



Formar escritores en el primer ciclo de la escuela básica: ¿solo una intención?

Fecha de recepción:
31/03/06
Fecha de aceptación:
30/04/07

Ressia, Liliana B.

Universidad Nacional de Comahue
leressia@infovia.com.ar

Palabras clave:
psicología
educacional,
alfabetización,
educación básica,
enseñanza de
la escritura.

Keywords:
*educational
psychology,
literacy,
basic education,
teaching of
writing skills.*

Resumen

Este artículo presenta algunas reflexiones acerca de las tareas escolares que se registran en los cuadernos de clase de alumnos/as de Primer Ciclo de la Educación Primaria, considerando su pertinencia, acercamiento o distorsión con los encuadres teóricos constructivistas sobre el lenguaje escrito.

La investigación cuyos datos se reportan aquí fue realizada entre los años 2003-2005 en cinco escuelas urbanas de la ciudad de Neuquén capital en cuyo proyecto institucional se manifiesta una explícita adhesión a la perspectiva constructivista de la enseñanza de la lengua, al tiempo que se destaca la intención de "formar niños productores de textos".

Del análisis de tareas escolares se desprende la brecha existente entre lo que la escuela ofrece como oportunidades para la construcción de escritores y las prácticas sociales que reflejan los acuerdos y los modos de escribir que las comunidades discursivas han generado para la participación activa en diferentes esferas de la actividad humana.

El artículo finaliza con algunas conclusiones que intentan seguir perfilando interrogantes y requisitos necesarios para que las propuestas de transformación didáctica superen el plano de las buenas intenciones y puedan llegar realmente al aula.

Palabras iniciales

Transcurridos cerca de veintisiete años desde la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), libro en el que se plasmaran los resultados de

la investigación llevada a cabo por estas autoras y un equipo del que formaron parte las argentinas Ana María Kaufman, Alicia Lenzi y Susana Fernández, el aprendizaje de la escritura sigue siendo un tema de preocupación, tanto para los ámbitos académicos como para la sociedad en general, habida cuenta de las relaciones entre escritura-desempeño escolar y entre escritura-oportunidades de acceso a la cultura.

En y desde esa época, fueron vastas las publicaciones teóricas y didácticas enmarcadas en la línea teórica constructivista: Kaufman (1986-1989,1995), Lerner y Pizani (1992), Torres y Ulrich (1994), entre otros, quienes —debido a su estrecha relación con la práctica pedagógica— dieron origen a movimientos alfabetizadores que resaltan el contacto temprano de los niños con diversidad de géneros textuales, al tiempo que promueven líneas didácticas que ponen de relieve el diseño de proyectos de escritura en el aula como estrategias para el desarrollo de la competencia de producción. O sea, prácticas escolares que tienen por propósito otorgar a los niños la oportunidad de “constituirse en escritores”, a la par que construyen el conocimiento acerca de lo escrito; propósito que se ha convertido en lema de la propuesta constructivista y que involucra la idea de brindar a los alumnos, desde el primer ciclo de la escolaridad básica, la oportunidad de acceso a la escritura como práctica social.

Sin embargo, y aun cuando en los últimos años la propuesta constructivista inicial sobre la enseñanza de la lengua se ha visto enriquecida con el diseño de una didáctica específica, nuestra práctica profesional, en el campo de la formación y capacitación docente, nos llevó a poner en cuestionamiento el consenso, la homogeneidad y la validez teórica de propuestas de enseñanza que —dentro de la comunidad escolar— se inscriben bajo el denominador de constructivistas. Asimismo, este cuestionamiento nos llevó a presuponer que el lábil desarrollo de competencias escriturarias en niños y jóvenes podría estar relacionado con prácticas de enseñanza que no coinciden, distorsionan o presentan, como lo denomina Ana María Kaufman (1992), una “visión equivocada” de las experiencias pedagógicas constructivistas relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita en la escuela.

Esta preocupación inicial nos condujo a indagar qué tipo de actividades diseñan los docentes que se autodenominan constructivistas para

brindar a sus estudiantes la oportunidad de constituirse en escritores. En virtud de este propósito, tomamos la decisión de centrarnos en el primer ciclo de la escolarización básica por entender que es en este período donde más ha impactado la propuesta.

Por otra parte, considerando que más allá de las adhesiones expresadas por los docentes en los discursos, e incluso en sus planificaciones, debíamos observar lo que realmente transcurre en el aula, nos propusimos seleccionar una muestra de cuadernos escolares por entender que:

El cuaderno constituye un campo significativo para observar los procesos históricos y pedagógicos de la denominada 'vida cotidiana de la escuela' no tanto en lo que respecta a relaciones de poder interpersonal (aunque también sea posible hallar esto) sino, sobre todo, en lo que concierne a la producción de saberes. (Gvirtz, 2000, p. 180)

Ante el planteo anterior, el objetivo básico que orientó nuestro trabajo se relaciona con la posibilidad de describir las tareas relativas al aprendizaje de la escritura que testimonian los cuadernos escolares de niños que transitan el Primer Ciclo de la Educación General Básica, teniendo en cuenta su pertinencia con los encuadres constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Para ello, partimos de un universo de información de cinco escuelas primarias, urbanas y públicas, de Neuquén capital, en cuyo proyecto institucional se manifiesta una explícita adhesión a la propuesta constructivista de la enseñanza de la lengua, y entre los objetivos institucionales se destaca la intención de "formar niños productores de textos". Creemos oportuno acotar que a estas instituciones concurre una población infantil de clase media y que todos los niños han asistido a la enseñanza preescolar. Si bien sus padres poseen diferentes actividades e ingresos no se tuvo en cuenta tal variable por no ser inherente al tema que nos ocupa. Se seleccionó esta clase social como forma de asegurar que dentro del ámbito cotidiano de los pequeños se manifestara la presencia de libros, de lectores, de actos de lectura variados.

De cada institución tomamos como referentes a aquellos docentes que los directivos y sus propios colegas consideraron que poseían mayor claridad y dominio conceptual al aplicar la propuesta de referencia.

