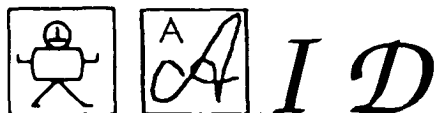


Cosas que usted no tuvo ocasión de preguntar sobre el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito a alumnos con NEE

Rosa María Bellés, Rosa Falguera
y Glòria Ginabreda



En formato coloquial y de entrevista las autoras nos cuentan su proceso de reflexión didáctica para lograr una innovación general del modo y perspectiva para enseñar el lenguaje escrito, pasando desde un método tradicional basado en la enseñanza de un repertorio fonético y gráfico, a una enseñanza basada en la interacción y comprensión del propio proceso de escribir y leer, que resultó estar también perfectamente al alcance de los niños con necesidades educativas especiales.

1. AMBITO DE LA INNOVACION

P. Vosotras habéis realizado una experiencia innovadora de enseñanza en el lenguaje escrito. Me gustaría preguntaros sobre ella. Si os parece, empezad presentando los aspectos generales de la experiencia: habládmme de los niños con quienes habéis trabajado, de vosotras, de vuestros compañeros, de la escuela...

R. La escuela es de educación especial y está situada en El Prat del Llobregat, que es una localidad de la comarca del Baix Llobregat, en la provincia de Barcelona.

En la experiencia han participado distintos niños y distintos profesionales; unos de manera directa y otros indirectamente. La dirección y el claustro de profesores dieron su consentimiento para su inicio y desarrollo. La asesora de formación en lenguaje escrito ha trabajado directamente con nosotras y por tanto indirectamente con los niños.

Nosotras somos una maestra de un grupo de alumnos y una logopeda que a lo largo de la experiencia hemos trabajado juntas y directamente con los niños.

P. ¿Qué decís de los niños?

R. Durante la experiencia ha habido variaciones en la población de alumnos.

Hablaremos de doce niños que tenían de siete a doce años y eran alumnos del Centro de Educación Especial. Señalamos estos datos porque a menudo la idea que en el circuito ordinario se tiene de los niños de educación especial es de que se trata de una población homogénea. Nuestro punto de vista es que, contrariamente, son niños muy diversos.

P. *¿Por qué?*

R. Porque obviamente en el régimen ordinario hay diferencias entre los niños, por su distinta procedencia social, su distinta estimulación familiar etc., pero tiene un factor importante y es el de que se agrupan de acuerdo a sus edades cronológicas. Este factor atenúa la diversidad, en el sentido de que, a pesar de las diferencias individuales, éstas son menores dado que los niños de un nivel escolar coinciden en un rango de edades más próximo. Y niños de edades próximas es más probable que compartan informaciones y conocimientos previos más cercanos que los que encontramos entre nuestros alumnos cuyas edades difieren en tres o cuatro años.

En concreto, como veremos en el punto 4, el conocimiento de la escritura entendida como sistema de representación del lenguaje de los niños de parvulario es distinto del de nuestros alumnos. Las producciones de los niños de parvulario pueden ser de niveles de construcción de tipo silábico o silábico-alfabético (E. Ferreiro y A. Teberosky, 1979). También pueden ser de niveles inferiores, pero, en todo caso, próximos. Cuando en la misma aula de parvulario se encuentran producciones que corresponden a todos los niveles de construcción, esto es bastante excepcional. En nuestra experiencia, por el contrario, esto no ha sido una excepción, sino una constante.

P. *A ver, habéis planteado muchas cosas. Querría que aprotárais primeramente algo más sobre los niños y luego que explicarais más extensamente esto de los niveles de escritura que acabáis de mencionar.*

R. Los niños como grupo-clase son de educación especial. Ello quiere decir que en cierto modo, encarnan el extremo de las diferencias individuales; aquellas que el circuito ordinario considera que no puede asumir. Evidentemente, como señalan C. Coll y M. Miras (1990), la consideración de las diferencias individuales y su tratamiento no es un tema sobre el que haya acuerdo; sino que ésta depende de una serie de supuestos de carácter filosófico, ideológico y político. Pero una vez apuntado esto, lo que a nosotras nos interesa mencionar es que los niños difieren individualmente en edades, en estimulación, en procedencia social, etc., y en la etiología y diagnóstico psicológico. El déficit de algunos alumnos es consecuente a síndromes de tipo orgánico; para otros, su bajo nivel tiene que ver con motivos no suficientemente claros y para algún alumno magrebí incluso con procesos de aculturización.

Algún niño procedía del circuito ordinario, otros nunca habían estado en él. El EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic) de la zona nos facilitó los datos que mostramos en la tabla I.

No matizamos estos datos porque nos interesa priorizar otros. Tradicionalmente, en psicología se establece cierta dicotomía entre las diferencias individuales de tipo intelectual y de personalidad, (C. Coll y M. Miras, 1990), pero a menudo esta dicotomía es difícil de sostener en la práctica.

Nuestros alumnos presentaban una baja competencia intelectual y también un bajo nivel de autoestima; tenían poca confianza en sus posibilidades de aprendizaje, y esto propiciaba un creciente desinterés hacia los diferentes modos de

TABLA I
 Datos de un grupo de alumnos

Nombre	Edad	Diagnóstico	C. I.
Albert	6;4	Hidrocefalia congénita	—
Elisa	6;11	Retraso global	
		Rasgos psicóticos	55
Bilal	7;6	Retraso global	75-80
José J.	8;3	Alteración metabólica	80
Inés	8;4	Síndrome Down	61
Samira	8;4	Síndrome Kinsbourne	63
Jessica	8;6	Retraso global	69
Verónica	9;0	Retraso global	70
Javier	9;2	Retraso global	77
Antonio	9;4	Retraso global	55
M. José	11;4	Síndrome Down	50
Susana	11;5	Síndrome Down	60

expresión cultural que percibían distantes e inalcanzables. En particular, tenían un claro rechazo ante las propuestas de escritura y lectura que planteábamos en la escuela.

2. PUNTO DE PARTIDA DE LA INNOVACION

P. Ahora sería interesante que nos contárais qué motivó la innovación, en qué consiste, de qué partisteis y cómo la llevasteis a la práctica.

R. Bien, lo expondremos de acuerdo a la propia cronología del proceso realizado.

Nuestra experiencia profesional anterior era insatisfactoria. Cada nuevo curso escolar empezábamos a enseñar a los niños las mismas letras. Utilizábamos un método de los que son comunes para enseñar a leer y escribir y cuya principal característica es que ordena el aprendizaje en función de presuponer que unas letras son más fáciles de aprender para los alumnos y otras más difíciles. El método que usábamos, al igual que otros, plantea el aprendizaje de una serie de ejercicios de discriminación auditiva, a fin de identificar los fonemas, de ejecución motriz de las formas de las letras y de las palabras que contengan dichos fonemas, de discriminación visual, etc. Pero nuestras observaciones eran que, por un lado, los niños resolvían correctamente la ejecución motriz de las formas gráficas, pero tenían serias dificultades en resolver tanto los ejercicios de discriminación auditiva como leer y escribir palabras nuevas que contuvieran las letras «trabajadas» pero que para ellos fueran palabras «nuevas», o sea, palabras que no hubieran sido presentadas. Solo escribían y leían las palabras que llegaban a reconocer después de una labor insistente y «machacona», pero eran incapaces de escribir y leer palabras no «trabajadas». En otros términos, nuestra enseñanza no lograba hacer entender a los niños las características de productividad o generatividad del sistema de escritura. Y éste es un aprendizaje fundamental.

Por otro lado, después de unos días, y sobre todo después de vacaciones, los niños no recordaban prácticamente nada: sabían realizar algunas formas de letras, decían algunos sonidos y fonemas, pero no los relacionaban con la letra correspondiente ni mucho menos eran capaces de escribir o leer algo, aunque fuera algo enseñado con anterioridad.

