

# O CALDEIRO MÁXICO<sup>1</sup>. ESTRATEXIAS PARA INVENTAR HISTORIAS\*

Educación Primaria

Mario Aller Vázquez  
Colexio Público Milladoiro  
Malpica de Bergantiños (A Coruña)

## 1. XUSTIFICACIÓN DO PROXECTO

Nas páxinas que o Deseño Curricular Base de educación primaria destina ó tema da escritura, indícanse algunhas das dificultades escolares que presenta esta actividade cognitiva: entre outras, a calidade da información previa que posúe o alumnado e o nivel de motivación con que afrontan os seus diferentes procesos de ensino-aprendizaxe. Por outra parte, sabemos tamén que o dominio da lingua escrita é unha necesidade social, ademais dun dos obxectivos do ensino básico. En consecuencia, a escritura, como importante código de comunicación, debería estimularse na escola relacionándoa coas propias vivencias do alumnado e en situacións realmente comunicativas e motivadoras.

Sen embargo, unha práctica educativa habitual do ensino da lingua escrita identifica a súa aprendizaxe coa simple adquisición de habilidades ou destrezas. Seguramente por esa razón, se preguntamos ó alumnado a súa opinión sobre a escritura, con toda probabilidade responderían con palabras como ortografía, gramática ou corrección, que teñen pouco ou ningún atractivo (Cassany, 1993). Con actividades de composición escrita fóra de calquera contexto interesante para os nenos, alleas ás súas inquedanzas e problemas, resulta frecuente descubrir neles actitudes negativas, mesmo inflexibles, cara ó feito de escribir.

Como mestres, e en demasiadas ocasións, esquecémo-la diversidade de

<sup>1</sup> O nome de "caldeiro", denominación un tanto rara, é unha pequena homenaxe a J. R. R. Tolkien. O autor de *Hobbit* e *O Señor dos Aneis* explicou nunha ocasión que, antes de escribir unha nova historia, ideaba un caldeiro imaxinario onde mesturaba todos os materiais que pensaba utilizar. Era algo imprescindible. Sen caldeiro non habería ren.

\* Este traballo mereceu o terceiro premio na primeira convocatoria dos Premios á Innovación Educativa da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

saberes e de coñecementos que se requiren no dominio da escritura. E nese ámbito, agardamos que os nosos alumnos interioricen un proceso cognitivo complicado por medio de habilidades desligadas, e sen a penas significación real. De certo, o máis seguro é que non poidan escribir nada coherente ou medianamente intelixible se antes non saben cómo conseguila información que precisan, o método de traballo que usar ou cál é a composición máis apropiada para cada tarefa lingüística (Cooper, 1990).

Aproveita-lo coñecemento previo que o alumno xa ten sobre a linguaxe dos contos populares, abre (tal vez) novos camiños para outra didáctica da escritura. Un exemplo sería a utilización dos compoñentes dese mundo narrativo como o eixe dunha relación máis positiva coa palabra escrita: escribir para aprender, para sentirse a gusto, para divertirse.

Nesa liña, esta proposta debe entenderse como unha experiencia de alfabetización para asimilar, desde o mundo do conto, un saber facer (habilidades, destrezas, procedementos) na área de lingua galega. Pero tamén para manifestar opinións e sentimentos (actitudes, valores) e, sobre todo, para asumir a aprendizaxe da composición escrita como un verdadeiro acto de comunicación.

## 2. ÁMBITO DE APLICACIÓN

---

Este proxecto naceu para un grupo determinado de alumnos de terceiro nivel de educación primaria, durante o curso 1995-96. Polo tanto, orixinouse cuns límites de aplicación ben precisos e claros.

En coherencia coas liñas xerais do Proxecto Curricular de Centros que o noso dedica á área de lingua galega, esta experiencia responde a unha orientación comunicativa baseada no desenvolvemento da competencia no uso da lingua escrita. Refírome a aspectos concretos que tamén forman parte deste traballo: a valoración e o uso do idioma galego, a súa utilización para confeccionar textos escritos, o emprego da narración como un tipo determinado de texto, o aprecio das calidades estéticas da lingua e a súa manipulación, o coñecemento das normas ortográficas...

Na programación de lingua galega para este nivel recóllese, como obxectivo básico, a utilización do idioma escrito para a confección de textos propios que expresen ideas e experiencias, e que manifesten a creatividade do alumnado. Agora ben, o deseño deste proxecto é tamén unha busca da integración, nun marco unitario, dos distintos ritmos, dos distintos intereses e das distintas capacidades que, con moita frecuencia, presenta o alumnado das nosas aulas.

### 3. CARACTERÍSTICAS PROPIAS

O desenvolvemento escolar da linguaxe escrita tamén implica a construción de coñecementos e significados, tanto individual coma colectivamente. Por esa razón, este 'caldeiro máxico' naceu, como experiencia de aula, coa intención de introducirlo alumnado nun proxecto de composición escrita longo e permanente, que se diferencia das comúns redaccións escolares. Ademais, serviría como unha oportunidade de análise sobre aspectos concretos relacionados co ensino-aprendizaxe da escritura.

Os contidos da experiencia, desde un punto de vista global, foron os seguintes:

#### **Conceptos:**

— Elementos constituíntes do conto popular: as funcións (V. Propp) como núcleo caracterizador.

— Compoñentes principais dun relato: personaxes, lugares onde se desenvolve a acción, problemas que resolver, desenlace.

— A creación de intriga como un importante recurso narrativo.

— As tarefas do escritor.

— O proceso básico da escritura.

— Sintaxe, léxico, ortografía.

#### **Procedementos:**

— Lectura de contos populares.

