



Alfabetización en la UNIDAD PEDAGÓGICA

Especialización docente de nivel superior

DOCUMENTO TRANSVERSAL N°1

LA ALFABETIZACIÓN INICIAL



**Ministerio de
Educación**

Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Cdor. Jorge Milton Capitanich

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Gabriel Brener

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Delia Méndez

DIRECTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Silvia Storino

Postítulo ALFABETIZACIÓN EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA. Especialización Docente de Nivel Superior.

COORDINACIÓN GENERAL

Dra. Mirta Castedo

Universidad Nacional de La Plata

ASESORA GENERAL

Lic. Delia Lerner

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

MESA DE COORDINACIÓN ACADÉMICA

Dra. Mirta Castedo

Universidad Nacional de La Plata

Prof. María Elena Cuter

Universidad Nacional de La Plata

Lic. Ana Kaufman

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

Mg. Cinthia Kuperman

Universidad Nacional de La Plata

Lic. Delia Lerner

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

Prof. Mirta Torres

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL

Mg. Diana Grunfeld

Prof. María Laura Bongiovani

Prof. Agustina Peláez

DISEÑO

Mg. Jimena Zuazo

CORRECCIÓN DE ESTILO

Prof. Valeria Allegrucci

MESA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Lic. Ana Kaufman

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

Dra. Silvina Larripa

Universidad Nacional de La Plata

Dra. Flavia Terigi

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de
General Sarmiento

ASISTENTE GENERAL

Sara Soubelet

PLATAFORMA

Ing. Guido Costa

Lic. Gabriel Falcone

Lic. Bruno Lanzillotta

COMUNICACIÓN

Sebastián de Toma

MESA de CONDUCCIÓN de las UNIVERSIDADES NACIONALES

UBA

Lic. Alina Larramendy

Lic. Delia Lerner

UNC

Dra. María Angélica Möller

Mg. Gabriela Zamprogno

UNICEN

Prof. Viviana Izuzquiza

Mg. Irene Laxalt

UNLP

Prof. Eugenia Heredia

Mg. Cinthia Kuperman

UNLU

Lic. Mónica Cángaro

Mg. María Laura Galaburri

UNNE

Prof. Gloria Núñez

Mg. Gloria Portal

UNQUI

Lic. Daniel Carceglia

Lic. Mónica Rubalcaba

UNR

Dra. Fernando Avendaño

Dra. Mónica Báez

UNS

Dra. Gabriela Monti

Mg. Mariel Rabasa

UNT

Dra. Rossana Nofal

Dra. Constanza Padilla

UNTREF

Lic. Gabriel Asprella

Lic. Fernando Waltos

AUTORES DE ESTE DOCUMENTO:

Ana María Kaufman

Delia Lerner

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
Documento transversal 1, la alfabetización inicial. - 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
E-Book.

ISBN 978-950-00-1089-4

1. Educación Primaria. 2. Alfabetización Inicial. CDD 372

Fecha de catalogación: 18/05/2015

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
OBJETO DE ENSEÑANZA: LAS PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y ESCRITURA.....	9
¿Qué enseñamos cuando enseñamos a leer y a escribir?.....	10
SITUACIONES DIDÁCTICAS FUNDAMENTALES	
¿Qué situaciones proponemos a los niños para que aprendan a leer y a escribir?	14
Los niños leen a través del maestro	15
Los niños escriben a través del maestro.....	16
Los niños leen por sí mismos	17
Los niños escriben por sí mismos	18
MODALIDADES ORGANIZATIVAS	
¿Cómo se organizan las situaciones didácticas en el tiempo escolar?	19
OBSERVACIONES FINALES	23
Anexo	24
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27

DOCUMENTO TRANSVERSAL N°1

LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios Jurisdiccionales han promovido “modificaciones organizativas, institucionales, pedagógicas, didácticas y del trabajo docente” con la intención de fortalecer las políticas de enseñanza y crear condiciones para que todos los alumnos aprendan, para que se apropien de los contenidos que se enseñan en la escuela. En el caso de la alfabetización inicial, una modificación que reviste particular importancia es la de considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria (Resolución CFE N° 174 /12 Anexo I).

Asegurar la continuidad entre primero y segundo grado es vital para lograr que en ese primer período de la escolaridad obligatoria sea posible cumplir con una ineludible responsabilidad de la institución escolar: la de sentar las bases para la formación de los futuros ciudadanos de la cultura escrita. Es una responsabilidad cuyo cumplimiento requiere ofrecer a todos los niños el tiempo y las situaciones de enseñanza necesarias para que lean y escriban por sí mismos, es también una responsabilidad que va mucho más allá de enseñar el principio que rige el sistema alfabético y los rudimentos de la lectura y la escritura.

La democratización del acceso al conocimiento exige hoy la formación de todos los alumnos -desde el comienzo mismo de la escolaridad- como intérpretes y productores competentes, autónomos y críticos de los diversos escritos que circulan en la sociedad. Concretar este propósito demanda de la escuela un fuerte compromiso dirigido a lograr que el ingreso de los niños a sus aulas implique para todos, necesariamente, ingresar a los distintos ámbitos del mundo letrado y no solo al conocimiento de las “primeras letras”.

En consonancia con los propósitos plasmados en la Resolución CFE N° 174, la concepción de la alfabetización inicial que se desplegará en este documento -así como en el conjunto de los materiales que constituyen el Postítulo- pone en primer plano la necesidad de engarzar enseñanza y aprendizaje, considerando que el aprendizaje no es el fiel reflejo de la enseñanza, que las prácticas sociales vinculadas con la lectura y la escritura son diferentes en diversas comunidades y que los niños llegan a la escuela con experiencias y conocimientos diferentes en relación con la cultura escrita. Lo esperable entonces es la diversidad y es insoslayable considerarla al planificar la enseñanza.

Los conceptos de diversidad y alfabetización están estrechamente vinculados (Ferreiro, 2001). Diversidad de problemas con los que nos enfrentamos al producir o interpretar un texto, diversidad de propósitos del lector y del escritor, diversidad de prácticas de lectura y escritura, diversidad de estados de conocimiento de los niños con respecto a la escritura... Diversidad también de situaciones didácticas que corresponden a diferentes situaciones sociales en las que la lengua escrita está en juego, acercamiento de las intervenciones del docente a las conceptualizaciones de los niños, movilidad de los agrupamientos de los alumnos para que sus interacciones resulten lo más productivas que sea posible y para que el maestro pueda colaborar fuertemente con aquellos que más lo necesitan focalizando su intervención en problemas específicos...

