

Actividades iniciales de escritura: los títulos

Ana Teberosky*

En el presente trabajo hay una serie de propuestas que representan un esfuerzo por conjugar las ideas de los niños con las exigencias de la enseñanza. Por ideas de los niños entiendo los procesos psicológicos de apropiación de un conocimiento, en este caso la lengua escrita. Por exigencias de la enseñanza, entiendo el imperativo del maestro por hacer avanzar a los niños en un área particular.

Aunque en este trabajo hay propuestas para muchas edades, he pensado particularmente en los niños pequeños, de 5 y 6 años, que cursan el preescolar y el primer grado de escolaridad obligatoria. El principal objetivo de este trabajo es ayudar a los maestros a planificar actividades de aprendizaje y a interpretar las respuestas de los niños. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia realizada en una escuela pública de Barcelona, la Escuela Municipal Casas, ubicada en un barrio que era un antiguo pueblo y que luego fue anexado a la gran ciudad. La investigación consiste en un seguimiento, análisis y planificación de situaciones de aprendizaje en el área del lenguaje escrito.

Las situaciones de clase aquí descritas, han sido registradas (de forma manual y con grabación) y analizadas a partir de los datos recogidos en la clase. Las actividades han sido diseñadas como parte del trabajo de orientación y discusión con las maestras, responsables de los cursos, en su tarea de planificación del área de lenguaje.

En tres ocasiones los maestros se enfrentan con la dificultad de escoger textos para la enseñanza de la lectura y la escritura. La primera es cuando tienen que escoger el material inicial, a partir del cual comenzar la enseñanza. Entonces, los métodos instruccionales le plantean la opción de comenzar con la palabra o con la frase. Si optan por la palabra, las indicaciones metodológicas sugieren palabras cortas, familiares y con sílabas directas (es decir, con restricciones en el tipo de combinación consonante-vocal). Si optan por la frase, en general se sugieren frases que correspondan al supuesto lenguaje de la experiencia infantil. En ambos casos se pretende asociar las características del texto con las dificultades de aprendizaje.

La segunda ocasión en que el maestro tiene que escoger textos se relaciona con los primeros materiales de lectura. Las propuestas de materiales de lectura varían según las edades; para los más pequeños se recomiendan o bien libros sin textos (libros para mirar) o bien libros con tipografía en letra cursiva, aunque actualmente aumenta la oferta de tipografía en imprenta. Respecto al tipo de texto, nuevamente los criterios antes mencionados de longitud y familiaridad se hacen presentes. Estas propuestas intentan hacer coincidir el material de lectura con el de escritura.

* Ana Teberosky, investigadora asesora del Instituto Municipal de Educación (IME) del Ayuntamiento de Barcelona, España.

Y la tercera ocasión es cuando los maestros se encuentran en situación de elegir textos que no llegan directamente al niño sino a través de su mediación. En esta ocasión, cuando los maestros tienen que leer libros a los niños, muchas veces se cree necesario recurrir a la simplificación para acercar el lenguaje del libro al de la experiencia.

En las tres ocasiones mencionadas subyace la idea de **simplificar** los textos para convertirlos en material didáctico accesible al niño y **ordenarlos** según criterios de dificultad (Parera, 1982). Detrás de estas propuestas está la idea de asociar metodología con posibilidades cognitivas del niño.

Pero, hace tiempo, algunos autores han alertado sobre esta confusión entre "lo que pasa en la clase" y "lo que pasa en la cabeza del niño" (Stubbs, 1980). Ya sabemos que no podemos identificar los procedimientos metodológicos con los procesos cognitivos. En los últimos años numerosas investigaciones han aportado datos sobre la competencia de los niños en el campo del lenguaje escrito en los momentos iniciales (Ferreiro y Teberosky, 1979; Bissex, 1980; Goodman 1980; Ferreiro, 1984/85) pero se han realizado muy pocos trabajos para saber qué pasa en la clase más allá de las indicaciones metodológicas.