Asimismo, focalizamos el trabajo en el aprendizaje de la composición escrita en “aulas constructivistas”, de acuerdo con la propia designación de los docentes a cargo de ellas.

Para cumplir con nuestro objetivo seleccionamos un aula por año y turno de cada escuela lo que arrojó una muestra al azar de sesenta cuadernos de clase (veinte de cada año del ciclo). Estos constituyeron el universo documental sobre el cual realizamos la descripción de las actividades relacionadas con la producción escrita, tratando de encontrar en ellas acercamientos y distorsiones respecto de los encuadres teóricos constructivistas.

Miradas sobre la escritura

En primer término, queremos destacar que —al hablar de escritura— podemos estar aludiendo a conceptualizaciones diferentes. Para unos, puede ser solo un sistema de notación, es decir, un código; para otros, una herramienta sémica capaz de producir cambios significativos en la estructura cognitiva del sujeto y, para un tercer grupo, un acto que involucra a esta herramienta, pero que se extiende a la idea de proceso de producción de significados dentro de una determinada cultura.

Por ello, un concepto relevante para nuestro trabajo y que se nos hace necesario definir, en tanto en diferentes apartados volveremos sobre el mismo, es “qué entendemos por escritura”. Dado que con la misma etiqueta léxica nominamos tanto a una modalidad de lenguaje como al acto llevado a cabo por los sujetos con la intención de componer un escrito, en este apartado abordaremos el concepto desde la perspectiva de la escritura como lenguaje y de la escritura como acto.

En primera instancia, al considerar la escritura como lenguaje nos referiremos a esa tecnología de la palabra (Ong, 1987) que trasciende el carácter de mera herramienta, puesto que su adquisición suscita procesos cognitivos que modifican al sujeto. Tecnología que, en tanto “representación de una representación” (Piaget, 1980) y herramienta semiótica o simbólica por medio de la cual se transforman las relaciones sociales entre los sujetos y se organiza el pensamiento (Vigotsky, 1978), necesita de un largo y dificultoso proceso de instrucción para hacer posible la producción y recepción de mensajes escritos.

Desde la perspectiva lingüística, podemos afirmar que la escritura presenta una serie de caracteres “textuales” (uso frecuente de la variable estándar de la lengua, de elementos gramaticales cohesionadores del mensaje, eliminación de repeticiones, selección de la información en función del tipo de texto, entre otros) y “contextuales” (canal visual, disposición espacial del texto, autonomía del escritor con respecto al contexto, ausencia de interacción con el lector mientras se escribe...) que difieren de los de la oralidad, por lo que se considera un sistema verbal complementario, pero autónomo de la lengua oral (Cassany, 1991).

Desde esta primera mirada acerca de la escritura, y a fin de clarificar conceptos que aparecerán en forma reiterada en este trabajo, definiremos, siguiendo a Teberosky y Tolchinsky (1995), al sistema de notación como las formas gráficas (alfabéticas en el caso de nuestro sistema de escritura) utilizadas para transmitir y registrar información; y a la escritura, por su parte, como aquella unidad conformada, además, por una serie de convenciones no alfabéticas: signos de puntuación, mayúsculas, sangrías, paréntesis, entre otras, que dan orientaciones al lector acerca de los significados que debe construir sobre lo escrito. Cuando hacemos referencia al lenguaje escrito, estamos pensando en las organizaciones discursivas que la cultura reconoce como adecuadas a diferentes contextos.

Desde la óptica de la escritura como acto, adherimos a la relación entre el lenguaje y los procesos cognitivos como bien lo explican los modelos procesuales que se han instalado en los países hispanohablantes a partir de la década de 1980. Adhesión que también comparten trabajos didácticos de relevancia como los de Graves (1991), McCormick Calkins (1993), así como los que llevaron adelante Kaufman (1995, 1998, 1999), Camps (1993), Castedo (2000), Lacon de De Lucía (2001), entre otros, cuyos aportes fuimos tomando al analizar las actividades registradas en cuadernos de clase.

Esta línea se centra en los procesos que se desarrollan en el cerebro mientras se escribe, y su concepción de la escritura como una actividad de resolución de problemas con múltiples facetas subraya el nexo entre desarrollo cognitivo y desarrollo del lenguaje, lo cual remite claramente a los trabajos psicolingüísticos de Piaget (1978).

Dentro de estas propuestas hay que destacar la influencia que tuvieron, y aún tienen, en la práctica escolar, los trabajos de Cassany (1989) para quien la mirada cognitiva del proceso de escritura se enriquece si se la conjuga con la mirada textual.

Por ello, siguiendo una vez más a Teberosky (1995, p. 30), definimos el “escribir” como:

una actividad intelectual en búsqueda de una cierta eficacia y perfección, que se realiza por medio de un artefacto gráfico, manual, electrónico o impreso, para registrar, para comunicarse, para controlar o para influir sobre la conducta de los otros, que posibilita la producción y no solo la reproducción, que supone un efecto de distanciamiento tanto como una intención estética.

También es cierto que, en los últimos años, los enfoques cognitivos y textuales sobre el lenguaje escrito se enriquecieron con los aportes de enfoques centrados en las interacciones del texto con el contexto. En estos, la escritura se concibe como comunicación entre actores sociales por lo que su apropiación implica énfasis en los contextos, audiencias, propósitos, estructura textual y convenciones del género, así como en las relaciones entre lenguaje y conocimiento destacadas por la psicolingüística interaccional. Los textos no son, entonces, unidades independientes del contexto, sino que, como dice Camps (2003, p. 18), “... emergen de él y lo conforman al mismo tiempo”. Para Bronckart (1985, 1996) cada texto particular exhibe características individuales y constituye un objeto siempre único. Esto es así porque el escritor que lo produce dispone de modelos sociales sobre géneros y tipos textuales, pero en el acto de producción enfrenta una situación comunicativa particular que lo lleva a organizar el texto y a utilizar sus conocimientos sobre géneros y tipos discursivos de un modo parcialmente original. Es decir, que aunque se inspire en modelos previos, cada producción verbal descansa en un conjunto de decisiones relativas a las modalidades de aplicación de los modelos que elige el escritor. Estos planteos nos acercan a la noción de texto empírico como “una unidad concreta de producción verbal que pertenece a un género, que está compuesto por muchos tipos de discurso y que lleva las huellas de las decisiones

tomadas por el productor individual en función de su situación de comunicación particular” (Bronckart, 1996, p. 117). Texto será entonces toda unidad de producción verbal situada (da cuenta del contexto de producción), finita —pues los segmentos que entran en su composición son limitados (narración, descripción, argumentación, diálogo)— y autosuficiente desde el punto de vista de la acción comunicativa. Esta unidad posee los siguientes rasgos:

