

## Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura

### Clase 3

#### Los desafíos de la lengua escrita para el que aprende a leer y escribir

Les damos la bienvenida a nuestra tercera clase.

En la clase anterior vimos cuáles son las características estructurales de una lengua escrita como objeto de conocimiento y nos detuvimos especialmente en las relaciones de correspondencia entre la lengua hablada y la lengua escrita. En esta clase veremos que cada una de estas relaciones de correspondencia implica problemas y desafíos que necesariamente va a enfrentar el que aprende a leer y escribir. Por lo tanto, esta clase propone contribuir a identificar los problemas que enfrentan los que aprenden a leer y escribir y diferenciar los que son previsibles y comunes de aquellos relacionados con la noción de dificultad de aprendizaje atribuible a algún tipo de déficit.

#### Organización didáctica

- Problemas que no deben ser considerados como déficit
- Un enfoque superador para el análisis de problemas de lectura y escritura
- ¿Qué problema plantea la confusión de sistemas simbólicos?
- ¿Qué problema plantea la autonomía semiótica de la lengua escrita respecto de la lengua fónica?
- ¿Qué problema plantea la doble articulación?
- ¿Qué problema plantea la complementariedad?
- ¿Qué problema plantea el paralelismo en el nivel de las palabras?
- ¿Qué problemas plantean los defectos del paralelismo entre fonemas y grafemas?
- ¿Qué problemas plantean los fonemas que no son sucesivos y los grafemas que no son sólo letras?
- Conclusión

#### Problemas que no deben ser considerados como déficit

La mayor parte de las dificultades que experimentan los que están aprendiendo a leer y escribir, no son imprevisibles ni esporádicas y mucho menos exclusivas de

algunos “alumnos deficitarios”. Son problemas a resolver respecto de la lengua escrita como objeto de conocimiento, comunes a todos los que inician este exigente aprendizaje.

Al hablar de problemas que enfrentan los alumnos que empiezan a aprender a leer y escribir no estamos haciendo referencia a debilidades particulares de algunos pocos alumnos. Por el contrario, lo hacemos en el sentido enunciado por Noam Chomsky (1985) cuando señala que al abordar una situación problemática, puede que el sujeto no sepa su solución, pero tiene una intuición, un conocimiento cada vez mayor y ciertas ideas de qué busca. Decimos, por lo tanto, que en su proceso alfabetizador el alumno debe y puede enfrentar problemas y que, si la enseñanza le brinda situaciones didácticas reflexivas y fundamentadas, puede resolver esos problemas de manera cada vez más efectiva, porque no son misterios, sino situaciones progresivamente desafiantes.

En el marco de los estudios de la Psicología cognitiva, señala Alejandro Raiter (2009):

Si una niña o niño que no presenta patologías no aprende a leer y escribir en la escuela, fracasó la escuela. No existe, en principio, absolutamente ningún impedimento cognitivo para que pueda realizar esta tarea. No aprender a leer y escribir no es –en sí mismo– un síntoma de patología alguna: en la escuela se detectan dificultades, las patologías se diagnostican por medios independientes al escolar. Los porcentajes de niñas y niños con patologías específicas que les impedirían el aprendizaje de la lectura son ínfimos.

Si bien compartimos estas lecturas críticas que enfocan la forma de enseñar a leer y escribir como una de las causas fundamentales de problemas en la alfabetización, consideramos que un adecuado tratamiento de la temática no pasa por el cuestionamiento al docente sino que debe orientarse al análisis de la didáctica de la alfabetización.

En muchos casos cabe admitir, sin embargo, que la institución escolar abona la perspectiva contraria. Es decir, considera que el conflicto no resuelto respecto de la lectura y la escritura siempre es responsabilidad exclusiva del alumno que está aprendiendo. Desde esta óptica, especialmente en lo que concierne a los niños pequeños, el problema que el alumno no pudo resolver se considera una dificultad de aprendizaje atribuida a una falla en su desarrollo y la única manera de intervenir es la rehabilitación. Raramente se cuestiona la enseñanza.

Pero como ya adelantamos, hay otra manera de concebir el problema.

La propuesta didáctica alfabetizadora que no se ocupa de la enseñanza explícita de los núcleos problemáticos del sistema de la lengua escrita organiza las tareas, actividades y evaluaciones con lagunas y sobreentendidos que los alfabetizandos deben completar por su cuenta. En ese caso, algunos de ellos no contarán con el andamiaje necesario para comprender y resolver los desafíos que les plantea la enseñanza como estrategia de aprendizaje de la lengua escrita.

Por el contrario, la alfabetización inicial como proceso de aprendizaje de la lengua escrita presenta a los que están aprendiendo, problemas a resolver que siempre

tienen que ver con las características de dicho objeto de conocimiento. La propuesta didáctica alfabetizadora debe explicitar estos problemas a los alumnos y proponer las estrategias específicas de enseñanza que constituyen el andamiaje que aporta el docente, gracias al cual los alfabetizandos podrán resolverlos a través de su propia actividad y reflexión sistemática en el ámbito institucional de las escuelas.

