

Escribir y revisar textos de dos en dos en ordenador¹

Una de las preocupaciones de los maestros es encontrar una manera de conseguir el progreso de las niñas y niños en la adquisición de la lengua. A pesar de los esfuerzos que se dedican a ello, los resultados no siempre son satisfactorios. En los últimos tiempos, poco a poco se ha variado la práctica y se ha cuestionado o cambiado el enfoque de algunos instrumentos que tradicionalmente se utilizaban para mejorar el conocimiento y corrección lingüísticos. Es lo que ocurrió con la copia, que actualmente sólo se recomienda si tiene funcionalidad, o el dictado, que se ha convertido en un instrumento de análisis, de discusión, de ejercitación de la memoria, de reflexión, más que de control. Pero el cambio importante se ha producido a partir de suponer que los niños y niñas, con una cierta ayuda, tienen capacidad para controlar y regular su proceso de construcción del conocimiento.

Quiero destacar dos de los cambios que pueden considerarse más importantes:

a) La consideración del error como un fenómeno constitutivo del aprendizaje. Esto implica un cambio substancial. El análisis de los errores que hace un alumno, lo que suele llamarse “falta”, es precisamente indicativo del proceso que se debe seguir para superarla. A veces se cambia una letra por otra porque no se sabe hacer de otra manera, porque uno cree que es correcto, porque aún no se asimiló la forma adecuada, porque se ha hecho una relación errónea, porque se ha distraído (como pasa a menudo con los profesionales de las letras), porque hizo funcionar una falsa analogía... Es imprescindible el análisis conjunto con el autor del texto para interpretar de forma ajustada y poder así superar el estadio de aprendizaje en el que se encuentra el alumno.

b) Las aportaciones de las teorías didácticas cognitivo-constructivistas y socioculturales, que parten de la consideración que la construcción del conocimiento es una tarea individual, de cada persona a partir de la

¹ Este artículo se publicó en la revista “Articles”, núm, 15, abril de 1998, con el título *Escriure i revisar textos de dos en dos en ordinador*”, pp53-62

reconstrucción y evolución de las representaciones mentales. Esta construcción, no obstante, se produce a partir de la interacción con los otros, con un grupo de iguales o con adultos, pero actuando conjuntamente: planificando, discutiendo, provocando o solucionando conflictos, compartiendo dudas, contrastando opiniones.

A partir de estas premisas, nos propusimos una tarea con alumnos de 3º de la especialidad de Primaria de la Facultat de Ciències de l'Educació² de la UAB en periodo de Practicum, para llevar a cabo en un aula de 2º de Ciclo Inicial de la escuela Lavínia de Barcelona³. Dentro de la dinámica habitual del aula, el grupo de niñas y niños elaboraron textos de distinta tipología para una revista escolar. Una de las practicantes trabajó con un grupo de alumnos para hacer definiciones, que iban a servir posteriormente para elaborar jeroglíficos. Otra, con un grupo que debían escribir cuentos. En ambos casos, los alumnos trabajaban en pares, directamente en el ordenador. La tarea de los estudiantes de practicum consistía en seguir el proceso de cada grupo de trabajo, interviniendo en los casos que se creía conveniente, y tomando nota de todo lo que, según nuestra opinión, era significativo. Sin embargo, en este artículo, expondremos sólo lo que hace referencia a la corrección ortográfica.

Se partía de los parámetros siguientes:

a) Observar las estrategias de los alumnos y alumnas para acercar de manera progresiva su escritura a la normativa y comprobar cuales de las estrategias trabajadas en clase les eran más rentables. Observar, asimismo,

² Las estudiantes -Electra Hawkins Rut Barjuan- hicieron un trabajo excelente, casi de profesionales, tanto en la intervención en el grupo, como en la recogida de datos. Desarrollaron su actividad en periodos distintos, pero en la misma escuela y aula.