— Análise dos seus elementos constituíntes.

— Análise e recoñecemento dos compoñentes principais dun relato.

— Manipulación e recreación de cada un deles, por medio das funcións de Propp.

— O 'caldeiro de historias' número 1: creación de relatos breves, escritos individualmente e en grupo.

— Atención á planificación, elaboración e revisión, de acordo co proceso de escritura fixado.

— Atención ós aspectos sintácticos, léxicos e ortográficos.

— Presentación das creacións propias ós compañeiros.

#### **Actitudes:**

— Interese polo xénero da narración, e sobre todo pola narrativa maravillosa ou fantástica.

— Motivación pola lectura de contos deste xénero.

— Valoración da corrección e limpeza dun texto que debe ser lido por outros ou a outros.

— Valoración do traballo en grupo como un medio para aprender.

— Valoración da colaboración e a axuda dos demais.

— Respeto e interese polas ideas alleas.

Esta proposta trataba de analizar, co alumnado, a estrutura dos contos populares para favorecer a intriga nas súas narracións, definir personaxes e ambientes segundo as capacidades individuais, usar unha lingua normalizada integrando as necesidades gramaticais

correspondentes. A pesar destas características, o proxecto non aceptaba de bo grao ningún tipo de rixidez ou imposición, senón que aceptaba a busca, o descubrimento e a invención de diferentes razóns para escribir.

#### 4. MEMORIA DO DESENVOLVEMENTO

---

O desenvolvemento dunha experiencia deste tipo, que intenta estimularla composición escrita, non resulta fácil de relatar. A capacidade creadora de escribir é un proceso intelectual moi complexo, que está condicionado polas características sociais e individuais do alumnado.

Tendo en conta estas reflexións, a experiencia adaptouse ó ritmo de traballo propio da aula, aceptando sen medo tódolos cambios necesarios. Os puntos ou fases que trato neste desenvolvemento teñen moito de actividade reflexiva en frío, que pretenden sintetizar, estruturar e converter en algo comprensible a lectura destas páxinas. De tódalas maneiras, o realmente importante é que son froito dun traballo realizado.

##### 4.1. Causas de Propp

---

O obxectivo fundamental desta experiencia era motiva-lo alumnado para participar nun proxecto de creación escrita de relatos breves. Para acadar esa motivación en nenos e nenas

de 3º nivel, de 8 a 9 anos de idade, había que lles proporcionar algún material suxestivo, algunha proposta facilmente manexable, algún núcleo xerador de ideas e de imaxes.

Por fortuna, apareceu a obra de Vladimir Propp (1988). As análises que efectuara nos anos vinte sobre un cento de contos tradicionais rusos ofrecían a enumeración e a descrición dun grupo de funcións, ou elementos constituíntes, que caracterizaban a estrutura máis xeral dos contos populares. Coa súa axuda, esta experiencia intentaba transformalos nenos nunha especie de pequenos contacontos, espertando a súa fantasía co uso desas funcións estruturais, pero que poderían, en calquera caso, interpretar ó seu gusto para crearen historias breves con rapidez e imaxinación, con eficacia e creatividade.

##### 4.2. Fase 1ª: recordatorio e aprendizaxe

---

No principio de toda viaxe hai un momento, antes da verdadeira partida, para visualizar con rapidez o conxunto dos feitos e sucesos que pensamos atopar no percorrido. Esta primeira fase do proxecto trata, por esa razón, dos coñecementos antigos e novos que houbo que poñer en funcionamento para identificarse co mundo dos contos populares.

Polas súas características, esta parte do camiño só podía facerse de

maneira colectiva, sobre todo en grupo grande (a aula) ou pequeno. Coa interacción entre iguais que se produciría, ademais da axuda mutua e o compañeirismo, nesta fase o alumnado poñería en xogo: comprensión e expresión oral, comprensión lectora e, en menor medida, expresión escrita.

— Viaxe (incompleta) ó interior dos contos

---

Durante a elaboración desta proposta, sempre xurdía a necesidade de organizar unha experiencia realista, entendendo como tal algo alcanzable, posible. Cada neno debía sentirse artífice do seu propio mundo narrativo, creando relatos escritos ó mesmo tempo que participaba nunha aventura individual e colectiva.

Entrar no mundo dos contos con ánimo creador esixía unha serie de coñecementos previos, un certo control dos seus compoñentes. Na maioría dos casos, un neno, antes de pisar unha escola, xa foi receptor de historias maravillosas contadas por unha nai á noite, por un pai, polos avós, por algún parente ou amigo da casa. E xa integrado na escola, tamén é probable que escoitara nela, máis dunha vez, as voces deses contos de sempre. Na propia televisión, en series de debuxos animados de moito éxito, podemos recoñecer-las mesmas tradicións da literatura popular. Polo tanto, o alumnado posuía un saber intuitivo pero concreto sobre este tipo de narracións,

tanto antigas coma actuais. Non había que chamar a porta ningunha. Só había que entrar, como Alicia no seu espello.

Cando o fixemos, mergullámonos en varios niveis diferentes:

a) Nun primeiro nivel, deixámonos levar pola lectura. Lendas galegas, contos de Perrault, dos irmáns Grimm, da tradición inglesa, contos rusos e árabes... Poucos viaxeiros tiveran antes mellores compañías. Unha parte dos libros usados estaban na Biblioteca de Aula, e colaboraron no desenvolvemento de habilidades lectoras, en actividades de lectura guiada (individual/colectiva), en xogos lingüísticos de reforzo.

b) Nun segundo nivel, observamos algúns dos elementos que conformaban este mundo renacido. Así, os lugares do relato maravilloso mostraron países inventados, mares remotos e illas solitarias, barcos de pesca, piratas, cidades misteriosas. Apareceron os desexos polos que se moven os heroes, tamén os adaptados á medida do seu propio mundo, das súas preocupacións e dos seus problemas. Pero conscientes como eran de que participaban nun xogo, coñecemos animais que falaban, sereas, príncipes e leñadores, e revisamos toda clase de obxectos fantásticos, vellos ou modernos: variñas máxicas, féretros de cristal, cofres, mandos a distancia, lámpadas e plantas exóticas... Un universo enteiro que non se resigna a desaparecer.