- a. está compuesta por frases articuladas unas con otras según reglas;
- b. se realiza mediante mecanismos de textualización y de enunciación destinados a asegurar su coherencia interna;
- c. exhibe un modo determinado de organización de su contenido referencial;
- d. está en relación de interdependencia con las propiedades de su contexto de producción.

También Bernárdez (1998) señala, completando estas ideas, que cada texto es concreto e individual y resulta de la selección y aplicación personal de estrategias por parte de un sujeto individual que tiene en cuenta las condiciones contextuales de enunciación.

Como vemos, los enfoques a que aludimos destacan el papel del contexto; término que para estas corrientes posee tres acepciones distintas, pero coexistentes:

- a. situación (realidad objetiva) en la que se realiza la tarea;
- b. comunidad discursiva social, esto es entornos del lenguaje escrito como contextos sociales compartidos que definen roles y formas específicas de participación;
- c. “El contexto como esfera de actividad humana en la que los textos son el resultado y a su vez instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural” (Camps, 2003, p. 18).

Estas ideas impactan en la propuesta constructivista sobre la lengua promoviendo la creación de contextos reales de escritura en las aulas, así como el diseño didáctico de proyectos de lectura y escritura desde los cuales “... los aprendices construyen su saber sobre la lengua a través de situaciones que le permitan relacionar los contenidos de aprendi-

zaje con las actividades de producción y comprensión en contextos que le den sentido” (Camps, 2003, p. 19).

En nuestro país, investigaciones didácticas en las que se pone de manifiesto la importancia del contexto, aun cuando responden a líneas teóricas diferentes, Kaufman (1986, 1998), Molinari (1995, 2000), Castedo (1995, 2000), Borzone de Manrique (1990, 1995, 2001), acentúan el trabajo en el aula sobre situaciones de escritura en las que se destaca la importancia de la interacción del estudiante con los discursos de circulación social, así como el trabajo cooperativo como promotor de conflictos cognitivos. Estas propuestas didácticas se acercan a los enfoques centrados en la actividad discursiva que se asientan sobre la relación lenguaje-pensamiento y en la interacción con el entorno propuesta por Vigotsky (1978) y Brunner (1996), para quienes las estructuras mentales son construcciones histórico-sociales. Enseñar a partir de prácticas sociales de escritura pone en contacto a los niños con los acuerdos y con los modos de escribir que las comunidades discursivas han generado. Por esto, recalamos los aportes, ya citados, de las propuestas constructivistas de Kaufman, Castedo, Molinari, quienes destacan el valor de los proyectos de escritura por ser generadores de una serie de actividades de resolución compartida, guiadas por un propósito no inmediato, cuya resolución permitirá a los aprendices reflexionar sobre la adecuación al destinatario y al contexto, así como sobre las estructuras textuales, sobre el lenguaje que se escribe y sus regularidades.

En torno al concepto de actividad

A pesar de la heterogeneidad de líneas teóricas, lingüistas, psicólogos, docentes e investigadores convergen en considerar que la arbitrariedad y la diversidad discursiva del “lenguaje que se escribe” —como lo denomina Blanche-Benveniste (1984)—, resultado de su carácter convencional/social, implica una dificultad que las más de las veces escapa a la lógica del niño que intenta aprehenderlo. Consecuentemente, nadie pone en duda que, ante el esfuerzo que supone aprender a escribir, la escuela tiene la ineludible responsabilidad de hacer posible el encuentro entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer, en este caso, la escritura en tanto objeto y proceso.

En virtud de esta consideración, el proceso de aprendizaje dentro de la sala de clases se concibe como la apropiación de contenidos curriculares, en tanto recortes de la cultura, a través de la relación sistemática e interactiva entre el saber a ser enseñado (saber transformado con fines pedagógicos), los procesos cognitivos del alumno (proceso de reconstrucción epistémica que no es espontáneo, sino que requiere de intervención) y la acción de un docente que actúe como mediador entre el sujeto y los productos objetivados de la cultura.

Así es como el concepto psicogenético de “acción” se introduce en la escuela mediante la noción de “actividad”. Sin embargo, en la escuela, esta actividad es actividad controlada y se desarrolla por medio de las tareas escolares como dispositivos de “mediación del docente”, que ayudan a los niños a adquirir nuevas posibilidades de acción y estrategias para dominar el mundo adulto. Por otra parte, la relevancia otorgada a la participación en prácticas específicas culturalmente organizadas —como son las escolares— se fundamenta en el potencial que estas representan para el desarrollo de procesos psicológicos superiores (Baquero, 1996).

Rescatando el valor de la enseñanza, los enfoques sociopsicolingüísticos acerca del aprendizaje de la producción escrita han tomado como base la relación texto-contexto, demostrando que es necesario concebir situaciones didácticas semejantes a aquellas con las que los alumnos se encontrarán fuera de la escuela. Y esto es así porque “son conocimientos que se construyen a propósito de determinadas situaciones, con textos específicos y en circunstancias precisas, y su uso en otros textos, situaciones y contextos no es directo sino que requiere de un proceso de reconstrucción” (Castedo, 2000, p. 81).