Experiencias escolares e investigaciones didácticas -realizadas en conjunto por investigadores y docentes, sobre todo en diferentes países latino-americanos, a lo largo de los últimos treinta años- han permitido estudiar el desarrollo en las aulas de proyectos de enseñanza de la lectura y la escritura atravesados por el propósito de que todos los niños avancen en sus posibilidades de desempeñarse como intérpretes y productores de textos. Las situaciones didácticas fundamentales que se presentan en este documento -sobre las cuales se volverá con mayor detalle tanto en los otros Documentos Transversales como en los Módulos- son aquellas que se han mostrado propicias para el aprendizaje de todos los alumnos¹.

Ahora bien, antes de desplegar las situaciones didácticas, es imprescindible reflexionar sobre el objeto de enseñanza y los contenidos centrales que intentamos enseñar.

1 En los Documentos Transversales 2 y 3 se analizan también intervenciones de los docentes que han mostrado ser productivas para el aprendizaje de todos, así como otras que resultan especialmente fructíferas cuando se interactúa con niños que se encuentran en ciertos momentos de su proceso de construcción de la escritura.

OBJETO DE ENSEÑANZA: LAS PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y ESCRITURA

Si el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura es incorporar a los chicos a las comunidades de lectores y escritores², está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental **las prácticas sociales de lectura y escritura**. Esta definición implica poner énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones -es decir, en las razones que llevan a la gente a leer y escribir-, en las maneras de leer, en todo lo que hacen los lectores y escritores, en las relaciones que lectores y escritores sostienen entre sí con respecto a los textos... Asumir los actos de lectura y escritura como eje de la enseñanza implica también acordar un lugar importante a aquello que es leído o escrito, es decir, a los objetos culturales que forman parte indisoluble de esos actos: los textos.

Tradicionalmente, lo que se concibe como objeto de enseñanza es la Lengua y en particular sus aspectos descriptivos y normativos (gramática y ortografía). Durante mucho tiempo, las prácticas de lectura y escritura como tales han ocupado un lugar secundario en la escena escolar y esta falta de protagonismo puede contribuir a la reproducción de las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura. Es fundamental que la institución escolar genere en su seno las condiciones propicias para que todos los alumnos se apropien de esas prácticas, para que éstas no sigan siendo patrimonio exclusivo de aquellos que nacen y crecen en medios letrados.

Ahora bien, una vez que se ha decidido construir el objeto de enseñanza tomando como referencia las prácticas sociales de lectura y escritura, es necesario dilucidar en qué consisten y examinarlas de cerca para poder explicitar cuáles son los contenidos involucrados en ellas. Es necesario también intentar definir las condiciones didácticas potencialmente capaces de preservar su sentido.

La historia de la lectura y de la escritura, así como las Ciencias del Lenguaje y la Psicología Cognitiva, han hecho aportes decisivos a la conceptualización de las prácticas y han permitido explicitar algunos de los contenidos que deben estar en juego en el aula: las estrategias puestas en acción por los lectores, las relaciones entre los propósitos y las modalidades de lectura, las operaciones involucradas en la escritura, los problemas que se plantean al escribir y los recursos lingüísticos que contribuyen a resolverlos...

Hay un denominador común que atraviesa las prácticas a lo largo de la historia y que está claramente presente también en la actualidad. En efecto, **la lectura y la escritura aparecen siempre insertas en las relaciones con las otras personas**, suponen interacciones entre lectores acerca de los textos: comentar con otros lo que se está leyendo, recomendar lo que se considera valioso, discutir diversas interpretaciones de una misma obra, intercambiar ideas sobre las relaciones entre diferentes obras y autores...

En este sentido, David Olson (1998) señala:

«El dominio de la escritura es una condición social; cuando leemos o escribimos un texto participamos de una 'comunidad textual', de un grupo de lectores que también escriben y oyen, que comparten una determinada manera de leer y entender un corpus de textos. Volverse lector en un dominio específico significa aprender a par-

² Usamos en este documento el término "escritores" no sólo en el sentido de autores profesionales sino también en el sentido general de "personas que escriben", que recurren a la escritura para cumplir diferentes propósitos.

ticipar de un paradigma, en el mismo sentido en que Kuhn propuso esa noción para describir una comunidad científica que comparte un mismo conjunto de textos, un mismo conjunto de interpretaciones y un mismo conjunto de creencias con respecto a los problemas que se investigan. Para dominar la escritura no basta con conocer las palabras, es necesario aprender a compartir el discurso de alguna comunidad textual, lo que implica saber cuáles son los textos importantes, cómo deben ser leídos o interpretados, cómo deben ser aplicados en el habla y en la acción.(...) Pensamos en el dominio de la escritura como una condición al mismo tiempo cognitiva y social: la capacidad de participar activamente en una comunidad de lectores que acuerdan ciertos principios de lectura, un conjunto de textos que son tratados como significativos y una hipótesis de trabajo sobre las interpretaciones apropiadas o válidas de esos textos.»

Hacer de la escuela -y de cada aula- una comunidad de lectores y de productores de textos. Promover que los alumnos recurran cotidianamente a los textos para cumplir diversos propósitos, que pongan en común y discutan sus interpretaciones, que conozcan obras relevantes -tanto literarias como vinculadas con los temas que están estudiando-, que vayan constituyendo un conjunto de textos compartidos y de autores apreciados por todos, que asuman una perspectiva crítica acerca de lo que leen... Ofrecer a los alumnos oportunidades de escribir textos dirigidos a destinatarios diversos y en función de propósitos significativos para ellos, de desplegar sus propias posibilidades como productores y también de contar con la colaboración de los compañeros, de consultar con el docente y de recurrir a todas las fuentes de información necesarias para encontrar respuesta a sus interrogantes o sus dudas. Crear un ambiente de producción cooperativa que permita a los niños compartir sin temores sus escritos con los interlocutores presentes en el aula -con el maestro, por supuesto, y también con sus compañeros- sabiendo que éstos les harán sugerencias para mejorarlos, para hacerlos más comprensibles, más interesantes o impactantes... Estas son algunas de las condiciones necesarias para preservar el sentido de la lectura y la escritura en la escuela, para que estas prácticas sociales cobren un sentido personal para todos y cada uno de los alumnos.

¿Qué enseñamos cuando enseñamos a leer y a escribir?

Al considerar los contenidos, nos centraremos en aquellos que es esencial poner en acción en las aulas durante la alfabetización inicial, en el marco de la Unidad Pedagógica.

Tal como lo han mostrado las investigaciones psicolingüísticas (Goodman, 1982; Smith, 1983), los lectores y escritores se forman participando en actos de lectura y escritura: se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo. El acto de lectura es siempre -también mientras se está aprendiendo a leer en el sentido convencional del término- un acto centrado en la construcción de un significado a partir de la interacción con el texto que se está leyendo; el acto de escritura es siempre -también durante el proceso de reconstrucción de la alfabeticidad- un esfuerzo por registrar y comunicar un mensaje con el cual el sujeto está comprometido o por reorganizar lo que se está comprendiendo sobre un tema.

