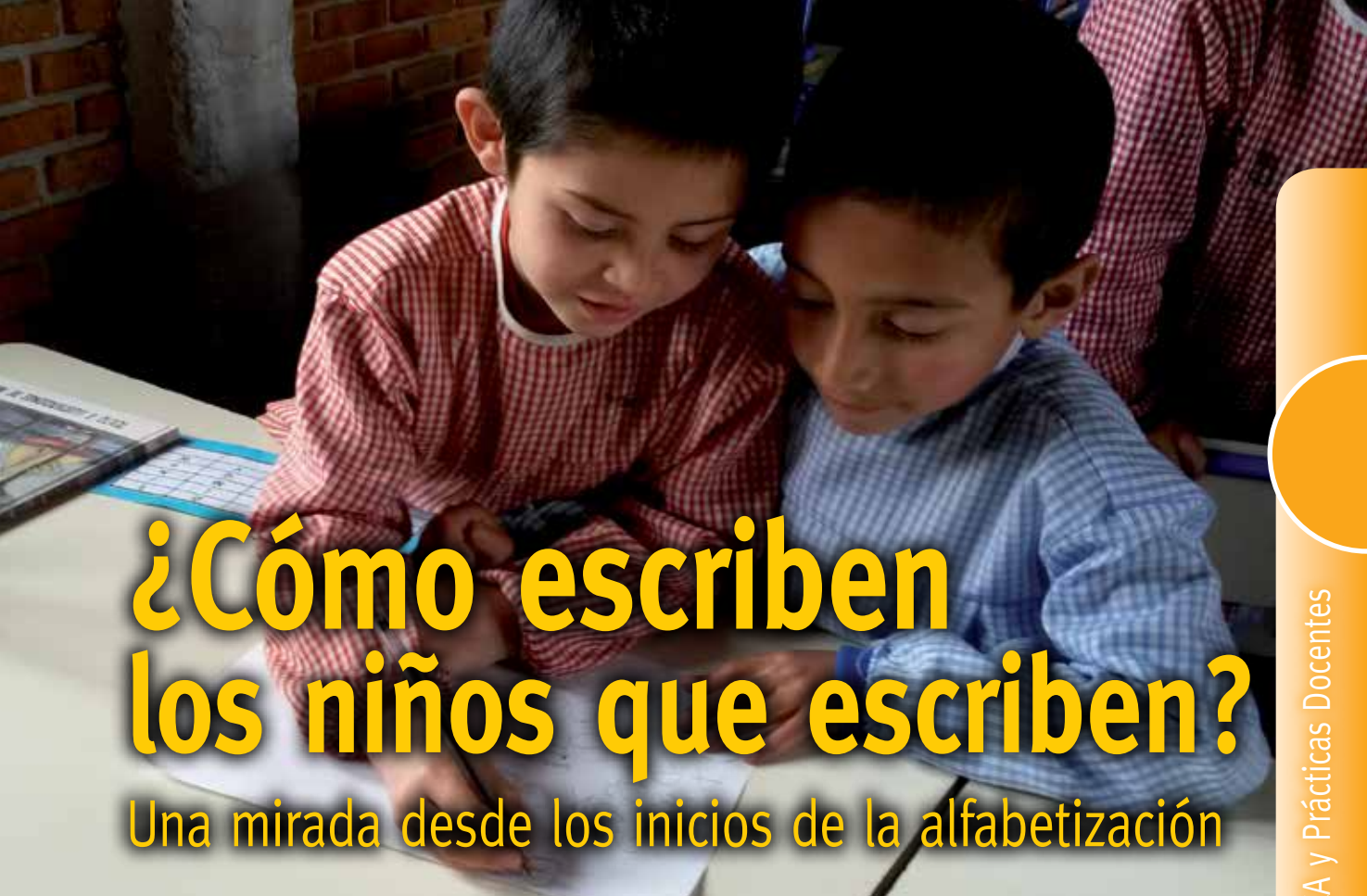




¿Cómo escriben los niños que escriben?

Una mirada desde los inicios de la alfabetización

Paola Parodi | Maestra. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Milano-Bicocca (Italia). Maestra de Educación Inicial. Formadora del Equipo de Lenguaje (PAEPU).

