

Niños que construyen su poder de leer y escribir

Josette Jolibert y
Christine Sraïki

con la colaboración de

Martine Blanchard, Isabelle Coué
y Catherine Crépon



MANANTIAL
Buenos Aires

Agradecimientos

Queremos agradecer cordial y especialmente a:

– Todos aquellos docentes que, con su contribución, han enriquecido nuestra problemática: Frédérique Aimé, Delphine Bantos, Sylvie Bascou, Myriam Champion, Cécile Clairet, Fabienne Foulon, Marion Lautier, Marc Mortuaire, Marine Pion, Bruno Satrin y los docentes del Réseau d'Éducation Prioritaire* de Goussainville (Val d'Oise);

– Marie Satrin, asesora pedagógica, quien, con sus minuciosas relecturas y sus sabios consejos, nos permitió profundizar nuestro trabajo;

– Juan Carlos Sáez, nuestro editor en Santiago de Chile, quien nos permitió actualizar varias de las herramientas para los docentes publicadas en el libro *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*, producido con un equipo de docentes de Valparaíso y que constituye nuestro trabajo anterior.

* Red de Educación Prioritaria, Francia [n. de t.].

Las autoras han participado desde el inicio, en Francia, en los alrededores de París, de la investigación-acción que dio lugar a la publicación para América latina de tres libros editados en Chile por Dolmen/J. C. Sáez Editor: *Formar niños lectores de textos*, *Formar niños productores de textos* y *Formar niños lectores y productores de poemas*.

Josette JOLIBERT es profesora-investigadora en Didáctica de Lengua Materna en Francia. Actuó durante diez años, en el marco de una Misión de Cooperación Educativa, en América latina, donde participó en varias sesiones de formación docente y en diversos congresos y seminarios.

Christine SRAÏKI es supervisora pedagógica en los suburbios de París.

Martine BLANCHARD, Isabelle COUÉ y Catherine CRÉPON son consejeras pedagógicas en suburbios considerados “difíciles” de la misma región.

Índice¹

El sistema escolar en Francia	10
Introducción	11
Nuestro marco teórico de referencia	14
Ejes didácticos convergentes	16
Memoria viva	19
Algunas fechas	22

PRIMERA PARTE

Crear las condiciones favorables para un aprendizaje exitoso	23
---	----

<i>Nuestras opciones deliberadas que atañen tanto al alumno como al docente</i>	24
---	----

1. De algunos “ineludibles” de la entrada en actividad de los niños	25
▪ Niños que confían en sus posibilidades de aprender y de progresar, es decir, niños que sienten que los adultos (docentes y padres) confían en sus potencialidades, que son garantes de su éxito y que están dispuestos a ayudarlos con perseverancia y tenacidad	25
▪ Niños actores y activos, que encuentran permanentemente un SENTIDO a su “oficio de alumnos”	26
▪ Niños que “socioconstruyen” explícitamente su vida, su lenguaje y sus aprendizajes	27
2. Niños en proyectos	28
▪ Clarifiquemos	28
▪ Una estrategia permanente de formación: el modelo pedagógico de proyecto que proponemos	31
1. El proyecto colectivo	32
2. El contrato individual	34
▪ Algunos ejemplos de proyectos	36
1. Algunos ejemplos de proyectos colectivos	37
2. Algunos ejemplos de contratos individuales	42
▪ Herramientas para que el docente pueda implementar una pedagogía por proyectos	45
1. Dinámica general de un proyecto colectivo	46

1. Para los distintos niveles de educación que se mencionan, referirse al cuadro “El sistema escolar en Francia”, pág. 10.

6	NIÑOS QUE CONSTRUYEN SU PODER DE LEER Y ESCRIBIR	
	2. Herramienta para planificar un proyecto de acción	49
	3. Cuadro evolutivo de las situaciones de lenguaje vivenciadas en el transcurso de un proyecto y de las competencias ejercitadas o construidas	49
	4. Roles respectivos del docente y de los alumnos en el transcurso de un proyecto	50

SEGUNDA PARTE

Enseñar a partir de elecciones didácticas y de herramientas conceptuales explícitas 53

