

DIEZ VEGAS, C. (2004)  
"La escritura colaborativa en  
educación infantil"  
ICE- HORSORI

## Capítulo 1

### EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE LA ESCRITURA

Frente a la enseñanza tradicional del lenguaje escrito, basada en diferentes métodos de lectoescritura realizados individualmente por todos los alumnos de la clase, encontramos una perspectiva diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, el *enfoque constructivista y funcional del lenguaje escrito*, cuyos principios básicos son el constructivismo, el aprendizaje significativo y la interacción entre iguales. En tal propuesta se concede una importancia crucial a la escritura, aspecto que lleva a hablar a algunos autores como Le Bohec (1995) de *escritura* y no de *lectoescritura*. Asimismo, se parte del aprendizaje de la lectura y la escritura como una reconstrucción del lenguaje escrito a partir de las ideas previas e hipótesis elaboradas por el propio niño (Ferreiro y Teberosky, 1979). En esta reconstrucción del lenguaje escrito, actividad individual pero no solitaria, se muestra necesaria la interacción del pequeño no sólo con el maestro sino también con sus compañeros, con quienes construirá el conocimiento bajo la guía de su profesor.

Antes de adentrarnos en este apartado referente a la alfabetización entre iguales bajo el enfoque constructivista hemos de definir el concepto de *aprendizaje colaborativo* y, posteriormente, el de *apren-*

*dizaje colaborativo entre iguales*. Entendemos por *aprendizaje colaborativo* la situación en que dos o más participantes trabajan juntos para alcanzar una meta común de aprendizaje. Esta situación supone una mutua construcción del significado en la interacción con los otros; colaboración que estimula la construcción del conocimiento a través de la negociación de diferentes opiniones, significados y conocimiento (Munneke y Andriessen, 2000). Partiendo de esta definición se puede concretar la noción de *aprendizaje colaborativo entre iguales* como "la serie de procesos que ocurren en la relación entre dos o más personas, de semejantes características evolutivas, cognitivas, etc., dispuestas a construir conjuntamente el conocimiento" (Lara, 1995, p. 439).

El objetivo de esta publicación es analizar las estrategias discursivas desplegadas en el aula cuando se aborda el lenguaje escrito desde el enfoque constructivista y significativo, aspecto que trataremos en los capítulos siguientes. Sin embargo, antes de entrar directamente en este análisis del discurso educativo, hemos de comenzar exponiendo las características más destacadas de esta perspectiva letrada, aunque lo haremos brevemente dada la abundante bibliografía sobre este tema (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1982a; 1982b; 1991; Tolchinsky, 1993; 2002; Tolchinsky y Levin, 1982; Teberosky y Tolchinsky, 1991; 1995; Teberosky 1982; 1991; 1993; ; Le Bohec, 1995; Maruny, 1995; Nemirovsky, 1995; Carvajal y Ramos, 2000; etc.)

El presente capítulo aborda los principales aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en Educación Infantil bajo un enfoque constructivista y funcional, destacando: los principios que rigen esta propuesta; los niveles de conceptualización de la escritura; las ventajas de la interacción social en el aprendizaje lector-escritor; y la redefinición del papel del maestro como guía de la interacción entre iguales. Comenzamos la exposición definiendo qué entendemos por lectura y escritura, y por lenguaje escrito, para continuar reflexionando sobre el momento idóneo del comienzo del proceso alfabetizador en la escuela.

#### 1.1. LENGUAJE ESCRITO, ESCRITURA Y LECTURA

Del concepto que se tenga de *alfabetización* dependerán los aspectos en los que se incida en el aula. Así, entender la lengua escrita no como el conocimiento de la utilización de unas letras sino como una actividad cognitiva de obtención de significados ayudará a planearla siempre en función de alguna finalidad, y para ello se utiliza-

rán las noticias periodísticas, las recetas de cocina, los cómics y libros de cuentos, la publicidad, etc., como material alfabetizador. Bajo esta perspectiva más amplia de la alfabetización, podemos definirla como el proceso de adquisición y transmisión del lenguaje que tiene lugar en contextos en los que la gente lee, escribe y produce discursos con las típicas formas lingüísticas de los textos escritos (Pontecorvo y Orsolini, 1996). Asimismo, sujeto *alfabetizado* es aquel capaz de producir y comprender textos (Pontecorvo, Orsolini y Resnick, 1996). Precisemos a continuación las nociones de *lenguaje escrito*, *escritura* y *lectura*, que nos permitirán abordar posteriormente el enfoque significativo y constructivista del lenguaje escrito.

En primer lugar, definimos qué entendemos por *escritura*. La psicogenética nos alerta del error de confundir la escritura con el dominio del sistema alfabético o de la habilidad motora para trazar letras. Por el contrario, la escritura supone un conocimiento complejo, que incluye esta habilidad motora como uno de los niveles de conocimiento, pero no como el único. La escritura implica la producción de textos, teniendo en cuenta el contenido y el interés que se transmite, la forma de expresarlo, la intención de la escritura y la diversidad de modos discursivos como la poesía, la publicidad o la carta (Tolchinsky, 1993). Como señala Vygotsky (1978), en la mayoría de las escuelas "la escritura se enseña como una habilidad motora y no como una actividad cultural compleja". Cuando la escritura despierte en los niños una actitud intrínseca y sea incorporada a una tarea importante y básica para la vida, entonces "se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con la manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja (íbid, p. 177 trad. cast.)". Según Tolchinsky (1993), el escribir engloba tanto el sistema de notación como todas las situaciones en las que se va a escribir.

La escritura posee una doble naturaleza: como sistema de notación y como medio de comunicación. Como *sistema de notación* hace referencia a un conocimiento de la escritura en sí, de sus propiedades formales. En cuanto *medio de comunicación* se refiere a sus propiedades instrumentales: qué sirve para escribir recetas, noticias, cartas, etc. Estas dos perspectivas responden a *qué es la escritura* y *para qué sirve la escritura*. El sujeto que aprende a escribir debe llegar a dominar ambas propiedades: las formales y las instrumentales, sin representar el saber instrumental un requisito previo del saber formal.

Un aspecto clave en el proceso de alfabetización es la diferenciación entre escritura y lenguaje escrito, y para ello nos centraremos en la doble naturaleza de la escritura, notacional y comunicativa, de-

fundida por Tolchinsky. El dominio de estas propiedades guarda una estrecha relación con la afirmación de Vygotsky (1978) según la cual "a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras" (ibid, p. 178 trad. cast.). En un intento de diferenciar entre la escritura como instrumento notacional y la escritura como medio de comunicación (Tolchinsky, 1993), se emplean dos términos diferentes: *escritura y lenguaje escrito*: "escritura y lectura son instrumentos, herramientas para acceder y producir lenguaje escrito" (Maruny y cols, 1995a, p. 47). El lenguaje escrito, por consiguiente, es la utilización del instrumento *escritura* en una comunidad dada (Teberosky, 1993). En otras palabras, mientras la escritura es el sistema notacional que identifica los segmentos fonológicos, el lenguaje escrito no surge de la escritura en sí sino del uso que se hace de ella (Teberosky y Tolchinsky, 1991).