Ramiro Puertas | Profesor de Lengua y Literatura, Licenciado en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Profesor de Alfabetización Inicial en los profesorados de Educación Primaria e Inicial, y también como tutor en la Especialización “Alfabetización en la Unidad Pedagógica” del Programa Nacional de Formación Permanente (Ministerio de Educación de la Nación Argentina).

Para los niños que nacen y crecen en las ciudades de nuestro tiempo, la lengua escrita es un objeto presente dentro del mundo que los rodea. Crecen entre adultos que atesoran distintos objetos que portan marcas escritas y que son importantes, notificaciones, recibos, facturas, certificados, escrituras, que acreditan posesión e identidad, que representan bienes o deudas, deberes y obligaciones. Viven entre escrituras hechas en papel, en las paredes, en la ropa o tatuadas en el cuerpo, escrituras que se hacen y deshacen a toda velocidad en las pantallas de computadoras, celulares y *tablets*. Además de crecer entre marcas escritas, los niños asisten a actos de escritura o presencian actos de lectura en los que, ante esas marcas escritas, los adultos producen un lenguaje muy distinto al del habla cara a cara, un lenguaje en el que el adulto muchas veces presta su voz para que sea otro el que hable y se dirija a alguien que no está realmente ahí.

Pero la lengua escrita es mucho más que un simple objeto del mundo, la lengua escrita está cargada de valoraciones que los distintos grupos sociales le han ido atribuyendo a lo largo de sus historias. Cada lengua escrita transmite de generación en generación una tradición cultural que nos antecede y nos identifica.

Así como los bienes materiales están distribuidos desigualmente en nuestras sociedades, también los bienes simbólicos no se encuentran de igual manera al alcance de todos. Todavía tenemos mucho trabajo para hacer que los objetos escritos no sean simples marcas mudas que no encuentran lectores, y para que la posibilidad de ejercer la escritura no se circunscriba a un círculo de privilegiados.

En estas páginas los invitamos a recorrer escrituras infantiles, prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo con niños que están apropiándose de su lengua escrita y de esas formas propias del “lenguaje que se escribe”.

La alfabetización inicial y las prácticas del lenguaje

El lenguaje es una construcción social que se crea y se recrea en la interacción con los demás. A través del lenguaje (oral y escrito), el niño aprende a interactuar en sociedad y a integrarse a su cultura, apropiándose de sus modos de pensar, de hacer y de sus valores. Por eso, cuando un niño aprende su lengua materna no solo adquiere un conjunto de palabras o un sistema de signos, sino que se apropia del modo en el que las personas que lo rodean comprenden, interpretan y valoran la realidad. Asumir que ejercer el lenguaje le permite al niño ser un ciudadano activo dentro del entorno en el que vive, crece y aprende, nos lleva a interrogarnos acerca de cuál debe ser su objeto de enseñanza. En este sentido consideramos que participar de la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, tomando como referencia estas prácticas sociales como objeto de enseñanza.

«Las prácticas del lenguaje son –por supuesto– prácticas culturales, que incluyen no sólo las conductas lingüísticas sino también los rituales, los usos y las costumbres asociados a ellas. Son también prácticas sociales en el sentido de que el valor de la utilización del lenguaje no es el mismo en diferentes grupos sociales y de que ese valor es reivindicado por diferentes grupos como factor de identidad. Poner énfasis en las “prácticas del lenguaje” supone entonces considerar la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y –por supuesto– también lingüística, dado que implica la movilización y la elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales. Significa también pensar en el lenguaje como producción heterogénea en la cual están presentes tanto la dimensión de lo compartido por todos los miembros del grupo social que ha producido y reconoce como propias ciertas formas y usos lingüísticos, como la dimensión de lo singular, de lo que es propio de cada hablante.» (Lerner, 1999:157)

Considerar las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza nos ofrece una mirada de la cultura escrita, que se contrapone a la idea de comenzar a enseñar a leer y a escribir a través de mostrar y explicar las relaciones entre las letras y sus sonidos. Leer y escribir es mucho más que distinguir y agrupar letras en sílabas, palabras u oraciones en textos. Es más, sostenemos que desde el inicio mismo de la alfabetización, los

niños tienen que leer y escribir diversos textos con propósitos y destinatarios reales, es decir, trabajar con las prácticas sociales del lenguaje.

