

Saltando entre el hogar y la escuela.

Aprendiendo a leer y escribir*

Pilar Lacasa , Mercedes Gómez* , Amalia Reina* y Carmen Cosano**

Todas las personas realizamos cada día múltiples actividades que, de una forma u otra, adquieren sentido en el contexto en el que se realizan. Pero todavía más, son difíciles de comprender en una situación diferente, incluso aunque esa actividad sea la misma. Fijémonos un momento en el hecho de leer: ¿hasta qué punto una niña que lee el “Teleprograma” cree que lleva a cabo la misma actividad que cuando lee su libro de texto para preparar un control escolar? Si, en ambos casos, le preguntamos “¿qué haces?” seguramente obtendremos respuestas más relacionadas *con la meta de su actividad*, “*ver qué ponen en la TV*” o “*estudiar*”, *que con el instrumento utilizado para lograrla*. La paradoja, sin embargo, es que aunque nuestras actividades adquieran sentido en los contextos donde se practican, nosotras seguimos siendo las mismas a través de ellos. *¿Cómo establecer puentes entre estos diferentes escenarios que constituyen nuestro entorno en la vida cotidiana?* Seguramente existen múltiples caminos y buena muestra de ello son los intentos que educadoras y educadores realizan

* Trabajo publicado en Kikiriki

* Es profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de CCEE, Universidad de Córdoba.

* Es maestra en el Colegio Público Averroes de Córdoba.

* Son alumnas de Psicopedagogía en la Facultad de CCEE. Universidad de Córdoba.

cada día para sacar el conocimiento de las aulas y hacer, de esta forma, que sea cada vez más significativo para quienes aprenden. Esos intentos se han realizado en múltiples ámbitos pero ahora queremos fijarnos en actividades relacionadas con la lecto-escritura.

Enseñar a leer y escribir es, sin lugar a dudas, una de las metas más importantes en las escuelas occidentales y, quizás, por ello el aprendizaje y la adquisición de esas habilidades se relaciona fundamentalmente con las aulas. Paradójicamente, sin embargo, muchas de nuestras actividades cotidianas se realizan en un entorno “letrado”, lo que significa que cuando niñas y niños llegan a la escuela traen consigo un amplio equipaje de ideas, que muchas veces pasan desapercibidas a los educadores. *Enseñar a leer y escribir se ha considerado tradicionalmente como una tarea que tiene poca relación con lo que puede aprenderse en la vida cotidiana fuera de la escuela.* Incluso, en ocasiones, cuando los padres y madres quieren ir introduciendo a los niños en estas habilidades lo hacen a través de métodos que son más propios de la escuela y que tienen muy poca relación con sus actividades habituales. Tal vez todo esto sea debido a que leer y escribir se consideran actividades vacías de significado para quienes aprenden y enseñan. Pero, ¿por qué no pensar que esas actividades pueden ir adquiriendo un sentido más próximo a la vida cotidiana y que también desde ellas es posible ir tendiendo puentes entre la casa y la escuela? Queremos sacar el aprendizaje de la lecto-escritura de las paredes de las aulas, de forma que se convierta en una tarea que va más allá del cuaderno o de la cuartilla porque leer y escribir son instrumentos cotidianos en nuestro entorno socio-cultural. ***Trataremos de mostrar cómo se puede aprender fuera y dentro de la escuela, tratando de establecer***

relaciones entre ambos entornos de forma que sea posible lograr un aprendizaje significativo.

Leer y escribir: algo más que descodificar

En suma, lo que en definitiva nos preguntamos es como ir más allá de situaciones formales de aprendizaje en las que leer y escribir son únicamente procesos de descodificación ajenos a cualquier situación. Nos detendremos un momento en un trabajo realizado hace ya bastantes años por Shirley Brice Heath (1983), psicóloga norteamericana, que permitirá comprender cómo el uso y el significado de la lecto-escritura está estrechamente relacionado a la organización social, de forma que esas actividades no son algo vacío de contenido o ajenas a la vida cotidiana. El trabajo muestra con claridad que cuando niñas y niños llegan a la escuela poseen ya un conjunto de conocimientos que, necesariamente, quienes enseñan habrán de tener en cuenta. Heat, describió el significado y la función que la lectura y la escritura tenían en dos comunidades diferentes de clase trabajadora, una negra y otra blanca, situadas en la región de Piedmont en Carolina (EE.UU.), e inmersas en la tradición de la industria textil y del cultivo del algodón. La investigadora examina, además, lo que ocurre en el contexto de la ciudad, al que considera como una comunidad diferente. En cada una de ellas el entorno de niños y niñas está geográficamente limitado hasta que van a la escuela. En el libro que recoge su trabajo se argumenta cómo niños y niñas aprenden a utilizar el lenguaje de formas diferentes, en función del modo en que cada comunidad estructura sus familias, define los papeles sociales que pueden representar sus miembros y también en relación con los conceptos de infancia que guían la socialización de los más pequeños. En las comunidades que como etnógrafa estudia esta