La distinción entre escritura y lenguaje escrito cobrará sentido principalmente al referirnos en el próximo apartado al enfoque constructivista de la alfabetización: mientras que los métodos tradicionales se centran primordialmente en la lectoescritura, la propuesta constructivista aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, entendido en toda su complejidad. Este lenguaje ha de adquirirse en la reflexión sobre los distintos tipos de textos: cartas, documentos, recetas, periódicos, publicidad, revistas, carteles, etc. modelos que muestran las propiedades específicas del lenguaje escrito. El alumno, en contacto con el diferente material impreso, construirá no sólo sus ideas personales acerca del sistema de escritura sino también sobre la estructura del lenguaje escrito, sus diferencias con el lenguaje oral, las características de los diferentes tipos de textos, etc. En definitiva, como afirma Tolchinsky (1993), al escribir aprendemos la escritura y el lenguaje escrito, tanto sus propiedades formales, sintaxis y semántica como las funciones que este instrumento permite; pero la enseñanza del lenguaje escrito no debe reducirse simplemente a la escritura.

Por último, abordaremos el concepto de *lectura*. Del mismo modo que no podemos confundir escritura con el dominio de la transcripción de sonidos, tampoco hemos de identificar lectura con descodificación de grafemas para obtener el mensaje único que supuestamente contiene el texto. Por el contrario, *leer* supone una actividad cognitiva por parte del sujeto implicado, que requiere el aprendizaje y el uso de diversas estrategias que permitan hallar diferentes significados en los textos. A pesar de que la descodificación alfabética es necesaria, llevarla a cabo fuera de contextos reales de lectura hace peligrar la comprensión lectora. Por el contrario, es la comprensión

lectora la que guía el descifrado (Tolchinsky, 1993); el niño que todavía no domina correctamente la descodificación puede ser capaz de *leer* -no en el sentido convencional del término, sino entendiendo por este acto la atribución de un significado a un escrito-, si desarrolla diversas estrategias como la de la adivinación a partir de diversas pistas que ofrece el texto, tales como su estructura, gráficos, etc. (Gil y Soliva, 1993).

Por otra parte, la lectura no es sólo cuestión de *recibir* ideas, conocimientos ni información, sino que, como señala Dubois (1995), es un proceso que va del lector a la página: para comprender lo leído es necesario tener conocimientos previos que permitan enlazar la nueva información con la ya acumulada en el cerebro, pues de lo contrario esta información carecería de sentido para el lector, y se perdería. Por consiguiente, leer no sólo implica recibir, sino *construir* la comprensión de lo impreso, interpretando su contenido y descubriendo su significado (Ferreiro y Teberosky, 1979). Así pues, si aceptamos que el texto no posee un único mensaje, no cabe pensar en un lector que descodifica pasivamente, sino en un sujeto que busca significados y comprensión interpretando el contenido, al ser factible más de un significado interpretativo (Carvajal y Ramos, 2000).

### 1.1.1. ¿Comenzar la alfabetización en educación infantil?

Partiendo de las definiciones ofrecidas sobre lenguaje escrito, lectura y escritura, podemos hacer referencia ahora a una cuestión clave en el proceso de alfabetización: ¿se debe comenzar la alfabetización en Educación Infantil? Con frecuencia, psicólogos y maestros discuten sobre la edad propicia para *comenzar* la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela. Sin embargo, como señala Ferreiro (1982b), éste es un problema mal planteado, al suponer que son los adultos quienes deciden el momento de inicio de este aprendizaje. Tal creencia puede deberse a que la escuela somete a los niños a unos métodos alfabetizadores que no permiten mostrar las ideas previas e hipótesis con que acuden a la escuela. Así, se plantean ejercicios de discriminación perceptiva, de control motriz, de reconocimiento y copia de letras, etc., que no conectan con las hipótesis y conocimientos previos de los pequeños sobre los diferentes tipos de textos y las características de nuestro sistema de escritura. En otras palabras, no es el educador quien comienza la alfabetización del alumno, sino que éste ya acude al centro con diversos conocimientos sobre el lenguaje escrito.

En el estudio de la "prehistoria" del lenguaje escrito el trabajo de Ferreiro y Teberosky (1979) se ha convertido en referencia obligada al analizar la evolución de las teorías infantiles acerca del sistema de escritura. Estas autoras muestran que los niños no son una "tabula rasa", sino que se muestran capaces de formular ideas, hipótesis y convicciones personales en diversos aspectos del lenguaje escrito. Entre ellas podemos señalar: ideas referidas al acto de leer y escribir; teorías e hipótesis sobre las características formales que debe poseer un texto para permitir un acto de lectura; la relación entre números y letras y el reconocimiento de letras individuales; distinción entre letras y signos de puntuación; orientación espacial de la lectura; las separaciones entre palabras de nuestra escritura; interpretación de la lectura silenciosa y de la lectura con voz, etc. Y estas ideas son formuladas incluso por niños de cuatro a seis años de edad procedentes de medios desfavorecidos, quienes muestran un interés muy precoz por el lenguaje escrito, a pesar de no coincidir algunas de sus ideas infantiles con las convenciones de nuestra escritura (Tolchinsky, 1993).

Como hemos venido afirmando, los niños, en contacto con el lenguaje escrito, conocen algunas de las características de la lectura y la escritura, pero no pueden aprender a leer y escribir espontáneamente, sino que se hace necesaria su enseñanza intencional y explícita por algún miembro más maduro de la cultura. Ésta es una de las principales funciones del maestro, quien debe continuar desarrollando aquello que ya los niños comenzaron a descubrir en el ámbito extraescolar. Así, el profesor debe ayudar a superar las distintas etapas de conceptualización de la escritura, guiándole, por ejemplo, en el paso de la etapa silábica, donde hace corresponder una letra a cada sílaba, a la etapa silábico-alfabética, cuando logra escribir alguna sílaba con sus consonantes y vocales correspondientes. Se hace necesario, por tanto, diferenciar entre las construcciones espontáneas y los conocimientos socialmente transmitidos: mientras que los alumnos pueden adquirir en contacto con el medio escrito algunos conocimientos como el aspecto gráfico de las letras o la variedad interna de éstas en la formación de una palabra, existen otras características, como la relación fonema-grafema, que sólo pueden ser adquiridas en interacción con alguien más experto; sin esta ayuda, el alumno no logrará superar, por ejemplo, las etapas silábica y silábico-alfabética antes mencionadas. Consiguientemente, el papel de la escuela ha de ser el de guía en la construcción de los conocimientos sociales a partir de las construcciones espontáneas infantiles.

