

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

### Clase 4

#### Los desafíos de la lengua escrita al que enseña a leer y escribir

Les damos la bienvenida a la cuarta y última clase del Módulo 4.

Esta última clase especifica y analiza los puntos nodales que se deben tener en cuenta para enseñar la lengua escrita. Para ello, recupera los contenidos desarrollados en la *Clase 2* respecto de las características del sistema de la lengua escrita así como los desafíos que dichas características le plantean al alumno, desarrollados en la *Clase 3*. Esta *Clase 4* incluye algunas orientaciones didácticas respecto de los contenidos de la enseñanza, pero todavía no aborda una propuesta metodológica completa. Como hemos dicho, las orientaciones didácticas parciales constituirán siempre parte de la última clase de cada módulo del recorrido Problemas de Enseñanza y serán recuperadas y sistematizadas en su totalidad en el Módulo Didáctico anterior a la elaboración del trabajo final de la Especialización.

#### Organización didáctica

- Los desafíos de base
- ¿Qué problema didáctico le plantea al docente la confusión de sistemas simbólicos del alumno?
- ¿Qué problema didáctico le plantea al docente la complementariedad?
- ¿Qué problema didáctico le plantea al docente la autonomía semiótica de la lengua escrita respecto de la lengua fónica?
- ¿Qué problema didáctico le plantea al docente la doble articulación?
- ¿Qué problema didáctico le plantea al docente el paralelismo en el nivel de las palabras?
- ¿Qué problemas didácticos le plantean al docente los defectos en el paralelismo entre fonemas y grafemas?
- ¿Qué problemas didácticos le plantean al docente los fonemas que no son sucesivos y los grafemas que no son solo letras?
- Conclusión

Como vimos en las clases anteriores, la lengua escrita es un sistema semióticamente autónomo, complementario y paralelo a la lengua oral. Además, como se explicó en las clases 1 y 2, la lengua escrita alfabética establece correspondencias con la lengua oral a nivel de los enunciados, de las palabras y de

los fonemas porque reproduce en otra sustancia significativa las características de doble articulación de la lengua hablada. También vimos en la *Clase 3* que cada una de estas características específicas de la lengua escrita plantea un desafío al alumno que aprende a leer y escribir. Veremos en esta clase qué desafíos didácticos le plantean al docente que debe enseñar.

## Los desafíos de base

El primer desafío para el docente consiste en comprender qué tipo de lengua es la lengua escrita. En general, sin fundamentación académica consistente, se suele considerar que la lengua escrita es una continuación natural y sencilla de la lengua hablada. Esperamos que el minucioso recorrido por las clases anteriores haya contribuido a la revisión de este concepto erróneo y haya permitido comprender que la lengua escrita es una segunda lengua o variedad nueva que debe aprender el alfabetizando y que es un objeto de conocimiento que no está preformado como tal en la mente del sujeto (este mismo concepto se retoma en los Módulos *Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización inicial* y *Aportes de las Ciencias cognitivas a la alfabetización inicial*). También se habrá comprendido que el sujeto humano tiene la capacidad de plantearse preguntas, formular problemas y aprender otras lenguas, por ejemplo, la lengua escrita.

Otro desafío consiste en comprender qué concepción de aprendizaje conviene a este objeto. Si se recupera el desarrollo de la *Clase 3*, se verá que allí se dan los primeros pasos en la concepción de aprendizaje que tomará forma definitiva en otros módulos de esta Especialización, pero que ha permitido empezar a entender que el sujeto aprende la lengua escrita porque hay instituciones articuladas en torno de este objetivo, docentes que se la enseñan de manera metodológicamente consistente, que le proponen desafíos, que contribuyen para que resuelva problemas de lectura y escritura, que lo ayudan a reflexionar y sistematizar sus saberes y que analizan sus errores sin culpabilizarlo.

Esta forma de aprender que hemos empezado a caracterizar para el sujeto alumno le plantea problemas didácticos específicos al sujeto docente que debe pensar situaciones de enseñanza que constituyan desafíos y problemas a resolver para enseñar un objeto que interpela de este modo a quien aprende. Es decir que el docente debe rechazar como opciones didácticas aquellas situaciones que no desafían la inteligencia del alumno, sino que lo reducen a la pasividad y constituyen una pérdida de tiempo valioso para enseñar a leer y escribir: por ejemplo, el aprestamiento, las copias de filas de letras, la pobreza de lecturas, la falta de discusión y de análisis en torno de la escritura, entre otras. Para repasar este tema recomendamos que se relea *“Un acuerdo de base para elaborar una buena propuesta alfabetizadora, concierne al rechazo del aprestamiento como preparación para aprender a leer y escribir”*, en la *Clase 3* del Módulo *Perspectivas para la enseñanza de la alfabetización inicial*.

