

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria

Módulo 5: **Situaciones e intervenciones para
centrar a los/as niños/as en el aprendizaje del
sistema de escritura**



Índice

Clase 1: Situaciones de lectura de las niñas y los niños por sí mismos	3
Clase 2: Situaciones de escritura. Condiciones e intervenciones para centrar a las niñas y los niños en el aprendizaje del sistema de escritura.....	44
Clase 3: Intervenciones de la o del docente para ayudar a avanzar a niños en diferentes momentos del proceso de aprendizaje	79
Clase 4: Sistemas que integran el lenguaje escrito.....	123

Módulo 5: Situaciones e intervenciones para centrar a los/as niños/as en el aprendizaje del sistema de escritura

Clase 1: Situaciones de lectura de las niñas y los niños por sí mismos

Introducción

Bienvenidas y bienvenidos al módulo “Situaciones e intervenciones para centrar a niñas y niños en el aprendizaje del sistema de escritura”. Profundizaremos aquí sobre este tipo de situaciones que ya han aparecido a propósito de otros módulos; ahora, para mirarlas con lupa en todas sus dimensiones: lingüísticas, psicolingüísticas y didácticas. La clase 1 nos acerca a los procesos infantiles de aprendizaje de la lectura y a los procesos de enseñanza de este objeto. Las clases 2 y 3 hacen lo propio con la escritura. En la clase 4 nos detendremos en la complejidad del sistema de escritura como objeto de estudio lingüístico.

Para formar lectores es necesario que las niñas y los niños participen en prácticas de lectura. Nos referimos a situaciones en las que la lectura tenga pleno sentido. En los módulos 1 y 2, Lecturas y escrituras en el ámbito literario I y II, se ha puesto el acento en diferentes situaciones en las que niñas y niños leen y escriben a través del docente; es decir, situaciones que ponen en primer plano la enseñanza tanto de diversas prácticas sociales de lectura y escritura como del lenguaje que se escribe. En esta clase nos ocuparemos de las situaciones donde las niñas y los niños leen por sí mismos, específicamente, de las condiciones e intervenciones que deben acompañar esas situaciones para que niñas y niños avancen en el dominio de nuestro sistema de escritura alfabético.

1. ¿Qué es leer?

Les proponemos compartir algunos fragmentos de *El viaje inútil* (Sosa Villada, 2018). La autora rememora cómo aprendió a leer.



Cada vez que se presenta la ocasión mi mamá me regala un libro de cuentos infantiles. [...] Ella se acuesta a mi lado y los lee. Con una uña larga y pintada de rojo, con el esmalte saltado de tanto lavar la ropa, de tanto lavar platos, de tanto limpiar la casa y cocinar, me señala lo que va leyendo.

Así la lectura se mete en mi cabeza, sin aviso, sin decir. Es imposible disociar el aprendizaje de la lectura sin esa uña de esmalte saltado que va recorriendo palabra por palabra. ¿Y por qué una letra es distinta a la otra? ¿Y porque esta letra es “a” es distinta a esa letra “a”? Ella todo lo explica. [...]

Un día mi mamá hace una apuesta mayor y me regala una biblia para niños. Un libro enorme y pesado con letras muy grandes y unos dibujos maravillosos. Usa el mismo método para leérmela. Se acuesta a mi lado y con su dedo va señalando para cada palabra que me lee. Así terminamos el libro en poco tiempo. [...] Tengo cinco años. Vivimos en Los Sauces y todo parece lejano. Nos han olvidado todos, incluso mi papá. [...]

Yo estoy al fondo de la galería entretenida con la biblia de los niños leída una y otra vez por mi mamá, para mí, y de repente abro la boca y empiezan a correr las palabras. Lo hago en voz alta, como todos los niños que aprenden a leer, con muchísima torpeza, como los primeros pasos. Leo sin saberlo. Simplemente sigo mi cuerpo. Mi mamá se da vuelta sorprendida como si hubiera visto un fantasma.

Desde lejos, encima de los fuentones, con sus guantes de goma todavía puestos me pregunta qué estoy haciendo. La miro, sin poder responderle. ¿Estás leyendo?, me pregunta. Pero yo no puedo afirmar ni negar... ¿Estás leyendo, hijo? Me pregunta otra vez y se me acerca, espía sobre mi hombro y me pide que continúe lo que estoy haciendo. ¡Estás leyendo! Grita. Me besa, me alza, se emociona. ¡Estás leyendo!, vuelve a gritar.

Es, posiblemente, uno de los días más felices e inesperados de nuestra vida. Contra la soledad y la tristeza de vivir de ese pueblo, [...] en ese pueblo en donde nos hemos tenido que anclar solas las dos [...] donde no tenemos luz eléctrica, ni gas, ni esperanza de nada, ahí resultó que sin quererlo, sin sospecharlo siquiera, mi mamá me enseñó a leer. Y yo aprendí.

Sosa Villada, 2018, pp. 17-20

En este texto autobiográfico Camila Sosa Villada narra aquel casi mágico momento en que “aprendió a leer”. Sabemos, sin embargo, que lo que ocurrió allí estuvo lejos de ser un acto mágico. Lo que hubo

fue alguien que ofreció la lectura, la cargó de amor y de sentido. Y, además, acaso sin saberlo ni proponérselo, esa madre realizó los gestos fundamentales de quien enseña a leer: leer mostrando cómo se lee y responder los interrogantes que los niños se formulan cuando están autorizados a preguntar y preguntarse.

La lectura es una actividad lingüística y cognitiva compleja que tiene como finalidad la construcción de sentidos del texto. Lo que los lectores comprenden depende tanto de lo que el autor aportó al texto como de lo que ellos mismos aportan a la transacción.



El significado está en el lector y en el escritor, no en el texto. El escritor construye un texto con un significado posible que será utilizado luego por los lectores para construir sus propios significados. La efectividad de la lectura consiste en extraer el sentido de lo impreso, no en identificar correctamente las palabras. [...] Esto no significa que las características del texto no sean importantes o que escritor y lector sean independientes de ella.

La comprensión se verá influenciada por el grado de capacidad que tenga el escritor para construir el texto y el lector para reconstruirlo y construir el significado. Pero este no pasa del escritor al lector.

Goodman, K. *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. 1994. (p. 12)

Este concepto fue decisivo para superar la idea de la lectura como mero descifrado. Si bien resulta innegable que la lectura implica procesos perceptivos, la posibilidad de leer no queda limitada solo a esos procesos. Si la condición para la lectura fuera solo reconocer las letras y sus sonidos, resultaría incomprensible que pudiéramos ser capaces de leer enunciados que no presentan todas las letras por errores de edición o porque resultaron cortados o borroneados. O, por ejemplo, sería incomprensible el siguiente texto:

T3NG0 UN M3N5AJ3 53CR3T0

Autores como Kenneth y Yetta Goodman o Louise Rosenblatt explican que la **lectura** es un **proceso de coordinación de informaciones visuales** (las letras, los distintos signos, la disposición espacial del texto, ...) y **no visuales** (el conjunto de conocimientos disponibles que pone en juego el lector). Pero ¿qué quiere decir esto? Sobre ello avanzaremos en los apartados siguientes.

2. Situaciones de lectura de los/as niños/as por sí mismos

Todos conocemos la expresión “**se aprende a leer leyendo**”. Esto parece evidente: cuanto más leemos, mejor lo hacemos. Nuestra experiencia como lectores de diversos textos nos posibilita realizar cada vez mejores anticipaciones sobre lo que vamos a leer, nos permite construir interpretaciones cada vez más ajustadas a la letra del texto y a los contextos, nos permite producir relaciones intertextuales, nos autoriza a hacer inferencias sobre lo no dicho...



Ahora bien, ¿qué ocurre cuando las niñas y los niños que aún no leen de manera convencional se enfrentan a los textos en situaciones de lectura por sí mismos? En ese caso ¿qué significa que se aprende a leer leyendo? ¿Qué aprendizajes es necesario promover? ¿Pueden leer cuando aún “no saben/conocen” todas las letras?

2.1. Lecturas no convencionales

Antes de leer de manera convencional, niñas y niños construyen y ponen en juego muchos conocimientos acerca de lo que puede estar escrito.



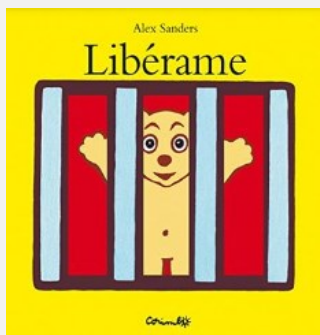
Martina observa el cartel “DIRECCIÓN” en la puerta de este espacio. Señala dice: “ahí dice ‘Cecilia’” (nombre de la directora).

Lucas, fascinado con la propuesta de animales invertebrados, va a buscar el libro de hormigas a la biblioteca del aula. Observa una página en la que se encuentra la imagen de un hormiguero por dentro con muchas hormigas y un texto extenso que la acompaña.

Lucas explica que allí dice mucho sobre las hormigas y señalando lo escrito dice –como si estuviese leyendo– lo que él conoce sobre este insecto: “hay una reina

de las hormigas que se queda en el hormiguero y pone huevos, los guarda y después nacen y pueden ser obreras, soldados o la reina”.

Camilo elige de la biblioteca el libro *Libérame*, de Alex Sanders. Mira la imagen de la tapa, que tiene un oso, y, señalando con el dedo el título, dice: “acá no dice OSO porque no tiene la redondita, ¡está mal!”. Mientras tanto, Emir, toma el libro “*El misterioso caso del oso*”, de Oliver Jeffers, y dice “acá tampoco dice oso porque tiene muchas y oso es poquito”.



Martina interpreta lo que está escrito en ese texto (DIRECCIÓN) apoyándose en otra información que ella posee sobre el contexto de la escritura. Algo similar hace Lucas, quien atribuye sentido a un fragmento de texto apoyándose en la información gráfica sobre las hormigas. Camilo, en cambio, va más allá porque no solo tiene en cuenta lo que sabe del contexto, sino que también tiene en cuenta el texto. Mira las letras del título y anticipa que allí no puede decir “oso”, ya que no tiene “o”; Emir, por otro lado, también se enfrenta a un conflicto: “oso” lleva pocas letras, pero la tapa le muestra un título extenso. Esto los desconcierta porque la información visual que encuentran en las tapas (contexto gráfico) los llevan a crear ciertas anticipaciones sobre lo que allí debe estar escrito que no se ajustan a lo que encuentran escrito.

Algunos niños se apoyan en los conocimientos del contexto, otros comienzan a mirar la información que aporta el texto. En todos los casos, **anticipan el sentido del texto**. Es por ello que Ana María Kaufman sostiene que “Es necesario instalar en el escenario didáctico la legalidad de las **lecturas no convencionales** porque son las únicas situaciones en las que los niños tienen la posibilidad de interactuar directamente con los textos a fin de ir desentrañando su significado” (1998, p. 55).



¿Cómo otorgarles el derecho de leer cuando aún no saben hacerlo? No leen de manera convencional pero –tal como hacemos los lectores– hallan pistas en los textos, anticipan o infieren de maneras perfectamente lógicas, por ejemplo, a partir de las ilustraciones de un cuento. Es decir, hacen lo que hace cualquier sujeto cognitivo: coordinan informaciones. Si se comprende esta identidad por sobre las diferentes posibilidades de los niños de leer efectivamente, la intervención del docente para enseñar a leer tiene en cuenta el proceso de aprendizaje, los diversos modos en que los niños conceptualizan la lengua escrita y la diversidad de aproximaciones que manifiestan distintos chicos en cada momento en el aula. Las intervenciones del docente interactúan con las interpretaciones de los niños.

[Módulo Nº1 - La biblioteca del aula — Postítulo en Alfabetización para la Unidad Pedagógica](#)
(en adelante, Módulo 1 AlfaUP), p. 34.



No solo leer por sí mismo/a

Las situaciones en las que las niñas y los niños leen por sí mismos están relacionadas con las otras situaciones fundamentales de lectura y escritura. La lectura y la escritura a través del maestro crean un contexto, un universo conocido para los/as niños/as. Esto resulta favorable para las situaciones de lectura por sí mismos/as porque permite que los niños construyan anticipaciones acerca de lo que puede estar escrito en el texto ya que lo han escuchado, compartido y discutido. Estas anticipaciones son las que se ponen en relación con la letra para modificarlas, confirmarlas o rechazarlas.

Veamos un ejemplo en el aula.



Tras la lectura a través de la docente del cuento “Baba Yaga” en 1° año, la docente propone discutir acerca de las características de la bruja. Algunos chicos dicen que es una bruja come-niños. La docente relee para todos algunos fragmentos del texto: “Cuando llegó a vieja, Baba Yaga seguía comiéndose a los niños: tartas de mofletes, pasteles de chavalas con aceitunas, mamoncillos...mmm... en su jugo, rapazuelos asados al limón.” (Baba Yaga, Ed. Edelvives). Los niños y las niñas comparten que la bruja no solo come niños, sino que los prepara, los cocina. La maestra propone entonces observar las distintas maneras en que se menciona a los niños en los platos y el impacto que estas palabras tienen en los lectores. Al día siguiente, les propone releer en parejas un fragmento del cuento para localizar el nombre de los platos que prepara Baba Yaga. Esta situación de lectura por sí mismos/as no sería posible si en esa clase previa no hubieran intercambiado sobre este aspecto. Ese intercambio permite que los/as niños/as recuerden aquellas otras formas de nombrar a los niños y las niñas –chavalas, mamoncillos, rapazuelos–, facilitando la identificación de enunciados o palabras en un texto breve y evitando así el descifrado.

2.2. ¿Y las letras?



“¡Esta es la mía!”, dice Catalina. Camila se enoja: “esa es mía”. Para ayudarlas, la docente les hace observar que los dos nombres comienzan con la misma letra, la misma que tiene Ciro, así como les pasa a Romina y a Román. “Sí, los nuestros empiezan con la ‘erre’”, dice Román. Mía reconoce rápidamente su nombre entre otros porque “tiene poquitas”, mientras que Maia afirma “y también es como martes y como yo”, haciendo referencia al día de la semana que tienen en la agenda semanal.

Ya sea por pertenencia a un nombre (“es la mía”, “es la de lunes”), por el nombre (“la te”, “la ese”), por el sonido de la letra (“la /f/”, “la /s/”), por otras denominaciones, como la pertenencia a una sílaba (“la ´to” –para la te– o “la ´ma” –para la eme–) o por la forma (“la viborita”, “la del puntito”), niñas y niños construyen y comparten distintas maneras de denominar a las letras. Lo empiezan a hacer aún antes de comprender cómo se combinan esas unidades para leer y también mientras lo están comprendiendo. Es más, casi siempre, niñas y niños pueden denominar las mismas letras de

varias formas a la vez. Conocer las letras de alguno de los modos recién referidos no resuelve cómo interpretarlas al leer, pero es un saber que circula en las clases y que se acrecienta día a día al mismo tiempo que se va comprendiendo cómo se combinan esas unidades al leer.

A veces se piensa que la única manera en que las chicas y los chicos aprenden a leer es enseñando primero las letras, una a una. Sin embargo, como vemos a diario en el aula y como exponen varias investigaciones (Cano y Vernon, 2008; Russo Marinho, 2019), niñas y niños van aprendiendo todas las letras a la vez y de diversos modos en el marco de situaciones de lectura plenas de sentido y con intervenciones que promueven el análisis de la escritura. Además, se discute mucho si se debe enseñar el sonido o el nombre. Las investigaciones referidas están lejos de concluir que es mejor una u otra forma de nombrar las letras. Por el contrario, señalan que los niños que mejor avanzan son los que más formas de nombrar a las letras manejan. Sin embargo, es necesario hacer dos salvedades: la denominación por la forma –muy arraigada en la enseñanza– no ayuda demasiado para leer, porque no alude a ninguna relación lingüística en el sistema –de allí que no conviene favorecerla–; la denominación por la pertenencia a la sílaba no es pertinente –porque la letra “ese” no es la ni la “sa” ni la “so”–, pero sí alude a una relación lingüística en el sistema –por eso circula entre los niños aunque la o el docente nunca nombre a las letras de ese modo–.

En el marco de diversas situaciones, maestros y maestras promueven el análisis de las escrituras: cuando buscan los nombres de los presentes para pasar asistencia pueden comparar escrituras –CATALINA, CAMILA empiezan y terminan igual, comparten el inicio con CARLOS y CIRO pero estos terminan diferente y uno de ellos que es más cortito–; mientras colocan los nombres de las niñas y los niños en el abecedario del aula, se hace notar que Leticia y Luna comienzan con la “ele” y eso conduce a que alguien diga que la “eme” de Micaela también está en el día que escribieron (“miércoles”). Estas comparaciones pueden surgir de los niños, pero también deben ser introducidas por la docente para hacer observables esas características de la escritura.



Docente: Sol Lauritto. 2° año

Conocer el nombre de las letras, su trazado o su sonido **no es una condición previa ni aislada** de la práctica de lectura. Por ello, resulta indispensable que el sistema de escritura sea un **objeto de reflexión constante** en las aulas y que niñas y niños tengan la posibilidad de interactuar con los textos, poniendo en juego las estrategias que construyen y van circulando en el aula.

Diremos, finalmente, que, cuando las niñas y los niños lo preguntan o cuando la situación lo requiera, la o el docente informa directamente sobre el nombre de las letras (“es la ‘ese’”, “la de ‘te’ y ‘Tamara’ es la ‘te’”, “no es la misma, la ‘be’ tiene la vuelta para un lado y la ‘de’ para el otro”). La información directa sobre el nombre o sobre la forma de las letras en el contexto de una situación de análisis de las escrituras no afecta a la construcción de conocimientos conceptuales sobre cómo funciona el

sistema de escritura. El problema sería creer que porque enseñamos a nombrar las letras (o su sonido), ya enseñamos a leer.

3. Condiciones didácticas para desarrollar situaciones de lectura de los/as niños/as por sí mismos

Hemos dicho y seguimos sosteniendo que “**se aprende a leer leyendo**”. Sin embargo, la afirmación no debe ser interpretada sin más. Para que efectivamente se aprenda a leer leyendo es indispensable que se cumplan ciertas condiciones.



Las experiencias realizadas muestran claramente que nuestra hipótesis “se aprende a leer leyendo” se verifica sólo en ciertas condiciones.

[...] Cuando hablamos de condiciones didácticas, nos referimos a aquellas condiciones que es necesario tomar en consideración al planificar cualquier situación de lectura de los niños por sí mismos durante el período inicial de apropiación del sistema de escritura.

Las situaciones que favorecen que se aprenda a leer leyendo son aquellas en las que el texto resulta más o menos previsible para los niños, porque pueden apoyarse en un contexto y disponen de conocimientos que les permiten hacer anticipaciones pertinentes. Por lo tanto, para que los alumnos puedan leer es imprescindible:

<**Proveer un contexto** –una imagen, el portador y/o un contexto lingüístico– es imprescindible para que los niños comiencen desde muy temprano a desarrollar estrategias lectoras. Cuando no existe ese contexto, es imposible predecir lo que está escrito en el texto. >

<**Prever que los niños dispongan de los conocimientos necesarios para formular anticipaciones ajustadas al texto** que se presenta, ya sea porque los han construido previamente (por sí mismos o a partir de proyectos anteriores) o bien porque el proyecto en curso ofrece las oportunidades para que los alumnos construyan los conocimientos pertinentes.>

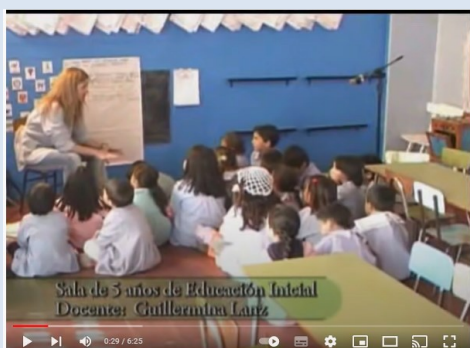
¿Cuáles son esos conocimientos? Se trata de conocimientos sobre el género, el portador, el tema y el autor que les permitan anticipar lo que puede decir en el texto y descartar lo que de ningún modo puede decir.

[DT2](#), p. 23

Les presentamos dos clases para observar y analizar cómo se construyen las condiciones didácticas para aprender a leer. Ambas situaciones están dotadas de un claro sentido de lectura: los/as chicos/as saben qué van leer y para qué van a hacerlo. En la primera, los/as niños/as localizan información en un índice de un libro. En la segunda, localizan el título de una obra en la ficha de préstamo para consignar el libro que se llevarán a sus casas.



Los/as niños/as localizan información en el índice de un libro



En el marco de un proyecto sobre animales que habitan en las zonas frías, niñas y niños localizan información en distintas fuentes. Al acercarse a una pareja de niños, la docente les propone encontrar en el índice dónde dice “la ballena”.

Los/as niños/as localizan el título de una obra en la ficha del libro para consignar el préstamo



En el marco de una situación habitual, niñas y niños eligen qué libro de la biblioteca del aula llevarán a sus casas, buscan la ficha con el nombre del libro y escriben su nombre para registrar el préstamo.

En ambas situaciones les proponemos ver el video y pensar: ¿Por qué la maestra les solicita a los niños buscar información en el índice? ¿Cuál es el propósito de esta situación de lectura? Vean cómo está construido ese índice y qué posibilidades de lectura ofrece (en la primera, fragmento 2:44 a 4:22; en la segunda, fragmento 3:09 en adelante).

3.1. ¿Cómo juega el contexto para la lectura en las situaciones que acabamos de observar?

Tal como fue expuesto, cuando las niñas y los niños aún no leen de manera convencional es necesario que el docente provea un **contexto** que brinde información para **anticipar** qué puede decir en lo escrito.

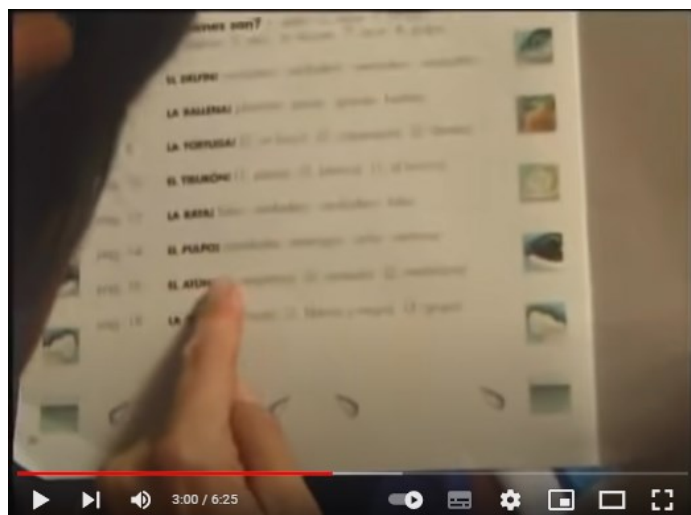


Anticipar no es adivinar. No se trata de que las niñas y los niños adivinen “dónde dice” o “qué dice”, sino que utilicen la información del contexto para ponerla en relación con lo escrito, con los datos del texto.

Leer es, entonces, un interjuego entre anticipar –utilizando los datos del contexto– y verificar –utilizando los indicios del texto–.

El contexto a partir del cual anticipar qué puede decir en el texto puede ser **verbal** (los niños conocen el enunciado exacto que está escrito porque fue verbalizado en la misma situación por el adulto o porque los saben de memoria), **gráfico** (fotos y dibujos que acompañan el texto, extensión de los enunciados, identificación de algunas partes de lo escrito) o ser parte de la misma **situación** (quién lee, qué lee, cuándo, por qué, para qué, etc., también permite hacer previsiones).

En la situación en la que “**los niños localizan información en el índice de un libro**” (minutos 2:39 a 4:22), por ejemplo, las y los pequeños utilizan para leer tanto la forma y organización del texto (un índice donde se presentan los nombres de los animales en disposición de lista y el número de página) como las imágenes que lo acompañan. Es decir, se apoyan en el **contexto gráfico**. Sin embargo, el contexto gráfico no resuelve todo.



Las imágenes no están en la línea correspondiente a los nombres de los animales. Es decir, el índice aporta una información que los niños pueden utilizar: si está “el dibujito” de ballena, en alguna parte del texto escrito debe decir “la ballena” pero deben descubrir “dónde dice”. Por ello, es necesaria la

intervención docente para hacer visible que **la información gráfica debe ponerse en relación con el texto escrito y que deberán atender a otros aspectos para identificar dónde dice “la ballena”**. Esta intervención apunta a que los niños se descentren de la imagen para considerar el texto. Así descubren que en las escrituras hay cierta información sobre el inicio de “ballena” para coordinar (cuando uno de los niños dice que en “EL ATÚN” dice “ba-lle-na”, el otro afirma “no, porque empieza con la de barco”).

En la situación donde **“los niños localizan la ficha del libro para consignar el préstamo”**, en cambio, para que niñas y niños puedan leer es necesario que la docente brinde **contexto verbal**, que ponga a disposición información acerca de lo escrito, ya que desde su formato todas las fichas son iguales y no cuentan con dibujos ni otros indicios gráficos que aporten contexto.

Erika no lee convencionalmente y no cuenta con la información que aportan las tapas de los libros – como imágenes y distintas tipografías–, ¿cómo identifica dónde dice “La bella durmiente”? En primer lugar, posee información proveniente del contexto situacional: se encuentran haciendo el préstamo de libros de la biblioteca, entonces en los textos de las fichas están los títulos de los cuentos que hay en la biblioteca del aula. Por otro lado, la cantidad de libros de la biblioteca no es muy amplia y conocen bien cuál es el repertorio de textos disponibles. En segundo lugar, posee información verbal proveniente de una fuente de información segura: su maestra le dice que en una de esas tres fichas dice “la bella durmiente”, pero no le señala en cuál. Erika tiene a disposición información proveniente del contexto situacional y verbal que puede coordinar. Debe atender al escrito, inevitablemente.

El **contexto situacional** permite recortar un universo de posibles. En el primer video, la maestra enmarca la situación en la búsqueda de más información sobre animales polares. Con esta intervención ofrece información que acota el universo lingüístico de la lectura. Les dice, indirectamente, que mientras estudiamos sobre animales de ambientes fríos podemos encontrar palabras que digan “oso polar”, “pingüino”, “hielo”, “polo norte”, pero no van a encontrar “frutilla”, “tomate” o “Francisco”. En el segundo, la maestra presenta la situación de préstamo de libros de la biblioteca. Los niños podrán anticipar que en el conjunto de textos que la maestra va a ofrecer estarán con los títulos de los cuentos que forman parte de la caja de libros pero que allí no encontrarán “desplazamiento”, “cefalotórax”, “esclavitud”, “época colonial”...

El contexto situacional acota el universo de lecturas posibles por lo que favorece la coordinación de información –y reduce la adivinación–.

3.2. ¿Cómo juegan los conocimientos sobre el texto en las situaciones que acabamos de observar?

Es necesario que las niñas y los niños pongan en juego saberes sobre el sistema de escritura para poder leer, ya que la anticipación que posibilita el contexto **se verifica o refuta con los datos del texto escrito**. Al intentar leer, niñas y niños construyen y ponen en juego distintos conocimientos sobre el texto. Pueden tomar en cuenta indicios cuantitativos o cualitativos.



Índices o indicios cuantitativos

Los alumnos ponen en juego indicios cuantitativos cuando se centran en la extensión del texto o de las partes que lo integran; las partes pueden ser la cantidad de marcas/letras que forman un segmento o cadena gráfica (que los adultos reconocemos como “palabra”) o la cantidad de segmentos que forman un enunciado (en este caso, los adultos reconocemos palabras en oraciones, aunque los chicos –al principio– las puedan denominar de muy diversas maneras).

Por ejemplo, una alumna localiza en el panel de asistencia el nombre de los dos niños que faltaron. Al observar los dos carteles, lee y señala correctamente el cartel de Juan Martín, indicando que tiene más palabras que el de Mateo, el otro niño ausente.



Índices o indicios cualitativos

Los alumnos ponen en juego indicios cualitativos cuando se centran en el valor de algunas letras que integran el texto. Pueden identificar el valor de letras iniciales, finales o que integran un enunciado para verificar o rechazar sus hipótesis sobre lo que está escrito o lo que dice el texto. Como dijimos, el valor de la letra para justificar la lectura se puede referir por su nombre –la “ce”–, por su sonido –la /k/–, por la pertenencia a una sílaba –la “ca”–, a un nombre –la de “casa”–.

Recuperemos la situación en la que los chicos buscan los nombres para pasar asistencia que se presentó en el punto 2.1. **Lecturas no convencionales.**



Una pareja de alumnos encuentra el cartel de CARLOS y el de CATALINA y no se pone de acuerdo acerca de cuál es el que posee el nombre de la compañera ausente. Comentan que empiezan igual, “con las mismas”. Se resuelve cuando uno de los niños propone mirar el final de los nombres señalando el cartel de CATALINA. “Termina con ‘a’, es este, el otro no tiene la ‘a’”.

Cuando buscan los nombres de los presentes para pasar asistencia, pueden *comparar escrituras*: CATALINA, CAMILA empiezan y terminan igual, comparten el inicio con CARLOS y CIRO, pero estos terminan diferente y uno de ellos es más cortito. Estas comparaciones pueden surgir de las niñas y los niños, pero también deben ser introducidas por la docente para hacer observable esas características de la escritura.

4. Diversidad de situaciones de lectura por sí mismos para enseñar y aprender a leer

En la escuela, niñas y niños participan en situaciones de lectura por sí mismos de diversos textos, con distintos propósitos y en variados soportes. **Se lee todos los días**, pero no siempre de la misma manera.

Situaciones como encontrar dónde está escrito el nombre de un compañero, cuál es el título del cuento que la maestra va a leer ese día para marcarlo en la agenda de lecturas o cuál es el verso que se repite en una canción, qué dice exactamente el pastorcito para engañar a la gente del pueblo en el cuento de “Pedro y el lobo” o cómo son los diferentes tipos de coberturas de los animales mencionadas en un cuadro para decidir dónde se agrega la nueva información disponible del avestruz, pueden durar unos pocos minutos o instalarse por un tiempo prolongado –a veces toda una clase–, porque dan lugar a muchas reflexiones sobre la escritura promovidas por una sostenida intervención de la o del docente.

4.1. Diversidad de situaciones de lectura por sí mismos

A veces se leen enunciados que se presentan en forma de listas, mientras que otras veces se leen breves textos seleccionados por la maestra. En ocasiones, se agregan imágenes que ayudan a saber qué leer y otras veces la ayuda proviene de la o el docente que da información sobre lo que pueden encontrar escrito. Más allá de lo que se proponga leer, la presencia cotidiana de situaciones de lectura resulta condición fundamental para aprender a leer. Les proponemos detenernos en algunas de las múltiples situaciones de lectura de las niñas y los niños por sí mismos que pueden llevarse adelante en las aulas.

4.1.1. Leer nombres propios con diversos propósitos

Los nombres propios son escrituras importantes desde el punto de vista identitario; además, ofrecen la posibilidad de que niñas y niños lean con diversos propósitos en prácticas plenas de sentido: organizar los grupos de trabajo, identificar los encargados de las tareas semanales, anticipar cumpleaños, registrar los ausentes y presentes, reconocer pertenencias, etcétera. Se trata de leer unidades pequeñas, palabras, dispuestas casi siempre en forma de listas. Para ello, las niñas y los niños cuentan con un contexto verbal, es decir, saben los nombres de todos los compañeros del aula y, por lo tanto, podemos decir que tienen mucho conocimiento de los textos que se propone leer.

Al plantear estas situaciones, ya se está empezando a trabajar con todas las letras, pues, seguramente, entre todos los nombres están todas o casi todas.



Descubrir cuál es cuál para encontrar su lugar

El docente distribuyó de antemano las tarjetas con los nombres de los niños en cada mesa, respetando en general los agrupamientos previos para no dispersar demasiado la búsqueda en estos primeros días de clase. Chicas y chicos deben averiguar: ¿en qué silla se sentará hoy cada integrante del grupo?, ¿dónde está mi tarjeta?, ¿cuál es cuál?

Mientras los chicos tratan de identificar o leer su tarjeta, el maestro recorre las mesas, brinda pequeñas ayudas y recoge algunas discusiones. Cuando concluye el trabajo en los

equipos, retoma y pone en común Todas las intervenciones de la docente se realizan **con la escritura de los nombres a la vista de todos.**

Felipe y Federico confundieron sus tarjetas.

“¿Por qué será que FELIPE y FEDERICO confundieron sus tarjetas?... ¿Empiezan con la misma? Y si empiezan con la misma, pensemos en qué se pueden fijar para ayudarlos y que no vuelvan a confundirse”.

“Analía y Alina se sientan en la misma mesa, ¿cómo hicieron para saber en qué lugar estaba la tarjeta de ANALÍA y en qué lugar la de ALINA?”

“¿Cómo descubriste, Juan Ignacio, cuál era tu lugar? Escuché que estuvieron conversando con Juan Pablo para ver cuál era el lugar de cada uno”.