---

— Morfoloxía do conto

---

Como xa indiquei noutro lugar, V. Propp constatou a existencia dunha serie determinada de funcións nos contos populares rusos que analizara. Esas funcións correspondíanse coas accións e as situacións dos personaxes de cada historia concreta.

Aínda que non se debe xeneralizar demasiado coa teoría de Propp, nin tampouco reducir tódolos contos a estas estruturas elementais que son as funcións, o certo é que a súa definición favorecía a elaboración dun proxecto de narración escrita. Sabemos que o proceso de ensino-aprendizaxe da escritura é, ás veces, un camiño árido e difícil. Quizais esa razón xustifique, por si mesma, o ofrecemento dun esquema de traballo que outorgara un sentido comprensible á tarefa que lles propoñía: interpretar funcións,

crear ambientes e personaxes, inventar historias.

Ese esquema ou plan de acción non podía conte-las trinta e unha funcións enumeradas por V. Propp. Eran moitas para o nivel educativo ó que nos estamos a referir. Había que seleccionalas, reduci-lo seu número, combinar definicións, automatizar, incluso, a súa aprendizaxe.

Un día presenteilles, por fin, as funcións resumidas. Unicamente eran dez (FIGURA 1). Pero cando as comentamos na clase, bastaron para crear ducias de significados, de ideas. Parafraseando a Bruno Bettelheim (1994), aínda que sabían que a fantasía era irreal, as sensacións agradables que proporcionaba en momentos como aqueles eran completamente reais, e tamén necesitan desas sensacións para sobrevivir.

## FIGURA 1

**Funcións (resumidas) de V. Propp. Algúns significados posibles**

O HEROE: clase de protagonista. Sexo. Oficio. Ambientación... *Nenas ou nenos, príncipes, mariñeiros, labregos, viaxeiras...*

OS DESEXOS: carencias, falcatruadas, obxectos roubados... *Un amuleto, un tesouro, un segredo, unha palabra máxica...*

A BUSCA: o inicio dunha viaxe, tal vez en busca do destino... *Camiñando, dacabalo, voando, en barco...*

OS AMIGOS E ALIADOS: axuda e mediación. Posible recepción de algo misterioso... *Unha fada, un anano, un mago, unha meiga, un amigo, un vagabundo...*

O LUGAR BUSCADO: xeografía real ou fantástica, lugares coñecidos ou estraños... *Castelos, illas, cidades solitarias, montañas, planetas descoñecidos...*

O ADVERSARIO: aparición dun antagonista... *Un rei malo, un capitán pirata, un poderoso ciclope, un monstro, un mago con forzas malignas... ¿Algunha derrota? ¿Como?*

A VICTORIA, POR FIN: derrota do adversario, reparación final... *O triunfo, consecución do obxecto desexado ou buscado...*

O REGRESO: a volta á casa... *Pode haber novas aventuras, outros problemas, novos camiños...*

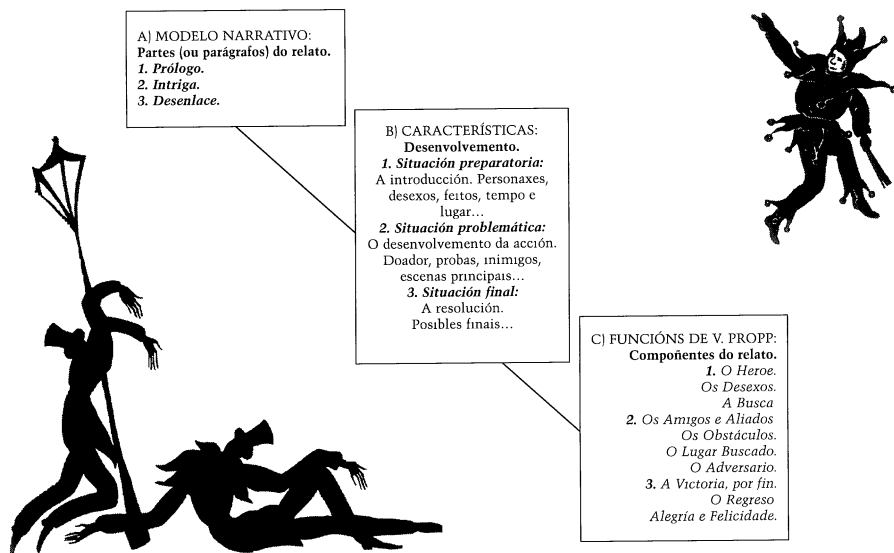
ALEGRÍA E FELICIDADE: a chegada ó fogar, recoñecemento do heroe... *A gloria, os aplausos, a festa... ¿Hai voda?*

## — O emprego de modelos narrativos

Un modelo para escribir contos, encadrado nun proxecto amplo de composición escrita, non supón restrinxir as capacidades imaxinativas e creadoras do alumnado. Como di Cassany (1993), para desenvolver a autonomía e a responsabilidade nos procesos de redacción, "...o importante é que o alumnado teña modelos e que se dea conta dos pasos que debe ou pode seguir para escribir".