³ La maestra del aula, Mariona Autonell, participó en el seguimiento del día a día. Su aula ofrecía un modelo de trabajo que nos iba como el anillo en el dedo para experimentar. Los niños y niñas estaban acostumbrados a responsabilizarse de la corrección de sus tareas, trabajaban a menudo en grupo, disponían de muchos textos funcionales escritos en el aula: cartas, noticias, diarios, informaciones diversas, palabras para recordar, carteles... y tenían el hábito de consultar en caso de duda. Disponían, además, de un ordenador y una impresora. Un material un poco antiguo, pero perfectamente útil para sus necesidades.

la capacidad de transferir a una situación nueva de escritura los contenidos del curriculum.

b) Determinar la naturaleza y calidad de las intervenciones del adulto para conseguir lo que Bruner llama “efecto andamiaje”, que consiste en proporcionar pequeñas ayudas u orientaciones para que se puedan llevar a término tareas o se puedan resolver problemas de una dificultad superior a la que sería capaz de resolver un niño o niña por si solo.

c) Comprobar en qué medida el ordenador puede ayudar en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

El proceso de escritura y de corrección era un trabajo a tres bandas: dos niños o niñas, un ordenador y una maestra (en el caso que nos ocupa, una alumna de practicum), cada uno con una tarea específica: el ordenador, que actuaba como facilitador de la tarea, poniendo la corrección a su alcance y favoreciendo la consulta del texto por medio de la pantalla, la pareja de iguales interaccionando entre si, planificando, discutiendo o buscando soluciones a los problemas que se les iban presentando, y la maestra que, a partir de mínimas intervenciones, estimulaba la expresión, la reflexión sobre la acción, pedía justificaciones de las decisiones, ayudaba en definitiva en el proceso de construcción del texto. Esta relación es la que quiere expresar el esquema que hay a continuación.

El proyecto se preparó entre tres: la maestra del aula, los alumnos de practicum y yo misma como tutora de practicum de la Facultad. Se hizo con el convencimiento de que la observación de la interacción entre iguales y con una persona adulta nos proporcionaría un conocimiento de gran valor no sólo por la incidencia posterior en el aula, sino también para la formación de los estudiantes, ya que les iba a permitir participar de una manera de trabajar bastante distinta de la que habían vivido en su escolaridad y, a la vez, podrían participar en un proyecto -aunque modesto- de investigación en el aula.

Intervenciones y recursos utilizados en situación de interacción³

Intentaremos agrupar algunas de las situaciones de interacción que se produjeron en el momento de la revisión de los textos.

a. La intervención del adulto, ¿hasta dónde debe llegar?

Acordamos que la intervención del adulto debe partir de las premisas que se expresan a continuación:

- Hay errores que los niños pueden corregir sin ayuda --> el adulto no debe intervenir.
- Hay errores que los niños pueden corregir con un poco de ayuda --> El adulto da pistas, orienta (función andamiaje)
- Hay errores que no pueden corregir los niños sin ayuda --> debe intervenir el adulto.

Electra⁴, estudiante en función de maestra, encontró un recurso adecuado para responsabilizar cada pareja de su corrección:

Antes de escribir os voy a contar una cosa. Para escribir el cuento en el ordenador, haréis una línea cada uno. Cuando escriba I., tú, C., serás su maestro y deberás fijarte bien para corregirle los errores. Después cambiaréis los papeles. Yo seré un fantasma, os oiré pero a mi, pocas veces me vais a oír (...)

Claro que debió dar algunas orientaciones para evitar que cuando actuaban como maestra corrigieran más de la cuenta.

El que hacía de maestro quería corregir una palabra que estaba escrita correctamente. E. intervino “*Si tu estás muy segura que lo has escrito correctamente, no hagas caso a tu maestra porque a veces puede confundirse*”

Si hubieran sido mayores o si la explicación estuviera a su alcance, les habríamos pedido que justificaran la propuesta alternativa haciendo recurso a alguna regla o procedimiento que diera validez a la enmienda.

⁴ A partir de este momento siempre hablaremos de maestra, tanto si se trata de una estudiante como de la maestra de clase.