## Un enfoque superador para el análisis de problemas de lectura y escritura

Para el que aprende a leer y escribir, la lengua hablada, lengua primera, materna y adquirida es su Lengua 1 (L1); en cambio, la lengua que debe aprender es la Lengua Escrita que consideramos la Lengua 2 (L2).

El estudio de las dificultades que enfrentan los alfabetizandos en su proceso de aprendizaje de la lengua escrita se encuadra en el marco teórico del análisis de problemas, tema que se desarrolló a partir de las investigaciones de Pit Corder (1971) en relación con la enseñanza de segundas lenguas. Este investigador considera que todo el que aprende una L2 intenta resolver los desafíos que le plantea la nueva lengua, a partir de los conocimientos que tiene de su L1. En ese proceso manifiesta vacilaciones y comete errores, que son soluciones provisionales que pone a operar para resolver los problemas a los que se ve enfrentado. Los fallos, errores y vacilaciones del que aprende una L2 se han convertido en una herramienta valiosa para investigar el proceso de aprendizaje de esta lengua (Lieberman, D., 2009, páginas 157 a 159).

En ese proceso de aprendizaje, las dificultades, vacilaciones, intentos fallidos y errores del que está aprendiendo la lengua escrita, que en este caso es la lengua 2, manifiestan un conocimiento, no un desconocimiento, porque provienen del conocimiento de la lengua oral, de usos y conceptos que son eficaces en el contexto de uso de la lengua oral, pero ineficaces en el contexto de uso de la lengua escrita, donde generan respuestas incorrectas.

Por ejemplo, el que está aprendiendo la lengua escrita puede escribir \*ombre sin h porque está escribiendo la palabra según los conocimientos y usos que tiene en su L1 o lengua hablada, y en esa lengua no hay ningún sonido para el grafema h, pero este conocimiento no le sirve para la L2 escrita, donde h es un signo gráfico que no se correlaciona con ningún fonema de la lengua hablada.

Las vacilaciones y los errores tienen algunas características generales: son resistentes al cambio y tienen duración y persistencia, porque se pueden seguir manifestando mucho tiempo aun si el sujeto que los comete comprendió su inexactitud.

Además, se reconoce la existencia de dos tipos de errores: los **errores de origen epistemológico**, intrínsecamente asociados al conocimiento del objeto y los **errores de origen didáctico**, debidos a las elecciones didácticas del docente al enseñar el objeto.

Veamos un ejemplo de ambos tipos de errores: decirle al alfabetizando que después de m se escribe b responde a la transmisión de una regla ortográfica normativamente pertinente, pero pedirle que escuche para escribir correctamente el grupo /mb/ es un error didáctico, porque el alumno y todos, por razones articulatorias, **pronunciamos igual** los grupos nv y mb en palabras como envidiar y embestir, que no se escriben igual.

Desde la epistemología de la lengua escrita la fuente del error reside en el hecho de que en español hay un solo fonema /b/ para dos grafemas v y b. Por lo tanto se trata de un caso de defecto de paralelismo, fuente de error epistemológico.

Desde la didáctica, el error consiste en considerar la posibilidad de que para escribir bien esas palabras el alumno debería escuchar su propia pronunciación o la de otros. Esta no es la solución, sino la fuente del error porque, para decidir si debemos escribir m antes de b, primero hay que asegurarse de que la letra que le sigue es b como en la palabra embestir. En cambio, para escribir n antes de v hay que asegurarse de que la letra que le sigue es v como en la palabra envidiar. En la alfabetización inicial, frente a este tipo de problemas no hay que escuchar, hay que mirar las palabras bien escritas, a partir de fuentes escritas correctas.

Los errores que se cometen en la L2 reflejan la estructura de la L1. Este fenómeno se denomina **transferencia**. Además, durante su proceso de aprendizaje de la lengua escrita el alfabetizando va construyendo sistemas alternativos, que son producciones idiosincrásicas mal formadas, transferencias de acuerdo con las reglas de la L2, pero que, en la mayoría de los casos, se pueden interpretar como un aprendizaje en proceso. A esta lengua provisoria y en construcción se la denomina **interlengua**. Veremos ejemplos de interlengua escrita en los textos que incluimos en esta clase.