Polo tanto, non desexaba unha perda de motivación agora que estabamos a piques de entrar no reino da escritura creativa. Quería ofrecer axudas, incluso antes de fixar estratexias de composición, e que o alumnado asumira algún modelo de estrutura coherente, de secuencia narrativa interna nas súas propostas de relatos. Era importante coñecer unha serie de solucións narrativas básicas, e útiles, para calquera trama (FIGURA 2).

**FIGURA 2**  
**Estructura xenérica do noso modelo narrativo**



Por medio dese esquema, relacionámo-las funcións de Propp, que servían de punto de partida, coa articulación do novo traballo de produción de textos escritos. Coñeceron as tres partes ou parágrafos, que na nosa experiencia conformaban un relato, as características principais que as definían, e as funcións estruturais coas que se integraban nun elemento único. En definitiva, significou o primeiro abandono da oralidade para deixar paso ós borradores escritos de novas historias, aproveitando o poder xerminativo da estrutura dos contos populares.

#### 4.3. Fase 2ª. Escritorio e práctica

Un alumno que está aprendendo a escribir sente o desexo de impoñe-lo seu dominio sobre o papel, sen lle importar moito o seu grao de dominio nin a posibilidade do fracaso. Despois da anterior fase de reflexión, sentían gañas de participaren activamente, de enfrontárense coa escritura utilizando unha única ferramenta: a súa capacidade para escribir.

Esta experiencia quería proporcionarlle ó alumno o necesario saber,



xunto cos instrumentos de aplicación que reclamaban os novos coñecementos. Descoñecían se era posible. Eu tamén.

---

—Novas viaxes ó interior dos contos

Regresamos moitas veces ó interior deste mundo fantástico: na fase anterior para recordar ou coñecer por primeira vez algúns dos seus elementos máis característicos; nesta nova fase do proxecto, en cambio, para reafirmar datos aprendidos, para adquirir novas ideas ou para solucionar algúns problemas que aparecían na súa execución.

Un día, alguén preguntou qué lugar ou lugares debería escoller para situar unha determinada historia. A pregunta foi o detonante que necesitaba o grupo para falar das posibles xeografía nos seus relatos. Podía haber unha *xeografía real*, con nomes de lugares coñecidos, próximos, ou terras existentes buscados en mapas e atlas de uso común. Case sen dúbidas, pasabamos de calquera aldea ou parroquia de Malpica ata algún dos satélites de Xúpiter (que aparecían nun cartel colocado na parede), sen esquecer, claro está, os desertos de Asia Central ou a mesma punta de Fisterra... E tamén podía haber unha *xeografía imaxinaria*, ou indeterminada, inventando nomes de lugares descoñecidos como o País de Nunca Xamais, do inolvidable Peter Pan.

En canto á elección do momento onde debía transcorrer unha narración, presentamos dúas posibilidades. Aqueles que se sentiran máis capaces, podían diferencia-la ambientación temporal dos seus relatos escribindo en pasado, en presente ou en futuro. A segunda posibilidade, máis fácil, permitía crear contos que non foran de ningún tempo concreto. Para acadar un relato pertencente a un tempo indefinido, tal vez a un pasado remoto ou próximo, unicamente había que empezar con algunha das misteriosas frases de sempre (Pelegrín, 1991).

Cada nova sesión de traballo significaba unha volta a ese mundo de marabilla. Un equipo de escritura que atopaba dificultades, un neno que solicitaba axuda para saír dun atranco, e o encerado verde da aula enchíase de capas voadoras, de libros máxicos, de meteoritos e de vasoiras, de minerais raros, de bágoas, de cabelos louros e de princesas afastadas.

---

—A nosa estrutura narrativa

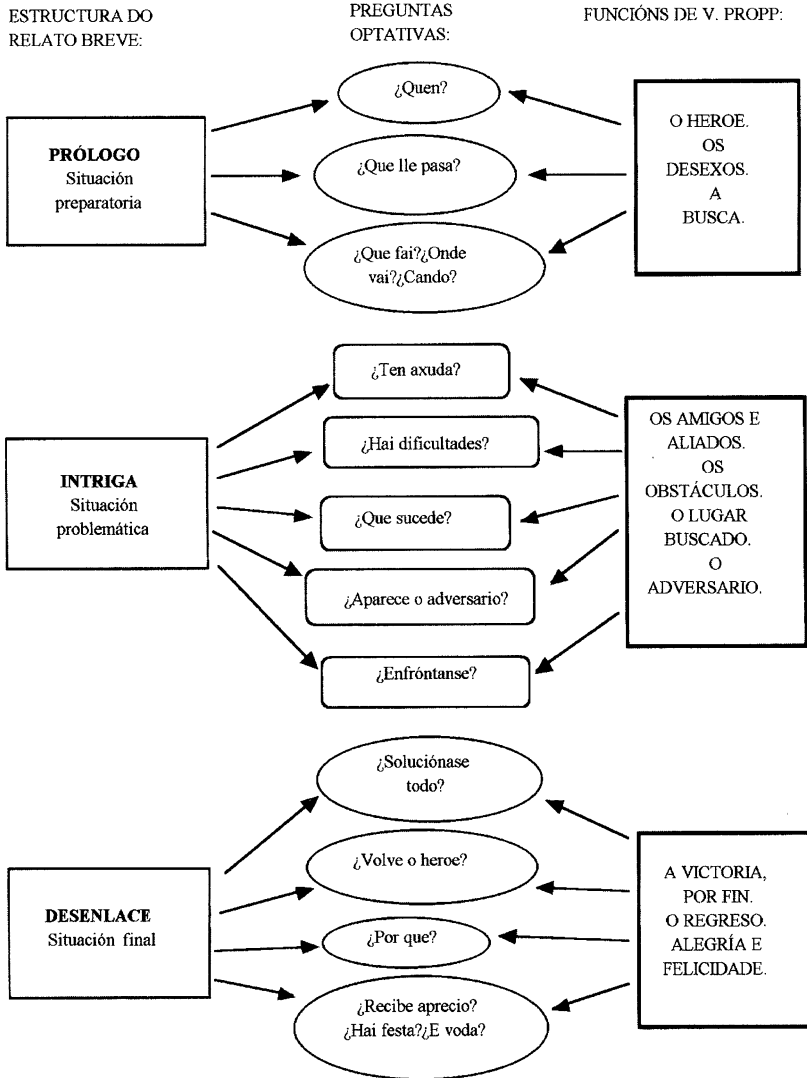
En moitas ocasións, o máis difícil para o alumnado, no desenvolvemento da aprendizaxe escolar dunha lingua, non é conseguir un propósito para expresa-las súas experiencias. Na composición escrita, as verdadeiras dificultades aparecen cando deciden seleccionar, ordenar e organizar tódolos materiais elaborados para construír unha nova creación, e ademais propia.