Resumiendo, los conocimientos y las creencias sobre el lenguaje escrito de los niños muestran cuatro aspectos relevantes indicados en

este apartado: los niños acuden a la escuela con unos conocimientos previos sobre el lenguaje escrito; en ocasiones, las hipótesis infantiles son incorrectas con respecto a nuestro sistema de escritura; tanto si las hipótesis e ideas previas del niño coinciden con el lenguaje escrito como si no lo hacen, desempeñan un papel fundamental en la alfabetización y han de ser tenidas en cuenta en el proceso de alfabetización escolar; y, por último, los niños no aprenden a leer y a escribir de modo espontáneo, sino intencional y explícitamente. En este proceso, la escuela desempeña un papel primordial, partiendo de las ideas previas de los alumnos y guiándoles en la construcción del conocimiento de nuestro lenguaje escrito.

## 1.2. PROPUESTA CONSTRUCTIVISTA DEL LENGUAJE ESCRITO

En la etapa de tres a seis años existen diversos métodos de alfabetización, como el *simbólico*, que parte de la grafía o de la sílaba hasta llegar a la palabra o frase (métodos silábicos y fonéticos); el *método analítico*, que parte de la frase o la palabra hasta llegar a la letra; o los *métodos mixtos*, que pretenden conjugar ambos puntos de partida, pretendiendo participar de las ventajas de uno y otro. Cada uno de estos métodos, se basa en diferentes planteamientos y supuestos psicológicos e incluso en distintas concepciones sobre el proceso de aprendizaje lectoescritor (Ferreiro y Teberosky, 1979). Por otra parte, existen otros enfoques que se centran en los procesos de aprendizaje y que no pueden considerarse métodos por no seguir un texto o cartilla determinado. Dentro de ellos es de destacar el enfoque constructivista y significativo, basado principalmente en las aportaciones de las diversas publicaciones de Ferreiro y Teberosky, entre las cuales destacamos las siguientes: Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro (1991), Teberosky (1982, 1993) y Tolchinsky (1993). Esta propuesta pretende contribuir a que los niños aprendan a leer y a escribir partiendo de las ideas que elaboran acerca del sistema de escritura, y organizar las actividades de enseñanza considerando su función real, que es la de comunicar un mensaje.

### 1.2.1. Marco teórico

El aprendizaje de la lengua escrita de modo constructivista, significativo y compartido está siendo llevado a la práctica en numerosas

escuelas, y su marco teórico es, tal como se deduce del nombre de este enfoque, la concepción del aprendizaje que se desprende del *constructivismo*, del *aprendizaje significativo* y del *aprendizaje en colaboración* con los compañeros.

### *El constructivismo*

En conformidad con Solé y Coll (1993), el constructivismo es un marco explicativo para abordar los problemas del conocimiento de la mente humana, destacando en él la importancia de la actividad mental constructiva de la persona en los procesos de adquisición del conocimiento. La aplicación de este concepto al campo de la educación conduce a la concepción del aprendizaje escolar como un proceso de construcción que los alumnos llevan a cabo a partir de sus experiencias y conocimientos previos, y a una visión de la enseñanza escolar como una ayuda a este proceso de construcción (Coll y Martín, 1997).

El aspecto más destacado de esta teoría es el tratar de explicar la formación del conocimiento desde el interior del niño, a quien se concibe como un sujeto activo capaz de formular hipótesis, comparar, excluir, categorizar, reorganizar, etc.; en definitiva, que no se limita a reproducir lo que se le transmite sino a construir su propio conocimiento. Bajo esta concepción, que defiende la actividad del sujeto para construir nuevos conocimientos apoyándose en los anteriores, el niño no espera pasivamente a que el profesor le enseñe a leer y escribir; él mismo elabora la información sobre el lenguaje escrito a partir de los diferentes eventos de lectoescritura que ocurren en su entorno cotidiano (Nemirovsky, 1995). Las explicaciones que el alumno genera sobre los diversos aspectos del texto escrito no coinciden con las adultas por este trabajo propio de construcción, y debido a ello son de gran interés para el profesor, quien debe tomarlas como punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Delval, 1997).

Otra interesante implicación educativa de la concepción constructivista es el rechazo de una concepción lineal del aprendizaje donde se irían sumando conocimientos, de forma que, por ejemplo, primero se aprenderían las letras, a continuación se juntarían y después se escribirían palabras. Por el contrario, el aprendizaje se asemeja al de una espiral que gira en círculos más amplios en torno a la alfabetización, ampliando y profundizando los diferentes aspectos del lenguaje escrito, como si se tratara del movimiento de zoom de una cámara (Ma-

runy y cols., 1995a), implicando un complejo proceso de estructuración y reconstrucción de teorías sobre la alfabetización.

### *El aprendizaje significativo*

Basándonos en el trabajo de Ausubel y cols., (1983), podemos afirmar que construimos significados cuando somos capaces de relacionar de modo sustantivo lo que aprendemos con nuestros conocimientos previos. Para ello, dos condiciones son necesarias: primera, el contenido debe poseer significado en sí mismo, lo que depende tanto de la estructura del contenido como del modo de presentárselo al alumno. Segunda, el alumno debe relacionarlo con lo que ya conoce, destacando así el valor de las experiencias previas de aprendizaje, tanto escolares como extraescolares.

Generalmente sucede que el alumno es capaz de atribuir solamente significados parciales a lo que aprende. Así, como señala Coll (1997), el concepto aprendido no significa lo mismo ni tiene las mismas implicaciones ni poder explicativo para el profesor que lo ha enseñado que para el alumno que lo ha aprendido. Por consiguiente, y partiendo del hecho de que la significatividad del aprendizaje es una cuestión de grado, y no de todo o nada, se ha de intentar que el aprendizaje sea lo más *significativo* posible. Por otra parte, como afirma este autor, el alumno no es el único responsable de la atribución de significados, pues es el profesor quien determina, con su enseñanza, que las actividades de los alumnos posibiliten un mayor o menor grado de amplitud y profundidad en la construcción del significado; asimismo, es el maestro quien asume la orientación de esta construcción en una dirección determinada.