Desde esta mirada, los niños, en tanto “constructores de significación”, aprenden a escribir escribiendo. Lo que es lo mismo, participando de situaciones —con verdaderos propósitos comunicativos— en las que ponen en juego procedimientos propios, diferentes de los del adulto, pero que le permiten alcanzar reorganizaciones cognitivas a partir de los desequilibrios que estas provocan en el niño y de sucesivas aproximaciones al objeto de conocimiento (Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1989).

Sin embargo, reconocer la primacía del sujeto que aprende no significa, como en ocasiones se ha interpretado, un corrimiento de la tarea

de enseñanza. Por el contrario, las tareas de enseñanza planificadas por el docente modificarán las situaciones con las que se enfrenta el alumno, tornándolas problemáticas, desafiantes para las estructuras que este posee. En tal sentido, y en virtud de algunas interpretaciones erróneas relacionadas con la práctica pedagógica, Emilia Ferreiro (2003, p. 78) recalca que “activo puede querer decir una serie de cosas que no están necesariamente relacionadas con el término constructivo y viceversa”, recordándonos que, para Piaget, el pensamiento es acción interiorizada, por ende, activo/actividad se relacionan con lo intelectual y no con movimientos musculares. La noción de actividad, aclara, no hace referencia al sujeto que “hace muchas cosas”, sino a aquel que “compara, categoriza, enuncia hipótesis, comprueba, reformula, ordena, excluye, reorganiza...” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 32) en busca de un conocimiento objetivo y siguiendo un camino que no es lineal. Desde esta perspectiva, el proceso de escolarización supone, pues, para el objeto que nos ocupa, un proceso de enseñanza sobre las prácticas discursivas, considerando la adecuación de los usos de la lengua a los actos de habla y a los estilos exigidos por situaciones contextuales reales de interacción lingüística.

Por otra parte, la enseñanza de la lengua desde los enfoques que orientan la propuesta constructivista se asienta sobre la concepción de comunicación como una actividad que sintetiza los aspectos objetivos y subjetivos del quehacer del hombre. Al considerar la comunicación como expresión de la actividad práctica, cognoscitiva y valorativa del sujeto se asume que la actividad desempeña un papel rector, ya que el acto comunicativo constituye el objetivo, el contenido y el medio en el aprendizaje de la lengua. De estos fundamentos se derivan principios tales como: se aprende a comunicarse mediante la realización del mismo proceso de comunicación; se aprende a hablar, hablando; a leer, leyendo y a escribir, escribiendo, no como meras actividades motrices o de reproducción de modelos.

Cabe preguntarnos, entonces, ¿qué concepción de actividad ha de orientar las tareas escolares relacionadas con el aprendizaje de la escritura? Nuestra respuesta es que la teoría de la actividad, que tiene sus raíces en Leontiev (1957) y en Vigotsky (1964), ayuda a comprender la

interrelación de actividades con fines diversos que caracteriza el aprendizaje de la producción escrita. Por esto, nos parece importante recordar que para Leontiev (1992, p. 65) la actividad humana está siempre desencadenada por un motivo, “asociada a un tipo particular de impresiones psíquicas: las emociones y los sentimientos”; ello permite relacionar el proceso con los resultados. Así también, que las actividades se descomponen en acciones, cada una de ellas realizada con un objetivo que no es el motivo de la actividad, pero que es parte constitutiva de la misma (Camps, 2003). Partiendo de estos enunciados, cabe señalar que el concepto de “actividad de lenguaje”, que Bronckart (1996) toma de Leontiev, es solidario con el concepto de “acción comunicativa” de Habermas (1989). Además, que en la concepción de actividad existe una innegable filiación con los aportes de Bajtín (1982) en lo que respecta a que es en las esferas de las actividades sociales compartidas entre los sujetos donde se originan, se aprenden y evolucionan los “géneros discursivos”. Actividades en las que niños y jóvenes interactúan con otros motivados por la finalidad comunicativa de apropiarse de aquellos saberes básicos que les permitan la inserción en la sociedad.

Conciliando con la postura bajtiniana, Olson (1998 citado en Lerner, 2001, p. 94) señala:

El dominio de la escritura es una condición social; cuando leemos o escribimos participamos de una ‘comunidad textual’, de un grupo de lectores que también escriben y oyen, que también comparten una determinada manera de leer y entender un corpus de textos. [...] Para dominar la escritura no basta con conocer las palabras; es necesario aprender a compartir el discurso de alguna comunidad textual, lo que implica saber cuáles son los textos importantes, cómo deben ser leídos, interpretados, cómo deben ser aplicados en el habla y en la acción.

Finalmente, siguiendo a Camps (2003), podemos sostener que —desde la óptica de la actividad discursiva— el aprendizaje de la producción escrita ha de inscribirse en proyectos de escritura que se organizan en una secuencia didáctica conforme a dos tipos de tareas:

- a. las que dan sentido al texto que se escribe, puesto que este tiene un objetivo y un contexto real de circulación;
- b. las guiadas por objetivos referidos a procedimientos y conceptos lingüístico-discursivos del género con el que se trabaja.

Este aprendizaje dentro del aula se diseña en torno a las tareas escolares propuestas para tal fin. Desde una mirada constructivista, Coll sostiene:

La tarea es definida como un conjunto coherente de actividades (pasos, operaciones o elementos de comportamiento) que conduce a un resultado final visible y mensurable. En la realización de una tarea se dará siempre una secuencia en la ejecución, aunque en algunos puntos de la secuencia puedan existir varias alternativas posibles. Una tarea implica que las distintas acciones o actividades estén relacionadas y graduadas en dificultad; estos dos aspectos son igualmente necesarios para que la tarea se lleve a cabo con éxito. (Coll, 1987, p. 67)

Complementando estas ideas, los encuadres cognitivos —a los cuales adherimos— no formulan una distinción conceptual entre actividad y tarea escolar, al tiempo que plantean que el valor de las tareas diseñadas por el docente para los estudiantes está en que orientan no solo los aspectos del contenido a los que estos deben prestar atención, sino también las operaciones cognitivas involucradas en el aprendizaje (Doyle, 1983).