Cando explicamos na clase a estrutura xenérica de calquera relato (FIGURA 2), salientaba a súa validez como estratexia de composición, como axuda real para precisa-lo significado dos textos e, de maneira indirecta, xa indicaba a forma que deberían te-los seus traballos nesta experiencia.

As liñas básicas deste modelo narrativo serían: a utilización dunha frase pouco extensa, curta, e a división de cada historia en tres parágrafos, e o

desenvolvemento das ideas nun prólogo, nunha intriga e nun desenlace final (FIGURA 3). Aínda que, por sorte, existen certos automatismos instructivos —e de aprendizaxe— que se poden adquirir de forma autodidacta, a inclusión no proxecto das funcións de Propp fixaba o contido base do relato. E tamén favorecía o traballo escolar, pois actuaban como unha especie de pequeno cuestionario de posibles preguntas, para organizar, se era necesario, toda a información dispoñible para cada conto.

**FIGURA 3**  
**A nosa estrutura narrativa**



O noso sistema consistía nunha versión modificada e aumentada do famoso QQCOPC (quén, qué, cándo, ónde, por qué, cómo), combinada coa análise estruturalista de Vladimir Propp sobre os contos populares. Naturalmente, eu pensaba (e sigo pensando) que esta proposta non se enfronta con ningunha lei do imaxinario, no caso de que algo parecido exista. En todo caso, a insistencia nunha técnica tradicional para a creación de argumentos narrativos (prólogo, intriga, desenlace) está recomendada por especialistas en psicoloxía e literatura infantil, que a consideran un método apropiado para o desenvolvemento da comprensión e a expresión escrita (Cervera, 1986).

---

—O 'caldeiro de historias' número 1

Houbo un momento oportuno para a entrega do primeiro 'caldeiro de historias'. Era un caldeiro imaxinario onde había que botar unha lista de elementos, remexer ben o seu contido e cumprir certos consellos de uso para escribir relatos. Cando o tiveron entre as súas mans, eu considereino un instrumento metodolóxico, unha nova estratexia para inventar historias; eles, un xogo inesperado para a clase de lingua galega.

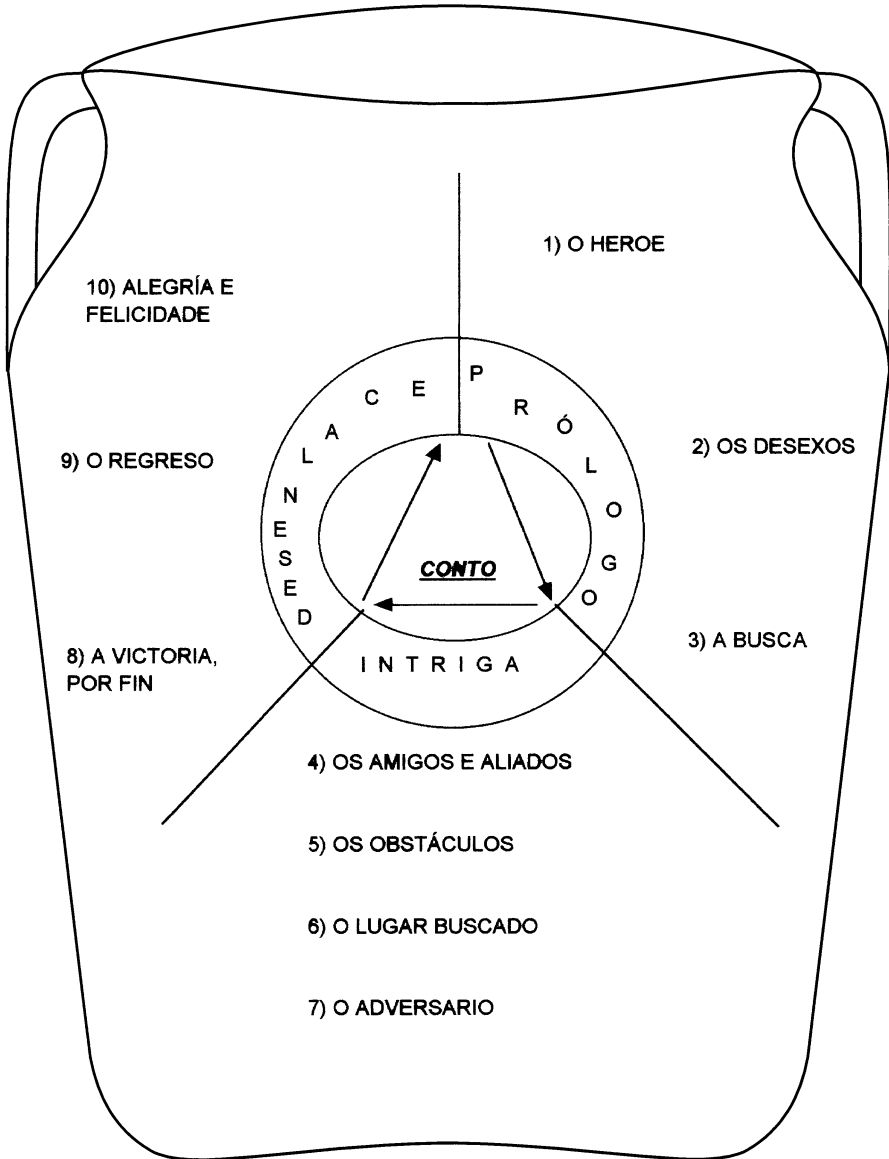
Tal como podemos observar na FIGURA 4, o 'caldeiro' acolle un funcionamento circular; é dicir, o seu movemento narrativo aseméllase a un