Desde el punto de vista educativo, por tanto, el aprendizaje significativo supone otorgar al conocimiento escolar una significación y un sentido más allá del contexto escolar. Así, en el aprendizaje de la lectura se ha de lograr que los alumnos comprendan el significado y la función de ésta en la vida cotidiana y no estrictamente en el marco escolar. Del mismo modo, el aprendizaje significativo requiere partir de aquello que los niños saben, sus ideas personales y conocimientos previos, hacia lo que no saben, permitiendo desarrollar y expresar las ideas propias, discutir las y confrontarlas en interacción social. Para ello se requiere el planteamiento de actividades abiertas y relativamente complejas, donde sea necesario planificar, elaborar hipótesis, plantear preguntas y ensayar procedimientos para resolver el problema planteado (Maruny y cols., 1995a).

### El aprendizaje en colaboración con los iguales

El niño, al aprender a escribir, debe apropiarse individualmente de un fenómeno social, resultado de un esfuerzo colectivo de la humanidad. Sin embargo, esta apropiación individual "no implica reducir su aprendizaje a una actividad solitaria" (Teberosky, 1982, p. 156), sino que la interacción con los compañeros presenta grandes ventajas en el proceso de alfabetización de los alumnos. La discusión con los iguales crea una situación de construcción del conocimiento ampliando, por medio de la negociación de significados, el conocimiento compartido y adquiriendo conocimientos nuevos. Sobre este aspecto volveremos más adelante, al dedicar un apartado al proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura en interacción con los compañeros.

#### 1.2.2. Principios de esta propuesta

A lo largo de las publicaciones que se centran en una enseñanza significativa y constructivista del lenguaje escrito, se recogen diversas ideas deducibles del marco teórico constructivista, significativo y colaborativo expuesto, y que sistematizan Ferreiro (1991) y Maruny y otros (1995). Basándonos principalmente en estas publicaciones presentamos a continuación los principios más destacados de este enfoque.

#### *Papel de las respuestas erróneas*

Todo conocimiento, incluido el de la escritura, ha de ser re-construido por el sujeto, y en esta re-construcción se pueden producir errores. Sin embargo, en contextos educativos la concepción de las respuestas erróneas no se encuentra vinculada a la de *error costoso*, donde se primaría la productividad, sino a la de *error instructivo*, que concede prioridad al aprendizaje del alumno (Wertsch, 1985). Estos errores instructivos son también denominados *errores constructivos*, en el sentido de que sirven para aprender como funciona el sistema (Tolchinsky, 1993); aunque dichas respuestas se aparten de las soluciones correctas, permiten alcanzarlas progresivamente. Como señalan Ferreiro y Teberosky (1979), si tratamos de evitar los errores evitamos que el niño piense. Es en esta concepción del error como construcción, donde el maestro puede desafiar al niño, al no impor-

tar la obtención de la respuesta correcta sino el proceso que haya conducido hasta ella (Coll y Edwards, 1996). De hecho, el conocimiento no se adquiere por transmisión del alumno, sino en el proceso constructivo del niño, quien se va acercando progresivamente al conocimiento del lenguaje escrito.

Desde la concepción del error como error constructivo, podemos presentar diferentes criterios de corrección de las producciones de los alumnos, que se concretan del siguiente modo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Maruny y otros, 1995):

- a) Centrar la atención en el *contenido* y la *construcción del texto*, es decir, si éste comunica un mensaje claro y comprensible, predominando este principio sobre los aspectos formales como la corrección gramatical, ortográfica y la presentación.
- b) Resaltar los *aspectos positivos* alcanzados por el niño frente a aquellos que todavía debe aprender, mostrando así una actitud positiva que favorezca la seguridad personal, el autoconcepto, la motivación y, en definitiva, la aceptación de la corrección de los errores.
- c) Centrar la atención del niño en determinados aspectos sobre los que se aplique la corrección, con el fin de evitar llenar el trabajo de rectificaciones sobre las que el niño no haya reflexionado. Por consiguiente, es más importante *corregir sólo algo de los errores*, razonando con el alumno el porqué de ellos, que revisar todo sin la participación activa del pequeño.
- d) Considerar los conocimientos previos y la Zona de Desarrollo Próximo del alumno, *partiendo de sus posibilidades individuales* y no del nivel medio de la clase. De este modo, se le ofrecerá tan sólo la ayuda necesaria, evitando intervenir si el alumno es capaz de rectificar por sí mismo y ofreciendo pistas y no soluciones cuando con la guía docente se muestre suficiente.
- e) *Corregir tanto el profesor como los alumnos*, pues esta actividad no es exclusivamente docente. La revisión puede ser realizada en pequeños grupos o en gran grupo, ofreciendo así la oportunidad de participar a todos los miembros de la clase.

#### *Secuenciación de los contenidos*

La propuesta constructivista y significativa no es un método de enseñanza de la lectura y la escritura, y por ello no existen conteni-

### Escribir antes que leer

En el proceso alfabetizador se puede conceder una mayor importancia bien a la lectura o bien a la escritura; el enfoque constructivista y significativo del lenguaje escrito se centra primeramente en la escritura, pudiéndose hablar de *esrilectura* (Le Bohec, 1999) y no de lectoescritura, como tradicionalmente se ha venido haciendo. Ello se justifica por la prioridad de que el niño exprese su propio pensamiento frente a la capacidad para descifrar aquello escrito por otros; ello sin olvidar la estrecha relación entre ambos procesos. Asimismo, Maruny y cols. (1995a) proponen empezar por escribir para poner en juego los conocimientos sobre el sistema de escritura, el lenguaje y la relación entre ambos; al escribir reflexiona sobre el lenguaje escrito desde sus propias producciones.

La prioridad de una u otra se basa en que la lectura y la escritura son procesos complementarios, pero no inversos. En los primeros momentos de alfabetización, el niño puede poseer un mayor dominio de una de ellas, ya que ambas actividades no se dan simultáneamente desde el punto de vista evolutivo. La metáfora del código, que asemeja la lectura y la escritura a la codificación y decodificación, es errónea en los niños pequeños, pues las habilidades necesarias en la creación del texto que se desea escribir son distintas de las empleadas en la comprensión de la lectura. Como afirma Teberosky (1992) «la coordinación entre dictar y leer es más frecuente que entre escribir y leer... la dificultad reside en leer de forma simultánea lo que se está escribiendo, o inmediatamente, lo que se acaba de escribir» (ibid, p. 122), encontrando ejemplos de niños capaces de dictar mientras leen lo que está escribiendo el compañero, pero que, sin embargo, no pueden leer mientras escriben ellos mismos. Consiguientemente, se puede concluir que «las lecturas iniciales están a mitad de camino entre la memorización de lo que se quería escribir y el uso de ciertos índices textuales que corroboran o apoyan dicha memorización» (ibid, p. 123).