P. *¿Qué sucedía?*

R. Sucedió que volvíamos a empezar del mismo modo, pero enlenteciendo la presentación de cada fonema. Hacíamos «más de lo mismo», reiterar en lo que ya sabíamos que no había ido bien... Esto tenía dos tipos de consecuencias: los niños incrementaban su rechazo hacia los ejercicios de lectura y escritura y nosotras nos sentíamos muy insatisfechas y con sensación de fracaso profesional.

Actualmente podemos tomar cierta distancia y verlo de otro modo. Entendemos por qué los niños no aprendían, y conocemos a otras maestras que estaban en nuestra misma situación, usaban los mismos recursos de enseñanza y también han innovado su práctica con alumnos con NEE (N. Roca, 1991; N. Roca, R. Simó et al., 1991).

P. *¿Y por qué los niños no aprendían a escribir y a leer? ¿Por qué se les olvidaba lo que habían aprendido?*

R. Un argumento general es que nosotras estábamos centradas en trabajar a partir del método y sus orientaciones y éste, al igual que otros similares, está organizado a partir de presuponer que aprender a leer y a escribir consiste en aprender un repertorio de fonemas y de letras y además presuponer que aquello que se enseña se incorpora de inmediato. Esto no es así. Ahora sabemos que aprender a leer y a escribir supone entender la escritura como representación del lenguaje y que todo aprendizaje consiste en la apropiación de un saber a través de una serie de transformaciones (A. Teberosky, 1989).

P. *¿Esto qué quiere decir?*

R. Esto quiere decir que inicialmente los niños no comparten nuestras concepciones del sistema de escritura. No saben que la relación entre la escritura y el lenguaje es a través de una correspondencia alfabética entre las unidades gráficas (letras) y las sonoras (fonemas), ni siquiera saben muchos niños que la escritura tiene que ver con el lenguaje. De ahí que, por ejemplo, en el caso que escriban debajo de una imagen de un pato y debajo de la de un patito, escribirán más letras bajo «pato» que bajo «patito». Los niños tienen concepciones sobre la escritura y la lectura, pero sucede que éstas no coinciden con las que los adultos alfabetizados tenemos.

Muchos métodos y materiales comercializados se inspiran y están elaborados a partir de las concepciones y saberes de los adultos. Por eso, cuando nosotras trabajábamos en base al método, nos era muy difícil entender por qué los niños no aprendían y aún más por qué olvidaban lo que les enseñábamos.

P. *Esto que decís, ¿tiene que ver con la construcción del conocimiento?*

R. Evidentemente.

P. *Pero, ¿cómo entonces llegasteis a averiguar, a daros cuenta de que las suposiciones implícitas en vuestra práctica no coincidían con las concepciones y saberes de los niños?*

R. El proceso ha sido largo, pero hemos dicho que teníamos una gran insatisfacción. Esta nos llevó a preguntarnos qué sucedía. Y, llegadas a este punto, el problema fue encontrar una respuesta satisfactoria. Además, dadas las características de la población con la que trabajamos, lo fácil era «culpabilizar» a los niños. Eran niños de educación especial y por tanto en algún momento pensamos que si no aprendían era exclusivamente a causa de sus propios límites.

Sin embargo, si nosotras éramos sus maestras teníamos que enseñarles para que aprendieran.

P. ¿Y después?

R. Después en nuestro aprendizaje ha habido dos momentos distintos. En un primer momento, descubrimos que los niños sabían cosas del sistema de escritura aunque lo que sabían era distinto. Además descubrimos que estos saberes estaban organizados y que habían sido descritos con anterioridad. Descubrimos que existe un proceso psicogenético de la apropiación de la escritura.

En este proceso, los niños inicialmente establecen una primera distinción entre las marcas del universo gráfico: saben que hay dibujos y algo más que no es dibujo, aunque no sepan que esto son números o letras, signos de puntuación, etc. A partir de ese «no-dibujo» establecen una nueva diferenciación mediante la cual sitúan qué pertenece a los números, y qué «sirve para leer».

A partir de esas primeras diferenciaciones construyen otras que les permiten ir avanzando en la comprensión del sistema de escritura. Más adelante argumentarán que para escribir «caramelo» y «chocolate» tiene que haber diferencias objetivas entre ambas producciones, porque si son iguales pondrán lo mismo (hipótesis de diferenciación), etcétera.

La psicogénesis de la escritura fue descrita hace años por E. Ferreiro y A. Teberosky (1979) con niños argentinos de habla castellana y posteriormente se han realizado investigaciones con niños de distinto medio cultural, de distintas lenguas, con niños que presentan diferencias individuales de distinto tipo y con adultos analfabetos. (L. Tolchinsky y A. Teberosky, 1991).

No obstante, ésta fue la primera fase de nuestro aprendizaje, la fase de lectura y de comprobación con nuestros niños de lo que leíamos en los libros. Comentamos dos cuestiones al respecto.

P. ¿Cuáles?

R. La primera es hablar de nuestra incredulidad y desconcierto ante lo que leíamos. Nosotras no lo creíamos. Teníamos una resistencia a aceptar que los alumnos que teníamos en clase pudieran parecerse a otros cuyas producciones están descritas en los libros y eran niños argentinos y tenían cinco o seis años.

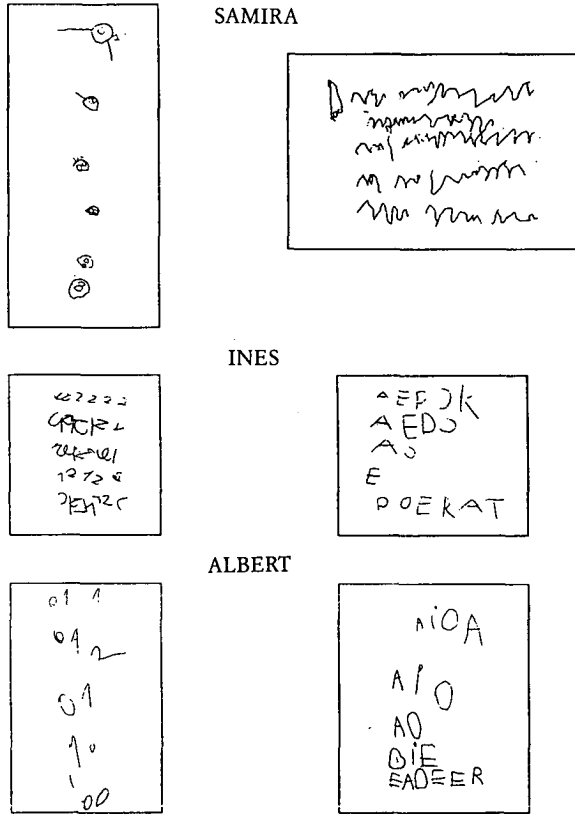
Los alumnos que tienes en la clase siempre crees que son particulares, únicos. El nivel de convivencia con un grupo es tan alto y conoces tantas particularidades de ellos que, a veces, quizás es difícil desbrozar los aspectos estructurales e importantes de los superficiales y anecdóticos.

Pero, además, no creíamos que ellos fueran capaces de construir escrituras porque para nosotras escritura era exclusivamente la escritura alfabética, la correcta, la convencional. ¿Cómo iban a escribir si no sabían? Y además pensamos que no producirían nada porque nunca habíamos tenido ocasión de verles producir nada escrito a excepción de cuando tenían que cumplimentar los ejercicios que les proponíamos.