Módulo 2 AlfaUP, p. 23

En este breve registro de una clase hay un propósito claro: encontrar el cartel con su nombre para saber dónde deben sentarse. Dado que las tarjetas son del mismo color y mismo tipo de letra, solo la escritura podrá brindarles información. Para ello, cuentan con un contexto acotado que favorece la lectura: saben que en cada silla hay un nombre que pertenece a alguien de ese pequeño grupo, más aún, saben exactamente de cuáles cuatro o cinco se trata. Esta información les permitirá comparar los nombres y poner en juego los indicios –cuantitativos y/o cualitativos– que provee el texto.

Pero esta situación no finaliza cuando cada grupo logra (o no) identificar la tarjeta que corresponde a cada compañero. La docente propone una reflexión colectiva sobre “las partes” que integran la escritura de los nombres, es decir, los lleva a analizar las unidades que integran la palabra escrita. Veamos un breve video de esta puesta en común de otra escuela en la que se desarrolló la misma situación didáctica.



Puesta en común, leer el nombre propio

Docente: Andrea González. Escuela Nº 42. 1º año. Tandil. Provincia de Buenos Aires.

En este intercambio, niñas y niños reconocen partes iguales o distintas en los nombres, ponen en juego sus conocimientos sobre las letras y explicitan las estrategias de lectura utilizadas, lo que les permite avanzar como lectores.

4.1.2. Leer nombres de días y de meses en agendas y calendarios

Las agendas y los calendarios también ofrecen muchas posibilidades de lectura. Los nombres de los días de la semana y de los meses del año son palabras dispuestas en cuadros cuya sucesión (lunes, martes, miércoles... / enero, febrero, marzo...) es fácilmente memorizable. Esa lista de nombres que se sabe recitar en orden brinda oportunidades para poner en correspondencia lo que se va diciendo con lo que está escrito.



Los meses del año

Desde el inicio de las clases, los chicos han estado leyendo a menudo –generalmente, a coro– los días de la semana y, desde que inició abril, los meses del año hasta llegar (enero, febrero, marzo, abril). Cada mañana, la maestra pregunta el día y el mes para poner la fecha en el cuaderno e invita a buscar las escrituras en la cartelera correspondiente; rotativamente una pareja pasa a buscar el cartel del día y otra el del mes. Algunos ya recitan los días y los meses parándose delante de la cartelera correspondiente y siguiendo el orden

con el dedo; todos ya saben que SÁBADO y DOMINGO no hay clases y varios ya se refieren a “la de LUNES”.

Módulo 2, AlfaUP, p.46

Disponer de este repertorio de días y meses no solo permite que niñas y niños identifiquen estos enunciados, sino que, poco a poco, vayan encontrando allí información para identificar partes de la escritura y para ponerla en relación con nuevas palabras. Así, por ejemplo, identifican la “L” de LUNES, lo que les servirá como índice para otras palabras que la contengan.



Agenda semanal



Enlace: [Agenda semanal](#)

Se trata de disponer de escrituras muy conocidas que permiten comparar palabras, encontrar partes comunes, inicios compartidos, diferentes extensiones; en síntesis, reflexionar sobre el sistema de escritura.

4.1.3. Releer canciones y poemas

Leer poemas y cantar canciones en el marco de proyectos o situaciones habituales posibilita que las niñas y los niños jueguen y disfruten con la musicalidad y los recursos poéticos al tiempo que aprenden los textos o parte de los textos de memoria. Releer un texto que se sabe de memoria brinda

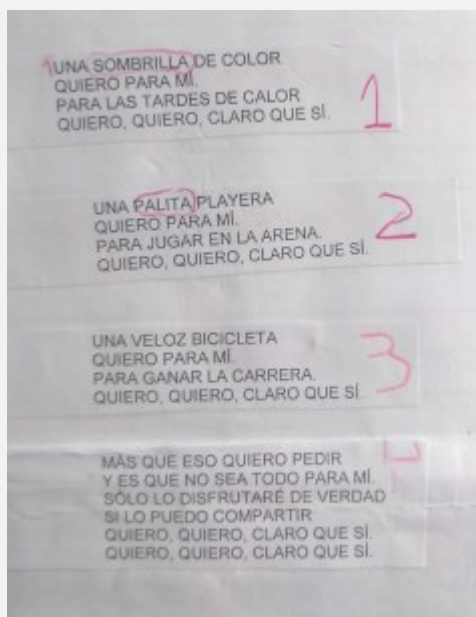
la oportunidad de intentar poner en correspondencia lo que se va diciendo con lo que está escrito, una excelente situación para aprender a leer.

Al leer textos breves que se han aprendido de memoria como versos y/o estrofas, las niñas y los niños cuentan con toda la información acerca de la forma y el contenido del texto. Esta información es el contexto para la lectura.



Lectura de canción para ordenar las estrofas

La maestra de 1° y el profesor de Música trabajan en una compilación de las canciones preferidas del grado para que, al final del año, las chicas y los chicos se lleven ese repertorio de recuerdo. En una de las clases, la maestra propone trabajar con una de las escogidas. Mientras algunos niños identifican el título de la canción entre varios títulos, otros tienen que cantar y releer para ordenar las estrofas.



(...) Docente: Luna, contale a tus compañeros cómo te diste cuenta que esa parte (señalando la primera estrofa) era la que iba en primer lugar.

Luna: Porque la íbamos cantando y me di cuenta que no era esta (señala la estrofa que está en 3er lugar).

Docente: La iban cantando, dice Luna. Pero ¿cómo te diste cuenta que esa estrofa no era?

Luna: Porque al principio dice “una sombrilla de color quiero para mí” y en esa no estaba sombrilla.

Docente: Ella dice que acá no está la de “s sombrilla” (Escribe en el pizarrón y canta mientras escribe). UNA VELOZ BICICLETA QUIERO PARA MÍ

Lorenzo: ¡No! porque esa es la de Valen no es la de Sofi.

Luna: ¡Es esta! (señala SOMBRILLA en la primera estrofa).

Docente: Bien, ahí dice (canta mientras señala en la estrofa) “una sombrilla de color, quiero para mí”. (...)

Docente: Mercedes Alarcón
1° año, Escuela Vientos del Sur, La Plata

Pueden encontrar otro ejemplo más extenso de lectura de una canción que ya se sabe cantar en [DT 2](#), pp. 28-31. Se trata de la famosa canción de M. E. Walsh, “La vaca estudiosa”.

4.1.4. Otras situaciones posibles de desarrollar en las aulas

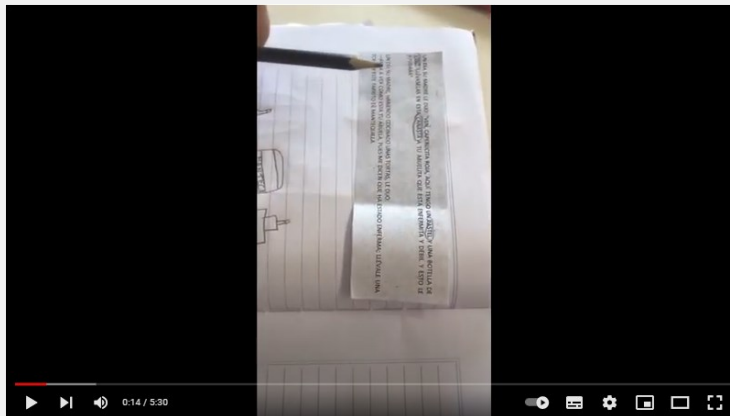
Algunas posibles situaciones que se pueden desarrollar en el aula para que niñas y niños desplieguen prácticas de lectura por sí mismos con pleno sentido son: en el marco de la biblioteca del aula y/o institucional; en las tareas que organizan el día a día en las aulas; en propuestas donde se estudia un tema de interés; en proyectos donde se profundiza sobre la obra de un autor o un género, entre otros. A continuación, presentamos brevemente algunas de estas propuestas.

- Localizar títulos de cuentos en las fichas de préstamo (como hemos visto en el video del apartado 3), identificar dónde dice el nombre del autor en la tapa de un libro, encontrar dónde dice “Margarita tenía una pena” en la agenda de lecturas para marcar que ese título ya se leyó... Releer fragmentos de textos que fueron leídos a través del docente, compartidos y discutidos entre todos para buscar información específica.



La canastita de Caperucita Roja

En 2° año están trabajando con la secuencia de seguimiento de un personaje. Han leído diversos cuentos con lobos, algunos clásicos y otros de autor. Junto con la maestra, elaboran un cuadro para sistematizar cómo son estos lobos de los diferentes cuentos, qué características comparten, cómo se los describe en las historias. Después de leer dos versiones de Caperucita Roja, la docente propone releer. A la mayoría del grado les da una fotocopia con los inicios de los dos cuentos para encontrar las diferencias en lo que la niña le lleva a su abuelita en cada versión.



[Releer fragmentos de Caperucita Roja](#)

Docentes: Marcela Anastasio y Lorena Paoletta

2° año, Escuela Graduada J.V. González. La Plata, PBA

- Leer diálogos directos o parlamentos teatrales para compartir su lectura, reconocer y diferenciar la voz de los personajes de las acotaciones del autor, etcétera.



Lectura de diálogos entre personajes

Durante mayo y junio niñas y niños de 2° año estuvieron trabajando en la propuesta de seguimiento de cuentos con lobos. A lo largo de la secuencia, la maestra organizó clases en las que proponía leer fragmentos de las historias con diversos propósitos. Algunos de esos fragmentos contenían los momentos de la historia en los que los personajes dialogaban (como se observa en el primer minuto el video que exponemos a continuación). El lobo de las siete cabritas encantó a niñas y niños cuando descubrieron su astucia y su destreza para engañar a los otros personajes. Entonces, decidieron dramatizarlo. Para ello tuvieron que memorizarlo. Los ensayos para memorizar los fragmentos se constituyen en situaciones de lectura, tal como se observa en la clase.



[Leer diálogos](#)

Docente: Mariana Anastasio

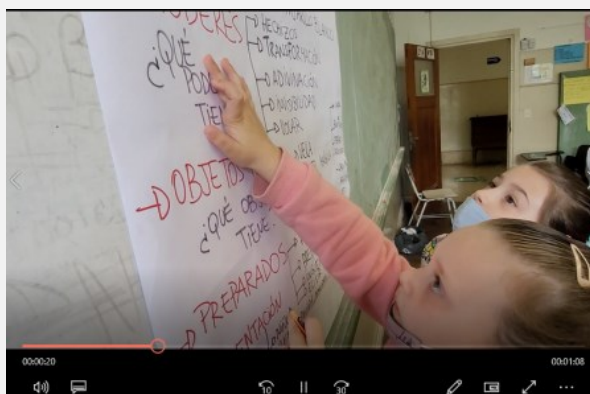
2° año, Escuela Graduada J.V. González, La Plata, PBA.

- Releer textos para buscar una forma particular de describir a un personaje o de generar suspenso, identificar palabras o expresiones que resulten propicias para nuestra producción.



Leer tomas de notas para escribir

Una pareja de niñas acude a un afiche colectivo en el cual se halla una toma de notas de brujas y leen “qué dice” en cada subtítulo para localizar la palabra buscada. Se encuentran escribiendo un texto en el que inventan una nueva bruja. Las situaciones de producción de textos son excelentes oportunidades de volver a leer textos conocidos para observar cómo se pueden resolver ciertos problemas propios de la escritura.



[Leer textos con mirada de escritor](#)

Docente: Mariana Anastasio

1° año, Escuela Graduada J.V. González, La Plata, PBA.

4.2. Lo que las diversas situaciones tienen en común y qué las diferencia

Todas las situaciones de lectura que hemos presentado se inscriben en un contexto que permite que niñas y niños construyan anticipaciones sobre lo que tienen que leer. Algunas proponen la lectura de unidades más pequeñas, como palabras –mínimas unidades con sentido para las y los pequeños–, mientras que en otras se les plantea leer unidades más extensas, como enunciados que acompañan imágenes o que forman parte de otros textos. En todos los casos las y los docentes generan condiciones para que niñas y niños puedan apoyarse en un contexto verbal, gráfico o en ambos. En este sentido, el grado de conocimiento que las niñas y niños tengan acerca de qué dice o qué puede decir el texto opera como contexto para la lectura e interviene fuertemente en las anticipaciones que pueden realizar.

Kaufman, Lerner y Castedo (2015) han agrupado las situaciones de lectura según el grado de conocimiento del texto en:

- **Situaciones en las que niñas y niños conocen el contenido y la forma del texto** cuando se trata de leer **textos que han memorizado**, es decir, saben qué dice y cómo lo dice con exactitud. El desafío para las y los chicos consiste en leer “**de dónde hasta dónde**” dice lo que saben que está escrito.
- También pueden enfrentarse a **textos muy conocidos pero no memorizados**. En este caso, los niños y las niñas podrán acceder al contenido literal de lo escrito por la verbalización que el docente realiza o anticipar con cierta seguridad en función del contexto. El problema para los pequeños puede así plantearse como “**cuál es cuál**” entre los elementos mencionados.
- **Situaciones en las que cuentan con menos información sobre el texto**. Dentro de estas, las autoras diferencian entre las situaciones en las que las niñas y los niños **conocen el contenido pero no la forma del texto** y aquellas en las que **no conocen el contenido ni la forma del texto**.

En este caso el problema de lectura que enfrentan las chicas y los chicos es saber “**qué dice**” en el texto escrito.

A medida que niñas y niños toman en creciente consideración los indicios cuantitativos y cualitativos del texto para anticipar el sentido de lo escrito dependen menos del contexto didáctico que se instala desde la enseñanza para que avancen como lectores... “De este modo pueden resolver situaciones en las cuales cada vez tienen menos información previa acerca de qué dice en el texto y sus anticipaciones se basan, cada vez más, en el texto mismo”. (Kaufman, Lerner, Castedo, 2015, p. 40).

5. El tiempo interno de las situaciones y los tipos de intervenciones de la o del docente

Podemos pensar en la clase donde se desarrolla una situación de lectura por sí mismos/as como una unidad integrada por tres momentos. En el primero, la o el docente plantea el problema, qué leer o releer y bajo qué condiciones (formas de agrupamiento, consulta de fuentes, materiales...); se trata de una escena colectiva. En el segundo, se desarrollan varias escenas simultáneas: niñas y niños –casi siempre en pequeños equipos de dos o tres integrantes con saberes próximos– resuelven el problema, es decir, intentan leer lo mejor que pueden consultando fuentes de información o escrituras seguras, y con la ayuda del docente; en algunas de estas escenas, la o el docente interviene más intensivamente y en otras menos. En el tercer momento, se regresa a lo colectivo para poner en común el saber que circuló entre pares durante el trabajo en equipos (Castedo, 2022).

Para el caso de las situaciones que estamos analizando, en un primer momento, maestros y maestras **planifican qué problemas de lectura** se presentarán en el desarrollo de cada situación. Por ejemplo: ¿Dónde dice?, ¿Cómo dice?, ¿Cuál es cuál?, y ¿Qué dice?

Estos cuatro problemas de lectura, a lo largo de una clase, se pueden combinar e, incluso, una clase puede iniciar con un problema, pero a continuación plantearse otro. Asimismo, es importante destacar que, dentro de la misma situación, el problema se puede plantear de una manera parcialmente distinta para niñas o niños con posibilidades diferentes. Puede presentarse para ser resuelto en pequeños grupos, en parejas o de manera individual (lo más frecuente es apelar a una resolución cooperativa entre niños que comparten una aproximación semejante a la lectura). El segundo momento supone que el problema ya se ha instalado en el aula y que las y los chicos intentan

resolverlo, casi siempre en pequeños equipos. Es allí cuando **maestras y maestros intervienen para ayudar a resolver el problema a las chicas y a los chicos**, lo cual no significa darles la respuesta directamente, sino hacerles notar indicios cualitativos y cuantitativos del texto o recordarles información del contexto para que ellos mismos hagan el esfuerzo de coordinación, aunque al principio la respuesta del niño resulte aproximada.

La intervención apunta a que los conocimientos sobre el sistema de escritura que las niñas y los niños ponen en juego al leer se hagan objeto de reflexión. Se trata de problematizarlos, promover su explicitación y la argumentación de las anticipaciones realizadas, brindar contraejemplos que permitan hacer visible la necesidad de construir nuevos conocimientos, socializar estrategias, brindar información segura y directa. Es decir, resulta central que las y los docentes intervengan para promover avances.



Entre otras posibilidades, la o el docente interviene para...

- Circunscribir el sector del texto donde leer.
- Recuperar qué dice exactamente en el todo para analizar las partes.
- Retomar y completar la lectura de lo ya interpretado y ofrecer una pista sobre lo que puede decir después.
- Solicitar que verifiquen una anticipación aproximada –cuando se advierte que están en condiciones de aproximarse más– o validar anticipaciones aproximadas al mismo tiempo que se devuelve la precisa.
- Ayudar a tener en cuenta el contexto si se centran en el descifrado o a tener en cuenta el texto si solo se centran en la anticipación. Leer una parte del texto para que los niños sigan. Se trata de ofrecer un contexto para que las niñas y niños puedan seguir leyendo.
- Informar sobre elementos del texto que se pueden tener en cuenta para ajustar la interpretación. Algunos marcadores textuales, como los signos de interrogación o rayas de diálogo, ofrecen indicios para leer, y las y los docentes deben hacerlos evidentes para las niñas y niños.

Finalmente, el tercer momento, se trata de **compartir hallazgos** –por ejemplo, el descubrimiento de un grupo acerca de que todos los días de la semana terminan igual– y **explicitar estrategias de lectura** –por ejemplo, que se pueden usar las imágenes para localizar en qué fragmento del texto se

encuentra la información buscada o que se puede apelar a palabras conocidas para la lectura de palabras nuevas—.

6. Construcción de un ambiente alfabetizador y de fuentes seguras de información para leer o para escribir

En la escuela, textos y prácticas de lectura y escritura se hacen presentes con una clara intencionalidad educativa: “[...] para propiciar el aprendizaje de la lectura y de la escritura por parte de todos los sujetos escolarizados, promovemos que la escuela sea un ambiente donde los objetos y modos de actuar, propios de la cultura letrada, estén presentes diariamente” (Nemirovsky, 2009, p. 3).



Un ambiente en el cual se pueda aprender, debe tener libros, debe dejar circular la información sobre la lengua escrita. El ambiente en sí mismo no alfabetiza. La sola presencia del objeto lengua escrita no garantiza conocimiento pero su ausencia garantiza desconocimiento.

Si queremos que el niño empiece a construir conocimiento sobre la lengua escrita, ésta tiene que existir, para que los niños puedan plantearse preguntas sobre ella por lo menos dentro del aula. Del mismo modo, el maestro incorpora la consulta a los libros, refiere y deriva una y otra vez a las escrituras disponibles en el aula, lee para los niños, lee para sí, los niños lo ven escribir.

Ferreiro, E. (1999, p.217)

Un ambiente letrado es una de las condiciones indispensables para el ingreso de las chicas y los chicos a la cultura escrita.



Visualicemos un aula de 1º y una de 2º donde se puede apreciar qué características tienen los escritos expuestos en sus paredes.

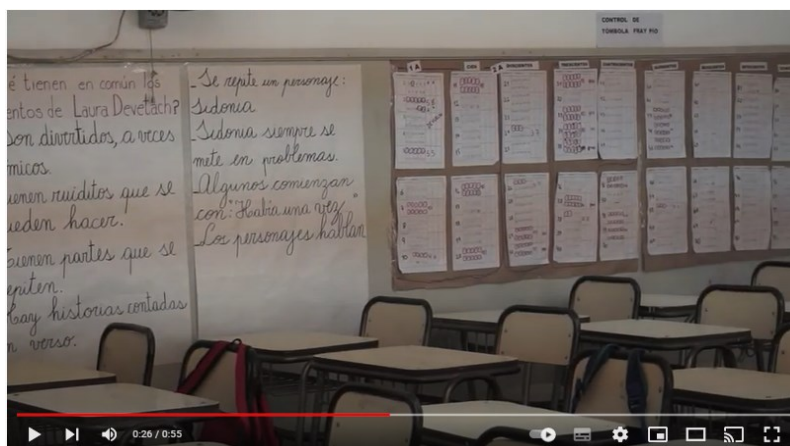
1º año



[Alfabetización en la Unidad Pedagógica Módulo 2 Act Directivos A1º p96](#)

(en adelante, Módulo 2 AlfaUP).

2º año



[Módulo 2 AlfaUP](#)

Con el uso intenso de estas u otras escrituras en situaciones de lectura se logra que, poco a poco, las mismas se transformen en fuentes “seguras” de información para interpretar/leer y producir/escribir nuevas escrituras, toda vez que el docente enseña a recurrir a ellas.

6.1. Fuentes seguras de información

Las escrituras convencionales presentes en el aula –producidas por las y los adultos– que chicas y chicos leen frecuentemente y ya conocen porque se utilizan de manera cotidiana, pueden constituirse en fuentes seguras de información para saber qué dice en otra escritura no tan conocida o para producir nuevas escrituras. En el aula son múltiples las escrituras que pueden operar como fuentes de información segura. Por ejemplo:

- la lista de nombres de las y los chicos,
- los días de la semana y los meses del año,
- los nombres de los personajes de los cuentos leídos,
- los nombres –propios y comunes– que aparecen en el abecedario (ver a continuación parágrafo 6.1.1. *Listas de palabras asociadas a un abecedario*),
- la lista de nombres de libros de la biblioteca.

PLANILLA DE ASISTENCIA DE AGOSTO		1	4	5	6	7	8	11	12	13	14	15	19	20	21	22	25	26	27	28	29
NOMBRE Y APELLIDO																					
JHON ACOSTA		A					A			A											
MARIA LUJÁN AQUINO		A	A																		
GABRIEL BÁEZ						A															
SELMA CABA		A								A											
JACQUELIN CARDOZO										A											
LARIZZA CARDOZO		A							A	A											
IVÁN CANTERO		A																			
STELLA MARIS DA SILVA		A						A													
ADRIÁN FRANCO		A								A											
XIMENA GALEANO		A					A		A												
DYLAN GAMARRA		A																			

Docente: Natalia Gonzalez, 1° año.



Docente: Gabriela Rodríguez, 1° año.

Volvamos al video de la clase que ejemplifica el apartado 4.1.2. *Leer nombres de días y de meses en agendas y calendarios*, específicamente **Agenda semanal** para ilustrar de qué modo esas escrituras se transforman en estables y seguras.

Las chicas y los chicos de 1er. año están leyendo carteles con el fin de armar la agenda semanal. La docente propone que todos los días durante las primeras semanas de clase recurran allí a buscar información: que identifiquen el día, que observen cuántos días faltan para tener tecnología o música, que localicen en qué hora hay biblioteca para preparar las fichas y los libros que deben devolver, entre otras oportunidades de volver a este escrito que organiza el tiempo escolar. La docente no lo hace porque “realmente” lo necesite, sino para enseñar, primero, mostrando en la acción algunas funciones de las escrituras y, además, para sostener con una alta frecuencia pequeños intercambios que conduzcan a reflexionar sobre las escrituras que conforman el horario a fin de enseñar a leer.

“Todos los días de la semana termina con la misma”, señalan algunos niños refiriéndose a la letra ese; “Encontré el cumpleaños de Malvina porque empieza como martes”, señala Joaquín...

Hasta aquí se trata de una **situación de lectura**. Veamos cómo situaciones de este tipo sirven de **fuentes de información para leer por sí mismos/as**.



Encontrar un título entre otros, 1° año

La docente lleva al aula tres antologías de cuentos infantiles. Plantea el problema de averiguar si en alguna de estas obras se encuentra “El traje nuevo del emperador”. Entrega una copia del índice de una de las antologías a cada equipo. La docente va pasando por los equipos.

Alejo: (Intenta leer en el primer título donde dice “Pedro y el lobo”) “El...” (se detiene). No.

Rosa: No, (señalando con el dedo) “pe, pe...”, la de “pelota” (refiere al abecedario del aula).

D: Uds. conocen un personaje que empieza con “pe”.

Alejo: “Pe, pe... ¡Pedro!”.

Rosa: “¡Pedro y el lobo!”.

D: A ver si es “Pedro y el lobo”, fíjense. Luego busquen “El traje nuevo del emperador”.

En otro equipo.

D: ¿Está “El traje nuevo del emperador”? ¿En qué se pueden fijar para encontrarlo?

Ciro: “El traje”, “el”... ¡“Elmer”!, “el” como “Elmer”.

(Francisco corre a buscar el libro y señala “Elmer”; Giro mira el índice, recorre los inicios con el dedo y encuentra que varios empiezan con “El”).

D: Yo los ayudo. Este empieza con “el” (subraya “El emir y el dragón”), este empieza con “el” (subraya “El traje nuevo del emperador”) y este empieza con “el” (subraya “El zapatero y los duendes”). Ustedes buscan “El traje nuevo del emperador”. ¿En qué se pueden fijar además de en “El”?

Ciro: “El traje”, “je, je, je”...

Francisco: “Jerónimo” (está en la lista de nombres del aula).

D: Claro, y también podrían mirar “Numa”, que empieza como “nuevo”. Recuerden que puede estar en uno de los tres que les subrayé.

Adela Sánchez, La Plata.

En las siguientes situaciones niñas y niños se valen del conocimiento de escrituras seguras, que conocen muy bien porque las han trabajado mucho en otras situaciones, **para escribir**.



Proyecto de coplas. 1er. año

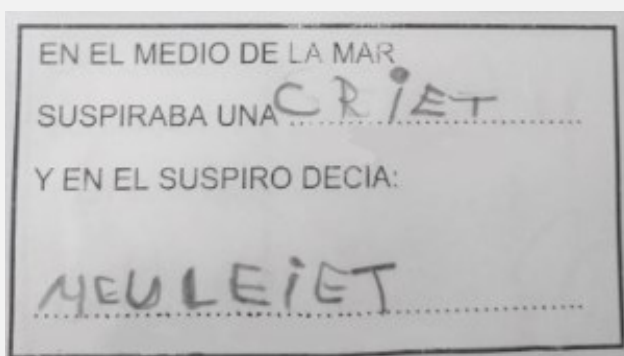
La docente presenta muchas coplas que, de a poco, van leyendo y compartiendo. Varias son aprendidas de memoria por los chicos y chicas.

La docente propone completar palabras faltantes en una copla que ya habían memorizado.

Una alumna que no escribe aún convencionalmente escribe la palabra MAR con todas las letras. Cuando la docente se acerca a su mesa y le pregunta cómo hizo para escribir “mar”, la alumna se acerca al cartel del horario y señala la escritura MARTES. “‘Mar’ está en ‘martes’”, dice, mostrando las tres primeras letras.

Durante la puesta en común, donde cada equipo cuenta cómo hizo para resolver los problemas que se les plantearon, la docente retoma la estrategia utilizada por la niña y propone pensar y escribir otras palabras que contengan MAR. Mientras los niños y niñas las proponen, la docente las escribe. En el pizarrón quedó escrito: MAR, MARTES, MARCIANO, MARIANA.... La docente invita nuevamente a leer pidiendo que pasen a señalar las palabras que va diciendo de manera desordenada. Se entusiasman: “es difícil”, “son parecidas”, “no sirve mirar al principio”, “hay que fijarse cómo terminan”.

En otra clase, en una actividad en donde inventan sus propias coplas, una niña completa una copla con “serpiente” (CRIET) y “me duele el diente” (MEULEIET). Enfatiza que ambas tienen “te”, porque terminan como “martes” y como “chocolate” (en el abecedario).



Docente: Verónica Lorenzo. 1° año, Escuela Graduada J.V. González, La Plata.



Escritura de un verso de una canción, 1° año

Después de cantar algunas canciones varias veces, de memorizar ciertas partes, de desarrollar diversas situaciones de lectura con las letras de las canciones a la vista la docente propone a chicos

y chicas –distribuidos en equipos– que escriban un par de versos de una canción muy conocida (“caracol, col, col, saca sus cuernos al sol”). Antes de que las parejas se dispongan a resolver el problema, la docente destina un tiempo para hacer circular colectivamente algunos saberes sobre el sistema de escritura que, está segura, ya son familiares para algunas/os chicas/os y que, sin embargo, ha observado que no lo son para otros. Así, comienza interrogando: “¿Hay algún día de la semana que me sirva para poder escribir ‘sol’?” Varios gritan a la vez “Sábado”. Más tarde otros dicen “Septiembre”. La docente hace señalar los carteles para estar segura de que todos lo ubican. “¿Y hay algún nombre que me pueda servir para escribir ‘sol’?” Byron señala “Santiago” y Camila “Sofía”. La docente les pregunta qué dice en cada uno. Mientras lo hacen Byron nota que también “Sabrina”.

De este modo se hace circular colectivamente la estrategia de apoyarse en un nombre para escribir otro y se pone a disposición de todos informaciones acerca de en cuáles buscar; pueden ser de gran ayuda para muchos chicos que aún no se fijan en qué letra usar o que no se dan cuenta de cómo buscar porque están pensando mayormente en cuántas o porque aún no le es observable que partes comunes de nombres diferentes comparten las mismas letras. Sin embargo, hay otros que ya lo saben; se trata de compartir el saber. La maestra tiene claro que no puede esperar que todos usen la información de igual modo inmediatamente. Puede ser que alguno escriba “sol” usando “s” porque lo escuchó en la clase; que otro, que iba a escribir “sol” con “o”, ponga las dos o se pregunte por qué hace falta otra; que un tercero, que ya usa vocales y consonantes pero emplea “c” con valor de “s”, empiece a advertir la diferencia... A pesar de que no puede esperar lo mismo de todos al mismo tiempo, sí está autorizada a suponer que el intercambio colectivo puede beneficiar a muchos chicos y no perjudicar a ninguno.

[Cruz Gorondona, N. \(2022\) Reescritura en parejas de textos memorizados. UNLP.](#) En:

“Anticipación sobre fuentes de información seguras”, p 21.

6.1.1. Listas de palabras asociadas a un abecedario

Un tema muy discutido en los primeros años es si la presencia de un abecedario resulta o no indispensable. Como ante cualquier problema de enseñanza, la respuesta no suele ser simple ni dicotómica. Bajo ciertas condiciones, un conjunto de palabras escritas por el docente que contengan cada letra como inicial, junto con una imagen lo más despejada posible –un contexto gráfico para

poder anticipar qué dice en esa palabra escrita (Cuter, 2011; Kaufman, 2013)—, puede ser una de las fuentes de información privilegiadas del aula. Su utilidad depende de cómo se lo construya.

Algunas condiciones son necesarias para que este material se use reflexivamente:

- En lo posible, que el material sea diseñado por la o el docente o por un grupo de docentes, que elijan cuidadosamente qué palabra se usará para cada letra, evitando reiterar las que aparecen en otras fuentes (por ejemplo, si en el aula hubiera una niña llamada Paloma, se elige otra palabra para la P cuyo inicio combine la letra “pe” con otra vocal).
- A partir de la palabra inicial elegida e ilustrada por la docente, se organiza como un portador abierto (Sepúlveda y Teberosky, 2008), es decir, que permite la incorporación de otras escrituras que amplíen el repertorio para cada letra inicial a medida que se va trabajando con distintos temas (por ejemplo, en la A estará inicialmente AVIÓN pero también AMANDA y ALAN, más tarde AMARILLO y AZUL).
- Se utiliza con frecuencia en el aula porque solo su empleo intenso y con múltiples propósitos favorece que chicas y chicos acudan a las escrituras sin necesidad de que la o el docente lo indique; si estos carteles han sido leídos más de una vez, ya saben qué dice ahí y por eso se van a transformar en una fuente de información.

A continuación, se presentan tres ejemplos de la Escuela Graduada J.V. González (La Plata), donde distintos grupos de docentes tomaron diferentes decisiones en la construcción de sus abecedarios.



Carteles con palabras con todas las letras del abecedario acompañadas de imágenes. En este caso las docentes eligieron presentar las palabras con mayúscula impresa. A medida que se avanza en el año, agregan otras palabras trabajadas en el aula. Docentes: Cecilia Diez y Yanina de la Fuente.



Carteles con palabras con todas las letras del abecedario acompañadas de imágenes. En este caso, las docentes decidieron presentar las palabras en mayúscula y en minúscula. Además, intentaron incluir en todos los casos que resultaba posible, sílabas que no respondan al patrón consonante-vocal (CRA, DRA, BAR, LOM) ya que las niñas y los niños están avanzados en la adquisición de la base alfabética y es en este tipo de sílabas donde se deposita la mayor reflexión. Docentes: Mariana Anastasio y Adelina Bauger.



Carteles con palabras con todas las letras del abecedario acompañadas de imágenes. En este caso, las docentes decidieron presentar además de las palabras en mayúsculas, su escritura en cursiva. Por otro lado, casi todas las palabras fueron elegidas para referir a ellas para producir otras escrituras o promover reflexiones en caso de duda ortográfica. Docente: Marianela Adad.

Un ambiente con fuentes de información disponibles, cuyo uso sea frecuente, hace posible que las niñas y los niños recurran a él con seguridad ante otras situaciones. Veamos un ejemplo en el cual se aprecia el uso del abecedario.



