

La escritura colectiva en teclado y la alfabetización inicial

Graciela Beatriz Quinteros Scieurano

La situación didáctica de escritura colectiva en teclado que se presenta en este artículo en la que participan niños de primer grado tiene por fin favorecer la exploración de las letras a partir del teclado de una computadora. Cabe destacar que, en este momento del desarrollo, el conocimiento de las letras es una variable central en el descubrimiento del principio alfabético; principio que, como se describe en el artículo, requiere de un esfuerzo cognitivo muy complejo y difícil por el tipo de análisis del lenguaje oral y escrito que exige. La actividad didáctica se desarrolla en el salón de usos múltiples de la escuela que se ha vuelto sede de la biblioteca circulante, y consiste en el registro de los títulos de los libros utilizando la computadora para conservar el inventario en un archivo especial. Los niños trabajan en pequeños grupos asistidos por una madre quien les ayuda a copiar los títulos utilizando el teclado. El punto central del trabajo se dirige a mostrar una situación didáctica que incorpora el uso de un dispositivo tecnológico como lo es el teclado para favorecer la alfabetización inicial, al mismo tiempo que se impulsa el trabajo colectivo y la participación de los niños en un proyecto educativo escolar considerado difícil para ser llevado a cabo por niños de esta edad.

EN EL POBLADO DE SANTA MARÍA AHUACATTLÁN, Cuernavaca, Morelos, desde hace varios años y en conjunto con Yolanda Corona, hemos iniciado un proyecto de servicio social comunitario de atención a la niñez denominado “Infancia y cultura”, relacionado con nuestros proyectos de investigación. Actualmente estamos coordinando diversos talleres en la escuela primaria federal López Mateos, que se organizan a partir de dos ejes: la promoción de las prácticas de la lectura y la escritura con los niños de primer grado y de nuevo ingreso —para coadyuvar los procesos de alfabetización inicial— y el fomento a la lectura a través de la creación de una biblioteca circulante dirigida a toda la comunidad escolar. El otro eje de trabajo articula el arte, el juego y la creatividad en la promoción de los derechos de la niñez, especialmente el referido a la participación infantil. Como parte de este programa de trabajo, los niños de la escuela también participan en un programa de intercambio epistolar con niños de Tepoztlán, entre otras acciones que los propios actores solicitan.

Algunas de las actividades de alfabetización inicial con los niños de primer grado y nuevo ingreso se realizan utilizando una computadora. Estas acciones se llevan a cabo en la sala de usos múltiples de la escuela y funcionan como un verdadero “laboratorio viviente” que nos permite comparar los procesos de escritura en lápiz y papel y en teclado en los periodos prealfabéticos, así como experimentar situaciones didácticas específicas de escritura en teclado que pongan de manifiesto el poder de tal artefacto para favorecer el desarrollo de la adquisición del principio alfabético.¹

La importancia de delinear un conjunto de situaciones didácticas de este tipo para favorecer la alfabetización inicial reside en el hecho de que tales tipos de situaciones complementan y apoyan la tarea que el docente realiza en contextos escolares con alto riesgo de rezago educativo: la escuela López Mateos cuenta con grupos muy numerosos de niños en cada salón (en este caso, asisten más de 35 niños a primer grado) con poca experiencia y participación en situaciones de escritura y lectura a nivel familiar (niños de zona semiurbana-rural). Estos niños requieren —más que ningún otro— que la escuela les provea del mayor intercambio posible, diverso, inteligente y significativo con textos escritos y con el mundo de la cultura escrita en general. De hecho, el diagnóstico de los niveles de conceptualización de la lengua escrita que se llevó a cabo con los niños de nuevo ingreso a esta escuela —niños de pre-escolar que en febrero del 2003 se inscribieron en ella— indicó que la mayoría de ellos ni siquiera sabía escribir su nombre, su repertorio de letras era muy restringido y un gran porcentaje de ellos presentaban escrituras pre-silábicas. Cuando asistimos a esta escuela, uno de los pedidos de la directora fue apoyar al grupo de 1er grado debido a que, en el año anterior, habían vivido una crisis institucional por la repetición de la tercera parte de los niños de primer grado (actualmente están en segundo).