A partir de este enfoque general, recuperamos cada uno de los desafíos que las características sistemáticas de la lengua escrita plantean al alumno y las desarrollamos como desafíos didácticos para el docente.

## ¿Qué problema didáctico le plantea al docente la confusión de sistemas simbólicos del alumno?

Tiene que enseñar a diferenciar las formas comunicativas de diversos sistemas simbólicos: dibujo y escritura, numeración y escritura, sistemas no lingüísticos y escritura.

Como ya explicamos, 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 aquellas que corresponden a las escrituras de sistemas notacionales son contenidos escolares. Desde el Nivel Inicial, el docente debe pensar actividades de comparación de sistemas y descripción de sus modos de uso.

Por ejemplo, la observación de los sistemas de señales en la vida cotidiana, como los códigos camineros (ver la *Clase 1* de este módulo) y los semáforos (ver la *Clase 2* de este módulo) permite reflexionar con los niños acerca de qué vemos (un signifiante) y qué quiere decir (su significado). También permite reflexionar acerca de que todos entendemos lo mismo porque nos ponemos de acuerdo, con lo cual se está desarrollando el tema de la convención en el uso de sistemas comunicativos.

La observación y diferenciación de los respectivos portadores y útiles que sirven para el dibujo y aquellos específicos para la escritura permiten reflexionar acerca de las convenciones de uso de distintos instrumentos tecnológicos. La escritura y el conocimiento y uso de los portadores de escritura en nuestra cultura son contenidos específicos de la enseñanza de la lengua escrita que permiten comprender, por ejemplo, por qué la hoja en blanco es idónea para el dibujo y la hoja con margen y renglón es idónea para la escritura manual. La diferencia entre el sistema alfabético y otros sistemas escritos y no escritos es un contenido de base que debe ser trabajado de forma sostenida, con muchos ejemplos.

## ¿Qué problema didáctico le plantea al docente la complementariedad?

Tiene que enseñar cuándo hace falta escribir y el control de la recepción por parte del que escribe.

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 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 mensaje escrito corresponde a una determinada situación, sino entender que el mensaje escrito no puede contar con el soporte oral para aclarar lo que no se entiende o controlar que su recepción sea la que el emisor espera.

Los problemas más persistentes para los que escriben consisten en controlar que su escrito corresponda a la situación comunicativa y que exprese exactamente lo que debe. Sin duda, desde el comienzo de la enseñanza de la alfabetización los docentes han de instalar espacios de reflexión sobre estas cuestiones de la complementariedad.

### **¿Qué problema didáctico le plantea al docente la autonomía semiótica de la lengua escrita respecto de la lengua fónica?**

Tiene que enseñar a mirar la escritura con mirada alfabética.

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, signos gráficos y signos fónicos inciden naturalmente sobre analizadores diferentes: el oído analiza signos fónicos y la vista analiza signos gráficos.

Los niños, 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.

Los que están aprendiendo a leer y escribir deben recibir enseñanza específica para desarrollar su mirada alfabética, es decir, para mirar el escrito y recuperar información a partir de signos que siguen el orden de los fonemas de las palabras orales correspondientes.

Recordemos que los seres humanos usan su lengua hablada, pero no necesitan reflexionar sobre ella hasta que aprenden a leer y sobre todo, a escribir. En cambio, la escritura supone toma de decisiones permanentes, por lo cual es crucial enseñar a mirar un escrito para modificarlo, corregirlo, mejorarlo.

Todos los módulos del bloque de problemas de enseñanza van a contribuir a comprender este importante tema de las tomas de decisiones del que escribe respecto de su escrito. Hay decisiones que conciernen a los géneros, las ideas, los efectos y otras múltiples dimensiones que no tratamos en este módulo 4 porque aquí estamos desarrollando reflexiones acerca del conocimiento del objeto lengua escrita en un proceso de alfabetización inicial.