P. ¿Y?

R. Nos sorprendió ver que los niños producían escrituras cuando les dábamos ocasión para ello. Les entrevistamos según el diagnóstico elaborado por E. Ferreiro y A. Teberosky (1979) y vimos que escribían, obviamente, produciendo escrituras de distinto nivel al alfabético. Mostramos las producciones de tres niños en dos momentos del curso 1988-1989¹.

FIGURA 1



Evolución de las escrituras espontáneas producidas por tres alumnos en situación de diagnóstico: muestras de noviembre de 1988 (izquierda) y de junio de 1989 (derecha). (Consúltense en la tabla II los niveles de construcción logrados por cada uno de ellos)

Nosotras empezamos a aceptar que hay otras escrituras además de la alfabética y que ésta es el final de un proceso y no el punto de partida para iniciar el aprendizaje. Descubrimos que nuestros alumnos también sabían cosas del sistema de escritura. Nos planteamos entonces que debíamos averiguar qué sabían los niños e ir hacia lo que ignoraban.

3. DE LA PSICOGENESIS A LA INNOVACION DE LA PRACTICA

P. ¿Si las maestras conocen la psicogénesis de la escritura, los niños aprenden a leer y a escribir?

R. No, de ningún modo, por eso antes dijimos que en nuestro aprendizaje ha habido dos momentos distintos. Del primero ya hemos hablado, vamos a por el segundo, que denominamos de la «psicogénesis a la intervención».

Tenemos constancia de que algunos profesionales que iniciaron experiencias similares antes que nosotras interpretaron de manera equivocada la función

del profesor. Entendieron que ésta consistía en asistir contemplativamente a observar los aprendizajes autónomos de los niños. Esto no es así; una cosa es reconocer las posibilidades y el derecho del niño a construir sus conocimientos y otra es que el niño es alumno de una escuela, tiene un maestro que ha de enseñarle y existen una serie de saberes culturalmente organizados.

P. Sabemos en qué consiste la enseñanza en una intervención educativa tradicional, pero, ¿y en una intervención constructiva?

R. Obviamente es distinta, pero sin duda y necesariamente está la intervención del maestro. Como hemos dicho, aceptar la construcción del niño no quiere decir «laissez faire». La construcción ni exime ni sustituye la intervención. No es ésta la diferencia entre una intervención tradicional y una intervención constructiva. Las funciones del profesor en una intervención constructiva son, entre otras, las de averiguar los conocimientos previos de los niños, las condiciones que optimizarán los aprendizajes, las informaciones nuevas y el modo de secuenciarlas, etcétera.

P. ¿Pero, cómo?

R. Una intervención constructiva no es de negación. Por ejemplo, argumentos como «el niño no sabe nada y por eso hay que enseñarle», o «el niño sabe cosas que le enseñan en casa, pero esto no vale porque interfiere en mi programación» están planteados en términos de negación. Contrariamente, en nuestra intervención el argumento central es «el niño sabe cosas y éstas han de tener cabida dentro del aula, han de ser expresadas, compartidas, ampliadas y convencionalizadas».

Lo que saben han de poder reelaborarlo para que sea más próximo a formas culturales más elaboradas. Hemos aceptado la responsabilidad de organizar situaciones, guiarles, orientarles y hacerles avanzar en este proceso. Pero serán ellos quienes deberán construir su conocimiento (C. Coll, 1991; I. Solé, 1991).

P. ¿Cómo se hace este tipo de intervención en la enseñanza del lenguaje escrito?

R. En sentido estricto lo que nosotras hemos hecho ha sido «recrear» situaciones de enseñanza-aprendizaje, previamente diseñadas y llevadas a la práctica en contextos ordinarios.

Hemos partido de experiencias que han actuado como «modelo» de nuestra práctica. El «contenido modélico» está expuesto en varias publicaciones (A. Teberosky, 1987 y 1989; A. Teberosky y B. Cardoso (comp.) 1988) y se ha difundido mediante seminarios y grupos de trabajo. Es un contenido en el cual se reúnen fuentes de varios tipos: por un lado, lo que conocemos de los procesos de apropiación del lenguaje escrito por parte del niño, y por otro lado, para sintetizar, lo que conocemos de cómo hacer progresar al niño en su proceso de apropiación de ese objeto cultural. La vía para que los niños se apropien del lenguaje escrito es, obviamente, insertarlo en la cultura del aula, explorarlo, producirlo y comprenderlo a través de los procesos sociales que los niños llevan a cabo, en base a las propuestas de actividades y la guía del maestro.

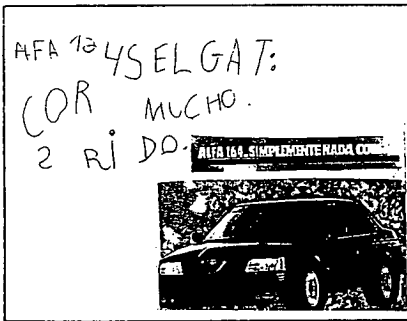
Es decir, el maestro, nosotras en este caso, lo que tenemos en la cabeza son una serie de condiciones que sabemos que influyen en la producción y comprensión del lenguaje escrito. *Grosso modo*, son condiciones que afectan a la organización social del grupo, los tipos de texto, las propuestas de qué hacer con los textos y para qué, etcétera.

Estas condiciones se organizan en la propuesta de una «actividad». Una actividad la entendemos, pues, como la concreción de una serie de decisiones que afectan las condiciones de enseñanza y la producción o la comprensión del lenguaje escrito. Estas actividades están organizadas en macrosecuencias.

También tenemos en la cabeza un «estilo» de desarrollo de nuestra práctica. Y, finalmente, necesitamos valorar, formativamente el proceso de los niños y nuestras propuestas hacia ellos (la actividad planificada y su desarrollo interactivo).

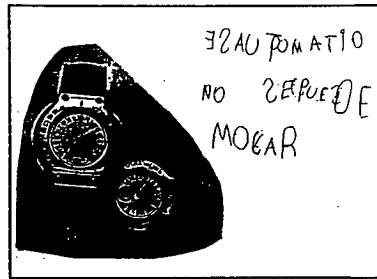
Una actividad puede resultar adecuada y producir notables avances en los niños, o ser estéril y ello no depende de la actividad en sí, dado que puede ser la misma en uno u otro caso. Dependerá de la pertinencia de proponer «esa actividad» en «ese momento dado» y a «esos alumnos». O sea, dependerá de si es adecuada su inscripción en la macro y microsecuencia de aprendizaje de los niños e incluso en el contexto de la vida del aula.

FIGURA 2



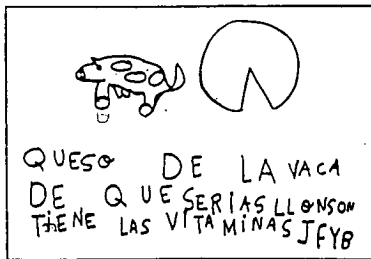
TEXTO: Alfa 164 es elegante
Corre mucho
Es rápido