3.	¿Qué es aprender a leer/escribir en la escuela?	54
▪	Clarifiquemos	54
	¿Qué entendemos por leer/escribir?	54
	¿Qué es aprender a leer/escribir en la escuela?	55
▪	Estrategia didáctica integradora: el modelo que proponemos	56
	Esquema y comentario	56
	En definitiva, ¿qué deben aprender los niños para aprender a leer y producir textos?	61
▪	Algunos ejemplos	62
	Textos “interrogados” colectivamente este año	62
	Lecturas en red en el ciclo 2 (5-8 años) y en el ciclo 3 (8-11 años)	63
	Producir textos con destinatarios verdaderos en el ciclo 3	64
	Actividades específicas para reforzar los aprendizajes, teniendo en cuenta los proyectos y las necesidades de los alumnos, en un curso de CM1(9-10 años)	65
4.	Elección de herramientas cognitivas y lingüísticas para leer/escribir textos	66
▪	Clarifiquemos	66
▪	Los principales procesos mentales que intervienen en la lectura-interrogación o en la producción de un texto y que hemos adoptado	68
	Esquema y comentario	68
▪	Del contexto a la palabra: siete niveles de conceptos lingüísticos que hemos elegido para trabajar con los niños	71
	Esquema y comentario	71
▪	Una interacción única entre un lector/productor único y un texto único	76

TERCERA PARTE

Hacer vivir de entrada situaciones de aprendizaje complejas 79

Estrategias sistematizadas de resolución de problemas en lectura y producción de textos 80

5.	La interrogación de textos por parte de los niños. Aprender a comprender textos. Una estrategia didáctica sistematizada de resolución de problemas en lectura	82
▪	Clarifiquemos o, mejor, háganlo ustedes mismos	82

■ Módulo de interrogación de textos: el modelo de estrategia que proponemos	84
Esquema y comentario	84
■ El docente, mediador experto	90
■ Algunos ejemplos de interrogación de textos	91
A. Sesión colectiva de interrogación de un texto en clase de CP (6-7 años): “El menú de Navidad”	91
B. Sesión colectiva de interrogación de un texto en clase de CE2 (8-9 años): “El Titanic se hundió dos veces”	101
C. Sesión colectiva de interrogación de un texto en clase de CM2 (10-11 años): “Llegada a la plantación”	110
■ Herramientas para los docentes	121
1. Ayudamemoria para preparar una sesión de interrogación de texto	121
2. Criterios para elegir los textos que van a ser “interrogados” colectivamente	122
6. El módulo de aprendizaje de escritura. Aprender a producir textos.	
Una estrategia sistematizada de resolución de problemas en producción	124
■ Clarifiquemos: ¿qué entendemos por módulo de aprendizaje de escritura?	124
■ Módulo de producción de texto: el modelo de estrategia que proponemos	126
Esquema y comentario	126
■ El docente, mediador experto (en producción)	139
■ Algunos ejemplos de módulo de escritura	140
Módulo de escritura A en clase de CP (6-7 años). Escribir una tarjeta de invitación	140
Módulo B en clase de CE2 (8-9 años). Producción de la ficha de fabricación de un barco que flota	151
Módulo C en clase de CM2 (10-11 años). Escribir una propuesta de ley para el Parlamento de los Niños	167
■ Herramientas para los docentes	181
1. Ayudamemoria para la preparación de un módulo de escritura	181
2. Criterios para elegir los textos a producir en el módulo	182

CUARTA PARTE

Instalar la reflexión metacognitiva y metalingüística en el centro de la construcción de competencias de lectores y de productores de textos 183

Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística para construir competencias de lectores y de productores de textos 184

7. Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel del contexto general del texto 185

- Clarifiquemos 185
- En el nivel del *contexto situacional de un texto*, es decir, en el nivel de los parámetros de la situación inmediata (nivel 1) 187
 - Actividades: saber identificar el impacto de los destinatarios en el texto mismo 190