Docentes: Cecilia Diez y Yanina De la Fuente.
1° año, Escuela Graduada J.V. González, La Plata.

[Ampliar el abecedario](#)



Fuentes de información en el aula

En lo posible, les proponemos que intercambien con sus colegas más próximos preguntándose sobre las escrituras estables o fuentes de información “seguras” presentes en sus aulas. ¿Qué escrituras están presentes en sus aulas? ¿Cómo están organizadas? ¿Cuáles, de todas las escrituras presentes en el aula, sirven como fuentes de información segura? ¿Cómo sabemos que es así?

Algún miembro del grupo, tome notas sobre las ideas compartidas para recuperarlas en la clase 2.

Actividad

Cuestionario: **Leer y enseñar a leer.**



Lean los siguientes registros de clase:

Registro 1: Vitto lee pirámide

La maestra invita a Nehuén a pasar al pizarrón y escribir una palabra sin decir qué puso, le propone al resto del grado que no diga nada sobre lo que escriba Nehuén. El niño pasa y escribe "PIRAMIDE". La maestra sonríe y dice "Nadie diga nada, ¿eh?", luego le pide a Candelaria que escriba otra. Candelaria pasa al frente, duda un ratito y luego escribe "SIFÓN". Por último, pasa Francisco y escribe "PARAGUAS", le sonríe a la maestra y se vuelve a su lugar. A continuación, la maestra le propone pasar a Vitto.

Vitto todavía no escribe como sus compañeros. Sus escrituras son silábicas, es decir, por cada sílaba que dice pone una letra y no puede leer sin ayuda lo que está en el pizarrón. Entonces, le dice "Mirá, Vitto, ahí los chicos escribieron "sifón", "paraguas" y "pirámide". A ver... ¿en cuál dirá "pirámide"?"

Vitto pasa al frente y estudia las escrituras con mucha atención. Finalmente sonríe y señala "PARAGUAS". La maestra le pregunta "¿Por qué te parece que ahí dice "pirámide"?" y Vitto afirma con mucha seguridad "Porque está la 'pe'" y señala la inicial de "PARAGUAS". La maestra valida su comentario y dice "Es cierto... Y si vos decís "pirámide" ¿con cuál termina?"

Vitto repite "Pirámide" remarcando el final de la palabra y responde "¡Ah, no! En esta dice "pirámide" (señala "PIRÁMIDE"). Ahí sí, con "e"...".

Registro 2: Salvador lee dragón

La maestra dice "Vamos a hacer un juego pero todos tienen que hacer silencio... Mateo, pasá al pizarrón y escribí una palabra pero no digas qué pusiste...". Mateo pasa y escribe "DRAGÓN", la maestra lo felicita por su escritura e invita a Nina a escribir otra palabra. Nina pasa y escribe "AMAPOLA". Luego, pasa Violeta y escribe "MARIPOSA". A continuación, la maestra invita a pasar a Salvador.

Salvador, al igual que Vitto, alumno del otro primer grado, todavía no lee de manera convencional y sus escrituras son silábicas. Pasa al frente y mira a la maestra, quien se acerca al pizarrón, señala "DRAGÓN" y le pregunta "¿qué dice acá?"

Salvador mira fijamente la palabra y permanece callado. La maestra le dice "Fijáte bien... con atención" pero Salva sigue mirando la palabra en silencio. Entonces la maestra interviene: "A ver, ésta (señala la F) vos la conocés, ¿no?". Salvador dice que sí y agrega "es la de Dado" (que está en el abecedario). "¡Claro! Muy bien", celebra la maestra y continúa "Entonces la de dado con esta... (señala la R) ésta, ¿cuál es?", "La de Román, ¿no?" responde Salva con cara de duda.

La maestra valida su respuesta y le pregunta “La de dado con la de Román, dr... dr..., con esta (señala la A) ¿Cuál es esta?”. Salvador responde con seguridad “La a...” y la docente le pregunta “Entonces ¿qué dirá? dra... dra...”. Salvador permanece en silencio. Sigue este procedimiento hasta que completan la palabra.

Luego, les proponemos responder las siguientes preguntas:

¿Por qué en el registro 1 Vitto puede leer pirámide y en el registro 2 Salvador no puede leer dragón? ¿Qué condiciones hacen posible que Vitto lea aunque aún no lo haga convencionalmente?

En lo posible, fundamenten su análisis a partir de la clase y la bibliografía leída. Pueden también plantear otros comentarios y dudas en torno a estas situaciones.

Una vez que haya concluido el plazo para responder este formulario, se organizará un encuentro sincrónico con su tutor/a para intercambiar y poner en común sus análisis.

7. ¿Qué aprendimos?

En esta clase trabajamos sobre diversas situaciones de lectura de las niñas y los niños por sí mismos y analizamos las condiciones didácticas e intervenciones docentes que propician sus avances en la adquisición del sistema de escritura.

Profundizamos sobre la concepción de lectura y la necesidad de dotar las aulas de situaciones en las que leer sea una práctica plena de sentido. En el marco de esas situaciones y con intervenciones docentes que promuevan el análisis de la escritura, niñas y niños aprenden a leer al mismo tiempo que construyen conocimientos diversos sobre la escritura. Se trata de propiciar el interjuego constante entre anticipar el contenido tomando en consideración el **contexto** y verificar lo anticipado siguiendo los **indicios del texto**.

A lo largo de la clase presentamos registros y videos en los que las niñas y los niños enfrentan diversos problemas de lectura (dónde dice, cuál es cuál, cómo dice, qué dice); situaciones en las que las alumnas y los alumnos cuentan con mayor o menor conocimiento del texto; situaciones en las que las y los docentes intervienen de diversas maneras para propiciar avances.

En las siguientes clases trabajaremos sobre las conceptualizaciones infantiles acerca de la escritura y las condiciones didácticas e intervenciones docentes en las situaciones de escritura de niñas y niños por sí mismos que propician el avance en la adquisición del sistema de escritura.



Bibliografía

- Cano Muñoz, S. & Vernon, S. A. (2008). Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. *Lectura y vida*, 29 (2).
- Castedo, M. (1999). "Situaciones de lectura en la alfabetización inicial" y "¿Dónde dice, qué dice, cómo dice?". En Castedo, M., Siro, A. y Molinari, C.: *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castedo, M. (2022). Volver a las aulas para escribir con los más pequeños. En: Castedo, M.; Dávalos, A.; Möller, A.; Soto, A. *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente*. p. 75-122. Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba.
- Chartier, A. M. & Hébrard, J. (2000). "Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia". En: *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 11-24.
- Ferreiro, E. (1997). "Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional". En *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E. (2004). "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias". En *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hoz, G. y Castedo, M. (2021). "Ambiente alfabetizador. Experiencias en tiempos de distancia". En *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol. 1 Núm. 2 (2021): Educación, futuro y utopías. Disponible en [Ambiente alfabetizador](#)
- Kaufman, A. M. (1998). "Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en alfabetización inicial". En: *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Kaufman, A.M. y Lerner, D. (2015). *Documento transversal 2, leer y aprender a leer*. (Alfabetización para la Unidad Pedagógica). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. Disponible en: [DT2](#)

- Lerner, D. (2001). *La encuesta. Aportes para el desarrollo curricular. Prácticas del Lenguaje*. Dirección de Currícula. Secretaría de Educación de la CABA. Disponible en: [La encuesta](#)
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. México.
- Molinari, C. (2001). “La intervención docente en la alfabetización inicial”. En Castedo, M.; Siro, A. y Molinari, C.: *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Molinari, C. y Castedo, M. (2008). *La lectura en la alfabetización inicial*. Dirección General de Escuelas. Provincia de Buenos Aires. Disponible en [Lectura y Escritura](#)
- Nemirovsky, M. (Coord.). (2009). “La escuela: espacio alfabetizador”. En: *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, G. y Castedo, M. (2022). “¿Qué pedacito te sirve para escribir?”. En: *Maestros en formación continua. Alfabetización y cultura escrita. Tomo I*. Uruguay: Fondo Editorial QueEduca.
- Russo Marinho, G. (2019). *La utilidad de los conocimientos del nombre de la letra para la adquisición del sistema de escritura* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2008). “Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito”. En: *Lectura y Vida*, 29 (4), 6-19.

Créditos

Autores: Sabrina Silberstein, Gabriela Hoz y Mirta Castedo

Cómo citar este texto:

Silberstein, S.; Hoz, G. y Castedo, M. (2022). Clase Nro. 1: Situaciones de lectura de los niños y las niñas por sí mismos. *Situaciones e intervenciones para centrar a los/as niños/as en el aprendizaje del sistema de escritura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)

Módulo 5: Situaciones e intervenciones para centrar a los/as niños/as en el aprendizaje del sistema de escritura

Clase 2: Situaciones de escritura. Condiciones e intervenciones para centrar a las niñas y los niños en el aprendizaje del sistema de escritura

Introducción

Para enseñar a escribir, ofrecemos a las niñas y los niños situaciones donde puedan escribir a través del docente y situaciones donde se los convoca a escribir por sí mismos. Como se ha desarrollado en la primera clase, las propuestas de lectura de las niñas y los niños por sí mismos junto con las de escritura están íntimamente relacionadas: es en la lectura donde se enfrentan a las escrituras convencionales que sirven de fuente de información y de potencial conflicto para la escritura por sí mismos.

En esta clase nos ocuparemos de las situaciones en las cuales niñas y niños **escriben por sí mismos**, específicamente, de las **condiciones** e **intervenciones** que acompañan tales situaciones para que avancen en **el dominio del sistema de escritura alfabético**; es decir, que aprendan a escribir convencionalmente. Más precisamente, nos instalaremos en el modo en que podemos plantear y desarrollar las situaciones para generar la **reflexión** de las y los pequeños sobre **las unidades del sistema de escritura inferiores a la palabra escrita**.

Abordaremos las situaciones de escritura de las niñas y los niños por sí mismos en esta clase y la siguiente. En la presente, analizaremos qué es escribir y presentaremos situaciones que resultan productivas en cualquier momento del proceso. En la siguiente, continuaremos con este tipo de situaciones, pero centrándonos en momentos específicos del proceso de adquisición de la escritura.

1. ¿Qué es escribir?

En el Módulo 2, *Lecturas y escrituras en el ámbito literario II*, nos ocupamos de aquellas situaciones que ponen el acento en el **proceso de escritura**, en la elaboración de escritos más o menos extensos

y continuos a través de la o del docente, o producidos por las y los estudiantes; pusimos en primer plano las **prácticas sociales de escritura** (revisar lo que se va escribiendo y lo ya producido para controlar, por ejemplo, que no falte nada de lo decidido en el plan de texto; volver al texto fuente para recuperar formas de decir propias del autor o algún momento de la historia que no se recuerda; releer lo escrito con ojos de lector para evaluar el texto...) y la **reflexión sobre el lenguaje escrito** que se involucra en el desarrollo de las prácticas. En esta clase y la siguiente nos ocuparemos de otra dimensión de la escritura: cómo se aprende y cómo se enseña a escribir en un sistema de escritura alfabético. En el nivel del *sistema*, escribir es mucho más que transcribir unidades aislables en el habla que simplemente se asocian con las letras que se trazan en una superficie. Si así fuese, sería muy sencillo de enseñar y de aprender. La escritura es un sistema compuesto de varios sistemas: el de escritura propiamente dicha o sistema alfabético, el ortográfico, el de la puntuación y el del espaciado. De todos ellos, el primero que enseñamos es el de escritura alfabética, que constituye la base de representación del lenguaje. Este está conformado por un repertorio de signos que se combinan y forman enunciados gráficos. Cuáles son esos signos, qué representan y cómo se combinan es la gran tarea de los primeros años de primaria. Lograr escribir en “nuestro” sistema alfabético, uno más entre muchos otros posibles que existen y existieron, es el primer puerto donde apoyarse para seguir el largo viaje de la escritura. No se llega allí de inmediato; es, a la vez, punto de llegada y punto de partida para nuevas adquisiciones.

1.1. ¿Cuáles son los problemas relativos al sistema de escritura que niñas y niños tienen que resolver para aprender a escribir?

En las situaciones en las que niñas y niños escriben por sí mismos (de manera individual, en pareja o en pequeños grupos, con mayor o menor asistencia del docente, siempre con fuentes de información a disposición), las y los pequeños se enfrentan a problemas diferentes de los planteados por las situaciones de escritura a través del docente o por las situaciones de copia.



En situaciones de escritura por sí mismos, las chicas y los chicos tienen que resolver problemas involucrados en el uso del sistema de escritura.

Tienen que decidir:

- **cuántas** letras son necesarias para producir una escritura,

- **cuáles** son las letras necesarias
- y **en qué orden** deben colocarse.

Esto no sucede cuando:

- se escribe a través del docente, porque las decisiones sobre las letras a emplear quedan en manos del adulto.
- se copia, porque las decisiones sobre cuántas y cuáles letras emplear, así como el orden, ya están resueltas en el modelo a reproducir.

Cantidad, calidad y orden son decisiones problemáticas cuando se está aprendiendo a escribir. Como cualquier situación problemática, admite varias resoluciones. Veamos tres maneras distintas de producir la escritura de tres palabras. Toribio, Olivia y Alfonsina muestran diferentes aproximaciones a la escritura convencional, aunque ninguna lo sea totalmente.

Escritura del propio nombre

TORIBIO

OLIVIA

ALFONSINA

Escritura de palabras por sí mismos, al dictado del adulto.

“cangrejo”

BSSB DIBI

AEO

CANBERE6

“paloma”

RIBLALL

POMA

PA LOMA

“conejo”

110RLBL

OEO

CONEGO

“pez”

B511BBT5

PE

PEJ

Toribio, Olivia y Alfonsina no tienen mayores problemas para reproducir la escritura convencional de su nombre; lo han copiado muchas veces y ya saben poner todas las letras en orden, aun cuando el modelo no esté presente. Las decisiones sobre qué letras, cuántas y en qué orden usarlas se hacen visibles cuando se trata de una escritura que no se copia, y dan lugar a resultados diferentes en distintos momentos de la aproximación al sistema de escritura.

A la hora de escribir, niñas y niños se guían por criterios que pueden ser muy distintos a los de los adultos, pero no por ello caóticos o “misteriosos”. Las ideas o conceptualizaciones infantiles sobre la escritura han sido estudiadas desde fines de la década de 1970 por diversas investigadoras latinoamericanas (Emilia Ferreiro, Mónica Alvarado, Celia Díaz Argüero, Claudia Molinari, Graciela Quinteros, Sofía Vernon, Celia Zamudio, entre otras). Gracias a esas investigaciones nos damos cuenta de que Toribio, como muchos niños, usa entre 7 y 8 letras de su nombre y unas pocas más para producir cada enunciado. El niño sabe algo muy importante: para producir enunciados diferentes las cadenas de letras usadas deben ser diferentes, no tantas como para llenar el renglón ni tan poquitas como para que no diga nada. Esto último también lo sabe Olivia, pero su decisión sobre las letras a emplear está guiada por el análisis de la pauta sonora del habla: predominantemente representa sílabas con una sola letra. Alfonsina ya casi escribe de manera alfabética, aunque todavía no ponga todas las letras necesarias cuando las sílabas están integradas por más que una consonante y una vocal. Esta niña todavía tiene que seguir analizando la estructura de sílabas complejas –como GRE– a las que simplifica representándolas con su forma más frecuente en nuestra lengua (consonante - vocal) y valores contextuales de algunas letras (como G, que utiliza con valor de J en JO).



¿Reconoce escrituras como las de Toribio, Alfonsina y Olivia en su aula? ¿Usan las letras de sus nombres al escribir otros textos? ¿A qué otros criterios recurren cuando tienen el lápiz en la mano y se disponen a escribir?

Los tres están aprendiendo a escribir alfabéticamente. Para resolver los problemas que se les plantean, estos y todas las chicas y chicos construyen conocimientos sobre el sistema de escritura en interacción con un medio letrado, donde hay materiales escritos y personas que ejercen prácticas diversas con tales materiales. La escuela es un medio letrado particular porque, además de que allí se usa la escritura para múltiples funciones, se tiene la intención explícita de incorporar a las nuevas generaciones a tales prácticas. Para ello, enseña a recurrir a las fuentes de información disponibles en el aula, a interactuar con otras personas –adultos y pares–, a releer y revisar las escrituras, a confrontar las escrituras propias con las de otros, etc., para reflexionar y decidir sobre cuántas, cuáles y en qué orden usar las letras para escribir. La escuela es parte del medio en el cual chicas y chicos aprenden a escribir, pero, a diferencia del medio social general, es el lugar donde los adultos sostienen intervenciones sistemáticas e intencionales para que todos y todas aprendan. Maestras y maestros hacemos de las aulas medios donde alfabetizarse sea posible no solo porque hay objetos portadores de escritura, sino también porque sabemos instalar una intensa, sostenida y fructífera reflexión que permita alcanzar una escritura alfabética plena. Lo hacemos desde el primer día de clase, en el contexto de escrituras con sentido.

1.2. ¿Qué significa “en el contexto de escrituras con sentido”?

Desde hace varias décadas se viene sosteniendo que se aprende a leer y a escribir *con sentido* o *en el contexto de escrituras con sentido*. Conviene detenernos en qué quiere decir esto porque, en ocasiones, una frase que se repite tan asiduamente puede expresar una sentencia que admite pluralidad de significados o termina vaciándose de contenido.

1.2.1. Las situaciones de escritura tienen sentido

Como la escritura tiene sentido, entre otras cosas, **para guardar memoria y para comunicarse con otros**, proponemos situaciones donde escribimos la lista de materiales que hay que traer al día siguiente para armar un títere, anotamos los ingredientes de una receta o realizamos listas de ofertas o mandados. Como la escritura tiene sentido **para reflexionar sobre el mundo** al que refiere el lenguaje **y sobre nuestras propias ideas acerca del mundo**, proponemos situaciones donde escribimos los rasgos de distintos insectos para reflexionar sobre lo que tienen en común, listamos posibles argumentos para solicitar algo o anotamos observaciones realizadas sobre un documental acerca del deshielo de las montañas. Como la escritura tiene sentido **para reflexionar sobre el lenguaje**, proponemos situaciones donde confrontamos distintas maneras de escribir una palabra (producida por distintos niños y niñas) para ponerse de acuerdo entre varios o entre todos en una única escritura, escribimos listas de flexiones de una palabra para analizar qué se mantiene constante y qué varía, elaboramos conclusiones sobre cómo y cuándo usar “c” o “qu”, escribimos listas de palabras o enunciados que comienzan, terminan o contengan una misma letra o conjunto de letras, que comparten un mismo campo semántico (juguetes, comidas, animales...), que significan lo opuesto o que son sinónimos, que sirven para indicar que habla el personaje (verbos declarativos o de decir).

Todas estas situaciones tienen alguno de los sentidos que la escritura reviste en distintos ámbitos de la cultura y que también tienen sentido en la escuela.

1.2.2. Los textos que se escriben tienen sentido

Para enseñar y aprender sobre las **unidades menores del sistema de escritura** (las que constituyen internamente las palabras) y para llegar a **construir relaciones entre los fonemas y los grafemas** – unidades que no tienen sentido en sí mismas–, desarrollamos situaciones de reflexión a partir de las **mínimas unidades con sentido para niñas y niños: palabras o enunciados**.



Es necesario recordar que no todas las palabras gráficas son “verdaderas” palabras para las niñas y los niños pequeños. En las escuelas encontramos a diario niñas y niños que unen artículos o conectores (unidades que no tienen contenido semántico) con las palabras con carga semántica más próxima, por ejemplo, “LACASA DELABUELITA”, “ELAUTO”, o que omiten la escritura de artículos al producir un enunciado, como “PATO NADA” en lugar de “el pato nada”.

1.2.3. Todos los textos, por breves que sean, tienen sentido en el contexto de las situaciones en que se suscitan, aunque no siempre tengan destinatarios “externos”

Muchas de las escrituras que realizamos a diario no poseen un destinatario externo: la lista para no olvidar los materiales o las compras, los argumentos de una solicitud que se presentan ante una autoridad, los apuntes de la exposición que escuchamos en la clase... En situaciones de estudio y en situaciones cotidianas no siempre se escribe con un destinatario “externo”. Escribimos para guardar memoria; para registrar, organizar y analizar; para ordenar y comparar. También al escribir nos detenemos en aquello que pensamos y volvemos a reflexionar sobre ello a partir de lo escrito.

En la escuela, además, se escribe para aprender a analizar la escritura; es decir, para aprender a escribir. Por ejemplo:

- se escribe FOCA y FOGÓN para analizar qué parte de estas palabras sirven para escribir “fogata”;
- se escribe GATO, GATA, GATITO o PATO, PATA, PATITO para ir tomando decisiones sobre las partes que se conservan y se modifican de enunciado en enunciado (como veremos en la próxima clase);
- se escribe MARTES, MARCIANO, MARIANA, CATAMARCA, MARINO... para analizar todas las palabras que contienen MAR;
- más adelante, se escribe una lista de maneras de conjugar un verbo, por ejemplo, DECIR, DECÍAN, DECÍS, DIGO, DIGAMOS, DIJO, DIJIMOS... para analizar por qué se mantiene la “ce” y por qué a veces va “jota” y a veces “ge”; etcétera.



Como señalan Sepúlveda y Teberosky (2008), las listas de palabras o enunciados pueden tener en el aula una función de “archivo” o una función de “conceptualización”.

Los archivos son bancos de palabras y expresiones para las actividades de producción de textos: una serie de ítems que han sido extraídos de los textos y puestas en lista con la intención de dejarlas disponibles para las tareas de producción de otros textos. Por ejemplo, las listas de “inicios” y “finales de cuentos”, de conectores para hacer avanzar el relato, de rasgos que describen un personaje. En los primeros grados, estas listas se producen a través del docente, se acrecientan día a día a medida que se lee más y quedan disponibles en el aula como fuentes de información para producir otras escrituras.

Otras listas están al servicio de la conceptualización de la escritura, tienen una función de análisis de la lengua (oral y escrita) y dan lugar a importantes reflexiones metalingüísticas porque suponen un esfuerzo por pensar y analizar el lenguaje. Los ejemplos de las palabras listadas para escribir “fogata”, de las variaciones sobre el nombre de un animal o de las flexiones de “decir”, son ejemplos de estas listas.

Por último, escribir con sentido no es sinónimo de interesante, motivador o atractivo para las niñas y los niños. Proponer escrituras que sean del interés de niñas y niños consiste en generar un espacio abierto a las preguntas, que les invite a explorar, descubrir y actuar sobre ese ambiente creado por la o el docente. No se trata de seleccionar un material que sea atractivo para las chicas y los chicos. Se trata de sostener la pregunta, la actitud curiosa sobre el mundo –de las palabras escritas, en este caso– y de habilitar la duda y la reflexión compartida. Cuando ese espacio se construye cooperativamente, toda escritura se carga de significatividad, de sentido.

1.3. Escribir no es copiar

En las metodologías de enseñanza más generalizadas en la región, desde siempre, la copia ha sido una actividad privilegiada que suele considerarse apta para enseñar a escribir a niñas y niños. Sin embargo, la copia y la escritura son actividades distintas.

Examinemos en qué consiste copiar.

Al copiar, el copista pone en uso una estrategia: seleccionar un fragmento del texto-modelo y escribirlo, luego continuar con el fragmento siguiente y así hasta finalizar; copiar parte por parte, sin saltar ninguna ni alterar su orden –lo cual implica no escribir dos veces el mismo fragmento ni omitir ninguno—. Al copiar, el copista lee o identifica partes en un modelo y produce las partes que a su vez relea para que quede idéntica al texto modelo.

¿La copia no tiene ningún lugar en la escuela o tendría sentido en algunas ocasiones? Sin duda no tiene el lugar privilegiado que ha tenido. Pero eso no significa que no tenga ninguno.

Para que la copia sea una actividad relevante, es importante que niñas y niños sepan qué dice en lo que están copiando, para qué lo están haciendo y que puedan reflexionar sobre la escritura y las partes que la componen. Aunque parezca sencilla, la copia no es una actividad transparente. Niñas y niños pueden no saber cómo hacerlo; cuando se propone copiar algunas escrituras, es necesario enseñar a hacerlo.

La copia de algunas escrituras, los propios nombres, los nombres de los días de la semana, proveen de algunas escrituras convencionales que pueden servir de fuente de información para, al principio, conocer nombres, sonidos y formas de letras; más adelante, para tomar valores sonoros convencionales (“sal’ se escribe con la de ‘sábado’”). Contar con algunas escrituras convencionales abre oportunidades para poner a prueba o confrontar ese nombre producido con las ideas originales de las niñas y los niños. Por ejemplo: para muchos niños “Bautista” tiene que tener tres, “Bau... tis... ta”, hecho que confronta con la escritura convencional del nombre. Cuando niñas y niños advierten esa diferencia entre cómo ellos piensan que se puede escribir y cómo lo hacen “los grandes”, se suscita un tipo de conflicto que es el que se produce entre las propias ideas y la realidad del *objeto escritura*. Por eso, esas escrituras que se copian son tanto una fuente de información importante e imprescindible sobre cuáles son las letras, qué formas tienen, cuántas son, etc., como también una fuente de potenciales conflictos para movilizar los esquemas de conocimiento de las niñas y los niños. Sin embargo, la copia no puede ocupar todo el tiempo de enseñanza; que chicas y chicos puedan reproducir correctamente una escritura no es indicador de que sepan escribir de manera convencional.

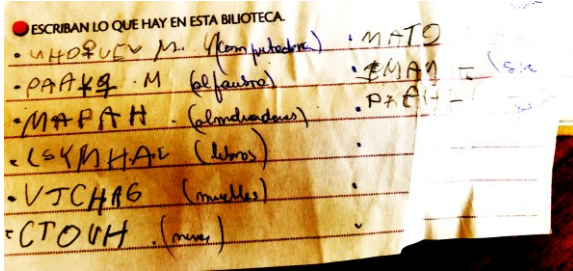
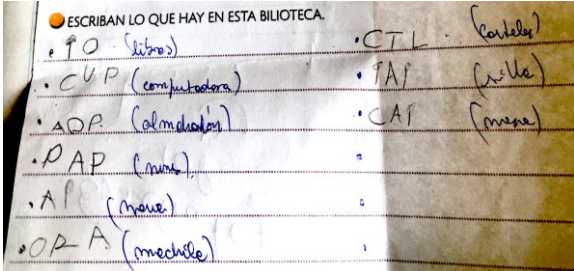
1.3.1. Poder copiar todas las letras no supone comprender qué representan

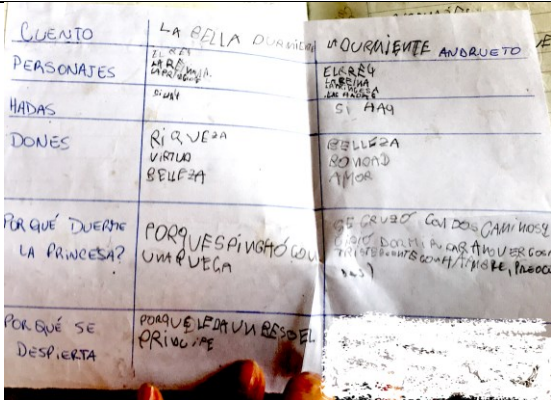

En cualquier momento del desarrollo las niñas y los niños con escrituras no convencionales pueden pasar desapercibidos, especialmente si se han adaptado “tan bien” a la escuela que son capaces de copiar con asombrosa precisión.

Las siguientes escrituras pertenecen a Elena y Mía, dos niñas de 1° que asisten a la sección de primer ciclo de una escuela rural que cuenta con dos secciones. Sus docentes, Érica Vanesa Eguía y Rita Mabel Visnianskas, trabajan con ambos ciclos en distintas áreas. El material fue recogido en el marco del curso “Enseñar en pluriaño”, DGCYE, Secretaría de Educación de Suteba.

Elena es una niña cuya familia se preocupa mucho para que escriba “con todas las letras”. Todas las escrituras que realiza en el hogar son convencionales. A principios de año, cuando escribía en la escuela según sus conceptualizaciones, volvía con el cuaderno borrado y modificado. Esto fue objeto de intercambio entre las docentes y la familia. Se logró que, al menos cuando escribía en la escuela, las escrituras permanecieran tal como las había pensado. No es la misma situación de Mía, que se siente muy segura con su escritura silábica con valores sonoros convencionales y su familia se maravilla con todo lo que va construyendo día a día. En su cuaderno predominan escrituras que no son copias (inclusive cuando podría copiar).















Estas son escrituras tomadas de los cuadernos de las dos niñas.

Escritura de una lista de elementos de la biblioteca	
Elena	Mía
	

Transcripción textual			Transcripción textual		
LAHOQUEV M (computadora)	MATO		IO (libros)	CTL (carteles)	
PAAYQ M (alfombra)	BMAN H (silla)		CUP (computadora)	IAI (silla)	
MAPAH (almohadones)	PAAHA		AOP (almohadón)	CAI (mesa)	
LSKMHAL (libros)			PAP (nenes)		
VTCHAG (muebles)			AI (nena)		
CTOVH (mesas)			ORA (mochila)		
En ambas escrituras vemos a las niñas escribir de acuerdo a sus conceptualizaciones. Elena, sin vincular con la sonoridad; Mía, de manera silábica con valores sonoros convencionales.					
Copia de un cuadro comparativo sobre dos versiones de “La bella durmiente”					
Elena			Mía		
					
Transcripción textual			Transcripción textual		
CUENTO	LA BELLA DURMIENTE	LA DURMIENTE ANDRUETO	CUENTO	LA BELLA DURMIENTE	LA DURMIENTE
PERSONAJES	EL REY LA REINA LA PRINCESA	EL REY LA REINA LA PRINCESA LAS HADAS	PERSONAJES	EL REY LA REINA LA PRINCESA	EL REY LA REINA LA PRINCESA
HADAS	LA PRINCESA	LA PRINCESA	HADAS	LA PRINCESA	LA PRINCESA
DONES	LA PRINCESA	LA PRINCESA	DONES	LA PRINCESA	LA PRINCESA
¿POR QUÉ DUEÑE LA PRINCESA?	LA PRINCESA	LA PRINCESA	¿POR QUÉ DUEÑE LA PRINCESA?	LA PRINCESA	LA PRINCESA
¿POR QUÉ SE DESPIERTA?	LA PRINCESA	LA PRINCESA	¿POR QUÉ SE DESPIERTA?	LA PRINCESA	LA PRINCESA

HADAS	SI HAY	SI HAY	HADAS	LA PRINCESA	LA PRINCESA
DONES	RIQUEZA VIRTUD BELLEZA	BELLEZA BONDAD AMOR	DONES	LA PRINCESA	SI HAY
¿POR QUÉ DUERME LA PRINCESA?	PORQUE PINCHÓ CON UNA RUECA	SE CRUZÓ CON DOS CAMINOS Y PIDIO DORMIR PARA NO VER COSAS TRISTES GENTE CON HAMBRE, PREOCUPADAS	¿POR QUÉ DUERME LA PRINCESA?	EL PRINCIPE	BELLEZA BONDAD AMOR
¿POR QUÉ SE DESPIERTA?	PORQUE LE DA UN BESO EL PRINCIPE		¿POR QUÉ SE DESPIERTA?	SI HAY	SE CRUZÓ CON DORMIR PARA VE RAHAMBASO PRUS.

Aunque las pequeñas no fueron convocadas a copiar este cuadro comparativo entre dos versiones de *La bella durmiente* producido colectivamente –porque se consideró que era una tarea demasiado compleja y extensa para ellas–, como suele suceder en las aulas rurales, mientras la docente orientaba a otras y otros estudiantes, las niñas comenzaron a copiar al igual que lo hacían las y los estudiantes mayores. Sabían lo que copiaban porque participaron de la elaboración del cuadro, pero eso no quita que fuera “mucho” escritura y que, además de controlar lo que copiaban, tuvieran que controlar en qué recuadro se colocaba cada escritura. Como mencionamos al inicio, ambas copiaron con asombrosa precisión.