La pareja de trabajo debía saber que no siempre la corrección de sus errores está a su alcance. De vez en cuando se les recordaba, como por ejemplo, en la intervención siguiente:

En esta línea hay cuatro errores, De estos, dos se encuentran en la misma palabra. Podéis corregir tres, pero para corregir el cuarto, vais a necesitar al fantasma.

b. Calidad de las intervenciones del adulto

Como que el trabajo se hacía con estudiantes de practicum, definimos la intervención del adulto de manera que no cortara la actividad del grupo de trabajo. Siguiendo las orientaciones de Joan Tough (1979, p 109-124), utilizamos estrategias que invitaran a los niños a completar o detallar sus explicaciones, a justificar sus propuestas, a focalizar el discurso para evitar la dispersión, haciendo, en definitiva, intervenciones más razonadas y adecuadas al contexto. En cambio, restringimos las intervenciones que suponían aportación de información por parte del adulto, que se utilizaron únicamente para reforzar los contenidos ya trabajados en clase.

Una vez estudiadas las intervenciones del adulto, pudimos comprobar que iban en las siguientes direcciones:

- Escuchar e interpretar las intervenciones de los niños i niñas.
- Observar los procedimientos que utilizaban.
- Facilitar la verbalización de los procedimientos que seguían.
- Facilitar la aplicación de los contenidos trabajados en clase.
- Dar seguridad o inseguridad según el nivel de dificultades y las capacidades de cada uno
- Intervenir en los casos en los que era necesario deshacer malentendidos o interpretaciones erróneas.
- Provocar dudas siempre que se creía conveniente.
- Orientar la acción: consulta, relectura...
- Facilitar la transferencia de lo que se había aprendido en otras situaciones y contextos.

- Favorecer actitudes para responsabilizarlos del trabajo en grupo a partir de la revisión, corrección y reescritura de los textos

Pondremos algunos ejemplos:⁵

A veces encontraban la respuesta por el solo hecho de formular una duda en voz alta:

P. pregunta si la palabra *avis* (abuelos) va con b o con v. La misma alumna da con la respuesta correcta sin necesidad de la intervención del adulto.

Ante una duda, es útil acostumbrarles al uso de procedimientos que se pueden aplicar a otras situaciones

Dos niños escriben *ca* (en lugar de *que*⁶) y ninguno de los dos encuentra el error. La maestra les dice “¿Dónde podemos buscar esta palabra en la clase? B. dice que en el cartel de la pizarra. A. encuentra la palabra en un cartel junto a la pizarra. Se levantan los dos y van a mirar como se escribe.

Es interesante analizar la acción que hacen los niños de levantarse para comprobar la ortografía de la palabra. La memoria episódica les va a ser muy útil para recordar la grafía correcta. Quizá en otra ocasión recordarán que se escribe así porque un día lo consultaron en la pizarra con un compañero.

Escriben *liquit* (en lugar de *líquid* (líquido)) y no se dan cuenta del error. La maestra les manda buscar la palabra en el diccionario y dicen que no está. Les dice que la busquen terminada en *d*. Uno de los alumnos dice “Terminada en *d* *sí que está y también tiene acento*.”

Aunque en esta edad no se puede abusar del recurso del diccionario, no hay que desestimar alguna consulta esporádica.

⁵ En clase se trabajaba en catalán. Pondremos la traducción siempre que sea necesaria para la comprensión de la situación que se expone.

⁶ En catalán es fácil confundir las vocales *e/a* en posición átona.

No se debe desaprovechar ninguna ocasión para recordar, insistir en algunos contenidos específicos de su curso. Eso es lo que pensó la maestra en la situación que exponemos a continuación:

Un niño y una niña habían escrito *maguic* (por *màgic* (mágico) y no se ponían de acuerdo en la corrección. La maestra les dice:

-Escribid la palabra de dos maneras con dígrafe y con la letra g. Después leed en voz alta las dos palabras.