Por ello, en este proceso primero y fundante, la decisión sobre las correspondencias entre fonemas y grafemas, la linealidad, la dirección y la orientación de la escritura, así como el trazado correcto de los grafemas no son trivialidades, sino objetos problemáticos. Los instrumentos y portadores de textos requieren también ejercitación en sus formas de uso específico. Insistimos en que no se debe confundir esta importante enseñanza del sistema lingüístico con un aprestamiento de la mano. Escribir de manera que se entienda y trazar correctamente los rasgos distintivos de los grafemas cuando se escriben las palabras son contenidos fundamentales de la escritura (en la *Clase 4* del Módulo *Perspectivas para la enseñanza de la Alfabetización Inicial* se discute acerca de la diferencia entre este exigente aprendizaje necesario y el aprestamiento. En el Módulo *Aportes de las Ciencias cognitivas a la alfabetización inicial* se aportan investigaciones respecto de la necesidad de enseñanza explícita de estos contenidos).

Ya hemos señalado que la relación de autonomía semiótica de la lengua fónica y la lengua gráfica no siempre es tomada en cuenta en la alfabetización inicial. Esto se evidencia en una enseñanza que propone exclusivamente escuchar para escribir como si ambos sistemas no fueran autónomos, lo cual origina obstáculos didácticos importantes: “Los alumnos escriben como hablan” es el resultado de confiar exclusivamente en el oído para escribir.

### ¿Qué problema didáctico le plantea al docente la doble articulación?

Tiene que enseñar que cualquier cambio en el plano del significante afecta el significado.

Recuperemos los conceptos desarrollados en la clase anterior: los enunciados tienen significado o contenido y significante, o forma, y pueden ser descompuestos o analizados en unidades menores, las palabras, que también tienen significado y significante. Esta articulación de los enunciados completos en las palabras que los componen se denomina **primera articulación**. Estas unidades, las palabras, pueden ser analizadas, a su vez, en otras unidades menores con significado (por ejemplo, los morfemas) 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. Esta articulación de las palabras en las unidades no significativas que las componen se denomina **segunda articulación**.

En la *Clase 3* vimos que en el transcurso de sus primeras escrituras los alumnos unen las palabras incorrectamente cuando escriben o las separan incorrectamente. También sucede que omiten grafemas, 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 o sustituyen un grafema por otro.

Hemos visto también que, si bien los fonemas y grafemas no tienen significado, si se cambia un fonema o grafema por otro en una palabra, se modifica su significado o se produce una pseudo-palabra porque reproduce una combinación de fonemas virtualmente conforme con el léxico de la lengua. Por ejemplo: si se cambia el fonema /**k**/ de /'kasa/ por una /**p**/ se forma la palabra /'pasa/, pero si se cambia por una /**d**/ se forma \*/'dasa/, que es una pseudopalabra (Ver Clase 3, pág. 7).

Los alumnos rara vez son conscientes de esta característica en su lengua hablada, pero se les hace evidente en la lengua escrita, porque “ven” los cambios de grafemas y porque pueden empezar a pensar en la permanencia de los errores. Sin embargo, la importancia e incidencia de estos cambios se hace presente para los alumnos cuando aprenden a leer y escribir siempre que sus docentes generen situaciones didácticas donde analicen y discutan los problemas significativos.

El que está aprendiendo a leer y escribir está resolviendo muchos problemas a la vez en cada uno de sus escritos, por breve que sea, de manera que, por ejemplo, cuando ya ha elegido el tema sobre el que quiere escribir, ha pensado a quién va dirigida la escritura, ha decidido qué formato va a presentar el escrito y qué palabras quiere escribir, puede olvidar el control de la separación entre ellas y cuando ha elegido las letras correctas para escribir **mesa**, puede olvidar la dirección de la **e** y la **s**. Es el docente quien debe generar situaciones de enseñanza, análisis y revisión colectiva y trabajo sobre borradores, que le permitan comprender al alumno, por ejemplo, que la separación de palabras y la direccionalidad de los grafemas afectan el significado del mensaje que escribió.

### ¿Qué problema didáctico le plantea al docente el paralelismo en el nivel de las palabras?

Debe enseñar a controlar la separación de palabras en la frase.

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 de la escritura separada por espacios en blanco, ya que cuando se habla las palabras se perciben como un continuo.

Para los niños 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 niños 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 los niños tienen noción de palabra cuando ingresan a la escolaridad, pero los niños y niñas 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. El docente tiene que planificar situaciones de enseñanza de separación de palabras en frases, de control colectivo, conteo y control de las palabras en las frases.

### ¿Qué problemas didácticos le plantean al docente los defectos en el paralelismo entre fonemas y grafemas?

Tiene que enseñar la ortografía como reglamentación de uso de las correspondencias.