Como corolario de este apartado, deseamos hacer hincapié en que —desde la concepción del lenguaje como práctica cultural, posición que asumen las líneas socioconstructivistas sobre el aprendizaje de la lengua— el desafío de la escuela está en diseñar tareas a fin de que los niños aprendan a comprender y producir diversidad de textos para interactuar socialmente; no solo los que emplean en su grupo de pertenencia, sino también aquellos que les permitan vincularse con el entorno inmediato, con el país, con el mundo y con su propia interioridad. Desde esta perspectiva, las actividades escolares se transforman, entonces, en vehículo de construcción sociocultural y de desarrollo de procesos psicológicos superiores.

La escritura en el primer ciclo de la escolarización básica

En este apartado nos ocuparemos de la información que arrojaron los sesenta cuadernos de clase analizados en nuestra investigación, en relación con las unidades de la lengua escrita que se constituyen en eje de la enseñanza y del aprendizaje. La agrupación de tales unidades nos permitió establecer la clasificación de tareas tipo que, aun cuando no cumple con el carácter de homogeneidad, nos brinda una manera de organizar las actividades escolares que los maestros de la muestra analizada proponen a sus alumnos para insertarlos en el mundo de la escritura.

Organización que, conforme a las concepciones que orientan las prácticas constructivistas, debería acercarse a entender que:

Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos. Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos. (Camps, 2000, p. 70)

Queremos aclarar que, si bien aparecen en la tabla que incluimos como anexo, las escrituras de rutina no serán objeto de comentario en este artículo por considerar que escapan a la intencionalidad de enseñar a escribir. Solo mencionaremos que estas “frases de rutina” —de estructura, en general, fija—, relativas a la consignación de datos como fecha, clima, nombre del alumno, de la maestra, del área y/o a la organización de la tarea escolar, de consignas, se reiteran en todos los cuadernos pasando de la copia a la escritura personal. Estas no tienen una función comunicativa, sino que develarían la permanencia en las prácticas escolares de rutinas instaladas por los métodos analíticos para el aprendizaje de la escritura. En los párrafos siguientes solo tomaremos

para socializar los resultados algunas tareas centradas en producción de palabras y de textos.

Escritura de palabras

Al analizar las actividades que se organizan en relación con la escritura de palabras, pudimos comprobar que el mayor porcentaje lo ocupan las actividades centradas en el sistema de escritura por sobre la palabra como entidad comunicativa contextualizada, situación que solo se presenta en dos aulas de las doce que formaron nuestro universo de indagación. Al respecto, resulta significativa la importancia que aún se sigue otorgando a las relaciones palabra-imagen, a la reflexión sobre las normas del sistema (separación en sílabas, regularidades ortográficas, palabras que contienen un mismo grafema), propias de enfoques asociacionistas, a pesar de la contradicción que esto implica no solo desde la mirada de la interacción sujeto-objeto —por ser unidades abstractas alejadas de las posibilidades de ser significadas—, sino también desde el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, al que adhiere explícitamente la propuesta constructivista en los últimos quince años.

Lo observado en los cuadernos nos permite aseverar que el sistema de escritura sigue siendo el objeto de enseñanza y, por ende, de aprendizaje, por lo que se confirma que aun los docentes que manifiestan estar preparando “lectores y escritores” consideran que es necesario aprender primero el sistema de escritura para luego producir textos.

Asimismo, los datos obtenidos demuestran que en las aulas del primer ciclo se mantiene una presencia relevante de la imagen (apoyo icónico) como disparador, tanto para la escritura de palabras (basada esencialmente en la relación significado-significante) como para la escritura de textos, a partir de una secuencia narrativa o de viñetas unitarias que es acompañada por consignas del tipo “escribo lo que veo”, “escribo lo que cuenta/n la/s imagen/es”, ya sea para textos narrativos como descriptivos.

Un dato más que deseamos subrayar, dado que nos resultó significativo, es que solo un 9% del total de las actividades se destina a la enseñanza de la estructura de las palabras (cantidad de sílabas, completar con un grafema, con la sílaba que falta, armar palabras a partir de

silabas, entre otras). Ello estaría indicando que, si bien sigue prevaleciendo la prioridad que la escuela otorga al sistema de escritura sobre lo escrito, se trabaja sobre unidades más significativas que la sílaba y la letra, como es la palabra en su totalidad, aunque esta se presente descontextualizada.

Un espacio importante dentro del primer año del ciclo lo ocupan las actividades que reproducen consignas empleadas en la investigación psicogenética del tipo “encierro lo que sirve para leer”, “encierro palabras cortas y palabras largas”, “escribo como puedo”. Dichas actividades pasan de ocupar un lugar de relevancia en el primer año a desaparecer en el tercero, en tanto en el segundo tienen una escasa presencia. Las tareas y consignas referidas se instalaron en el aula durante la década de 1980, cuando se difundieron las primeras investigaciones psicológicas que, en general, las reproducían, como se sigue haciendo, respondiendo a una de las interpretaciones erróneas sobre la propuesta psicolingüística, tal es confundir investigación con propuesta didáctica. Al respecto, y tomando las actividades que se registran en el resto de los cuadernos en los que no aparece el tipo de actividades mencionadas arriba, sigue predominando la escritura de palabras aisladas. Podríamos aventurar que su ausencia no responde a una apropiación de los marcos constructivistas actuales, sino a que ese tipo de consignas ha dejado de estar presente en los libros escolares de los últimos años, según pudimos corroborar en algunos cursos.

Escritura de textos

El trabajo del alumno alrededor de las estructuras textuales parece ser tema de interés ya en el segundo año del primer ciclo, y más aún en el tercero. Este eje en el texto vendría a reemplazar la ejercitación mecánica sobre la palabra por la ejercitación, también descontextualizada y mecánica, sobre estructuras textuales. Sin embargo, sabemos que el conocimiento sobre las estructuras de los textos por sí mismo no contribuye a formar escritores capaces de producir escritos comunicativos aceptados por la comunidad discursiva (Cassany, 1991). Si bien la aceptabilidad de un texto escrito se relaciona con su coherencia y cohesión, son estas condiciones necesarias, aunque no suficientes. El

trabajo sobre estas propiedades de textualidad desde los primeros años escolares permitirá a los niños sucesivas aproximaciones al lenguaje que se escribe para ir construyendo representaciones mentales sobre las maneras diferentes en las que se organiza un cuento, una noticia, un artículo de divulgación científica, así como aprendiendo conscientemente qué marcas lingüísticas le permitirán orientar al lector sobre, por ejemplo, las relaciones causales, temporales del discurso, siempre que los textos se inscriban en contextos reales de producción y su escritura ponga en actividad al sujeto.

