



ENSEÑAR A ESCRIBIR

Este documento fue elaborado por la Comisión de Lengua, a partir de la recopilación y adaptación de fragmentos provenientes de distintos textos incluidos en la bibliografía. Algunos párrafos han sido modificados con el propósito de mantener la coherencia y la cohesión del contenido general, mientras que otros se presentan como citas textuales, aunque no se encuentran identificados explícitamente como tales en este documento.

Comisión: Daniella Pezzolano, Carla Varese, Marcelo Macció y Carolina Nicolow

Índice

ENSEÑAR A ESCRIBIR	1
Índice	1
ESCRITURA	2
1. ¿Cómo aprende a escribir un estudiante que aún no lo hace convencionalmente?	4
1.1. Construcción del principio alfabético	4
1.2. ¿Cómo enseñar a escribir?	6
1.2.1. Escribir a través del maestro	6
1.2.2. Escribir por sí mismo	6
1.3. ¿Qué actividades puede proponer un docente para enseñar a escribir?	7
1.3.1. Justificación	8
2. ¿Cómo aprende a escribir un estudiante que ya lo hace convencionalmente?	20
2.1. ¿Cómo enseñar a escribir cuando ya saben escribir?	20
2.2. ¿Cómo planificar propuestas de escritura?	20
2.2.1. Consigna de escritura	20
2.2.2. Planificación	22
2.2.3. Textualización	22
2.2.4. Revisión de la escritura	24
2.2.5. ¿Qué aspectos mirar en las producciones de los estudiantes?	24
Bibliografía y documentos de referencia:	25

ESCRITURA

“Escribir es producir un texto para cumplir algún propósito: para guardar memoria, para informar, para convencer, para reorganizar el conocimiento que se tiene sobre un tema, para comunicar ideas o sentimientos... Cuando escribimos transformamos en palabras sobre el papel o la pantalla algunas ideas y vamos descubriendo lo que aún no sabemos, nuevas relaciones, aparecen dudas y advertimos cómo a veces pequeños cambios en el lenguaje suponen grandes cambios en el texto y/o en las ideas que inicialmente teníamos. Escribir es producir un texto para destinatarios conocidos o desconocidos y también producir un texto para uno mismo.”(Kaufman, Lerner)¹

Este documento pretende trabajar la enseñanza de la escritura, previa y posterior a la adquisición de la escritura convencional.

El desarrollo y la apropiación gradual de la comunicación a través de la escritura, en los distintos tramos del aprendizaje, son el eje de la alfabetización primaria. Es de conocimiento general que la escritura tiene por objeto representar gráficamente la lengua (...) y constituye un sistema diferente de esta. No es consecuencia de la evolución de la especie, sino un fenómeno cultural, que requiere aprendizaje, puesto que no se adquiere espontáneamente como la oralidad. En este sentido, el desarrollo de la escritura implica un proceso de aculturación que interactúa con el desarrollo de la lectura. (Cabakian et al., 2022, p. 33) (ANEP, 2024:93)²

La formación de los sujetos como lectores y escritores constituye un proceso altamente complejo ya que implica su inclusión en la cultura escrita. Frente a esta complejidad, las Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores del español como primera lengua (ANEP-ProLEE, 2015)³ proponen el desarrollo de cinco componentes. En el caso de la escritura, el comportamiento escritor, el conocimiento del sistema de escritura, la producción textual, el conocimiento lingüístico y el conocimiento discursivo.

Para que el individuo se apropie de la escritura es necesario que conozca el sistema de escritura, los procesos que se ponen en juego al escribir y los usos, significados y funciones que esta desarrolla en su cultura.⁴

¹ Kaufman, Lerner y Castedo (S/F) Escribir y aprender a escribir. ISBN en trámite

² ANEP (2024) Programas. Educación Básica Integrada (EBI) Primer ciclo. Uruguay. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/Compilaci%C3%B3n%20Programas%201er%20Ciclo%20-%202024.pdf>

³ ANEP - PROLEE(2015) Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua. Uruguay. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Pautas%20de%20referencia%20sobre%20tipos%20lectores%20y%20escritores%20ANEP%20-%20PROLEE.pdf>

⁴ ANEP - PROLEE(2015) Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua. Uruguay. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Pautas%20de%20referencia%20sobre%20tipos%20lectores%20y%20escritores%20ANEP%20-%20PROLEE.pdf>

El siguiente esquema explica la forma en que interactúan los componentes implicados en la escritura:



Esquema 2. Interacción de los componentes de la escritura

El **conocimiento discursivo** constituye el marco general en el que acontecen las prácticas de escritura. En este nivel, el sujeto encuentra los conocimientos que le permiten interpretar los actos de escritura en tanto actividad social y cultural.

El sujeto recurre a su **conocimiento lingüístico** para seleccionar tanto contenidos temáticos como recursos léxicos y gramaticales que le permitirán componer textos escritos.

A su vez, dentro del conocimiento lingüístico, se encuentra el **conocimiento del sistema de escritura** que le brinda al sujeto las herramientas para codificar gráfica y alfabéticamente el texto. El desarrollo de este nivel más micro supone necesariamente, tal como lo muestra el esquema, el desarrollo de los otros niveles. Es decir, para poder escribir es necesario que el sujeto desarrolle los tres tipos de conocimiento.

Estos tres niveles de conocimiento son atravesados por los dos componentes más dinámicos presentes en el proceso: *el comportamiento escritor y la producción textual*.