– en CP (6-7 años), los múltiples destinatarios de una tarjeta de invitación para los padres	190
– en CE2 (8-9 años), categorización de nuestros destinatarios	193
■ En el nivel de <i>distintos contextos culturales</i> (nivel 2)	198
Actividades:	
– Explorar el mundo de los escritos sociales (CE1, 7-8 años)	199
– En una novela, comprender el contexto histórico del esclavismo (CM2, 10-11 años)	203
8. Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel del texto en su conjunto	207
■ En el nivel de los <i>tipos de escritos leídos</i> o producidos (nivel 3) y de la <i>superestructura de los textos</i> (nivel 4)	207
– Actividades: identificar las funciones de los principales tipos de escritos desarrollada al final del CP (6-7 años)	209
– Actividad de resolución de problemas en el ciclo 3: selección de textos documentales	213
■ En el nivel de la <i>coherencia del discurso</i> y de la <i>cohesión del texto</i> (nivel 5)	218
– Un ejemplo de progresión, del ciclo 2 al ciclo 3 sobre las recurrencias anafóricas	223
– Actividades: comprender la progresión de las ideas en un texto (CE2, 8-9 años)	224
– Actividades: comprender los valores semánticos de un grupo nominal sustituto (CM2, 10-11 años)	230
9. Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel de las frases (nivel 6)	233
■ Clarifiquemos	233
■ Del ciclo 2 (5-8 años) al ciclo 3 (8-11 años): actividades sobre las frases para progresar en la comprensión y la producción de textos (progresión)	235
Actividades:	
– “Escribir un texto a la manera de...” en CE1 (7-8 años)	237
– Talleres de negociación ortográfica en CM2 (10-11 años)	243
10. Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel de la palabra y de las microestructuras que la constituyen (nivel 7)	250
■ Clarifiquemos: leer y escribir una palabra	250
■ Desarrollar competencias metafonológicas (progresión)	253
Actividades: realizar manipulaciones silábicas	256
■ Descubrir, comprender, construir y dominar el principio alfabético de la lengua (progresión)	262
Actividades: talleres de “escritura ensayada” en CP (6-7 años)	271

QUINTA PARTE

Evaluar y organizar rigurosamente los aprendizajes de los alumnos	281
11. Clarifiquemos	282
▪ Sobre algunas paradojas de la evaluación	282
▪ ¿Qué concepción para la evaluación?	283
12. Conocerse mejor para actuar mejor	284
▪ Para el alumno, una evaluación formadora en el transcurso del aprendizaje	284
▪ La evaluación formadora en el transcurso de los módulos de interrogación de texto y de escritura	285
13. Ajustar nuestra intervención a las necesidades de los alumnos	286
▪ Una evaluación sumaria regular para un diagnóstico objetivo	286
▪ Un ejemplo de análisis de una evaluación diagnóstica al iniciar un CP (6-7 años)	287
14. Construir recorridos de aprendizaje continuos y coherentes	290
▪ Otra forma de aclarar nuestra problemática	290
▪ Algunos ejemplos de herramientas colectivas para armonizar la enseñanza/ aprendizaje de la lectura y la producción de escritos	291
1. Hacer entrar a todos los alumnos en la cultura de la lengua escrita	291
2. Formar lectores y productores de textos polivalentes	293
3. Construir los aprendizajes estructurales del escrito (una progresión en el ciclo 2 [5-8 años] para la escritura ensayada)	294
15. Armonizar las ayudas y las herramientas de trabajo escolar para acompañar mejor a los alumnos	296
▪ Acompañar a los alumnos en sus propias actividades	296
– Las ayudas en situación de interrogación de texto o de módulo de producción	296
– Cuadro de síntesis: las tareas del docente en el enfoque que proponemos	297
▪ Herramientas de referencia para leer y escribir	298
Conclusión	301

El sistema escolar en Francia (Escolaridad fundamental)			
<i>École maternelle</i> (Educación Infantil o Nivel Inicial)	Ciclo 1	PS = <i>Petite Section</i>	2-3 años
<i>École maternelle</i>	Ciclo 1	MS = <i>Moyenne Section</i>	4 años
<i>École maternelle</i>	Ciclo 2	GS = <i>Grande Sec- tion</i>	5 años
<i>École Élémentaire</i> (Primaria)	Ciclo 2	CP = <i>Cours Préparatoire</i>	6 años
<i>École Élémentaire</i>	Ciclo 2	CE1 = <i>Cours Élémentaire 1^e Année</i>	7 años
<i>École Élémentaire</i>	Ciclo 3	CE2 = <i>Cours Élémentaire 2^e Année</i>	8 años
<i>Ecole Élémentaire</i>	Ciclo 3	CM1 = <i>Cours Moyen 1^e Année</i>	9 años
<i>Ecole Élémentaire</i>	Ciclo 3	CM2 = <i>Cours Moyen 2^e Année</i>	10 años

Nota de los autores

En Francia, la escolaridad obligatoria comienza con lo que se denomina *École Élémentaire* (literalmente: “escuela elemental”), pero la gran mayoría de los niños comienzan su educación formal desde el inicio de la *École Maternelle* (Educación Infantil o Nivel Inicial).