La *Clase 1* permitió conocer el largo proceso que vivió la humanidad para generar sistemas convencionales de escritura que establecieran correspondencias con las lenguas fónicas. El establecimiento de la convención y el acuerdo llevó y lleva hasta hoy a grandes debates acerca de las escrituras en distintos pueblos. Por ejemplo, actualmente en nuestro país, comunidades como los wichís y los mapudungun desarrollan encuentros donde debaten acerca de la lengua escrita que mejor se corresponda con sus lenguas orales.

La *Clase 2* permitió comprender 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 hablada. Sin embargo, también vimos que en las escrituras históricas el principio de correspondencia biunívoca que enunciamos antes tiene excepciones. Las faltas de correspondencia 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.

La *Clase 3* insistió en el hecho de que los niños 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 niños 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). En cada palabra escrita tienen que observar que está compuesta por grafemas; que cada grafema corresponde a un fonema de la lengua oral y se escribe en el orden que este fonema ocupa en la palabra oral: para ello deben observar palabras, compararlas, contar sus grafemas, reponer los que faltan en la escritura, llenar blancos. Cuando no conocen las correspondencias fonográficas o no recuerdan cuál es la letra que le corresponde a un determinado fonema deben tener muchas oportunidades de comparar orden y sonido oral, orden y escritura.

A lo largo de toda su vida como escritores las personas alternan y sustituyen aleatoriamente **b/v**; **c/s/z**; **y/ll**; **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**. Todos estos son ejemplos de defectos de paralelismo que requieren de una enseñanza escolar sistemática y sostenida que ayude a los que aprenden a leer y escribir a retener en su memoria las correspondencias correctas y a desechar las incorrectas.

Esta enseñanza es la ortografía y comienza desde la alfabetización inicial.

La **ortografía** se define de la siguiente forma: *es la reglamentación de las correspondencias entre grafemas y fonemas que señala formas precisas de componer los significantes gráficos y rechaza otras formas.*

Cabe señalar que en algunos contextos académicamente inconsistentes se ha cuestionado la convencionalidad ortográfica y los argumentos al respecto se han apoyado en la posibilidad real de recuperar la función complementaria de todas maneras –“es lo mismo”; “se entiende igual con ortografía normativa o sin ella”-.

Sin embargo, no tener en cuenta la sistematización que impone la convención ortográfica atenta, a la larga, contra la función complementaria misma. La violación sistemática del sistema fijo de correspondencias instaaura la variedad indiscriminada sin consenso posible en el seno de la lengua escrita, y anula, por lo tanto, su función lingüística de sistema necesariamente convencional. Si se quiere recuperar la función comunicativa y complementaria, deberá crearse un nuevo sistema de convenciones que sustituya al anterior.

Estos procesos fueron vividos por las culturas poslatinas a partir del momento en que se impusieron las lenguas fónicas romances y sus incipientes escrituras. La escritura, en caída libre, desencadenó la vacilación ortográfica que en su grado culminante creó ininteligibilidad entre regiones de la misma habla, que pudo superarse gracias a nuevas sistematizaciones ortográficas (Alisedo et al., 1994).

No se trata de memorizar reglas ortográficas, sino de sostener durante toda la escolaridad básica un trabajo sistemático de comparación de palabras de la misma familia para vincular escrituras (Ejemplo: la **J** en **conejo**, **conejito** y **conejera**). Se trata de propiciar la consulta al diccionario en sesiones compartidas con docente y compañeros. También se trata de mantener a lo largo de toda la escolaridad la revisión ortográfica como parte insoslayable de toda presentación escrita.



## ¿Qué problemas didácticos le plantean al docente los fonemas que no son sucesivos y los grafemas que no son solo letras?

Tiene que enseñar el sistema de la puntuación, uso de signos auxiliares y la tildación en forma simultánea con la lectura y escritura iniciales.

En la *Clase 2* vimos que la diferencia de significado entre canto y cantó no está dada por los fonemas segmentales ni por las letras escritas sino por el fonema suprasegmental *acento* de la lengua fónica que se corresponde con el grafema llamado *tilde* de la lengua escrita. Asimismo, la diferencia de significado entre /¿Llueve?/ y /Llueve/ no está dada por los fonemas segmentales ni por las letras escritas sino por el fonema suprasegmental *tono* o *entonación* de la lengua fónica que se corresponde con los grafemas llamados *signos de interrogación* de la lengua escrita.