El **comportamiento escritor** se refiere a la forma en que el sujeto se comporta en relación con la escritura, cómo realiza sus prácticas escritoras y cómo se inserta en una comunidad letrada.

A su vez, la **producción textual** es un proceso no lineal y recursivo en el cual el sujeto planifica, redacta y revisa sus textos. Para esta tarea el sujeto requiere de los tres conocimientos antes mencionados.

1. ¿Cómo aprende a escribir un estudiante que aún no lo hace convencionalmente?

1.1. Construcción del principio alfabético⁵






Los estudios de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1991) han demostrado en los últimos veinte años que una de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, en sistemas de escritura alfabética como el nuestro, reside en la adquisición del principio alfabético. Comprender este principio es comprender que nuestro sistema está regido por una propiedad que establece que a cada sonido de la lengua (fonema) —con varias excepciones— le corresponde una letra (grafema). Esta relación, pese a que el español es relativamente regular en su escritura, no es biunívoca en todos los casos. Hay sonidos que se representan con más de una letra (v, b; c, s, z; g, j; y, i; ll, y), hay grafemas que no tienen una correspondencia sonora (h) y hay letras que pueden tener una doble sonoridad (c, g). En realidad en nuestro sistema solo hay tres vocales (a, e, o) y tres consonantes (t, f, l) que cumplen el principio alfabético en forma estricta (Kaufman, 2012).

No es fácil para el niño identificar y manipular fonemas. La conciencia fonológica —la capacidad para segmentar unidades menores que la sílaba en consonantes y vocales— está directamente vinculada con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es decir que la adquisición de la conciencia fonológica no estará determinada por la ejercitación oral, separada de la escritura e incluso previa a esta, sino que **es el resultado de la acción y la reflexión del niño sobre la escritura**. Este proceso de aprendizaje se sustenta en las habilidades metalingüísticas, es decir, en nuestra capacidad para reflexionar sobre el lenguaje.

A continuación compartimos un cuadro que resume la evolución de la escritura según las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1991).

⁵ Texto extraído de: ANEP/Pro LEE (2015) *Cuaderno para leer y escribir en primero. Especificaciones para el docente*. Uruguay. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1pUPJYO7kA0yl2SIB0ZRx3OsqGRMs8w2/view>

Cuadro 1. Evolución de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1981)

Categorías	Rasgos más destacados	Ejemplos de escritura
Presilábica	Desarrolla aspectos figurales de la escritura: linealidad (escribe una letra al lado de la otra); direccionalidad (escribe de izquierda a derecha). Establece condiciones de legibilidad: cantidad, variedad, diferenciación.	
Silábica inicial sin valor sonoro convencional	Se da cuenta de que la palabra hablada puede ser recortada en partes y de que a una parte de la palabra escrita le corresponde una parte de la palabra hablada.	
Silábica con valor sonoro convencional	Redescubre la sílaba para hacerla corresponder con las letras de una manera sistemática. Relaciona las sílabas con valores sonoros convencionales presentes en ellas. Controla el repertorio de letras que conoce. Puede transformar las funciones de las letras para solucionar problemas y usar letras sustitutas como comodines.	
Silábico-alfabética	El análisis de la palabra se realiza a veces en segmentos menores que las sílabas. Escribe todas las letras de una sílaba o al menos más de una letra por sílaba. Usa letras sustitutas o letras de sonoridad parecida cuando no logra identificar la que corresponde al fonema.	
Alfabética	Las escrituras son construidas sobre la base de una correspondencia entre fonema y grafema.	

Recordemos que para aquellos niños que aún están en el proceso de adquisición y de construcción del principio alfabético es fundamental que **las situaciones didácticas generen reflexión sobre la oralidad como forma de comprender la escritura, pero siempre en presencia de lo escrito.**

1.2. ¿Cómo enseñar a escribir?

Qué escribir y qué condiciones debemos resguardar para que niñas y niños avancen en el dominio del sistema de escritura alfabético es decir, que aprendan a escribir convencionalmente son cuestiones centrales que deben guiar la planificación docente. En este sentido, es fundamental contemplar el desarrollo de actividades enmarcadas en las dos situaciones didácticas clave planteadas por Kaufman (2010): aquellas en las que los niños escriben por sí mismos y aquellas en las que escriben a través del maestro.

1.2.1. Escribir a través del maestro

En este tipo de actividades los alumnos dictan al maestro un texto que han planificado previamente o realizan correcciones y revisiones de un texto a partir de la lectura que haga el docente. De este modo, aprenden a usar **estrategias de un escritor** tales como elegir un tema, organizar sus ideas, buscar información cuando no la poseen o esta es insuficiente, tomar en cuenta el propósito y el destinatario, tomar en cuenta el género y adecuar el texto a las características de este, tomar en cuenta estrategias para lograr que el texto final tenga coherencia y esté bien cohesionado, evitando repeticiones, ambigüedades e inadecuaciones.

Es importante tener en cuenta que en estas instancias de «escribir a través de...» quien se hace cargo del sistema de escritura es el maestro; lo que los niños hacen es tomar decisiones vinculadas al **lenguaje escrito y a aspectos discursivos** de este.