Este libro se concentra esencialmente en el Ciclo 2 (niños de entre 6 y 8 años de edad) y en el Ciclo 3 (niños de entre 9 y 11 años de edad). Sin embargo, las actividades que proponemos siguen siendo adecuadas, por su naturaleza misma, a los primeros años del *Collège* (colegio o secundaria).

A lo largo de la obra se han conservado los nombres de los distintos cursos siguiendo la realidad de las experiencias llevadas a cabo dentro del sistema escolar francés. Cada vez que aparece el nombre de un curso, el lector podrá referirse a la equivalencia correspondiente en este cuadro, especialmente elaborado para la traducción en español.

Introducción

A la luz de los avances de la investigación en general y de nuestras investigaciones en particular, así como de nuestras experiencias más recientes, en esta nueva obra¹ queremos volver sobre ciertas representaciones, ciertos conceptos y, en especial, sobre las prácticas que se desprenden de ellos, con miras a **reformular una propuesta didáctica de conjunto para la enseñanza/aprendizaje del leer/escribir.**

Lo hacemos fundamentalmente porque la segmentación y la instrumentalización estrechas que pudieron hacerse del enfoque que proponíamos, así como el olvido del rol determinante de una pedagogía por proyectos para los aprendizajes hacían necesario volver a revisar, tomando cierta distancia, este conjunto complejo y difícil que es “nuestra problemática”, y clarificar los conceptos fundadores de nuestra propuesta.

En efecto: **no queremos que se crea que, sobre todo en la actualidad, se pueden asimilar “al método global tan desacreditado” determinados enfoques integradores basados en la comunicación, el constructivismo, la lingüística textual y la reflexión metacognitiva.**

Desde hace diez años, los avances en las investigaciones en didáctica y en los campos teóricos que sostienen el leer/escribir han permitido que se desprendiera una representación consensuada de la enseñanza/aprendizaje de la lectura, a partir de componentes indisociables retomados en los programas de estudio fijados en Francia en el año 2002, y cuyas orientaciones compartimos globalmente.

Al mismo tiempo, y de manera recurrente, las evaluaciones que se han hecho a nivel nacional en Francia en los niveles CE2 (8-9 años) y en 1º año del colegio o secundaria (11-12 años), así como los resultados que arrojan las encuestas de la Dirección de Prospectiva y Evaluación de Francia, ponen de relieve las dificultades de los alumnos cuando se trata de poner en práctica la coordinación de informaciones y la construcción de significados para comprender un texto. Generalmente, en el análisis que se hace de estos datos, tales dificultades se siguen asociando demasiado a menudo con los déficits llamados “de bajo nivel” en el sentido lingüístico del término, es decir, con problemas en la identificación de palabras y de letras, mientras que los alumnos con más dificultades “chocan esencialmente con la comprensión de lo implícito y no con el descifrado”.²

La consecuencia lógica de esta interpretación es que la balanza se incline a

1. Véase “Memoria viva”, pág. 19, y “Algunas fechas”, pág. 22.

2. Roland Goigoux, “L'évaluation des élèves en fin d'école primaire: info ou intox?”, en revista *Fenêtres sur cours*, noviembre de 2004.

favor de “primero el descifrado” (concepción del aprendizaje por etapas) o del “todo silábico” (concepción monológica del aprendizaje). Nos parece peligroso reactivar y promover de esta manera ciertos enfoques didácticos que, lo sabemos (porque constituyen nuestra práctica habitual), generan representaciones erróneas de la actividad de la lectura y, de hecho, obstaculizan el acceso a la comprensión del que mayoritariamente carecen los lectores con dificultades.

En lo que a nuestro equipo respecta, decimos sí, naturalmente, a la identificación de las palabras y de sus microestructuras —e incluso de la forma más sistematizada posible—, pero con la precaución de insertarla primero, y desde el nivel inicial, en un marco mucho más amplio, que garantiza **la entrada en los textos mediante la comprensión y la producción**, así como la construcción progresiva de las estrategias y las competencias para lograrlo.