reloxo: principia coa aparición obrigatoria do heroe ou protagonista e remata coa alegría e a felicidade. Explíqueilles que se escollían ben os ingredientes precisos e removían o 'caldeiro' coa súa imaxinación, seguro que conseguían contos sorprendentes e máxicos. Escoitaron en silencio. Quero pensar que resultei convincente.

Alguén comentou, con gran sorpresa para a clase, que no 'caldeiro' poderían cociñarse caldeiradas de palabras. Os sorrisos foron numerosos, pero servía exactamente para iso. Aínda que as dez funcións estruturais eran o principal compoñente, non rexeitaba outros ingredientes: palabras especiais (o binomio fantástico), frases doutros libros, ideas ou títulos estraños, ou algunha situación persoal ou familiar; para observar así qué historias aparecían.

Este 'caldeiro de historias' número 1 só pretendía converterse nunha axuda ante o feito de escribir. Deberían se-los nenos os responsables da súa utilización, únicos donos das palabras e dos personaxes, e construír así os seus propios relatos libres. Esa liberdade abranguíu tamén a elección das funcións de Propp que aparecían en cada parte ou parágrafo, pois unha vez que xurdira o heroe, todo o demais era posible. Debían completa-la secuencia narrativa circular ou, en cada parágrafo, anular aquelas funcións que sobran nas súas historias.

FIGURA 4.  
O 'caldeiro de historias' número 1



En realidade, organizaban os relatos ó seu propio gusto, evidenciando sempre unha certa ruptura coas teorías de Propp. Podían traballar con tódalas funcións escollidas ou con menos, e rematar de forma consciente cun final distinto do tradicional.

#### 4.4. O labirinto da escritura

---

Cando adoptámo-la decisión de escribir (un relato, unha carta, un diario...), sabemos por onde empezamos pero descoñecemos cómo rematará todo, aínda que esteamos fornecidos por unha completa documentación. A fin de contas, escribir é como introducirse nun labirinto escuro.

Por iso, empezamos con algún temor. A escritura era o mesmo labirinto, un espazo misterioso cara a onde partir na procura do minotauro que habita entre a monotonía e o aburrimiento. Non había, na escola, ningún monstro invencible; só a nosa lingua escrita e a nosa propia confianza.

—O tempo de escribir

---

Esta proposta de traballo formulábase como unha estratexia para inventar contos totalmente libre, con escasas restriccións. Os seus distintos compoñentes eran de elección voluntaria, e agás a existencia obrigada dun heroe ou protagonista, todo o demais dependía da opinión do alumnado. Era, e continúa sendo, un simple esquema narrati-

vo, sen outra finalidade que xogar coas palabras e busca-la expresión persoal por medio da linguaxe escrita.

O alumnado participou de dúas formas: creando relatos individuais, ou xuntándose en grupos de dous ou tres membros para inventar historias colectivas. Polo tanto, os agrupamentos tiveron en cada sesión un carácter flexible e aberto, procurando unha maior riqueza lingüística nas interaccións e nos intercambios constantes entre os alumnos.

Ademais de listas de posibles temas para escribir, tiñamos suficientes copias do 'caldeiro', que funcionaba como unha especie de guía de aventura na que estabamos mergullados, pero tamén indicaba en cada momento as funcións que poderían seleccionarse para cada conto.

As primeiras fases tiveron un desenvolvemento máis problemático. A pesar dos esquemas de creación presentados, a estruturación narrativa das historias que xurdían non resultaba fácil. De tódolos xeitos, a organización do proxecto como un instrumento de observación e investigación didáctica, ofrecía oportunidades para o coñecemento do proceso de aprendizaxe e para asegurar, se era o caso, as medidas de intervención necesarias.

O traballo de produción escrita presentouse como unha tarefa global,

na que se potenciaba a reflexión e a expresión lingüística na súa totalidade. Nese traballo escrito había tres momentos principais (Camps, 1995): *preparación, elaboración, avaliación*.

a) A preparación era o momento de idea-la proposta de relato, tendo en conta as posibilidades xa comentadas no noso 'caldeiro'. Por medio da observación, da selección e do ordenamento dos datos, incidía na importancia da planificación para conseguirla autonomía no traballo. Orixinaba actividades moi variadas: lecturas, emprego das listas de temas, busca de vocabulario e de información cos mapas de ideas e, por fin, posta en funcionamento do noso calendario.

b) O momento da elaboración coincidía coa propia escritura do texto. Segundo os acordos fixados na aula, podía ter características individuais ou colectivas. A interacción oral resultaba un instrumento imprescindible, pois facilitaba o control consciente dos mecanismos da escritura: eles falaban, dialogaban e escribían os seus contos; entre todos achegabamos, se era preciso, novas hipóteses e solucións. En todo caso, o uso de borradores de escritura (ou guións) era o elemento básico para esta produción textual.

c) A avaliación relacionábase coa revisión dos escritos, pero non dunha maneira absoluta. Tamén atendía ó proceso de ensino-aprendizaxe en si

mesmo, sobre todo ós seus obxectivos formativos.