Las leen y se dan cuenta que deben escribir la palabra con la letra g

Siempre que dudéis si una palabra se escribe con el dígrafe o sin, haced lo que os he dicho: pensad como se leería. Ya veréis que si lo hacéis así os irá bien.

Hay momentos que conviene recorrer a la memoria visual.

Un niño y una niña no se ponen de acuerdo con la palabra *cases*⁷. Uno piensa que se escribe con *c*, y otro con *s*. La maestra les escribe la palabra con las dos grafías: *cases*, *caces*, y les pregunta cuál les parece la adecuada. Ante la palabra escrita, el acuerdo es inmediato.

c. La interacción entre iguales

Queremos subrayar tres aspectos que creemos destacables en la interacción entre iguales.

a) *La necesidad de llegar a acuerdos.* Se dan cuenta que no les basta saber, sino que deben saber explicar, saber justificar las alternativas que proponen, deben poder convencer al otro.

b) *Ayuda mutua.* Cada uno de los componentes de la pareja tiene un tipo de conocimientos fruto de las experiencias que ha adquirido, de las capacidades personales para hacer deducciones o interpretaciones... Podríamos decir que cada uno es experto en alguna cosa, que puede ponerse al servicio de la tarea común. Esta diferencia de conocimientos repercute positivamente en el pequeño grupo, tanto en el resultado del trabajo como en otro aspecto más sutil: permite que cada individuo sitúe sus

⁷ Las letras *s/c* delante de *e/i*, tienen el mismo sonido

conocimientos en referencia al otro. Y ésto, si se sabe conducir positivamente, es bueno.

c) *La presencia de un interlocutor que va a hacer preguntas o que revisará los trabajos.* El solo hecho de realizar una tarea sabiendo que se debe dar cuenta o razón a otro hace que se plantee de forma distinta. Es como si se sostuviera un diálogo con las personas que revisarán el trabajo o con uno mismo, que orienta o reorienta las decisiones “si lo escribo así, me dirán...”

Los ejemplos que hay a continuación nos van a ayudar a medir la calidad de las intervenciones en el trabajo por parejas.

La relectura del texto como procedimiento de revisión facilita la corrección de los errores que, a veces, son puramente distracciones, como en el caso siguiente:

Dos niñas escriben *arels* (por *arrels* (raíces)). Sin decir nada, releen la palabra y una de las dos se da cuenta del error. Se produce el siguiente diálogo: “*Ui, hem escrit arels*”. Se ponen a reír las dos y rectifican la ortografía de la palabra.

Muchas, muchas veces se producen situaciones en las que uno enseña al otro, como se puede comprobar en la situación siguiente en la cual un niño explica a su compañero el uso de la analogía como procedimiento para saber qué letra debe poner en una palabra. La maestra no lo hubiera hecho mejor.

Un niño había escrito *nede*⁸ (nada). Su compañero le recuerda que se escribe con a como *canta, salta...*

O bien cuando alguien corrige a su compañero porque no articula bien un sonido:

Una niña no sabe pronunciar la ll i escribe *veis* (por *vells* (viejos)). Su compañera le corrige.

Escuchar los diálogos entre niños “hacer de fantasma” permite darse cuenta que algunas veces los errores responden a falsas concepciones,

⁸ Me remito a la nota 6

errores en la articulación, distracciones, relaciones equivocadas o analogías erróneas.

Pudimos comprobar que los procedimientos más utilizados fueron:

- Relectura del texto para revisarlo.
- Consulta de carteles y materiales de clase, consulta de diccionario.
- Uso de la memoria visual y auditiva.
- Aplicación de los conocimientos aprendidos en el aula, aplicación de reglas.
- Uso de la analogía

Ayuda del ordenador en la corrección de los textos

Es evidente que el ordenador en estas primeras edades ofrece una dificultad importante derivada del desconocimiento del aparato y especialmente del teclado, que trae, como consecuencia, una escritura muy lenta, mucho más que si se escribe en lápiz. La escritura a partir del teclado, se hace a partir del análisis, ya que de poco les sirve haber fijado las palabras a partir de la imagen global. El proceso que suelen utilizar es pensar la palabra, descodificarla para identificar cada letra, buscarla en el teclado y comprobar el resultado en la pantalla. Un largo recorrido.