Es necesario entonces levantar la barrera que ha separado el período dedicado a la alfabetización inicial del período posterior a la adquisición del sistema de escritura; es necesario que los niños, mientras están esforzándose por desentrañar la

naturaleza del sistema alfabético, tengan también oportunidades para operar como lectores y como productores de textos; es necesario ofrecer a todos los niños un entorno que les permita familiarizarse con los diversos escritos sociales y que promueva una interacción continua con lectores y escritores experimentados.

Por lo tanto, los contenidos esenciales que estarán en juego en los dos años que conforman la Unidad Pedagógica son:

- Los quehaceres del lector y del escritor.

- El lenguaje que se escribe.

- El sistema de escritura.

- 1➤ Como el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia las prácticas de lectura y escritura, se conciben como contenidos fundamentales de la enseñanza los quehaceres del lector y los quehaceres del escritor (Lerner, 2001).

En los quehaceres ejercidos por lectores y escritores en la vida cotidiana, se consideran dos dimensiones: por una parte, la dimensión social -interpersonal, pública- a la que alude D. Olson cuando se refiere a la “comunidad textual” y, por otra parte, una dimensión psicológica -personal, privada-.

Entre los quehaceres del lector que implican interacciones con otras personas acerca de los textos, se encuentran, por ejemplo, los siguientes: comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un libro o una noticia, discutir sobre las intenciones implícitas en los titulares de cierto periódico... Entre los más privados, en cambio, se encuentran quehaceres tales como anticipar lo que sigue en el texto, releer un fragmento anterior para verificar lo que se ha comprendido cuando se detecta una incongruencia, saltar lo que no se entiende o no interesa y avanzar para comprender mejor, identificarse con el autor o distanciarse de él asumiendo una posición crítica, adecuar la modalidad de lectura -exploratoria o exhaustiva, detenida o rápida, cuidadosa o distendida...- a los propósitos que se persiguen y al texto que se está leyendo...

En cuanto a los quehaceres del escritor, la distinción entre lo compartido y lo privado es menos nítida, quizá porque la escritura es más solitaria que la lectura pero -al mismo tiempo- obliga a quien la ejerce a tener constantemente presente el punto de vista de los otros, de los futuros lectores. Planificar, textualizar, revisar una y otra vez... son los grandes quehaceres del escritor, que no son observables desde el exterior y se llevan a cabo, en general, en privado. Sin embargo, decidir los aspectos del tema que se tratarán en el texto -un quehacer más específico involucrado en el proceso de planificación- supone determinar cuál es la información que es necesario brindar a los lectores y cuál puede omitirse porque es previsible que éstos ya la manejen o puedan inferirla, es decir, supone considerar los probables conocimientos de los destinatarios. Evitar ambigüedades o malentendidos -un quehacer involucrado en el proceso de textualización/revisión- implica al mismo tiempo una lucha solitaria con el texto y un constante desdoblamiento del escritor que inten-

ta representarse lo que sabe o piensa el lector potencial... Las exigencias de este desdoblamiento llevan al escritor a poner en acción otros quehaceres en los cuales se encarna más claramente la dimensión interpersonal: discutir con otros cuál es el efecto que se aspira a producir en los destinatarios a través del texto y cuáles son los recursos para lograrlo; someter a consideración de algunos lectores lo que se ha escrito o se está escribiendo...

Por otra parte, quehaceres que pertenecen a la esfera más íntima del escritor cuando la producción es individual pasan a ser también interpersonales -sin dejar de ser personales- cuando la producción es grupal. Escribir con otros obliga a debatir para tomar decisiones consensuadas acerca de los múltiples problemas que plantea la escritura y de este modo se constituyen en objeto de reflexión cuestiones que pueden permanecer implícitas cuando se escribe en soledad.

2» Ejercer los quehaceres del lector y del escritor permitirá acceder al conocimiento del **lenguaje que se escribe** (ver Anexo), que presenta variaciones vinculadas con los diferentes géneros.

Las situaciones de enseñanza brindarán a los alumnos oportunidades de adentrarse en el mundo de los textos, de apropiarse de los rasgos distintivos -más o menos canónicos- de ciertos géneros, de ir detectando matices que distinguen el “lenguaje que se escribe” y lo diferencian de la oralidad coloquial, de poner en acción -en tanto practicantes de la lectura y la escritura- recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para resolver los diversos problemas que se plantean al producir o interpretar textos... Es así como, al actuar como lectores y escritores, los alumnos tienen la oportunidad de apropiarse de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de las prácticas; es así como las prácticas de lectura y escritura se constituyen progresivamente en fuente de reflexión metalingüística.

3» En la alfabetización inicial, el conocimiento del **sistema de escritura** (ver Anexo) ocupa un lugar central. La enseñanza apunta ante todo a la comprensión progresiva de las características alfabéticas de nuestro sistema y, una vez que los niños han reconstruido la alfabeticidad, el proceso se orientará hacia la reconstrucción de las convenciones relativas a la ortografía y la puntuación.

El sistema de escritura es concebido como un sistema de representación y no como un código de transcripción de sonidos. Los niños lo reconstruyen de manera activa, formulando hipótesis, poniéndolas a prueba y rechazándolas o reelaborándolas en función de los conflictos cognitivos que enfrentan a lo largo de un prolongado proceso que ha sido minuciosamente estudiado por Emilia Ferreiro.

La reflexión posterior, referida a los aspectos no-alfabéticos del sistema³, requerirá también la elaboración de conceptualizaciones gramaticales: para que los alumnos comprendan el uso de las mayúsculas, será necesario reflexionar sobre la distinción entre sustantivos propios y comunes así como sobre la partición del texto en oraciones; para reconstruir ciertas regularidades de ortografía literal, será necesario recurrir a la morfología de las palabras y a los parentescos lexicales -a las “familias de palabras” caracterizadas por cierto rasgo ortográfico, a la distinción singular/plural cuando se piensa en las palabras terminadas en “z”, etcétera-. Por otra parte, el análisis de otras convenciones de la escritura -como el uso de la “h”- llevará a recurrir al diccionario etimológico. La producción de textos dará lugar también -lo veremos al trabajar diferentes módulos- a múltiples reflexiones sobre la Lengua, que se ampliarán y profundizarán en los años siguientes (se profundizará en DT3. Escribir y aprender a escribir).

³ La separación entre palabras, la ortografía y la puntuación son los aspectos no-alfabéticos del sistema de escritura. La enseñanza de estos contenidos en la Unidad Pedagógica será tratada en el Módulo 2. “Lecturas y escrituras cotidianas”.