Centraré la exposición en el problema antes planteado de la elección de textos para la enseñanza en ocasión de comenzar a leer y escribir y de realizar lecturas dirigidas a los niños. He querido incidir en la consideración de los textos trabajados en clase, porque su elección comporta decisiones teóricas importantes, que tienen que ver tanto con las ideas sobre la competencia infantil como sobre las actividades de lectura y escritura que se realizan en la clase.

I. Las ideas de los niños

Una de las primeras ideas que los niños pequeños elaboran es que los textos representan **el nombre** de los objetos (véase en Ferreiro, 1982, el análisis detallado de este proceso). Así, el contenido de un texto es, para el niño, enteramente dependiente del contexto: si el texto está sobre un envase de leche dirá "leche", si está sobre un coche dirá "coche". En el caso de los libros de cuentos, las imágenes y sobre todo la proximidad espacial entre imágenes y textos, serán los indicadores utilizados por el niño para anticipar el nombre (o los nombres) que para él están representados en el texto.

Inicialmente, el contenido de un texto puede anticiparse en función del contexto (incluimos en el contexto los portadores y soportes de texto y las circunstancias de aparición). Diríamos que el contexto determina la interpretación. Pero luego las propiedades del texto imponen ciertas restricciones a la interpretación. Así, por ejemplo, se atribuirán tantos nombres como segmentos gráficos haya en un texto. Cada conjunto de letras recibirá una interpretación. Sin modificar la hipótesis inicial, (están escritos nombres de objetos), y sin considerar las letras en sí mismas, los niños prestan atención a ciertas propiedades distintivas del texto: líneas, conjunto de letras e incluso cantidad de letras. La interpretación estará entonces

orientada tanto en función del contexto de aparición como por estas propiedades cuantitativas del texto.

La toma en consideración de la cantidad en una interpretación suele coincidir con el requisito de "legibilidad", requisito que los niños elaboran en el proceso de atribución de significados (Ferreiro y Teberosky, 1979). La exigencia de una cantidad mínima de caracteres, por debajo de la cual la escritura ya no es legible, aparece tanto en la interpretación como en la producción. La cantidad mínima oscila alrededor de 3 letras. Esta exigencia de cantidad mínima es una restricción que el niño impone al texto para que éste reciba una atribución. Es una restricción que convierte en "ilegible" o inaceptable las palabras frecuentemente monosílabas tales como artículos, preposiciones, etc.

La consideración de las propiedades cualitativas es generalmente posterior a la toma en consideración de las propiedades cuantitativas. Bajo la denominación de propiedades cualitativas considero dos aspectos: uno referido a la diferenciación cualitativa entre dos segmentos de un texto; y otro, referido a la presencia de letras específicas (Ferreiro, 1984). La interpretación y la producción estarán entonces orientadas según tres fuentes de restricciones, unas externas y otras internas:

a) **externa**, el contexto que influye sobre el contenido de lo escrito;

interna, hipótesis del niño sobre el nombre como prototipo de lo escrito.

b) **externa**, el texto, en sus propiedades cualitativas;

interna, la hipótesis de cantidad mínima de caracteres para que un texto sea interpretable.

c) **externa**, el texto con sus propiedades cualitativas: presencia de determinadas letras;

interna, la hipótesis de variedad de caracteres: para que puedan recibir interpretaciones diferentes, los textos tienen que presentar diferencias.

¿Cómo actúan estas restricciones en el aprendizaje?

Las condiciones y la naturaleza de la actividad de producción o interpretación de textos explicarían el predominio de una u otra de las restricciones. Considero, por ejemplo, la convención de separación entre palabras. Cabe preguntarse cómo interpreta el niño la convención de separación y cómo llega a producirla. En la interpretación de un texto tal como el **gato come sardinas** puede, por ejemplo, interpretar que está escrito "gato", "sardina y pescado" si el contexto sugiere que estos contenidos son plausibles. Pero, otras condiciones tienen que darse: que el texto represente los nombres de los objetos, que los segmentos tengan una cantidad de caracteres (por lo tanto el artículo no recibe atribución), que las propiedades cualitativas del texto sean

irrelevantes, aunque siendo los trozos diferentes, los nombres atribuidos también tienen que ser diferentes.