1.2.2. Escribir por sí mismo

Los niños que aún «no saben escribir» también pueden escribir por sí mismos. Es fundamental que al momento de pensar situaciones didácticas de intervención tengamos claro que **las escrituras de los niños no son caprichosas y que en ellas se pueden reconocer determinada sistematicidad que las regula y ciertos principios que permiten justificarlas.** El maestro debe conocer las ideas que cada uno de los niños tiene sobre la escritura y proponer en consecuencia. Lo que se pretende escribir debe ajustarse cada vez más al logro de la escritura alfabética. Para ello las explicaciones que el maestro brinde al niño sobre su escritura serán fundamentales.

El principio didáctico que rige la escritura alfabética se refiere a cuántas letras se necesitan (cantidad), cuáles son esas letras (variedad), en qué orden deben escribirse y por qué.

1.3. ¿Qué actividades puede proponer un docente para enseñar a escribir?

Escribir es producir un texto para destinatarios conocidos o desconocidos y también producir un texto para uno mismo.

Para enseñar a escribir, se debe ofrecer 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. Para que esto sea posible, las propuestas de lectura, tanto mediadas por la docente como aquellas en las que niñas y niños leen de forma autónoma, se articulan estrechamente con las propuestas de escritura.

Cuando niñas y niños escriben por sí mismos, de forma individual, en parejas o en pequeños grupos, con distintos niveles de acompañamiento docente y con fuentes de información disponibles se enfrentan a desafíos diferentes a los que presentan las situaciones de escritura mediadas por el docente o las actividades de copia.

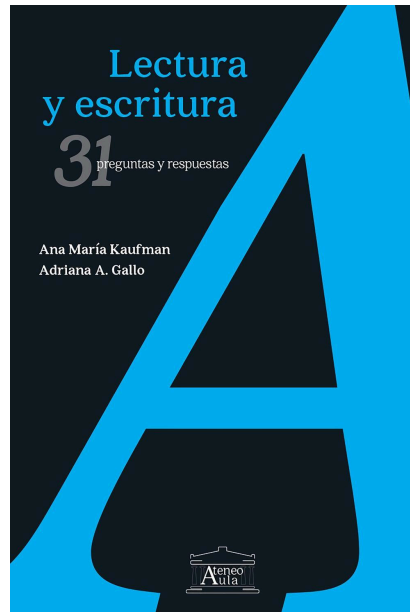
En ***situaciones de escritura*** por sí mismos, las niñas y los niños tienen que ***resolver problemas*** involucrados en el uso del sistema de escritura. **Tienen que decidir: cuántas letras son necesarias para producir una escritura, cuáles son las letras necesarias, y en qué orden deben colocarse.**

Esto no sucede cuando se ***escribe a través del docente***, porque las decisiones sobre las letras a emplear quedan en manos del adulto.

Tampoco sucede cuando 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.

A continuación se adjunta tres preguntas y respuestas que ejemplifican intervenciones de enseñanza de la escritura, provenientes de este libro:



Estas tres preguntas fueron priorizadas porque consideramos importante tenerlas en cuenta a la hora de planificar las primeras secuencias de intervenciones para enseñar a escribir a estudiantes que no han adquirido aún la escritura convencional.

1.3.1. Justificación

-- Primera pregunta seleccionada:

¿Cómo organizamos un ambiente alfabetizador para que los niños aprendan a escribir escribiendo?

Consideramos que desde el principio de la alfabetización el estudiante debe estar rodeado de elementos que favorezcan su toma de decisiones a la hora de escribir.

Debemos, en conjunto con los estudiantes, generar bancos de palabras seguras, conocidas para que sirvan de apoyos para la lectura y escritura inicial.

-- Segunda pregunta seleccionada:

¿Qué situaciones proponemos para que los más pequeños aprendan a escribir escribiendo?

Consideramos que la escritura de textos despejados, necesario al inicio de la alfabetización, tiene un vínculo directo con la alfabetización del aula, es decir, crear el banco de palabras seguras que alfabetizarán el aula se debe realizar a partir de propuestas donde los estudiantes escriban palabras “cercanas y contextualizadas” con valor social: los días de la semana para el calendario, los nombres propios, las actividades de la agenda, palabras vinculadas a un cuento que están leyendo, a una temática de un proyecto trabajado, entre otros.

-- Tercera pregunta seleccionada:

¿Cómo intervenimos para favorecer los avances en la comprensión del sistema de escritura?

Consideramos imprescindible conocer el nivel de apropiación del sistema de escritura de cada niño y planificar en consecuencia. Los maestros debemos intervenir en función de la realidad de cada estudiante. En alfabetización inicial las intervenciones deben ser diversificadas y personalizadas acorde a las necesidades de cada niño.

15 ¿Cómo organizamos un ambiente alfabetizador para que los niños aprendan a escribir escribiendo?

La creación de este ambiente alfabetizador comienza por poblar el aula con libros y escrituras. Desde esa perspectiva, destacamos la biblioteca del aula, la lista de cuentos leídos, las agendas con los nombres de los días y los calendarios con los meses, un abecedario, el banco de palabras seguras y los nombres de los niños del grado.

La presencia de estos elementos es necesaria, pero no suficiente para garantizar la inclusión de los alumnos en el mundo letrado que solo tendrá lugar si los utilizamos para realizar verdaderas prácticas de lectura y escritura.

La biblioteca del aula y el listado de cuentos leídos están vinculados íntimamente con la participación de los niños en la cultura escrita. Los otros dispositivos —agendas y calendarios, lista de palabras seguras, carteles con los nombres propios— contribuyen a la independencia de los pequeños para buscar información que pueden necesitar cuando escriben por sí mismos.