autora los niños tienen diferentes caminos para comunicarse ya que existen diferentes tradiciones en la interacción cara a cara y en la forma de establecer relaciones con el mundo exterior. En definitiva, se muestra cómo *el uso del lenguaje en cada grupo social es inseparable de los hábitos y valores de conducta compartidos por quienes pertenecen a él*. Pondremos algunos ejemplos.

En la comunidad blanca de Roadville la vida se organiza alrededor de la casa o dentro de ella. El umbral de su puerta marca la distancia entre lo público y lo privado, además, los límites entre ambos mundos están señalados no sólo en función del tiempo y el espacio, se marcan también en la estructura y en la organización social, en los papeles específicos que cada uno desempeña en función del sexo y de la edad. Todo ello contribuye a que las distancias en el trato de niños y adultos sean claras y los pequeños deban dirigirse a los mayores “*con respeto*”. Cuando niños y niñas comienzan a ir a la escuela existen una cierta continuidad entre ella y la familia porque las ideas sobre lo que ha de aprenderse y enseñarse son muy similares entre ambas. Por eso, una vez que los pequeños se integran en el medio escolar, las familias descargan allí sus responsabilidades. Los niños llegan al colegio cargados de testimonios sobre el valor de la lectura y la escritura, pero con pocos modelos de lo que son las actividades lecto-escritoras. Es decir, las familias valoran el medio escrito, aunque su relación con él sea relativamente distante. En este contexto puede tenerse en cuenta que las actividades religiosas están estrechamente unidas a la valoración que se hace del lenguaje, en cuanto que éste permite acceder a los servicios relacionados con la comunidad y a posiciones de poder. *La autoridad del texto se apoya en la situación en la que puede ser usado y en la posición social de aquellos que pueden interpretar el texto en público*. Los niños no pueden interpretar el medio escrito en presencia de los

adultos, han de ser espectadores pasivos memorizando materiales o respondiendo a cuestiones específicas.

Por el contrario, en la comunidad negra de Trackton, los pequeños se mueven con libertad por el barrio, sin reglas que limiten el espacio o el tiempo de las interacciones sociales. Tampoco existen límites claros entre lo público y lo privado. Niños y niñas se ven inmersas en un mundo de discontinuidades aunque las familias no sean conscientes de ello. Todo ello va a suponer que *los pequeños se acercan al mundo de lo impreso de formas distintas*, aprenden así que existen muchas formas de hablar y cantar sobre el mundo escrito. En esta comunidad niñas y niños no han oído alabanzas sobre esas actividades pero se han visto inmersos en debates sobre lo que significan las letras, cartas o billetes.

El contacto de los niños y niñas con el lenguaje entre las gentes de la ciudad, a la que puede considerarse una tercera comunidad, son muy diferentes. De acuerdo con las descripciones de Heat, niños y niñas son desde muy pequeños compañeros en conversaciones cara a cara con sus madres, incluso en los primeros seis meses. La negociación en los procesos de comunicación desempeña un papel importante y en ella destacan las preguntas que los adultos hacen a los niños. En estos intercambios los mayores van realizando modificaciones en sus formas de expresión para adaptarse a sus interlocutores más pequeños. No puede olvidarse, por otra parte, que estas rutinas y negociaciones, presentes en el uso de lenguaje, están cargadas de intencionalidad y de un significado representacional, que rodea el uso del medio escrito entre la gente de la ciudad.