Hemos señalado la prioridad de la lectura frente a la escritura; dentro de ésta se prefiere comenzar por las *letras mayúsculas* hasta que alcancen soltura en la escritura de las palabras. La preferencia de las mayúsculas frente a cualquier tipo de minúsculas se debe a tres razones (Maruny y cols., 1995b):

- Son unidades independientes susceptibles de ser contadas y analizadas con independencia de las demás.
- Su menor complejidad gráfica facilita su escritura.

dés o actividades específicas de cada nivel, descartando, por tanto, una secuenciación por niveles. Son las actividades las que se deben adaptar a los niños para que aprendan los diferentes contenidos, pues éstos, al carecer de organización jerárquica como sucede en otras áreas de conocimiento, son susceptibles de ser trabajados en todos los niveles de escolaridad. Resumiendo, lo que varía en los diferentes momentos de escolarización no es el contenido con el que se trabaja, sino el grado de construcción alcanzado por el niño en los conceptos, procedimientos y actitudes del lenguaje escrito.

Sin embargo, sí existe un contenido donde se puede plantear una secuenciación: la escritura del nombre propio. Este texto se trabaja principalmente en el inicio de la Educación Infantil por ser el más conocido y significativo para el niño y por servir de punto de partida para compararlo con el de sus compañeros y familiares. A partir de su contrastación podrá aprender la diferencia entre letras y números, el carácter discreto de las letras, la cantidad, variedad y orden de escritura, etc. En cursos posteriores de la Educación Infantil, el nombre propio cederá protagonismo a diferentes tipos de textos como el cuento o las recetas de cocina. Sin embargo, ninguno de ellos es exclusivo de una edad determinada, pudiendo ser trabajados en los diferentes niveles, eso sí, con diferentes objetivos. Todo contenido, carente de secuenciación obligatoria, ha de ser trabajado sin olvidar que «los textos constituyen la *unidad comunicativa básica*» (Gil y Soliva, 1993, p. 71). Esto es debido a que la función principal del lenguaje escrito es la comunicación, suponiendo la lectura un proceso de formulación y verificación de hipótesis sobre el significado de un texto, para cuya interpretación se dispone de unos conocimientos previos.

### Lenguaje escrito y sistema alfabético

En el Diseño Curricular de la Educación Infantil se presenta, como único bloque de contenidos, el de *Aproximación al lenguaje escrito*. Ello implica abordar no sólo las características alfabéticas de la escritura, aspecto al que tradicionalmente se le ha concedido mayor relevancia en el ámbito escolar, sino también analizar este lenguaje en toda su complejidad léxica, morfológica, sintáctica y semántica, estudiando los distintos tipos de texto, las diversas situaciones de uso y finalidades, los correspondientes procedimientos de comprensión y producción, así como las actitudes que estimulan a su conocimiento.

- Se presentan en el lenguaje de la calle, en los anuncios publicitarios, en los carteles de las tiendas, los titulares de los periódicos, etc.

No obstante, la utilización de las letras mayúsculas presenta el inconveniente de su escasa utilización en los textos literarios infantiles, exceptuando el cómic.

En cuanto a la gramática y la ortografía, éstas se orientan al servicio de la comprensión y expresión de los alumnos, enseñándose al mismo tiempo que se trabaja el lenguaje. Así, los aspectos gramaticales como el vocabulario y las expresiones básicas, la separación de las palabras, la concordancia en el texto, los tiempos y formas verbales, la puntuación y las normas ortográficas se trabajan al escuchar, hablar, escribir y leer, discutiendo, reflexionando sobre las ideas previas de los alumnos y contrastándolas con el material impreso y en interacción social.

#### *Importancia de la interacción social*

Uno de los aspectos teóricos que sustenta el enfoque constructivista lectoescritor es el aprendizaje en interacción con los iguales. El hecho de que las situaciones de colaboración favorezcan el aprendizaje lectoescritor ha de propiciar, por parte del maestro, la propuesta de actividades auténticamente colaborativas, cuyo resultado no sea la suma de actuaciones conjuntas independientes. Como afirman Edwards y Mercer (1987), se ha de favorecer la construcción conjunta del conocimiento, intentando que los niños se enriquezcan, progresen y aprendan unos de otros, todo ello bajo la guía del docente. En otras palabras, se concibe la interacción social como un potente facilitador del aprendizaje del lenguaje escrito, en el que las habilidades cognitivas y metacognitivas son consideradas centrales (Pontecorvo y Zuccheromaglio, 1991).

Asimismo, partiendo de la aceptación de que todos los niños son capaces de escribir y leer, aunque cada uno en un nivel diferente, la enseñanza ha de adaptarse al ritmo de aprendizaje de los diferentes alumnos, evitando la aspiración de un aprendizaje precoz o el retraso en su alfabetización. Cuando el maestro conoce los niveles de conceptualización de la escritura y el nivel actual de desarrollo del niño, puede comprender mejor las hipótesis de sus alumnos en cada momento evolutivo y ayudarles a avanzar en su proceso alfabetizador. El trabajo en pequeños grupos fomentará tanto la interacción

social como la atención personalizada a los diferentes niveles de dominio de la escritura.

#### *Función del profesor*

El niño, inserto en una sociedad alfabetizada, va aprendiendo al construir sus propias ideas sobre la escritura. De este modo, comienza la escolarización en Educación Infantil, con unos conocimientos progresivamente más ajustados a nuestro lenguaje escrito. Estas hipótesis se modifican en contacto con la enseñanza, en un complejo proceso de reconstrucción de teorías donde la función del profesor no es transmitir información a un receptor mecánico, sino conducirlo en su proceso de experimentación, reflexión y de solución de conflictos a lo largo de su alfabetización.

Pero, no exclusivamente el alumno quien ha de realizar un aprendizaje, sino que el mismo docente debe aprender en el trabajo con sus alumnos: a planificar las actividades, a fomentar la interacción, a guiar el discurso manteniéndolo con ellos, a efectuar los agrupamientos más efectivos, etc. En definitiva, a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje lectoescritor desde su papel de protagonista activo. La función docente más novedosa de esta propuesta, tal como se analizará con mayor amplitud en el segundo capítulo, es la de propiciar la investigación, la discusión y la reflexión en común, limitando las soluciones a las preguntas o intervenciones erróneas de los alumnos y actuando como propiciador y moderador de la discusión entre los propios niños. Este papel no se desempeña corrientemente de modo espontáneo, sino como fruto de una competencia profesional basada en una fuerte acentuación metodológica que presta atención a los modos de elaboración de la información, a la vuelta sobre aspectos no suficientemente abordados por los interlocutores, a respuestas comprensibles para los alumnos, etc. (Ajello, 1992). En definitiva, el profesor, en su papel de guía de la discusión entre los alumnos, ha de contar con una adecuada formación pedagógica que le ayude a desempeñar este nuevo aspecto de su rol docente.