La biblioteca del salón da la oportunidad de explorar, elegir, leer... Los libros están a disposición de todos durante las clases y también para pedirlos prestados. A comienzos del año se

organiza este espacio con los alumnos y se escribe a través del docente el reglamento de uso. Es imprescindible que haya acuerdos compartidos por el grupo que ordenen la circulación del material y garanticen el cuidado de los libros. También se preparan fichas de préstamo en las que los niños copian los títulos de cada ejemplar y registran los nombres de los compañeros que se los llevan a sus casas.

Otro dispositivo importante en la creación del ambiente alfabetizador es la lista de cuentos leídos a través del maestro. A comienzos del año, el docente informa a los chicos que irá anotando en un afiche —que quedará en la pared a la vista de todos— los nombres de los cuentos que vayan leyendo. Esa lista opera como memoria del itinerario lector compartido, pero además es un material que puede resultar interesante para realizar otras actividades. Por ejemplo, una situación de lectura de los niños por sí mismos para identificar los títulos leídos en esa semana y votar el que más les haya gustado a fin de recomendarlo a otro grado.

También consideramos necesario que aparezca en alguna pared nuestro abecedario, tanto en las salas de nivel inicial como en las aulas de la unidad pedagógica. Ese friso muestra a los niños dos cuestiones fundamentales: que esas son todas las letras de nuestro sistema —información que tranquiliza mucho a los más pequeños— y que hay un orden convencional de presentación, dato importante cuando busquen información en un diccionario, en una agenda, etc.

Para aclarar a qué nos referimos cuando decimos que la presencia del abecedario tranquiliza a los niños, incluimos una vivencia que aún recuerda una docente de cincuenta años:

En casa, mi abuela solía leer un diario grande mientras me cuidaba por las tardes. A veces le pedía que me dijera qué decía en algunas de esas misteriosas marcas que ella dominaba tan magistralmente. Recuerdo el día en que me contó que allí se escribía lo que pasaba para que la gente se enterara. Al escucharla se me ocurrió una idea aterradora: si lo que pasaba cambiaba siempre, habría que aprenderse letras nuevas cada día. Entonces, las letras eran infinitas... Yo transitaba la sala de cinco y, si eso era lo que había que aprender en primer grado, en ese momento decidí que prefería quedarme en el jardín eligiendo el rincón de los muñecos.

No estamos de acuerdo con utilizar los abecedarios ilustrados que solemos ver en las aulas por dos razones:

- En primer lugar, muchas palabras no pueden ser ilustradas de manera inequívoca cuando se exige que se incluyan todas las letras en posición inicial. Por eso, algunas imágenes suelen ser

79

ambiguas y, para que los niños las identifiquen adecuadamente, hay que enseñarles cuál es la correspondencia entre dibujos y escrituras. Por ejemplo: una imagen que los niños reconocen como un avestruz ilustra la palabra ÑANDÚ, un dibujo de una niña corresponde al nombre XIMENA o una palmera parada sobre un pequeño circulito acompaña a la palabra ISLA.

- Por otra parte, este material suele presentar cada letra en sus cuatro versiones tipográficas. Este dato confunde a los pequeños porque no los ayuda a identificar con claridad cuántas y cuáles son las letras de nuestro abecedario.

Por estos motivos, sugerimos que el abecedario se presente solo en letra de imprenta mayúscula. Mientras los alumnos no hayan comprendido las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura, presentar simultáneamente las letras en esas cuatro formas puede obstaculizar el proceso constructivo, distrayendo al aprendiz con cuestiones no pertinentes en ese momento.

Veamos ahora otro material que resulta indispensable para garantizar la autonomía de los niños a la hora de escribir: el banco de palabras seguras. Su presencia evita que la maestra sea la única fuente de información sobre las letras que quieren colocar. Se trata de un afiche (o cualquier otro soporte) en el que aparecen imágenes acompañadas por los nombres correspondientes escritos en imprenta mayúscula. El recaudo fundamental que debe tomarse al elaborar este recurso es que las ilustraciones sean claras y no presenten ningún tipo de

80

ambigüedad. A medida que avanza el año, ese banco puede ir incrementando su contenido a partir de personajes de cuentos que vayan leyendo u otros temas que vayan estudiando.

No es necesario que en ese afiche estén todas las letras en posición inicial. Los pequeños aprenden a buscar letras que están en el medio o al final de las palabras. Y esto sucede incluso con niños que todavía no escriben de manera alfabética. Veamos un caso.

Jonatan y Ana asistían a primer grado y ambos escribían de manera silábica. El niño quería escribir la palabra "lorito".

J: (Mirando a su compañera). ¿Cuál es la "lo"?

A: Poné la "o".

J: No... la "o" no... Quiero poner la "lo"... ¿cuál es la "lo"?

A: No sé... la "o" sirve...

J: No... yo digo la "lo"...

A: No sé cuál es.

J: (Se levanta sonriente). Ya sé... en "pelota"... (Va hasta el banco de palabras seguras, encuentra la imagen de una pelota y mira la escritura) Pe-lo-ta... pe-lo... (señala la segunda sílaba) Lo... lo... (Regresa a su mesa y escribe LIO). Mira, Ana, ya está. Lo-ri-to (señalando cada letra).