«...desde el primer día de clases, los niños comienzan a formarse como lectores y escritores, es decir, no hay una primera etapa donde se aprende a leer y a escribir y luego otra donde se lee y escribe “realmente”.» (Castedo y Torres, 2012:650).

A través de situaciones didácticas que posibilitan el ingreso y la inmersión de los niños en la cultura escrita, y sostenidos por las deliberadas intervenciones de los docentes que propician la coordinación progresiva de las informaciones sobre el objeto, los niños van construyendo el sistema de escritura y reconstruyendo a su vez su lengua materna. Cuando hablamos de **sistema de escritura**, lo entendemos como un sistema de notación que implica un análisis de la lengua, y no como un simple código gráfico. Aprender el sistema de escritura nos sitúa frente a un problema complejo que implica sucesivas conceptualizaciones para comprender no solo los signos escritos (las letras), sino también cómo los mismos se relacionan entre sí. O en otras palabras, comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo hace.

Las investigaciones psicolingüísticas sobre el aprendizaje de la lengua escrita desde una perspectiva psicogenética, inauguradas por Emilia Ferreiro en la década del setenta, nos han permitido ver un mundo de conocimientos donde antes solo se veían garabatos sin sentido, escrituras con omisiones o errores de decodificación en la lectura. Antes de saber leer y escribir convencionalmente, los niños han recorrido un largo camino que comienza cuando construyen criterios para distinguir las marcas gráficas (letras) de las marcas icónicas (dibujo). En esos momentos iniciales, el niño define a la escritura como todo aquello que no es dibujo, y sus producciones se manifiestan a través de escrituras indiferenciadas. Esos criterios que le sirvieron para diferenciar los dos modos básicos de representación gráfica, luego se transforman en **criterios de legibilidad** que van a permitir que las marcas escritas que producen “digan algo”: una **cantidad mínima** necesaria de letras (tres letras por lo general) y también una necesaria **variación** de las marcas

gráficas dentro de una serie de letras, para que lo que escriben pueda decir algo. Estos criterios de legibilidad se mantienen durante largo tiempo, interactuando con las nuevas construcciones que los niños van realizando. Cuando comienzan a poner en correspondencia las marcas escritas con las cadenas de emisiones orales, las primeras segmentaciones de las que los niños se valen son las sílabas. De esta manera pueden anticipar cuántas y cuáles marcas son necesarias para escribir algo: una letra por cada sílaba, al principio una letra cualquiera y luego letras pertinentes a esa sílaba. Este nuevo modelo que les permite analizar lo oral y representarlo por escrito entra en conflicto con los mismos criterios de legibilidad construidos anteriormente (cantidad mínima y variedad interna), y también con las escrituras de los adultos y de la cultura letrada (que siempre tienen más letras). Escribiendo y leyendo, los niños van realizando escrituras en las que logran analizar y representar unidades internas de las sílabas. La conquista de la hipótesis alfabética (comprender que el punto central de nuestro sistema de escritura es la tendencia a la representación de los fonemas) no constituye el último eslabón de este proceso de aprendizaje. A los niños les quedan todavía por construir criterios gráficos y ortográficos estables para escribir y segmentar las palabras, para puntuar sus escrituras o para utilizar criterios ortotipográficos (cuándo usar mayúscula y cuándo minúscula). Queremos destacar que lo más relevante no reside en los niveles en sí, sino en la filiación entre niveles, de modo tal de poder distinguir y conocer eso que ya está en cada nivel, y que anticipa los problemas y las construcciones que están por venir.

A la par de este apasionante camino de construcción del sistema de escritura, los niños se van apropiando del *«lenguaje que se escribe»*, como lo definió Blanche-Benveniste (1982:247). Este concepto *«alude a la particularidad de un lenguaje más formal que el lenguaje oral e incluye las diferentes variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje (noticias, poemas, recetas, cuentos, textos científicos, etcétera)»* (Kaufman, 1998:49). Al avanzar en el conocimiento del sistema de escritura, los niños se enfrentan a interrogantes como “qué letras, cuántas y en qué orden escribirlas para que diga tal o cual cosa”. Al mismo tiempo, avanzar sobre el lenguaje escrito es aprender



cómo se escribe “ese lenguaje” si estamos escribiendo un cuento, una receta o una noticia. Es decir, qué construcciones discursivas y sintácticas, qué elecciones léxicas, qué tradiciones de ordenamiento gráfico son propias de cada género discursivo en su época y en su cultura. Y es a través de la producción de textos (y no de palabras, sílabas o letras “sueltas”) que los niños *«se apropian de las prácticas del escritor como decidir y acordar qué escribir, solicitar y dar información acerca del género (cómo son los discursos y textos que circulan) y del sistema de escritura (cantidad, valor, orden de las marcas, formas gráficas), evaluando tanto la información aportada como la que se recibe»* (Molinari y Corral, 2008:22-23).