En la producción de escritura también puede observarse la consideración de ciertas restricciones al producir las separaciones: un blanco cada tres o más caracteres y separaciones determinadas por el contexto diferencial y en coincidencia con los nombres, etc.

También en la interpretación de textos con imágenes, la primera idea de los niños es que existe una relación entre los dos elementos gráficos: el texto y la imagen. La imagen sirve para anticipar el contenido del texto, en el texto estará escrito el **nombre** del objeto representado en la imagen (cf. Ferreiro y Teberosky, 1979). Pero las relaciones entre textos e imagen siguen una progresión que va desde la interpretación del texto a partir de la imagen hasta la interpretación del texto con independencia de la imagen (cf. Ferreiro, 1984). La influencia del contexto y las propiedades cuantitativas y cualitativas del texto dan cuenta de esta progresión.

Finalmente, considero, los términos que utilizan los niños para referirse a lo escrito. Mientras que los maestros usan un "vocabulario técnico", los niños denominan "nombre" a lo escrito. Como afirma Ferreiro (1983): "El nombre es el conjunto de letras, el texto que es puesto en relación con un objeto o una imagen. Nombre es lo escrito... Nombre remite a una categoría de lo escrito". Reid (1966) también encontró que los niños pequeños utilizaban la denominación "nombre" para referirse al texto. Los niños de 5 años interpretan inmediatamente la consigna "escribe el nombre" respondiendo con una conducta de escritura. La denominación "nombre" está relacionada con lo escrito y sujeta también a las restricciones antes mencionadas: exigencia de cantidad y variedad de caracteres (cf. Ferreiro y Teberosky, 1979). Así sólo serán "nombres" los conjuntos de letras que tengan más de tres caracteres a la vez que una mínima diferenciación cualitativa: al menos una diferencia en un conjunto de tres caracteres. En resumen, el nivel de competencia de los niños respecto a comprender las convenciones de separación de palabras, al interpretar el texto que acompaña una imagen o al utilizar términos para referirse a lo escrito no está asociado con aspectos tales como longitud o familiaridad. La progresión en los niveles de competencia responde, como hemos visto, a factores complejos de índole cognitiva que no pueden reducirse fácilmente a dos o tres ideas o recomendaciones.

Si se acepta que los efectos de la enseñanza escolar están condicionados en parte por los niveles cognitivos, es importante tener en cuenta el modo de organización de la información de los sujetos que aprenden. Es importante también aceptar que el modo de organización de los conocimientos de los niños no está asociado totalmente a la escuela y menos aún a las ideas técnicas de una u otra propuesta metodológica. Más bien al contrario, los métodos tendrían que considerar la competencia del niño, no sólo al organizar que enseñar sino sobre todo cuándo y cómo enseñar y evaluar (Coll, 1986).

II. Las actividades en la clase

Con el objetivo de hacer trabajar al niño con textos diferentes de la lista de nombres he enseñado la escritura de "títulos".

Utilizo la denominación de "títulos" para referirme a "los enunciados del contenido de un libro o un escrito cualquiera" (Moliner, 1979), y por extensión, los enunciados de obras no escritas tales como películas, emisiones de TV., pinturas, etc.

En la presentación de una obra escrita se utilizan indicaciones sobre el contenido temático, a través del uso de títulos. Los títulos, subtítulos, intertítulos, separación en párrafos, y otras indicaciones del autor sirven para contribuir a la comprensión del texto y para atraer la atención del lector.

Dada la importancia de estos recursos en los materiales de lectura, intento analizar sus características, tanto desde el punto de vista gráfico como lingüístico.

1. Considerando el aspecto gráfico, la compaginación de los materiales de lectura se hace para que resalte el título. Generalmente se le otorga un lugar sobresaliente: en el centro de la página en los diarios, en los libros, en los carteles. La variedad tipográfica también puede contribuir a destacarlo, utilizando el tamaño, tipo y forma de las letras. Otros recursos a fin de resaltar títulos son los elementos notacionales tales como signos de puntuación, asteriscos, subrayados, mayúsculas.