<div>Copia de diminutivos</div> <div><div><div><div>GATO</div></div><div><div>GATITO</div></div></div><div><div><div>GALLINA</div></div><div><div>POYITOS</div></div></div><div><div><div>CABRA</div></div><div><div>CABRITA</div></div></div></div>	<div>Escritura de ingredientes del locro</div> <div><div><div><div>MISI (maíz)</div></div><div><div>PEA (panceta)</div></div><div><div>AOA (ajo)</div></div></div><div><div><div>ORS (porotos)</div></div><div><div>CNE (carne)</div></div><div><div>SPO (zapallo)</div></div></div><div><div><div>OIO (chorizo)</div></div><div><div>COS (cebollas)</div></div><div><div>CIPO (condimento)</div></div></div></div>																				
<div>Transcripción textual</div> <div><div>GATITO</div><div>POYITOS</div><div>CABRITA</div></div>	<div>Transcripción textual</div> <div><div><div>MISI (maíz)</div><div>PEA (panceta)</div><div>AOA (ajo)</div></div><div><div>ORS (porotos)</div><div>CNE (carne)</div><div>SPO (zapallo)</div></div><div><div>OIO (chorizo)</div><div>COS (cebollas)</div><div>CIPO (condimento)</div></div></div>																				
<div>Copia de sistematización colectiva sobre uso de R.</div> <div><table><tr><th>Palabras como REY</th><th>Palabras como ORO</th><th>Palabras como CUCHARA</th><th>Palabras como CERRADURA</th></tr><tr><td>REINA</td><td>JIRAFÁ</td><td>CUCHARON</td><td>CARRERA</td></tr><tr><td>RATÓN</td><td>TERO</td><td>QUIERO</td><td>GUITARRA</td></tr><tr><td>¿RIGA?</td><td>CARETA</td><td>HORA</td><td>ZORRO</td></tr><tr><td>REMO</td><td>ARRAÑÁ</td><td>MANEJO</td><td>CORREX</td></tr></table></div>	Palabras como REY	Palabras como ORO	Palabras como CUCHARA	Palabras como CERRADURA	REINA	JIRAFÁ	CUCHARON	CARRERA	RATÓN	TERO	QUIERO	GUITARRA	¿RIGA?	CARETA	HORA	ZORRO	REMO	ARRAÑÁ	MANEJO	CORREX	<div>Lo que hizo Ricitos</div> <div><div><p>PISDOUAAIAIA persiguiendo una ardilla</p><p>1.2. Ricitos va probando distintos objetos de la casa de los osos. Anotá cuáles son:</p><p>OOPUASPDEASNS IAAOASAS probó tres tazones sillas tazas</p></div></div>
Palabras como REY	Palabras como ORO	Palabras como CUCHARA	Palabras como CERRADURA																		
REINA	JIRAFÁ	CUCHARON	CARRERA																		
RATÓN	TERO	QUIERO	GUITARRA																		
¿RIGA?	CARETA	HORA	ZORRO																		
REMO	ARRAÑÁ	MANEJO	CORREX																		
<div>Transcripción textual</div> <div><div><div>REINA</div><div>JIRAFÁ</div><div>CUCHARON</div><div>CARRERA</div></div><div><div>RATÓN</div><div>TERO</div><div>QUIERO</div><div>GUITARRA</div></div><div><div>¿RIGA?</div><div>CARETA</div><div>HORA</div><div>A</div></div></div>	<div>Transcripción textual</div> <div><div>PISDOUAAIAIA (persiguiendo una ardilla)</div><div>OOPUASPDEASNS IAAOASAS (probó tres tazones) (sillas tazas)</div></div>																				

REMO ARAÑA MANGUERA ZORRO CORRER	
Elena copia la escritura de diminutivos del cuaderno de un compañero. Aunque la tarea no estaba destinada a ella, Elena se preocupa por completar todas las tareas.	Aunque Mía podría copiar algunos de los ingredientes del locro del abecedario o de algún compañero o compañera (son pocos chicos y el aula es muy pequeña), y lo mismo podría hacer con la respuesta a lo que hizo “Ricitos”, la niña no copia. Prefiere mantener su escritura silábica con valores sonoros en vocales y consonantes, lo cual le supone más esfuerzo.

Comprender cómo las niñas y los niños van pensando la escritura no solo es importante para acercar la enseñanza al aprendizaje. También lo es para que quienes están en proceso de aprender no se transformen en buenos copistas y pasen desapercibidos, como podría pasar con Elena.

1.4. Escribir no es solo escribir por sí mismo

La coexistencia de prácticas de escritura diversas resulta necesaria porque cada una promueve la reflexión sobre distintos problemas de la escritura.

Como ya hemos mencionado, las otras situaciones didácticas fundamentales –lectura y escritura a través del maestro, lectura de los niños por sí mismos- con las que es indispensable articular la situación de escritura por sí mismo proveen de un contexto de sentido para las escrituras de chicas y chicos y, al mismo tiempo, les ofrece oportunidades de ejercer los quehaceres del lector y del escritor, reflexionar sobre el lenguaje escrito y sobre formas, nombres y sonidos de las letras. Las unas no funcionan sin las otras.

1.5. Escribir por sí mismas/os no es escribir solas/os

Suele ocurrir que la expresión “escribir por sí mismos” se interprete como “escribir solas/os”. El concepto “situaciones de escritura por sí mismos” hace referencia a que niñas y niños tomen el lápiz o presionen el teclado para escribir de acuerdo a sus conceptualizaciones, es decir, como les parece que se escribe, sin copiar de un modelo. En este sentido, es un concepto opuesto y a la vez complementario del de situaciones de escritura a través del docente, porque allí es el adulto el que toma el lápiz o el teclado.

La escritura se aprende en interacción con otras y otros con quienes se comparte el complejo proceso de construcción conceptual. En el aula, las otras y los otros son pares y docentes con quienes se aprende a escribir, inclusive cuando la producción es individual. A lo largo de esta clase y de la siguiente se enfatizan las diversas intervenciones docentes para ayudar a avanzar a las niñas y los niños en el contexto del aula, es decir, intervenciones de la o del docente que no dejan a las chicas y los chicos solos cuando están escribiendo. También es central la interacción con los pares para que tengan posibilidades de hacer oír su voz y escuchar la del compañero, **explicitar argumentos y tomar decisiones vinculadas a la composición del texto, el lenguaje escrito y sistema de escritura.**

En esta clase y en la próxima se presentan numerosos ejemplos de escrituras cooperativas.



Ahora bien, ¿qué ocurre cuando las niñas y los niños que aún no escriben de manera convencional se enfrentan a los textos en situaciones de escritura por sí mismos? En ese caso ¿qué significa que se aprende a escribir escribiendo? ¿Qué aprendizajes es necesario promover? ¿Pueden escribir cuando aún “no saben/conocen” todas las letras?

2. Situaciones didácticas para enseñar a escribir a las niñas y a los niños por sí mismas/os

Al inicio de esta clase anticipamos que nos detendremos a caracterizar las situaciones didácticas donde “Las niñas y los niños escriben por sí mismos”, es decir, toman el lápiz o el teclado para producir escrituras de acuerdo a sus conceptualizaciones. Para ello, tomaremos ejemplos desde el

trazado de las primeras marcas “para que digan” el nombre de un objeto hasta el momento en que se logran escrituras alfabéticas.

Como esperamos que niñas y niños de 1° y 2° grado, durante la Unidad Pedagógica, consigan una escritura alfabética –aunque haya mucho que seguir enseñando, como se podrá advertir en la clase 4– expondremos diversos modos de intervenir con los más pequeños de la escuela.

Dejamos constancia que, por razones de extensión, no nos ocuparemos de la enseñanza de las restricciones gráficas y ortográficas con las que debe continuar la enseñanza una vez que se logra escribir alfabéticamente.

Para enseñar a escribir en un sistema alfabético, Kaufman y Lerner (2015, pp. 30-35) sistematizaron los tipos de situaciones de escritura por sí mismos en dos grandes grupos: escrituras de textos que han sido memorizados y escrituras vinculadas con textos conocidos, pero no memorizados o con temas que se están estudiando. Los diferentes tipos de situaciones de escritura por sí mismos posibilitan que niñas y niños pongan en juego sus conocimientos sobre el sistema de escritura y que la o el docente pueda intensificar sus intervenciones para promover la reflexión sobre este.

Veremos ejemplos de la mayor parte de ellas a lo largo de esta clase y la siguiente.

En la **producción de un texto memorizado**:



(...) el problema que enfrentan los chicos es cómo escribir, en el sentido de concentrarse en el sistema de escritura porque el texto está predeterminado (tanto su contenido como su organización).

Los textos elegidos para estas producciones son breves y aptos para ser memorizados: estrofa de poema o canción, estribillo, adivinanza.

Desde la perspectiva del docente, estas situaciones presentan una ventaja: el maestro conoce tanto el significado como el texto mismo. Analizar una escritura y ayudar a mejorarla es muy difícil o imposible cuando no se sabe qué quiso poner el alumno. Conocer el texto permite estar seguros de lo que los chicos quisieron escribir.

En cuanto a la organización de la clase, la escritura puede ser individual o por parejas. En este último caso, puede haber o no **diferenciación del papel de los niños**, tal como ocurre cuando se plantea como dictado entre niños.

En la situación de **dictado entre niños de un texto memorizado por uno de ellos**, dicta quien conoce el texto y en este caso es éste quien tendrá más posibilidades de controlar lo que se ha escrito y lo que falta escribir, en tanto que quien no conoce el texto se centra en cómo escribir (en el sentido de cuántas y cuáles letras poner). Por supuesto, en esta situación, los chicos se alternan como dictantes.

El dictado entre niños tiene una ventaja: contribuye a aminorar la complejidad de la escritura porque distribuye las funciones entre los productores: un niño se centra en la producción, el otro va controlando, los dos pueden revisar.

[DT3](#) (pp. 30-31)

Las producciones basadas en un **texto conocido o referido a un tema muy conocido, que no ha sido memorizado**, pueden ser muy diversas. Se pueden escribir listas o rótulos, frases, textos breves o textos más extensos en diversos contextos y con distintos propósitos.

En la **escritura de listas y rótulos**:



Los elementos de la lista no están memorizados, pero los chicos saben cuáles son: animales que nos impresionaron en el zoológico, comidas que nos gustan, útiles necesarios para una clase de plástica, los títulos de los cuentos, poemas o coplas que leeremos, los personajes del cuento que estamos leyendo, etc.

El esfuerzo se concentra en el sistema de escritura ya que, como la lista es un texto enumerativo y discontinuo, no es necesario pensar en controlar relaciones semánticas ni sintácticas entre los elementos que se incluyen.

(...)

La producción de rótulos es una situación muy cercana a la escritura de listas, que puede desarrollarse, por ejemplo, en el contexto de proyectos o actividades habituales en los que se lee y se escribe para aprender.

[DT3](#) (pp. 31-32)

También es central la interacción con los pares para que tengan posibilidades de hacer oír su voz y escuchar la del compañero, explicitar argumentos y tomar decisiones vinculadas a la composición del texto, el lenguaje escrito y sistema de escritura.



Este tipo de situaciones plantea un problema más complejo que la producción de listas: se trata de producir textos continuos que –a diferencia de los elementos constituyentes de las listas– no son conocidos de antemano. Por lo tanto, los chicos tienen que pensar en el significado, en cómo decirlo (en el sentido del lenguaje escrito) y en cómo se escribe (en el sentido del sistema de escritura).

[DT3](#) (p. 33)

Este tipo de situaciones incluye:

- **Reescrituras o escrituras en torno a lo literario**, por ejemplo, la *reescritura de una parte de un cuento* (el diálogo canónico entre el lobo y Caperucita o uno de los intentos del lobo de derribar la casa de los cerditos); la *reescritura de un episodio del cuento introduciendo alguna variación* (un nuevo intento frustrado de la reina malvada para matar a Blancanieves o las aventuras de Hansel y Gretel en la casa de la bruja relatadas por la niña); la *escritura de un episodio que el cuento no relata* (Ricitos le cuenta a su madre lo vivido en la casa de los osos); la *ampliación de una escena del cuento* (el paseo de los osos por el bosque mientras la sopa se enfría).
- **Producción de pequeños escritos sobre un tema en estudio**, por ejemplo, *escribir epígrafes de imágenes de animales y/o completar fichas; escribir conclusiones*.
- **Relato de un sueño, de una anécdota personal**.

Tal como puede observarse en el caso de las escrituras literarias, el ingrediente de “invención” del contenido varía en los diferentes casos.

Estas escrituras pueden ser independientes o bien estar contextualizadas en un proyecto o en una actividad habitual de lectura a través del docente. ([DT3](#), p. 33)

Por último, las autoras se refieren a la **producción de textos más extensos**:



Estos textos pueden ser producciones vinculadas con temas que se están estudiando o reescrituras basadas en cuentos muy conocidos por los niños. Por lo tanto, el desafío reside en el modo en que se expresan las ideas y en la escritura misma.

Dado que escribir un cuento es una tarea sumamente compleja, la situación de reescritura permite escribir sin la tensión de tener que inventar la historia. Esto permite a los niños centrar sus esfuerzos en el sistema de escritura y, al mismo tiempo, tomar en cuenta aspectos del lenguaje escrito vinculados con el género. El docente decide en qué momento sus alumnos están en condiciones de reescribir –o en qué momento es conveniente que reescriban– cuentos completos o algunos fragmentos de los mismos, ya sea respetando el argumento o introduciendo variaciones.

[DT3](#) (pp. 34-35)

Algunas posibles situaciones de escritura de textos más extensos son: luego de leer y comentar distintas versiones de Caperucita Roja y a partir de un fragmento que introduce un episodio, se solicita a las niñas y los niños *completar el cuento*; una alternativa de la misma situación es *completar el cuento pero introduciendo una variación, por ejemplo, un final inesperado*. También, *escribir textos vinculados a temas de estudio*, por ejemplo, sobre curiosidades de animales, fenómenos naturales o sobre diferentes aspectos de la vida de algunos pueblos aborígenes en el pasado y en el presente.



Algunas de estas situaciones ocurren con mayor frecuencia en las aulas, mientras que otras pueden ser más difíciles de instalar.

¿Cuál o cuáles de estas propuestas desarrollan con más frecuencia en sus aulas? ¿Cuál o cuáles les resultan más complejas de realizar? ¿Por qué razones algunas situaciones resultan más factibles y otras no?

Estos interrogantes favorecen la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y el intercambio entre colegas. Se sugiere compartirlos con otras y otros docentes, aunque no participen del módulo.

2.1. Condiciones didácticas de las situaciones

Proponer las diversas situaciones de escritura antes expuestas no supone que los chicos aprendan por su sola presencia. Es necesario que las situaciones se presenten bajo ciertas condiciones que “las hacen” didácticas, es decir, productivas para enseñar y aprender. Nos interesa resaltar al menos tres.

2.1.1. Que niñas y niños escriban de acuerdo a sus conceptualizaciones

Los niños tienen conceptualizaciones propias acerca de cómo se combinan las letras y qué representan. Dichas conceptualizaciones, que serán profundizadas en la clase siguiente, siguen una secuencia ordenada, no aleatoria. Al principio, las letras no se vinculan con la pauta sonora del habla; más tarde se empieza a vincular escritura y oralidad, pero cada letra representa una sílaba y, solo después, las letras empiezan a emplearse para representar unidades menores que la sílaba. El proceso ha sido detalladamente estudiado por la teoría psicogenética (Ferreiro, 1979; 1991; 2019, entre otros).

Cada vez que les pedimos a niñas y niños que escriban “como mejor puedan”, ponen en juego sus ideas sobre el sistema de escritura. Como hemos mencionado en los ejemplos de Toribio, Olivia y Alfonsina, las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura pueden ser diversas ante un mismo problema.

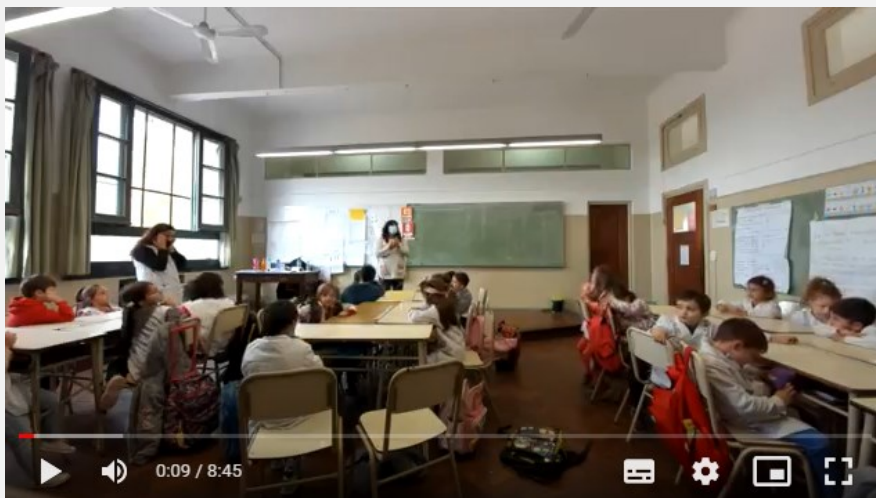
Reconocer las diversas escrituras infantiles que pueden formar parte del aula supone mirar la clase de un modo diferente al usual. Todos tienen que escribir para aprender a escribir, pero no todos lo harán de la misma manera. Crear condiciones para que la escritura sea posible requiere pensar en cómo resguardar las conceptualizaciones de niñas y niños, al mismo tiempo que problematizarlas.



En 1er. año se encuentran trabajando con canciones memorizadas. Después de leer y cantar *Sal de ahí, chivita* la maestra les propone escribir en torno a la canción.

Organiza tres grupos de trabajo. A algunos les entrega las letras móviles –la cantidad exacta– y les solicita que las ordenen para que diga FUEGO, PALO, LOBO. A otros equipos también les entrega letras móviles pero, en este caso, con algunas letras excedentes, por lo cual deben decidir cuántas y cuáles necesitan conservar y también pensar en el orden.

Por último, a otros grupos, les propone escribir las estrofas de la canción para exhibirla en el aula.



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=pWBBhgdsGpI>

Docentes: Valeria Giambruni y Estefanía Aleman

1er. año. Escuela Graduada J.V. González

La docente planificó una situación de escritura que sostiene un problema común para todos/as y, a la vez, una diversificación del problema para niñas y niños con posibilidades diferentes. De este modo, la situación de enseñanza colectiva admite variaciones para acercarse a las posibilidades de niños con conceptualizaciones diferentes.



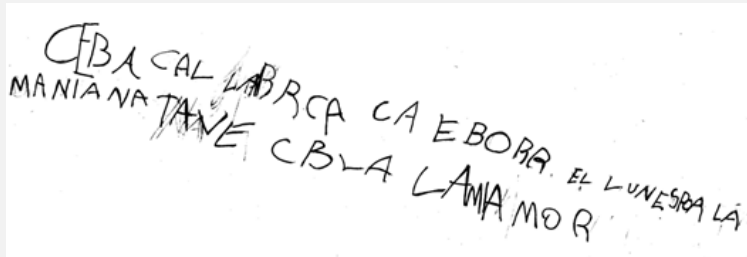
Para promover que todos los alumnos se atrevan a escribir de acuerdo con sus conceptualizaciones, fomentando el respeto de todos hacia las escrituras de los demás, resultan productivas intervenciones como las siguientes: plantear como premisa que todas las modalidades de escrituras son válidas y, en consecuencia, no permitir que un niño corrija la escritura de otro salvo cuando esto forma parte de una situación de cocrorrección.

[DT3](#) (p.36)

2.1.2. Que se ofrezcan diversidad de situaciones de escritura por sí mismos

Es necesario que los tres tipos de situaciones que desarrollamos en el apartado 2, *Situaciones didácticas para enseñar a escribir a los niños y a las niñas por sí mismos/as*, textos memorizados, textos muy conocidos pero no memorizados y textos para elaborar con menor grado de conocimiento, combinen su presencia en el aula.

Veamos un ejemplo de escritura de un texto memorizado. La docente de 1° año propone a Ángela y Delfina que trabajen juntas y escriban la canción “Se va, se va la barca” para incluir en un cancionero. La maestra se asegura que Ángela se acuerde la canción de memoria, entonces le propone ocupar el rol de dictantes, mientras Delfina será quien tiene el lápiz en la mano y escriba al dictado de su compañera. La producción es la siguiente:



1° año, Instituto Estrada, PBA. (Situación citada en en la clase 2 del módulo 1)

Tal como ocurre con la lectura de un texto memorizado, al escribir un texto con esa característica, niñas y niños se concentran en el sistema de escritura mientras descansan en las decisiones respecto del contenido y su enunciación. Ya saben lo que tienen que escribir, deben decidir qué y cuántas letras deben poner y en qué orden hacerlo.

Una de las condiciones didácticas que debemos resguardar es que el texto sea apto para ser memorizado y que sea breve (una estrofa, un estribillo, un verso), ya que acabamos de asistir al esfuerzo que significa para las pequeñas.

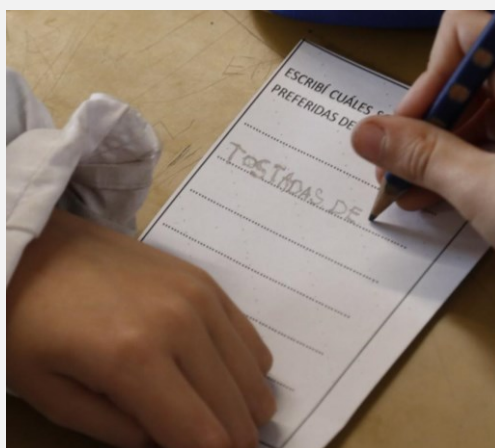
Por otro lado, si estas producciones se realizan en parejas (como en “Se va, se va la barca”), la situación puede dar lugar a la confrontación de ideas entre niños con conceptualizaciones cercanas, pero no idénticas, sobre la escritura. La situación es un ejemplo del dictado entre niños que se mencionó en el apartado precedente.

Veamos ahora dos ejemplos de escritura de textos cuyo contenido es muy conocido pero no ha sido memorizado. Las condiciones didácticas están resguardadas porque las características del texto que se escribe resultan conocidas o porque la situación se inscribe en una propuesta que se ha sostenido en el tiempo.

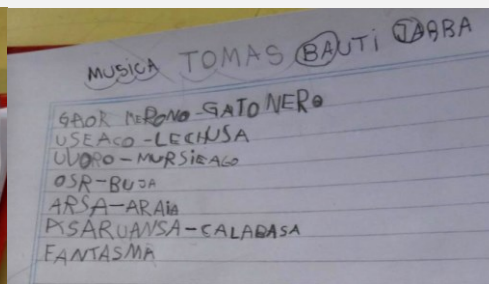


Listas para una fiesta monstruosa

Lista de comidas preferidas de las brujas Paca y Poca:



Lista de invitados a la fiesta de Paca y Poca:



GAOR MERONO | GATO NERO (gato negro)

USEACO | LECHUSA (lechuza)

UUORO | MURSIEAGO (murciélago)

OSR | BUJA (bruja)

ARSA | ARAIA (araña)

ASARUANSA | CALABASA (calabaza)

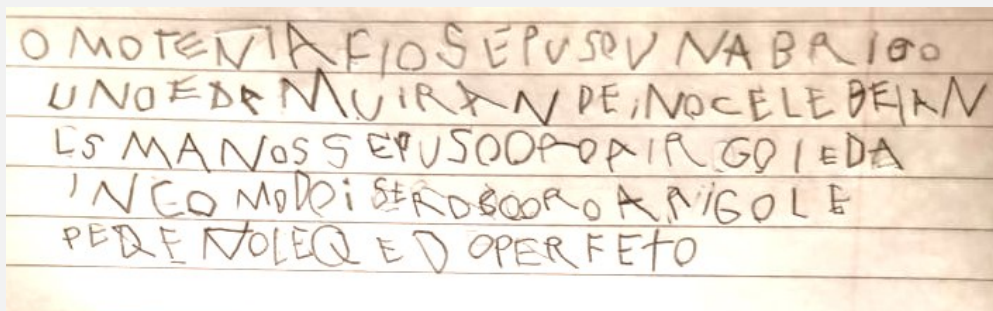
FANTASMA

1° año. Docentes: Verónica Lorenzo y Gisella Guardia.

Escuela Graduada J.V. González (La Plata)



Ricitos de Oro se prueba abrigos



Transcripción normalizada

COMO TENÍA FRÍO SE PUSO UN ABRIGO
UNO ERA MUY GRANDE Y NO SE LE VEÍAN
LAS MANOS SE PUSO OTRO ABRIGO Y ERA
INCÓMODO Y SE PROBÓ OTRO ABRIGO EL
PEQUEÑO LE QUEDÓ PERFECTO

1º grado. Docente: Yamila Wallace

Los **propósitos de la escritura** y la **organización del grupo** en la situación pueden variar. Como mencionamos, se escribirá para aprender (tomas de notas, cuadros, rótulos, epígrafes) o, como en estos ejemplos, sobre el mundo literario. A veces la producción debe resolverse de manera individual y, en otras ocasiones, se escribe junto a un par que comparte la responsabilidad de la escritura. Finalmente, algunas de las escrituras que se producen en el aula pueden ser **públicas**, para un destinatario externo al aula; mientras que, en la mayoría de las oportunidades, son textos **privados**, propios del proceso de aprender.

2.1.3. Que se cree un ambiente que promueva la escritura y la reflexión

Como hemos planteado en la clase 1, contar con un ambiente con escrituras que se conviertan en fuentes de información segura se constituye en una condición indispensable para promover la autonomía de los y las estudiantes.



El trabajo con el uso de fuentes de información segura para escribir se menciona en la clase 1 de este módulo, en el apartado 6, **“Construcción de un ambiente alfabetizador y de fuentes seguras de información para leer o para escribir”**.

Recordamos algunas ideas fundamentales:

- Las escrituras que conforman el ambiente se constituyen en fuentes “seguras” de información cuando la o el docente promueve su consulta de forma asidua.
- La o el docente enseña a recurrir a las fuentes de información para resolver problemas relativos al sistema de escritura o el lenguaje escrito señalando escrituras o partes de escrituras que sirven para producir otras escrituras.
- Cuando niñas y niños saben lo que se encuentra escrito en los distintos portadores de escrituras del ambiente, pueden recurrir a ellos –cada vez con mayor autonomía– para seleccionar aquellas partes que pueden servirles para realizar su propia escritura.
- Un intenso contacto con la escritura convencional en situaciones de lectura y de escritura por sí mismos permite instalar la reflexión sobre el sistema de escritura sobre las partes de las palabras, sobre lo común y lo diferente, sobre la estructura de una lengua (se profundizará en estos aspectos en la clase 4 de este módulo).
- La escritura convencional opera como fuente de información para escribir como “les parece que se escribe”; aporta “partes que sirven para...”, palabras que “empiezan como...” o “tiene la de...”; favorece un avance en la conceptualización sobre la escritura.

Cuando se autoriza a las niñas y los niños a escribir según sus conceptualizaciones desde el primer día de clases y se organiza un ambiente que provee de fuentes de información segura que se pueden consultar, se genera un clima de confianza que favorece la autonomía en la escritura por sí mismos y fomenta la reflexión sobre el sistema de escritura.

3. Intervenciones de la o del docente para ayudar a avanzar a todas/os en situaciones de escritura por sí mismas/os

Promovemos que chicas y chicos escriban de acuerdo a sus conceptualizaciones. Los invitamos a que lo hagan “lo mejor que puedan”, “como les parece que se escribe”. Esa es una condición necesaria para aprender a escribir. Sin embargo, no es suficiente. Además, problematizamos esas escrituras a través de numerosas intervenciones. Señalamos en este párrafo tres tipos de intervenciones:

- promover la lectura de la propia escritura,
- alentar la consulta de fuentes de información segura disponibles en el aula y sugerir la consulta de palabras conocidas que sirvan para escribir,
- comparar escrituras próximas intercambiando entre pares.

Las intervenciones que la o el docente realiza son, en algunos casos, productivas para todos y, en otros, especialmente fructíferas para contribuir al avance de niñas y niños que se encuentran en determinados momentos del proceso de construcción del sistema de escritura. Como ya mencionamos, en esta clase nos ocuparemos de las primeras.

3.1. Promover la lectura de la propia escritura

Distintas intervenciones de la o el docente resultan productivas para favorecer que las chicas y los chicos se hagan cargo de su producción una vez que han finalizado. Se trata de generar un espacio en el que puedan volver sobre sus escrituras para validarlas o modificarlas. Algunas de estas intervenciones son: solicitar la lectura con señalamiento (“mostrame con el dedo cómo dice...”); preguntar si la escritura ya está completa o si quiere agregar, quitar o modificar algo más, y solicitar la opinión de un par, siempre requiriendo la opinión del autor (“¿qué opinás de lo que dice Lautaro? estás de acuerdo?”).

Veamos un ejemplo en el que Milo escribe nombres de animales.



Milo escribe una lista de palabras



Docente: Gabriela Hoz, Escuela Vientos del Sur, La Plata

Milo inicia su escritura poniendo una serie de letras y, ante el pedido de lectura de lo que escribió, toma decisiones sobre la cantidad de marcas que son necesarias para cada palabra. La relectura le permite ajustar su producción: tacha las letras que le sobran para que le quede una letra para cada sílaba. Repite este procedimiento en las primeras cuatro palabras pero, a partir de la escritura de tigre (AE), cambia la estrategia: se detiene a corroborar su escritura y al leer confirma que “ya está, ‘ti’ (señala A), ‘gre’ (señala E)”. A partir de la siguiente palabra, Milo anticipa cuántas letras escribirá mientras avanza en su escritura.

Del mismo modo, niñas o niños con otras ideas sobre la escritura, pueden escribir PAO para “pato” y, al leer su producción, descubren que “falta la to” y deciden agregar la T al final (PAOT) o advierten que en TIGE no dice “tigre” y agregan la R, por lo general, al final.

En cualquiera de los casos, de lo que estamos hablando es de que la relectura de la propia producción genera avances, no necesariamente escrituras convencionales. Milo avanza porque empieza a tener en cuenta la extensión de los enunciados orales para controlar cuántas letras emplear. Otros niños avanzan porque en la relectura advierten que hay otras partes orales que no representaron en la escritura y las colocan, aunque no necesariamente en el lugar adecuado, en el primer intento.

3.2. Alentar la consulta de fuentes de información segura disponibles en el aula

Remitir a las fuentes de información que se encuentran en el aula es una intervención que promueve el análisis de la escritura. Como hemos observado en el video “[Ampliar el abecedario](#)”, del apartado “**Fuentes seguras de información**” de la **clase 1**, las maestras y, luego, las niñas y los niños consultan las palabras que conforman el abecedario y el calendario semanal para escribir rótulos. Hacer observable que algunas palabras muy conocidas pueden darles información para otras escrituras es una intervención necesaria. Como hemos mencionado, tener un ambiente con muchos materiales escritos no es garantía de su uso. Es necesario promover su consulta para favorecer el análisis sobre la escritura.

Veamos un ejemplo de una situación de escritura en la que Guadalupe y Salvador se encuentran elaborando una lista de comidas.



Escribir una lista de comidas



2° grado. Docente: Natalia Moyano

Escuela Graduada J.V. González (La Plata)

Guadalupe y Salvador se encuentran en 2° año. Como aún están en proceso de alfabetización, la maestra les ofrece situaciones de enseñanza en grupo focalizado para que tengan oportunidades de seguir pensando en las partes de las palabras, en cuántas y cuáles letras deben poner al escribir (fideos, milanesa, tomate... en este caso).

Como se puede observar en el video, escribir varias posibilidades de palabras que comiencen o que contengan la sílaba que los chicos están buscando es una intervención fructífera para ayudar a niñas y niños a escribir sus propias palabras y para analizar el sistema de escritura.

3.3. Comparar escrituras que posibiliten el intercambio entre pares

Para favorecer ciertas discusiones e intercambios entre niñas y niños que se encuentren en niveles cercanos de conceptualización, resulta productivo pedir comparación de escrituras diferentes de la misma palabra o frase que ellos mismos han elaborado: “Fíjense cómo lo escribieron y traten de ponerse de acuerdo”.

Veamos un ejemplo.

Roxana Vargas, maestra de 1° año, propone a niñas y niños, sentados en parejas, la escritura individual de una lista de materiales de desecho para traer a la escuela (el registro de esta clase aparece en [DT3](#), pp. 48-50). Para esta tarea, entrega a cada niña o niño una hoja e indica que pueden tachar y volver a escribir cuando crean necesario. Todos se ponen de acuerdo sobre el texto que van a producir (vaso, botones, cajitas, corcho y botella de plástico).

La docente observa que los niños han producido escrituras diferentes para la misma palabra: cajita.

Agustín escribió CA (para “ca”) I (para “ji”) TA (para “ta”)

Jimena escribió K (para “ca”) JI (para “ji”) TA (para “ta”)

Ivana Escribió C (para “ca”) GI (para “ji”) TA (para “ta”)

La maestra se acerca al grupo de niños, les informa que todos han escrito “cajita” pero con algunas diferencias y solicita a cada uno que lea y vaya señalando con el dedo su producción. Seguido, valida la escritura de la parte “ta” -en tanto todos lo han escrito igual (TA) y resulta convencional- y propone el análisis sobre la parte “ca”: “Ahora, para ‘ca’ de cajita todos escribieron de manera diferente. Ca, ca y ca (señalando CA, K y C en las escrituras de los niños) ¿Cuál de estas formas será la que corresponde para ‘cajita’?”. Para resolver el problema planteado por la maestra, Agustín recurre al nombre “Camila” -una compañera del aula- (“‘Ca’”, como ‘Camila’). La maestra invita al niño a buscar al cartel en el panel del nombres exhibido en el aula y solicita a Camila leer y señalar su nombre a la vista de todos. Luego, algunas niñas y niños proponen otros nombres propios y de objetos que empiezan igual que “cajita”, por ejemplo, “Carlos”, “camión”, “casa”. La docente escribe las tres palabras en el pizarrón (CAMIÓN, CASA, CARLOS) mientras lee con señalamiento

continuo cada una. Por último, solicita a las chicas y los chicos volver a su producción y revisar la escritura de “cajita” para hacer las modificaciones que consideren necesarias luego de la reflexión compartida.