Ahora bien, una vez escrito, cuando aparece en la pantalla, llegan las ventajas: buena visualización, facilidad de corrección... El texto que aparece en la pantalla se presenta como un texto virtual, un borrador, un texto inacabado que debe irse construyendo, que invita a revisar y mejorar con unas operaciones sencillas y al alcance de cualquiera, operaciones que se perciben como componentes del acto de escribir. Por otro lado, es un proyecto de autoría compartida, nadie no es su depositario ni su responsable, como pasa con el lápiz y el papel; el proceso de elaboración, la corrección, el resultado final es responsabilidad de todo el grupo.

Valoración de la actividad por el grupo clase

Una vez terminado el trabajo, se hace una valoración con el grupo completo para saber la idea que habían sacado de la actividad. Sacaron las siguientes conclusiones:

- Antes de escribir, debemos pensar.
- Podemos preguntar las dudas a las personas mayores.
- Cuando terminas de escribir, debes revisarlo leerlo para comprobar si hay algún error..
- Cuando no sepas alguna palabra, puedes consultar el diccionario.
- En caso de duda, puedes escribir las palabras de dos maneras y escoger la que te parece adecuada.
- Puedes consultar las dudas con algún compañero o compañera.
- Hay que pensar bien las palabras aprendidas en clase.

Eran conscientes que habían aprendido procedimientos que hacían referencia al proceso de escritura: pensar antes de escribir, más atención en el momento de escribir, releer, revisar. También se dan cuenta que deben pensar a aplicar lo que han aprendido en clase, transferir los conocimientos a la situación de escritura del momento. Queremos destacar el valor que dan a la consulta diversificada: maestra, compañeros, diccionario, material de clase. Un procedimiento que les proporciona autonomía de trabajo.

Conclusiones

Consideramos importante en este trabajo la conjunción de tres elementos. En primer lugar, el hecho de poder trabajar de dos en dos, y no sólo en el sentido que se les permite, sino que son capaces de hacerlo. En segundo lugar, la ayuda puntual del adulto. Entendemos que esta ayuda es valiosa si es capaz de orientar, estimular, facilitar que los niños y niñas encuentren sus propios recursos. Y finalmente valoramos poder disponer de un ordenador, que no tiene otra función que facilitar las tareas de producción, revisión y corrección. Un conjunto que nos permite buscar, y a veces encontrar, nuevas alternativas a la didáctica de la lengua.

Referencias bibliograficas

Courtney F. Cazden (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y aprendizaje*. Barcelona. Temas de Educación Paidós. (capítol IX)

Jaffré, J.P. (1992): *Didactique de l'orthographe*. París. Hachette.

Jorba, J. Casellas, E. (editors) (1976): *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona. ICE de la UAB

Jorba, J. Gómez, I., Prat, À.(1997): «L'ús de la llengua en situació d'aprenentatge des de les àrees curriculars». a *ARTICLES* n. 13, p 79-90

Odine, O. i J. (1995): *Corriger des copies*. París. Hachette i Jaffré, J.P. (1992) *Didactique de l'orthographe*. París. Hachette.

Tough, J. (1979): *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los seis años*.Madrid. Aprendizaje Visor

Vilà, N., Prat, À. (1996): «Fer servir l'ordinador a cicle inicial de primària en el currículum de llengua» a *GUIX* n. 219, p 45-51

Referencia de la autora

Àngels Prat i Pla. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials de la UAB. Facultat de Ciències de l'Educació, Edifici G-5, 08193 Bellaterra. Barcelona. Tel.: (93) 581 26 37, e-mail: ipcsa@cc.uab.es

Lineas de investigación: Incidencia de los medios informáticos en el currículum de lengua, y el suso de la lengua en los contenidos escolares.