Los fonemas suprasegmentales no son controlados conscientemente por los hablantes cuando hablan, ellos quieren hacer una pregunta y al mismo tiempo que emiten las palabras lo hacen con la entonación correspondiente, que es simultánea con la palabra. Al escribir, la situación es diferente: hay que pensar que el enunciado es una pregunta y escribir los signos correspondientes. Lo mismo sucede con la relación entre acento y tilde y los demás signos de entonación, puntuación y auxiliares.

Cuando los que aprenden a escribir no reciben enseñanza específica respecto de estos temas, creen que están separando las ideas en un texto, pero no lo hacen si no colocan el *punto*; creen que están refiriéndose a una acción pasada en tercera persona de alguien (cantó), pero están anotando una acción presente en primera persona (canto), porque no pusieron la *tilde*.

La alfabetización inicial debe poner en contacto al que aprende con la totalidad de las correspondencias que permiten la reproducción, mediante la sustancia gráfica, de la totalidad de las significaciones de los mensajes y no solo de una parte de ellas.

## Conclusión

El docente tiene que identificar sus propios desafíos como enseñante y trabajar los contenidos que le permiten superarlos durante todo el primer ciclo de la escolaridad, con abundantes ejemplos y mucha ejercitación. En la *Clase 3*, señalamos que la propuesta alfabetizadora que omite la enseñanza explícita de los núcleos problemáticos del sistema de la lengua escrita organiza tareas, -actividades y evaluaciones con faltas y sobreentendidos que deben ser completados libremente por los alfabetizandos. En ese caso, algunos de ellos no cuentan con el andamiaje necesario para comprender y resolver los desafíos que les plantea el aprendizaje de

la lengua escrita. Los que no tienen maestros particulares que repongan esa enseñanza específica, 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 (Clase 3).*

## Reflexiones finales

Hemos llegado al fin del Módulo 4 que focalizó los aportes de la Lingüística y la Historia de la Escritura al estudio de la *lengua escrita* como objeto de conocimiento. Asimismo, hemos descripto los desafíos que este objeto plantea al que aprende y al que enseña. Sin embargo, todavía no abordamos recomendaciones metodológicas precisas sino sugerencias para profundizar el estudio del objeto. Recordemos que el debate en torno de modelos didácticos, selección, organización y secuenciación de contenidos y demás componentes se dará en el Seminario Final donde se articularán los aportes de todos los módulos de la Especialización.

¡Muchas gracias!