Una vez analizado el marco teórico y los principios del enfoque constructivista y significativo del lenguaje escrito, el siguiente apartado abordará los diferentes niveles de conceptualización de la escritura establecidos por Ferreiro y Teberosky (1979), que permiten conocer las etapas por las que pasa el niño en su proceso escritor.



### 1.3. NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESCRITURA

Los niños, en contacto con el material impreso y con los otros, van formulando diversas hipótesis acerca del lenguaje escrito, creencias que someten continuamente a prueba analizándolas y comparándolas con los diferentes tipos de textos y con la información obtenida en su interacción social. De este modo, descubren progresivamente las características de nuestro sistema de escritura. Por consiguiente, los niños poseen ciertas representaciones de la escritura antes de su aprendizaje formal en la escuela. Estas ideas previas fueron objeto de estudio para diversos investigadores de clara influencia piagetiana, entre ellos Ferreiro y Teberosky, quienes, utilizando la entrevista clínica habitual en estos tipos de trabajo, realizaron numerosas investigaciones longitudinales y transversales con niños de diversos medios socioculturales. Los resultados confirman la existencia de diversas hipótesis infantiles, distantes frecuentemente de nuestro sistema de escritura convencional, llegando a formular las diversas etapas por las que pasa el niño en su proceso de alfabetización. Estas fases fueron estudiadas en un primer momento por Ferreiro y Teberosky (1979), desarrollándose posteriormente en diversos trabajos, entre los que destacan Ferreiro (1982a; 1991) y Teberosky (1982; 1987; 1992; 1993).

Ferreiro y Teberosky (1979) partieron de los resultados obtenidos en diversas situaciones de interpretación de palabras y oraciones escritas, así como de su producción e interpretación. Estas autoras señalan que, cuando los niños se muestran capaces de *diferenciar gráficamente entre dibujo y escritura*, existen tres niveles generales de conceptualización de la escritura: *indiferenciado*, *diferenciado* y nivel de *fonetización* de la escritura, distinguiendo dentro de este último tres importantes períodos: *silábico*, *silábico-alfabético* y *alfabético*.

#### 1.3.1. Indiferenciación gráfica de dibujo y escritura

En algunas producciones de niños muy pequeños, se ha podido observar el mismo tipo de grafismo, de significado no definido, ante la solicitud de escribir y la de dibujar; ni sus autores ni los experimentadores pudieron diferenciar gráficamente entre lo escrito y lo dibujado. Un ejemplo de ello lo encontramos en la figura 1, que muestra como Carlota representa de forma semejante la escritura y el dibujo de un pez.

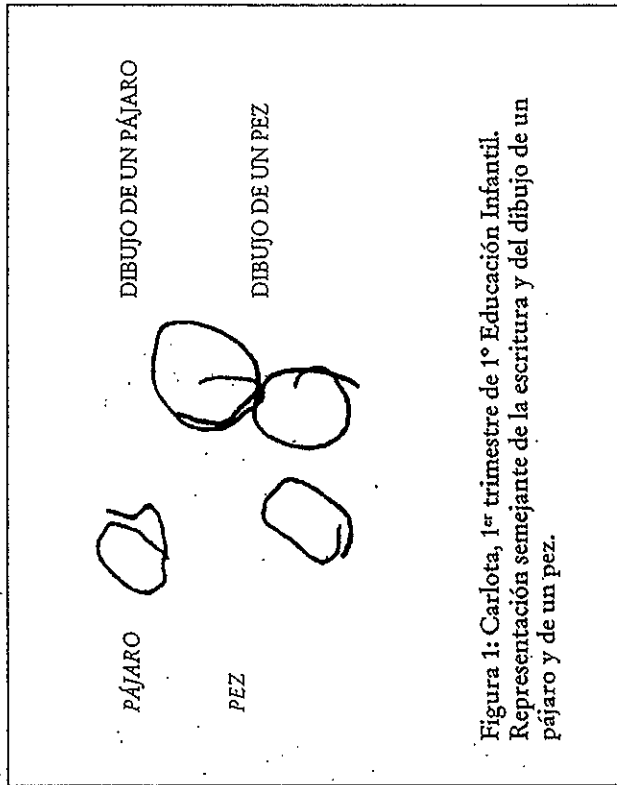


Figura 1: Carlota, 1<sup>er</sup> trimestre de 1<sup>o</sup> Educación Infantil. Representación semejante de la escritura y del dibujo de un pájaro y de un pez.

Sin embargo, no se puede deducir de aquí que los niños no reconocen la diferencia entre dibujo y escritura, a pesar de la indiferenciación gráfica de ambas producciones (Tolchinsky, 1993). Un sencillo ejercicio como el presentado en la primera figura del segundo anexo puede ayudar a los niños a distinguir el modo de representación del dibujo y de la escritura. En él, el maestro ofrece a la izquierda algunos dibujos y los alumnos deben escribir a la derecha su nombre.

Esta indiferenciación gráfica es relativamente breve, pues en la segunda etapa de Educación Infantil gran parte de los alumnos diferencian ya gráficamente entre dibujo y escritura, situándose, de este modo, en una fase de transición de la indiferenciación generalizada a la diferenciación generalizada entre dibujo y escritura (Tolchinsky, 1993), o incluso en fases posteriores. Así lo podemos observar en la figura 2 que presenta el trabajo de Carlos, quien pinta los dibujos del elefante con el lápiz, para diferenciarlos de su representación escrita.

### 1.3.2. Etapa indiferenciada

Las escrituras diferenciadas reciben este nombre porque el niño realiza las mismas marcas gráficas para cualquier palabra u oración que desee escribir, pero diferentes de las producidas cuando desea dibujar. Esta diferencia la podemos apreciar en las figuras 4 y 5, en que Eva e Iván escriben culebrillas para representar los diferentes animales, pero las distinguen claramente de sus correspondientes dibujos.