Los diarios explotan ampliamente los recursos gráficos para resaltar un titular; y la publicidad lleva muchas veces la aplicación de este tipo de medios gráficos hasta el límite, por medio de la elaboración de "slogans" y palabras o frases de impacto.

2. En cuanto a la sintaxis de los títulos, se puede observar una cierta frecuencia de formas centradas en los nombres. Así por ejemplo tenemos construcciones que contienen un solo nombre, dos nombres unidos por una conjunción, uno o más nombres con adjetivos, nombres más un relativo, etc. Si bien no existe una forma que sea particular de títulos, porque pueden realizarse bajo distintas formas sintácticas, la observación diaria muestra que hay una tendencia a las construcciones nominales.

Respecto a la función de los títulos, muchos autores han enfatizado su papel en la comprensión de un texto. Los títulos sirven para expresar el contenido temático de un texto así como para orientar, en cierto modo, la lectura del mismo (Anderson, 1977; van Dijk, 1983; Brown y Yule, 1983).

Así, por ejemplo, un título puede crear una expectativa respecto al texto. Si en el título aparece un nombre, esperamos que sea el personaje protagónico del texto. Los títulos sirven también para encuadrar el contenido temático del texto, en el sentido de que un título orienta la lectura induciendo al lector a hacer determinadas asociaciones. Por otra parte, los subtítulos o

intertítulos sirven para dividir el texto en partes, ordenándolo en bloques temáticos; y marcando cambios de espacio-tiempo, o bien contribuyendo a la expresividad y / o interés del contenido.

En conclusión, los títulos, al igual que los resúmenes sintéticos que encontramos en algunos diarios, sirven a la vez para introducir y resumir los temas desarrollados en los textos.

Desde el punto de vista cognitivo del niño, la forma narrativa es sin duda el prototipo de texto que se escribe en clase. Al estar privilegiada la narración, generalmente bajo la forma de cuentos infantiles, los títulos juegan un papel fundamental para los niños. De modo que pedir un cierto título, identificar un cuento por su título, escribir un título, surge como una actividad asociada con la escritura. Pero para que el niño llegue a relacionar título y texto ha debido comprender la naturaleza de lo escrito y las relaciones entre la escritura y el lenguaje.

Basándome en las consideraciones sobre el aspecto cognitivo de las ideas infantiles y sobre los aspectos gráficos y lingüísticos de los títulos, valoro que el trabajo con títulos nos ha permitido ver que:

1. El título es un tipo de texto que, desde el punto de vista cognitivo, es aceptable por el niño como propio de lo escrito.
2. La escritura de títulos puede estar resuelta a distintos niveles de complejidad: desde una escritura presilábica hasta una escritura alfabética (cf. Ferreiro y Teberosky, 1979), desde el título como único texto hasta el título como introductor del tema.
3. Los títulos pueden tener construcciones sintácticas de más de un nombre, lo que permite ensayar con los niños pequeños una escritura diferente a una lista de nombres. Por esta misma razón facilita el conocimiento de la separación convencional entre palabras.
4. La escritura de títulos se realiza en una gran diversidad de tareas: poner títulos a los dibujos, escribir el título de un cuento, etc.
5. El niño pequeño puede tener la oportunidad de comparar su producción con los resultados de los otros niños.
6. Los niños pueden usar recursos gráficos para diferenciar los títulos del texto.
7. El niño pequeño puede recurrir a un modelo convencional no escolar (los libros, los carteles, etc. que resaltan los títulos gráficamente) desde los momentos iniciales de su aprendizaje.
8. El niño mayor puede inferir el tema a partir del título, puede ordenar un texto recurriendo al uso de títulos y subtítulos o puede resumir en un título todo el contenido temático de un texto.