## Las relaciones entre lengua oral y lengua escrita: un desafío específico para el que aprende a leer y escribir

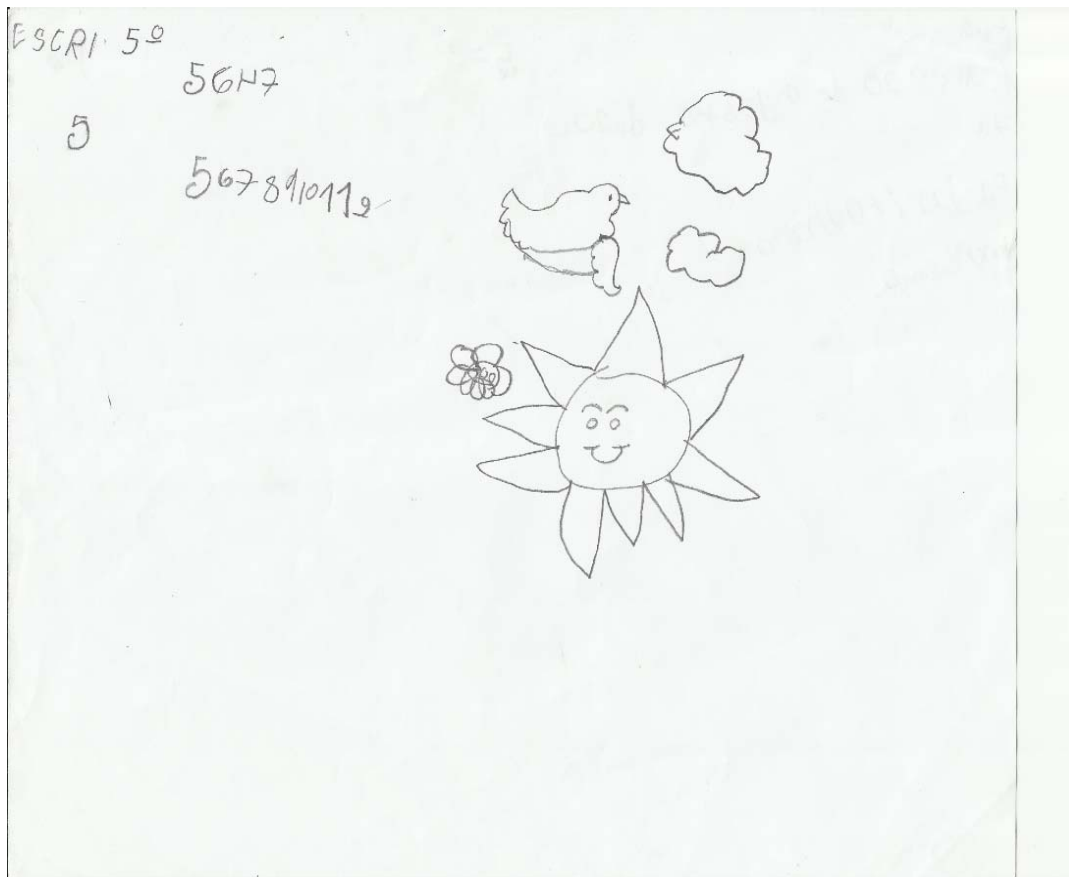
Todas y cada una de las características de la relación entre lengua oral y lengua escrita: la autonomía semiótica de la lengua escrita, la complementariedad entre ambas lenguas, el paralelismo y sus niveles de correspondencias que hemos desarrollado en la clase 2, plantean problemas.

Analizaremos problemas comunes en la alfabetización inicial. Los ejemplos que ilustran esta clase, corresponden a niños entre 5 y 7 años, sin embargo los desafíos descriptos y los problemas analizados son los mismos para cualquiera que aborda el aprendizaje inicial de la lengua escrita, a cualquier edad.

## ¿Qué problema plantea la confusión de sistemas simbólicos?

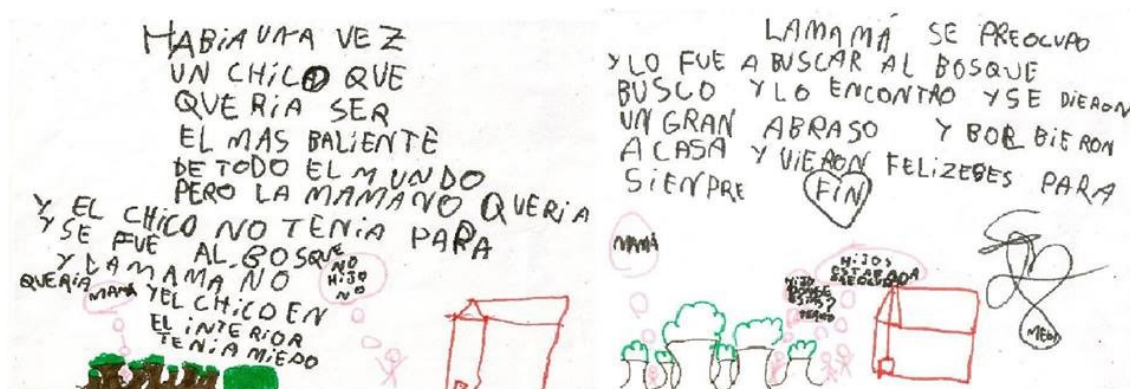
En los comienzos de su aprendizaje de la lengua escrita los alumnos mezclan dibujos con grafemas y grafemas con números y otros símbolos similares existentes o no; suelen “desparramar” las letras de una palabra en la totalidad del espacio de la página; comienzan a escribir de abajo hacia arriba, de atrás hacia delante;

trazan los rasgos distintivos de los grafemas (en minúscula o mayúscula), con otra orientación y escriben en cualquier parte de la página.