En este breve registro queda claro que Jonatan sabía que la sílaba que buscaba estaba en la palabra "pelota", razón por la cual acude al afiche, identifica la escritura por la imagen y selecciona la letra que le parece adecuada para representar la sílaba inicial de "lorito". Es muy probable que este niño haya enfrentado problemas al escribir de manera silábica solo con las vocales y que intente enriquecer su repertorio incluyendo consonantes. Este tipo de escritura está descrito en la pregunta 16.

A modo de ejemplo, incluimos un posible banco de palabras seguras.



Mencionaremos, por último, la importancia de que en las paredes de los salones estén presentes los carteles con los nombres de los alumnos. Estas escrituras son piezas fundamentales cuando se transitan las primeras etapas de la alfabetización.

19 ¿Qué situaciones proponemos para que los más pequeños aprendan a escribir escribiendo?

Las situaciones que han demostrado ser más productivas para favorecer el avance de los niños cuando todavía no escriben de manera alfabética son aquellas que proponen escrituras despejadas. Denominamos *escrituras despejadas* a aquellas escrituras en las que no es necesario el control de relaciones semánticas y sintácticas entre los elementos del texto. Las listas constituyen claros ejemplos de este tipo de texto: ingredientes para hacer una comida, juegos preferidos, nombres de los animales que quieran incluir en una enciclopedia...

Estas actividades pueden tener lugar cuando se desarrolla algún proyecto de estudio o bien plantearse de manera independiente cuando el estado de conocimiento de los niños requiere que se intensifique el trabajo sobre el sistema de escritura. Los alumnos pueden participar en estas situaciones de manera individual o compartiendo la tarea con algún compañero. Como ya mencionamos, al escribir por sí mismos los niños tienen oportunidad de desplegar sus ideas sobre la escritura y enfrentar nuevos problemas que les permiten avanzar. Recomendamos no descuidar la escritura por parejas, que permite a los chicos poner en común sus conocimientos, explicitar sus argumentos

y analizarlos con mayor detenimiento que cuando escriben de manera individual.

Otro tipo de escrituras despejadas son los rótulos que acompañan una imagen. La producción de rótulos es una situación muy cercana a la escritura de listas y puede desarrollarse a partir de un proyecto en el que se lea para aprender. Por ejemplo, en un primer grado los niños investigaron qué animales viven en zonas frías y eligieron la ballena, el oso polar y el pingüino. La maestra les repartió imágenes con cartelitos en blanco para que escribieran, por parejas, las diferentes partes de los animales que previamente habían visto en distintas enciclopedias.

20 ¿Cómo intervenimos para favorecer los avances en la comprensión del sistema de escritura?

En nuestra experiencia, hemos advertido que hay dos momentos del aprendizaje del sistema de escritura que fueron investigados con mayor profundidad en períodos posteriores a las indagaciones pioneras dirigidas por Emilia Ferreiro.

Nos referimos:

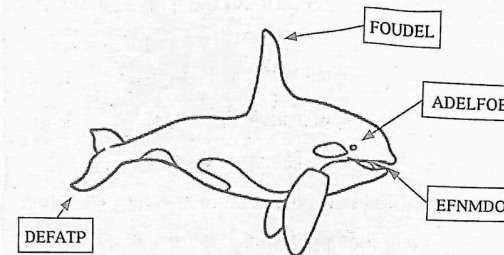
- al pasaje entre las escrituras diferenciadas y las silábicas;
- a la transición entre estas últimas escrituras y las alfabéticas.

Estos momentos fueron indagados por las investigadoras mexicanas Sofía Vernon y Celia Zamudio bajo la dirección de Emilia Ferreiro. Los datos obtenidos brindaron pistas muy importantes para poder intervenir en las aulas de manera más eficaz.

Veamos un registro de clase en donde la docente interviene con un niño que produce escrituras diferenciadas.

107

Facundo, alumno de primer grado, escribe estos carteles para las partes señaladas en una ballena:



Las escrituras de Facundo todavía no se relacionan con la pauta sonora del habla. No obstante, no son azarosas, sino que están asentadas en la lógica que exige una cantidad mínima para que una escritura pueda ser portadora de un significado y el peso de la hipótesis de variedad, tanto entre las letras que forman una palabra como en las secuencias que representan palabras distintas.

Es muy fructífero intervenir frente a estas escrituras, denominadas *escrituras diferenciadas*. La tesis publicada hace ya varios años por Sofía Vernon nos permitió explorar un abordaje para que el niño justificase sus propias escrituras.

108

La intervención planteada en ese trabajo consiste en realizar un tapado de partes sobre la escritura y pedir al niño que vaya fundamentando qué dice en cada fragmento. Continuemos con el caso recién planteado para ver cómo lleva a cabo esa intervención la maestra de Facundo con la escritura de la palabra "boca".

Cuando Facundo acaba de escribir sus rótulos, la docente se acerca y le pregunta:

Docente: (Señala EFNMDO). ¿Qué escribiste aquí, Facu?

Facundo: Boca... Es la boca... ¿no?

D: Sí, claro que es la boca. Mira lo que voy a hacer.

Si tapo así, ¿qué dice en esta parte? (Deja a la vista la primera letra y tapa las siguientes: EXXXXX).

F: Boca.

D: ¿Y si tapo así? (Destapa una letra más. Queda a la vista EFXXXX).

F: Y... boca...

D: Y así, ¿qué dirá? (EFNXXX).