Desde otro punto de vista, un buen diseño didáctico con computadoras posibilita incluir otros actores, no necesariamente expertos, como lo son las madres o padres de familia, que funcionen como mediadores y buenos informantes para acercar cierto tipo de conocimientos sobre el sistema de escritura.

En este artículo me interesa mostrar una de las situaciones didácticas que durante la fase de exploración del proyecto de investigación sobre

¹ Cabe destacar que este trabajo se asocia al proyecto de investigación “El teclado y el lápiz y papel en la alfabetización inicial: ¿dos procesos de construcción de la palabra escrita diferentes?”

la escritura en teclado que dirijo, fue elegida para formar parte del diseño metodológico que será utilizado de manera definitiva. Esta situación didáctica no es una actividad aislada sino que forma parte de toda una secuencia didáctica que cobra sentido a partir de dos proyectos escolares: la organización de la biblioteca circulante de la escuela y la realización un libro autobiográfico que permite reconstruir la vida en la comunidad desde el punto de vista de los niños y las niñas.

La situación didáctica de escritura colectiva en teclado, en la que participan niños de primer grado, tiene por fin favorecer la exploración de las letras a partir del teclado de una computadora. Cabe destacar que, en este momento del desarrollo, el conocimiento de las letras es una variable central en el descubrimiento del principio alfabético; principio que, como se mostrará más adelante, requiere de un esfuerzo cognitivo muy complejo y difícil por el tipo de análisis del lenguaje oral y escrito que exige.

La actividad didáctica se desarrolla en el salón de usos múltiples de la escuela que se ha vuelto sede de la biblioteca circulante, y consiste en el registro de los títulos de los libros utilizando la computadora para conservar el inventario en un archivo especial. Los niños trabajan en pequeños grupos asistidos por una madre quien les ayuda a copiar los títulos utilizando el teclado.

En resumen, la situación didáctica tendiente a la exploración de las letras en el teclado desde el punto de vista del aprendizaje, cobra sentido y su función por la participación de los niños en un proyecto educativo escolar: necesidad de registrar el inventario de los libros de la biblioteca circulante, proyecto escolar que busca promover la lectura en toda la comunidad en su conjunto. Los niños no sólo participan en esta tarea específica sino también clasifican los libros y discuten sobre su organización en el estante en función de criterios significativos para la propia comunidad. Es decir, mientras un grupo registra los títulos de algunos libros en la computadora, el resto del grupo realiza otras actividades. El plantel cuenta con una sola computadora, misma que fue donada por la universidad.

Antecedentes: el uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético

Descubrir el principio alfabético (una letra-un sonido) y comprender el modo de operar de nuestros sistema de escritura conlleva ubicar “el

punto” de intersección entre dos sistemas lingüísticos: un lenguaje natural y un lenguaje artificial, un sistema lingüístico oral y un sistema lingüístico gráfico con su propia especificidad (Quinteros, 1997).

Diversas investigaciones han demostrado que el descubrimiento del principio alfabético es la dificultad central a la que se enfrentan los niños para acceder a la alfabetización inicial; lo cual está íntimamente ligado a las posibilidades de éxito o fracaso de un niño en su primer año escolar. Esta problemática ha suscitado el interés de muchos autores como Read (1975), Emilia Ferreiro (1978), Liberman, Morais, Alegría, Vernon, entre otros, por estudiar las escrituras inventadas por los propios niños antes de comprender el principio alfabético.

Como explican estos autores, mucho antes de comprender el principio alfabético, los niños logran comprender una noción básica de nuestro sistema de escritura, el hecho de que la escritura es un objeto simbólico, un objeto de representación. A partir de este momento, los niños tienen que comprender las reglas que rigen la forma como los adultos escriben, que básicamente significa poder contestar dos grandes preguntas: ¿cuántas letras y cuáles tengo que poner para que diga un nombre?