Los que aprenden una lengua escrita no nacen distinguiendo sistemas simbólicos, estas diferencias se aprenden en la escuela. La correcta identificación de las oportunidades, espacios y objetivos que corresponden al dibujo y los que corresponden a las escrituras de sistemas notacionales son contenidos escolares. En cuanto a la disposición de la escritura en la página, si sus prácticas les habilitan siempre todo el espacio de la página en blanco, tanto para el dibujo como para la escritura, los alumnos no diferencian las formas específicas de uso de los distintos portadores. Observemos, por ejemplo, en el escrito que sigue, que revela gran disposición y un grado de solvencia en la comunicación escrita, el efecto que produce la falta de renglones en un escritor incipiente.

## Ejemplo 1



## ¿Qué problema plantea la autonomía semiótica de la lengua escrita respecto de la lengua fónica?

Recordemos que como vimos en la Clase 2, las diferencias entre ambas lenguas se encuentran en la naturaleza de sus signos: la lengua gráfica consta de signos gráficos y la lengua fónica consta de signos fónicos. Además, los signos gráficos y los signos fónicos inciden naturalmente sobre analizadores diferentes: el oído analiza los signos fónicos y la vista analiza los signos gráficos.

Los seres humanos, excepto en el caso de la sordera, nacen con un sistema auditivo preparado para la captación y comprensión de la lengua que se habla en su entorno, proceso que no les insume esfuerzo, pero, en cambio, deben educar su mirada para aprender a leer, es decir, deben aprender a comprender mensajes que no les llegan a través del oído sino a través de la vista. Este proceso es difícil y cognitivamente costoso y además se producen errores de escritura cuando se confía exclusivamente en el oído para escribir.

Como afirmamos en la Clase 2, *“Esta relación de autonomía entre la lengua fónica y la lengua gráfica no siempre es tomada en cuenta en la enseñanza inicial de la lengua escrita, lo cual origina obstáculos didácticos que se generan a partir de la enseñanza equivocada: por ejemplo, la invitación exclusiva a escuchar para escribir como si ambos sistemas no fueran autónomos, independientes (opuestos)”*.

Entre los casos que se van a analizar en esta clase, observaremos que un alumno de segundo grado escribe AGUNOS o ARGUNOS por **algunos**. Es evidente que no se vio beneficiado por un proyecto didáctico que incluyera la observación atenta en clase de la palabra bien escrita o que le propusiera espacios para analizar también en clase con sus compañeros y docente cómo se escribe esa palabra, sino que escribió **en soledad** valiéndose de su propia emisión hablada de la palabra.

## ¿Qué problemas plantea la doble articulación?

Recuperamos conceptos desarrollados en la clase anterior para comprender los desafíos de los que aprenden a leer y escribir.

Los enunciados tienen significado o contenido y significante, y pueden ser descompuestos o analizados en unidades menores, las palabras, que también tienen significado y significante. Esta articulación de los enunciados completos, por ejemplo “Los chicos comen galletitas”, en las palabras que lo componen (Los – chicos – comen – galletitas) es la primera articulación. Recordemos que para los que empiezan a leer y escribir no está claro el concepto de *palabra* como unidad dentro del continuo de la frase.

Estas unidades, las palabras, pueden ser analizadas a su vez en otras unidades menores con significado. Por ejemplo, en lengua escrita los morfemas dentro de cada palabra, como en el caso de **chicos**: **chic-**, morfema base; **-o**, morfema que indica género; **-s**, morfema que indica plural, hasta llegar a las unidades mínimas que no tienen significado, estos son los fonemas en la lengua fónica y los grafemas en la lengua gráfica.

Las unidades no significativas, los fonemas de la lengua fónica y los grafemas de la lengua gráfica, no tienen significado, pero si se cambia un fonema o grafema por otro en una palabra, se modifica su significado o se produce un conjunto de sonidos o grafías que no son palabra, porque no tienen un significado. Por ejemplo: si se cambia el fonema /k/ de /'kasa/ por el fonema /p/ se forma la palabra /'pasa/, pero si se cambia por el fonema /d/ se forma \*/'dasa/. Este último caso corresponde a un conjunto de fonemas (que recibe el nombre de pseudo-palabra) que no pertenece al léxico de la lengua oral española, pero que reproduce una combinación de fonemas virtualmente conforme con dicho léxico. Un proceso análogo ocurre con la combinatoria correspondiente \***dasa**, conjunto de grafemas o pseudo-palabra que no pertenece al léxico de la lengua escrita española pero que reproduce una combinación de grafemas virtualmente conforme con dicho léxico. Esta articulación de las palabras a partir de la combinación de unidades no significativas es la segunda articulación lingüística (ver Clase 2).