Graciela Alisedo y Sara Melgar

## ACTIVIDADES

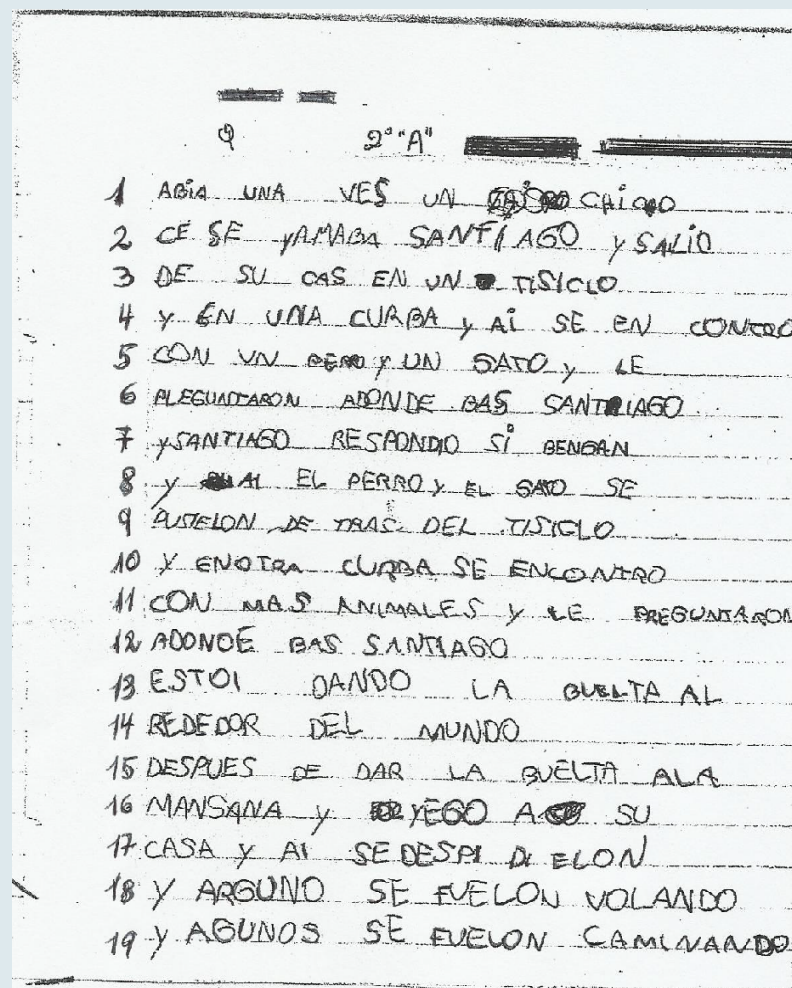


En la pasada *Clase 3* les planteamos dos consignas para analizar la escritura de un alumno de 2° grado ("La vuelta al mundo") en torno a los desafíos que le plantea la lengua escrita que está aprendiendo.

En esta *Clase 4* les pedimos que resuelvan la siguiente consigna sobre el mismo caso y reserven la respuesta en sus portafolios:

### Desafíos didácticos para el docente

Recuperen todas relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita que le plantean problemas didácticos a quien enseña (esto se relaciona con los problemas que enfrenta el alumno que aprende la lengua escrita y que habían logrado identificar en la clase anterior). Luego expliquen: (a) qué debe enseñar el docente frente a cada uno de los casos y (b) qué sugerencias didácticas destacan las autoras para lograr ese objetivo.



## FORO



*Estimados cursantes:*

*En el foro de esta clase compartiremos un nuevo análisis del caso de escritura de un alumno de 2º grado, la renarración escrita de “La vuelta al mundo”. En esta oportunidad tendremos en cuenta **los desafíos que le plantea la lengua escrita a quien enseña**. Como podemos ver en esta clase, cada problema que enfrenta el alumno con el objeto lengua escrita se convierte en un problema didáctico para el docente.*

**1. Seleccionen solo un problema didáctico que se le presenta al docente** en torno a alguna de las relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita. Para hacerlo incluyan en su respuesta:

*(a) Qué debe enseñar el docente para encarar ese problema.*

*(b) Cómo debe hacerlo, es decir, qué orientaciones didácticas brindan las autoras para contribuir a superarlos.*

*(c) Y una actividad puntual o situación didáctica, tomada de su propia práctica, o pensada a partir de la clase, que permita ejemplificar alguna de esas orientaciones.*

**2. Como el saber se profundiza con los intercambios, recuperen el aporte de un colega que haya seleccionado **un problema distinto** al elegido por ustedes. Confróntenlo con sus propias anotaciones del portafolio y comenten brevemente si coinciden o no, por qué, qué agregarían o quitarían, o en qué medida la respuesta de su colega contribuye a ampliar sus propias reflexiones sobre el tema.**

**Nota:** Para participar en el foro, recomendamos la resolución completa de la actividad propuesta para el portafolio. Recuerden emplear comillas cuando citen pasajes textuales de la clase o de sus compañeros, o bien citen indirectamente. Les pedimos no extenderse más de 15 renglones.

*Nos leemos...*

## BIBLIOGRAFÍA

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

Alisedo, Graciela (1994). “Didáctica de la ortografía ¿un accionar aislado de contextos?”, en *Actas del Congreso Internacional de Didáctica y Metodología de la Lengua Materna*, Sociedad de Profesores de Español de Uruguay, Montevideo.

\_\_\_\_\_. (1994). “La estructura del sistema fono-gráfico de la lengua: el equilibrio inestable”. *Jornadas nacionales sobre enseñanza de la lengua*.

Centro de Lingüística Aplicada. Facultad de Humanidades y Artes.  
Universidad Nacional de Rosario.

\_\_\_\_\_ (1999). Didáctica de la ortografía. El lugar de la ortografía en el marco de las ciencias del lenguaje En VVAA Escuchar, hablar leer y escribir en la EGB (comps. González, Ize de Marengo). Buenos Aires, Paidós, pp. 251 a 280.

Melgar, Sara, y Zamero, Marta (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, Sara. "Redefiniendo las dificultades de los alumnos que aprenden a leer y escribir" En Novedades Educativas. Año 24/Nº 255/Marzo 2012, pp. 27 a 32.

Autoras: Graciela Alisedo y Sara Melgar

Cómo citar este texto:

Alisedo, Graciela y Melgar, Sara (2017). Clase Nº 4. Los desafíos de la lengua escrita al que enseña 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.