Desde una óptica psicogenética, Ferreiro (1978) ha podido demostrar que las ortografías inventadas por los niños en estos momentos del desarrollo presentan regularidades diferentes según la conceptualización que los niños tienen sobre el sistema de escritura, a partir de lo cual distingue escrituras silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas. Es importante destacar que estas escrituras sólo se posibilitan cuando el niño descubre el principio fonetizante a la base de nuestro sistema alfabético: mucho antes de que los niños construyan el principio alfabético, descubren que la escritura representa sonidos de la palabra oral. A partir de este momento, es posible afirmar que el desarrollo de las escrituras inventadas por los niños consiste en un ir agregando letras (que en el caso del español coincide con letras consonánticas) a medida que logran analizar la palabra oral en segmentos cada vez menores, empezando por la sílaba, siguiendo por los componentes intrasilábicos y culminando en los fonemas (Quinteros, 1997).

Read (1975), desde hace ya mucho tiempo, puso de manifiesto que uno de los problemas a los que se enfrentan los niños es representar sonidos que logran segmentar cuando no conocen una letra para hacerlo. Al descubrir este hecho, este autor pudo determinar que una de las regularidades observables en sus escrituras es el uso de letras con

valores sonoros semejantes, pero no iguales, a los segmentos consonánticos que representan (por ejemplo, usar la “S” para [sh]. Este y otros estudios (Quinteros, 1997) ponen de manifiesto que los niños tratan de ser coherentes con el uso de las letras que conocen aun cuando sus criterios no son convencionales (escrituras con presencia de pseudoletas, repertorios de letras que conocen sólo por su forma pero no por su valor, etcétera) y que el conocimiento de las unidades (las letras) es un conocimiento relevante para comprender la naturaleza de nuestro sistema o su modo de producción. Por otro lado, tales estudios han puesto de manifiesto que la complejidad del repertorio de letras que utilizan los niños (o sistema notacional) al escribir palabras conlleva una gran carga de memoria y control sobre el proceso: quizá ésta sea una de las razones que llevan a los niños a utilizar menos letras que las que conocen. Por otro lado, el estudio que realicé con el fin de comprender los criterios de selección de las letras que los niños incorporan en sus escrituras prealfabéticas pone de manifiesto que tal selección no sólo depende del conocimiento parcial que los niños tienen de sus valores sonoros, de sus formas y nombres sino también del uso que hacen de ellas para solucionar problemas generados por su propia forma de comprender lo que la escritura representa. Así, los niños no sólo introducen diferentes letras con distintos valores sonoros como apunta Read, sino también con distintas funciones.² De esta manera, la actividad cognitiva de los niños no sólo se dirige a organizar las unidades gráficas del sistema de escritura (sus repertorios de letras) sino que dicho esfuerzo se coordina con la necesidad de comprender la manera como este sistema opera (modo de producción), las reglas que lo rigen y su naturaleza (cuál es la relación entre lenguaje escrito y lenguaje oral y qué clase de unidades del lenguaje oral son representadas por nuestro sistema). Tales son los aspectos involucrados en la adquisición del principio alfabético.

En este momento del desarrollo (antes de poder escribir de manera alfabética) los niños pasan por momentos críticos porque, desde el punto de vista cognitivo, no les resulta fácil encontrar una manera coherente y sistemática de poner en correspondencia unidades de un repertorio gráfico aún muy inestable con un conjunto de segmentos sonoros de la palabra oral que aún no logra ser claramente clasificable y ordenable, al momento de escribir una palabra. En cada acto de

² En un trabajo de investigación que realicé hace algunos años se describen el uso de letras en función de rellenos gráficos y en función de sustitutas silábicas e intersilábicas, además del comodín silábico.

escritura, cada vez que escriben una palabra, los niños toman decisiones, muchas veces conflictivas, siempre inteligentes, la mayoría de las veces parciales porque dependen del contexto. Estas decisiones son el fruto de múltiples reflexiones, más o menos concientes, que los llevan a transformar el sistema gráfico convencional y los sonidos de las palabras que escriben, a fin de solucionar los problemas prácticos y lógicos a los que se enfrentan (Quinteros, 2003).