Producido por: ALBERT
Fecha: 26-4-1990

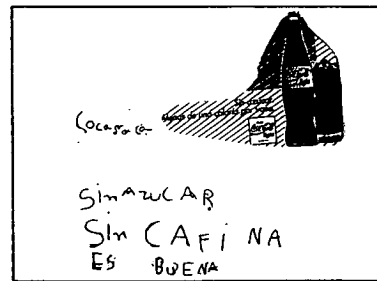


TEXTO: Es automático
No se puede
mojar

Producido por: BILAL
Fecha: 5-2-1990

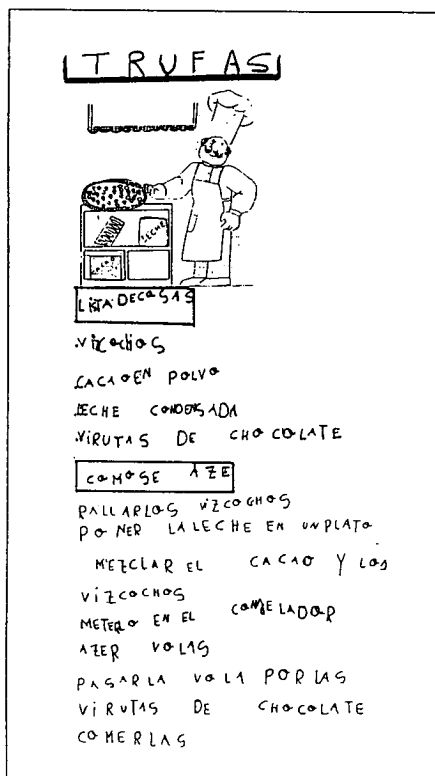


Producido por: BILAL, VERONICA Y
JESSICA



Producido por: SUSANA e INES
Fecha 26-4-1990

FIGURA 3

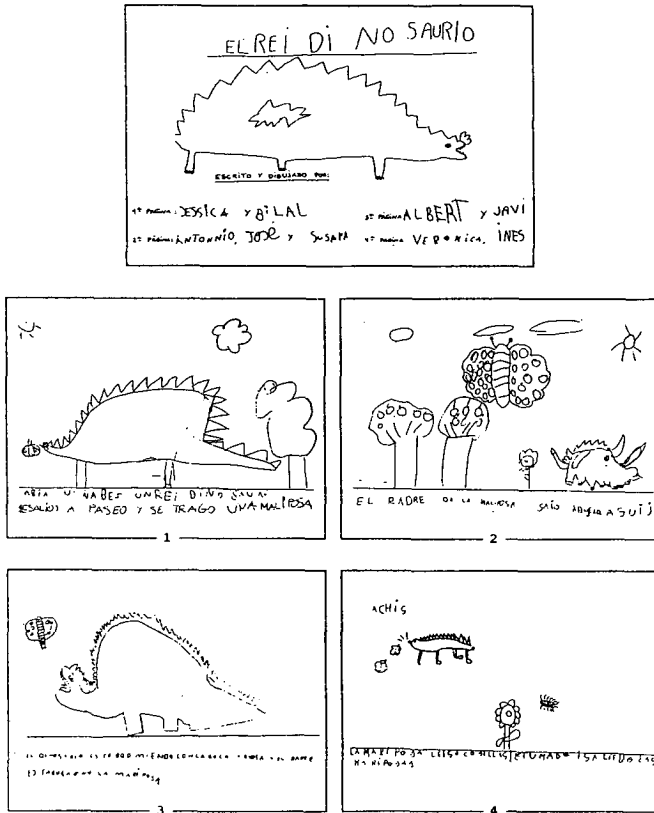
*Receta de cocina*

Producido por: JESSICA, JAVIER, VERONICA Y JOSE JAVIER

Hay varias cuestiones: una tiene que ver con el modo de «afinar» las condiciones de las actividades que se programan. ¿Es o no el momento para proponerlas?, y ¿en qué condiciones se optimizarán las actividades? Puede que el momento sea adecuado para incluir una actividad, pero no en las condiciones planteadas.

Por ejemplo, la escritura espontánea de títulos de cuentos por parejas puede ser adecuada para avanzar en la comprensión de las reglas del sistema, cuando los niños conocen un repertorio de cuentos y producen escrituras de tipo silábico o superiores y por tanto comparten un conocimiento próximo del sistema que incidirá en la producción. Pero puede ser poco fructífera si los niños no conocen títulos de cuentos, porque no sabrán qué escribir; o también si los miembros de las parejas producen escrituras por debajo de los niveles mencionados. En este último caso puede plantearse la actividad como escrituras individuales, o igualmente pueden trabajarse «títulos de cuentos», pero proponiendo producciones de copia y dibujo, de interpretación colectiva de las partes escritas que componen un título, actividades individuales de relación de títulos de cuentos y dibujos, etcétera.

FIGURA 4



Cuento

TEXTO:

1. Había una vez un rey dinosaurio que salió a paseo y se tragó una mariposa.
2. El padre de la mariposa salió a buscar a su hija.
3. El dinosaurio está durmiendo con la boca abierta y el padre está buscando la mariposa.
4. La mariposa le hizo cosquillas y estornudó y salieron las mariposas.

Lo dicho hasta ahora afecta de nuevo al currículum, a las decisiones de qué, cuando y cómo plantearse actividades. En esta cuestión puede haber interpretaciones particulares deformantes si los profesionales creen que con sólo conocer cuáles son las condiciones que hacen variar las actividades ya es suficiente. Tampoco esto es así. Conocer estas condiciones no exime de la responsabilidad de planificar actividades, porque el maestro ha de decidir la debida secuencia de presentación para que se puedan promover mejores realizaciones y mejor aprendizaje.

El conocimiento previo sobre el tipo de tarea, el tipo de texto, la práctica en el trabajo conjunto de los alumnos y otras muchas condiciones influyen en los procesos y en los resultados que se logran con una actividad propuesta.

Pongamos otro ejemplo de argumentación semejante al anterior. La construcción por parejas es una propuesta bastante obsoleta cuando los alumnos construyen escrituras de nivel diferenciado, porque si se dan intercambios entre los niños, éstos serán azarosos. Ellos aún no comparten el modo de poner en correspondencia la escritura y el lenguaje, con lo cual no hay entre ellos un cono-

cimiento que actúe como referencia compartida común y propiciadora de los intercambios para construir conjuntamente. Por esto, si lo que motiva la propuesta de escrituras por parejas es favorecer intercambios en la construcción, cabe decir que, en este momento, esta actividad no es adecuada para conseguir dicho objetivo.

No obstante, la construcción de escrituras por parejas es capital como generadora de intercambios que actúen sobre los niveles de construcción cuando los niños realizan escrituras silábicas o de niveles superiores. Esto es sólo un ejemplo de la ineludible responsabilidad que tienen los maestros en la toma de decisiones sobre la configuración de las actividades y la organización de su macro y microsecuencia.

¿Quiere esto decir que según qué actividades no deben plantearse en según qué momentos?

R. No exactamente, preferimos formularlo en términos positivos. Quiere decir que cada actividad concreta debe plantearse a posteriori de que el docente haya realizado un análisis completo de las distintas condiciones posibles de configuración de la actividad y haya tomado opción por aquella que por su experiencia previa y por su valoración del conocimiento del aprendizaje del grupo crea que será más idónea y más facilitadora de nuevo aprendizaje.

Un nuevo ejemplo. Con nuestros alumnos hemos trabajado noticias. No obstante, inicialmente el trabajo se ha centrado más en la elaboración del pretexto de la noticia y ha sido la maestra quien la ha escrito a partir de lo que los niños le dictaban. Esto ha permitido trabajar este tipo de texto con independencia de la escritura. Volvemos aquí a hacer referencia a aspectos teóricos de la experiencia: la diferenciación entre, por un lado, los tipos de lenguaje (conversacional y formal) y, por otro, la modalidad de expresión del lenguaje (oral y escrita). (A. Teberosky, 1989). En el ejemplo que comentamos se trata, pues, de una actividad de lenguaje escrito, pero realizada por los niños oralmente y escrita por la maestra.

En otro momento fueron los niños quienes se hicieron también cargo de escribir la noticia.

Pretendemos dejar claro que no se trata, pues, de despreciar unas actividades bajo argumentos de que son difíciles para según qué momentos, sino de analizar y decidir bajo qué condiciones estas actividades serán facilitadoras. Y a partir de ese análisis establecer la secuencia de actividades. Obviamente, también existen unos «márgenes»; entre otros, por ejemplo, no planteamos correcciones ortográficas cuando los niños producen escrituras de nivel indiferenciado, ni planteamos que escriban novelas o narraciones en primera persona, sin antes haberlas producido en tercera persona.