Unha consecuencia lóxica dos puntos *b* e *c* era a chegada do momento do texto final. Cada texto nacía como resultado dunha serie doutros pre-textos previos, tanto orais coma escritos. Indirectamente estaban relacionados con tódalas fases desenvolvidas durante o proxecto, e directamente cos momentos principais do traballo escrito. En definitiva, significaba a transformación dos borradores en relatos organizados, claros e co formato apropiado para a súa presentación pública, para a súa lectura na aula.

---

— Proposicións de estilo

Se para aprender a escribir resulta imprescindible a produción de textos escritos, entón, calquera aprendizaxe relacionada coa escritura se transformará nun proceso de autoconstrución individual. Sen embargo, ese proceso necesita, en moitas situacións de ensino-aprendizaxe, dalgunha instrución directa que posibilite o coñecemento dos usos gramaticais durante a realización dos traballos escritos. En calquera caso, nesta experiencia, esa atención á corrección da linguaxe escrita evitaba os excesos de regulamentacións para non inhibir posibilidades e desexos expresivos no alumnado.

A construción individual ou colectiva de cada texto concreto, de

cada relato, implicaba o desenvolvemento de tarefas entre niveis de actividade lingüística. Estaban integradas, coma un todo, nos momentos principais da composición escrita xa descritos no apartado anterior, pero tamén na programación xeral da materia correspondente.

#### *a) Microestructuras*

Neste nivel, a actividade consistía na busca do vocabulario axeitado (e correcto) para inventar as proposicións esenciais da nova narración, e o seu agrupamento simple e lineal por medio do significado das palabras.

— Vocabulario: familias léxicas, campos semánticos.

— Grafemas: maiúsculas e minúsculas, combinacións e relacións.

— Sintaxe: singular/plural, masculino/feminino, tempos verbais (pasado, presente, futuro).

#### *b) Macroestructuras*

As proposicións anteriores, que xa conformaban o texto narrativo, orixinaban as ideas globais en forma de oracións. A súa preparación servía para completa-lo sentido e diferenciar con claridade o texto.

— Sintaxe: grupos básicos e relacións.

— Vocabulario: nomes, adxectivos, verbos.

— Ortografía gramatical: M diante de B/P; sons C/Z, G, R, C/Q...



Ángel Ferrant. *Escolar*. Pedra caliza. 1925

— Puntuación da frase: a coma, o punto, signos de interrogación, de exclamación...

#### *c) Superestructura*

No derradeiro nivel, as ideas globais, nos parágrafos correspondentes, debían interrelacionarse en termos causais, secuenciais, narrativos. En definitiva, o relato podería resumirse, esquematicamente, no problema dun personaxe por fin solucionado.

— Esquema narrativo: o 'caldeiro de historias' número 1.



- Dinámica interna: enunciación, inicio/peche, progresión.
- Puntuación do texto.

Considerando a natureza dos traballos de Vladimir Propp, un conto imaxinado por medio das funcións estruturais esixía a primacía da acción sobre calquera outra circunstancia. Así, cada función emerxente nun relato transformábase na acción levada a cabo por algún dos personaxes.

De acordo coas súas orixes, este proxecto asumiu o predominio do estilo narrativo en lugar da descrición, xa que implica un maior nivel de dinamismo e se identifica directamente coa estrutura intemporal dos contos maravillosos. Ademais, tamén se relaciona co interese pola actividade e coa percepción de tipo global que manifesta a psicoloxía infantil nos primeiros ciclos da educación primaria (Romero, 1989). Así mesmo, a esixencia de brevidade nos relatos conxeniaba mellor coa composición narrativa debido á rapidez nas accións e a mobilidade nos feitos. Por tanto, a elección estaba, de antemán, dobremente decidida.

## 5. O OBRADOIRO DE ESCRITURA

---

O traballo na aula coa linguaxe escrita necesita un tempo claramente definido, onde se fagan reais a experimentación e o descubrimento. Ese ambiente escolar, cun funcionamento normalizado, pode se-lo obradoiro de escritura. En calquera caso, este proxecto non se entendería sen a súa existencia.

No obradoiro decidíanse os modelos de organización e os sistemas de agrupamento para desenvolver as sesións de traballo. Normalmente mesturábanse as actividades individuais e as colectivas (v. "O tempo de escribir"), procurando que todo o alumnado atravesara unhas idénticas situacións de aprendizaxe.

Os tres momentos básicos, xa explicados, para a composición escrita dos contos, tamén formaban parte do obradoiro de escritura. O traballo orixinaba diálogos, discusións, consensos onde se acordaba a ortografía dos borradores escritos. Esta cooperación entre iguais facilitaba unha certa autocorrección idiomática, antes de que os textos foran revisados nun proceso no que participaban, conxuntamente, o mestre e mailo autor ou autores.

Por último, cada novo relato desembocaba nun período de edición e publicación na aula, que lembraba aspectos xa coñecidos: sobre todo, claridade, limpeza e sentido estético nos traballos, e a súa inclusión na Biblioteca de Aula. Só faltaba, para rematar, o exercicio público da lectura como autor ou como simple (pero afortunado) lector.