Con estos ocho puntos pretendo justificar el trabajo con títulos como un tipo de texto que está a nivel de las distintas posibilidades de los niños. Resumiendo, los títulos permiten la aparición del error, la autocorrección y el resultado correcto. Esta modalidad de trabajo me permite superar el dilema de los prerrequisitos (en inglés, "readiness"), en el sentido de habilidades mínimas pero necesarias para acceder a resolver una tarea de preparación pedagógica que el desarrollo de estas habilidades requiere. Cuando las ideas de Piaget se aplican en el aula, este problema deja de tener sentido puesto que nuestra preocupación, como educadores, se centra en la observación y comprensión de los procesos de construcción de los conocimientos en los niños y en la reflexión sobre las propias condiciones de actuación pedagógica. En efecto, si sabemos que los niños pueden resolver una tarea según sus posibilidades, cada uno a su nivel, no hace falta la preparación previa para pasar de una tarea a otra.

En función de ello he programado actividades específicas con los títulos. Estas actividades están organizadas con base en el tipo de respuestas que espero obtener:

- de relación entre contexto, texto y contenido referencial,
- de lectura del texto,
- de corrección del texto,
- de comprensión del tema,
- y de desarrollo del tema.

De hecho, para resolver cada una de estas actividades los niños deberán realizar distintos procedimientos cognitivos.

Los ejemplos de actividades que presento a continuación pueden servir al lector de orientación de cómo proceder en la clase. Acompaña a los ejemplos, los tipos de información que el maestro pone a disposición del niño y que constituyen parte de las condiciones de realización de la actividad.

ACTIVIDADES

TIPO DE INFORMACIÓN QUE SE FACILITA AL NIÑO (en qué contexto)

a) "Poner el título" (escritura)

El niño extrae la información a partir del contexto gráfico de:

- dibujos,
- imágenes o fotos de revistas,
- libros de cuentos, etc.

b) "Interpretar las partes del enunciado"

El maestro da la información: escribe el título en la pizarra, lee el título (sin señalar y sin hacer pausa entre palabras).

El maestro da información para ordenar partes de un título: lee el título (sin señalar)

- c) "Leer el título"** El niño no tiene información previa, tiene que extraer la información del texto (título). (Es lectura en el sentido convencional del término.)
- d) "Copiar el título"** La información está en los textos, los niños tienen que copiar los títulos para hacer la lista de los libros de la biblioteca de clase, para hacer la lista de libros que hayan leído, que tengan en su casa, etc.
- e) "Escribir nuevos títulos"** El niño dispone de tipos de títulos que el maestro usará como ejemplo.
- f) "Revisar y corregir títulos"** El maestro da la información que el título está:
- incompleto (en el caso de escrituras silábico-alfabéticas)
 - incorrecto (sin separación convencional, con errores de ortografía)
- g) "Hacer listas"** Sin información previa, hacer la lista de películas, de programas de TV, de canciones, etc.
- h) "Escribir el título de un texto" (resumen del tema)** El maestro lee distintos tipos de textos. También, puede leer distintos textos de un mismo tema, etc.
- i) "Hacer corresponder título-tema"** El niño dispone de distintos tipos de textos y tiene que buscar el que vaya bien. En este caso también se puede trabajar con distintos textos de un mismo tema, etc.
- j) "Poner subtítulos"** El niño dispone de un texto completo, sin indicación gráfica de párrafos.
- k) "Elaborar 'slogans' o frases-impacto"** El niño dispone de información general de diarios y revistas.

III. Qué pasa en la clase

Presento a continuación la observación de una situación de clase, donde se ha trabajado el "poner un título" que vaya bien con una imagen gráfica.

En este caso los títulos funcionan a la manera de un epígrafe de la foto. En efecto, veamos qué sugieren los niños de 6 años de una clase de Primero de Educación General Básica.

Observación 1er. curso E.G.B. (niños de 5 y 6 años)

Los niños que figuran en la observación asisten a la Escuela Municipal Casas, han tenido una historia escolar común que comienza a los 4 años cuando ellos ingresan en la escuela. Desde un comienzo se trabaja el lenguaje, en sus distintas actividades, oral y escrito, con una filosofía de continuidad entre ambas actividades.

Las respuestas de los niños están en catalán, he conservado la versión original.

La maestra enseña varias imágenes de revistas para saber si los niños reconocen los personajes y si pueden proponer algo para cada una de las fotos.