SITUACIONES DIDÁCTICAS FUNDAMENTALES

¿Qué situaciones proponemos a los niños para que aprendan a leer y a escribir?

Como ya se ha señalado, las situaciones que se caracterizarán en este apartado han sido estudiadas en el marco de investigaciones didácticas y de experiencias escolares documentadas.

Las investigaciones didácticas implican siempre una planificación discutida entre los docentes que han decidido involucrarse en la indagación y los investigadores, un trabajo compartido en el aula -durante el cual los investigadores no sólo registran lo que sucede sino también colaboran con el maestro cuando los niños trabajan en pequeños grupos-, un análisis conjunto del desarrollo de las propuestas y de los ajustes a realizar en las actividades siguientes en función de lo sucedido en la clase. Las experiencias escolares documentadas, algunas de las cuales tuvieron lugar en el marco de procesos de formación docente en servicio, también incluyen la discusión de una propuesta de enseñanza, así como el registro o el relato de lo sucedido en las clases y el análisis de lo realizado -aunque, como muchas veces son los mismos docentes que conducen la actividad quienes asumen también la responsabilidad de relatar y registrar algún fragmento de la clase, el registro no puede ser tan sistemático ni el análisis tan exhaustivo como lo es en la investigación-. El conocimiento didáctico es siempre producto de la interacción entre docentes e investigadores, del análisis colectivo de la práctica en el aula, de la conceptualización y re-conceptualización progresiva de las prácticas realizadas en diferentes contextos.

En el caso de la alfabetización inicial, la sistematización de las actividades que resultaron productivas para el aprendizaje nos ha llevado a plantear cuatro **situaciones didácticas fundamentales** que constituyen verdaderos desafíos para que los alumnos pongan en juego y avancen en sus posibilidades de producir e interpretar textos desde muy pequeños.

LOS NIÑOS LEEN

A través del maestro

Por sí mismos

LOS NIÑOS ESCRIBEN

A través del maestro

Por sí mismos

Cada una de estas situaciones fundamentales -que, como veremos luego, dan lugar a múltiples y diversas situaciones concretas- ofrece a los niños oportunidades de participar en diferentes prácticas y apropiarse de diferentes contenidos.

En las situaciones en las que los alumnos leen o escriben a través del maestro, los contenidos se encarnan en los quehaceres del lector/escritor y focalizan de manera privilegiada aspectos del lenguaje que se escribe. La lectura a través del maestro permite a los niños acceder desde muy pequeños a conocer autores y géneros que aún no

podrían leer por sí mismos. La escritura a través del maestro les permite participar en el proceso de producción de un texto, es decir, planificar lo que van a escribir, tomar decisiones acerca de cómo organizar el escrito para que sea comprendido o para producir un efecto deseado en el lector, revisar una y otra vez lo producido...

En las situaciones en las que los niños leen o escriben por sí mismos, el foco está puesto en el sistema de escritura. La escritura por sí mismos hace posible la aparición en el aula de las ideas que los alumnos tienen sobre el sistema y la discusión acerca de ellas entre los compañeros, al mismo tiempo que habilita intervenciones docentes que pueden favorecer los avances en la apropiación progresiva de la alfabetización del sistema. La lectura por sí mismos, en el marco de determinadas condiciones didácticas, hace posible que los pequeños elaboren estrategias lectoras a fin de construir un sentido para el texto. Estas estrategias consisten, básicamente, en un interjuego entre efectuar anticipaciones y verificarlas o rechazarlas tomando en cuenta ciertos indicios de lo escrito. Progresivamente, al escribir por sí mismos, los niños podrán considerar tanto el lenguaje que se escribe como el sistema de escritura y, al leer por sí mismos, podrán hacerlo con autonomía creciente.

Las diversas situaciones de lectura y escritura, a través del maestro y de los niños por sí mismos, están presentes y se articulan a lo largo de los dos años de la Unidad Pedagógica (se profundizarán en DT2, Leer y aprender a leer, y DT3, Escribir y aprender a escribir).

La afirmación según la cual se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo puede parecer paradójica: ¿cómo puede leer y escribir un niño que todavía no sabe hacerlo?

La conceptualización de las cuatro situaciones didácticas fundamentales nos ha permitido responder a esta pregunta.



Los niños leen a través del maestro

«Leer en voz alta a aquel escritor ciego era una experiencia curiosa porque, si bien yo me sentía, con algún esfuerzo, en control del tono y el ritmo de la lectura, era sin embargo Borges, el oyente, quien se convertía en amo del texto. (...) Borges elegía el libro, Borges hacía que me detuviera o me pedía que continuara, Borges me interrumpía para hacer un comentario, Borges permitía que las palabras llegaran hasta él. Yo era invisible.»

(Manguel, 2005, pp: 33)

Alberto Manguel comenta de esta manera una experiencia adolescente inolvidable: la de haber sido lector en voz alta para el genial escritor, que ya no podía leer por sí mismo -nunca recurrió al sistema Braille- y siguió haciéndolo a través de diferentes voces. Es indudable el rol protagónico de Borges como lector en estas situaciones.

La lectura en voz alta tiene una larga historia. En la antigüedad clásica, en la Edad Media y hasta los siglos XVI y XVII, *“la lectura implícita pero efectiva de numerosos textos era una oralización y sus ‘lectores’ eran los oyentes de una voz lectora.”* (Cavallo y Chartier, 1998).

Si leer es comprender un texto -jerarquizar lo más importante y desechar lo accesorio, establecer relaciones entre sus diferentes partes, inferir lo no dicho, etcétera-, el niño pequeño que todavía no domina el sistema de escritura puede apropiarse del lenguaje escrito a través de la voz del otro, como así también comentar y participar de un espacio de discusión sobre lo leído. A través de este tipo de situaciones, el niño se está formando como lector y se está nutriendo de palabras, ideas y formas que incidirán positivamente también en la elaboración de sus producciones escritas.

Hace muchos años, cuando comenzábamos nuestro trabajo en alfabetización inicial, algunos de nosotros teníamos la impresión de que, al hacernos cargo de leer los textos en voz alta, los adultos realizábamos el trabajo de lectura y los niños permanecían en situación pasiva. Sin embargo, al registrar y analizar las clases, maestros e investigadores fuimos encontrando evidencias de que el rol de los alumnos es eminentemente activo y constatamos que las situaciones de lectura a través del docente son imprescindibles para garantizar el acceso de los niños al mundo de la cultura escrita.

Ver DT2. Leer y aprender a leer.



Los niños escriben a través del maestro

¿Por qué consideramos que son los niños quienes escriben cuando lo hacen a través del maestro?