## 6. TEMPORALIZACIÓN

---

As actividades deseñáronse para o horario de lingua galega, cunha fixa-

ción temporal variable para cada unha delas, pero dedicándolle como pouco unha hora semanal.

Esa sesión, dentro do horario programado para a materia, estaba xa destinada para tarefas do obradoiro de escritura. Polo tanto, o proxecto non precisou de modificacións horarias relevantes. En todo caso, algunhas das lecturas planificadas (V. "Viaxe... ó interior dos contos") organizáronse no tempo de biblioteca.

A distribución temporal foi a seguinte:

— Durante o primeiro trimestre, actividades da fase primeira (recordatorio e aprendizaxe).

— Durante os trimestres posteriores, ata a Semana das Letras Galegas, fase segunda (escritorio e práctica).

## 7. AVALIACIÓN

Como xa expoño en apartados anteriores (V. "O tempo de escribir" e "Proposicións de estilo"), o proceso de avaliación empregado tratou de comprobar, en todo momento, se as diversas propostas facilitaban a aprendizaxe do alumnado. Coa aplicación práctica dos deseños experimentais que se elaboraban, tamén valoraba a súa repercusión na aula: características das novas

dinámicas de clase, análise de todo o material realizado polo alumnado.

— A presenza do conto fantástico como resultado final, coñecido por toda a aula desde o comezo da proposta, permitiu a representación mental da tarefa e a aparición da motivación necesaria para implicarse inicialmente no proxecto. Así, podemos observar unha evolución satisfactoria dos obxectivos de aprendizaxe formulados. Os relatos escritos, segundo o modelo deste 'caldeiro máximo', acadaron cada vez unha meirande complexidade na súa construción lingüística e imaxinativa.

— A composición narrativa, seleccionada para esta experiencia, e a organización da súa secuencia temporal resultaron altamente efectivas. O proceso mesmo de redacción, con entradas e saídas múltiples, favoreceu a detección das necesidades operativas do alumnado, e a adaptación das actividades como unha maneira de solucionar problemas específicos.

— A corrección dos escritos configurou unha parte importante do proxecto. A revisión de sucesivos borradores, e a conseguinte reescritura dos textos, conceptualizou a capacidade de escribir como algo que pode aprenderse. O hábito de traballar con borradores indicaba que un texto pode ser escrito controlando as fases da súa produción. De calquera maneira, o traballo continuado con este modelo narrativo ofreceulle posibilidades

para xogar coa imaxinación mentres creaban relatos escritos cada vez con maior coherencia interna.

— A corrección tamén significaba unha verdadeira recollida de datos e resultados, como parte dun proceso de avaliación formativa. Ese proceso, un elemento máis da aprendizaxe e non un simple conxunto de probas ou cuestionarios, fundamentábase na observación e na análise da actividade da aula e, por suposto, na interacción verbal mestres-alumnos.

— A valoración do alumnado do proxecto en si mesmo, e cara á utilización do 'caldeiro máxico' para escribir contos, foi totalmente positiva. A opinión maioritaria reflicte a facilidade de uso e a rapidez na creación de relatos que presenta este modelo de narración. Incluso algúns alumnos produciron cómics e poesías, algo que non estaba previsto.

— Como proxecto adquiriu, en consecuencia, unhas características globais e comunicativas que permiten consideralo como un auténtico proxecto de escritura. Ofreceulle ó alumnado suficientes motivos para escribir e inventar historias; creou situacións de comunicación que aumentaron a participación escolar; integrou obxectivos concretos e xerais durante a asimilación do estilo narrativo; orixinou, por fin, actividades variadas para desenvolver as distintas fases da escritura.

— Neste sentido, creo que a idea central desta proposta, a creación de relatos a partir de contos populares, aínda pode aproveitar os estudos doutros investigadores como Brémond, Greimas ou Denis Paulme, para conservar na escola o poder do conto (Jean, 1988). De aí a súa cualificación de "primeiro caldeiro".

— Para rematar, o 'caldeiro máxico', en débeda con contos populares e tradicionais, confirma a súa eficacia narrativa, algo xa probado durante moitos anos en centos de relatos intemporais, e en case tódalas culturas. Como experiencia, defendeu sempre a fantasía, a espontaneidade do imaxinario e a súa grande utilidade escolar aínda hoxe, porque a punto de encetar un novo milenio, "a esencia da verdade (aínda) está no reino do misterio e a marabilla". Palabras de Michael Ende.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bettelheim, B. (1994): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica.
- Camps, A. (1995): "Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela", *TEXTOS*, 5, 21-29.
- Cassany, D. (1993): "Los procesos de redacción", *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 82-85.

- Cervera, J. (1986): *La literatura infantil en la Educación Básica*, Madrid, Cincel, 2ª ed.
- Cooper, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor.
- Franco, A. (1988): *Escribir: un juego literario*, Madrid, Alhambra.
- Jean, G. (1988): *El poder de los cuentos*, Barcelona, Pirene.
- Jolibert, J. (1995): "Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada", *TEXTOS*, 5, 81-93.
- Moreno, V. (1994): *El deseo de escribir*, Pamplona-Iruña, Pamiela.
- Pelegrín, A. (1991): *La aventura de oír*, Madrid, Cincel, 6ª ed.
- Propp, V. (1987): *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos, 7ª ed.
- Ramos García, J. (1995): "La aventura de escribir un cuento", *Cuadernos de Pedagogía*, 236, 62-67.
- Romero, A. (1989): *Técnicas didácticas para la enseñanza de la comprensión escrita*, Universidad de Granada.