Las producciones finales son:



Estas intervenciones –así como muchas otras que no citamos aquí y que aparecerán en análisis posteriores de fragmentos de clase– forman parte del accionar permanente del docente en las aulas cada vez que se acerca a cada pequeño grupo que está escribiendo.



Con las escrituras alfabéticas no se termina de aprender y de enseñar

Hemos mencionado, a lo largo de esta clase, las condiciones didácticas y las intervenciones docentes que debemos ofrecer para ayudar a que niñas y niños se aproximen cada vez más a la comprensión del sistema de escritura. Cuando las niñas y los niños han reconstruido el principio alfabético, es decir, escriben con todas las letras, aún tienen que seguir avanzando en los aspectos gráficos y ortográficos que rigen nuestro sistema de escritura.

4. ¿Por qué es importante que los niños reflexionen sobre la lengua y sobre el sistema de escritura alfabético para aprender a escribir alfabéticamente?

¿Por qué no enseñar directamente las letras y sus correspondencias con los fonemas? ¿Por qué confiamos en que escribir, desde el primer día de clases y con la conceptualización que cada niño o niña vaya conquistando, conduce a reflexionar sobre las unidades menores del sistema de escritura? ¿Por qué damos tanta importancia a la reflexión sobre las escrituras para llegar, finalmente, a comprender qué representan las letras y cómo representan?

Dice Emilia Ferreiro:



“la comprensión del sistema de escritura exige un primer nivel de **reflexión sobre la lengua**, porque la lengua fue aprendida en contextos de comunicación, pero para comprender la escritura hay que considerarla como un objeto en sí, y descubrir algunas de sus propiedades específicas, que no resultan evidentes en los actos de comunicación. Gran parte de esa reflexión tiene que ver con las **posibilidades de segmentación del habla**, o sea, **descubrir que lo que decimos es analizable en partes**, y que **esas partes pueden ser comparadas entre sí, ordenadas y reordenadas, clasificadas** como semejantes o diferentes. Esa reflexión involucra distintos niveles de análisis: **algunos consisten en segmentaciones que conservan el significado** (grupos nominales o verbales, palabras plenas) y **otros consisten en segmentaciones donde el significado desaparece** (sílabas, fonemas)”.

(Ferreiro, 2004, pp. 9-10; los resaltados son nuestros).

La escritura pone en evidencia que la lengua es segmentable y así nos ayuda a reflexionar sobre qué representan esos segmentos gráficos que llamamos letras. Al escribir o intentar escribir se vuelve ineludible pensar en esas partes porque se escribe con letras que son partes de un todo.

Con mayor o menor intervención del docente **la escritura permite plantear problemas:**

- Si para “paloma” Toribio escribió RIBLALL o si Olivia escribe POMA ¿qué parte de “paloma” dice en cada una de esas marcas y en la palabra completa?

A su vez, **la escritura ya producida brinda un modelo de análisis para seguir reflexionando sobre las partes.**

- ¿Por qué en el abecedario del aula “paloma” tiene seis, ninguna de las de Toribio pero más que las de Olivia? ¿Por qué esa escritura termina igual que como empieza MARA y empieza igual que como termina AVISPA? ¿Qué otras escrituras comparten inicios y finales?

Se escribe con letras que van estabilizando en el papel o en la pantalla “partes” que no son tan sencillas de analizar en el continuo de la emisión oral y, al mismo tiempo, la escritura producida brinda un modelo de análisis para seguir reflexionando sobre las letras que integran la escritura. Por eso:

- escribir es tan importante para aprender a escribir,
- se enseña a escribir y a leer al mismo tiempo (aunque en distintas situaciones),
- la escritura facilita el análisis de la oralidad.

Escribir es importante para aprender a escribir siempre que se lo haga reflexionando con otros. Es allí donde se ubica la intervención del docente. En los siguientes ejemplos las comillas indican palabras dichas, las mayúsculas, palabras escritas disponibles para los niños.

Las intervenciones pueden **promover comparaciones entre partes**, como

- “¿Cuál te puedo escribir que te sirva para poner 'cocodrilo'?”,
- “¿Qué parte tienen en común 'Analía', 'Analía', 'Ana Julia' 'Anabella' (ANALÍA, ANA JULIA - ANABELLA)?”,
- “¿Por qué 'tigre' y 'tigresa' (TIGRE - TIGRESA) empiezan igual?”,
- “¿Cuál es la parte de 'tigresa' (TIGRESA) que hay que escribir igual para poner 'ogresa'?”.

Otras intervenciones pueden plantear **problemas de ordenamientos**, como

- “Les doy todas estas (A, C, E, G, J, N, O, R) para poner 'cangrejo', ¿cómo irían?”,
- “Ahí están todas para que diga “barquito”, pero hay dos que no van en ese lugar (BRAQUIUTO)”;

o **problemas de clasificación**

- “Poner juntas todas las que son de 'auto' y todas las que son de 'barco' –y leerlas– (AUTO, AUTITO, AUTOMOVILISTA, AUTO/ BARCO, BARQUITO, BARCAZA, EMBARCACIÓN)”
- “Poner juntas todas las que empiezan como 'sábado’
- “Poner juntas todas las que son del mismo objeto (CASA – CASERÓN - CASITA/ NARIZ – NARIZOTA- NARICITA / PANZA – PANZOTA - PANCITA)”
- “Juntamos las que terminan como 'panzón' (PANZÓN) y pensamos otras que terminan igual.”

“Es para comprender la escritura tal como existe en la sociedad que es preciso descubrir que las segmentaciones de las palabras van “más allá” de la sílaba –unidad natural– y deben ubicarse en un nivel abstracto (porque muchas veces impronunciable) de diferenciaciones difícilmente audibles y pocas veces visibles al nivel de la articulación.” (Ferreiro, 2004, p.10). Por eso, la escritura es un instrumento poderoso para analizar la oralidad y para llegar a tener conciencia de los fonemas que integran las palabras.

Es por este motivo que el aprendizaje de las relaciones entre fonemas y grafemas no es tan sencillo ni lineal. Suponer que los chicos pueden, en el punto de partida, analizar los fonemas que integran una palabra y que el único problema es atribuir un grafema a cada fonema es no reconocer el proceso de abstracción que exige la escritura ni el proceso cognitivo que demanda al sujeto. Se trataría solo de escuchar sonidos, de memorizar el grafema que corresponde y de trazarlos. Tales habilidades están implicadas en la escritura, sin duda, pero es la reflexión la que organiza la interpretación y la producción. ¿Cómo se explicaría que muchos niños pueden trazar muchas letras, llamarlas por su nombre, saber a qué sonido corresponden y copiar con asombrosa exactitud y, sin embargo, aún no escriben alfabéticamente? Se explica porque comprender el sistema es mucho más que saber nombrar sus elementos visibles y audibles; un sistema supone relaciones entre los elementos que no son accesibles por los sentidos sino producto de la reflexión y el razonamiento, porque la escritura no es un problema perceptivo y motriz, es un problema conceptual.

¿Qué aprendimos?

En esta clase trabajamos sobre diversas situaciones de escritura de las niñas y los niños por sí mismos y analizamos las condiciones didácticas que es necesario resguardar para que todas las chicas y los

chicos puedan escribir en el contexto del aula y avancen en su proceso de alfabetización. Presentamos las intervenciones generales que la o el docente puede desplegar para promover la reflexión sobre el sistema de escritura.

A lo largo de la clase presentamos registros y videos en los que las niñas y los niños enfrentan diversos problemas de escritura (cuáles y cuántas letras poner y en qué orden hacerlo); situaciones en las que las alumnas y los alumnos cuentan con mayor o menor conocimiento del texto; situaciones en las que las y los docentes intervienen de diversas maneras para propiciar avances.

En la siguiente clase profundizaremos en las diferentes conceptualizaciones infantiles acerca de la escritura y las intervenciones docentes específicas para cada una de ellas, incluyendo ejemplos de niñas y niños de 2° ciclo que aún no completaron su proceso de alfabetización.



Bibliografía citada

Castedo, M., Molinari, C., Torres, M., & Siro, A. (2001). "Escribir el propio nombre" en *Propuestas para el aula. Nivel inicial*. Buenos Aires: Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001129.pdf>

Castedo, Mirta (2022). Volver a las aulas para escribir con los más pequeños. En: Möller, A.; Dávalos, A.; Soto, A.; Castedo, M. *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente*. p. 75-122. Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba.

Kaufman, A.M. y Lerner, D. (2015). Documento transversal 2, leer y aprender a leer. (Alfabetización para la Unidad Pedagógica). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. Disponible en: DT3.

Ferreiro, E. (2006). Acerca de rupturas o continuidades en la lectura. *Leer y escribir con niños y niñas*, 79.

Ferreiro, E. (2004). Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. *Revista Pátio, Ano VIII*, (29), 8-12.

Ferreiro, E. y colaboradores (1991). Los clásicos son cerillos o los cerillos son clásicos. En: Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural. P. 29-33.

Ricardo, J.; Castedo, M.; Wallace, Y. (2022) Clase Nº 2. Leer y escribir canciones y poemas. Módulo 1, Lecturas y escrituras en el ámbito literario I. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2008). “Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito”. En: *Lectura y Vida*, 29 (4), 6-19.

Créditos

Autores: Gabriela Hoz, Mirta Castedo y Yamila Wallace

Cómo citar este texto:

Hoz, G.; Castedo, M. y Wallace, Y. (2022). Clase Nro. 2: Situaciones de escritura. Condiciones e intervenciones para centrar a los niños en el aprendizaje del sistema de escritura. Módulo 5: *Situaciones e intervenciones para centrar a los/as niños/as en el aprendizaje del sistema de escritura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 5: Situaciones e intervenciones para centrar a los/as niños/as en el aprendizaje del sistema de escritura

Clase 3: Intervenciones de la o del docente para ayudar a avanzar a niños en diferentes momentos del proceso de aprendizaje

Introducción

En la clase 1 hemos trabajado sobre situaciones de lectura para que chicas y chicos aprendan a leer por sí mismos y hemos presentado algunos conceptos centrales sobre el proceso de aprendizaje de la lectura en los más pequeños. En la clase 2 nos ocupamos de las situaciones de escritura para que chicas y chicos aprendan a escribir por sí mismos y de las intervenciones de la o del docente que las investigaciones y experiencias didácticas han demostrado que son productivas para ayudar a avanzar a todos/as, en cualquier momento del proceso de adquisición de la escritura.

En esta clase continuamos con las situaciones de escritura. Nos proponemos profundizar en las diferentes conceptualizaciones que las niñas y los niños atraviesan para comprender el sistema de escritura alfabético. Nos enfocaremos en cuatro momentos: las diferenciaciones iniciales entre dibujo y escritura; las diferenciaciones entre escrituras; y las escrituras silábicas y las cuasi alfabéticas. Para cada momento del proceso, analizamos el modo de construcción de la escritura en un niño y algunas situaciones en interacción con pares y con fuerte intervención de la o del docente. Incluimos también varias consideraciones sobre la organización del aula y de la escuela.

1. Entre el trabajo colectivo y el trabajo en pequeños equipos

En la clase precedente, hemos analizado distintas escenas o momentos de las situaciones de escritura por sí mismo. Algunas recortan el trabajo en pequeños grupos; otras, reflejan momentos colectivos. ¿Cómo se combinan y se vinculan los momentos de trabajo en pequeños equipos y los momentos colectivos?

Si consideráramos el aula como un escenario y a los/as docentes y niños/as como actores, una clase donde se desarrolla una situación de escritura por sí mismos podría concebirse como una obra de teatro en tres actos. En el **primero**, la o el docente **plantea el problema**: qué escribir o reescribir y bajo qué condiciones (formas de agrupamiento, consulta de fuentes, materiales...); se trata de una **escena colectiva**. En el **segundo**, se desarrollan varias escenas simultáneas: **niñas y niños** –casi siempre en **pequeños equipos** de dos o tres, con conceptualizaciones próximas– **resuelven el problema**. En algunos equipos, la o el docente interviene más intensamente y en otros menos; en las próximas situaciones, tendrá en cuenta detenerse más en los equipos que recibieron menor atención. En el **tercer acto**, se regresa a lo **colectivo** para poner en común el saber que circuló durante el trabajo en equipos.

1.1. Momento de planteo del problema

Plantear el problema consiste en proponer qué escribir o decidir qué escribir con menor o mayor intercambio con el grupo y, muy especialmente, en **asegurar las condiciones para que se lo haga de la mejor manera posible**.

El planteo del problema es una escena esencialmente colectiva: todos parten del mismo desafío de escritura y de las mismas condiciones, aunque cada quien vaya a resolverlo desde sus conceptualizaciones.



Vimos un ejemplo en la clase 1 de este mismo módulo, “Escritura de un verso de una canción, 1º año”, donde la docente, Natalia Cruz, luego de plantear el problema de escribir el primer verso de una canción que saben de memoria, se propone asegurar las mejores condiciones posibles para que todas sus chicas y chicos escriban.

- Hace presente una estrategia empleada por muchas niñas y niños, recurrir a alguna escritura segura, a la vez que busca circunscribir en qué nombres buscar. “Para escribir ‘sol’ ¿hay algún día de la semana que me sirva para poder escribir ‘sol’?”.
- Asegura que sepan dónde buscar recordando dónde están las fuentes de información que distintas chicas y chicos señalan en el aula (“sábado” en la agenda

semanal, “septiembre” en el calendario anual, “Santiago”, “Sofía” y “Sabrina” en la lista de nombres).

- Se cerciora de que todas y todos ubiquen los enunciados mencionados por algunos chicos y que los vinculen con lo que dicen.
- Vincula la presencia de la misma letra en diferentes fuentes y de ese modo muestra que esta puede aparecer en varios nombres y acompañada de otras.

En la clase de esta docente, los movimientos que hacen circular colectivamente la estrategia de apoyarse en un nombre para escribir otro y que ponen a disposición de todas/os informaciones acerca de dónde buscar, pueden ser de gran ayuda para estudiantes que aún no se fijan en qué letra usar o que no se dan cuenta de cómo buscar porque están pensando mayormente en cuántas letras producir o porque aún no les es observable que partes comunes de nombres diferentes comparten las mismas letras. Sin embargo, hay otros que ya lo saben; se trata de compartir el saber, de entramar lo colectivo.

Está claro que no se puede esperar que todos usen la información de igual modo inmediatamente. Sin embargo, podemos suponer que el intercambio colectivo puede beneficiar a muchos y no perjudicar a ninguno.

Hacer circular el saber es uno de los gestos que permiten hacer de la clase un colectivo, una *reunión* de individuos entramados por vínculos de mutua cooperación. De allí la centralidad de los momentos de apertura –el primer acto– y cierre –el tercer acto–.

1.2. Momento de trabajo en equipos

Las escenas que analizaremos en esta clase –dedicada a comprender mejor el proceso de aprendizaje de la escritura de las y los estudiantes y ciertas intervenciones específicas para determinados momentos de la aproximación a la escritura– corresponden al segundo acto, **niñas y niños escribiendo en pequeños equipos**. Algunas de estas escenas han sido registradas fuera del aula por razones técnicas, para que las palabras de niños y niñas resulten audibles. Dentro o fuera del aula, los problemas planteados son los mismos. Mirar con lupa lo que sucede en los equipos puede resultar

formativo para comprender cómo piensan las niñas y los niños y para poder analizar detenidamente algunas intervenciones. En cualquier caso, son recortes de una situación más amplia.

Lógicamente, en el escenario del aula, la o el docente reparte su atención entre los distintos equipos, “va rotando”. La experiencia indica que, en cada clase, un adulto puede dedicar una mayor atención a dos o tres equipos. Los otros quedarán para la próxima clase y así siguiendo un orden. Esto funciona mejor cuando se enseña a chicas y chicos a trabajar con autonomía, a confiar en sus posibilidades, a hacer uso de las fuentes de información disponibles, a colaborar entre pares. La experiencia también indica que, en lo posible, en este tipo de situaciones, lo ideal es contar con un o una docente más de la escuela dentro del aula (equipos directivos, equipos técnicos, bibliotecarios/as).

1.3. Momento de puesta en común

En el momento final, donde se regresa a lo colectivo para **poner en común el saber que circuló entre pares durante el trabajo en equipos**, se vuelve a la *re-unión*.

En la escuela, es pertinente dar una mirada a lo que se aprende escribiendo, porque abre nuevas posibilidades para que más chicas y chicos se impliquen en los saberes, los conocimientos o las informaciones que circulan en el aula y porque, de no ser así, cada reflexión, hallazgo o coordinación de informaciones quedarían en el ámbito de lo privado.

Poner en común lo aprendido –al menos por varios, seguramente, no por todos– es una oportunidad para que cada uno se acerque más a formas de resolver las situaciones o a informaciones y saberes que están circulando en la privacidad del trabajo individual o de los pequeños equipos. Ahora bien, ¿cómo poner en común –es decir, hacer público– algo que circuló en el interior de los equipos si distintas niñas y niños conceptualizan la escritura de manera diferente?

Lo que caracteriza nuestra perspectiva de enseñanza es que se pone en común aquello sobre lo que se ha construido sentido a través de la resolución de algunos problemas o, lo que es lo mismo, que la puesta en común no precede a la resolución de problemas.

1.3.1. Lo común ante lo diverso

Lo común ante lo diverso no es qué o cómo se escribe, sino qué reflexiones se han construido al escribir. La forma de plantear la puesta en común está íntimamente relacionada con lo que observamos en la interacción en los equipos y en las producciones de las chicas y los chicos.

- Cuando en la clase todos o la mayor parte de las niñas y los niños comparten conceptualizaciones próximas, la confrontación colectiva de escrituras es una buena oportunidad para sacar conclusiones. Veremos un ejemplo en el apartado 5.2. “Comparación de escrituras diferentes que contienen sílabas complejas”.
- Cuando se observa que muchos ya tienen en cuenta la extensión de la emisión oral para considerar la extensión de las escrituras (aunque no todos emplean letras con valores sonoros convencionales) se puede pensar en plantear el problema ante todos: “En varios equipos escuché que ‘camioncito’ lleva más que ‘camión’ ¿pueden explicar por qué?, ¿pasa lo mismo con ‘auto’ y ‘autito’ o ‘perro’ y ‘perrito’?” La intención no es que a partir de ese momento todos acuerden, sino que algunos más empiecen a pensar en tomar en consideración la emisión oral como parámetro para lo escrito.
- Lo mismo podría suceder si la reflexión apuntase a un aspecto cualitativo: “En varios equipos vi que escribieron ‘camioncito’ empezando con las mismas que ‘camión’ ¿pueden explicar por qué?, ¿pasa lo mismo con ‘auto’ y ‘autito’ o ‘perro’ y ‘perrito’?” Aquí también estamos ayudando a pasar de un “caso” a otros que tienen algo en común, favoreciendo la reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura. Vimos un ejemplo en el apartado 4.1.1. “Leer nombres propios con diversos propósitos” de la clase 1.
- Las puestas en común pueden apuntar a problemas específicos del sistema: “Algunas chicas y chicos decían que ‘frito’ se escribe con la de ‘Federico’ y otras compañeras y compañeros decían que lleva ‘erre’. Y pasó lo mismo con ‘crudo’, todos pusieron ‘ce’ y discutían por la ‘erre’ ¿Qué pasa ahí? ¿Por qué hay tanta discusión?”. Desde los casos de “fri” y “cru” se puede intentar ir más allá, pensando en todas las consonantes que se combinan con “r” y vocal formando una sílaba en distintas palabras, comenzando por las que ya encuentran en las fuentes de información seguras disponibles en el aula.

Ir agregando “palabras-casos” en el abecedario, en los bancos de datos o en listas de distintos tipos que quedan disponibles en el salón forma parte de este momento de “conclusiones” sobre lo que ya todas y todos van aprendiendo sobre la escritura. Cada colección que se va armando y engrosando entre todos, a medida que van siendo objeto de reflexión en el aula, agrupa problemas semejantes. Vimos varios ejemplos en “Listas de palabras asociadas a un abecedario”, clase 1, apartado 6.1.1.

De manera que, después del momento donde cada quien escribió de acuerdo a sus conceptualizaciones, la o el docente recupera cómo hicieron para escribir o para saber cómo escribir. Allí vuelven a aparecer, de boca de las niñas y los niños, estrategias que seguramente no serían tan explícitas de no existir estos momentos o que permanecerán como propias de algunos. Al mismo tiempo, el o la docente parte de estas reflexiones sobre algún caso para iluminar otros en los que las mismas ideas también resulten pertinentes. Por lo tanto, **son momentos de intensa reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura**, las unidades que integran las palabras (morfemas, sílabas y letras, así como las relaciones entre partes de las palabras escritas y partes de las palabras orales).

2. Cómo se empieza a aprender a escribir y qué se necesita para avanzar



Al comienzo (...) los niños buscan **criterios para distinguir entre los dos modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura.**

Después de una serie de exploraciones activas, los niños llegan a la siguiente conclusión: no es el tipo de líneas lo que permite distinguir entre dibujo y escritura. De hecho, para la producción de ambas usamos líneas rectas, curvas o puntos. Con los mismos tipos de trazos podemos dibujar o escribir. La diferencia está en el modo en que las líneas están organizadas. Cuando dibujamos, las líneas se organizan siguiendo el contorno de los objetos; cuando escribimos, las mismas líneas no siguen el contorno de los objetos. Cuando escribimos, estamos fuera del dominio de lo icónico. Las formas de las letras no tienen nada que ver con la forma del objeto al que las letras se están refiriendo, y su organización no tiene nada que ver con la organización de las partes del objeto.

Con esa distinción, los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las

letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños.

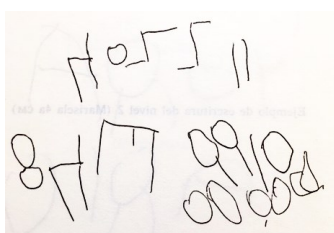
Si bien la arbitrariedad de las formas no necesariamente implica convencionalidad, las formas convencionales [de las letras] generalmente aparecen rápidamente en las producciones de los niños. Ellos no aplican sus mayores esfuerzos a inventar nuevas formas de letras: aceptan las formas sociales de las letras y rápidamente las adoptan. No concentran sus esfuerzos en los elementos gráficos como tales, sino en el modo en que esos elementos se organizan (o sea en las leyes del sistema).

Ferreiro, 1991, pp. 24-25

La autora concluye que las primeras conquistas de los pequeños consisten en

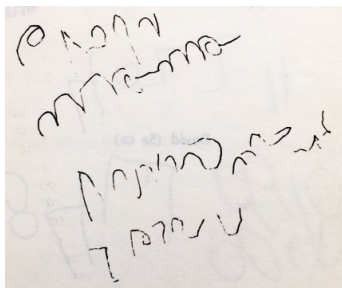
- considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos (representan los nombres de los objetos o personas) y
- hacer una clara distinción entre dos modos de representación gráfica: el modo icónico (el dibujo) y el modo no icónico (la escritura).

2.1. Algunos ejemplos



Diego

Estas escrituras ejemplifican este momento del proceso. En todas ellas, se trate de trazos continuos o discontinuos, niñas y niños ya han comprendido que el modo de representación del dibujo no es el



Jimena

mismo que el de la escritura. Una conducta típica de este momento es que los pequeños empiezan a usar verbos distintos para dibujar que para escribir. Cuando dibujan dicen “hice un/a”, “es un/a”, mientras que cuando escriben usan “puse...”, “dice...” o “escribí ...”.



Para saber más sobre las primeras escrituras infantiles pueden leer los apartados “Escrituras de Luz” (p.22) y “Escritura de José” (p. 23) en Möller, M. A. (2022). ¿Cómo sabemos cómo piensan los chicos sobre la lengua escrita antes de que empecemos a enseñarles? En: Castedo, M.; Dávalos, A.; Möller, A.; Soto, A. *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente*. Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba. Disponible en: http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/09/Enseniar_a_leer_y_escribir_Apuntes_para_la_FD_DGES_2022.pdf

2.2. Para avanzar

Inmersos en ambientes ricos en experiencias de lectura y escritura de cualquier tipo –y en todas las lenguas presentes–, chicas y chicos aprenden rápidamente a trazar distintas letras, cada vez más reconocibles, que denominan de muchas maneras. Forman “cadenas” gráficas y también rápidamente se dan cuenta que esas marcas se producen, como los adultos lo hacen, de izquierda a derecha (aunque al principio la orientación les resulte irrelevante).

Las instituciones educativas, jardines y escuelas, son el lugar que tiene la misión social y política de asegurar que todas y todos se sumerjan en tales experiencias de manera sistemática, lo más rápidamente posible. No dejan las posibilidades de las pequeñas y los pequeños libradas al azar. Todas las situaciones que se han descripto en las clases precedentes contribuyen a que esto suceda, y también lo hacen todas las situaciones en que la o el docente lee a las niñas y los niños mostrando el texto que está leyendo y escribe frente a ellas y ellos diciendo lo que está escribiendo. Cuando esto

sucede en la escuela, este primer momento de la conceptualización de la escritura avanza rápidamente.

Una vez que se ha comprendido que dibujar no es lo mismo que escribir, la pregunta que se responden los pequeños es qué representan las letras (o pseudo letras). La respuesta que se dan en este momento es que las letras representan **el nombre de los objetos** del mundo (seres humanos, animales, etc.) pero ¿de qué manera se organizan para representar adecuadamente los nombres? Eso los lleva a...



...considerar cuáles son las condiciones que una escritura debe tener para ser una buena representación del objeto: para ser "interpretable", "legible" o "capaz de decir algo".

A partir de este momento, los niños empiezan a enfrentarse con problemas que se organizan en dos grandes direcciones: cuantitativa y cualitativa. En el **eje cuantitativo**, el primer problema con que se enfrentan los niños es el siguiente: **¿cuántas letras tiene que haber en una escritura para que sea "legible"**? Esto lleva a la construcción de un principio interno que denominamos el **principio de la cantidad mínima**.

Los niños hispanohablantes (independientemente de su nivel social o escolar) eligen tres como el número ideal de letras. Si hay **tres letras ordenadas de un modo lineal**, están seguros de que "ahí debe decir algo". Si sólo hay dos letras, dudan (algunos aceptan la posibilidad; otros la rechazan). Si sólo hay una letra, están seguros de que eso no se puede leer porque, en su opinión, una letra no es suficiente para que lo escrito sea una palabra.

Tres letras bastan. Pero esta condición cuantitativa no es suficiente para tener una buena representación de una palabra, según la conceptualización de los niños. También debe estar presente una **condición cualitativa: las letras deben ser diferentes**. Si la escritura presenta "la misma letra todo el tiempo", no consideran que la cadena sea legible. A este segundo principio que regula la construcción conceptual lo llamamos **variaciones cualitativas internas**. (...)

Con esos dos principios organizadores, los niños están en condiciones de considerar cada escritura y decidir si se trata de algo interpretable o se trata solamente de una serie de letras que no constituye la representación escrita de una palabra. (...)

Cuando las niñas y los niños han logrado producir variaciones cualitativas y cuantitativas en el interior de las cadenas gráficas que producen para escribir los nombres de los objetos, ya han avanzado mucho. Desde allí, empiezan a considerar que, para escribir enunciados o nombres diferentes se tienen que producir series de letras diferentes. Se trata de **escrituras diferenciadas**. Nos ocupamos de ellas en el siguiente apartado.

3. Cómo escriben las niñas y los niños que producen escrituras diferenciadas

Explicaremos estas escrituras parafraseando el mismo texto de Ferreiro (1991) ya citado.

Cuando niñas y niños empiezan a darse cuenta de que dos cadenas de letras idénticas no pueden "decir" nombres diferentes, se enfrentan con un nuevo problema: ¿cómo crear diferenciaciones gráficas que posibiliten interpretaciones diferentes? Pueden trabajar en el eje cuantitativo –variando la cantidad de letras entre nombre y nombre–, en el cualitativo –variando las letras empleadas–, o con ambos al mismo tiempo. En ese momento de la evolución, las niñas y los niños no están analizando preferencialmente la pauta sonora de la palabra, sino que:

- buscan un modo de controlar las variaciones cuantitativas y así establecen una cantidad mínima y máxima de letras para cualquier palabra escrita;
- buscan un modo de producir variaciones cualitativas.

Esto último, las variaciones cualitativas, se puede conseguir de diferentes modos:

- Si la niña o el niño ya posee un repertorio amplio de formas gráficas (sabe trazar muchas letras), puede utilizar letras diferentes para diferentes palabras (sin cambiar necesariamente la cantidad de letras).
- Si la niña o el niño tiene un repertorio limitado de formas gráficas,
 - puede cambiar solo una o dos letras (por ejemplo, la primera y la última) para escribir una palabra diferente, manteniendo constantes las demás, o
 - pueden intentar obtener representaciones diferentes cambiando la posición de las mismas letras en el orden lineal.

Las niñas y los niños pueden también intentar manejar variaciones cualitativas y cuantitativas al mismo tiempo. Eso implica el mayor esfuerzo de coordinación. La escritura de Maia, que se analizará a continuación, es un ejemplo de esta doble coordinación.

Es importante tener en cuenta que los principios previamente construidos permanecen sin cambios: la cantidad mínima y las variaciones cualitativas internas siguen regulando la construcción de una representación escrita. Veremos luego que estos principios siguen presentes en escrituras más avanzadas.

3.1. Un ejemplo de escritura diferenciada, Maia

En los siguientes puntos sobre escrituras diferenciadas tomamos partes de un trabajo ya publicado: Castedo, M. (2022). Volver a las aulas con los más pequeños. En: Castedo, M.; Dávalos, A.; Möller, A.; Soto, A. *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente*. Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba. Disponible en: http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/09/Enseniar_a_leer_y_escribir_Apuntes_para_la_FD_DGES_2022.pdf



Maia tiene 5 años. Cuando la entrevistamos, su maestra la describió como una niña extremadamente tímida. Tuvimos la misma impresión. Al mismo tiempo, fuimos advirtiendo que, ante las sucesivas propuestas de escritura, Maia se mostraba cada vez más entusiasta y reflexiva.

En nuestro primer encuentro, vemos que Maia puede producir una escritura convencional para su nombre, pero ello no da cuenta de cómo piensa que se escriben el resto de los nombres.

La escritura y la interpretación que hace la niña sobre esta evidencian tanto lo que Maia ya sabe como lo que necesita aprender. Por un lado, no hay relación cuantitativa o cualitativa entre la pauta sonora del habla y la escritura producida. Cuando le pedimos que señale con el dedo lo que escribió,

la pequeña realiza un señalamiento continuo para cada enunciado, desde el principio al fin de cada escritura; las palabras más largas no se escriben con más letras; los grafemas empleados no guardan ninguna relación con las partes sonoras (por ejemplo, “bicicleta” y “pelota” terminan igual pero no advierte que tengan que aparecer las mismas letras).

Por otro lado, Maia ya sabe que se escribe con letras, puede trazarlas de una manera reconocible; las coloca sobre una línea, de izquierda a derecha y, procediendo de este modo, logra escribir una cadena gráfica distinta para cada enunciado oral distinto (no pone la misma cantidad, variedad y orden de letras para cada palabra dictada). Maia ha construido una hipótesis de variedad según la cual *a enunciados distintos le corresponden cadenas gráficas distintas*. Maia aún no vincula la escritura con la pauta sonora del habla, pero piensa sobre la escritura, tiene ideas claras acerca de cómo escribir y las sostiene en la acción.



En el siguiente enlace podemos ver cómo escribe Maia: [Maia, 5 años, escritura de una lista de palabras \(1º Toma\)](#). El lugar es una sala de la dirección del jardín. Lo elegimos porque una grabación en la sala hubiese resultado inaudible.

Material producido para el seminario Teorías de la Alfabetización, Maestría en Escritura y Alfabetización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

¿Cómo hace Maia para encontrar qué letras poner y para hacer que cada enunciado escrito resulte diferente a los otros? Al principio parece no saber qué poner. La docente le ofrece escribir algo que le sirva para la primera palabra –una intervención productiva con muchas chicas y chicos– pero para la pequeña esto parece no ser útil. Entonces mira su entorno; hay material escrito en las paredes (notas, calendarios, rótulos en cajas, etcétera). La niña detiene la mirada en una caja abierta sobre la mesa que contiene letras móviles. La docente lo advierte y la anima a emplearlas. Así, Maia va sacando letras al azar, entre 4 y 6 para cada enunciado, y copiando cada una. Repite el procedimiento para cada palabra. Advertimos cómo la simple presencia de la caja con letras y la “autorización” para usarlas –también se podría haber animado a que usara las disponibles en las escrituras de las paredes– resultó muy productiva para esta niña y, sin embargo, no lo fue la propuesta de escribir algo que le sirva para escribir. ¿Por qué? Seguramente, porque todavía no sabe que partes de

enunciados semejantes se escriben con las mismas letras; pero sí sabe que enunciados diferentes se escriben con distintas letras, por lo cual tener a disposición “muchas” letras le resulta muy útil para producir diversas combinaciones.