Porque en estas situaciones, como la tarea de anotar queda a cargo del docente, los chicos pueden centrarse en la composición del texto y liberarse de los problemas que seguramente les plantearía el sistema de escritura. Los alumnos son autores del texto, en la medida en que enfrentan los problemas involucrados en la escritura, toman decisiones acerca de qué van a escribir y cómo lo plasmarán e intentan ir adecuando su expresión a las características del género.

Tal como puede advertirse, el foco de las situaciones en las que los niños escriben a través del maestro está ubicado en el proceso de escritura y en el aprendizaje del lenguaje escrito. Cuando se elabora un texto nuevo, se ponen en juego y se enriquecen los saberes sobre el lenguaje que se escribe contruidos a partir de múltiples lecturas previas.

Para que efectivamente los niños actúen como escritores, es imprescindible la intervención del docente. Al avanzar en el trabajo en las aulas, fuimos construyendo con los maestros diferentes intervenciones que resultaron propicias para que los alumnos se posicionaran como productores de textos.

Mientras participa en la producción, el maestro pone en acción todo aquello que está implicado en la escritura y establece con sus alumnos un diálogo “de

escritor a escritor”: incita a planificar lo que se va a escribir, propone pensar en diferentes alternativas para el comienzo del texto e invita a elegir la versión que el grupo considera más adecuada o impactante, sugiere buscar diversas posibilidades de expresar cada idea, propone leer y releer lo escrito para asegurar la coherencia con lo que se está por escribir o para revisarlo desde la perspectiva del lector potencial...

Las situaciones en las que los niños “dictan” al maestro, por ser grupales, tienen la ventaja de permitir la verbalización de los diversos problemas que en un silencioso trabajo de escritura individual no se hacen explícitos. Al hablar con otros sobre lo que se hace, mientras se lo está haciendo, aparece la posibilidad de confrontar distintas formas de resolución de un mismo problema y de discutir sobre la opción más adecuada.

Ver DT3. Escribir y aprender a escribir.



Los niños leen por sí mismos

Quizá no sea fácil imaginar cómo leen los niños cuando todavía “oficialmente” no saben leer. Uno de los obstáculos para imaginarlo es la forma en que suele concebirse el acto de lectura: se cree que leer un texto consiste siempre en leerlo completa y exhaustivamente, empezando por la primera palabra e identificando todas y cada una de las siguientes hasta llegar a la última.

Diferentes investigaciones psicolingüísticas han demostrado que esta concepción no se ajusta a las reales estrategias que los lectores ponen en juego cuando intentan construir el sentido de un texto. La anticipación del significado juega un papel central y en función de ella el lector selecciona aquellos indicios provistos por el texto que le permiten corroborar o rechazar sus suposiciones (Smith, 1983; Goodman, 1982). A partir de esta definición de la lectura, nuestro accionar en el aula tiende a proponer situaciones en las que los niños tengan oportunidad de desplegar este tipo de estrategias.

En ciertas condiciones didácticas, los niños que aún no leen convencionalmente usan las mismas estrategias básicas que los lectores experimentados: anticipan significados posibles en función de la coordinación inteligente de datos del texto con datos del contexto. Lógicamente, las escrituras que los niños exploren deberán estar siempre incluidas en contextos materiales o verbales que favorezcan la elaboración de hipótesis acerca de los posibles significados del texto.

Ver DT2. Leer y aprender a leer.



Los niños escriben por sí mismos

En las aulas de los primeros grados conviven diferentes modalidades de escritura que constituyen pasos necesarios para la comprensión de nuestro sistema alfabético y responden a diferentes conceptualizaciones que los niños van construyendo para comprender dicho sistema. Las investigaciones sobre **psicogénesis del sistema de escritura** (ver Anexo) -dirigidas por Emilia Ferreiro- han puesto de manifiesto que las producciones de los niños, lejos de ser caprichosas, responden a principios que las justifican y constituyen aproximaciones progresivas a las características alfabéticas de nuestro sistema (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991, entre muchos otros).

Las situaciones didácticas de escritura que contribuyen a la adquisición de la alfabetización son aquellas que permiten a los niños poner en acción sus propias conceptualizaciones y confrontarlas con las de los otros; son aquellas que plantean desafíos que los impulsan a producir nuevos conocimientos acerca de la escritura, a recurrir a las diversas fuentes de información existentes en el aula -el maestro, los compañeros, los materiales impresos- buscando los elementos necesarios para resolver el problema que se les ha planteado.

Si bien las situaciones de escritura de los niños por sí mismos están centradas en favorecer avances en el conocimiento del sistema, este aprendizaje se desarrolla en el marco de la adquisición del lenguaje escrito y, por consiguiente, los alumnos cuya escritura todavía no es alfabética también escriben textos. Las propuestas didácticas dan prioridad, en estos casos, a la producción de textos cuyas características hacen posible poner en primer plano la exploración de rasgos del sistema: listas de personajes o de títulos de cuentos leídos, rótulos para las partes de una imagen significativa -del cuerpo humano, por ejemplo-, epígrafes para fotos o dibujos, etcétera.

Ver DT3. Escribir y aprender a escribir.

MODALIDADES ORGANIZATIVAS

¿Cómo se organizan las situaciones didácticas en el tiempo escolar?

El tiempo es -todos los docentes lo sabemos bien- un factor de peso en la institución escolar: siempre es escaso en relación con la cantidad de contenidos fijados en el programa, nunca es suficiente para comunicar a los niños todo lo que desearíamos enseñarles en cada año lectivo.

Cuando el objeto de enseñanza se presenta en toda su complejidad y se concibe el aprendizaje como un proceso que avanza a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento, el problema de la distribución del tiempo deja de ser simplemente cuantitativo: no se trata sólo de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se trata de producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico.

Para concretar este cambio, es necesario manejar con flexibilidad la duración de las propuestas didácticas y hacer posible la reconsideración de los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas. En este sentido, la Unidad Pedagógica ofrece condiciones particularmente favorables para abordar objetos tan complejos como la lengua escrita y los procesos de lectura y escritura, ya que permite asegurar la continuidad en el aprendizaje sin producir cortes ajenos a él ni correr el riesgo de que los niños transiten experiencias que ellos puedan vivir como fracasos.

La planificación de cada año de la Unidad Pedagógica contempla diferentes modalidades organizativas de las actividades que permiten sostener las situaciones en el tiempo, con la continuidad necesaria para que los niños puedan ir apropiándose de los quehaceres del lector/escritor, del lenguaje que se escribe y del sistema de escritura⁴.