Al analizar las tareas que toman al texto como unidad de aprendizaje, los datos de nuestro universo de información convalidan que —en términos generales— los escritos continúan teniendo como destinatario al docente. Dado que es el docente el destinatario de la mayor parte de los escritos, a pesar de que se hayan difundido ampliamente las consecuencias que esta actitud acarrea para el desarrollo de procesos de descontextualización de la escritura, consideramos que la producción escrita sigue teniendo como propósito “dar cuenta” de los aprendizajes logrados. Por otra parte, si volvemos a los enfoques discursivos, podemos apreciar que esta situación no solo obtura procesos de descontextualización —ya que escritor y lector comparten el contexto—, sino que también restringe la función dialógica del discurso.

Si, desde otro recorte, consideramos el tipo de textos que se produce en las aulas, en términos de la funcionalidad de los mismos, la escritura como mero ejercicio de textualización, apoyada en un organizador icónico, ocupa la mayor proporción de las propuestas de enseñanza. Estos apoyos icónicos disminuyen en el segundo y tercer año de escolarización sin ser reemplazados por organizadores gráficos que ayuden a planificar un discurso que respete las pautas estructurales y la secuencia de ideas. Ello parecería indicar que no se tiene una representación del apoyo gráfico como estrategia mediadora para que los niños se apropien de los discursos más formalizados, respetando las normas que la comunidad discursiva ha aceptado como culturalmente validadas.

En cuanto al aspecto textual enseñado, podemos afirmar que —sea que se aborde el proceso de aprendizaje desde la mirada de la escritura como expresión personal (con el andamio de una secuencia icónica, o sin ella) o de la escritura en función de otras áreas curriculares— la apropiación de estructuras textuales, independientemente de su contenido y

de la situación retórica en que se produce, prevalece sobre situaciones en las que se trabaja el texto como unidad comunicativa situada.

En relación con las tareas centradas en las tipologías textuales, ampliamente difundidas en el medio escolar, podemos percibir la presencia generalizada de los enfoques basados en el texto que incidieron fuertemente en la década de 1980 y que ponen el acento en el texto como objeto de aprendizaje. Haciendo nuestras las palabras de Camps (2003, p. 16) estaríamos en condiciones de afirmar que, en el aula, “el centro es la estructura y la forma de los textos”. Vale decir, sobresale una concepción de texto ligada a su etimología latina, en tanto entretejido, entrelazado, tejido. Por extensión, el acto de producción se relaciona con tejer o entrelazar oraciones y palabras para producir una unidad formal coherente y cohesiva. Lo anterior lleva a la idea de que, para componer un texto, el escritor debe disponer de una serie de “recetas textuales” que adoptan la forma de tipos textuales o de configuraciones prototípicas de organización textual, muy presentes en el 95% de los cuadernos del tercer año que compusieron nuestro universo documental.

De esto se desprende que, aun cuando las propuestas constructivistas pongan énfasis en la producción de significados y en la escritura como proceso cognitivo-recursivo, en los cuadernos analizados, los caracteres estructurales de los distintos tipos de texto y las relaciones entre sus elementos predominan sobre los procesos cognitivos del sujeto y las instancias del escritor. En consecuencia, no podemos evitar alarmarnos ante los datos obtenidos, habida cuenta de que ya desde las primeras experiencias de la propuesta constructivista en el aula (Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1986) se hacía hincapié en la necesidad de diseñar situaciones reales de escritura en las que los textos tengan, en la situación didáctica, la misma función que tienen en la sociedad. Por otra parte, si como lo conceptualizan los enfoques sobre la escritura basados en la actividad discursiva y en los modelos cognitivos abordados en un apartado anterior, la escritura es disparadora de procesos cognitivos superiores, cabe cuestionarnos la incidencia que la escuela tiene hoy en relación con el desarrollo de dichos procesos.

Finalmente, nos parece oportuno señalar que las actividades escolares analizadas nos permitieron visualizar que, a medida que se avanza en el ciclo escolar, se van produciendo algunos cambios en relación con las unidades lingüísticas objeto de aprendizaje o con el abordaje que

de ellas se realiza. Pudimos observar que el trabajo con las normas del sistema (ortografía, concordancia) no es tema del primer año del primer ciclo, pero también que esta cuestión comienza a tener un significativo declive en el tercer año, cuando el interés se desplaza de las normas del sistema a las normas textuales, dejando de lado la reflexión sobre la normativa, excepto en relación con el uso de nexos cohesivos.

Esto estaría indicando que en tanto se comienza a producir textos se pierde la consideración por la concordancia, las clases de palabras, la ortografía, la morfología; aspectos relacionados con las normas de la gramática que —como señala Cassany (1991)— operan con efectividad para los escritores cuando actúan como estrategias de apoyo para solucionar problemas de lo escrito, pero que se pierden si no se ponen en uso. Los datos también denotan que no se da prioridad al trabajo recursivo sobre la reflexión metalingüística, necesario para una construcción consciente de la gramática de la lengua materna.