Pero el libro no se queda sólo en cómo niños y niñas se acercan al lenguaje en la familia, examina también el modo en que los pequeños se integran en la escuela. En principio podría pensarse que cuanto más hablan los padres y madres a los niños, mayor éxito tienen en las aulas. Las cosas, sin embargo, no suceden así exactamente, es la calidad de la conversación y no la cantidad lo que hace que sea más fácil para los niños y niñas de la ciudad establecer relaciones entre diferentes contextos. Las gentes de la ciudad crean actividades en las que los niños participan y, además, centrando su atención en objetos o sucesos de ese marco, los pequeños aprenden a compartir un referente, a narrar y describir las escenas o a generalizar sus expresiones en diferentes situaciones. En definitiva, los niños y niñas de la ciudad aprenden determinados usos del lenguaje que, quizás, facilitan su aprendizaje en la escuela. Por el contrario, los niños de Roadville difieren en algunos aspectos de los que viven en la ciudad. Aunque también allí participan en actividades que suponen nombrar y caracterizar, tienen pocas oportunidades para construir narrativas, establecer nuevos contextos o “manipular” oralmente determinados rasgos del entorno. Todo ello puede contribuir a que sus éxitos en la escuela sean menores. Finalmente se observa que los niños de Trackton están mucho mejor preparados para el cambio que supone la escuela. Vimos cómo en este entorno los pequeños no han de aceptar sin más los esquemas que les proponen los adultos, sino que construyen otros en el complejo mundo de estímulos que reciben. A pesar de todo estos niños reciben muy poca ayuda en relación con algunas estrategias que les facilitarían posteriormente el trabajo en la escuela.

La lectura de este libro sugiere inmediatamente una pregunta: ¿qué pueden aportar al profesorado de nuestro país trabajos como éste? De forma exploratoria nos atreveríamos a sugerir algunas ideas: a) nos invita a aceptar que niños

y niñas atribuirán significados diferentes a la tarea de leer y escribir en función de las experiencias previas que hayan vivido en su propia familia, b) se señala la necesidad de ir descubriendo progresivamente aquellas experiencias que contribuyen a atribuir ese significado, c) no creemos que una buena estrategia de enseñanza sea tratar de sustituir esas interpretaciones o estrategias de aproximación al mundo impreso, propias del entorno familiar, por las que proporciona la escuela, sino de respetarlas y de construir a partir de ellas, d) el contacto con la familia y la participación de ésta en la vida del aula contribuirá a que esa construcción sea posible, e) finalmente, aprender a leer y escribir no parecen tareas propias únicamente del preescolar, sino que durante todo el periodo escolar niños y adultos pueden comprometerse juntos en prácticas relacionadas con el mundo impreso.

Pero... ¿cómo aprender y enseñar a leer y escribir?

Seguramente habrá quedado claro que *niñas y niños no aprenden sólo en la escuela sino que llegan a ella cargados de conocimientos y es importante aprovecharlos*. Nos referiremos ahora a algunas experiencias en la que nosotras mismas hemos intentado hacer que la lecto-escritura fuera algo más que un proceso de descodificación ajeno a la vida cotidiana de quienes participan en la tarea educativa. Creemos que estas experiencias revelan que *aprender y enseñar a escribir es más interesante cuando aquello que leemos o escribimos tiene un significado fuera del aula, porque está estrechamente relacionado con nuestros intereses o con las metas de nuestra actividad*. Estamos seguras, por otra parte, de que en muchas escuelas de nuestro entorno se realizan experiencias semejantes. Lo importante, en nuestra opinión, es que en cada una de ellas los personajes, sus metas y el escenario en que se

desenvuelven son diferentes, por ello será necesario poner el acento en esas diferencias que hacen del hecho de enseñar y aprender una tarea estrechamente ligada al entorno en que estos procesos se llevan a cabo. En otro lugar nos hemos acercado a estos temas con más amplitud (Del-Río & Lacasa, 1995).

Escribir: “una experiencia compartida”

Nos preguntamos, en primer lugar, qué características puede tener un tarea que interese a todos los participantes en el procesos de aprendizaje. En el ejemplo que comentaremos se trata de una actividad que, realizada en la escuela, se revela especialmente interesante para establecer puentes entre ella y la vida cotidiana. Esta experiencia tiene sentido en un proyecto más amplio, relacionado con un programa de educación para la salud, en el que la profesora, los niños y las niñas de la clase habían trabajado durante largo tiempo con otras escuelas de la zona. En este contexto, algunas actividades del aula, en las que ocasionalmente pueden participar las familias, se organizan para que los niños conozcan en qué consiste una buena alimentación, su importancia, etc. Como una más entre ellas se decidió celebrar “el día de la fruta”. Una clase de cuarto curso de E.G.B dedicó una parte de la jornada escolar de un día cualquiera a reunirse y jugar en un parque con los compañeros y compañeras de una escuela vecina, intercambiaron juegos, experiencias y frutas. Todos los que participaron, niños y adultos, se sintieron motivados. Al final, decidieron solicitar al periódico local la publicación de alguno de sus trabajos en la sección infantil (*Cordobilla, miércoles 29 de mayo de 1966*). La petición que hace Silvia al citado diario, para que sus trabajos puedan ser publicados, es ya una excelente descripción de todo lo que ocurrió y de la importancia que en él tuvo la escritura como un elemento más en el entorno educativo. La niña aprende a narrar unos hechos que realmente tenían

sentido para ella, escribir era una tarea con significado propio, en definitiva un instrumento que le ayudaba a conseguir una meta.