En el transcurso de sus primeras escrituras los alumnos cometen errores tanto a nivel de la primera como de la segunda articulación:

- unen o separan incorrectamente las palabras;
- omiten grafemas en las palabras;
- agregan grafemas que no pertenecen a la palabra;
- alteran el orden de los grafemas y los colocan en lugares de la palabra donde no corresponde;
- sustituyen un grafema por otro cualquiera, imprevisible (por ejemplo, escriben **tolor** o **molor** en lugar de **dolor** o **portupa** en lugar de **tortuga**).

Observemos atentamente el escrito del Ejemplo 2 producido por un alumno o alumna de segundo grado, que ha participado de una propuesta didáctica de lectura



del cuento "La vuelta al mundo", de Javier Villafañe, después de la cual debió realizar una renarración escrita:

<http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/La-vuelta-al-mundo-Javier-Villafa%C3%B1e.pdf>

## Ejemplo 2

2° "A"

- 1 ABIA UNA VES UN ~~PERRO~~ CHICO
- 2 CE SE YAMABA SANTIAGO Y SALIO
- 3 DE SU CAS EN UN TISICLO
- 4 Y EN UNA CURBA Y AI SE EN CONTRO
- 5 CON UN PERRO Y UN SATO Y LE
- 6 PREGUNTARON A DONDE GAS SANTIAGO
- 7 Y SANTIAGO RESPONDO SI BENDAN
- 8 Y ~~Y~~ EL PERRO Y EL SATO SE
- 9 PUSIERON DE TRAS DEL TISICLO
- 10 Y EN OTRA CURBA SE ENCONTRO
- 11 CON MAS ANIMALES Y LE PREGUNTARON
- 12 A DONDE GAS SANTIAGO
- 13 ESTOI DANDO LA GUELTA AL
- 14 REDEDOR DEL MUNDO
- 15 DESPUES DE DAR LA GUELTA ALA
- 16 MANSANA Y ~~Y~~ REGO A SU
- 17 CASA Y AI SE DESPI DE ELON
- 18 Y ARGUNO SE FUELON VOLANDO
- 19 Y AGUNOS SE FUELON CAMINANDO

Adjuntamos en el [Anexo 1](#) una transcripción del texto del alumno.



### Actividad

Les proponemos que identifiquen en el Ejemplo 2 los problemas de segunda articulación. Para esto releen el texto que explica el tema y describanlos. Reserven su análisis en el portafolio. Pueden consultar la transcripción del texto del alumno en el anexo 1.

Debemos recordar que la lengua hablada primaria o materna se adquiere sin esfuerzo, en cambio, la lengua escrita se aprende con esfuerzo. Esto quiere decir que los hablantes no toman conciencia de la articulación de los fonemas al hablar, pero al escribir sí deben controlar el trazado de los grafemas; tampoco toman conciencia del número de fonemas cuando pronuncian la palabra pero sí deben controlar el número y ubicación de los grafemas cuando la escriben. De la misma manera, cada uno de los planos de la lengua escrita requiere control por parte del sujeto que la emplea.

Los alumnos, de la mano de sus maestros que les enseñan, deben aprender a reconocer que los cambios de orden, las omisiones y los agregados producen cambios en la transmisión escrita de los mensajes.

### ¿Qué problema plantea la complementariedad?

Como vimos en la *Clase 2*, la complementariedad es la condición que permite operar con un sistema en una situación de comunicación determinada en la que el otro sistema no es operante. La lengua oral y la lengua escrita son complementarias porque cada una es eficaz en un contexto en el que la otra no lo es.

Para los alfabetizandos, es absolutamente novedosa la **identificación de las circunstancias en las que hace falta escribir**, también es novedosa la identificación de las características de uso del sistema de la lengua escrita porque están acostumbrados a la comunicación cara a cara en su lengua hablada u oral, con todos sus sobreentendidos, gestos, entonaciones y contextos presentes. Por lo tanto, es costoso y difícil para ellos pensar constantemente no solo qué situación amerita producir un mensaje escrito y no uno hablado, sino también qué tipo de mensaje escrito corresponde a una determinada situación, qué recaudos debe tomar para que se entienda el mensaje y, dado que el mensaje escrito no puede contar con el soporte oral para aclarar lo que no se entiende, controlar que el escrito tenga toda la información necesaria para que su recepción sea la que el escritor espera.

Recordemos que la lengua escrita establece, contrariamente a la lengua hablada, una comunicación diferida (para más tarde) en la cual el receptor no está presente cuando el emisor escribe y viceversa, el emisor no está presente cuando el receptor lee.

En el texto del alumno (Ejemplo 2), el diálogo *“Pleguntaron adonde bas Santiago y Santiago respondió si vengán”* (renglones 6 y 7), demuestra que el alumno no tuvo en cuenta la información necesaria entre la pregunta y la respuesta, que hubiera necesitado otra pregunta: “¿Podemos ir?”. Esto constituye un problema relacionado con la complementariedad desde el punto de vista de la narración, porque el cambio de sustancia (que da lugar a la transmisión diferida del mensaje) exige al narrador una identificación muy precisa de las circunstancias que hace falta describir.