Esta concepción del escribir, relacionada con situaciones comunicativas reales, es la menos frecuente en la muestra de cuadernos analizados, ya que solo en tres aulas del total de nuestro universo empírico aparece la escritura de palabras con un sentido comunicativo: listados de materiales que se necesitan para confeccionar la tarjeta del día del padre (segundo año), ingredientes para preparar una ensalada de frutas (primer año) y personas/cargos que deben ser invitadas a la presentación de un libro de animales (tercer año). En las mismas tres aulas se presentan tareas relacionadas con la escritura basadas en el contexto mediante proyectos del área Lengua (Libro de cuentos para la biblioteca del Jardín, Poesías para jugar, Cartas que van y vienen, Los cuentos tradicionales) o de articulación disciplinar (Enciclopedia de animales, Ludoteca matemática, Historia del barrio, Reglamento de convivencia, Biografía ilustrada de mis primeros siete años de vida).

Para concluir

Como lo hemos planteado al comienzo, el punto de partida para encarar nuestro trabajo de investigación fue abordar las relaciones entre las actividades que se registran en los cuadernos escolares y la propuesta constructivista sobre el aprendizaje del lenguaje que se escribe a la

que instituciones y docentes dicen adherir, considerando su pertinencia con los encuadres teóricos sobre la escritura, así como el grado de acercamiento o distorsión que reflejan dichas actividades en relación con los mismos.

A partir del análisis de las actividades que se registran en estos cuadernos, como documentos donde se escrituran las prácticas producidas en el ámbito escolar, podemos concluir que:

- a. A pesar de que las investigaciones acerca del aprendizaje de la producción escrita recalcan el trabajo por proyectos y las situaciones reales de escritura desde las primeras experiencias escolares, la mayoría de los docentes sigue suponiendo que conocer el código de notación y sus reglas (lo que denominamos en este trabajo lengua escrita) es condición previa para que los niños puedan acceder al universo de lo escrito, es decir, a los modos discursivos y a los “quehaceres del escritor”.
- b. Aun cuando las tareas de escritura se organicen alrededor de unidades lingüísticas mayores que la palabra y la oración, los textos que se producen tienen —en un alto porcentaje— la mirada puesta en los aspectos normativos-descriptivos y como único destinatario al docente; situación esta que aleja del objetivo de formar escritores, propuesto desde los enfoques constructivistas de la lengua escrita como función indelegable de la escuela.
- c. Tales actividades reflejan también desviaciones en relación con la concepción acerca del conocimiento como construcción. Si para conocer es necesario actuar sobre los objetos para transformarlos, la escritura como mero ejercicio personal o de reproducción no se constituye en un objeto capaz de desafiar al sujeto despertando su interés por aprehenderlo. Por ende, creemos que sigue estando presente el malentendido de entender la acción no en el sentido de reestructuración interna, sino como conducta psicomotriz, aun cuando se trabaje con unidades lingüísticas globales.
- d. La prevalencia de actos de escritura aislados e individuales permite aventurar que siguen estando presentes interpretaciones erróneas de la propuesta constructivista en dos sentidos:

- el texto es una unidad global, estructural y válida para cualquier situación y contexto en que circule;
 - el aprendizaje es interno, individual y, por ende, solitario. Al malinterpretar la concepción del niño como protagonista del aprendizaje, queda diluida la función de enseñanza, generándose un vaciamiento de contenidos significativos.
- e. La concepción de la escritura como textualización y producto en detrimento de la noción de esta como proceso cognitivo no solo actúa como obturador en el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, sino también en la oportunidad para “ejercer la propia voz”.
- f. Las tareas escolares de escritura a menudo se cierran en organizaciones discursivas sin contexto, en textos como productos enajenados capaces de operar solo en el nivel de la reproducción de modelos.

Resumiendo, a partir de nuestro acotado universo de información, y sin intención de generalizar, podemos apreciar que las adhesiones a una propuesta no bastan para transformar las prácticas. La escrituración de estas práctica en los cuadernos de clase develan que —a pesar de los años transcurridos desde las primeras investigaciones y de la rica producción posterior a la que estas dieran origen— en la propuesta constructivista de la enseñanza de la lengua escrita en “acción” subyacen concepciones que poco tienen que ver con sus encuadres teóricos a los que hacen referencia los discursos de docentes e instituciones.

Abriendo a nuevos interrogantes

Como lo hemos mencionado, a partir de las primeras investigaciones psicogenéticas sobre la lengua, se publicaron multiplicidad de experiencias educativas relevantes que inauguraron una perspectiva diferente sobre la enseñanza de la escritura, y marcaron líneas que pusieron en cuestionamiento el trabajo sobre estrategias didácticas centradas en el desarrollo de microhabilidades. Asimismo, con la reforma educativa de los años 1990 se instalaron nuevos diseños curriculares con enfoques psicolingüísticos constructivo-interactivos en las diversas zonas del país; se ofrecieron cursos de capacitación —presenciales y a distancia—, documentos técnicos, charlas, conferencias, congresos; se or-

ganizaron redes de docentes y especialistas que hicieron de la práctica pedagógica un ejercicio permanente de observación, cuestionamiento y análisis, dando lugar a reformulaciones y ajustes de la propuesta constructivista inicial.

Sin embargo, un recorrido por algunos cuadernos de clase nos permitió dar cuenta de la persistencia de distorsiones que lejos de enriquecer la propuesta, desconocen conceptos teóricos esenciales, quitando a los niños la posibilidad de construir conocimientos válidos para constituirse como escritores. La distancia entre lo que se intenta/dice hacer y lo que realmente se hace es grande. Una mirada atenta nos permitió vislumbrar que muchas de las propuestas transformadoras de las prácticas escolares, aun consideradas como “progresistas”, tienen residuos de prácticas educativas tradicionales. Si “el dispositivo pedagógico es una condición de reproducción o transformación de la cultura” (Bernstein, 1990, p. 116), la balanza se inclina hacia la reproducción aun bajo la etiqueta de la transformación. Reproducción que, en relación con la producción escrita, reafirma las concepciones estructuralistas y descriptivas de la lengua privando a los sujetos de la posibilidad de la palabra. Porque dar la escritura es una forma de dar la palabra. Y con ella los procesos superiores del pensamiento.