En realidad todo conocimiento exige una aproximación sucesiva a los principios que rigen el modo de producción de un objeto de conocimiento. Tal aproximación sólo se logra si actuamos de manera significativa sobre el objeto que conocemos, si lo transformamos, si imaginamos su lógica para poner a prueba nuestra anticipación de los hechos, si exploramos múltiples posibilidades hasta verificar la más conveniente.

Este proceso no es fácil si se toma en consideración que los niños ni siquiera saben cuántas letras existen, pero saben que hay más letras que las que integran en sus repertorios. Por tal razón, necesitan de la intervención de sujetos alfabetizados, de su maestro u otros informantes, de una participación activa en situaciones de escritura especialmente diseñadas desde el punto de vista didáctico que les centre su atención en los aspectos relevantes del proceso, les muestre algunos procedimientos que les permitan explorar las posibilidades y los límites de sus propias ideas, y que les permita explorar las unidades gráficas del sistema, entre otros múltiples aspectos. Una intervención pertinente, muchas veces permite que los niños tomen conciencia y descubran algo.

La escritura en teclado, los libros y el conocimiento de las letras: una situación didáctica colaborativa

En la sesión del día 31 de mayo del 2003 se invitó a un grupo de niños de primer grado a colaborar con la organización de la biblioteca circulante, misma que surge de la donación de libros de diversas personas de Cuernavaca. Con este fin se formaron 2 grupos de 3 niños, quienes asistidos por la madre de uno de ellos, la señora Isabel mamá de Juan Carlos, asumieron la tarea y responsabilidad de hacer el registro de los nombres de los libros en una lista archivada en la computadora. Obviamente se trataba de una actividad que iba a requerir varias sesiones para llevarla a cabo y que se articulaba con otro conjunto de actividades relativas a la organización de la biblioteca circulante. El programa de

trabajo con los niños en la escuela está asistido por alumnas de servicio social de la universidad: Miriam Padilla Flores y Viviana Rivera López.

Esta actividad se desarrolló en la sala de usos múltiples de la escuela, lugar donde también opera la biblioteca. Se colocó una mesa con la pila de libros que ese día iban a registrar al lado de la computadora para que cada grupo tuviera suficiente espacio. Todos los niños estaban entusiasmados: al principio, se congregaron alrededor de la computadora exigiendo ser los primeros para realizar la parte que les correspondía. Obviamente esta máquina les provoca una gran excitación y cierta ansiedad. Espontáneamente iniciaron una especie de competencia, haciendo comentarios relativos a “yo ya se usar una computadora”. Mi hermano aprendió en la secundaria”... etcétera. La motivación que tal acto de escritura les provocó es un hecho en sí mismo relevante, si tomamos en cuenta que un niño de primer grado que reconoce que no sabe escribir de manera convencional suele presentar resistencias para escribir más allá de un pequeño conjunto de palabras, ya sea por la exigencia cognitiva que este tipo de actividad le exige o por el simple hecho de que este tipo de actividad escolar les resulta tediosa.

En primer lugar pasaron Juan Carlos, Rodolfo y Enrique. Enrique ya sabe escribir bien, aunque no tanto leer y es un niño colaborador y muy dulce, por lo tanto, su presencia sería buena para apoyar a los otros dos niños que aún no lograban integrar un repertorio amplio y estable de letras y que escribían guiando su modo de producción bajo una estrategia silábica. La idea era organizar un pequeño grupo de niños con niveles diversos para favorecer un trabajo colaborativo, por la importancia que tiene la interacción entre sujetos con distintos niveles y competencias para promover la reflexión y la discusión ante la necesidad de tomar decisiones sobre la tarea.³ Este tipo de interacción favorece una exploración activa de la información al mismo tiempo que el proceso mismo de aprendizaje, por el impacto de confrontar las propias ideas con las de otros.