### ¿Qué problema plantea el paralelismo en el nivel de las palabras?

Como ya señalamos, los que están aprendiendo unen las palabras incorrectamente cuando escriben o las separan incorrectamente. Si no se les enseña, no tienen por qué saber que la palabra es una unidad fija de la escritura, separada por espacios en blanco, ya que cuando se habla las palabras se perciben como un continuo.

Para los que están aprendiendo a leer y escribir y vienen de experimentar la lengua hablada solamente, no es un hecho sencillo que en una lengua escrita alfabética como el español escrito los textos estén formados por frases y palabras, y las palabras estén formadas por unidades menores que son los grafemas o letras. Esto constituye el principio constructivo de la doble articulación lingüística que se desarrolló en la *Clase 2*. Para comprender la primera articulación en una lengua alfabética, los que aprenden tienen que reconocer que la palabra es una unidad y que en la escritura está separada por espacios en blanco. Los adultos creemos, porque ya sabemos leer, que todos tienen noción de palabra cuando ingresan a la escolaridad, pero los que inician su aprendizaje de la lengua escrita han experimentado mensajes lingüísticos, enunciados orales, siempre en contexto, por lo cual tienen una vaga noción de lo que es una palabra o no tienen ninguna.

#### Actividad

En el Ejemplo 2 se observan problemas con el paralelismo a nivel de las palabras (primera articulación). Identifíquenlos y clasifíquenlos según se trate de uniones o separaciones incorrectas de palabras.

### ¿Qué problemas plantean los defectos de paralelismo entre fonemas y grafemas?

Nuevamente, insistimos en el hecho de que las personas no nacen sabiendo escribir. Llegan a la escuela hablando, que no es lo mismo. El principio alfabético básico de correspondencia biunívoca entre la lengua oral y la lengua escrita, según el cual cada grafema de una palabra escrita corresponde a un fonema y se escribe en el orden que este fonema ocupa en la palabra oral, implica que los que aprenden a leer y escribir deben vincular su oralidad a esta nueva actividad con la escritura, de una forma absolutamente inédita en su experiencia. Tampoco recuerdan

inmediatamente todas las correspondencias fono-gráficas (o, aunque las conozcan, en los comienzos de su alfabetización pueden olvidar cuál es la letra que le corresponde a un determinado fonema).

A lo largo de toda su vida como escritores las personas alternan y sustituyen aleatoriamente b/v; c/s/z; y/l; j/g o al menos tienen momentos de duda y vacilación respecto de la correcta grafía de las palabras que llevan esas letras. Lo mismo sucede con la omisión o agregado de h.

Sucede que en las lenguas escritas no todo fonema oral corresponde a un solo grafema escrito, por lo cual en las escrituras históricas el principio de correspondencia biunívoca que enunciábamos antes tiene excepciones. Las faltas de correspondencia biunívoca que se dan entre la lengua oral y la lengua escrita se llaman **defectos de paralelismo** y consisten en que no siempre a un fonema le corresponde uno y solo un grafema.

Recordemos los más frecuentes defectos de paralelismo enunciados en la *Clase 2*:

- Un fonema puede tener más de una representación gráfica:

En /'kana/, /'kena/, /'kiso/, /'kono/, /'kuna/: el fonema /k/ se corresponde con dos grafemas c/qu según las vocales que le siguen.

- En /ʃapa'tilla/, /ʃapo/, /ʃena/, /ʃeda/: el fonema /ʃ/ se corresponde con tres grafemas s/c/z.

Un grafema puede no tener representación fónica:

- En hombre, humano, hormiga: h es un grafema que no se corresponde con ningún fonema.

La u del grupo que, qui es un grafema que no se corresponde con ningún fonema.

- Un grafema puede tener más de una representación fónica:

En lluvia, llama, calle el grafema ll se pronuncia diferente en distintos contextos; por ejemplo Corrientes, el Río de la Plata, y el NOA. En algunos casos se pronuncia como una "y" /'yama/, /kaye/, /yubia/.

Estos defectos de paralelismo son fuente de conflicto **ortográfico** permanente a lo largo de la vida del que escribe, por lo cual debe mantenerse alerta y revisar sus escritos.

### Actividad

El Ejemplo 2 presenta errores causados por el desconocimiento de los defectos de paralelismo de la lengua escrita. Identifique los casos y explique cuál es el problema que no pudo resolver el alumno en cada uno de ellos. Reserve sus notas en el portafolio.