P. Si entiendo bien, ¿habláis de un currículum altamente organizado?

R. Sí, es un contexto de producción altamente organizado en el que han de contemplarse distintos ámbitos de aprendizaje y precisar cuáles son las fuentes de nueva información.

P. ¿Cuáles son los ámbitos de aprendizaje?

R. Nuestras propuestas de actividades abarcan los cuatro ámbitos que resultan de la suma entre lo que proponen E. Ferreiro (1985) y A. Teberosky y que la última autora recoge en su trabajo de 1989. Estos ámbitos de aprendizaje son: A) los aspectos formales del lenguaje escrito; B) la comprensión del sistema de

escritura; C) el tipo de lenguaje que es el lenguaje escrito como «lenguaje de domingo» (C. Blanche-Benveniste, 1982) y D) el conocimiento de sus usos y funciones.

La actividad de noticias mencionada, tal como fue realizada, es un ejemplo de trabajo predominantemente en el ámbito C. En tanto que los ejemplos anteriores tienen que ver con objetivos de aprendizaje del ámbito B según cuáles sean los niveles de construcción de escritura de los niños que componen las parejas.

P. ¿Y las fuentes de información?

R. Son de dos tipos: los modelos escritos y la información provistos por interacción con otros (compañeros, maestros, adultos en general). Los modelos escritos proveen información sobre todo del lenguaje escrito como tipo particular de lenguaje (ámbito C), y de la configuración gráfica de los textos (títulos subrayados, organización en párrafos, compaginación del texto y las eventuales imágenes, etc.) (ámbito A).

Hace unos días, una maestra nos comentaba la discordancia existente entre las producciones de sus alumnos cuando escribían un texto narrativo conocido y cuando escribían a partir de un hecho experiencial, como, por ejemplo, una excursión. En las producciones a partir de texto conocido aparecían expresiones como «mientras tanto, durante, cuando, al cabo de un tiempo, después, etc.»; mientras que el nexos usado casi exclusivamente en las producciones del segundo tipo era «y, y, y...». Evidentemente, este contraste debe ser interpretado en términos de la información provista por el modelo escrito y retenida en memoria por los alumnos (A. Teberosky 1989b).

Conocer modelos escritos permite a los alumnos incorporar expresiones lingüísticas más variadas y más precisas en sus producciones, incluso cuando aún algunas expresiones puede que no las usen espontáneamente en su habla cotidiana. Este es un ejemplo de la información que los modelos escritos proveen y que hemos considerado en nuestra experiencia de innovación. ¿Por qué vamos a pedir que los niños realicen actividades sin tener información cuando sabemos que usarán un solo nexos, si podemos facilitarles información que estimule una mayor variedad lingüística?

La otra fuente importante de información en la escuela es la interacción social entre iguales, y entre los niños y la maestra. Como hemos dicho, el tipo de interacción social en gran grupo, en grupo mediano, por parejas o con la maestra, ha de saberse arbitrar en cada caso para facilitar el aprendizaje. Es indispensable que estas interacciones partan de un poso común, socializado en el aula y compartido. Si esto no existe, si no hay algo previo conocido y compartido, difícilmente habrá posibilidad de construir algo nuevo conjuntamente.

También hemos tomado decisiones sobre nuestro «estilo» de intervención. Hemos analizado cuándo es conveniente intervenir con una instrucción explícita, ofreciendo un modelo o estableciendo la oportunidad de desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje recíproco (A. Teberosky, 1989).

4. EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS EN LA INNOVACION

P. Con todo lo que me habéis contado me gustaría que comentaréis algo de la evaluación de vuestra experiencia de innovación.

R. No tenemos una evaluación de la experiencia si con ello se entiende una

evaluación formal y rigurosa. Sin embargo, tenemos datos de los efectos que esta experiencia ha generado. Nos parece más pertinente, pues, hablar de cuál ha sido el impacto de la experiencia en el aprendizaje de los niños, y de qué cambios ha registrado nuestro proceder como enseñantes.

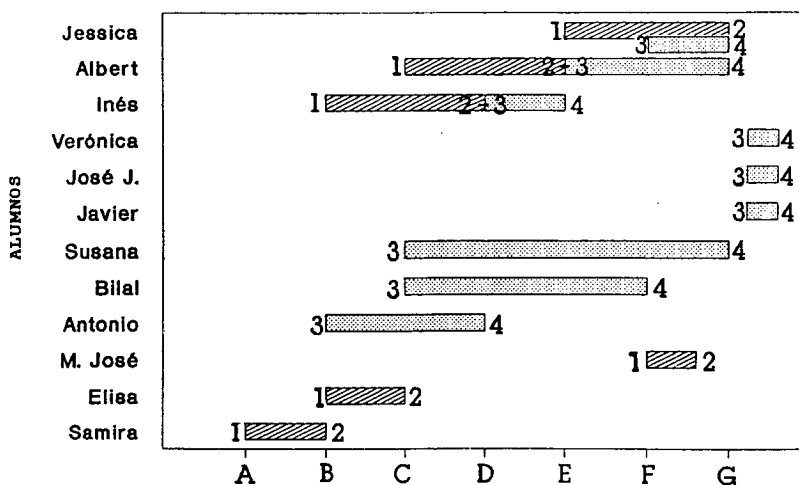
P. ¿Por dónde empezáis pues?

R. Por el aprendizaje de los niños. Hablaremos parcialmente de dos aspectos: de los datos de evolución de los niños en su apropiación del sistema de escritura (ámbito B) en actividades de escritura espontánea y de los cambios observados en su actitud frente al aprendizaje del lenguaje escrito.

En la tabla II mostramos los niveles de construcción de las escrituras espontáneas de los niños en distintos momentos de los cursos escolares 1988-1989 y 1989-1990. Los datos están organizados en función de los distintos niveles psicogenéticos (E. Ferreiro y A. Teberosky, 1979; E. Ferreiro y M. Gómez Pala-

TABLA II

Evolución de las producciones espontáneas de los alumnos



NIVELES DE CONSTRUCCION DE ESCRITURAS ESPONTANEAS

LEYENDA

1: noviembre 1988 |
2: junio 1989 |

3: octubre 1989 |
4: junio 1990 |

- A : Indiferenciación de las marcas gráficas para la consigna «dibuja» y «escribe».
- B : Indiferenciación de las escrituras.
- C : Escrituras diferenciadas.
- D : Escrituras silábicas sin VSC.
- E : Escrituras silábicas con VSC.
- F : Escrituras silábico-alfabéticas.
- G : Escrituras alfabéticas.

cios 1982, 2), aunque el nivel silábico lo hemos subdividido a su vez en «sin VSC» (valor sonoro convencional) y «con VSC» (ejemplos de escrituras de algunos de estos niveles se presentan en la figura 1).

De la mayoría de niños sólo tenemos datos de un curso escolar —período 1-2 o 3-4— debido a los cambios de adjudicación de los alumnos a las profesoras o por ser niños de nueva incorporación a la escuela. De tres niños tenemos datos de dos cursos escolares desde noviembre de 1988 hasta junio de 1990.

En primer lugar, es interesante comentar que se constata una gran diversidad en los conocimientos de los alumnos ya en el inicio de los cursos escolares. Al inicio del curso 1988-1989 encontramos que Samira no diferencia su producción gráfica y dibuja tanto cuando se le pide que dibuje como cuando se le pide que escriba. Y otros compañeros, no obstante, producen escrituras indiferenciadas (Elisabeth, Inés y Albert) e incluso M.^a José silábico-alfabéticas. Lo mismo sucede en el curso 1989-1990; encontramos que las escrituras de Antonio son de nivel indiferenciado y las de Bilal y Susana diferenciado, en tanto que Javier, José Javier y Verónica producen escrituras alfabéticas.