Figura 1. Trabajos para celebrar “el día de la fruta”

Pero además, la tarea de elaborar “las redacciones”, “los pareados” o “las historias encadenadas” pareció útil para que niños y niñas pudieran también compartirla con sus familias. Cada uno escribió una historia, ayudado por alguien en casa, acerca de lo que habían vivido. Pensamos que era una buena forma de compartir con las familias el trabajo escolar en una tarea que era importante para todos. En último extremo, los padres y madres pudieron compartir y conocer la actividad que se relacionaba con la escuela pero que, quizás, también tenía sentido para ellos mismos: conocer como los niños se van aproximando a la idea de que es necesaria una buena alimentación. Podemos preguntarnos por qué esa actividad fue adecuada, y una muestra de ello es el interés que mostraron los niños y la forma en que utilizaron la escritura como una forma de expresión que se convertía, al menos en cierta medida, en un instrumento que ayudaba a reflexionar sobre la actividad pasada y también permitía dejar constancia de ella. Entre otras razones cabe destacar las siguientes: los niños y sus familias escribieron sobre una actividad real, las metas que orientaban la producción de los textos estaban claras, narraban una experiencia vivida, la actividad tenía sentido tanto en la escuela como en la familia. Todo ello permitió, además, que tanto los niños como los adultos pudieran ser aprendices o participantes activos. La figura 2 muestra el texto de Carolina y nos ayuda a entender como la niña, a la vez que aprende a escribir, va atribuyendo un significado a ciertas actividades que pueden tener lugar en la escuela o fuera de ella.

Figura 2. Una alimentación sana

El texto, en este caso, es una descripción de lo que pasó un día cualquiera en una actividad realizada fuera del aula, pero organizada previamente en la escuela. La niña, tras contar lo que ocurrió, lo relaciona con otras actividades que contribuyen también al conocimiento de lo que es una buena alimentación. Finalmente aporta su propia opinión: *“Yo pienso que está muy bien lo que hemos hecho. Hay que aprender a tener una alimentación sana”*.

Podemos preguntarnos, finalmente, cómo interpretar esta experiencia en el contexto más general de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el que están inmersos niños y adultos, especialmente cuando pretendemos que no se quede en un hecho aislado sino que sea simplemente un punto dentro de un proceso más general que debemos ir creando o programando día a día. Algunos conceptos procedentes de la investigación educativa, realizada desde un enfoque socio-cultural, comienzan a dibujarse como especialmente útiles. Nos fijaremos a la idea de *fondos de conocimiento* que introduce Moll y Greenberg (1990), investigadores de la Universidad de Arizona en Estados Unidos, para apoyar desde ella programas de trabajo que conecten la escuela con las familias. En su opinión, aquello que los niños aprenden en la escuela no puede ser ajenos a esos *“fondos”* que se relacionan, en último extremo, con conocimientos domésticos, estrategias para sobrevivir y que, sobre todo, no son independientes de la práctica y están distribuidos socialmente. Veamos como se refieren a estos conceptos con más precisión:

“Los hogares (...) comparten no solamente los conocimientos relacionados con la reparación de la casa o del automóvil, con los remedios caseros, las plantas y la jardinería, tal como mencionábamos, sino también fondos de

conocimiento específicos de la vida urbana, por ejemplo, el acceso a la asistencia institucional, a los programas escolares, el transporte, las oportunidades ocupacionales y otros servicios. Brevemente, *los fondos de conocimiento domésticos son amplios y abundantes*. Son esenciales en la vida cotidiana y en las relaciones de las familias con otras personas de la comunidad”. (Moll y Greenberg, 1990, p. 323)

Lo que ahora nos interesa resaltar es que *las estrategias para enseñar y aprender deben ser comprendidas en un contexto, es decir, en relación con la historia social de las familias, el contenido de los fondos de conocimiento y las metas de la enseñanza*. Lo importante es también resaltar que son las relaciones sociales las que proporcionan un motivo y un contexto para aplicar y adquirir el conocimiento y que esos “*fondos*” se hacen presentes a través de actividades concretas. Todo esto significa que no son posesiones o rasgos de las personas en la familias, sino que se manifiestan a través de la práctica.