Numerosas investigaciones han evidenciado que el niño se apropia de ambos procesos (sistema de escritura y lenguaje escrito) de manera simultánea, que los mismos se relacionan entre sí sin que exista entre ellos un orden de prioridad. En este sentido, el niño se relaciona con ambos procesos desde los inicios de la alfabetización dando cuenta de diversos conocimientos sobre los mismos.

¿Dónde poner el acento entonces a la hora de enseñar? Postular las prácticas sociales del lenguaje, el sistema de escritura y el lenguaje que se escribe como el objeto de enseñanza implica asumir la complejidad de las culturas de lo escrito en nuestras sociedades. No se trata de postular divisiones o dicotomías que nos encierren en el viejo debate sobre los métodos o sobre el orden de la enseñanza (primero las letras y después la lectura, ¿cómo hago para enseñar a escribir si no saben las letras?). El propósito es formar lectores y escritores críticos y autónomos, es decir, niños que puedan tomar decisiones, que puedan justificar sus respuestas, que puedan ejercer el rol de lectores y escritores a través de la interacción con el objeto y entre los sujetos.

Las condiciones didácticas para legalizar las escrituras infantiles

Emilia Ferreiro sostiene que uno de los modos por los cuales los niños pueden ingresar a la cultura escrita es a través de una relación “mágica”, cognitivamente desafiante, que les permite ir conceptualizando el vínculo entre las marcas gráficas y el lenguaje. Durante este proceso:

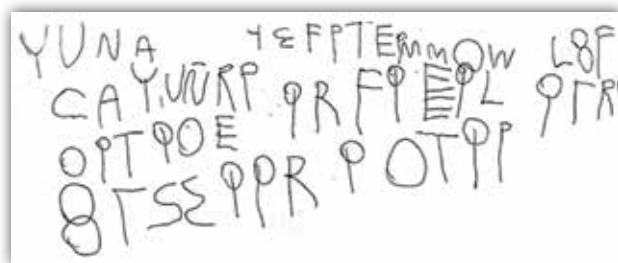
«...los niños piensan a propósito de la escritura, y su pensamiento tiene interés, coherencia, validez y extraordinario potencial educativo. Hay que ser capaces de escucharlos desde los primeros balbuceos escritos. No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonido y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre la hoja. Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras.» (Ferreiro, 2001:36)

Cuando hablamos de *todas* las escrituras estamos revalorizando y legalizando aquellas escrituras no convencionales de los niños, que nos muestran que no hay una sola manera de escribir, sino por el contrario hay una historia personal (y colectiva en la vida escolar) repleta de intentos por entender qué es lo que la escritura representa de la lengua que hablamos y cómo lo hace. Es a partir de las reflexiones y de la interacción con sus pares que los niños podrán seguir avanzando en la comprensión de la escritura. Además, estas situaciones precisan de una interacción coordinada por un maestro que interviene permanentemente brindando informaciones necesarias para que los niños puedan coordinar a la hora de escribir o de leer, planteándoles problemas que los desafíen pero que al mismo tiempo estén al alcance de sus esquemas conceptuales, un maestro que enseñe sobre la lengua escrita y también informe sobre las prácticas que realizan los escritores.

A continuación les presentaremos diferentes situaciones didácticas de escritura en las que los niños escriben con diferentes propósitos reales, situaciones en las que escribir tiene un sentido y una razón de ser (para cambiar la trama de

un cuento, para saber más sobre un personaje y luego poder recrearlo, y para saber más sobre los volcanes). Sabemos que las situaciones de escritura por sí mismos propician que los niños resuelvan en la acción y en la práctica de escribir las preguntas fundamentales sobre el sistema de escritura: con cuáles, con cuántas y en qué orden uso las letras para que diga lo que quiero escribir. En el análisis que compartiremos de estas situaciones y de las escrituras de los niños haremos hincapié también en lo que los niños van aprendiendo sobre el lenguaje que se escribe y sobre las prácticas del escritor.