Desde nuestro punto de vista, las dificultades específicas que aparecen en la comprensión o en la elaboración de los textos escritos resultan, en primer lugar, de un déficit de otro nivel, raramente considerado en los análisis “para todos” de las causas del fracaso escolar: este déficit es el que tiene en cuenta **la gestión y el control por parte del alumno de su actividad de lectura y/o de producción de textos, y su representación de lo escrito**.

Para nuestro equipo existe entonces una necesidad urgente, y esto desde el nivel inicial:

- de hacer entrar a todos los alumnos en la cultura de la lengua escrita por lo que esta misma es, o sea de construir:

- una representación de lo escrito en uso en prácticas comunicativas reales que permitan la utilización en situación de textos y discursos para comprender y elaborar para pensar y pensar el mundo;

- una apropiación progresiva y estructurada del funcionamiento de la lengua escrita, que organizan ciertas estructuras contextuales, textuales, sintácticas, lexicales y grafo-fonológicas;

- de movilizar a todos los alumnos en una actividad cognitiva deliberada y compleja, sentida como tal, que contribuya a la automatización de los procesos de comprensión y de producción de los textos escritos; esto es, construir las diversas estrategias de tratamiento de lo escrito³ y verificar su eficacia según los contextos; de hecho, estas estrategias resultan de la investigación renovada y estructurada del propio escrito.⁴

Éste es todo el sentido de la “interrogación de texto” y del “módulo de aprendizaje de escritura” que presentaremos en la tercera parte, y que conce-

3. Véase capítulo 10: “Actividades de sistematización a nivel de la palabra y de las microestructuras que la constituyen”, pág. 250.

4. Lo que las distingue, por naturaleza, de las estrategias implementadas por los alumnos durante la recepción, si se realiza con atención, de textos leídos por un tercero.

bimos como enfoques sistematizados de resolución de problemas en lectura y en escritura:

- de hacer legibles y progresivamente conscientes los procesos de lectura y de escritura con el fin de evitar todo malentendido de los alumnos acerca de su propia actividad; esto es, construir al mismo tiempo, para que se elabore la actividad cognitiva de cada alumno, los procesos metacognitivos que permiten controlarla y regularla.

Las distintas partes de este libro tienen como objeto tratar estos aspectos de la forma más directa y práctica posible.

Para señalar de entrada y de manera concisa cuáles son nuestros pilares y hacia dónde nos dirigimos, iniciamos este libro explicando nuestro marco teórico de referencia y los ejes didácticos convergentes que hemos elegido. De esta manera, esperamos facilitar la navegación de nuestros lectores a lo largo del resto de la obra.

Más adelante, a través de análisis lo más precisos posibles y de ejemplos ligados a nuestras experiencias más recientes, retomamos los ejes-clave de nuestra propuesta inicial:

- para insistir en sus exigencias (por ejemplo: que los niños interroguen un texto no tiene nada que ver con lo que comúnmente se llama “caza de palabras”; una pedagogía por proyectos es muy diferente de una pedagogía donde el maestro propone cada tanto determinados proyectos “que motivan” a los niños, etc.);

- para actualizar algunos de sus aspectos (por ejemplo: reforzar la sistematización y la reflexión metacognitiva; profundizar las actividades metalingüísticas);

- para proponer, bajo forma de distintos esquemas, cuadros, fichas y gráficos (que pueden aclarar nuestro propósito) una serie de herramientas para los docentes que “se inician” y para el trabajo de equipos. Con el deseo de que ellos mismos puedan construir otros más pertinentes y mejor adaptados a su propia realidad.

EL DESAFÍO SIGUE SIENDO EL MISMO: formar niños lectores-comprendedores y escritores-productores de textos, polivalentes y autónomos. Y, para lograrlo, formar:

- niños que, al terminar su escuela primaria, sean **todos** capaces de actuar, de reaccionar o de hacer actuar, a partir de todo tipo de escritos;

- niños que (por haberse progresivamente, explícitamente y frecuentemente entrenado a hacerlo) sean **todos** capaces de elaborar y de construir sus propios proyectos y su propia actividad de lectores/productores de textos.

Muy felizmente, todo esto se aprende y, por lo tanto, todo esto se enseña.