F: (Se queda callado un instante y niega con la cabeza).

No sé...

D: (Destapa toda la escritura EFNMDO). Y así, ¿qué dice?

F: (Sonríe). Ahora sí, boca.

Hasta aquí podemos advertir que las respuestas de Facundo frente al tapado de partes que hace su maestra responden al primer nivel encontrado por Vernon en su investigación. El niño considera que en toda la secuencia de letras dice "boca" y que en cada parte también dice la palabra completa. La maestra se da cuenta de que, cuando ella hace el tercer tapado de partes, Facundo se queda callado y parece estar incómodo, desconcertado. Cabe señalar que esa incomodidad es un dato positivo porque responde a que el niño no está conforme con sus respuestas. Hasta ese momento, él estaba respondiendo que distintas secuencias de letras (E - EF - EFN) decían lo mismo. Esa afirmación es inaceptable para la hipótesis de variedad que estuvo aplicando al escribir los distintos rótulos. La intervención de la maestra lo hizo enfrentar una contradicción entre dos ideas que él mismo había elaborado. Queremos consignar que la investigación de Vernon mostró que los niños van poniendo en juego otras respuestas para resolver ese problema hasta que logran fragmentar las palabras en sílabas y relacionarlas con las letras que colocan.

Al día siguiente, la docente retoma las escrituras que acompañan a la ballena.

D: Facu, ¿te acuerdas de qué habías escrito aquí?
(Señala el cartel que escribió en la flecha que señala el ojo: ADELFOE).

F: Sí. Puse "ojo".

D: ¿Conoces esta letra? (Señala la A del cartel).

F: (Sonriendo). Y sí... es la "a".

D: ¿Y te parece que "ojo" puede empezar con "a"?

F: Oooo, oooo... (Agrega con entusiasmo). ¡No!
¡Empieza con "o"!

D: ¿Quieres corregirlo?

F: Y sí... claro. (Toma la goma, borra la A y coloca la O.
El cartel queda ODELFOE).

D: ¿Y con cuál termina "ojo"?

F: Ojoooo. ¡Uy! También con la "o"... (Borra la E final). Ahora sí. (Dice "ojooo" mientras señala los dos extremos de la escritura ODELFO.)

D: Bravo, Facu, estás pensando muy bien. La palabra "ojo" empieza y termina con "o".

En esta ocasión, la docente utiliza otra estrategia para intervenir sobre la escritura de Facundo, apelando al aspecto cualitativo de las letras. Después de verificar si el niño reconoce esa vocal, le pregunta si la palabra "ojo" puede empezar con la "a". La maestra elige esa palabra considerando que el cuestionamiento puede resultar más exitoso con una palabra que comience con una vocal. Podemos observar un avance significativo en la reacción de Facundo, que comienza a poner en juego una relación entre aspectos sonoros del habla y las escrituras.

Presentaremos otro registro de clase en el que podremos analizar las intervenciones de una docente con un niño que escribe de manera cuasi-alfabética, en cuyo grado estaban investigando animales que viven en el mar. En primera instancia los alumnos exploraron en grupos algunas enciclopedias. Luego, leyeron a través de su docente algunas partes que habían marcado con papelitos cuando hojearon los textos. Finalmente, la maestra les sugirió que hicieran una lista con cinco animales para incluir en un folleto informativo que iban a compartir con otro grado.

Pedro escribió la siguiente lista:

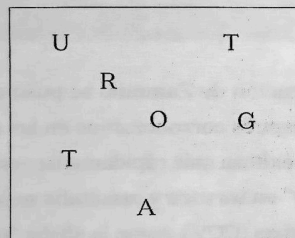
- TIBURON
- BAYENA
- PUPO
- TOTUGA DEMAR
- DELEFIN

Ya hemos comentado la lógica que subyace a estas escrituras que fueron indagadas por la investigadora mexicana Celia Zamudio. Ella entrevistó un grupo de niños que escribían de manera alfabética las palabras que contenían sílabas directas y fallaban con las sílabas complejas. Es interesante mencionar que ninguno de esos pequeños podía analizar oralmente las palabras en unidades menores que las sílabas. Zamudio los

entrevistó en un par de oportunidades y les pidió que escribieran palabras que tenían sílabas complejas, para lo cual les entregaba todas las letras en desorden pidiéndoles que las acomodaran. Por ejemplo, para "brócoli" le entregó a un niño todas las letras con la siguiente consigna: "Aquí están todas las letras que lleva 'brócoli'. Ordénalas para que diga 'brócoli'".

Veamos una intervención similar de la maestra de Pedro frente a la escritura de la palabra "tortuga".

M: A ver, Pedro, yo te voy a escribir en esta hoja todas las letras de "tortuga" pero están desordenadas. Las tienes que ordenar.



Pedro vuelve a escribir TOTUGA.

M: Mira, Pedro, no pusiste esta (señala la R) y tienen que ir todas las que te escribí.

P: (Se queda mirando unos momentos y luego la coloca al final. Queda TOTUGAR). Ahora ya está.

113

Está claro que Pedro colocó la letra R al final de la palabra porque era el lugar que le molestaba menos ya que no cuestionaba el patrón consonante/vocal (C+V) que utilizaba para escribir cada sílaba. La docente, entonces, continúa de la siguiente manera:

M: Hay dos partes de la palabra que están muy bien.