En suma, lo que pretendemos mostrar es que aprender a escribir no ha de ser, necesariamente, una actividad que tiene lugar solo en preescolar y asociada únicamente a aspectos gráficos o a rutinas mecánicas. *La tarea de escribir puede convertirse, tanto en la escuela elemental como secundaria, en un proceso de construcción colectiva que, a su vez, es un instrumento de reflexión individual*. La situación de generar un texto escrito, individual o colectivamente, puede aportar, por otra parte, excelentes oportunidades para que niños y adultos vayan haciendo explícitos esos fondos de conocimiento a los que se refiere Luis Moll y que están presentes tanto en las familias como en la escuela, pero que a veces se olvidan y pasan desapercibidos porque están demasiado próximos.

Leer en casa y en la escuela

Nos fijaremos ahora en otra actividad en la que se trata de establecer puentes entre la escuela y el hogar a través de la lectura. Veremos un ejemplo y trataremos después de descubrir el significado de esta práctica escolar que, desde la escuela, proyecta a la familia algunas actividades relacionadas con la lecto-escritura. Violeta e Inés son dos niñas que estudian cuarto curso de EGB y a las que les gusta leer. Su profesora quiere desarrollar esa afición y ha creado en la clase una biblioteca de aula, una práctica muy habitual en nuestras escuelas. Para ello dispuso un pequeño armario que, poco a poco, se fue llenando con las aportaciones de niñas y niños. Junto a los cuentos y los libros hay un carpeta que indica *“el estado lector de la clase”*. Cuando alguien ha cogido un libro la ficha está allí depositada, ello permite un pequeño control del material de forma que no se pierda. Pero, además, existen otras fichas que indican el número de libros que ha leído cada niño y, finalmente, un tercer tipo de fichas que corresponde a lo que cada niño o niña ha leído. Además, cada vez que se termina un libro se rellena una pequeña ficha que ayuda a los niños a sintetizar lo leído y a opinar sobre el contenido de la lectura (ver figura 3). Se lee tanto en clase como en casa. El cuento se convierte en una especie de compañero al que cada niña o niño puede acudir cuando lo desea. Los cuentos, o cualquier libro de esta pequeña biblioteca de aula, viajan en la cartera de casa a la escuela y se convierten en un instrumento mediador que puede permitir establecer lazos entre ambas.

Figura 3. El hombrecillo vestido de gris

En la figura 3 aparecen dos fichas hechas por estas dos lectoras, Violeta e Inés, sobre el mismo libro. Sus fichas de lectura revelan que las niñas y los niños aprenden a tener un sentido crítico ante lo que leen y buena muestra de ello son los comentarios que cada una introduce a su lectura: en una de las fichas se alude a los

personajes y su historia (*un hombre que era gris*), en la otra se hace una interpretación de todo ello citando actitudes y valores (*la tolerancia*).

En este contexto es importante reconocer que la lectura puede ser un puente para acercar el hogar a la escuela, teniendo en cuenta que la misma actividad, a la que los niños revisten de significado, puede realizarse en ambos contextos. Pensamos que estamos ante una tarea que, seguramente, es distinta de los tradicionales deberes, tareas complicadas y revestidas exclusivamente de significado escolar, que consisten en finalizar aquello que no se terminó en la escuela. Además, en este caso la lectura de un libro sencillo, elegido por el propio niño o niña, y la elaboración de una ficha posterior muy sencilla, pueden dar lugar a una colaboración con el adulto. Pensamos, sin embargo, que no debe olvidarse como cada familia se acercará a la lectura de forma diferente y es esto precisamente lo que pretendemos favorecer desde la escuela. Este hecho ha sido destacado en numerosos trabajos, que describen con total claridad como varían las situaciones familiares en las que niños y adultos se acercan conjuntamente al medio impreso.