La tarea de los niños era copiar el nombre de libro que la madre sostenía de manera vertical para favorecer el pasaje del teclado al espacio del libro. Los niños debían escribir los títulos de los libros, turnándose para usar el teclado, pero la consigna incluía que todos debían opinar y evaluar que lo que escribían estaba bien escrito, dada la importancia

³ En un día no podían pasar todos los grupos, por lo que los demás realizaban otro tipo de actividades referidas a la biblioteca, como explorar los libros para decidir cómo ubicarlos en los estantes, entre muchos otros; hacer las fichas que se colocarían en cada uno de los libros para su identificación y registro de los que los toman prestados, etcétera.

del registro. En esos términos se les dio la consigna de realizar la tarea, y la aceptaron con gusto. A Enrique incluso se le indicó que apoyara a los otros dos niños pero que los dejara participar libremente. La mamá que se quedó con ellos también recibió algunas consignas con el fin de ubicarse como una buena mediadora en este proceso: se trataba de que sólo les diera información o pistas cuando fuera necesario y que lo hiciera de manera pertinente: siempre dejando que la decisión fuera de los niños o confrontando sus decisiones con pistas que los llevara a dudar. También se le pidió que evitara la fonetización (por ejemplo, decir que busquen esta letra o aquella es la “pppp”). La madre entendió bastante bien esto de apoyar sólo en caso necesario y dando pistas sin indicar la respuesta o letra correcta; realizó muy bien su trabajo, a pesar de sus propias dudas y un contacto restringido con textos escritos. Estaba contenta. Al principio, se puso nerviosa porque ella no sabía usar la computadora, pero se le dijo que no importaba porque era un conocimiento que los niños podían aportar. Este hecho resultó importante en la democratización de la tarea y la distribución de las funciones entre aprendices y ayudante, permitiendo que la actividad se organizara a partir de un contrato social que delegaba a los niños parte de la responsabilidad bajo el reconocimiento de un conjunto de saberes sobre la máquina (Wersch, 1985).

La tarea no era fácil ya que en el teclado las letras están representadas en su forma mayúscula pero los nombres de los libros que escribían muchas veces incorporaban letras minúsculas. Es importante aclarar que esta complejidad del sistema —con todas las variaciones tipográficas de letras— es difícil de asimilar en un momento del desarrollo en el que los niños ni siquiera saben cuántas letras existen y qué es lo que la letra representa. Por lo tanto los niños tenían que utilizar un cartel con un alfabeto en el que podían descubrir la correspondencia entre una forma y otra.

En resumen, en realidad, la forma de la actividad no es exactamente una copia, en el sentido de producir algo a partir de un modelo que se imita sin más. Los niños tenían que introducir variaciones, transformaciones y tomar decisiones porque una vez encontrada la letra debían decidir si escribían el título en mayúsculas o en minúsculas. En términos materiales, esto significaba apretar la tecla del bloqueo de mayúsculas o no. Recordemos que si no lo hacían, los niños estaban apretando una tecla con una letra que se veía con una forma (la mayúscula) pero que en la pantalla aparecía con una forma diferente (minúscula). Tal decisión era increíblemente aceptada por ellos, si tomamos en cuenta que en realidad ni siquiera cuentan con un sistema de unidades organizado.

De hecho, este problema no había sido previamente imaginado por los coordinadores de la actividad, y surgió como pregunta en el grupo de Juan Carlos, Enrique y Rodolfo. En realidad si uno les preguntaba cuál era minúscula y cuál era mayúscula fuera del contexto de la escritura como tal y la presencia de la tecla de bloqueo, la mayoría de las veces no sabían qué responder. Más allá del acto mismo de escritura, si uno les mostraba una letra (la *a*, por ejemplo) y les pedía que dijeran cuál era la tecla que le correspondía, ellos indicaban una letra diferente (cualquiera, la *z*, incluso). Por supuesto que no era interés didáctico incluir una reflexión sobre tales formas tipográficas, aun cuando resultó muy llamativo el hecho de que los niños terminaron aprendiendo y aceptando que una letra podía admitir formas gráficas diferentes. Los términos mayúsculas y minúsculas también fueron apropiados rápidamente sin dificultad, aún cuando en realidad no sabían qué significaba exactamente.