El pedacito "tu" y el pedacito "ga" están bien, no los vamos a tocar, pero la parte de "tor" no está bien todavía.

P: Entonces esta (señala la R) tiene que ir aquí... (coloca la R después de TO y sonríe). Mira, ahora usé todas.

En la investigación de Zamudio se puso de manifiesto una situación que después corroboramos en las aulas: este tipo de intervención era exitosa más rápidamente con las sílabas (CVC), por ejemplo, "tor" en tortuga y resultaba más resistida cuando se trataba de sílabas (CCV), como la sílaba "gre" en "cangrejo". Eso también es explicable a partir del dato vinculado con el patrón consonante-vocal que utilizan los niños cuando producen estas escrituras.

Hemos comprobado con nuestros alumnos que, después de trabajar varias veces de esta manera, comienzan a utilizar

114

todas las letras y pueden acceder a la fonetización sin una enseñanza explícita. Esto pone de manifiesto que fonetizar no es un requisito previo para la alfabetización, sino que es un resultado de ella.

2. ¿Cómo aprende a escribir un estudiante que ya lo hace convencionalmente?

2.1. ¿Cómo enseñar a escribir cuando ya saben escribir?

Es habitual pensar la enseñanza de la escritura limitada al momento de la alfabetización inicial. Parecería que una vez finalizado el aprendizaje del sistema de escritura los estudiantes solo tienen que utilizar ese conocimiento en la producción de textos. Sin embargo, el aprendizaje de la escritura está muy lejos de haber terminado. Enseñar a escribir en esta etapa implicará sostener la continuidad y diversidad de las prácticas de escritura presentes en el ciclo anterior y trabajar en su progresión y complejización.

Un desafío será la autonomía para sostener por sí mismos ciertos aspectos del proceso de escritura: planificación, textualización y revisión.

2.2. ¿Cómo planificar propuestas de escritura?

2.2.1. Consigna de escritura

Ana María Finocchio, especialista en didáctica de la lengua y la literatura, ha trabajado ampliamente sobre la enseñanza de la escritura en el aula. En sus investigaciones y propuestas, destaca la importancia de diseñar consignas de escritura que realmente promuevan aprendizajes significativos, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo y el trabajo con diversos **géneros discursivos**.

Características de una buena consigna de escritura (según Finocchio)

Claridad y precisión

La consigna debe ser clara en cuanto a qué se espera que el estudiante escriba, evitando ambigüedades. Esto incluye especificar el **género discursivo** y su finalidad comunicativa.

Contextualización

Una buena consigna sitúa la escritura en una **situación comunicativa real o simulada**, indicando quién escribe, para quién, con qué propósito y en qué contexto. Esto responde a las preguntas: ¿Quién escribe?, ¿Para quién?, ¿Con qué intención?, ¿En qué situación?

Propósito comunicativo definido

Debe quedar claro el **objetivo comunicativo** del texto: ¿informar, argumentar, narrar, describir, persuadir, entretener?

Referencia al género discursivo

Se debe explicitar el **género textual** a producir (cuento, carta, nota de opinión, crónica, reseña, etc.), incluyendo sus convenciones y características.

Orientaciones sobre el contenido y la forma

La consigna puede incluir pistas o sugerencias sobre aspectos del contenido (temas posibles, informaciones relevantes) y de la forma (estructura, recursos lingüísticos, estilo).

Abierta a la producción creativa

Aunque precisa, la consigna debe **dejar margen a la creatividad**, permitiendo que el estudiante tome decisiones propias sobre el contenido y el estilo dentro del marco del género.

Articulación con la lectura y el análisis de textos

Las consignas deben integrarse a procesos de enseñanza que involucren la lectura y análisis de textos del mismo género, para que los alumnos tengan **modelos discursivos** con los que trabajar.

Revisión explícita y formativa

Puede incluir **criterios de evaluación** o anticipar aspectos que serán tenidos en cuenta, promoviendo la **autoevaluación y revisión**.

Ejemplo: *Imagina que sos un periodista que trabaja en una revista cultural. Te piden escribir una **reseña literaria** sobre un cuento que leíste en clase. Tu objetivo es recomendar (o no) la lectura del cuento a jóvenes lectores. Deberás presentar brevemente el contenido del cuento, analizar algunos aspectos del estilo del autor y justificar tu opinión. La reseña será publicada en la sección "Lecturas recomendadas".*

Este ejemplo:

- Define claramente el género (reseña literaria)
- Plantea una situación comunicativa real (escribir como periodista para jóvenes lectores).
- Tiene un propósito (recomendar o no una lectura).
- Orienta el contenido sin restringir la creatividad.
- Integra la lectura previa del cuento.

2.2.2. Planificación

Antes de escribir un cuento, un informe de experimentos, un reglamento de juegos, los alumnos deben de haber leído textos similares para poder producir.

Estas situaciones permiten que los alumnos no solo avancen como escritores sino que se apropien de los recursos propios de cada género y desarrollen estrategias discursivas para cumplir con los propósitos comunicativos que persiguen.