“Cada familia crea su propia rutina en relación con los libros de cuentos o los periódicos. Algunos leen al volver a casa tras terminar la escuela, otros antes de que los niños se acuesten, otros mientras el padre o la madre preparan la cena, algunos leen en la alfombra, otros junto a la cama, algún niño se sienta junto a la lavadora y le lee a su madre mientras ella recoge la ropa. (...) la dinámica de la lecto-escritura cambia con el tiempo y el desarrollo de las habilidades infantiles. Pero, en cualquier caso, la rutina de tomar un tiempo para leer juntos y hablar sobre los libros es algo que depende de la vida de cada familia (Schockley, Michalove & Allen, 1995, p. 14)

En definitiva, lo que se pretende es que, a través de la lecto-escritura, familias y escuela puedan participar en experiencias semejantes contando y escribiendo historias. Los niños ven a los adultos leer y escribir en ambos entornos. ***En suma, se trata de crear prácticas paralelas y con significado para quienes las realizan, desde las que sea posible establecer nexos entre el hogar y el colegio.***

Leer y escribir: un puente entre el hogar y la escuela

Muchos son los caminos desde los que establecer nexos entre las aulas y el mundo externo, pero queremos pensar que la lectura y la escritura pueden convertirse en “*actividades- puente*” que permitan a los más pequeños pasar con cierta comodidad de un entorno a otro. Seguramente, para que ello sea posible, es preciso que muchas prácticas abandonen las paredes de la escuela. Leer y escribir comienzan a tener sentido en un contexto social porque son, ante todo, actividades de carácter simbólico que necesitan ser interpretadas con ayuda de recursos que exceden el marco del individuo. Los niños escriben al principio dibujando y hablando, de esta forma no sólo representan el mundo que imaginan sino que también la escritura se convierte en un medio de conexión social. En este contexto (Dyson, 1993) distingue tres tipos de géneros que merece la pena destacar: *familiar*, en cuanto que es compartido con los iguales, *popular*, que les permite entrar en contacto con el entorno en que realizan su vida cotidiana, y *mundo literario* que se comparte con el maestro y con el mundo oficial de la escuela. En suma, desde esta perspectiva, aprender a leer y escribir supone descubrir como dominar diferentes universos representados en el papel, estrechamente relacionados con distintas formas de relación social y que, por otra parte, no son independiente de un universo imaginado. Tanto en la escuela como en el hogar existen,

de hecho, múltiples universos de este tipo. Es preciso que los niños comprendan y negocien todos esos mundos que aparecen ante ellos.

Nos atreveremos, finalmente, y a modo de síntesis, a señalar algunos elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto- escritura que contribuyan a establecer puentes entre los distintos contextos en que estas prácticas se llevan a cabo:

- Leer y escribir no son sólo actividades individuales sino que pueden ser también *actividades compartidas que adquieren significado en un contexto social*. Hemos señalado ya que, tanto en la escuela como en la familia, niños y adultos se aproximan conjuntamente a actividades relacionadas con el mundo impreso y que es precisamente en ese contexto donde dichas prácticas adquieren su significado.
- Leer y escribir han de ser actividades relacionadas con *metas específicas generadas y/o asumidas por el lector o el escritor*. Esas metas, por otra parte, pueden estar relacionadas con las creencias que tanto los niños como los adultos van construyendo o aceptando en el marco de la comunidad en la que generan y desarrollan su actividad.
- Leer y escribir pueden formar parte de ciertas *redes de recursos compartidos entre la escuela y el hogar*. Es decir, la misma actividad puede realizarse en ambos contextos, si bien está inmersa en prácticas distintas desde las que comienzan a ser significativas.
- Aprender a leer y escribir supone una *responsabilidad distribuida* entre quienes aprenden y enseñan, algo muy distinto de aquellas situaciones en las que la

responsabilidad suele recaer en los adultos porque los niños y las niñas no participan activamente del proceso de aprendizaje.

- Una responsabilidad compartida no supone sin embargo, que las relaciones entre quienes aprenden y enseñan sean necesariamente simétricas. Es preciso insistir, en cualquier caso que, si bien *la asimetría* de las relaciones entre aprendiz y enseñante puede existir a favor del adulto ello, no significa que los más pequeños sean ajenos a cualquier responsabilidad.

Referencias

- Del-Río, P., & Lacasa, P. (Eds.). (1995). Lenguaje integrado. Un movimiento innovador en educación. Número monográfico, *CL&E*, 25, 3 - 90.
- Dyson, A. H. (1993). Social Worlds of children learning to write. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Heath, S. B. (1983). Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moll, L., & Greenberg, J. B. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social context for instruction. En L. Moll (Ed.), Vygotsky and education. Instructional implications and applications of socio-historical psychology. (pp. 318-348). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Schockley, B., Michalove, B., & Allen, J. (1995). Engaging families. Connecting home and school literacy communities. Portsmouth, NH: Heinemann.