Continuidad no significa repetición sino progresión: las cuatro situaciones didácticas fundamentales adquieren características diferentes en función del género que se está trabajando, así como de los quehaceres y propósitos de los lectores o de los escritores que se ponen en primer plano. De este modo, se hace posible que los niños conozcan diferentes aspectos de la cultura escrita y se abren posibilidades de plantearles nuevos desafíos cada vez mayores -tal como puede verse en los Documentos Transversales 2 y 3, en los que se plantea una progresión en relación con las situaciones de lectura y de escritura respectivamente-.

Organizar diversas situaciones con continuidad supone también considerar la simultaneidad. Simultaneidad, en primer término, en el sentido de que en un mismo período -un día, una semana, o un lapso mayor- se articulan la lectura y la escritura realizadas a través del docente o por los alumnos mismos. Simultaneidad, también, entre diferentes modalidades organizativas: los **proyectos**, las **actividades habituales** y las **secuencias de situaciones** coexisten y se articulan a lo largo del año escolar.

⁴ Pensar el primero y segundo año de la escolaridad como una unidad supone que el equipo escolar planifique -y replanifique periódicamente-, con la colaboración de todos los maestros involucrados, el desarrollo que se dará a los contenidos a lo largo de la Unidad Pedagógica completa y no sólo de cada año.

➤ Los **proyectos de interpretación/producción** de textos, a diferencia de todas las otras modalidades organizativas, se caracterizan por estar orientados hacia la elaboración de un producto que tendrá un destinatario, razón por la cual la lectura y la escritura cobran un sentido particular para los alumnos. Permiten una organización muy flexible del tiempo: según el objetivo que se persiga, un proyecto puede ocupar sólo unas semanas o desarrollarse a lo largo de varios meses.

Los proyectos de larga duración brindan la oportunidad de compartir con los niños la planificación de la tarea y su distribución en el tiempo: una vez fijada la fecha en que el producto final debe estar elaborado, es posible discutir un cronograma retroactivo y definir las etapas que será necesario recorrer, las responsabilidades que cada grupo deberá asumir y las fechas que habrá que respetar para lograr el cometido en el plazo previsto. Cuando el producto de estos proyectos es un texto elaborado por los niños, ya sea por sí mismos o a través del maestro, se revaloriza el tiempo de las revisiones y correcciones como un tiempo crucial del aprendizaje, imprescindible para acceder a una verdadera transformación del conocimiento.

Por otra parte, la sucesión de proyectos diferentes hace posible volver a trabajar sobre la lectura y la escritura desde diferentes puntos de vista, para cumplir diferentes propósitos y en relación con diferentes tipos de texto.

➤ Las **actividades habituales** se reiteran en forma sistemática y previsible con una frecuencia diaria, semanal o quincenal a lo largo de todo el año escolar. Pueden incluir situaciones de lectura y/o escritura. Las actividades vinculadas con el funcionamiento de la Biblioteca del aula constituyen un ejemplo prototípico de esta modalidad organizativa ya que albergan no solo situaciones de lectura sino también situaciones de escritura a través del maestro -como la elaboración colectiva de una recomendación- o de los niños por sí mismos cuando, por ejemplo, completan las fichas de préstamo de la biblioteca.

La lectura semanal de cuentos tradicionales o de una novela por capítulos, constituyen otras actividades habituales de lectura. Entre las de escritura podemos mencionar algunas que se vinculan con diversos propósitos: registrar la información que se va recogiendo sobre un tema de estudio, organizar y guardar memoria de la acción cotidiana a través del cuaderno de clase, elaborar agendas, distribuir tareas rotativas, etcétera.

Una actividad frecuente en segundo grado -y adecuada para ese año de la UP- es “la hora de los cuenta-cuentos”: los niños se responsabilizan, en forma rotativa, de contar o leer un cuento que ellos mismos han elegido (guiados por la maestra) y cuya presentación han preparado previamente, de tal modo que resulte clara y comprensible para el auditorio. El niño que asume el rol de “cuenta-cuentos” debe tomar en consideración ciertas pautas: explicitar las razones que lo llevaron a elegir el cuento, conocer algunos datos sobre la vida y obra del autor, comentar con sus compañeros los episodios o personajes que le resultaron atractivos (o no). Terminada la lectura (o el relato), los demás alumnos pueden intervenir haciendo preguntas o comentarios. La dis-

cusión se generaliza: se analizan las acciones de los personajes, se compara con otros cuentos conocidos, se hacen apreciaciones sobre la calidad del que se acaba de leer...

➤ Las **secuencias de situaciones**, a diferencia de los proyectos, no tienen un producto y, a diferencia de las actividades habituales, tienen una duración relativamente restringida. Pueden centrarse ya sea en el desarrollo de la lectura y la escritura, ya sea en la reflexión y sistematización sobre contenidos gramaticales u ortográficos.

Citemos ante todo una secuencia de lectura, “Seguir a un autor”, que es muy frecuente en nuestras aulas y que cumple un papel destacado en la introducción de los niños al mundo letrado. Consiste en leer diferentes obras de escritores reconocidos, acceder a su biografía y a otros materiales relacionados con los autores, tales como entrevistas o reseñas de sus textos... En suma: adentrarse en el universo del escritor y apropiarse de aquello que lo hace singular. Estas secuencias tienen una importancia fundamental especialmente cuando los niños no disponen de libros en sus hogares: es suficiente con desarrollar sólo dos de estas secuencias por año para que los alumnos terminen su escuela primaria con el bagaje de doce autores prestigiosos que han pasado a ser “de su familia”.

Otras secuencias se centran en la lectura de diferentes ejemplares de un mismo género o subgénero (poemas, fábulas, cuentos de aventuras, cuentos fantásticos...) o diferentes textos sobre un mismo tema de estudio.

Las secuencias antes mencionadas suelen incluir la producción de escrituras puntuales vinculadas con lo que se está leyendo.

En cuanto a las secuencias de situaciones de reflexión y/o sistematización, ellas guardan siempre una relación directa con los propósitos didácticos y con los contenidos que se están trabajando, porque apuntan justamente a reflexionar sobre conocimientos construidos a través de las otras modalidades organizativas.

Por ejemplo, después de haber realizado una secuencia centrada en la lectura de fábulas, es posible plantear una situación cuyo objetivo es reflexionar sobre los rasgos que caracterizan a las fábulas y las diferencian de los cuentos; después de haber confrontado ciertos problemas relativos a la puntuación en el marco de un proyecto de escritura, es posible proponer una situación cuyo objetivo es “pasar en limpio” los conocimientos que se construyeron al resolver esos problemas...

Entre las situaciones de reflexión ortográfica cabe citar la referida al uso de las mayúsculas que es ineludible cuando los niños, en algún momento de segundo grado, comienzan a escribir en cursiva y se enfrentan con el problema de distinguir la letra inicial correspondiente a los nombres propios. Esta situación implica también una reflexión gramatical vinculada con la distinción entre sustantivos comunes y propios.