- Sucesivas prácticas de lectura y escritura para reconocer regularidades de los géneros discursivos a producir.
- Lectura de muchos textos similares al que se va a producir.
- Construcción colectiva de registros de las regularidades, los cuales serán necesarios al momento de la producción, estos estarán al servicio del estudiante, pudiendo recurrir las veces que sea necesario.
- Frecuentación de la enseñanza del sistema de escritura y también de la producción de texto. Este aspecto es clave para que los estudiantes puedan llegar a desempeñarse como escritores plenos con progresiva autonomía. El desarrollo de proyectos y secuencias que articulen la lectura con la escritura, facilitan sostener la continuidad de las propuestas así como dotar de propósito y destinatarios a los textos que los estudiantes van a producir. Será necesario planificar diversidad de situaciones en las que escriban textos de diferentes géneros con intenciones variadas. **Las propuestas de escritura deberán estar secuenciadas considerando no solamente su progresiva complejidad sino que experiencias previas son necesarias para asumir escrituras más complejas.**

Entender la escritura como un proceso a lo largo del cual es necesario atender a diferentes aspectos que hacen la producción de un texto.

2.2.3. Textualización

Al momento de la escritura propiamente dicha el estudiantes se enfrenta con múltiples dificultades: el lenguaje escrito, exigencia del tipo de texto que está escribiendo, la estructuración del texto, el léxico y la ortografía, entre otras.

En este momento del proceso, es muy importante la intencionalidad del texto, tener un interlocutor válido (escribir para otros).

Variables a tener en cuenta:

Entre ellas, se consideran el género y el contexto de producción, que permitirán definir con claridad las características del texto esperado; la organización del aula, que puede facilitar instancias de intercambio, escritura colaborativa o revisión entre pares; y la metodología que se implementa, la cual debe propiciar un entorno de enseñanza que favorezca la escritura como proceso. Asimismo, se sugiere focalizar la intervención en un aspecto o parte del texto para profundizar en su tratamiento, sin descuidar la articulación con etapas previas, especialmente con la planificación, retomando y ajustando lo elaborado previamente por los estudiantes.

Revisión:

- Adecuación.
- Contenido.
- Organización.
- Efectos deseados (la voz del texto).
- Selección léxica.
- Cohesión y organización gramatical.
- Presentación según características propias del texto.

Rol del docente en el proceso de enseñanza de la escritura:

Intervención docente:

- Motiva a los estudiantes a pensar antes de escribir.
- Solicitar a los niños que le dicten como van sus avances en la producción.
- Registro de barreras en el pizarrón; a la vista de todos.
- Recorre al plan.
- El docente relee en voz alta.
- Señala dificultades o barreras que los niños no advierten.
- Devuelve problema a los estudiantes para que ellos resuelvan (problematiza la escritura).
- Recoge alternativas planteadas por los estudiantes para confrontarlas, para tomar decisiones colectivas, socializar aciertos y errores.

- Muestra versiones de borradores (tacha, indica con flechas).
- Focaliza un aspecto del texto que a posterior será retomado a posterior.
- Toma decisiones sobre los tiempos de la escritura.

2.2.4. Revisión de la escritura

Enseñar a revisar el propio texto o colaborar con la revisión de otros compañeros implica desarrollar estrategias que se irán complejizando a medida que avanza la escolaridad. La incorporación de herramientas tecnológicas, como el uso del procesador y el corrector hacen que el proceso de escritura sea menos costoso para los estudiantes porque facilita la modificación del texto.

Evaluación:

-Evaluar con coherencia (si se enseñó a escribir teniendo en cuenta los procesos y por ejemplo, planificación llevada adelante por el niño, elaboración del texto en varias instancias; es impensable que se evalúe solicitando, en una prueba, escrita un texto completo, en un tiempo acotado sin oportunidad de planificar y revisar. Se sugiere utilizar listas de cotejo y rúbricas que evalúan procesos y no resultados.

Para evaluar los proceso se necesita:

-Recoger información sobre lo que los alumnos hacen en el momento que están escribiendo; sobre las estrategias que emplea; las ayudas que solicitan; el desempeño en el trabajo con otros; las interrogantes que plantean.

-Tomar en cuenta planes y borradores; las modificaciones en el texto y las instancias de revisión.

Este tipo de evaluación no solo brinda información sobre el aprendizaje de los alumnos sino que permite regular la enseñanza para generar mejores condiciones para que todos sigan avanzando.

2.2.5. ¿Qué aspectos mirar en las producciones de los estudiantes?

- Adecuación.
- Contenido
- Organización
- Voz del texto

- Selección léxica
- Cohesión y organización gramatical.
- Edición y presentación.

Bibliografía y documentos de referencia:

ANEP/Pro LEE (2015) *Cuaderno para leer y escribir en primero. Especificaciones para el docente*. Uruguay. Recuperado de:

<https://drive.google.com/file/d/1pUPJYO7kA0yl2SIB0ZRx3OsqGRMs8w2/view>

ANEP - PROLEE(2016) Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua. Uruguay. Recuperado de:

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Pautas%20de%20referencia%20sobre%20tipos%20lectores%20y%20escritores%20ANEP%20-%20PROLEE.pdf>

FINOCCHIO; Ana María (2016); *Conquistar la escritura. Prácticas y saberes escolares*. Buenos Aires, Argentina. Ed. AIQUE.

CALLDANI, Flavia; (1966); *Enseñar a escribir en el marco de proyectos y secuencias*. Montevideo, Uruguay Ed. Océano.

KAUFMAN, Ana María (2015); *El desafío de evaluar procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina. Grupo Editores S.A.

KAUFMAN, Ana María (2022); *Lectura y escritura. 31 preguntas y respuestas*. Buenos Aires, Argentina. Ateneo Aula.