A partir de la lectura por parte de la maestra del cuento “Un sapo enamorado”, los niños deciden escribir una carta de amor entre los personajes. Esta es la escritura que realizó Maite:



Texto normalizado:

**TE AMO
TE QUIERO CON TODO MI CORAZÓN
¿QUIÉRES SER MI ESPOSA?
ESTOY ENAMORADO
SAPO**

Si la producción de Maite fuera observada sin la interpretación escrita por la docente, el aspecto visible de su texto sería el sistema de escritura. Podríamos decir entonces que su escritura presenta variedad interna y control de cantidad mínima, o que Maite utiliza signos convencionales indistintamente (letras, pseudoletas y números). Sin embargo, el hecho de que la docente se haya detenido para que Maite le pudiera leer lo que escribió, permite descubrir un nuevo aspecto que desde lo figurativo (gráfico) antes no era visible y esto es “lo que esas marcas representan” (lenguaje escrito). Gracias a esa *lectura*, es decir, a la interpretación que Maite le comunica a la maestra, podemos acceder a los amplios conocimientos de la niña sobre la lengua escrita. Maite sabe que



a través de la escritura podemos comunicarnos, podemos expresar ideas, emociones, en este caso, sentimientos. Nos interesa resaltar la diferencia en el lenguaje que utiliza al planificar su texto comentando de forma oral sobre lo que va a escribir (“le tiene que decir que la ama, que la quiere, se tienen que casar”), y luego cómo este discurso se modifica en la escritura. El lenguaje en su texto escrito se torna más formal, hay expresiones características que forman parte del mundo de lo escrito (la forma verbal de cortesía “quieres”) y la firma del remitente al final de la carta “sapo” (demostrando conocer este género discursivo). Maite escribe haciendo un uso de la lengua escrita que se desliga de una simple transcripción de lo oral a lo escrito y que implica, por el contrario, una *reconstrucción* de expresiones, estructuras sintácticas y modalidades de organización del discurso propias del lenguaje escrito.

En el contexto de un proyecto para saber más sobre los volcanes, los niños consultan enciclopedias para después escribir en el portfolio lo que ellos van aprendiendo de los volcanes. Veamos las escrituras de Agustina, Ariana y Denisse.



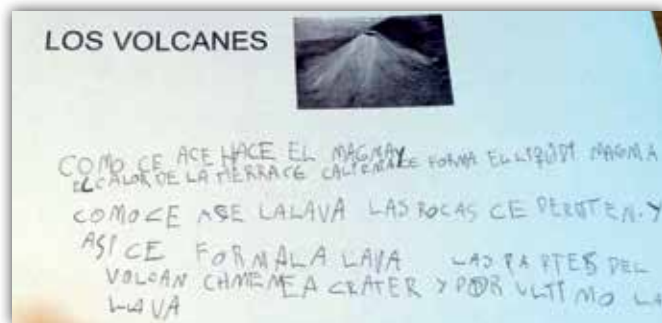
► Agustina

Texto normalizado:
**LA LAVA ES
ROCA DERRETIDA**



► Ariana

Texto normalizado:
LAS ROCAS SE DERRITEN Y FORMAN LA LAVA



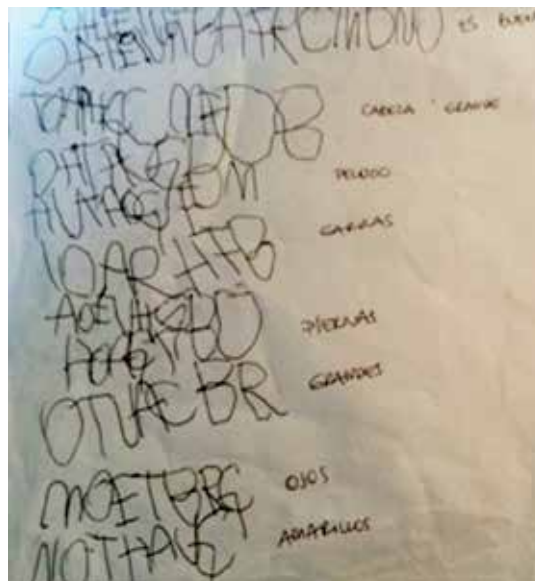
► Denisse

Texto normalizado:
**¿CÓMO SE HACE EL MAGMA?
EL CALOR DE LA TIERRA SE CALIENTA SE FORMA EL LÍQUIDO MAGMA
¿CÓMO SE HACE LA LAVA? LAS ROCAS SE DERRITEN Y
ASÍ SE FORMA LA LAVA. LAS PARTES DEL VOLCÁN: CHIMENEA, CRATER Y POR ÚLTIMO LA LAVA**