Maia tiene 5 años y cursa la última sala de Nivel Inicial. Escribe como muchos/as otros/as en otras salas del nivel y también como niñas y niños de primero de primaria, donde estas escrituras son esperables. Las chicas y los chicos que escriben como Maia no han advertido que existe una relación entre lo que se dice y lo que se escribe y están aún más lejos de comprender las relaciones entre letras y sonidos. En general, cuando la escuela los pone en contacto con la lengua escrita a través de las situaciones de lectura y de las intervenciones generales que ya mencionamos en la clase precedente, lo más probable es que comiencen a emplear un repertorio más amplio de letras y, poco a poco, a construir relaciones entre lo que se dice y lo que queda escrito.

3.2. Avanzar desde las escrituras diferenciadas

Avanzar desde las escrituras diferenciadas significa hacerlo hacia los primeros intentos de poner en correspondencia las partes de la palabra oral con las partes de la cadena escrita. Cuando las chicas y los chicos ya saben que para escribir enunciados diferentes tienen que producir escrituras diferentes, necesitan avanzar hacia la comprensión de que esas diferencias se construyen en relación con la pauta sonora del habla. Pero el pasaje no es directo. Antes de construir la idea de que a cada sonido del habla le corresponde una letra en la escritura, construyen la hipótesis de que a cada sílaba dicha le corresponde una marca escrita.



[La importancia de la escritura silábica] reside en el hecho de que por primera vez los niños llegan a una solución satisfactoria para uno de los principales problemas con los que se han enfrentado durante el nivel precedente: encontrar un control objetivo de las variaciones de cantidad de letras necesarias para escribir cualquier palabra que deseen escribir.

Algunos niños llegan a la hipótesis silábica sólo con un control cuantitativo de sus producciones. Esto es, ponen tantas letras como sílabas, pero cualquier letra para cualquier sílaba. Otros arriban a la hipótesis silábica con algún conocimiento sobre las letras particulares que pueden usarse para representar una sílaba determinada.

(...)

Así, desde el punto de vista cualitativo (...) los niños suelen empezar a buscar letras similares para escribir segmentos sonoros similares de las palabras. La correspondencia sonido-letra resultante no es la convencional pero, por primera vez, los niños comienzan a entender que la representación escrita ligada al sistema alfabético de escritura debe centrarse casi exclusivamente en la pauta sonora de las palabras.

Ferreiro, 1991, pp. 29-30.

El tránsito **desde las escrituras diferenciadas hasta las silábicas** no es nada sencillo. Ha sido precisamente estudiado.



Sofía Vernon (1986; 2004) investigó el pasaje de las escrituras diferenciadas a las silábicas. Encontró tres momentos que es útil conocer para entender cómo piensan los niños. La situación empleada por la autora consiste en preguntar a las y los pequeños que producen escrituras diferenciadas: “¿qué dice acá?”, tapando parte de la escritura y dejando una sola letra visible. Si el niño contesta que no dice nada, deja dos letras a la vista y vuelve a preguntar: “Hasta aquí, ¿qué dice?”. Continúa así hasta terminar la palabra. Vernon logró identificar tres tipos de respuesta diferentes en la transición hacia la conceptualización silábica.

La primera respuesta –menos evolucionada– deja claro que para los chicos es un problema coordinar simultáneamente el todo y las partes: ante cada letra o fragmento visible responden con toda la palabra y también lo hacen frente a toda la palabra escrita. Por ejemplo, si el niño escribe CELEOA para la palabra “mandarina”, a medida que se van destapando las letras, frente a la pregunta “hasta ahí, ¿qué dice?” las respuestas son “mandarina” en la primera, y lo mismo con las dos primeras, con tres, con cuatro... Muchas veces, ante la segunda o tercera repetición se sienten incómodos y no quieren seguir.

En el segundo tipo de respuestas comienzan a fragmentar, a atribuir partes de la emisión sonora a partes de la escritura que se va destapando. Por ejemplo, se deja ver C y dicen que dice “manda”, en CELE dice “mande”, en CELEO dice “mandado” y en CELEOE ya dice

mandarina”. Es decir, saben que en la parte no puede decir el todo, aunque las respuestas ante las partes no tengan en cuenta que hay más letras dice una parte mayor de la palabra.

Los niños resuelven el problema agregando fragmentos sonoros a medida que se van descubriendo las letras. Así, en C dice “manda”, en CE dice “mandari”, en CELE dice “mandariiii”, en CELEOE dice “mandarina”.

“Utilizar esta estrategia de tapar partes para que los niños se hagan cargo de verbalizar el valor de las mismas permite dialogar con los alumnos que producen escrituras diferenciadas y las abandonan sin cuestionarlas; habilita al maestro para ‘detenerlos’ y que puedan pensar en lo que ellos mismos hicieron”.

Se puede encontrar esta explicación más detalladamente en [DT 3](#), pp. 42-44

Llegado este punto, las escrituras siempre van a seguir siendo diferenciadas, porque siempre que escribimos enunciados diferentes, producimos cadenas gráficas diferentes. Pero, gracias a la interacción con el medio letrado y a la reflexión sobre lo que las escrituras representan (muy frecuentemente conducidas desde el adulto), chicas y chicos comienzan a comprender que hay una relación entre lo que se dice y lo que se escribe. Como dijimos, tal comprensión no supone entender inmediatamente la relación fonema-grafema. En el siguiente apartado veremos cómo se llega a esta conceptualización a partir de una escritura diferenciadas (AENMU, producida por Maia para “helicóptero” o AOMEOA, producida por Milagros para “aleta”).

3.3. Cómo intervenir para ayudar a avanzar desde las escrituras diferenciadas

Presentamos aquí dos situaciones. En la primera, el avance se registra sobre el eje cuantitativo; en la segunda, sobre el cualitativo.

3.3.1. Una situación donde niños que producen escrituras diferenciadas escriben una lista de juguetes

En esta situación, en la que dos niñas y un niño producen escrituras diferenciadas, la docente realiza una intervención muy productiva conocida como “el tapado de partes”. Esta se emplea de dos maneras: cuando escriben, se detiene a los niños cada vez que producen una letra para preguntarles

qué dice hasta ahí; cuando terminaron de escribir una palabra, se va destapando letra a letra y se interroga qué va diciendo a medida que se destapa una más. Es un tipo de intervención que se puede realizar en situaciones en que las niñas y los niños están escribiendo en grupos pequeños, entre compañeros con conceptualizaciones próximas.



Analizamos la situación.

Maia trabaja con **Alma y Thiago**, produciendo una lista de juguetes, con quienes comparte modos semejantes de comprender la escritura.

La docente organiza el grupo indicando que van a tomar el lápiz por turnos y que todos tienen que ayudar. Maia se encarga de escribir “bicicleta”, “triciclo” y “helicóptero”, mientras que Thiago escribe “autito” y “camioncito” y Alma “camioneta” y “trecito”.

Nos centraremos en las tres palabras producidas de la mano de Maia y pondremos en primer plano las intervenciones de la docente, así como lo que estas promueven.

Maia toma el lápiz. Alma propone poner una “a”, una “te” y una “eme”. Alma hace el gesto del trazo de la “eme” y Maia la escribe y agrega una T. La docente los detiene y les pregunta “¿Ya dice bicicleta con esa? Hasta ahí, con esa que está ahí ¿cómo va diciendo?”. Los niños dicen que con una o dos (M, MT) dice “bi”, “bi’”, como ‘vía’, como ‘Victoria’, “vía”. Si bien, ninguna de estas respuestas es convencional, suponen una buena reflexión porque empiezan a analizar las partes, algo que hasta el momento no hacían por ellos mismos. Maia agrega la N, queda MTN. Ante la pregunta de si “¿ya está ‘bicicleta’?”, no hay acuerdo. Entonces la docente recurre a una relectura con tapado de partes.

Deja visible **M T N** y les pregunta “¿A ver, hasta acá cómo dice?”. Thiago responde con seguridad “bi”, Maia y Alma parecen acordar con él. Entonces la docente destapa una letra, queda **M T N** y les pregunta “¿Con ésta?”, a lo cual Maia y Alma afirman que dice “bici”. Finalmente, la docente destapa la última letra, quedando M T N a la vista y

les vuelve a preguntar “¿Con ésta?”, a lo que Maia responde “bicile”. A continuación, acuerdan que falta una parte. Alma propone agregar la A mientras que Maia luego de repetir algunas veces “bicicletaaaa”, acuerda con su compañera y la incorpora a su escritura. Queda MTNA. Sin embargo, para Thiago hacen falta más letras para que la escritura sea legible e insiste con agregar una letra. Maia y Alma ceden e incorporan una S al final. Queda MTNAS.

En el siguiente video pueden ver esta escritura y la de “triciclo” y “helicóptero”:

[Maia, Alma y Thiago. Reflexión sobre la escritura de "bicicleta", "triciclo" y "helicóptero"](#)

En la producción de MTNAS para “bicicleta”, vemos los primeros intentos de estos niños para pensar alguna relación entre partes de la escritura y partes de la oralidad que fueron posibles porque hay una intervención específica del adulto. Ninguno anticipa la cantidad antes de escribir; por ahora, la empiezan a considerar a propósito de la escritura.

A pesar de no ser convencionales, todas las respuestas están buscando relaciones entre las partes y el todo, tal como las describe Vernon para el segundo tipo de respuestas. Esta búsqueda de relaciones aparece, para los tres integrantes de este equipo, por primera vez. Son los primeros intentos y suceden a partir de conducirlos a reflexionar sobre las partes a través del tapado de partes.

Desde la escritura de la primera palabra se constata que ninguno de los tres está pensando en la pauta sonora del habla para escribir. A lo largo de la situación, las intervenciones de la docente buscan que las y los alumnos piensen en las partes escritas. Las respuestas de los pequeños comienzan a transitar por recortes de los tres tipos señalados por Vernon. Ninguna respuesta es convencional, pero todas suponen una buena reflexión en este momento, porque empiezan a analizar las partes, algo que hasta el momento no hacían por ellos mismos.

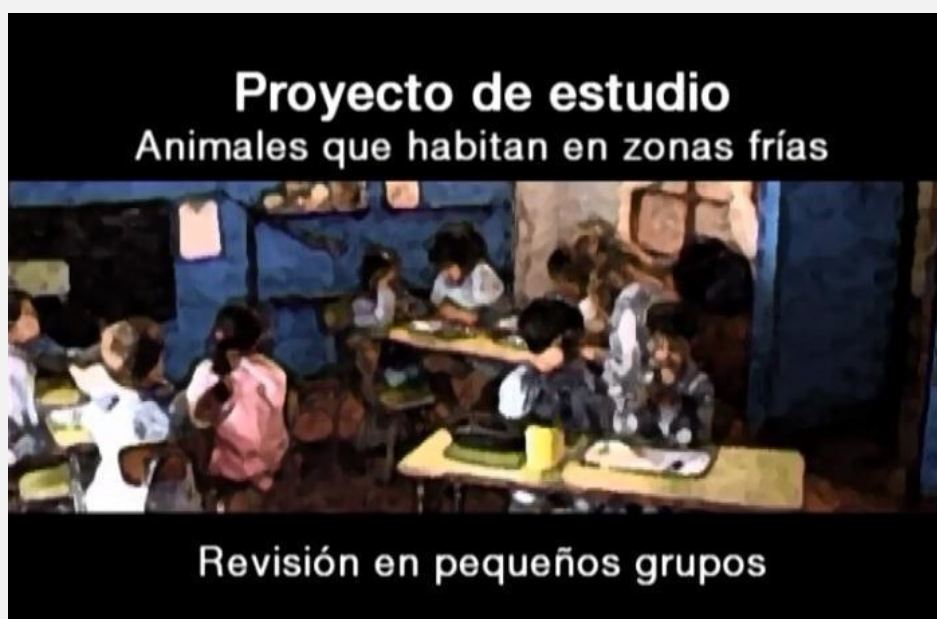
3.3.2. Una situación donde niños que producen escrituras diferenciadas escriben rótulos sobre un tema

Escribir deteniéndose a interpretar cada letra o interpretar cada parte una vez producidas no son las únicas intervenciones posibles con niñas y niños que producen escrituras diferenciadas. Veamos una

situación donde la docente se focaliza en el comienzo y el final de las palabras para ayudar a avanzar a estas niñas.



Podemos ver el momento de la clase aquí:



Milagros e Ivón revisan ALETA

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=Q-jPsuuedkk&feature=share&utm_source=EJGixlgBCJiu2KjB4oSJEQ

Como se aprecia en el video, la maestra no se propone que los chicos lleguen a producir la escritura convencional de “aleta” -esto estaría muy lejos de sus posibilidades en ese momento-, pero sí intenta que aprendan lo que están en condiciones de aprender.

Su primera intervención está focalizada en considerar el comienzo y el final de la palabra “aleta” porque entiende que esa información es la más accesible, tomando en cuenta el estado de conocimiento de esos alumnos sobre el sistema de escritura. Luego da información acerca de ese comienzo apelando a las iniciales de los nombres de dos niñas del grupo (Antonella y Aldana) que se encuentran en el panel de los nombres de los alumnos.

En otro momento, la maestra pregunta si recuerdan cuál era la “a”. Mili responde “la de avión” y la docente le solicita que se la muestre a una compañera. Las niñas se dirigen a un banco de datos

consistente en un conjunto de carteles con imágenes y palabras en el que Mili localiza la letra en cuestión.

Las dos últimas intervenciones son productivas para niños con diferentes estados de conocimiento y son posibles gracias a que se han instalado en el aula fuentes de información a las cuales todos los niños pueden recurrir (como se ha señalado en la clase 1). En este caso, es la maestra la que sugiere acudir al panel de los nombres y al banco de datos con imágenes y las palabras correspondientes, pero progresivamente los niños se irán apropiando de esta estrategia y podrán acudir a ellos por sí mismos cuando lo necesiten.

3.3.3. Lo que ambas situaciones tienen en común

Las dos situaciones analizadas muestran que, como mencionamos, algunas niñas y niños llegan a la hipótesis silábica sólo con un control cuantitativo de sus producciones, mientras que otras y otros arriban a la hipótesis silábica con algún conocimiento sobre las letras particulares que pueden usarse para representar una sílaba determinada. En ambos casos, las docentes no se proponen que las chicas y los chicos lleguen a producir la escritura convencional porque estaría muy lejos de sus posibilidades en ese momento.

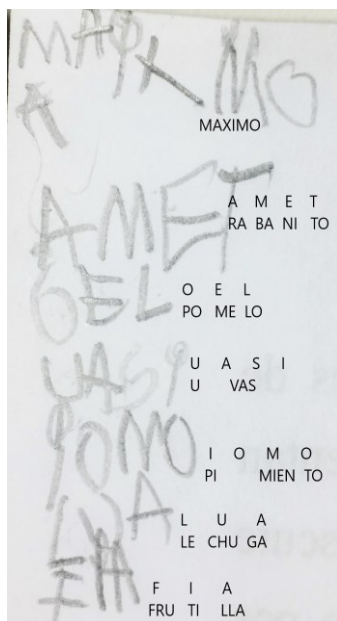
Las intervenciones, como hemos expuesto, pueden estar enfocadas a la reflexión sobre el eje cuantitativo o sobre el eje cualitativo. Ambas intervenciones tienen así en cuenta el estado de conocimiento de esas alumnas y alumnos sobre el sistema de escritura.

Este modo de intervenir, de enseñar acercando la enseñanza al aprendizaje, es posible porque la investigación psicogenética nos permitió comprender de qué manera piensan las niñas y los niños: piensan distinto, no se trata de que no piensen o piensen mal. En consecuencia, pudimos probar en el aula modos más precisos para ayudarlos a aprender, sin pretender que siempre se lleguen a producir escrituras convencionales.

4. Cómo se empieza a vincular oralidad y escritura

Dice Ferreiro (1991) que las escrituras silábicas constituyen los “primeros intentos de poner en relación los elementos de una escritura (las letras) con alguna segmentación de la palabra oral correspondiente”. En castellano, este inicio “corresponde a escrituras silábicas, es decir, una puesta en relación entre letras y sílabas”. La autora advierte inmediatamente que “los criterios de diferenciación cualitativos y cuantitativos [...] se mantienen vigentes y generan situaciones de conflicto cognitivo que sirven de motor para ir superando etapas”. Se refiere a que chicas y chicos siguen pensando que las marcas que integran una cadena gráfica para formar una palabra deben ser diferentes (diferenciación cualitativa) y, por lo tanto, si están centrados en escribir solo con vocales y quieren poner “mondongo”, el resultado sería OOO y esa producción no les satisface, les provoca un conflicto, en este caso, entre la variedad interna y la hipótesis silábica. Al mismo tiempo, siguen pensando que las marcas que integran una cadena gráfica suponen una cantidad mínima, por lo general tres (principio cuantitativo) y, por lo tanto, la escritura de palabras bisílabas y monosílabas les resulta conflictiva. Por lo tanto, “los ejemplos de escrituras estrictamente silábicas y con letras pertinentes son muy frecuentes en español, a condición de que la palabra a escribir no sea un monosílabo y que los núcleos silábicos no se repitan” (Ferreiro, 2019, p.24).

4.1. Un ejemplo de escritura silábica, Máximo



Máximo (1º) ejemplifica este tipo de escrituras. Desde el punto de vista cuantitativo, cada letra se corresponde a una sílaba y, desde el punto de vista cualitativo, casi siempre utiliza valores sonoros pertinentes; es decir, la letra empleada para cada sílaba es una convencionalmente posible para las sílabas representadas.

En el siguiente enlace podemos ver escribir a Maxi: [Máximo, 6 años, escritura inicial de lista de palabras.mp4](#)

La importancia de conocer estas escrituras reside en poder interpretarlas como parte de lo esperable en ciertos momentos del proceso en lugar de como indicadores de una patología (“se come letras”). En realidad, están empezando a comprender que las letras representan algo de la oralidad y, como sucede en

muchos sistemas de escritura pasados y vigentes, esa parte es una sílaba.

Recordamos que para saber cómo efectivamente escriben las niñas y los niños, tal como venimos evidenciando, no solo miramos la escritura ya producida; “...pedimos siempre una lectura posterior a la escritura, solicitando un señalamiento con el dedo que acompañe a la lectura. En períodos previos al silábico, este señalamiento es continuo, sin detenciones. A partir de los intentos de poner en correspondencia letras con sílabas, el señalamiento procede, espontáneamente, letra por letra. A menudo, es durante la lectura que el niño descubre ciertas inconsistencias y trata de corregirlas. También es importante y deseable asistir al proceso de producción, durante el cual el niño-productor puede hacer comentarios verbales muy reveladores, así como descartar o reemplazar letras. Estimulamos todos los cambios que el niño quiera hacer para asegurar que el producto escrito satisface a su productor” (Ferreiro, 2019, p.25). Es por eso que insistimos en que se trata de que las niñas y los niños escriban “lo mejor que puedan” y no, simplemente, “como puedan”.

4.2. Cómo ayudar a avanzar a niñas y niños que empiezan a vincular oralidad y escritura

Las escrituras silábicas constituyen un intento de organización del sistema de escritura muy sistemático y satisfactorio para niñas y niños. Muchos se sienten muy seguros escribiendo de este modo. Sin embargo (y afortunadamente para que el aprendizaje siga ocurriendo), este sistema está destinado a desestabilizarse. ¿Por qué? Por dos tipos de razones.

Primero, porque la escritura silábica producida por las pequeñas y los pequeños “resulta repetidamente invalidada por la escritura tal como existe en el ambiente externo y por las producciones de los adultos. Sin abandonar totalmente esa hipótesis [la silábica], los niños empiezan a probar otra (silábico-alfabética), donde algunas letras todavía ocupan el lugar de sílabas, mientras que otras ocupan el lugar de unidades sonoras menores (fonemas). Se trata de una típica solución inestable, que requiere un nuevo proceso constructivo” (Ferreiro, 1991, p. 10). Veremos a continuación, en diversas situaciones de aula, cómo la o el docente trae una y otra vez escrituras convencionales conocidas para confrontar con las producidas silábicamente o para tomar

información. Se trata, en este caso, de conflictos entre las hipótesis de los niños y la realidad de las escrituras convencionales producidas por los adultos.

Segundo, las escrituras silábicas están destinadas a desestabilizarse porque la hipótesis de escritura silábica entra en conflicto con otras hipótesis del sujeto que ya mencionamos, la de cantidad mínima y la de variedad interna. En razón de este tipo de conflictos es que los pequeños y las pequeñas encuentran muchos problemas en la escritura de monosílabos y bisílabos –ya que no admiten que se pueda escribir con solo una o dos letras–, así como en palabras con núcleos vocálicos idénticos –ya que no admiten que se pueda escribir con una sucesión de las mismas letras–. Se trata, en este caso, de conflictos entre las hipótesis del mismo sujeto.

Sobre la comprensión de estos dos tipos de conflictos se basan algunas intervenciones específicas para ayudar a niñas y niños para que empiecen a analizar los componentes internos que estructuran las sílabas.

Molinari y Corral sintetizan las situaciones estudiadas en investigaciones didácticas desde fines de la década de 1980 para ayudar a niñas y niños con escrituras silábicas a avanzar en su comprensión del sistema de escritura. Todos han sido ejemplificados precedentemente.



Las investigaciones psicogenéticas han aportado información relevante para comprender muchos de los conflictos que enfrentan los niños en las situaciones de producción. A partir de ese marco conceptual –tal como venimos exponiendo– el docente puede proponer problemas específicos a sus alumnos con propósito de enseñanza [...] para un nivel silábico de escritura:

- a. solicitud de escritura de monosílabos (ejemplo: “pez” puede resultar una opción verdaderamente problemática –¡una sola!– cuando la cantidad mínima es una condición de legibilidad);
- b. escritura de palabras con idéntico núcleo en casos donde los niños utilizan predominantemente vocales en su producción (ejemplo: “araña” palabra con tres núcleos vocálicos idénticos [A], puede resultar un problema para la

exigencia de variedad interna y promover a la búsqueda de otros valores convencionales);

c. producción de distintas palabras que –según ideas infantiles– podrían ser escritas de igual manera para quienes escriben con núcleos vocálicos: “gato” (AO) y “pato” (AO), serían casos problemáticos por ausencia de variedad;

d. producción de palabras con diferencias morfológicas como “conejo” (CEJ) y “coneja” (CEJ), donde las producciones podrían ser revisadas en búsqueda de un valor grafo-fónico diferenciador, también por ausencia de variedad. (Kaufman, A., 1988; Kaufman, A. y otros, 1989; Ferreiro, E. y cols., 1992).

Molinari & Corral, 2008, pp. 33-34.

A continuación, analizamos algunas situaciones de intercambio entre pares con una intensa intervención docente para promover la reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura.

4.2.1. Escritura de monosílabos

La escritura de palabras con una sola sílaba o bisílabos con los mismos núcleos vocálicos, es decir, dos sílabas que contienen como núcleo la misma vocal (como podría ser mono, toro, palta, tapa, etc.) resulta una situación desafiante para niñas y niños con escrituras silábicas porque abren para pensar en los componentes de la sílaba más allá de los núcleos vocálicos, hasta que logran un mínimo aceptable en cantidad y variedad.



Veamos un ejemplo en el que se aprecia a Máximo, el mismo niño cuya escritura ejemplifica la conceptualización silábica, y Lara, una niña del mismo año realizando sucesivos intentos para escribir la palabra “gol”.

Podemos visualizar el proceso en el siguiente video:

<https://youtu.be/F0rs1ctoDdw>

La docente dicta y Máximo dice /goooooo/ y luego afirma “Ah sí, la ‘o’”. No se queda conforme, pensativo sigue repitiendo /o/. Es evidente que en “gol” la identificación de una sola letra no le resulta satisfactoria. Para ayudarlo a confiar en su producción la docente valida: “‘Gol’ tiene ‘o’”. No le dice que está muy bien, sino que valida lo que pudo hasta el momento: esa letra es pertinente en esa sílaba y palabra. Sin embargo, una sola no le resulta suficiente para que su escritura cumpla el criterio de legibilidad, sea legible. Máximo dice “Lo”. Esta reflexión es muy frecuente, se da cuenta de que hay un sonido después de /o/, puede identificar ese fonema, pero aún no lo puede aislar, entonces lo completa con una vocal para poder decirlo. Encuentra “algo más” porque no le conforma una sola. Entonces, para salir del problema que le representa esta escritura, propone transformar el monosílabo en una palabra más larga; dice “Golazo” pero la docente insiste en que tiene que escribir “gol”, es decir, sostiene el problema que Máximo debe resolver.

Como “gol” es un monosílabo, no encuentra letra que pueda poner; entonces, la alarga y la repite, pero la repetición no le satisface y coloca otra letra en el medio, cualquiera, una que funciona como comodín (la “a” en este caso). Maxi produce la escritura OAO. Lara opina que “está bien” pero que “en el medio de esas dos ‘o’ en vez de una ‘a’ tiene que ir una ‘ele’”. Lara escribe OLO abajo de la producción de Máximo (de ese modo no se invalida la escritura del compañero y se podrán comparar las producciones, intervención que hemos mencionado en la Clase 2). En este intento aparece por primera vez la “ele” en la escritura, una letra pertinente que vienen mencionando de distintos modos, aunque no la colocan en el lugar pertinente. Al releer su producción, Lara se sorprende porque dice /o/, /l/, es decir, advierte que el orden en lo producido no se corresponde con el orden de la emisión oral. Entonces se pregunta “¿Las dos ‘o’ juntas y una ‘ele’ al final?”.

La docente, nuevamente, le propone escribir debajo y Lara escribe muy concentrada OOL. Las sucesivas escrituras de la palabra “gol” (OAO, OLO, OOL) no concluyen con la escritura alfabética. No obstante, dan cuenta de un avance en ambos niños: incluyen, además de la vocal que identifican inicialmente, una consonante pertinente que, en el caso de Lara, logró colocar en el lugar que corresponde.

4.2.2. Escritura de palabras con idéntico núcleo vocálico

La solicitud de escribir palabras con el mismo núcleo vocálico es una fuente de potencial conflicto para niñas y niños con escrituras silábicas porque, si se centraran solo en los núcleos vocálicos, resultaría inadmisibles por el criterio de variedad. En este caso, es importante tener presente palabras como “ananá”, “naranja”, “merengue”, “celeste”, “otoño”, “poroto” que cumplan esta condición y puedan proponerse en una situación desafiante.



Veamos una escena en la que Máximo y Lara son convocados a escribir “araña”:

<https://youtu.be/bO7uzbjiFTg>

Maxi escribe AN y lee “a” en A y “da” en N. Dice “ña”, “ña...”, la de “ñaña”... la de “ñandú”. Lara lo interrumpe diciendo que ella sabe cuál es la “ña”, pero afirma que “araña” no lleva tres. La docente retoma ese comentario e interviene preguntando: “¿Cuántas lleva ‘araña’?”. Maxi asegura que tres, Lara dice que cuatro centrándose en cuáles (y no en cuántas). Asegura que son “la ‘a’, la ‘ene’, (se corrige) la ‘eñe’ y la ‘a’”. Es decir, vuelve a tres, pero aporta una bien difícil por poco frecuente: la “eñe”. La docente intenta intervenir pidiendo la lectura por partes pero no se ponen de acuerdo, entonces cambia de intervención y señala: “Empieza con ‘a’, de eso estamos seguros. Y después ¿qué sigue?”. Es decir, valida algo de lo realizado para apoyarse sobre una certeza y seguir avanzando. Maxi escribe la A inicial y dice “La de ‘niño’”, Lara acuerda y queda escrito ANÑ. Entonces Lara, que está atendiendo a cuáles letras poner, indica que además coloque una A al final y Maxi se asombra (porque él está atendiendo a cuántas letras poner): “¿Otra ‘a’?”; sin embargo, ante la seguridad de su compañera, la traza y queda escrito ANÑA.

Entonces, la docente elige hacerlos pensar en “¿Cuántas ‘a’ tiene ‘araña’?”, intentando que los niños consideren la A intermedia. Maxi piensa y dice tres, Lara afirma que dos. No se ponen de acuerdo, por lo cual, la docente solicita la relectura. Finalmente Maxi agrega una tercera A en posición final, queda ANÑAA. Maxi se da cuenta que en “araña” suenan tres “a” y las pone, pero no logra “desarmar” el todo ya armado (ANÑA) para ubicar la “a” que falta. La pone a continuación, una conducta típica de este momento que da como resultado el agregado de una letra pertinente, pero en una posición no pertinente.

Como Lara parece no estar conforme con la escritura de Maxi, la docente la invita a que ella vuelva a escribir “araña” debajo. Busca comparar la escritura de ambos aunque valida la escritura de Maxi para que no se desinvolucre. No le puede decir que escribió bien “araña”, pero sí “Las que pusiste son de ‘araña’”, “Hay otras, pero las que pusiste, son” (en gran parte, no todas). Es decir, señala algo que sí logró para darle seguridad y recuperarlo en la situación. Lara escribe muy concentrada ANÑA y, ante el pedido de señalamiento, dice que dice “a” (en A), “ra” (en N) y exclama inmediatamente “¡noooo!...”. En este momento Lara se da cuenta que la segunda sílaba no es A, N ni Ñ. “Suenan” otra cosa que no sabe identificar. La docente le propone “caramba” y la escribe, aporta una escritura segura en la que la niña se puede apoyar. Entonces Lara señala la N en su escritura y dice “Acá una ‘erre’ y una ‘a’. Sí, es verdad, tiene dos (se corrige), tres (se refiere a “a”)). Finaliza diciendo “Ahora sí tiene tres ‘a’. Listo.”

4.2.3. Escritura en colaboración de palabras con diferencias morfológicas

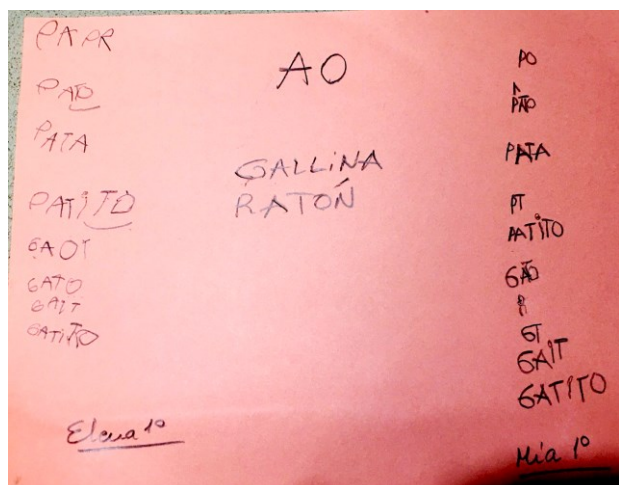
Elena y Mía escriben distintas palabras y sus diminutivos de manera colaborativa y con una intensa intervención de la docente.

A través de una serie de intervenciones centradas en escribir derivados de una palabra, avanzan desde escrituras de dudosa vinculación con la sonoridad (como PÑRNX, para “paloma”) o francamente silábicas (como PO para PATO) hacia escrituras completas de polisílabos con sílabas directas (GATITO y PATITO).



Vemos aquí trabajar a las niñas de manera colaborativa y con una intensa intervención de la docente.

<https://youtu.be/6-nDAgARvIU>



Mía comienza con una escritura silábica estricta pero, a través de las intervenciones, nos muestra que puede comprender que en cada sílaba se produce más de una. No significa que pueda aislar los fonemas antes de escribir, es la comparación entre escrituras lo que la ayuda a tomar conciencia sobre “cuál más va” en la escritura. Posiblemente, este logro la conduzca más rápidamente a hacer un análisis más fino de la emisión oral. Elena comienza

con una escritura aparentemente presilábica, pero que en realidad encubre lo que realmente sabe, lo mismo que Mía, aunque posiblemente con otros valores sonoros. El hecho de que una se centre en una parte de las sílabas y la otra en otra, potencia la toma de conciencia de ambas.

En este caso vemos que las niñas son conducidas a producir escrituras convencionales de las palabras dictadas, a diferencia de muchos casos vistos hasta el momento. ¿Por qué? Primero, porque producen una letra pertinente por sílaba; de manera que el único camino posible para avanzar es producir más de una. ¿Por qué intervenir para lograrlo en todas las sílabas de cada palabra? Porque es evidente que las pequeñas están bien dispuestas, que las intervenciones no las perturban; muy por el contrario, celebran cada nuevo desafío y cada vez que logran comprender algo más. Además, agreguemos que son todas palabras con sílabas directas. De no haber sido así, no se hubiese llegado tan lejos.