La exploración de la tapa del libro para ubicar el título del mismo (y separar tal información del nombre del autor, entre mucha otra información escrita en esta parte) a partir de imaginar de qué podrá tratar el mismo (los niños exploraban las páginas), hacían de esta actividad una situación de lectura y exploración de materiales escritos muy significativa y activa. En materia de decidir cuál era el título del libro que debían copiar, la madre tenía la consigna de dejarlos explorar el libro un rato, pero era ella la que finalmente decía exactamente lo que tenían que copiar, ya que la lista no podía carecer de esta información.

Los niños ya contaban con un contacto mínimo con la computadora que les permitió incorporar acciones básicas como el manejo del ratón, el uso de las flechitas y el “enter” para pasar de renglón en renglón, el uso de la tecla para mayúsculas en caso de querer escribir con otras letras, etcétera. Cabe resaltar que el teclado que usan no es convencional sino es uno especialmente diseñado para ellos. En dicho teclado se han quitado varios de los símbolos y teclas que no son pertinentes para el tipo de escrituras que los niños realizan y, por lo tanto, les resulta más fácil de usar.⁴

Otro hecho interesante es que los niños podían elegir de toda la pila de libros aquellos que les gustaban más para incorporarlos a la lista. Luego de realizar la escritura colectiva de los títulos seleccionados utilizando

⁴ La investigación también incluye como línea de trabajo el diseño de un teclado didáctico para niños, que favorezca la reflexión y organización de los subsistemas vocálico y consonántico de nuestro sistema fonológico; es decir, que coadyuve a una reflexión metalingüística necesaria para el descubrimiento del principio alfabético.

el teclado, cada niño escribía con lápiz en un papel los libros que más le habían gustado a fin de conservar esta información para solicitar el libro una vez que se iniciara el préstamo de los mismos. Tal tipo de actividad nos permite comparar el acto de escritura con uno y otro soporte técnico.

La escritura colectiva en teclado

Uno de los aspectos más llamativos de esta situación fue la dinámica grupal que surgió en tanto una situación de escritura colectiva en teclado. Los niños suelen realizar actos de escritura colectiva utilizando lápiz y papel, pero la presencia del teclado posibilita una dinámica de relación y participación entre los sujetos muy diferente. Cuando los niños participan en una escritura colectiva utilizando lápiz y papel, suelen distribuirse la tarea a partir de una distinción de acciones en términos de trabajo material e intelectual. Es decir, la distribución de las acciones que conforman la tarea de escribir suele dividirse entre uno que controla el lápiz y el papel y se encarga de realizar la parte material del acto, y el resto que dicta, controla, guía y aporta las ideas o aspecto intelectual del mismo. Es decir, el control de los dispositivos materiales suele recaer en manos de uno y si se intercambian esta función, siempre lo hacen de manera sucesiva, dado que no pueden pasarse el lápiz de niño en niño.