Las modalidades organizativas antes descritas permiten tejer relaciones entre las diferentes actividades y evitar la fragmentación de los contenidos. Por otra parte, hacen posible prever la distribución de los contenidos de tal modo que los alumnos tengan acceso a diferentes géneros y autores a lo largo de la Unidad Pedagógica -y también de los siguientes ciclos-.

Ahora bien, en algunos casos también podemos proponer actividades ocasionales, que no forman parte de proyectos o secuencias. Esto sucede, por ejemplo, cuando la maestra encuentra un texto que considera valioso compartir con los niños aunque pertenezca a un género o trate sobre un tema que no se corresponde con el proyecto o secuencia que en ese momento se está llevando a cabo; en otras ocasiones, los alumnos -o algunos de ellos- proponen la lectura de una historieta, un poema o un cuento que los ha impactado y cuya lectura la maestra también considera interesante. En estos casos, no tendría sentido ni renunciar a leer los textos en cuestión porque no tienen relación con lo que se está haciendo ni “inventar” una relación inexistente; si su lectura permite trabajar sobre algún contenido significativo, la organización de una actividad ocasional estará justificada. Algo similar sucede cuando resulta necesario producir un escrito que no había sido previsto: una carta a un compañero ausente por enfermedad, un listado de elementos necesarios para una salida, una colaboración para un mural que se hace en la escuela en relación con cierto acontecimiento.

La articulación de diferentes modalidades organizativas -que tienen duraciones diferentes, que pueden ser permanentes o llevarse a cabo en el curso de períodos limitados, algunas de las cuales se suceden en el tiempo en tanto que otras se entrecruzan en una misma etapa del año escolar- favorece la presentación escolar de la lectura y la escritura como prácticas sociales complejas y la apropiación progresiva de estas prácticas por parte de los alumnos.

El esfuerzo por distribuir los contenidos en el tiempo de un modo que permita superar la fragmentación del conocimiento abarca la totalidad de la enseñanza escolar de la lectura y la escritura. Hemos delineado una propuesta alternativa de distribución del tiempo didáctico, que responde a la necesidad de producir un cambio cualitativo en la presentación escolar de la lectura y la escritura.

No podemos concluir este punto sin reconocer que el tiempo escolar resulta insuficiente también desde la perspectiva aquí planteada, que siempre es necesario seleccionar y dejar de lado aspectos que preferiríamos incluir, que la elección resulta siempre difícil y que la única guía que hasta ahora hemos encontrado para decidir es la siguiente: administrar el tiempo de tal modo que lo importante ocupe siempre el primer lugar.

OBSERVACIONES FINALES

La concepción de la alfabetización aquí sostenida -que se desplegará en los diversos materiales de este Postítulo- pone en primer plano que enseñar es un trabajo complejo, que requiere compartir experiencias con otros docentes y analizarlas juntos, discutir acerca de resultados de investigaciones didácticas sobre alfabetización, debatir diferentes alternativas de acción y explorar su desarrollo en las aulas... Planificar en equipo, hacer el seguimiento de los aprendizajes y conversar con otros maestros para entender mejor qué conceptualizaciones están elaborando los niños, intercambiar ideas sobre las intervenciones más adecuadas en cada caso, analizar en qué medida las intervenciones realizadas favorecieron avances en el proceso de los alumnos, discutir criterios para agrupar a los chicos de tal modo que sus interacciones en las situaciones de lectura o escritura sean productivas para el aprendizaje...

Compartir entre docentes la planificación y el análisis de las situaciones de clase fortalece la enseñanza, al mismo tiempo que hace posible asumirla como una responsabilidad cooperativa. Asimismo, al debatir puntos de vista y explicitar los criterios didácticos que subyacen a las propuestas formuladas, se hacen visibles aspectos relevantes del trabajo docente que suelen permanecer invisibilizados.

Abrir espacios y generar tiempos comunes para el trabajo colaborativo entre docentes es una cuestión que involucra al equipo directivo y a la institución en su conjunto. Asumir este compromiso es una de las condiciones insoslayables para transformar la escuela en una auténtica comunidad de lectores y escritores.

Anexo

Psicogénesis del sistema de escritura: El término psicogénesis alude al proceso de construcción de una noción, de una operación lógico-matemática o de un sistema de representación, estudiado desde la perspectiva teórica de la Psicología y la Epistemología Genética. Esta teoría -elaborada por Jean Piaget y sus colaboradores, así como por muchos investigadores que continúan estudiando la reconstrucción de otros objetos de conocimiento- pone en primer plano al sujeto cognoscente, un sujeto intelectualmente activo que se hace múltiples preguntas en su intento de comprender el mundo que lo rodea y construye conceptualizaciones acerca de los objetos que intenta conocer, las pone a prueba y las ajusta progresivamente a las características propias de los objetos en cuestión. Las investigaciones sobre proceso de construcción del sistema de escritura dirigidas por Emilia Ferreiro -que comenzaron en 1974, en Argentina, y continuaron luego desarrollándose en diferentes países y lenguas- han producido una revolución conceptual en el campo de la alfabetización. En efecto, estas investigaciones pusieron en evidencia que los niños se plantean problemas cognitivos en relación con el sistema de escritura desde mucho antes de que se les enseñe a leer y escribir, que elaboran hipótesis originales acerca de este objeto de conocimiento, que confrontan conflictos entre sus diferentes hipótesis así como entre éstas y la escritura convencional y que, a lo largo de este proceso, van realizando diferenciaciones y ajustes que -siempre gracias a la interacción con la escritura y con personas que la producen o interpretan y a las intervenciones de enseñanza- desembocan en la comprensión del principio alfabético que rige nuestro sistema de escritura.

Sistema de escritura: Alude al sistema de notación gráfica del lenguaje, integrado en nuestro caso (sistema alfabético) por letras, signos y relaciones entre esos elementos. A lo largo de la historia, la humanidad ha producido diferentes sistemas de escritura, algunos de los cuales siguen vigentes en la actualidad. Por ejemplo, la escritura china es ideográfica -como la numeración escrita (el numeral 8 puede leerse “huit”, “eight” u “ocho”, según la lengua en que se lea, pero el concepto representado es el mismo en todos los casos)-, es decir que no representa los sonidos del lenguaje sino que representa directamente significados, lo cual cumple una función de gran importancia en un vasto país donde se hablan muchas lenguas diferentes, cuyos hablantes sólo pueden comunicarse a través de la escritura; uno de los sistemas de escritura que se usa en Japón es silábico (es decir que a cada sílaba de la oralidad le corresponde una grafía en la escritura), la escritura hebrea es consonántica...