(Foto de R. Reagan)

¿Quién es?

Jo: El Reagan.

El presidente de Estados Unidos.

(Foto periodística de Isabel Pantoja, cantante)

¿Y qué hace?

?: Isabel Panteja.

Jo: La Isabel Pantoja cuarenta años llorando!

(Foto periodística de Jordi Pujol)

Ma: El Jordi Pujol.

Ma: El presidente de Catalunya

(Foto periodística de Pasqual Maragall)

Os: El Pasqual Maragall, el alcalde de Barcelona.

(Foto periodística de Felipe González)

El: El Felipe González.

El presidente de España.

(Foto periodística de Salvador Dalí)

¿Quién es?

Ma: El...el Dalí.

Es un pintor

(Foto periodística de Wojtyla)

¿Quién es?

El: El Papa de Roma, de San Pablo.

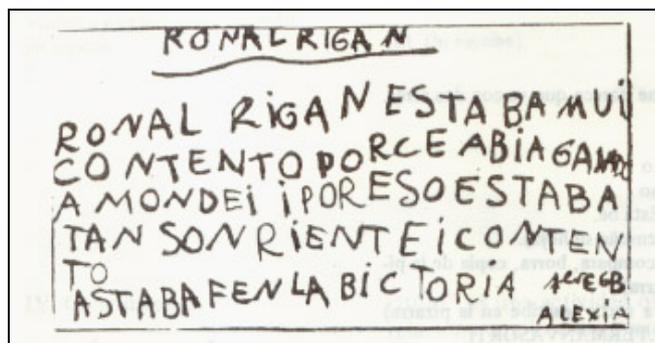
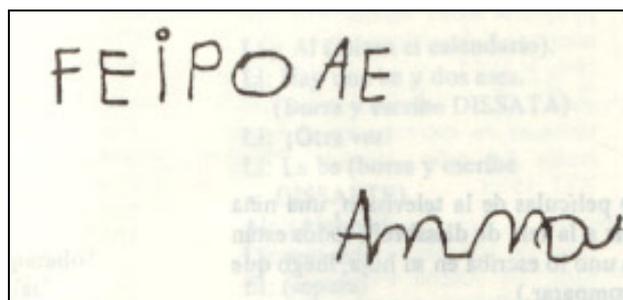
El: El mensajero de Dios.

(Luego la maestra reparte las fotos y pide que los niños se organicen en pequeños grupos, de 3 ó 4 miembros y discutan que va bien con cada foto. Hemos registrado las sugerencias de algunos grupos.)

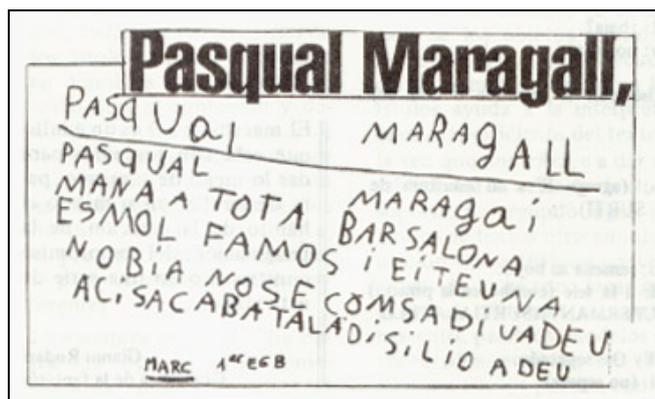
(Foto de Reagan)	Ma y Al proponen: Ronald Reagan estaba molt content.
(Foto de Carolina de Mónaco)	Ma y El: La Carolina de Mónaco.
(Foto de Dalí)	Ju y Pô proponen: El Dalí es un pintor que fa molts quadros.
(Foto de Maradona)	Ma y An proponen: Maradona que li van donar una patada.
(Foto de Pasqual Maragall)	Es y Al proponen: Pasqual Maragall mana a tota Barcelona.