La situación de escritura colectiva de los títulos de los libros utilizando el teclado, por el contrario, permite que los niños co-participen en el acto material: entre ellos surge una especie de competencia o ansiedad por apretar las teclas que cada quien cree son las indicadas para copiar tal o cual letra del nombre a ser escrito. La dinámica es mucho más rápida ya que el primero que encuentra la letra supuestamente pertinente, la puede apretar, con o sin reclamos del resto. En este sentido, ese contrato social previo que establece quién va a escribir primero no se respeta porque la ansiedad y la posibilidad de apretar las teclas depende más de la rapidez que de ese contrato previo. Sin embargo, espontáneamente surge cierto orden porque no sólo se pone en juego la rapidez sino también la autoridad, el liderazgo, y sobre todo la evaluación y confrontación de ideas: no hay que olvidar que encontrar la letra correcta suele llevarles más de un intento porque no resulta fácil para ellos reconocer cuál es la letra mayúscula que corresponde a la minúscula que están copiando, o cuál era la letra que se está copiando, en este ir de la tapa del libro al

espacio del teclado. Los niños se pierden mucho por donde van. Así que entre la discusión de si está bien o mal y la exploración de tan diversos espacios: el teclado, la tapa del libro y el cartel del alfabeto, se juega la dinámica de relación entre ellos.

Es importante remarcar la participación de tres espacios diferentes en un acto de escritura colectivo. Este hecho es en sí mismo muy importante y nos permite explorar aspectos del acto que no es posible observar en situaciones de escrituras más sencillas en donde el espacio del papel concentra de manera única la atención. Con el fin de mencionar la importancia de este hecho basta pensar en el desdoblamiento que existe entre producción e interpretación al tener que desplegar tales procesos en espacios diferentes: cuando un niño escribe, suele interpretar lo que va haciendo acompañando su acción con ese lenguaje egocéntrico que controla su accionar. Los niños, y así se lo pedimos, van marcando con su dedito las letras que van colocando mientras verbalizan las sílabas o las partes de la palabra oral que van escribiendo letra por letra. Cuando usan lápiz y papel este acto se resuelve con una sola mirada, concentrando su atención en un mismo espacio. Pero cuando se trata de la computadora esta coordinación de producción e interpretación corta, interrumpe y complejiza la relación entre producir y controlar lo que se produce. Recordemos que se trata de niños entre 5 y 6 años.

En resumen, la escritura colectiva en lápiz y papel difiere de la del teclado pudiendo afirmar que en este último caso se trata de una verdadera co-construcción de la palabra escrita, tanto en lo que se refiere al aspecto material de la tarea como al intelectual.

La competencia, rapidez, ansiedad que genera la propia situación de la escritura en computadora en esta clase de población agrega un sabor distinto al acto de escritura por el carácter lúdico competitivo que la actividad misma genera y la variable rapidez en un grupo en el que nadie pierde su oportunidad. En ambos grupos, especialmente el de Juan Carlos, Rodolfo y Enrique, uno no sabía si estaban jugando o trabajando pero la concentración era total: se mostraron muy atentos y entretenidos por encontrar cada letra antes que su compañero, sin perder el estado de colaboración que imperaba más allá de la competencia.

En definitiva, el buscar las letras en el teclado modificaba sensiblemente esta actividad si la misma hubiera sido copiar en un papel los títulos de los libros de la biblioteca dándole a la misma un sentido propio y un valor adicional. Se trata de ese valor que da un trabajo en el que se puede

recobrar el sabor del juego con todos sus componentes de seriedad, astusia, reto y ansiedad, típicos de la forma de actividad del juego.

Cada grupo estuvo alrededor de una hora realizando su trabajo, sosteniendo la atención en una tarea cuya exigencia cognitiva y necesidad de tomar decisiones a pesar de las grandes dudas no logró mermar el compromiso y la responsabilidad de los niños ante el reto asumido. Sostener tal tiempo de concentración y trabajo colectivo en un acto de escritura no suele ser algo que sucede en un salón de niños de primer grado; sin embargo, esta situación didáctica lo permitió por el interés que generó en ellos. Este punto es esencial si tomamos en cuenta la gran dificultad que tienen estos niños para sostener una actividad intelectual sumamente analítica que requiere una gran atención y esfuerzo cognitivo.

Es decir, los beneficios de una actividad cooperativa que al mismo tiempo integra cierto grado de competitividad a modo de juego (el reto) potencializan esta modalidad de trabajo grupal, en la que la dicotomía juego-trabajo desaparece sin que esto genere alguna consecuencia negativa desde el punto de vista didáctico.