No es dable pensar que estas niñas produzcan del mismo modo sin intervención tan directa de la docente, pero sí es esperable que recuperen parte de las reflexiones en próximas escrituras. Es decir, es evidente que las centraciones diferentes de las dos niñas juegan a favor de ayudar, al menos a Mía, a advertir más de una unidad dentro de la sílaba.

4.2.4. Confrontación de escrituras diferentes para una misma palabra

Una variante de la escritura en colaboración es la confrontación de escrituras diferentes para una misma palabra. Hemos visto una situación de este tipo en el párrafo 3.3 *Comparar escrituras que posibiliten el intercambio entre pares*, en la clase 2, y en escenas al interior de los ejemplos anteriores como en las producciones de Máximo y Lara.

Kaufman & Lerner (2015, pp. 45-48) analizan la escritura de la palabra OVEJA a partir de dos escrituras silábicas diferentes producidas por dos niños. Mientras Lautaro escribe OEA, Manuel pone OVA y agrega que no va la “e” porque “oveja lleva la de ‘vaca’”. La docente invita a comparar las escrituras, entonces Brenda y Federico observan que las dos tienen tres pero que “en el medio son distintas”. La docente valida la afirmación de Federico e interviene diciendo “¿Cuál será la que tiene que ir para que diga ‘oveja’?”, devolviéndoles a los niños el problema de resolver cuáles letras tienen que escribir. Como Manuel y Lautaro no se ponen de acuerdo (porque ambos tienen razón), la maestra los invita a pensar “¿Qué les parece si pensamos palabras con ‘ve’, yo se las escribo y ustedes deciden?”. Escribe “vela” y “velero” y Lautaro se alegra porque encuentra la “ve” en ambas escrituras; sin embargo, Brenda sigue mirando las palabras y repitiendo “vela”. La docente interviene preguntando “¿En qué parte dice ‘ve’?” y Federico afirma “hasta acá (Señala VE), porque ‘ve’ tiene ‘e’”. Brenda acuerda y Manuel acepta la incorporación de la ‘e’ en su producción. Lautaro agrega “a mí me falta la de ‘vaca’” y la agrega. Queda en ambos casos OVEA.

4.3. Analizar las unidades que integran una sílaba no necesariamente supone representarlas en orden

Que chicos o chicas ya produzcan todas las letras pertinentes para una palabra no significa, necesariamente, que ya hayan concluido el proceso de adquisición de la base alfabética del sistema de escritura. Por varias razones.

- La primera es de orden didáctico. Muy posiblemente, chicas y chicos puedan producir así cuando están muy acompañados, con la intervención de la o del docente para conducirlos a reflexionar sobre los componentes internos de la sílaba, pero no puedan sostener ese análisis por ellos/as mismos/as de inmediato. Algunos/as empiezan a hacer por ellos/as

mismos/as lo que acaban de reflexionar con ayuda de la o el docente de inmediato; otros necesitan más tiempo y más práctica acompañada por el adulto.

- La segunda razón es de orden psicolingüístico: analizar los componentes de las sílabas directas (consonante-vocal) no es lo mismo que analizar sílabas con otra conformación (CVC, CCV)
- Además, obviamente, una vez que se pueden analizar todas las sílabas en sus componentes menores, todavía hay que aprender sobre las restricciones gráficas y ortográficas del sistema de escritura.
- La última razón, sin duda la más difícil de comprender para los adultos, es que muchas/os chicas/os pueden aislar todas las unidades menores de la sílaba en la oralidad, pero no necesariamente representarlas en orden. La escritura de Enzo (Kaufman & Lerner, 2015, pp. 50-53) ejemplifica este fenómeno.

4.3.1. Un ejemplo, Enzo

Enzo hace cuatro intentos sucesivos para producir la palabra “vaso” y consigue, finalmente, poner todas las letras. Dejando de lado –¡por el momento!– si usa “be” o “ve” (considerando a ambas como letras pertinentes para el sonido /b/), diríamos que la escritura final del niño es alfabética.

En su primer intento, escribe silábicamente la primera sílaba y de manera alfabética la segunda. Queda BSO. Cuando lee lo escrito, advierte que “va” lleva “a”, reescribe y queda BAO; coloca adecuadamente la “a”, pero pierde la “ese” en “so”. Al leer “so” en O, afirma que tiene que poner la de “sol” y abajo de sus producciones escribe SO. Luego dice “va, so”, afirma que le falta la “a” y escribe A a continuación. Queda SOA. Por último, al intentar leer “va” en la primera parte escrita (SO) se da cuenta de que no es posible y vuelve a escribir, ahora con todas.

Las autoras sostienen que diferentes análisis de las partes de la palabra conducen a Enzo a producir escrituras “desordenadas”. Ferreiro (2009) señala que estas escrituras presentan “desorden con pertinencia” y las considera escrituras silábicas porque, explica, que muchas niñas y niños realizan sucesivamente un doble análisis de la palabra oral. Ante un bisílabo (por ejemplo, “sapo”), dicen las dos partes y ponen dos letras pertinentes (SO); vuelven a decir las dos partes, y ponen las otras dos (SOAP). Es decir, aíslan la vocal o la consonante y las escriben en el orden en que las van advirtiendo.

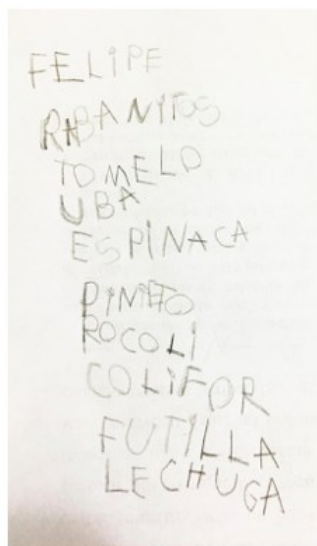
Escriben realizando “centraciones alternativas ya sea en las consonantes o bien en las vocales que constituyen las sílabas que integran la palabra” (Kaufman & Lerner, 2015, p. 53).

Son escrituras más avanzadas que las silábicas, donde cada sílaba se representa solo con una letra, porque ya están haciendo un análisis de las unidades que integran las sílabas, pero menos avanzadas que las escrituras alfabéticas propiamente dichas.

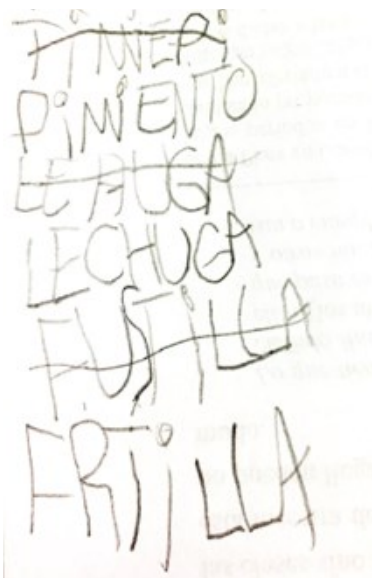
5. Con las niñas y los niños que ya escriben “casi” alfabéticamente

También en este punto sobre escrituras “casi” alfabéticas tomamos partes del trabajo ya citado: Castedo, M. (2022). Disponible en: http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/09/Enseniar_a_leer_y_escribir_Apuntes_para_la_FD_DGES_2022.pdf

En los cuadernos de finales de primero y en muchos de segundo es frecuente encontrar escrituras que aparentemente son alfabéticas, pero que presentan algunas omisiones y desorden en las letras que integran algunas sílabas.



Felipe, 1º; escritura de “pimiento”, “brócoli”, “coliflor”, “frutilla”, “lechuga”.



Francesca, 1º; escritura de “pimiento”, “lechuga” y “frutilla”.



Aymara, 1º; escritura de “pimiento”, “lechuga”, “brócoli”, “coliflor”, “frutilla”, “espárragos”.

Producciones como las de Felipe, Francesca o Aymara son esperables en los primeros años de la escolaridad. Corresponden a la transición entre las escrituras silábicas y las alfabéticas (razón por la cual las denominamos cuasi-alfabéticas). Aun cuando ya se conocen los valores sonoros convencionales de todas las vocales y consonantes, los principales problemas persisten en las sílabas “difíciles”, es decir, las que no responden al patrón más frecuente en nuestra lengua, que es la combinación consonante-vocal (CV) o sílaba directa.

Sabemos que algunas escrituras pueden parecer alfabéticas sin que las chicas y los chicos hayan abandonado la hipótesis silábica. Lo vimos en el caso de Enzo. También, las niñas y los niños pueden reemplazar el esquema de una letra por sílaba por otro que consiste en dos letras por sílaba (una consonante y una vocal) sin que ello necesariamente suponga posibilidad para segmentar los elementos que componen la sílaba oral (Quinteros, 1997). Lo vimos con Mía y Elena. Es posible que el patrón gráfico consonante-vocal (CV), tan frecuente en nuestra lengua, se sobre-generalice: Felipe escribe RO para “bro” en “brócoli”; Francesca, HU para “chu” en “lechuga”; Aymara, FU para “fru” en “frutilla”.

Celia Zamudio (2008) y Emilia Ferreiro (Zamudio & Ferreiro, 2008) estudiaron estas escrituras y encontraron que las sílabas CVC (consonante + vocal + consonante) representan un gran desafío para las niñas y los niños y, más aún, las sílabas CCV (consonante + consonante + vocal).



Para una presentación detallada de la investigación de Zamudio, ver: [DT 3](#), pp. 55-56.

Así, reseñan las autoras, es frecuente encontrar escrituras de las sílabas CVC producidas como:

- dos sílabas CVCV (BARACO por BARCO o FIRIMA por FIRMA);
- con sustitución de la consonante (GOMPE por GOLPE o CANDO por CALDO);
- transformada en CCV (PRELA por PERLA o SLATO por SALTO).

Y también es habitual ver escrituras de las sílabas CCV como:

- si fueran CVC (FIRTO por FRITO o PALYA por PLAYA);
- con sustitución de una de las consonantes (BLISA por BRISA o BLOBO por GLOBO); o
- como si fuese CVCV (GARADO por GRADO o CALAVO por CLAVO).

Comprender estos fenómenos que forman parte del proceso de aprendizaje permite interpretar las escrituras que presentan omisiones, agregados, sustituciones e inversiones como momento en que aún no concluyó en lugar de considerarlas como indicadores de alguna patología.



Es importante advertir que quien escribe FIRTO por FRITO o BARACO por BARCO tiene conciencia de los tres fonemas que suenan en FRI y en BAR y sabe qué letras los representan. No se trata de que no los escuchen, saben que están porque los escriben. El problema está en el orden en el que coloca los grafemas para los fonemas que distinguen o en la “necesidad” de poner una vocal que “cierre” o “que complete” esa consonante.

Muchas niñas y muchos niños van analizando cada vez mejor las partes que integran las sílabas y ajustando sus escrituras casi sin ayuda; pasan de producir escrituras cuasi alfabéticas a realizar escrituras alfabéticas plenas casi sin que nos demos cuenta de cuándo y cómo lo hicieron. Pero muchos otros necesitan de la intervención sistemática de las y los docentes para avanzar hacia un análisis más completo, para que no continúen escribiendo así en tercero o cuarto, donde sería conveniente ya estar más dedicados a enseñar y a aprender sobre las regularidades gráficas y sobre la ortografía del castellano.

5.1. Felipe y Francesca: escritura de una lista de palabras con sílabas complejas

Felipe y Francesca producen las primeras escrituras donde empiezan a analizar el interior de las sílabas. Acaban de escribir GOLORINA para “golondrina”, una típica escritura cuasi alfabética donde las sílabas de este cuatr sílabo que contiene una sílaba con CVC (LON) y una con CCV (DRI) se sobre simplifican, para estos niños, en cuatro sílabas CV.



Contamos con el video para visualizar las interacciones y la intervención de la docente que acompaña el proceso de escritura:

Felipe y Francesca, armado de palabras con letras móviles de "golondrina", "serpiente" y "cangrejo"

La visualización de la escena permite advertir:



Ante la escritura de GOLORINA, la docente les propone ayudarlos entregándoles todas las letras de la palabra. Deja el conjunto de letras móviles sobre la mesa y dice “acá están todas para que diga ‘golondrina’. Pónganlas en orden.”

Esta intervención de la docente resuelve parte del problema (cuántas y cuáles son las letras) y deja a cargo de los niños el problema del orden de las letras.

- Felipe dice que faltó la “de” porque la mira sobre la mesa y advierte que no la pusieron.
- Francesca acomoda GO en el inicio y luego dice “lo”.
- Felipe indica que va la “ele” y dice “go-lo”. Francesca toma una ene y dice “es la ene” pero Felipe no está convencido y continúa con segmentaciones orales para orientarse (“go-lo, ele, o, lo”). Entonces Francesca agrega LO y su escritura queda GOLO.
- La niña va ensayando segmentaciones orales para decidir cómo avanzar (“go-lo-ri, ri, erre, i”) y busca la letra R. Felipe la encuentra y su compañera agrega RI. Queda GOLORI. Lee “co-lo-rri, colorri”.
- Felipe completa diciendo: “na, ene, a”. Francesca repite: “na, na, nanana, la ene con la a” y las agrega a su escritura. Queda GOLORINA.

Han producido GOLORINA y les sobran letras.

- Felipe, advirtiendo las sobrantes, pregunta dónde va la “ene”.

- Ante el pedido de la docente, Francesca relee, silabeando: “Go-lo-rrí-na”. Felipe repite varias veces “dri, dri, dri”, pensativo.

Recordemos que el pedido de relectura de lo producido es una intervención general que casi siempre desencadena buenas reflexiones.

- Transcurridos unos segundos, la docente coloca la letra N en la mesa y dice: “Para que diga ‘golondrina’, esta también tiene que estar, ¿dónde hay que ponerla?”

Esta intervención informa que esa letra forma parte de la palabra y obliga a considerarla.

- Francesca coloca la letra al final de la escritura: GOLORINAN. Ambos releen y reafirman oralmente que el final de la palabra es “na”, no es “nan”. En consecuencia, quitan la N final. Si bien están convencidos de que no va al final, se ven desconcertados. Francesca propone colocarla entre GOLOR e INA. Prueba. Felipe no está convencido y ensaya oralmente varias particiones y alargamientos: “go-lo-riiii”, “go-lon-driiii”, “go-lonnnn-dri”. Finalmente la coloca de manera pertinente. Queda GOLONRINA.

Nótese cómo la docente da tiempo para que ensayen y releen para corroborar cómo queda.

- La docente solicita relectura que Felipe resuelve adecuadamente después de un par de intentos: “go-lonn-ri-na”. Entonces, hace lo propio con la letra faltante: coloca la letra D sobre la mesa e informa que esa también va.

La demanda de la docente para que todas las letras queden en su lugar convencional es pertinente **en estos casos** porque no hay dudas de que estos chicos **ya son capaces de hacer un análisis intra silábico** (de los fonemas que integran la sílaba) y que es por esa vía que van a completar la escritura convencional GOLONDRINA. Tal como se pudo advertir, esta situación requiere de mucha reflexión conducida por la docente. Lo mismo sucede con otras palabras, como se puede ver en el video.



Otro caso de evolución de un niño de 2º con escritura cuasi alfabética es el de Joaquín, presentado en el [DT 3, Joaquín.pdf](#)

5.2. Comparación de escrituras que contienen sílabas complejas producidas por distintos niños

La comparación de escrituras diferentes producidas por distintos estudiantes en parejas o individualmente puede realizarse en pequeños equipos donde ambos niños comparten conceptualizaciones próximas o, como veremos a continuación, con la clase completa. Para que resulte productivo realizarla con toda la clase, la mayor parte del grupo debe compartir al menos un análisis silábico alfabético.



En el siguiente enlace se puede visualizar una situación del tipo “*comparar varias escrituras diferentes de una misma palabra producidas por distintos niños*” realizada en el inicio de un 2º año, cuando la mayor parte de las niñas y los niños está transitando escrituras cuasi alfabéticas. La docente es Mariana Anastasio y la escena se desarrolla en la Escuela Graduada J. V. González de la UNLP. A propósito de la construcción colectiva de “Listas de palabras asociadas a un abecedario” (ver clase 1 de este mismo módulo), la docente dicta palabras como “pluma” o “estrella” para incluir en el abecedario, pero genera allí una potente situación de reflexión: pone en común las producciones de las distintas parejas, acuerda cómo escribir y por qué, pide que corrijan sus propias escrituras y, recién entonces, las incorpora al abecedario.



Puesta en común PLUMA y ESTRELLA

Enlace: <https://youtu.be/ZMIAUtO001s>

5.3. Diversidad de intervenciones ante escrituras cuasi alfabéticas

En una perspectiva de enseñanza que considera que las niñas y los niños son sujetos con capacidad para reflexionar sobre la escritura y que apuesta a fortalecer su autonomía, las intervenciones que proponemos son ayudas para que ellas y ellos piensen por sí mismos, que no es lo mismo que pensar solos. Las ayudas de la o el docente buscan brindar informaciones, problematizar o hacer señalamientos que no resuelven totalmente los problemas, dejan siempre un margen donde sean las y los estudiantes quienes tengan que elaborar una solución.

Sintetizamos qué intervenciones han resultado fructíferas para niñas y niños que transitan este tipo de escrituras.

Recordemos que, en cualquier momento del proceso, **la relectura de la propia escritura** es una primera intervención para promover la reflexión sobre las letras empleadas y la consecuente modificación de lo producido; el pedido de relectura (“leé lo que pusiste señalando con el dedo cómo va diciendo” u otras consignas que invitan a revisar lo escrito) generalmente promueve modificaciones que devienen en agregados de letras faltantes o en un mejor ordenamiento de otras. Al mismo tiempo, estamos enseñando que siempre, aun cuando no dudamos, es conveniente releer lo que se escribe, una práctica fundamental de los buenos escritores.

Recordemos que para aprender a escribir niñas y niños tienen que resolver problemas relativos a cuántas letras usar, cuáles elegir y en qué orden ponerlas. Entonces, el criterio para plantear las intervenciones siempre es **ayudar con alguno de los tres problemas y delegar en los estudiantes la solución de otros**. Siguiendo este criterio, con los que producen escrituras silábico alfabéticas o cuasi alfabéticas, han demostrado ser productivas intervenciones como las siguientes.

- *Ordenar todas las letras dadas de una palabra:* “aquí están todas las que necesitás para escribir “golondrina”, ponelas en orden”, entregando las letras móviles correspondientes o mostrándolas en el papel o el pizarrón.
- *Acercar la letra faltante:* “todas las que pusiste para ‘pato’ están bien (escribió PAO), pero en ‘pato’ también va la ‘te’ ¿dónde la pondrían?”.

Se trata de validar la escritura producida porque efectivamente las letras son pertinentes; al mismo tiempo se señala cuál falta. De este modo, la o el docente ayuda porque resuelve el problema de cuántas e informa cuál es la letra en cuestión, pero es quien escribe el que resuelve el problema de dónde colocarla (el orden).

- *Señalar que hay un problema con el orden:* “Todas las que pusiste para ‘frito’ están bien, son esas (escribió FIRTO), pero hay una que no está en su lugar.”

Nuevamente, se parte de validar la escritura producida, porque efectivamente las letras son pertinentes, aunque no estén en orden. Pero se explicita que es necesario revisar el orden.

- *Comparar escrituras seguras que contengan las sílabas que se están analizando:* Siguiendo con el mismo caso (FIRTO), “Mirá, acá dice ‘firma’, ‘frijol’, ‘firme’, ‘frío’ (mientras se escribe FIRMA, FRIJOL, FIRME, FRÍO). ¿Cuál/es te sirve/n más para escribir ‘frito’?”

Al acercar las escrituras convencionales donde la sílaba que se debe revisar aparece tal como la escribieron y también cómo es pertinente para el caso, el trabajo intelectual de quien escribe consiste en advertir que del orden interno de las letras en la sílaba devienen cambios que transforman la palabra.

- *Informar sobre una letra sobrante:* “Todas las que pusiste para ‘barco’ son de ‘barco’ (escribió BARACO), pero hay una que sobra, releé y fijate cuál es”. Aquí el problema no es el orden ni la pertinencia de los valores sonoros, sino la cantidad. De manera que el señalamiento de la o el docente se vuelca sobre tal problema y quien escribe tiene que encontrar cuál es la que sobra.

- *Comparar varias escrituras diferentes de una misma palabra producidas por distintos niños,* en pequeños grupos o con la clase completa: “Para escribir ‘pluma’ algunos pusieron así (PUMA), otros así (PULUMA) y otros así (PULMA). Todos tienen muchas de ‘pluma’ pero ninguna está completa. Vamos a ponernos de acuerdo cómo se escribe ‘pluma’”. En este caso, la o el docente resuelve el problema de cuántas y cuáles usar y deja a cargo de las o los estudiantes el problema del orden.

Como vimos en las situaciones analizadas, conocer los procesos infantiles de conceptualización nos permite acercar efectivamente la enseñanza al aprendizaje; es decir, promover la reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura –las unidades inferiores a la palabra, las que integran las sílabas– y propiciar coordinaciones de informaciones que conduzcan a encontrar respuestas cada vez

más próximas a la convencionalidad del sistema. Queda claro que no es suficiente con promover que las chicas y los chicos escriban como puedan o lo mejor que puedan y que estén inmersos en un ambiente letrado. Es necesario generar las situaciones para que las ideas infantiles se manifiesten a fin de proponerles argumentos y contraargumentos que las pongan en discusión y que permitan a todas y todos avanzar desde las propias conceptualizaciones. Algunos de esos “argumentos” provienen de las propias escrituras convencionales que están disponibles en el aula y que enseñamos a usar como escrituras estables o fuentes de información segura. Estas escrituras cuestionan permanentemente las ideas de los pequeños (aunque no resulten igualmente analizables en cualquier momento de la evolución). Otras reflexiones provienen de las interacciones con la forma de reflexionar de las y los otros, cuando se escribe entre varios, incluido el propio docente.

Así como reconocemos que las escrituras que acabamos de describir circulan en el aula, que es legítimo que así suceda y que no son producto de ninguna patología, también es indispensable advertir que no son el punto de llegada en la adquisición del sistema de escritura. Apenas, un momento más en el proceso. Habrá que seguir enseñando y seguir aprendiendo sobre el sistema de escritura alfabético. Las escrituras cuasi alfabéticas son esperables, a veces, a finales de primero; siempre, en segundo y tercero. Deberían estar resueltas al pasar a segundo ciclo, para poder ya volcar el trabajo definitivamente sobre las restricciones gráficas y la ortografía del castellano. Segundo y tercero son grados donde lo esperable es que encontremos chicas y chicos que producen algunas escrituras cuasialfabéticas y, por lo tanto, las intervenciones descriptas en este apartado deberían desarrollarse de manera frecuente y sostenida.

Por último, señalemos que cuando siguen apareciendo escrituras cuasi alfabéticas en algunos niños o niñas, más allá del primer ciclo, es urgente intervenir con un plan de trabajo específico para quienes lo necesiten.

6. Algunas recomendaciones

No es sencillo articular formas de intervención comunes a toda la clase a la vez que atender a ayudas específicas para quienes lo necesiten. Para lograrlo, la autonomía de las y los estudiantes es una condición indispensable para conquistar en el aula. Por eso es importante generar condiciones de

autonomía de las y los estudiantes mientras están aprendiendo a escribir. Para ello es conveniente tener en cuenta:

- El trabajo con las fuentes de información segura permite que chicas y chicos no dependan exclusivamente de preguntar solo a la o al docente y de recibir la respuesta de su parte.
- Las escrituras o revisiones de escrituras de manera colaborativa, entre dos o tres niñas y niños que se puedan comprender mutuamente porque comparten conceptualizaciones próximas sobre la escritura.
- La creación de un clima de respeto y privacidad. Cuando chicas y chicos se sienten seguros de preguntar porque siempre hay alguien (muchas/os) para responder, se sienten autorizadas/os a manifestar lo que no saben o lo que dudan porque nadie se va a burlar o las/os va a sancionar, tienen permiso para equivocarse porque saben que eso es parte de estar aprendiendo, pueden mostrar sus producciones porque saben que la o el docente está para valorar sus escrituras y para ayudarlas/os a avanzar.

La construcción de la autonomía, como todo, requiere tiempo y trabajo, pero no es imposible.

Otra condición que se tiene en cuenta para lograr articular formas de intervención comunes a toda la clase, a la vez que atender a ayudas específicas para quienes lo necesiten, es considerar variaciones en las situaciones de escritura dentro de una misma propuesta. Se puede convocar a todas/os a escribir una lista o a reescribir el estribillo de una canción, pero generando variaciones para que la tarea resulte posible y desafiante para estudiantes con distintas aproximaciones a la escritura.

- Variaciones en las decisiones sobre el contenido que se va a escribir: a algunas niñas o niños se les puede plantear la escritura de una serie de palabras que dicta la o el docente, es decir, no deciden ningún aspecto del contenido, mientras que otras/os pueden ser convocados a escribir nombres de útiles (en general), es decir, se le agrega el problema de decidir qué palabras.
- Variaciones en la cantidad de enunciados que se van a producir. Para algunas niñas o niños, escribir dos o tres palabras puede insumir el mismo tiempo que para otras/os, siete u ocho. Lo importante es la reflexión desplegada y el compromiso que se asume en torno a cómo escribir, no la cantidad de escritura producida.

- Variaciones en el foco de los problemas involucrados en los enunciados que se van a producir. Como vimos, cuando las chicas y los chicos ya vinculan la escritura con la oralidad, las palabras con sílabas complejas y los enunciados donde tienen que introducir espacio entre palabras suponen un mayor desafío.
- Variaciones en la disponibilidad de fuentes de información y de otros materiales, así como de intervenciones de la o del docente para ayudar a escribir. Con los equipos más avanzados, se puede ir retirando la disponibilidad de fuentes de información, progresivamente.

Como las prácticas se aprenden ejerciéndolas, es indispensable **sostener la práctica de escritura por sí mismo con asiduidad**. Aspiramos a que las chicas y los chicos escriban todos los días, pero esto no supone que siempre el o la docente esté asistiendo fuertemente con su intervención. Resultaría imposible con el tiempo de enseñanza disponible y para la posibilidad de planificación y de atención de los equipos de un docente.

Todos los días se puede escribir algo (dejar registrado el o los nombres de personajes preferidos de la historia escuchada, anotar el tema sobre el que se visualizó un video, apuntar los tipos de coberturas de distintos vertebrados observados, etc.) asegurando las condiciones generales tratadas en la clase precedente: observando cómo escriben, respondiendo preguntas cuando las chicas y los chicos las formulen u ofreciendo ayudas en la medida de lo observado en el momento. El hecho de que la intervención resulte, en estos casos, más incidental, no deja de promover la reflexión. Además, se suma la reflexión a partir de la interacción con los pares.

Por otro lado, distintos niños y niñas, agrupados por parejas o tríos con conceptualizaciones próximas, reciben una atención más detenida y acorde a sus posibilidades periódicamente porque, además de escribir todos los días, intentamos **asegurar una situación semanal con intensa reflexión promovida por la intervención planificada** de la o del docente, tanto antes y después de escribir como durante la escritura. Tales intervenciones suponen prever la rotación de la o del docente a través de los equipos para que todos sean atendidos.

Una última idea que queremos dejar señalada es que **la alfabetización es una tarea de la escuela**, no solo de los maestros individuales que tienen a su cargo los grados de la Unidad Pedagógica.

Algunas escuelas cuentan con la posibilidad de organizarse para que en las situaciones donde se ponen en juego los conocimientos sobre el sistema de escritura (las de lectura y las de escritura por sí mismos que han sido tratadas en este módulo) se cuente con más de un docente dentro del aula o en otro espacio dentro de la escuela, para apoyar a quienes lo necesiten. Mientras todas las chicas y los chicos son atendidos por un o una docente, otra u otro docente concentra rotativamente su intervención en algunos equipos. La intervención se optimiza y permite una observación y un acompañamiento más precisos de todos y de cada uno.

Observar los avances y dificultades de todos y de cada uno de las y los estudiantes es central para advertir lo más tempranamente posible si algunos niños o niñas empiezan a quedar desfasados de la mayoría de sus compañeros. Cuanto antes se los atiende, lo más probable es que evolucionen mejor.

Es relevante contar con la mirada de más de un docente para compartir la responsabilidad de evaluar lo antes posible quiénes son los niños o las niñas que necesitan mayor atención y para decidir, en consecuencia, cómo la escuela organiza lo antes posible algún dispositivo de enseñanza que permita acercar a la escritura convencional a quienes necesitan más ayuda. “Lo antes posible”, en este caso, significa no esperar a decidir si pasarán al próximo año con promoción acompañada, sino atenderlos en cualquier momento del año con más enseñanza, más intensa, más focalizada, etc. Tales dispositivos, que normalmente son algunas secuencias de situaciones que se llevan a cabo en grupos reducidos, combinado con más tiempo de clase muy focalizado durante un tiempo acotado, no pueden ser asumidos solo por el mismo docente usual. Al mismo tiempo, es indispensable que el dispositivo se planifique “con” el docente del aula, porque su propósito es que los chicos y las chicas que por allí transiten vuelvan a las clases usuales para sumarse en mejores condiciones. Son agrupamientos provisorios porque no pretenden completar la alfabetización, sino acercar un poco a quienes lo necesitan, y son flexibles porque no asisten a ellos siempre los mismos niños o niñas. Pueden repetirse varias veces en el año, con distintos estudiantes, ante diversos contenidos. De manera que a la condición de transitoriedad agregamos la de flexibilidad, es decir, lo contrario a permanente e inalterable.

El carácter transitorio de estos reagrupamientos para estudiantes dentro de un mismo salón de clase o entre años diferentes, que sucede en una o dos horas semanales para luego regresar a las clases usuales, no busca en absoluto trabajar todo el año en grupos supuestamente homogéneos, sino trazar un plan acotado de, como máximo, uno o dos meses, en relación con algunos contenidos, con

el propósito de brindar una atención más específica. Queda claro, entonces, que es condición para esta forma de reagrupamiento que un conjunto de docentes se involucre en un diseño común del proyecto de enseñanza para varios grupos.

7. ¿Qué aprendimos?

En esta clase continuamos con las situaciones de escritura de las niñas y los niños por sí mismas/os que iniciamos en la clase 2, profundizando en las diferentes conceptualizaciones que las niñas y los niños atraviesan para comprender el sistema de escritura alfabético y en las intervenciones que las y los docentes que han demostrado ser más productivas para enseñar a escribir en tales momentos. En la siguiente clase, para cerrar el módulo, nos detendremos en la complejidad del sistema de escritura como objeto de estudio lingüístico. Rebatimos allí la idea de que la escritura es un código de transcripción de unidades aislables en el habla que simplemente se asocian con las letras al leer y escribir. Será una clase donde no entraremos directamente al aula, porque está destinada a comprender la complejidad del objeto denominado “escritura”.



Bibliografía

Castedo, M. (2014). Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (67), pp. 35-44.

Castedo, M.; Dávalos, A.; Möller, A.; Soto, A. (2022). *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente*. Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba. Disponible en: http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/09/Enseniar_a_leer_y_escribir_Apuntes_para_la_FD_DGES_2022.pdf

Clementoni, P. F. (2020). *Vínculos entre la enseñanza simultánea y espacios focalizados en propuestas de lectura y escritura: Reflexiones a partir del quehacer de maestras y maestros que acompañan trayectorias escolares* (Trabajo final integrador). Directora: Kuperman, Cinthia- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al

grado de Especialista en Escritura y Alfabetización. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1921/te.1921.pdf>

Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Goodman, Yetta (Comp.) *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.

Ferreiro, E. (2009). La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia. *Revista Lectura y Vida*, 30 (2).

Ferreiro, E. (2019). Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies/Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), pp. 1-36.

Ferreiro, E., & Zamudio, C. (2008). La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica? *Rivista di psicolinguistica applicata*, 8(1-2), pp. 37-53.

Kaufman, A. M. (1988). *La lecto-escritura y la escuela: una experiencia constructivista*. Santillana, Aula XXI.

Kaufman, A. Ma., & Gallo, A. (2012). *El desafío de evaluar...: procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Aique.

Kaufman, A. Ma., Castedo, M., Teruggi, L., & Molinari, M. (1989). *Alfabetización de niños, construcción e intercambio: Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Buenos Aires: Aique.

Kaufman, A. Ma. (2007). *El día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.

Kellmer, A. (2021) *Alfabetización de niños grandes, multiplicar oportunidades: desafíos y apuestas en el marco del Programa de Aceleración* (Trabajo final integrador). Directora: Hoz, Gabriela. -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Escritura y Alfabetización. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/143882>

Molinari, C., & Corral, A. I. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial: Producir en grupos en la escuela y el jardín*. Serie Desarrollo Curricular. La Plata: DGCyE.

Rossano, Ma. A. (2020). *Opciones didácticas en el desarrollo de propuestas de alfabetización inicial en el Programa de Aceleración* (Trabajo final integrador). Directora: Heredia, Eugenia -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Escritura y Alfabetización. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1946/te.1946.pdf>

Zamudio, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Revista Lectura y vida*, 29(01).