## ¿Qué problemas plantean los fonemas que no son sucesivos y los grafemas que no son sólo letras?

En los Ejemplos 1 y 2 que reproducimos arriba se observa un problema que caracteriza a casi todos los escritos correspondientes a la alfabetización inicial: la ausencia de tildes y de signos de puntuación y auxiliares. Sin embargo, al observar con detalle las escrituras vemos que en el Ejemplo 1 la palabra **mamá** está tildada (de manera que los niños son capaces de tildar cuando saben que una palabra lleva tilde). La pregunta en este caso es la siguiente: ¿Los niños están imposibilitados de incorporar los signos en cuestión o hay muchos docentes que no los enseñan en la alfabetización inicial? Veremos este tema cuando desarrollemos los desafíos que le plantea la enseñanza de la lengua escrita al docente.

### Actividad

Retomen el Ejemplo 2 e identifiquen los problemas que presenta el escrito del alumno en relación a los grafemas que no son solo letras: ¿Qué palabras presentan ausencia de tildación?, ¿Qué signos de puntuación se omitieron y en qué lugares? Resuelvan estas consignas en sus portafolios.

### Conclusión

Como dijimos al comienzo de esta clase, la mayor parte de las dificultades que experimentan los que están aprendiendo a leer y escribir son previsibles, no son esporádicas y mucho menos exclusivas de algunos alumnos deficitarios. Son problemas a resolver respecto de la lengua escrita como objeto de conocimiento, comunes a todos los que inician este exigente aprendizaje.

En esta clase hemos descripto cada uno de estos problemas en tanto situaciones desafiantes para el que está aprendiendo a leer y escribir.

También dijimos que la propuesta didáctica alfabetizadora que no se ocupa de la enseñanza explícita de los núcleos problemáticos del sistema de la lengua escrita, organiza las tareas, actividades y evaluaciones con lagunas y **sobreentendidos que los alfabetizandos deben completar por su cuenta**. En ese caso, algunos de ellos no contarán con el andamiaje necesario para comprender y resolver estos desafíos.

Por el contrario, la forma epistemológica y didácticamente correcta de enfocar la cuestión considera que la alfabetización inicial como proceso de aprendizaje de la lengua escrita presenta a los que están aprendiendo, problemas a resolver que siempre tienen que ver con las características de dicho objeto de conocimiento. La propuesta didáctica alfabetizadora debe explicitar estos problemas a los alumnos y proponer las estrategias específicas de enseñanza que constituyen el andamiaje que aporta el docente, gracias al cual los alfabetizandos podrán resolverlos a través de su propia actividad y reflexión sistemática en el ámbito institucional de las escuelas.

Para ello, la didáctica de la alfabetización debe ofrecer al docente modelos de enseñanza explícitos y fundamentados desde el campo disciplinar de referencia<sup>1</sup>,

donde todos y cada uno de estos problemas en relación con el objeto sean analizados y donde se propongan estrategias para su resolución en clase. Si el docente no dispone de estos modelos estratégicos, tiene dificultades para enseñar.

Si no enseña en el ámbito de la clase común, de manera fundamentada, adecuada, sostenida y andamiada, los alfabetizandos que no tienen maestros particulares que los ayuden a reponer esa enseñanza específica ausente, no aprenden a resolver los problemas. En ese caso, lo que era un problema común a todos se transforma en una dificultad particular de este o aquel alumno. Las víctimas de esta situación serán y son los más vulnerables, los que no cuentan con apoyos extraescolares, los que pertenecen a entornos de escaso o nulo contacto con la cultura letrada. Son los que fracasan.

En la próxima *Clase 4* veremos qué estrategias les permiten a los docentes superar los desafíos que la lengua escrita plantea para su enseñanza.

¡Muchas gracias!

Graciela Alisedo y Sara Melgar

## Notas

[1] El Campo intelectual de referencia para la alfabetización es el de las Ciencias del Lenguaje. Para profundizar este punto cfr. Alisedo, Melgar, Chiocci (1994/última ed. 2006), "El campo disciplinario para una didáctica de la lengua", pág. 17 a 27. Cfr. asimismo Ministerio de Educación INFD, (2009/2010, La formación docente en alfabetización inicial, "Estudio preliminar".

## ACTIVIDADES



Luego de la lectura de la clase y de la resolución de las actividades propuestas a lo largo de la misma en torno al escrito producido por el alumno de segundo grado a partir de la lectura de "La vuelta al mundo":

1. Identifiquen y expliquen brevemente los contenidos específicos del aprendizaje de la lengua escrita que le enseñaron al alumno que escribió el texto.
2. Identifiquen y expliquen brevemente los contenidos específicos del aprendizaje de la lengua escrita que el niño debe aprender o reforzar.

**Nota:** Para su análisis tengan en cuenta los conceptos implicados en las relaciones entre la lengua escrita y la lengua oral. Ej.: podemos decir que



se le enseñó a distinguir *sistemas simbólicos*, ya que en su escritura no mezcla grafemas con dibujos o números y escribe linealmente sobre la línea del renglón (ver apartado pág. 6). Reserve las respuestas en su portafolio.