Esta diversidad de resultados en nuestros alumnos con NEE contrasta fuertemente con la tónica de los grupos ordinarios. Por ejemplo, contrasta con los resultados obtenidos en el mes de marzo por 18 niños de parvulario de nivel medio ante la misma situación de producción de escrituras espontáneas y que mostramos a continuación en la tabla III (R. M. Bellés, en preparación).

TABLA III

Distribución de los niveles de construcción de escrituras espontáneas de 18 alumnos de parvulario durante el 2.º trimestre del curso escolar

EIDADES	NIVELES		DE Silábico	CONSTRUCCION	
	Indiferenciado	Diferenciado		Silábico-alfabét.	Alfabético
3-4 años	1	5			
4-5 años		4	2		
5-6 años			1	2	3

En los datos de la tabla III observamos que hay diversidad en los niveles de escritura logrados por el conjunto de niños de cada edad, pero esta diversidad se da entre niveles de construcción psicogenéticamente próximos. Por tanto, es una diversidad más convergente que la que encontramos en nuestra aula de educación especial. Además, también es más diversa la edad de nuestros alumnos y la edad en la que ellos y los niños de parvulario comparativamente logran producir escrituras de un mismo nivel de construcción.

En segundo lugar, destacar que los resultados obtenidos por nuestros alumnos al finalizar los cursos (2 y 4) también son diversos.

En tercer lugar, de lo comentado precedentemente se desprende que los conocimientos previos de nuestros alumnos y sus ritmos de aprendizaje son diversos.

Una investigación sobre los ritmos de aprendizaje en la construcción de escrituras (E. Ferreiro y M. Gómez Palacios, 1982, 1, 2, 3, 4 y 5) en la que se entrevistó longitudinalmente a cerca de mil niños mexicanos de primer curso de primaria, de una zona calificada de «alto riesgo», puso de manifiesto que «(...) hay una gran variabilidad en los ritmos individuales: algunos niños parecen necesitar cuatro meses o más para pasar del nivel silábico al silábico-alfabético, en tanto que otros lo hacen en menos de dos meses; algunos niños no logran

en todo el año franquear la barrera del nivel presilábico, en tanto que otros lo logran al promediar el año escolar, etc. Pero en términos de la secuencia del desarrollo, todos se parecen entre sí mucho más de lo que se diferencian (...)» (ibídem, fascículo 2).

Desconocemos cuáles son los ritmos de aprendizaje de los niños escolarizados en aulas ordinarias de nuestro país. No podemos responder en cuánto tiempo nuestros niños logran ser alfabéticos, por falta de datos longitudinales durante un período de tiempo mayor. No obstante, la tabla II destaca los avances de cada niño durante un curso escolar y los avances durante dos cursos de alguno de ellos.

A lo largo de un curso, el avance mínimo registrado por algún niño ha sido el de producir escrituras psicogenéticamente de un nivel superior al inicial. Pero en el mismo período de tiempo, otros niños han recorrido tres y cuatro niveles. Por ejemplo, Elisabeth produce escrituras diferenciadas al finalizar el curso 1989 cuando al inicio las producía indiferenciadas, y Susana logra producir escrituras alfabéticas al finalizar el curso e inicialmente las producía diferenciadas.

En cuarto lugar, un dato de mucho interés, es el hecho de que a pesar de los distintos ritmos de aprendizaje, todos los niños sin excepción han avanzado en el período estudiado. M.^a José consta en la tabla en el mismo nivel de construcción, pero ha hecho avances en lo que respecta al aprendizaje de mayor repertorio de VSC (aspecto no reflejado en la tabla). Decimos también sin excepción porque Verónica, Javier y José Javier, que son los niños que en la tabla se mantienen en el mismo nivel de construcción, se mantienen en él puesto que el nivel alfabético es el nivel máximo de construcción.

Además destacamos en quinto lugar, y a partir de los datos de los tres niños de quienes contamos con un seguimiento de dos cursos, que la vuelta al colegio después del verano no ha significado «volver a comenzar»: lo que habían aprendido el curso anterior se ha mantenido estable. Esto contrasta fuertemente con nuestra experiencia anterior, de la cual previamente hemos hablado.

Y el hecho de que las producciones de Jessica consten en la tabla como alfabéticas al terminar un curso y como silábicas-alfabéticas en el inicio del curso siguiente no desmiente nuestros argumentos, puesto que, en ocasiones, encontramos que niños alfabéticos pueden producir escrituras silábico-alfabéticas si no tienen el repertorio de VSC completo. E, inversamente, niños predominantemente silábico-alfabéticos pueden producir escrituras alfabéticas si aquellos enunciados que escriben son, por ejemplo, monosílabos o bisílabos, porque la cantidad de sílabas de los enunciados que los niños escriben y su mayor o menor conocimiento del VSC de las letras influyen sobre todo en las escrituras de niveles silábico-alfabético y alfabético. Los datos de Jessica no deben pues ser interpretados como un retroceso en su nivel de construcción, sino como una particularidad en el manejo de la construcción de escrituras alfabéticas.

En resumen, a pesar de que observamos conocimientos iniciales diversos y ritmos de aprendizaje también diversos y que inciden en que los logros finales no sean homogéneos para todos los niños, todos, todos los niños en el tiempo registrado han avanzado, y estos avances en el aprendizaje han sido estables.

Esto es importante porque lo que han aprendido tiene un carácter cualitativamente distinto del que tenía anteriormente. Si antes los niños olvidaban y ahora no olvidan lo que aprenden, también su experiencia escolar con la escritura es distinta. Esto tiene que ver con la dinámica interna de los esquemas de conocimiento y la representación y organización de éste en la memoria y tie-

ne que ver también con «(...) las relaciones entre los esquemas de conocimiento y otros constructos o procesos psicológicos de naturaleza afectiva, motivacional o relacional cuya incidencia sobre el aprendizaje escolar está fuera de toda duda. Son cuestiones que (...) profundizan en la problemática del sentido que el alumno atribuye al aprendizaje y en su repercusión sobre la construcción de significados en la escuela (...)» (C. Coll. 1991).

P. *¿Habéis notado efectos en la actitud de los niños ante el aprendizaje del lenguaje escrito?*

R. Bien, hemos señalado la distinta calidad que ha logrado el aprendizaje de los niños durante la innovación realizada y cómo ha incidido en su actitud. Hay contraste en el modo y frecuencia de participación de los niños y en cómo directa o indirectamente expresaban sus expectativas ante el aprendizaje y la valoración de sus posibilidades ante el mismo.

Lograr cambios en estos aspectos no es independiente de la enseñanza. Sabemos que determinados contextos educativos impiden y otros propician la participación de los alumnos, la insatisfacción o la satisfacción por aprender y la inseguridad o la seguridad ante nuevas propuestas de aprendizaje.

5. LA INNOVACION DE LA PRACTICA Y EL CAMBIO EN EL PARADIGMA DE ENSEÑANZA

P. *Entonces, ¿habláis de los efectos de la innovación en la enseñanza?*

R. Sí. Hemos recogido datos de los efectos en nuestro proceder como enseñantes. En definitiva son estos cambios en la enseñanza los que han propiciado contextos educativos donde ha sido posible que nuestros alumnos cambiaran su actitud ante el aprendizaje.