Créditos

Autores: Mirta Castedo

Cómo citar este texto:

Castedo, M. (2022). Clase Nro. 3: Intervenciones de la o del docente para ayudar a avanzar a niños en diferentes momentos del proceso de aprendizaje. Módulo 5: *Situaciones e intervenciones para centrar a los/as niños/as en el aprendizaje del sistema de escritura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 5: Situaciones e intervenciones para centrar a los/as niños/as en el aprendizaje del sistema de escritura

Clase 4: Sistemas que integran el lenguaje escrito

Introducción

Bienvenidos a la última clase del módulo “Situaciones e intervenciones para centrar a las niñas y a los niños en el aprendizaje del sistema de escritura”. En este módulo ya hemos abordado los procesos infantiles de aprendizaje de la lectura y de la escritura, así como la enseñanza inicial del sistema de escritura. En esta clase nos detendremos en la complejidad de este sistema como objeto de estudio lingüístico.

Existe una idea ampliamente difundida en los sistemas educativos: la escritura es un código de transcripción de unidades aislables en el habla que simplemente se asocian con las letras al leer y escribir. Esta idea impide comprender por qué el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura es un proceso prolongado y difícil. Menos aún se entiende por qué la enseñanza directa de las letras y sus relaciones con los sonidos resulta incomprensible para muchos niños y niñas.

En esta clase no entraremos directamente al aula, sino que está destinada a comprender la complejidad del objeto denominado “escritura”, que está muy lejos de ser un simple código de transcripción. Mostraremos cómo el lenguaje escrito es un sistema compuesto por varios sistemas que interactúan entre sí.



La denominación “castellano” referida a la lengua española se usa en los países de Sudamérica y las regiones bilingües de España. México, Centroamérica (con excepción de El Salvador), el área del Caribe (incluida Colombia), así como la mayor parte de España se inclinan por el término “español”. La Real Academia Española ha empleado “lengua española” en el título de sus gramáticas y diccionarios desde hace varias décadas. “Español” es el nombre más general cuando se contrapone al de otros idiomas, como el francés, el inglés o el chino. En estricto sentido, el

castellano es el habla de Castilla, pero dada la tradición en el uso del término, en la actualidad se admite el uso indistinto de ambos términos para nombrar la lengua.

1. El lenguaje oral como sistema



El lenguaje es un sistema. Un sistema es un conjunto de elementos que son dependientes unos de otros.



Todos los lenguajes, sean naturales (las distintas lenguas que heredamos y aprendemos de pequeños) o artificiales (el cálculo, la lógica formal, los lenguajes computacionales) son sistemas. El lenguaje natural o humano se define como un sistema de signos dependientes entre sí.

Ejemplos de signos

caballo, caballero, caballada, caballerango, caballito, caballería, cabalgata...

yegua

corcel, potro, jamelgo, jaca, rocín, alazán, cuarto de milla, percherón...

Los signos del ejemplo establecen relaciones de dependencia. Los de la primera lista se relacionan tanto por su significado como por su forma, pues todos son palabras derivadas de “caballo”, en tanto que “yegua” es el término femenino. Ninguna de estas palabras se define por sí sola, todas necesitan de las demás. La segunda lista está compuesta por palabras sinónimas; estas no comparten la forma, pero sí el significado. Lo relevante es que tampoco son independientes; todas requieren definirse en relación con “caballo”.

Los **morfemas** tienen sus propias reglas para formar las palabras, las **palabras** tienen otras para formar las **frases y oraciones**, los **sonidos** tienen sus propias reglas para formar las **sílabas**. Estos sistemas interactúan en ciertos puntos, lo que hace que el lenguaje sea un sistema complejo.

En castellano, los **morfemas** de los sustantivos siguen un orden de formación inalterable (relaciones sintagmáticas), que es diferente en otras lenguas:

[Prefijos]	+	RAIZ	+	[Derivativos]	+	Género	+	Número
		perr				o		
		perr				a		
		perr				o		s
em		perr		ad		a		
		perr		un		o		
		perr		it		o		

La raíz (perr) es el elemento básico alrededor del cual se organizan los restantes morfemas. En ella recae el significado léxico de la palabra. El género y el número son morfemas obligatorios, para hacer concordar sintagmáticamente los componentes de la frase nominal (sustantivos, adjetivos y artículos). Los prefijos y derivativos (morfemas como los de aumentativo y diminutivo, y todos los que sirven para hacer sustantivos de verbos, verbos de sustantivos o adjetivos, etcétera) son opcionales.

Cada una de las partes de la palabra constituye una categoría morfológica:

- raíces: “perr-”, “cas-”, “caball-”, “sill-”;
- derivativos: “perr-ito”, “cas-it-a”; “perr-era”, caball-eriza”; “caball-ería”, “sill-ería”; “perr-ucho”, “cas-ucha”;
- prefijos: em-perrar, en-sillar;
- los morfemas flexivos de género y número: “perr-o”, “perr-a”; “perro-s”, “perra-s”.

El castellano tiene sus maneras particulares de formar sílabas. La combinación más frecuente es CV (consonante más vocal), le sigue CVC (consonante, vocal, consonante), y luego VC, V, CCV, CVV y VV. Menos comunes aún son las combinaciones CCVC y CCVCC. Para seguir pensando en la complejidad del sistema, adviertan que las sílabas CCV (formadas por consonante+consonante+vocal) tienen

restricciones de combinación. Por ejemplo, en castellano existe la combinación “PL + vocal” pero no “SP + vocal”. ¿Qué consonantes pueden aparecer en las sílabas CCV?



El lenguaje es un sistema complejo. ¿Cuántas veces advertimos esta complejidad?
¿Cómo se presenta esta complejidad en las fuentes de información segura disponibles en el aula?

2. La escritura como sistema

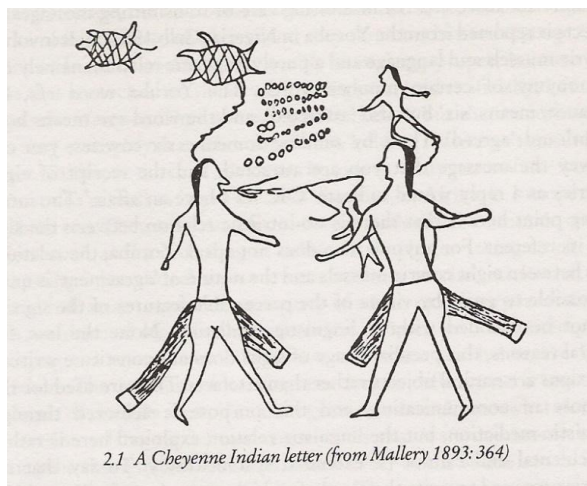
La escritura es un lenguaje que opera con signos gráficos. Una parte de ellos nos sirve para expresar ideas de cantidad, esto es, medir y calcular, como los sistemas matemáticos; y otra, para decir lo que pensamos y hacer perdurar lo dicho, como las escrituras que representan las lenguas. Las escrituras se distinguen de otros modelos de representación gráfica, como el dibujo, las señales viales o las que hay en las ciudades, los mapas y los diagramas en general. Si bien todos ellos son signos porque comunican ideas, no todos son sistemas de escritura.



Los sistemas de escritura lo son porque sus signos elementales están limitados en cantidad y contrastan en su forma (cada uno es diferente a otro al menos en un rasgo); asimismo, se combinan para integrar secuencias que expresan enunciados.

2.1. Ejemplos de diferentes tipos de signos gráficos

Analicemos algunos ejemplos de diferentes tipos de signos gráficos para establecer cuáles son escritura de acuerdo con la definición que acabamos de presentar.



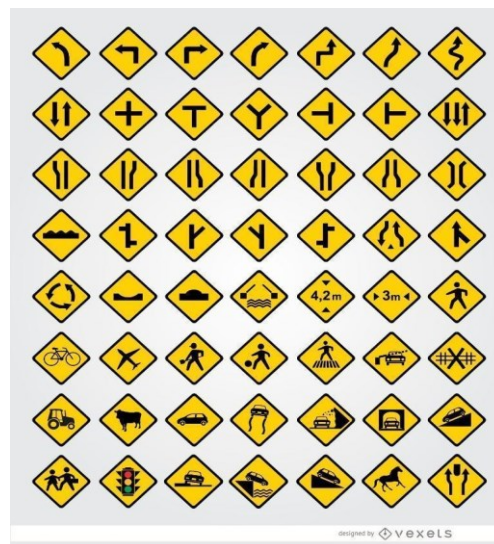
Una carta india Cheyenne (de Mallery 1893, p. 364).

La carta cheyenne, aunque contiene un mensaje, no está compuesta de signos que se puedan sustituir un signo por otro, porque se trata de un solo signo cuya presencia no remite a otros signos. El dibujo funciona

como
totalidad; no
contiene
partes

intercambiables ni secuenciadas que impongan un orden de lectura.

Las señales viales sí se oponen paradigmáticamente, la sustitución de un signo por otro cualquiera cambia el significado. Lo que el conjunto de señales no tiene son relaciones entre sí; los signos siempre aparecen aislados, nunca en secuencias. Por lo tanto, estas señales tampoco son escritura.



သတိအကြောင်း။ သိသောသူ
ဗိုလ်။ ဗိုလ်သတိအကြောင်း။
အသိ။ သတိအကြောင်း။ သတိအကြောင်း။
သတိအကြောင်း။ သတိအကြောင်း။ သတိအကြောင်း။
သတိအကြောင်း။ သတိအကြောင်း။ သတိအကြောင်း။
သတိအကြောင်း။ သတိအကြောင်း။ သတိအကြောင်း။

CHAKMA SCRIPT. The Chakma tribe lives in the Chittagong hills in eastern Bangladesh. (Diringer)

Escritura Chakma. La tribu Chakma vive en la colina de Chittagong en el este de Bangladesh (Diringer 1968, p. 287).

Los signos de la escritura Chakma son sustituibles y combinables. Esto los identifica como escritura, aunque no sepamos su significado.

3. Sistemas de escritura

Al igual que el lenguaje oral, el lenguaje escrito es un sistema compuesto de varios sistemas:

- **el sistema de escritura**, conformado por un repertorio de signos cuyos elementos son intercambiables en la cadena de escritura y elementos que se combinan y forman los enunciados gráficos;
- **el sistema ortográfico**, encargado de regular la escritura de las palabras;
- **los sistemas de puntuación y espaciado gráfico**, que sirven para ordenar el contenido del texto.

De todos ellos, el sistema de escritura constituye la base de representación del lenguaje. Ninguno de los otros sistemas existe o cumple alguna función fuera del sistema de escritura.

Existen diversos sistemas de escritura en el mundo. Se definen según lo que su inventario básico de signos escritos representa del lenguaje. La mayoría de los sistemas de escritura toman las **sílabas** de la lengua como la **base de la representación**. Ellos operan de diferente manera con las sílabas, destacando unos aspectos sobre otros.



Aproximarse a otros sistemas de escritura es útil para comprender el propio sistema y el proceso de adquisición.

Si desean comprender mejor estos sistemas de escritura de base silábica, en los siguientes enlaces compartimos una descripción muy sintética de escritura hiragana de la lengua japonesa y del devanagari (de India). Comprender cómo es la representación de las sílabas en estos dos sistemas de escritura puede resultar difícil. Sin embargo, invitamos a quienes lo deseen a detenerse en estas sinopsis o completar su comprensión con la visualización de los videos.

[La escritura japonesa](#) (descripción sintética)

[Paso 1 para LEER y ESCRIBIR en JAPONÉS: Hiragana](#)

[La escritura devanagari](#) (descripción sintética)

[Escribir en devanagari](#)

Como se puede ver, no solo los niños que están aprendiendo el sistema de escritura pueden considerar que cada marca representa una sílaba. La invención de los sistemas de escritura tomó la sílaba como base de la representación del lenguaje.

3.1. Sistema de escritura alfabético

Nuestro **sistema de escritura alfabético**, que compartimos con muchas lenguas diferentes, proviene del latín, y este del griego, que a su vez se origina en el fenicio.

El sistema alfabético parte de un sistema de **base silábica** inventado por los fenicios y conocido hoy en día con el nombre técnico “abyad”. Todas las escrituras derivadas de la fenicia, como son la aramea, hebrea y árabe, se clasifican como **abyads**. Su característica es representar únicamente el rasgo consonante de la sílaba y no tomar en cuenta —salvo en ocasiones donde es necesario— el rasgo vocal.

Nuestra escritura alfabética también opera sobre la sílaba, pero lo hace de una manera distinta.

- Los griegos tomaron los signos fenicios con sonidos consonantes semejantes a la lengua griega y los volvieron las letras consonantes.
- Para las vocales, usaron signos consonantes de los fenicios que no tenían equivalente en griego y los convirtieron en las letras vocales: 'alp, he, yod, 'ain y wau.

De este modo, el **sistema alfabético griego** logró diferenciarse del fenicio al **analizar sistemáticamente los rasgos vocálicos y consonánticos de las sílabas y darles una representación gráfica particular a cada uno**.

3.1.1. ¿Las letras representan sonidos aislados?



¡ATENCIÓN!

Al ver la representación de vocales y consonantes de manera independiente damos por hecho que los sonidos que las letras representan también existen de manera separada. Sin embargo, **no es así**. La realidad es que **solo las vocales y**

algunas consonantes que comparten características con las vocales como son las nasales (n, m) y las líquidas (l, r), **pueden articularse aisladamente; el resto de las consonantes, ninguna suena de manera aislada.**

Pensemos cómo es imposible articular una p, una t, una f o una g. Lo que hacemos es cerrar el órgano donde se articulan: los labios, la lengua o los labios contra los dientes o la garganta y solamente podemos hacerlas sonar cuando liberamos el aire emitiendo una ligera vocalización.

Las consonantes no representan sonidos independientes, sino modificaciones en la emisión de la vocal. De ahí el nombre con-sonante: lo que suena junto “con” (que es siempre una vocal o cuasi vocal).



El sistema alfabético se define como un conjunto de signos que organizan los rasgos vocales y consonantes de la sílaba como una secuencia de elementos homólogos o equivalentes.

En efecto, las letras ocupan espacios homogéneos sobre la línea, es decir, tipográficamente cada una tiene una distribución espacial semejante, además de que **solo idealmente cada una de ellas vale por un sonido**. El principio de representación del sistema alfabético es justamente ese: una letra, un sonido. Sin embargo, no siempre se cumple.

La relación de una lengua escrita particular (el inglés, el alemán, el castellano o cualquier otra) con el principio de representación alfabética puede ser más o menos estrecha. Todo depende de sus circunstancias históricas, como son los cambios en la lengua oral, las decisiones ortográficas de las academias o diccionarios, o el apego de la comunidad a su lengua escrita.

3.2. El sistema alfabético en el español o castellano

En el repertorio gráfico del castellano tenemos cinco letras que representan los sonidos vocales de la lengua: a, e, i, o, u, y dieciséis letras consonantes sencillas o básicas para representar dieciséis

sonidos distintos: b, c, d, f, g, j, l, m, n, p, r, s, t, v, y, z (en España). Todas se oponen paradigmáticamente y cumplen con el principio alfabético: una letra, un sonido; sin embargo, no consuman la representación de todos los sonidos del castellano.

Comencemos por las que sí cumplen con el principio alfabético: una letra, un sonido.

Ejemplos de las letras consonantes que siguen el principio alfabético

Labiales: boca, poca, foca, moka

Efectivamente /b/, /p/, /f/, /m/ son sonidos distintos. El punto de articulación es el mismo (labial) pero difieren en el modo. La proximidad de estos sonidos, cuando los chicos están aprendiendo a escribir, da lugar a usar una letra por otra.

Dentales: diente, tiente o dado, daño.

Sucede lo mismo, /t/ y /d/ tienen el mismo punto de articulación, pero difieren en el modo. También es frecuente que los niños empleen una por otra.



¡ATENCIÓN!

La “confusión” entre letras no se debe a que los niños escuchen mal. Es la dificultad de entender lo que cada letra representa. Construir la relación convencional entre “cayo” y “caño” implica distinguir que esos dos sonidos tan próximos se representan con letras distintas. Del mismo modo es necesario construir el resto de los valores sonoros convencionales de las letras.

3.2.1. Los dígrafos y diacríticos

Para completar la representación sonora, la lengua escrita emplea ciertos recursos: el dígrafo “ch” y el dígrafo “ll”, y una consonante con diacrítico (marca especial en una letra para distinguir de una posible ambigüedad), la “ñ”. Estrictamente hablando, los dígrafos se apartan del principio alfabético, pues son ya una combinación de dos signos para un sonido. Sin embargo, el hecho de que valgan

igual que cualquiera de las consonantes antes enunciadas permite incluirlos dentro del repertorio de representación sonora del castellano.

3.2.2. Otros recursos que completan la representación sonora del castellano

Si bien el repertorio alfabético presentado en el apartado anterior, incluidos los dígrafos, es suficiente para representar los 18 sonidos consonantes que caracterizan el castellano, existen **restricciones de uso de los signos** que impiden completarla. Se incluyen aquí tanto el uso de los diacríticos, como los casos de representación de “c”, “g” y “r” que se apartan del principio alfabético y tampoco están regulados por la ortografía como de las letras que representan de manera alterna un mismo sonido (como en “b/v”).

La letra “c”

La letra “c” por sí sola no cumple la representación /k/ con toda la serie vocálica /ka, ke, ki, ko, ku/; solo lo hace en la combinación “ca”, “co” y “cu”. Para integrar la representación de la serie es necesario el dígrafo “qu” combinado con la “e” y la “i”. El dígrafo “qu” se sustituye a la “c” acompañada de “e” e “i”, es decir, conduce a la representación de un sonido consonante distinto y en consecuencia a una palabra distinta.

Ejemplos

quito, cito
calce, calque
queja, ceja
quinto, cinto

La letra “g”

La letra “g” tiene un comportamiento semejante a la “c”. Combinada con “a”, “o”, y “u” solo efectúa la representación de /ga, go, gu/; se requiere de las **combinaciones “gue” y “gui”** para completar la serie de la velar o gutural sonora /ga, ge, gi, go, gu/.

Las letras “c” y el dígrafo “qu” se oponen de manera similar a la “g” y la combinación “gu”.

Las primeras representan el sonido de la gutural sorda /k/ y las segundas la gutural sonora /g/.

Ejemplos

casa, gasa

querrá, guerra
quita, guita
corro, gorro
acusar, aguzar

La letra “r”

Otra restricción que es relevante destacar refiere al uso de la “r”.

El sonido de **la letra “r”** en posición inicial contrasta con el que tiene cuando aparece entre vocales al interior de la palabra: roto, toro; remera, romero. **La “r” no sigue el principio alfabético porque indica dos sonidos distintos:** al inicio indica la vibrante fuerte y entre vocales la vibrante suave.

La solución para indicar el sonido de la vibrante fuerte, que también ocurre entre vocales, es duplicar la letra, así: corro, coro; torre, torero; mira, mirra; morro, moro; perra, pera.

Para seguir pensando sobre las letras



¿Por qué “v” no se encuentra entre las consonantes básicas presentadas al inicio del apartado? ¿Qué clase de contraste presentan “v” y “b”?

En español existe un solo sonido bilabial sonoro /b/ y se representa con las letras “b” y “v”.

- Cuando ocurre al inicio de palabra, después de /r/, /l/ o nasal es oclusivo (hay un cierre total de la boca y después se expelle el aire abruptamente). Comparen y escuchen cómo todas estas palabras suenan igual.

bala, beso, bidón, boca, buzo, abre, hablo, cambio
vaso, vena, vida, vocal, vudú, anverso, convivir

- En cambio cuando está entre vocales es fricativo (se suaviza la salida del aire porque el cierre es parcial). Comparen el sonido en ambas posiciones, al inicio de palabra y entre vocales:

baba, bebé, bajo, abajo, viento, avispa, covacha, vaca, babucha, bochorno,
abochornarse, caverna, ver, bovino, babero, barbero
¿Suena la “b” / “v” igual en todas las posiciones?

Puesto que la “b” y la “v” tienen el mismo sonido, su oposición es ortográfica. Se dice que hay alternancia ortográfica entre ellas.

4. La ortografía del español o castellano

En la Edad Media los pueblos de Europa occidental comenzaron a escribir sus lenguas con el **alfabeto latino** y, para poder representar **los sonidos de sus lenguas habladas que no existían en latín**, modificaron y combinaron las letras de aquel alfabeto. Aparecieron entonces las letras fusionadas como la “w” en las lenguas germánicas (como el inglés, el alemán, el sueco, el danés, etc.) o la “æ” en el inglés antiguo. En las lenguas romance (como el castellano o el portugués), surgieron los dígrafos “ch” y “ll” y las combinaciones “gn”, “nn”, “ny”, “nh”, y “ñ” (para sonidos palatales, que no existían en latín). Así se empezó a usar **más de una letra para representar un solo sonido**.

Estas y otras transformaciones de las letras o sus usos empezaron a diversificar las escrituras de las lenguas que adoptaron el alfabeto como sistema de escritura. En breve, las selecciones establecidas **diferenciaron gráficamente las lenguas**.

Los modos específicos de apropiarse de los elementos del sistema alfabético constituyen el sistema ortográfico de una lengua. Nuestra lengua escrita, el español o castellano, se identifica gráficamente por:

- el uso de la letra “ñ”; la “y” aislada;
- la presencia de “rr” al interior de palabra;
- los dígrafos “ch” y “ll”, y “qu” ante “e” e “i”;
- las combinaciones “gue” y “gui”;
- la diéresis en las combinaciones güe y güi,
- y la tilde o acento agudo.

4.1. Definición de ortografía

La ortografía es la encargada de la regulación de las relaciones en las palabras. Su alcance se circunscribe a ellas, las palabras, a su representación gráfica. Por ello puede definirse como:



Un sistema del lenguaje escrito que refiere, como su etimología lo indica, a la correcta escritura de las secuencias de letras.

Se trata de un sistema sostenido por la normatividad social para regular el uso de las letras del repertorio alfabético aceptado por la tradición de escritura, los signos diacríticos (como las tildes) y los límites de la palabra (dónde colocar espacios). La ortografía se impone muchas veces sobre el principio alfabético de una letra-un sonido.

4.2. Los principios de la ortografía del español o castellano

Según la Real Academia Española, la ortografía se guía por tres principios: la pronunciación o **principio fonético**, que tiende a ceñir la representación al principio alfabético de una letra, un sonido; la **etimología**, que busca preservar el origen latino de las palabras y, sobre todo, mantener la estabilidad de la lengua escrita ante los cambios de las pronunciaciones en el tiempo y el espacio; y el **uso o tradición**.

4.2.1. La pronunciación o principio fonético



La pronunciación o principio fonético tiende a ceñir la representación al principio alfabético: una letra, un sonido.

Este principio se cumple en numerosas ocasiones, por ejemplo:

cama, capa, mapa, papa
parco, barco, marco, dardo, tardo
elefante, elegante
sopa, sapo, supo
rosa, rota, loza, risa, lisa
ajuar, aguar, anual
aniñado, anidado
alba, alfa, alta

No obstante, esta representación elemental está ya regulada por la ortografía. Pensemos, por ejemplo, que la representación del sonido /k/ no se realiza con la letra “k”, sino con la “c” combinada con “a”, “o” y “u”, a sabiendas de la irregularidad que conlleva usar esta misma letra para otro sonido /s/ en América y /θ/ en España al combinarse con las letras “e” e “i”, y la complicación que crea la introducción del dígrafo “qu”. De hecho, puede decirse que la “k” no es propia del repertorio del castellano o español, pues solo se usa para escribir palabras extranjeras, y lo mismo sucede con la “w”.

La pronunciación o principio alfabético es insuficiente para producir escrituras ortográficas estables. Una de las razones consiste en las **enormes variaciones en la pronunciación de una misma lengua a través de la historia**; otra, **el vasto repertorio de variaciones de la misma lengua en diferentes regiones y en un mismo momento histórico**.

La variedad del español ha sido constante desde sus inicios, por ello muchos gramáticos y ortógrafos han propuesto, desde hace varios siglos, escribir conforme la etimología latina de las palabras.

4.2.2. El principio etimológico



El objetivo del principio etimológico es preservar el origen latino de las palabras y, sobre todo, mantener la estabilidad de la lengua escrita ante los cambios de las pronunciaciones en el tiempo y el espacio.

La sujeción a tal principio rompe el equilibrio una letra-un sonido, al introducir en el lenguaje escrito letras o combinaciones de letras que comparten el valor sonoro de otras, como la “v” (idéntica en pronunciación a “b” en todas las variedades del castellano); letras que adoptan más de un valor según la vocal que las sucedan, como los casos de la “c” y la “g”; o letras que no tienen valor sonoro, como la “h”.

Sin embargo, las palabras que se escriben de acuerdo con el principio etimológico cumplen funciones muy relevantes en la lengua:

- evidencian la morfología de las palabras; dicho de otro modo, facilitan identificar el parentesco entre las palabras que provienen de una misma raíz y, sobre todo, mantienen

estables los morfemas

de flexión

- zapato, zapatos, zapatear, zapateaba, zapateabas, zapateábamos, zapatearía;
- cava, cavas, cavaba, cavabas, cavábamos, cavaría

y derivación

- zapatería, zapatero, zapatera, zapatilla;
- excavador, excavadora;
- distinguen palabras homófonas
 - hay, ay;
 - hecho, echo;
 - vello, bello;
- dan distintividad visual al significado de las palabras
 - casado, cazado;
 - vaso, bazo
- establecen filiaciones con otras lenguas, (**literatura** en castellano y portugués; **literature** en inglés; **littérature** en francés; **litteratur** en danés);
- y lo más importante de todo, al trascender la pronunciación, **preservan estable la lengua escrita no solamente a través del tiempo, sino más allá de las hablas regionales y sociales.**

Aspiración de la “s”



Hemos dicho que la ortografía trasciende la pronunciación. En el mundo hispanohablante existe un fenómeno de pronunciación muy extendido, la aspiración de la letra “s”, que consiste en pronunciarla, más o menos, como la “h” del inglés (he, his, her) o, incluso, no pronunciarla del todo, cuando está en posición final de las sílabas CVC, como sucede en muchos países de Sudamérica y en Andalucía, en el Caribe y las costas atlánticas y pacíficas de México.

Sin la ortografía sería imposible recuperar la “s” en estas sílabas. De tener una ortografía fonética, se afectaría la representación gráfica de un morfema flexivo muy importante en la lengua, la terminación “s” del plural.

Dijimos que la ortografía del castellano se guía por los principios de la pronunciación, la etimología y el uso o tradición. Veamos este último.

4.2.3. El uso



El uso en la ortografía apela a la tradición de escritura de una lengua.

Son muchos los casos donde la tradición de escritura determina que se usen ciertas letras. Durante la Edad Media se crearon usos que fueron desapareciendo a medida que se consolidaban nuevas pronunciaciones y el principio etimológico ganaba terreno en el Renacimiento. Así, desaparecieron la ç y la “s” doble y algunas variedades caligráficas de la misma “r” y “j”, y se introdujeron “h” y “b” para las etimologías latinas (por ejemplo, se cambió la escritura de “aver” por “haber”, y “onor” y “onra” por “honor” y “honra”). Sin embargo, hubo palabras en donde la costumbre medieval se impuso a la etimología latina, como en “caballo” (en latín e italiano “cavallo”, en portugués “cavalo”) o “abogado” (en latín “advocatus”). Asimismo, se conservó el uso de la “z”, una letra que, como la “k” y la “w” era conocida por los romanos, pero no usada por ellos –y que en los inicios del Renacimiento ya se confundía con “ç”– para representar el nuevo sonido castellano /θ/. La letra “j” adoptó una pronunciación muy distinta a la del resto de las lenguas romance y se consolidó el uso de la “ñ”.

Hoy en día la estabilidad ortográfica alcanzada a partir de la segunda mitad del siglo XIX ha creado una configuración visual de la lengua que resulta familiar para quienes dominan el sistema ortográfico. Aunque no sepamos si el uso de una letra proviene del principio fonético o etimológico, lo cierto es que el uso actual es ya histórico y nos hemos acostumbrado a nuestro repertorio y sus combinaciones.

4.2.4. La “h”. Un caso aparte

La presencia de “h” en el español o castellano tiene un origen variado. Pueden señalarse tres razones: etimología, uso (o más bien recuerdo de su uso) y señalización (“h” diacrítica, le llamaban los gramáticos antiguos, porque permitía distinguir la pronunciación de las palabras).

La h etimológica facilita la diferenciación de palabras homófonas; por ejemplo, “a” preposición y “ha” 3ª persona singular presente del verbo haber. El mismo verbo “haber” facilita la distinción de significados en secuencias como:

Llegó a ver más de cien caballos salvajes galopando

Llegó a haber más de cien caballos salvajes en estos parajes

El segundo criterio mantiene la “h” que alguna vez indicó una aspiración, producto del cambio del sonido labiodental del latín a un aspirado parecido al del inglés en “he” y “his”, y que desapareció por completo en el siglo XV. La permanencia de “h” es únicamente producto de una tradición de escritura. El sonido desapareció, pero la letra no, como es el caso de “hermoso”, “hacienda” y “hormiga”.

El último criterio sirvió para distinguir la pronunciación de la palabra. Durante muchos siglos las letras “u” y “v” se usaron de manera indistinta dificultando la lectura. Si aparecía la “v”, una palabra como huevo, escrita sin la “h” diacrítica, podía leerse también vevo. Para evitar confusiones se fijó el uso de “h” en todas las palabras con el diptongo “ue”, aunque esta letra atentara contra la etimología, pues muchas de ellas se escribían sin “h” en latín. De hecho, las palabras asociadas con algunos de estos términos tienen escritura etimológica: oval y ovoide de huevo (ovo); orfanatorio y orfandad de huérfano (orphanus); oquedad de hueco (occare); óseo y osamenta de hueso (ossum); huele viene de oler.

En suma, la ortografía estabiliza la lengua y cumple funciones relevantes durante el acto de lectura. Sin ella la lectura se hace muy difícil (basta con tratar de leer los textos medievales para percatarse de ello). Sin ella serían también imposibles ciertas modalidades de lectura, útiles para localizar información rápidamente o identificar los temas tratados; no podríamos explorar los textos para buscar información, ni valorarla. No podríamos llevar a cabo el tipo de lectura más preciada por nosotros: la lectura en silencio porque estaríamos permanentemente obligados a leer en voz alta para ayudarnos a comprender los enunciados.

¿Qué aprendimos?

En esta clase, “Sistemas que integran el lenguaje escrito”, abordamos el estudio lingüístico de la escritura. Definimos el lenguaje humano como un sistema de signos dependientes entre sí. Explicamos que los sistemas de escritura lo son porque sus signos elementales están limitados en cantidad y contrastan en su forma (cada uno es diferente a otro al menos en un rasgo); asimismo, se combinan para integrar secuencias que expresan enunciados. Un sistema de escritura está conformado por un repertorio de signos que mantiene relaciones entre elementos intercambiables en la cadena de escritura y elementos que se combinan y forman los enunciados gráficos; además, el sistema incluye un subsistema ortográfico, encargado de regular la escritura de las palabras. Los sistemas de escritura alfabéticos se definen como un conjunto de signos que organizan los rasgos vocales y consonantes de la sílaba como una secuencia de elementos homólogos o equivalentes. Sin embargo, no es la única manera de escribir; las escrituras con base en la sílaba también existen y tienen vigencia. Por último, definimos la ortografía como un sistema del lenguaje escrito que refiere, como su etimología lo indica, a la correcta escritura de las secuencias de letras y explicamos los principios fonéticos, etimológicos y de uso que la rigen.

Actividad

Foro de intercambio.



Bibliografía de referencia

Alcalde, M. J. M. (2010). *La fijación ortográfica del español: norma y argumento historiográfico* (Vol. 2). Peter Lang.

Barthe, J. M. (2016). *La Evolución de la ortografía española desde los inicios hasta hoy* (Doctoral dissertation, Universitat de Girona).

Celdrán, E. M. (2000). Fonología funcional del español. En *Introducción a la lingüística española* (pp. 139-153). Disponible en: www.researchgate.net/publication/231182831_FONOLOGIA_FUNCIONAL_DEL_ESPANOL

Lodares, J. R. (2001). *Gente de Cervantes: historia humana del idioma español*. España: Taurus.

Salvador, G. & Lodares, J. R. (1996). *Historia de las letras*. Barcelona: Espasa.

Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Serrano, A. E. (1982). *Estudios de teoría ortográfica del español* (Vol. 2). Murcia: Editum.

Zamudio, C. (2020). Objetivación del lenguaje y conocimiento metalingüístico: transformaciones que posibilita la escritura. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 2(2), 99-131.

Créditos

Autora: Celia Zamudio Mesa

Cómo citar este texto:

Zamudio Mesa, C. (2022). Clase Nro. 4: La complejidad de los sistemas de escritura. Módulo 5: Situaciones e intervenciones para centrar a las niñas y a los niños en el aprendizaje del sistema de escritura. Actualización Académica Lecturas y Escrituras en la escuela primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)