(Una vez que se han puesto de acuerdo se les propone pegar las fotos y escribir debajo)

Veanse estos textos



Se trata de las escrituras de dos niños, Anna de 5 años que escribe de forma silábico-alfabética **Felipe González**, y Alexia de 6 años que escribe sobre Ronald Reagan; el texto es el siguiente: **“Ronald Reagan estaba muy contento porque había ganado a Mondale y por eso, estaba tan sonriente y contento. Estaba haciendo la victoria”**(texto del niño en catalán).



Este es el texto de un niño de 6 años que escribe sobre Pasqual Maragall, alcalde de la ciudad de Barcelona. El texto escrito en catalán, es en su versión castellana el siguiente: **“Pasqual Maragall manda en toda Barcelona es muy famoso y tiene una novia, no sé como se llama. Adiós, aquí se acaba la televisión, adiós”**.

Destaquemos que todos los niños reconocen algunos de los personajes “de actualidad”, saben además adjudicarles alguna característica que para ellos los califica y emplean nombres, más concretamente nombre y apellido, al escribir los textos.

Veamos otra observación, esta vez de situación de “revisión y corrección” a partir de la escritura en la pizarra. Corresponde también a un grupo de niños de primer curso de E.G.B., durante el mes de enero. La maestra trabaja con un grupo de aproximadamente 15 niños de un nivel medio de la clase.

Observación 1er. curso de E.G.B.

(La maestra pide que escriban títulos de películas de la televisión, una niña propone que escriban **“Superman va sortir a la tele de dissabte”**, todos están de acuerdo. La maestra propone que cada uno lo escriba en su hoja, luego que uno lo escriba en la pizarra y así puedan comparar.)

Li: **escribe en la pizarra SUPERMAN**

Esta bien, que todo el mundo mire el suyo. Oscar mira el tuyo

...

El: me parece que va con dos erres.

¿Con dos erres?, ¿estás de acuerdo Albert?

Al: no

¿Qué Oscar?

Os: no

Eva, ¿y tú que dices?

Ev: Está bé.

A ver Jo, el tuyo.

Jo: **(enseña su hoja)**.

Mira si está como en la pizarra

Jo: **(compara, borra, copia de la pizarra)**.

¿y qué más?

El: va sortir **(escribe en la pizarra)**
SUPERMANVASORTI

Oscar, ¿se escribe así? ¿cómo lo has puesto tú?

Os: **(mira su hoja)** con la be.

¿Cómo lo has escrito?

¿Y qué Al? ¿con la be alta o baja?

Al: ¿baja?

Ev: no, alta.

¿Con qué be?

Va con la be baja, la uve.

A ver Os. ¿qué te has dejado?

(Mira la hoja de Os.)

(discusión si con uve o con be)

Os: **(agrega R a su escritura de SURTI).**

A ver tú, Jo.

¿Y qué más?

Jo: **(enseña su hoja).**

El: a la tele **(escribe en la pizarra)**

SUPERMANVASURTIALATELE

¿Va junto o separado?

Al y Os: separado.

El: **(no separa)**

Venga, acabemos.

El: sigue escribiendo

SUPERMANVASURTIRALATELEALDIASATTA

Os, ¿qué te parece? ¿está bien "dissabte"?

Os: No, yo tengo una te.

Al: Le falta una be delante de la te.

Al: **(escribe DISABTA)**

¿Dónde?

~Está bien, Jo?

Hay un calendario...

Li y Al **(miran el calendario).**

Li: Hay una be y dos eses.

(Borra y escribe DISSATA)

Li: ¡Otra vez!

Li: La be **(borra y escribe DISSABTE)**

Al: ¡Aleluya!

A ver, ¿va junto o separado?

Li: separado

A ver ¿cómo separarías?

El: **(separa)**

SUPERMAN / VA / SURTIALA / TELE /

AL / DISSABTE

Vuelve a escribir, pero dejando un espacio.