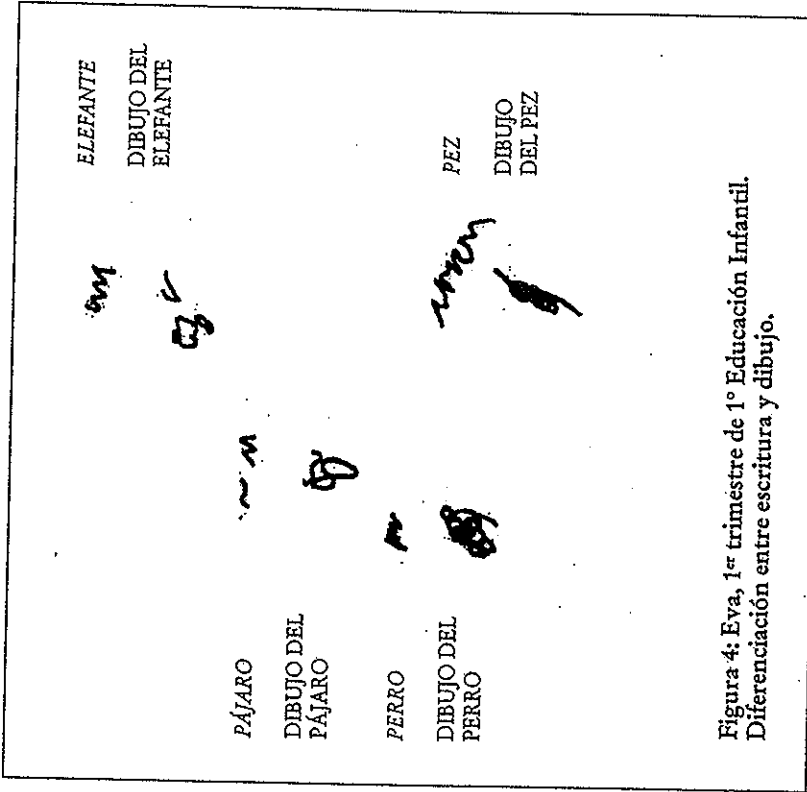
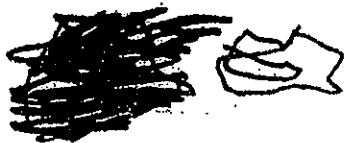


Figura 4: Eva, 1º trimestre de 1º Educación Infantil. Diferenciación entre escritura y dibujo.



DIBUJO DEL ELEFANTE

ELEFANTE

Figura 2: Carlos, 1º trimestre de 1º Educación Infantil. Representación semejante de la escritura y del dibujo de un elefante, pero diferenciación del dibujo coloreándolo.

En la etapa de transición a la diferenciación generalizada dibujo-escritura, los niños pueden incluir las grafías dentro del dibujo, considerando el escaso poder comunicativo de éstas sin la presencia de la figura en la que se insertan. Como ejemplo de ello presentamos la figura 3, en que Alba escribe la palabra "elefante" dentro de su dibujo, mostrando así cómo el dibujo apoya la escritura con el fin de garantizar su significado. Progresivamente, la escritura, diferenciándose del dibujo, sale fuera de los límites de éste, aunque contorneará la figura antes de abandonarla definitivamente (Ferreiro, 1982a) y de situarse en el primer nivel de conceptualización de la escritura: nivel *indiferenciado*.



ELEFANTE

Figura 3: Alba, 1º trimestre de 1º Educación Infantil. Inclusión de las grafías dentro del dibujo.

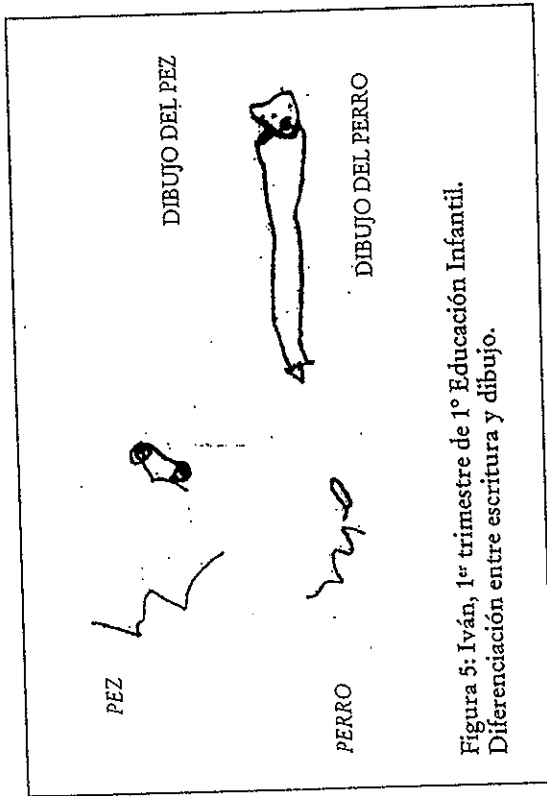


Figura 5: Iván, 1<sup>er</sup> trimestre de 1<sup>o</sup> Educación Infantil. Diferenciación entre escritura y dibujo.

En este período evolutivo, el niño todavía no ha descubierto los criterios que permiten distinguir diversas cadenas escritas, y las grafías se distribuyen libremente en el espacio disponible que le establece los límites (Tolchinsky, 1993). Sin embargo, es de destacar el hecho de que, a pesar de la semejanza que presentan en esta etapa las diferentes producciones, el niño las interpreta de diferente modo, dado que su intención variaba al intentar escribir diferente contenido en cada caso (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Los avances logrados en este primer nivel son los siguientes, estrechamente relacionados entre sí (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991; Tolchinsky, 1993):

- *Clara distinción entre los dos modos de representación gráfica, el dibujo y la escritura.* Los dibujos representan de modo más realista sus referentes y sus producciones escritas se vuelven más consistentes entre sí siendo, por tanto, más similares unas a otras.
- *Consideración de las cadenas de letras como objetos sustitutos, representantes de otros objetos, mientras que en la etapa anterior las letras no eran más que letras, o no dibujos, que no tenían por que representar nada más.*

- Conocimiento de las características básicas de cualquier sistema de escritura:

- *Arbitrariedad:* las formas son arbitrarias, no reproducen la forma de los objetos. Así lo podemos observar en diversas figuras como la número 4 y 5, donde se constata una clara diferenciación entre dibujo y escritura.
- *Linealidad:* las grafías se encuentran ordenadas sobre una recta imaginaria y con una direccionalidad, mientras que en el dibujo no se traza así. La primera figura presentada en el segundo anexo permite diferenciar distintos niveles de escrituras, destacando allí la ausencia de linealidad en la producción de Virginia, en contraste con la culebrilla y pseudoletras de sus compañeros.

Los tres tipos de códigos gráficos que podemos encontrar son (Ferreiro y Teberosky, 1979; Tolchinsky, 1993):

- *Un solo carácter:* semejante a una letra suelta en una página, que puede representar tanto un objeto como un enunciado verbal. La figura 6 muestra la escritura de Jorge, quien representa la palabra "perro" con un único carácter, y cuando la maestra le pregunta si es necesario escribir algo más, él se conforma en su actuación afirmando que ya ha terminado y no precisa añadir nada.