La incorporación de un conjunto de letras en sus repertorios

Una de las variables que más nos interesaba registrar de esta situación se relaciona con el aprendizaje de las letras que los niños lograban en el marco de una sesión de trabajo con la computadora, especialmente el teclado. Me refiero no sólo a las letras como formas, sino a sus valores sonoros y sus nombres. Lo importante es el impacto de estos eventos en la posibilidad de modificar el repertorio de letras que un niño cuenta para escribir en un determinado momento de su desarrollo. Recordemos, con Olson, que un símbolo gráfico de este tipo resulta un referente fundamental para explorar y analizar las unidades de la palabra oral; es decir, para favorecer una actividad metalingüística central en la construcción del principio alfabético. Cabe destacar que los sistemas como el nuestro privilegian la representación de la estructura fonológica del lenguaje, estructura a la que los sujetos no alfabetizados no tienen acceso consciente.

Varias de las letras fueron aprendidas por los niños, y como la madre de repente utilizaba los nombres silábicos de las letras, no faltó la ocasión para que surgieran nombres silábicos en sus verbalizaciones mientras exploraban con sus deditos el teclado: “la ti, la ti, la ti”. O sea que la

actividad de la madre y la información que se da en este momento es vital. Obviamente si las letras hubieran estado en minúscula no hubieran necesitado tanto apoyo, pero el aprendizaje hubiera sido menor. Lo importante es que el trabajo con este tipo de conocimiento sobre las unidades gráficas del sistema se realiza en el seno de una actividad muy significativa e interesante, que provoca una participación muy activa, consciente y responsable en un largo periodo de tiempo.

Al principio, los maestros nos decían que no trabajáramos con los de primer año para realizar la organización de la biblioteca, actividad que obviamente exigía muchos colaboradores porque tales niños no tendrían el nivel necesario para hacerlo. Sin embargo, fueron los niños de primer grado y especialmente los de segundo los que se encargaron de hacer las listas de los libros y las fichas para cada uno de ellos, con ayuda de un pequeño grupo de niños de sexto grado, quienes también aprendieron mucho sobre lo que es una colección, la editorial y demás datos importantes en la cultura del libro.

Esta actividad dio la iniciativa para organizar toda una secuencia de situaciones didácticas específicas con diferentes objetivos como el control que cada niño lleva de los libros que ha leído y ha pedido prestado; la participación en discusiones tendientes a reflexionar sobre la propia identidad como lector a partir de la realización de gráficas y mapas que delinear el tipo de libros que los niños solicitan y el por qué de sus elecciones; la lista de libros que a nadie le gustan; la cartelera con las recomendaciones de libros que los niños van leyendo, lista de los libros más leídos, entre otras múltiples acciones posibles.

En resumen, esta situación didáctica que integra el poder del trabajo y de lo lúdico, muestra la fuerza de un dispositivo que se articula con otros en una actividad significativa y placentera en la que la participación responsable de los niños resultaba vital para llevar a cabo un proyecto escolar muy valorado por la propia comunidad. De esta manera, los niños no sólo aprenden sino que al hacerlo participan de manera responsable en su propia comunidad.

Bibliografía

- Ferreiro, E. y Ana Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI Editores, México.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela. Lo real lo posible y lo necesario*, SEP/FCE, México.

- Olson, D. (1998), *El mundo sobre papel, El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Gedisa, Barcelona.
- Quinteros, G. (1997), *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*, Serie DIE/ Tesis 27, Cinvestav/IPN, México.
- (2003), “La libertad y las letras”, *Las ideas infantiles en el aprendizaje de la lectura y escritura y el papel de los “Otros” como informantes en la enseñanza de la lengua escrita*, Alejandra Pellicer y Sofía Vernon (eds.), SM, México.
- Vernon, S. (1986), *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura*, DIE/Cinvestav, México.
- Wersch, J. (1985), *La formación social de la mente*, Paidós.