El: **(lo escribe).**

IV. Conclusiones

La pregunta principal a la que tengo que dar respuesta es ¿están estas actividades asociadas con el progreso escolar en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura? Recordamos, ante todo, que las funciones de los títulos pueden expresarse en términos de relacionar el texto con el contenido y denominar un texto. Al respecto, creo que los títulos funcionan para el niño a la manera de un nombre ampliado, siendo los nombres, como hemos visto, el prototipo de escritura que se pone en relación con los referentes.

La escritura de títulos ha entrañado dos tipos de consecuencias: **primero** “poner el título” es una actividad que se relaciona con lo escrito porque el título es el nombre del texto como objeto. El referente, en este caso, no es un objeto cualquiera, sino un objeto del mundo gráfico. Como consecuencia se delimita la extensión de los objetos referidos. Por otra parte, la gran frecuencia de nombres propios en los títulos ayuda a la interpretación autosuficiente del texto a la vez que contribuye a dar estabilidad a la relación texto y soporte. En **segundo lugar**, los títulos de textos ofrecen información sobre distintas convenciones de lo escrito: lugar que ocupa en el texto, separaciones entre palabras, modelos de enunciados posibles, etc. Por ello, los títulos pueden constituirse, como los nombres propios (cf. Ferreiro, 1982), en fuente de conflicto. Conflicto entre las ideas de los niños y la realidad convencional del texto.

Ambos hechos, la delimitación de las referencias posibles a la vez que la provisión de información convencional coadyuvan en los progresos de los niños.

De todas las actividades antes mencionadas, las que configuran bajo las letras **a** hasta la **e** son más propias de los niños pequeños, mientras que las que figuran bajo **f** hasta **k**, son más adecuadas para los mayores.

Por otra parte, las actividades **a**, “Poner el título”, **c**, “leer el título” y **e**, “escribir nuevos títulos”, son más “espontáneas”, es decir, suelen suceder sin la intervención directa del adulto. En cambio, las actividades restantes requieren ser organizadas ex-profeso. De todas ellas, “copiar el título”, lo más tradicionalmente escolar es, tal vez, la menos espontánea. En efecto, hemos observado (cf. Dyson 1985: 498) que la copia requiere un alto nivel de competencia: sólo aquellos niños que escriben de forma convencional son capaces de recurrir a un modelo a fin de copiarlo. Los otros, los que todavía no escriben de forma convencional, difícilmente recurren a la confrontación tanto para confirmar escritura como para anticiparla. De todas maneras, en todas las actividades se requiere la intervención del adulto, la mediación del maestro entre las ideas del niño y la realidad del texto o las exigencias de la actividad. Es el maestro quien sabe cuándo y cómo resaltar el contexto para facilitar la anticipación del texto, cuándo y cómo atenuar la influencia del contexto para hacer autosuficiente el texto, cuándo y cómo incentivar la confrontación para integrar las convenciones, etc.

Referencias bibliográficas

- Anderson, R.; Spiro, R. y Montague, W. (eds). **Schooling and the acquisition of knowledge**. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1977.
- Bissex, G. **Gnys at work: a child learns to write and read**. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1980.
- Brown, G. y Yule, G. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Coll, C. **Mare Curricular per a l'ensenyament obligatori**. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1986.
- Dyson, A. Three emergent writers and the school curriculum: Copying and other Myths. **The Elementary School Journal**, vol. 85, Nro. 4, 1985.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.
- Ferreiro, E. Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En Emilia Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI, 1982.
- Ferreiro, E. "La interpretación de la escritura anterior a la lectura convencional". Ponencia presentada al Congreso Internacional de Psicología. Acapulco, México, 1984.
- Ferreiro, E. "La complejidad conceptual de la escritura". Ponencia presentada al Simposio "Sistemas de escritura y alfabetización", México, 1985.
- Goodman, Y. "The roots of literacy". Ponencia presentada en la Claremont Reading Conference, 1980.
- Parera, K. "The assessment of linguistic difficulty in reading material" En Ronald Carter, **Linguistic and the Teacher**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1982.
- Reid, J. Learning to think about reading. **Educational Research**, Nro. 9, 1966.
- Stubbs, M. **Language and literacy. The socio-linguistic of reading and writing**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1980.
- Van Dijk, T. **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós, 1983.