TABLA IV

Aspectos generales de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito

SITUACION 1	SITUACION 2
<p><i>Conceptualización de la enseñanza-aprendizaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Centrada en la presentación sistemática de la correspondencia entre cada uno de los fonemas y las letras. <p><i>Propuesta de actividades curriculares:</i></p> <p>Determinada por el método y el material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de prerrequisitos (orientación espacial, motricidad fina, ordenación temporal, discriminación visual y auditiva...). • Presentación una a una de las vocales y posteriormente de las consonantes, a medida que se concluyen los ejercicios del fonema presentado con anterioridad. <p><i>Consecuencia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja sobre X cantidad de fonemas durante el curso escolar. 	<p><i>Conceptualización de la enseñanza-aprendizaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Centrada en la interacción de los niños con los textos escritos y con las maestras y los compañeros. <p><i>Propuesta de actividades curriculares:</i></p> <p>A partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El diagnóstico inicial del conocimiento de los niños sobre el sistema de escritura, el lenguaje escrito, las convenciones del sistema y sus funciones. • La evaluación de las actividades realizadas con anterioridad (evaluación de los procedimientos de los niños, los resultados, las condiciones de realización, las informaciones facilitadas y requeridas...). • La nueva planificación elaborada en función de considerar los puntos anteriores. <p><i>Consecuencia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde el inicio se trabaja con textos diversos dependiendo de cuál sea la actividad que se propone.

Mostramos unas tablas ilustrativas del efecto de la innovación de la práctica de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito. Contrastamos la situación 1 (antes de la innovación) y la 2 (durante la innovación) a partir de ejemplos que aportan información complementaria a lo que venimos diciendo.

TABLA V
Particularidades de la macrosecuencia

SITUACION 1	SITUACION 2
<p><i>Conceptualización de la enseñanza-aprendizaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Centrada en proponer la realización de diversos ejercicios comunes para cada uno de los fonemas. <p><i>Propuesta de «actividades tipo»:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de cada fonema con refuerzo gestual. • Análisis de enunciados orales (a, localizar fonemas según que ocupen determinadas posiciones en los enunciados y b, buscar enunciados «que tengan el sonido X»). • Realización gráfica y «codificación» (realizar gráficamente la letra que se está estudiando; realizarla en sílabas directas, inversas y compuestas; escribirla en dictados que la combinan con letras estudiadas anteriormente...). • «Decodificación» a partir de material escrito (primeras lecturas de onomatopeyas, palabras, oraciones simples...). <p><i>Algunas consecuencias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja con unidades lingüísticas secuenciadas según su longitud (fonema, palabra, oración). • Se trabaja con textos preferentemente de lenguaje referencial y con alta reiteración de un mismo fonema (p. ej. Pepe pela patatas). • Se trabaja con materiales didácticos específicos comercializados y con materiales complementarios elaborados por las maestras a partir de los criterios de los primeros. • Los materiales estaban presentes en el aula sólo cuando se realizaba una actividad específica de enseñanza. • El hilo conductor de las actividades era el trabajo sobre un fonema. 	<p><i>Conceptualización de la enseñanza-aprendizaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Centrada en ajustar y decidir las condiciones que se dan para la realización de las actividades, a fin de que el aprendizaje de los niños sea óptimo. <p><i>Propuesta de «actividades tipo» (2):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja a partir de realizar distintas actividades con los textos escritos, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> — producción de escritura; — interpretación; — recomposición de partes; — corrección; — dictado; — reescritura; — búsqueda de información; — puesta en común de la información... — etc. hasta la edición final del texto. <p><i>Algunas consecuencias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las unidades lingüísticas con las que se trabaja dependen de cuál sea la actividad propuesta. • Se trabaja con textos de lenguaje diverso: referencial, poético, narrativo, periodístico, publicitario, personal, etcétera. • Fundamentalmente se trabaja con material escrito no específico (libros, periódicos, revistas, folletos de propaganda, envoltorios de productos de consumo, etcétera). • Los materiales están siempre presentes en el aula para utilizarse como consulta en cualquier momento. • El hilo conductor de las actividades es la producción de un texto. Su edición puede durar un día, una semana, un mes o más.

TABLA VI
 Condiciones de organización social del aula

SITUACION 1	SITUACION 2
<p><i>Conceptualización:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se consideraba que las relaciones entre los niños interferían el aprendizaje. Sin embargo era interesante potenciarlas en situaciones de juego. <p><i>Observaciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se obligaba a hacer las actividades de aprendizaje individualmente a fin de poder evaluar lo que los niños sabían y aprendían. • No se permitía que los niños hablaran, se copiaran o dieran información entre ellos cuando hacían actividades de lenguaje escrito. • La maestra era quien exclusivamente podía informar o resolver las dudas que los niños planteaban. • Los niños no podían hacer sugerencias a las propuestas de las maestras. <p><i>Consecuencias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las peticiones de los niños solo hacían referencia al modo de resolver los ejercicios. • Los niños tenían una actitud muy competitiva. • Los alumnos decían que no sabían escribir. • Se daban cuenta de que hacían «cosas de niños pequeños». • A menudo los niños se ignoraban unos a otros. • Hablaban muy poco. 	<p><i>Conceptualización:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se considera que «(...) los niños pueden aprender de sus compañeros y que todos pueden contribuir a la mutua alfabetización, por lo cual incitamos al trabajo en grupos (...)». <p><i>Observaciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se determinan las condiciones sociales para realizar las actividades propuestas (individual, pareja, pequeño grupo, colectivas...). • Una misma actividad puede conllevar distintas organizaciones de los alumnos. • Se incita a que los niños trabajen colectivamente. • Se prevén momentos para compartir y poner en común informaciones. • Se incita a que aquello que puede ser respondido por un compañero no sea respondido por la maestra. • Los niños pueden proponer. • Se diversifican los roles de los niños en el grupo. <p><i>Consecuencias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños proponen muchas cosas sin limitar por anticipado sus posibilidades. • Los niños están dispuestos a ayudarse e informarse mutuamente. • Los alumnos interpretan todo lo que producen, y dicen que saben escribir y leer. • Están satisfechos de los textos que editan. • Se respetan más entre ellos. • Hablan mucho.

Reflexionando sobre lo que ha supuesto la innovación, nos damos cuenta de que ha habido un cambio desde la situación 1 que, usando las palabras de L. Tolchinsky (1990), caracterizamos como de «perspectiva reduccionista», hacia una «perspectiva constructorista» (ibídem). Este cambio ha afectado nuestro modo de ver a los alumnos, al aprendizaje, al lenguaje escrito y a nuestra intervención y profesionalidad. En fin, han cambiado nuestras teorías implícitas del currículum.

6. FORMACION E INNOVACION

P. ¿Cómo ha sido posible?

R. Hemos analizado nuestro estilo de enseñanza a través de registrarnos en audio y vídeo, hemos tomado observaciones y notas en las que una de nosotras ha actuado de observadora. Estos medios nos han permitido reflexionar extensamente sobre la idoneidad de determinadas estrategias usadas, la pertinencia de determinadas informaciones y propuestas, etcétera.

P. ¿Estos han sido medios de formación?

R. Evidentemente, pero no han sido los únicos. Hemos leído, analizado las producciones de los niños en distintas actividades, descrito nuestras propuestas de actividades a partir de un guión (R. M. Bellés y J. Casanova, 1990) y sobre todo hemos observado lo que los niños hacían. Hemos puesto en común, analizado y socializado nuestro propio proceso de aprendizaje y esta formación nos ha permitido ajustar la enseñanza porque la hemos analizado considerándola en cuatro tiempos (programación, intervención, evaluación y ajustes en la programación de nuevas propuestas de actividades) (R. M. Bellés, 1990)).