Ahora bien, ningún sistema de escritura es puro: en el caso de nuestro sistema, si bien el principio general que lo rige es alfabético (teóricamente, cada letra correspondería a un sonido y ese sonido sólo a esa letra), este principio se cumple solamente con poquísimas letras. Ni siquiera con todas las vocales, ya que la “i” comparte sonoridad con la “y” en muchas ocasiones y la “u” a veces no corresponde a ningún sonido... En cuanto a las consonantes, además de todos los casos que conocemos en los que una sola remite a más de un sonido y varias comparten la misma sonoridad, hay situaciones como las palabras “optativo” y “obtusos” cuyas primeras sílabas comparten la sonoridad pero la ortografía es diferente. Como si todo esto fuera poco, el sistema alfabético incluye, además de las letras, signos ideográficos -como los espacios entre palabras y los signos de puntuación. El sistema de escritura ha sido concebido como si fuera un simple código de transcrip-

ción, como si el problema que enfrentan los niños se redujera a entender cómo transcribir cada sonido de la oralidad con una letra en la escritura (es decir, a establecer una correspondencia biunívoca entre “fonema” y “grafema”). Sin embargo, la comprensión de un sistema de escritura reviste una complejidad mucho mayor, porque no se trata de un código sino de un sistema de representación (Ferreiro, 1987). Codificar implica sólo construir un sistema de representación alternativo basándose en otro que ya existe, de tal modo que los elementos y las relaciones están pre-determinados (es el caso del código Morse, usado hasta hace un tiempo en telegrafía, que transcribía cada letra del sistema alfabético con un elemento determinado). En cambio, la construcción de un sistema de representación nuevo -que suele ser producto de un largo proceso histórico, como sucedió tanto con el sistema de escritura como con el sistema de numeración-, supone seleccionar algunos aspectos que serán representados y dejar de lado otros. Al reconstruir estos sistemas (Ferreiro, 1987), los niños necesitan comprender sus reglas de producción: necesitan entender qué es lo representado, de qué modo se representa, qué relaciones guardan los significantes con los significados. ¿Qué representa la escritura?, ¿diferencias en los significados o diferencias en los significantes?, ¿o representa diferencias vinculadas con propiedades de los referentes? Estos son algunos de los complejos problemas que los niños enfrentan al intentar comprender nuestro sistema de escritura.

Lenguaje que se escribe: Designa el conjunto de expresiones lingüísticas que son usuales en la escritura, en tanto que pueden no serlo en la oralidad coloquial. *“El uso social de la escritura ha afectado particularmente al lenguaje. Si bien cualquier expresión de la lengua puede ponerse por escrito, las circunstancias de uso en las diferentes comunidades han hecho que ciertas expresiones de la lengua queden especialmente reconocidas como pertenecientes al dominio de lo escrito. El término lenguaje escrito denota esas formas del discurso. (...) En una comunidad que usa la escritura para diversas funciones -publicitarias, periodísticas, notariales, rituales, inventariales, comerciales, etc.-, habrá muchísimas variedades de lenguajes escritos.”* (Teberosky y Tolchinsky, 1995: 12).

A diferencia de lo que suele creerse -cuando se afirma, por ejemplo, que “hablar bien” es un requisito necesario y suficiente para escribir bien- la escritura no es una simple transcripción de la oralidad. Como señala Frank Smith (1983): *“El lenguaje escrito y el lenguaje hablado no son lo mismo. Al escuchar a un orador, podemos darnos cuenta de que está leyendo un texto que ha preparado para hacerlo público; del mismo modo, detectamos fácilmente que un pasaje que estamos leyendo es la transcripción inédita de una conferencia espontánea. Ahora bien, el habla y lo impreso tampoco son dos lenguas diferentes: comparten un vocabulario y una cierta estructura gramatical, pero probablemente contienen diferentes distribuciones de cada uno de estos componentes. No es sorprendente que existan diferencias entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, puesto que se utilizan para propósitos muy diferentes y se dirigen a públicos muy distintos.”*

Por otra parte, lenguaje oral y lenguaje escrito están lejos de ser uniformes: la forma en que hablamos varía en función de la situación comunicativa -no hablamos de la misma manera con nuestros familiares y con nuestros alumnos o con las autoridades de la escuela- y lo mismo sucede con el lenguaje escrito, ya que lo usamos de maneras muy distintas cuando, por ejemplo, escribimos un mail a un amigo y cuando preparamos un trabajo para entregar a un profesor. Cuando se elabora un escrito para ser presentado o

publicado, así como cuando se produce un texto literario, el lenguaje es especialmente revisado y pulido; quien escribe se esfuerza especialmente por evitar ambigüedades, ya no estará presente cuando el destinatario lea y el texto deberá aportar los elementos necesarios para su comprensión.

A diferencia de lo que sucede al hablar, la acción de escribir produce un objeto externo, el texto. Esto permite que el autor tome distancia de su producción y pueda revisar una y otra vez lo que ha escrito, corregirlo, pulirlo... Las características propias del lenguaje escrito son también producto de esta posibilidad de reflexionar sobre lo que se ha plasmado en el papel (o en la pantalla) y de perfeccionarlo.

Desde el punto de vista del lector, y sobre todo del lector principiante, el conocimiento del lenguaje escrito contribuye a la anticipación del significado. *“Si la predicción es la base para la comprensión de lo que se lee, entonces una parte importante de la información no visual de los lectores obviamente debe ser la familiaridad con los formalismos y las características únicas de las diferentes formas que el lenguaje escrito asume. Cuanto más sepa uno acerca del lenguaje escrito, más fácil será leer y, por lo tanto, aprender a leer.”* (F. Smith, 1983: 95).



Referencias bibliográficas

- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier (1998): **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Editorial Taurus. Madrid.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1979): **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**, Siglo XXI Editores, México.
- Ferreiro, Emilia (1986) *La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización*. En: **Proceso de Alfabetización. La alfabetización en proceso**. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia (1991): *Desarrollo y Psicogénesis*. En Y. Goodman: **Los niños construyen su lecto-escritura**. Editorial Aique. Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia (2001): **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Goodman, Kenneth (1982): *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En Ferreiro y Gómez Palacio: **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Siglo XXI. México.
- Lerner, Delia (2001): **Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario**. Fondo de Cultura Económica. México.
- Manguel, Alberto (2005): **Una historia de la lectura**. Emecé Editores. Buenos Aires.
- Olson, David (1988): **El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento**. Gedisa. Barcelona.
- Smith, Frank (1983): **Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje**. Editorial Trillas. México.
- Teberosky, Ana y L. Tolchinsky (1995): **Más allá de la alfabetización**. Santillana. Buenos Aires.