## FORO



Estimados cursantes:

Luego de la lectura de la clase y la resolución de las actividades propuestas a lo largo de la misma, recuperen los análisis parciales del escrito producido por el alumno de segundo grado a partir de la lectura de "La vuelta al mundo", para resolver y compartir en este foro la respuesta a las siguientes consignas:

1. Seleccionen un renglón cualquiera del texto escrito por el niño y, luego de citarlo con la numeración correspondiente, identifiquen y analicen cada uno de los errores o problemas que se evidencian en el mismo.

*Opción 1:* excepto que sean los/las primeros/as en intervenir en el foro, seleccionen un renglón distinto al de los/as compañeros/as que hayan participado previamente.

*Opción 2:* o bien, seleccionen un renglón ya analizado en el foro por un/a compañero/a para confrontarlo con sus propios análisis si es que consideran que pueden enriquecerlo, ampliarlo o hacer otro tipo de aporte.

2. Identifiquen y expliquen brevemente uno de los contenidos específicos del aprendizaje de la lengua escrita que le enseñaron al alumno que escribió el texto y un contenido que debe aprender o reforzar. En el mismo sentido que el punto anterior, estén atentos al aporte de algún colega y comenten si están de acuerdo con su análisis y por qué.

**Nota:** para cada consigna incorporen en su análisis las características teóricas de las relaciones desarrolladas en el módulo entre lengua oral y escrita, que representan problemas para el alumno. Por otro lado, recuerden emplear comillas cuando citen pasajes textuales de la clase o de sus compañeros. Sugerimos no extenderse más allá de 15 líneas.

Nos leemos...

## BIBLIOGRAFÍA

Alisedo, G. Melgar, S y Chiocci, C. (2006). Didáctica de las ciencias del lenguaje. Buenos Aires, Paidós.

- Alisedo, G. (2009). "Aprender a leer y escribir". Disertante invitada en Primeras Jornadas Pediátricas de Tandil, marzo 2009. Filial Tandil de la Sociedad Argentina de Pediatría. Disertación y taller. Tandil, marzo.
- Alisedo, G. (1999). "Didáctica de la ortografía: el lugar de la ortografía en el marco de las Ciencias del Lenguaje". En: González, Silvia – Ize de Marengo, Liliana, comp. Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB. Buenos Aires, Paidós. Pp. 251-280.
- Alisedo, G. (1995). "Didáctica de la ortografía. La estructura del sistema fonográfico de la lengua: el equilibrio inestable" Actas del Congreso Internacional de Didáctica y Metodología para el Desarrollo de la Lengua Materna. Montevideo, Sociedad de Profesores de Español del Uruguay, Diciembre.
- Alisedo, G. (1995). Aprendizaje de la lectura y la escritura: ¿Procesos simultáneos? Actas del Congreso Internacional de Didáctica y Metodología para el Desarrollo de la Lengua Materna. Montevideo, Sociedad de Profesores de Español del Uruguay, Diciembre.
- Alisedo, G. (1993). "La diada sujeto/objeto en la alfabetización del niño sordo". Actas del XI seminario Hispanoamericano sobre Educación de las Personas Sordas. Córdoba. Editado por Gallaudet University, Washington, D.C.
- Alisedo, G. (1987). "Fundamentos semiológicos para una pedagogía de la lectura y escritura". LECTURA Y VIDA, junio.
- Alisedo, G. (1986). « Les problèmes théoriques soulevés par l'alphabétisation » (apprentissage de la lecture et de l'écriture). Proyecto para la inscripción en el Doctorado de Estado (Francia) inscrita « Au fichier national des thèses concernant le sujet. Dirección Prof. François Charpin, Université de Paris VII.
- Alisedo, G. (1985). «Parler par écrit ». Publicado en *Santé Mentale*, No.85, Paris, abril.
- Chomsky, N. (1985). Reflexiones sobre el lenguaje. Barcelona, Planeta-Agostini.
- Defior Citoler, S. (2000). Las dificultades de aprendizaje, Málaga, El Aljibe.
- Jaichenco, V. (2009). Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística en Argentina, Ministerio de Educación, INFD, La formación docente en alfabetización inicial.
- Lieberman, D. (2009). Gramática del español como segunda lengua. Argentina, Ministerio de Educación, INFD, La formación docente en alfabetización inicial.
- Martinet, A. (1968). La lingüística sincrónica, Madrid, Gredos.
- Melgar, S.; Zamero, M. (2010). Lengua escrita en primer grado. En: Todos pueden aprender, Unicef Oficina Regional para América Latina y el Caribe, CECC/SICA, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Melgar, S. (2012). "Redefiniendo las dificultades de los alumnos que aprenden a leer y escribir" en Novedades Educativas. Año 24/Nº 255/Marzo, pp. 27 a 32.

Raiter A. (2009). Apuntes de Psicolingüística, en Argentina, Ministerio de Educación, INFD, La formación docente en alfabetización inicial.

Autoras: Graciela Alisedo y Sara Melgar

Cómo citar este texto:

Alisedo, Graciela y Melgar, Sara (2017). Clase Nro. 3. Los desafíos de la lengua escrita para el que aprende a leer y escribir. Módulo Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