P. ¿Cuánto tiempo ha transcurrido entre la situación «1» y «2»?

R. El tiempo precursor a la situación «2», en el cual empezamos a documentarnos sobre la psicogénesis de la escritura, fue de un curso escolar. Entonces solo ocasionalmente hacíamos contactos con la que posteriormente fue la asesora de la experiencia. A partir del curso 1988-1989 iniciamos el período que hemos denominado de la «psicogénesis a la intervención». Finalmente, el curso 1989-1990 instituímos unas sesiones permanentes entre nosotras dos y mensuales con la asesora, gracias al apoyo explícito del Centro y a las actividades de formación que se desarrollaban en la zona³.

P. Para acabar, ¿queréis añadir algo más?

R. Sí, algunas cosas. Primero queremos decir que en nuestra experiencia ha sido posible innovar la práctica de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito a través de la formación en la que hemos estado inmersas. O, de manera más general, indicamos que existen modos de formación que posibilitan la innovación de la práctica, que, en definitiva, es lo que creemos que debe pretender toda formación permanente.

Pero queremos también señalar que en nuestra experiencia formativa la teoría no ha sido olvidada. Al contrario, hemos innovado la práctica porque hemos podido comprenderla, interpretarla y teorizarla. No hemos establecido una dicotomía entre práctica y teoría. Decimos esto para animar a que reflexionen quienes «están en la práctica» y prescinden o rehúyen de la teoría.

Después queremos destacar la consistencia de la teoría general sobre psicogénesis de la escritura. Cuando empezamos nosotras y otras profesionales a trabajar lenguaje escrito con niños con NEE de este modo, no era claro que los procesos de construcción de estos niños pudieran ser interpretados dentro de esta teoría. Así y todo empezamos a trabajar para averiguarlo. Una vez lo comprobamos, decidimos también recrear en nuestra aula propuestas de innovación realizadas en contextos ordinarios. Gracias a que estas propuestas previas de innovación se basan en un paradigma en el cual se da cabida a la heterogeneidad de conocimientos en el aula, nuestra experiencia ha podido nutrirse de ellas y desarrollarse satisfactoriamente.

Los recursos de adecuación a las NEE que brinda el marco curricular (C. Coll, 1986), y en especial la posibilidad de jugar con la temporalización, han sido fundamentales para remodelar las «actividades —modélicas— tipo» a las características de aprendizaje de nuestros alumnos.

Poder interpretar las producciones de nuestros alumnos en base a un proceso de psicogénesis ha sido para nosotras difícil pero muy reconfortante. Nos ha supuesto reemplazar la perspectiva del déficit —«lo que falta», «lo que no saben»— por la de la producción —«qué hacen», «qué saben»—. Un discurso educativo que distinga entre déficit y producción y abogue por la producción, permite un ajuste de la enseñanza a las necesidades de los alumnos definidas en positivo.

Notas

- (1) Las figuras no respetan el tamaño de las producciones originales de los niños.
- (2) Algunas actividades-tipo se muestran en A. Teberosky, 1987, 1989 y 1992; A. Teberosky y B. Cardoso (comp.), 1988.
- (3) Las sesiones de asesoramiento fueron incluidas en el Plan de Formación que el ICE de la Universidad Politécnica de Barcelona desarrollaba en la zona durante aquel curso.

Referencias

- BELLÉS, R. M. (1990). «Una experiencia de formación con psicopedagogos sobre el lenguaje escrito». *II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*. Madrid: Col. Oficial de Psicólogos, Vol. 2, pp. 108-116.
- BELLÉS, R. M. (en prep.). «Conocimientos iniciales del lenguaje escrito en niños de parvulario».
- BELLÉS, R. M. y CASANOVA, J. (1990). «Prácticas de futuros docentes», *Cuadernos de Pedagogía*, 184, pp. 83-86.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1982). «La escritura del lenguaje dominguero», en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.) «*Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*». México: Siglo XXI, pp. 247-270.
- COLL, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Dpt. d'Ensenyament, Recerca Educativa 2.
- COLL, C. (1990). «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza», en C. Coll, J. Palacios y M. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y Educación, II*. Madrid: Alianza Psicología 31, pp. 435-453.
- COLL, C. y MIRAS M., (1990). «Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de interacciones», en C. Coll, J. Palacios y M. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza Psicología, 31, pp. 395-417.
- FERREIRO, E. (1985). «La complejidad conceptual de la escritura». Simposio Sistemas de escritura y alfabetización, organizado por la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M. y COL. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. México: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, fascículo 2.
- ROCA, N. (1991). «¿Avenç o error? (I) Propostes per a l'ensenyament dell llenguatge escrit en alumnes amb NEE», *Guix*, 160, pp. 35-38.
- ROCA, N. (1991). «¿Aven o error? (II) Propostes per a l'ensenyament dell llenguatge escrit en alumnes amb NEE», *Guix*, 163, pp. 51-56.
- ROCA, N.; SIMO, R.; SOLSONA, R.; GONZÁLEZ, C.; RABASSA, M. (1990). *Ensenyament i aprenentatge de l'escritura de nens i nenes amb necessitats educatives especials*. Barcelona: ICE de la U.B.
- SOLÉ, I. (1991). «¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?», *Cuadernos de Pedagogía*, 188, pp. 33-35.
- TEBEROSKY, A. (1982). «Construcción de escrituras a través de la interacción grupal», en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 155-178.
- TEBEROSKY, A. (1987). *Psicopedagogia del llenguatge escrit*. Barcelona: IME, sèrie monografies 4.

- TEBEROSKY, A. (1989). «Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial». *Revista de Educación*, 288, pp. 161-183.
- TEBEROSKY, A. (1989b). «La escritura de textos narrativos». *Infancia y Aprendizaje*, 46, pp. 17-35.
- TEBEROSKY, A. (1992): «*Aprendiendo a escribir*». Barcelona: Horsori.
- TEBEROSKY, A. y CARDOSO, B. (coord.): *Psicopedagogia del llenguatge escrit: Documents de classe*. Barcelona: IME, sèrie monografies 8.
- TOLCHINSKY, L. (1990). «Genesi della lingua scritta e ruolo dell'ambiente: tre paradigmi teorici a confronto», en M. Orsolino y C. Pontecorvo (comp.), *La costruzione dei testi scritto nei bambini*. Firenze: La Nova Italia.
- TOLCHINSKY, L. y TEBEROSKY, A. (1991). «Al pie de la letra». Barcelona: Workshop sobre líneas de investigación en psicología de la educación en España, organizado por IMIPAE, U.B.: Dpt. de Psicología Evolutiva i de l'Educació e Infancia y Aprendizaje.

Cosas que usted no tuvo ocasión de preguntar
sobre el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje
escrito a alumnos con NEE

R. M. Bellés, R. Falguera y G. Ginabreda
CL&E, 1993, 17, pp. 97-117

Resumen: Hemos redactado este artículo en forma de entrevista ficticia para tener oportunidad de responder a algunas preguntas prototípicas que preocupan y plantean los maestros en relación a la línea referente de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito de nuestra práctica.

La experiencia de innovación que presentamos tiene la particularidad de haber sido realizada con alumnos de un Centro de Educación Especial de una localidad del Baix Llobregat (Barcelona). Mostramos datos del desarrollo de la innovación y de sus efectos en el aprendizaje de los alumnos y en la práctica de enseñanza.

Datos sobre la autora: R. M. Bellés trabaja en el CREDAC Pere Barnils de Barcelona. Actuó como asesora de la experiencia a través del ICE de la Universidad Politécnica de Barcelona. R. Falguera fue la tutora del grupo de alumnos del artículo. Actualmente trabaja en C.P. A. Gaudí, Sant Feliu de Llobregat como maestra de aula de educación especial. G. Ginabreda era la logopeda de los alumnos. Actualmente trabaja como logopeda itinerante en la zona de Molins de Rei Sant Vicens dels Horts (Barcelona).

Dirección: R. M. Bellés Guitart. Pasaje Valeri Serra, 10, puerta 8. 08011 Barcelona.

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.