Las tres escrituras presentan distintos niveles de conceptualización de la lengua escrita. Pero avancemos un poco más allá para ver qué saben estas niñas sobre “el lenguaje con el que se escribe” para hablar sobre un tema que se está estudiando. La lectura que hace Agustina sobre su escritura (presilábica en cuanto al sistema) da cuenta de que en su texto construyó una definición para “lava”, pero esa definición está estructurada como una definición escrita y no como la transcripción de una explicación coloquial. En el texto de Ariana (de escritura silábica) también nos encontramos con un sintagma que define no solo lo que es la “lava”, sino también cómo se forma. Por último, la escritura de Denisse da cuenta de una mayor convencionalidad en cuanto al conocimiento del sistema de escritura (Denisse escribe alfabéticamente y con una buena segmentación de palabras) y en cuanto al lenguaje escrito utiliza recursos muy interesantes como preguntas retóricas (que no son simplemente una forma de estructurar el texto, sino que también sirven para apelar al interés del lector) o la descripción enumerativa de las partes o los componentes del volcán, tal como en las infografías y en las ilustraciones enciclopédicas. Cuando posibilitamos que los niños aprendan a escribir ejerciendo verdaderas prácticas sociales de escritores, estamos garantizando también su acceso a la cultura escrita que define formas y modos de comunicarnos y de apropiarnos del mundo.



Las últimas escrituras que compartimos pertenecen a un proyecto sobre “Los monstruos”. Los niños escriben en parejas un texto en el que caracterizan al monstruo que desean construir, escrito que luego los guiará a la hora de crear las esculturas.



► Thiago y Santiago

Texto normalizado:

**ES BUENO
CABEZA GRANDE
PELUDO
GARRAS
PIERNAS
GRANDES
OJOS
AMARILLOS**

En estas escrituras queremos hacer hincapié en la interacción entre niños ya que «*esta situación privilegiada [de escritura en parejas] puede aprovecharse para que los niños compartan entre sí el proceso de comprensión de la escritura, a través de sus intercambios*» (Teberosky, 1982:156). Para garantizar este proceso, los niños fueron agrupados por niveles *próximos* de conceptualización. Esta decisión favoreció el trabajo de las parejas, ya que los niños podían discutir y argumentar sobre la base de ideas similares respecto a la lengua escrita.

Es interesante remarcar que trabajar con otros, es decir *pensar con otros*, no significa reunir niños alrededor de una mesa y dejarlos interactuar naturalmente. Las situaciones didácticas de escritura colectiva, en grupos o en parejas, implican la construcción de un contrato didáctico que promueva un espacio de interacciones que necesitan condiciones didácticas precisas: que todos los niños puedan fundamentar sobre sus decisiones y escuchar las posturas de sus compañeros, que puedan contraargumentar las ideas de los demás, que puedan revisar lo que escriben y consultar otros soportes con escrituras confiables (en el sentido de ser escrituras hechas por adultos o por niños que ya saben escribir).

Estas condiciones didácticas propician diálogos muy significativos como el que mantuvieron Maycol y Ezequiel al reflexionar sobre lo escrito.

Maestra: —¿Me leen lo que escribieron?

Niños: —Sí.

(...)

Maycol: —Ojos amarillos.

Ezequiel: —Son ocho.

Maestra: —¿Está escrito que son ocho?

Ezequiel: —Creo que no.

Maycol: —No, esperá que lo hago yo (escribe el número ocho al final).

Maestra: —¿Lo vuelven a leer?

Ezequiel: —Ojos amarillos ocho... no queda bien.