La presencia de estas concepciones nos permite aventurar que las controversias, reflexiones, transiciones y consensos sobre el aprendizaje de la escritura que tuvieron lugar desde la última década del siglo XX, originando cambios esenciales en los contenidos y modos de aprender a escribir, no se transfirieron a las aulas, al menos a las de nuestra muestra. Esta realidad, más que a certezas, nos conduce a nuevos interrogantes: ¿qué hace posible que aún sigan presentes prácticas de enseñanza que fueron ampliamente revisadas y clarificadas por investigaciones psicológicas y didácticas?, ¿por qué se reproducen prácticas instituidas, a pesar del discurso opositor?, ¿cuáles han sido —y son— las posibilidades y cuáles los límites para acercar discurso y práctica?, ¿qué condiciones institucionales operan como obstáculo y cuáles como posibilidad para la convivencia de prácticas diversas y hasta contradictorias? Lejos de tener las respuestas a estos planteos, solo podemos ensayar algunas aproximaciones.

Quizás se haya olvidado que, como dice Lerner (2001, p. 82):

Cuando se propone una transformación didáctica, es necesario tener en cuenta la naturaleza de la institución que la llevará a cabo, las presiones y restricciones que son inherentes a ella porque derivan de la función social que le ha sido asignada. Es necesario prever cómo articular la propuesta que se intenta llevar a la práctica con esas necesidades y con esas presiones propias de la institución.

Quizás, la capacitación a cargo de técnicos y especialistas no haya sido favorable para fomentar el cambio porque no ha permitido que los docentes trabajen desde sus saberes y capacidades, olvidando, además, que el aprendizaje escolar, como fenómeno complejo y multidimensional, debe abordarse desde las prácticas de escolarización y desde el aula como comunidad de aprendizaje (Elichiry, 2001).

Es probable, también, que el énfasis dado por los dispositivos de capacitación y formación a las disquisiciones epistemológicas haya dejado un espacio vacío que fue ocupado por las editoriales. Agentes que ratifican el orden de cosas puesto que se dirigen a un público abarcativo y —con su objetivo de venta— ofrecen propuestas “eclecticas” (sayos que quepan a muchos) con un importante sesgo conservador tras el “maquillaje” de la innovación.

Creemos, entonces, que deberíamos revisar las concepciones que subyacen en las ofertas de capacitación y de formación. Leer experiencias de otros, informes de investigación o materiales teóricos; tener nuevos diseños curriculares no cambia las representaciones que fuimos construyendo en nuestra historia personal y escolar. Por ello, consideramos necesario abrir la reflexión a las dimensiones del sujeto que enseña, a los mecanismos que accionan “al margen o incluso contra la voluntad consciente de los docentes”, obturando procesos de real transformación. Tal vez sea preciso, además, que pongamos en cuestionamiento la representación del interés por saber como característica inherente al alumno así como que analicemos la significatividad social de los contenidos a ser enseñados y aprendidos en la escuela, partiendo de prácticas de escolarización situadas las que en ocasiones puedan alejarse de las plasmadas en los registros de clase tomados como modelo.

Finalmente, queremos destacar que no podrá formar escritores quien no haya tenido la oportunidad de constituirse como escritor. Por ello, no habrá posibilidades de transferencia a la enseñanza si no hay implicación de los docentes en ejercicio y de los futuros maestros en los quehaceres del escritor. Si las ofertas de capacitación o formación no parten de experiencias vivenciales para luego, desde ellas, acercarse a los fundamentos epistemológico-didácticos que las sustentan. Sin embargo, esta idea lejos está del sentido de ofrecer recetas, ya que esto sería contradictorio con las teorías constructivistas acerca del aprendizaje. Lo que queremos destacar es que la oportunidad de subvertir prácticas instituidas, que poco aportan a la construcción de escritores, ha de estar ligada a la posibilidad de que sean los propios docentes quienes construyan teorías fértiles para reorganizar sus propuestas de enseñanza. Tal vez, este sea el desafío que deban asumir de ahora en más los docentes que, habiendo realizado un largo camino de apropiación de la propuesta constructivista, se ven llamados a construir nuevas oportunidades para que sus alumnos aprendan los quehaceres del escritor en tanto prácticas culturales.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. México: Siglo XXI.
- Bernardez, E. (Comp.) (1998). *La lingüística del texto*. Madrid: Arco Libros.
- Borzone, A. M. (1995). *Leer y escribir a los ...5*. Buenos Aires: Aique.
- Bronckart, J. P. (1996). *Actividad lingüística, textos y discursos*. Madrid: Gedisa.
- Brunner, J. (1996). *La educación, puerta a la cultura*. Madrid: Visor.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de la Lengua y La literatura*, 23, 69-78.
- (Coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 4, 14-23.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Comunicaciones.
- (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castedo, M. (2000). Leer y escribir en el primer ciclo EGB. En A. Kaufman (Comp.), *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Santillana.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- Elichiry, N. (Comp.) (2001). *Aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- (2003). *Alfabetización, Teoría y práctica* (3ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.

- Gvirtz, S. (1999). *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (1986). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.
- y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y Vida*, 3, 15-32.
- (1998). *Alfabetización Temprana...¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Lacon de Lucia, N. (2001). *El problema de la escritura en la Universidad. Una propuesta de solución a partir de la articulación con el polimodal*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza, Argentina.
- Leontiev, A. S. (1978). *Activity, Consciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mc Cormick Calkins, L. (1993). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*, Buenos Aires: Aique.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1978). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Pozo Muncio, J. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

Van Dijt, T. (1989). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós.

Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Anexo

Tabla: Sistematización de actividades

Clase de tareas	Subclases	
Rutinas	De inicio	
	De organización	
Escritura de palabras	Empleadas en la investigación psicogenética	
	Centradas en el sistema de escritura	Fijación de la estructura de la palabra
		Asociación significado-significante
		Reflexión sobre normas del sistema
	Con finalidad comunicativa	
Escritura de textos	Textos para el docente como único destinatario	Texto como expresión personal
		Texto como estructura
		Texto a partir de organizador icónico
		Texto en relación con otras áreas curriculares
		Texto como excusa para ejercitar tipo de letra
	Textos para destinatarios diversos	Texto comunicativo en contexto