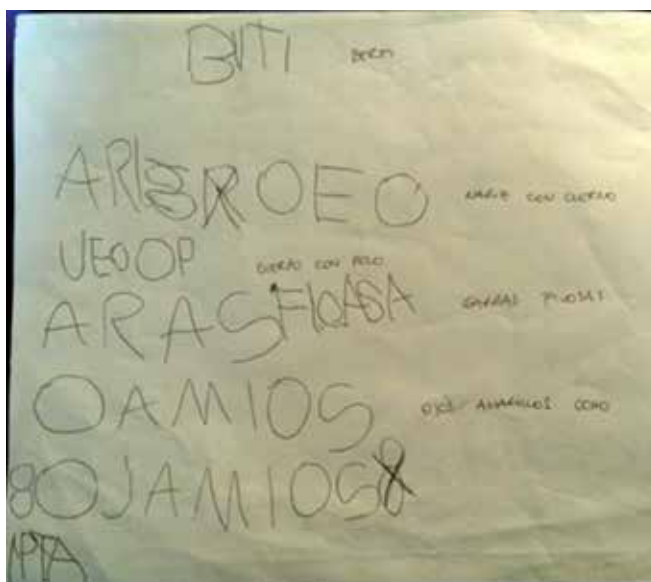
Maestra: —¿Cómo les parece que quedaría bien?

Maycol: —Sin el ocho.

Ezequiel: —Pero el ocho es importante, ocho, ocho ojos amarillos.

Maycol: —Así queda bien, adelante.

(Los niños tachan el ocho final y lo escriben al principio).



► Maycol y Ezequiel

Texto normalizado:

BERTI
NARIZ CON CUERNO
CUERNO CON PELO
GARRAS FILOSAS
OJOS AMARILLOS
8 OJOS AMARILLOS
1 PATA

En este diálogo, los niños muestran que saben perfectamente lo que quieren escribir y están tratando de resolver cómo hacerlo, es decir, el lenguaje con el que se escribe. El intercambio que se genera los ayuda a ir construyendo el sentido y a resolver un problema: el ocho va adelante. Ese mismo hallazgo les es útil para luego resolver cómo tienen que escribir que el monstruo tiene una sola pata (es decir, ya saben que el uno “adelante” queda mejor).



Conclusiones

Las investigaciones psicogenéticas han demostrado que el modo en que se conceptualiza la lengua escrita depende en gran parte de las oportunidades de interacción que el niño tenga con la misma. Creemos que es responsabilidad de la escuela «*garantizar las mejores condiciones didácticas para que todos puedan ejercer el poder de la lectura y la escritura con creciente autonomía. Un poder que fuera de la escuela no es patrimonio de todos, pero que en la escuela todo niño debe tener las posibilidades de asumir como propio*» (Molinari y Corral, 2008:1). Sin embargo, así como la

acción de mostrarles a los niños las relaciones entre fonemas y letras no implica enseñarles a leer y a escribir, tampoco es suficiente con una simple “inmersión” de los niños en los libros. Es fundamental crear las condiciones didácticas que favorezcan la legalización de las escrituras y de las prácticas de los niños como escritores en el aula. Las producciones de los niños no son caprichosas; por el contrario, hay reglas que las orientan y principios que las justifican, por eso es primordial que el maestro conozca estas ideas para poder trabajar con ellas. 

Bibliografía

- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1982): “La escritura del lenguaje dominguero” en E. Ferreiro; M. Gómez Palacio (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, pp. 247-270. México: Siglo XXI editores.
- CASTEDO, Mirta; TORRES, Mirta (2012): “Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)” en H. R. Cucuzza (dir.); R. P. Spiegelburd (codir.): *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- FERREIRO, Emilia (1991): “Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis” en Y. Goodman: *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- FERREIRO, Emilia (2001): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (2003): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- KAUFMAN, Ana María (1998): *Alfabetización temprana... ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- KAUFMAN, Ana María (coord.) (2011): *Leer y escribir, el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- LERNER, Delia (1999): *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*. G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.
- MOLINARI, Claudia (2009): “La intervención docente en la alfabetización inicial” en M. Castedo; A. Siro; M. C. Molinari: *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- MOLINARI, Claudia; CORRAL, Ana Inés (2008): *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y el jardín*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. En línea: http://www.waece.org/escuelaverano_escritura.pdf
- TEBEROSKY, Ana (1982): “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal” en E. Ferreiro; M. Gómez Palacio (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, pp. 155-178. México: Siglo XXI editores.