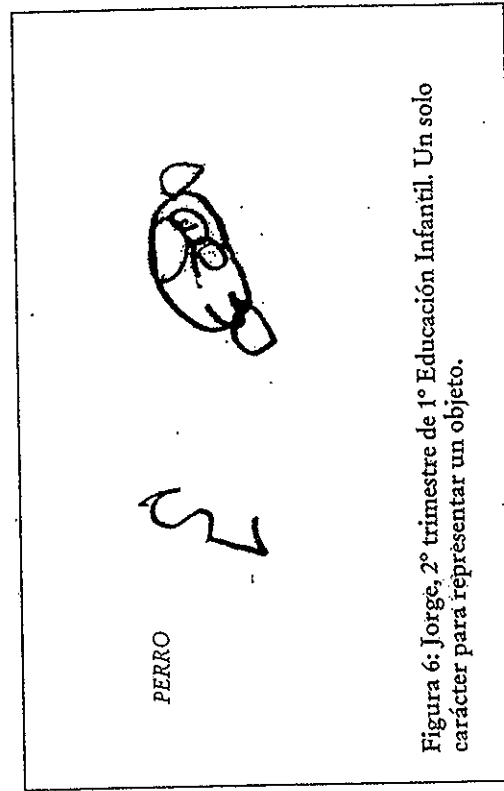
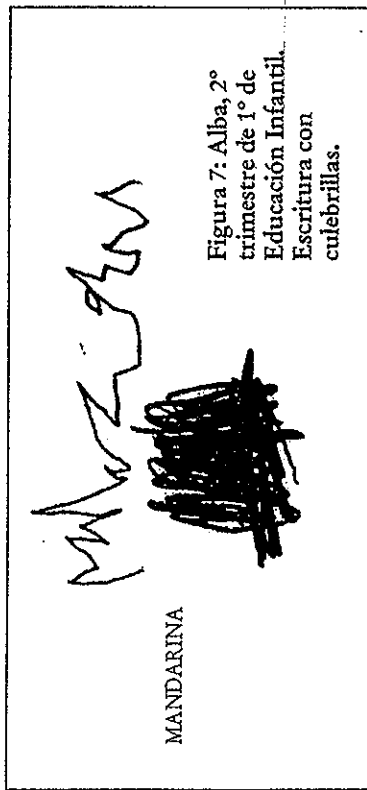
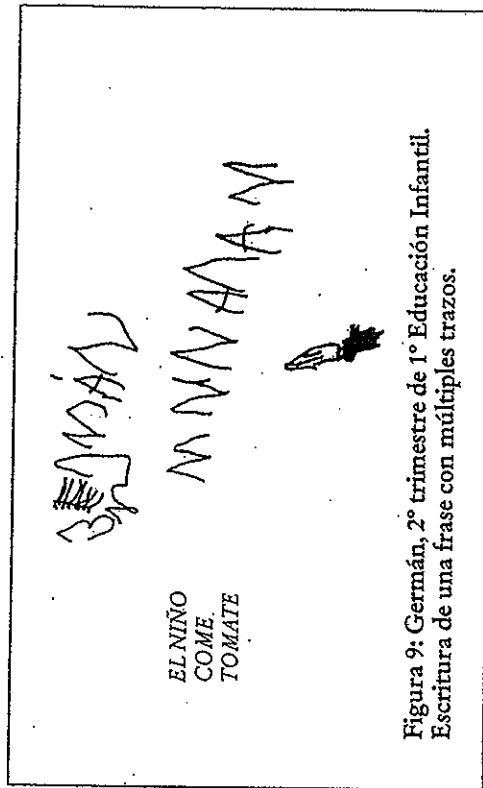
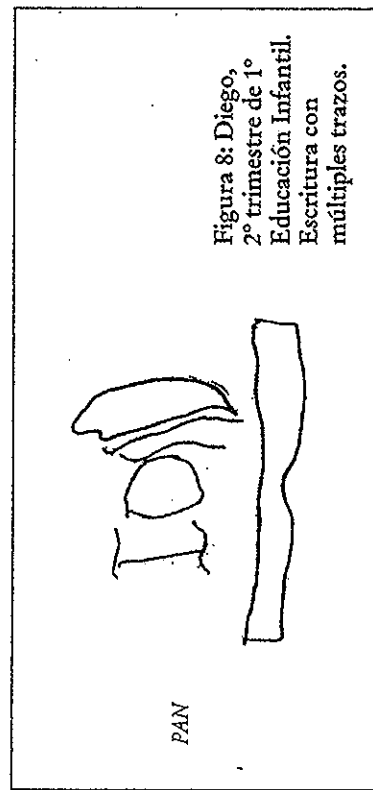


Figura 6: Jorge, 2<sup>o</sup> trimestre de 1<sup>o</sup> Educación Infantil. Un solo carácter para representar un objeto.

- **Culebrillas:** grafismos ligados entre sí, cuya forma básica es una línea ondulada semejando culebrillas, si se identifica con la escritura cursiva. Un ejemplo lo podemos apreciar en la primera figura del segundo anexo en que Eva escribe una culebrilla para la palabra "mochila". Asimismo, la figura 7 muestra la escritura de culebrillas realizada por Alba, así como su correspondiente dibujo, que pinta con el mismo lápiz.



- **Múltiples trazos:** grafismos independientes compuestos por líneas curvas y rectas o por la combinación de ambas, cuando la forma básica imitada es la letra de imprenta. Así lo podemos apreciar en las escrituras de Diego y Germán, presentadas en las figuras 8 y 9 respectivamente.



Tolchinsky (1993) defiende que no se puede afirmar que el carácter único preceda necesariamente a las culebrillas y a los trazos múltiples, aunque parece ser así a partir de las numerosas observaciones analizadas por Ferreiro y cols. (1979; 1982a; 1991); en ellas se ha encontrado la utilización de un limitado número de caracteres junto con múltiples trazos, pero no el carácter único junto con el resto de códigos, lo que hace suponer que el carácter único aparece en los primeros momentos de representación gráfica.

La etapa de transición de este nivel indiferenciado al nivel siguiente se inicia cuando el niño busca las condiciones para que la escritura sea legible y comienza a reproducir estos principios organizadores que posibilitan la interpretación de la escritura. Dichos principios, como veremos en el nivel siguiente, giran en torno a dos ejes: el *cuantitativo*, referido al número de grafías de una notación, y el *cualitativo*, que hace referencia al tipo y a la variedad de estas marcas.

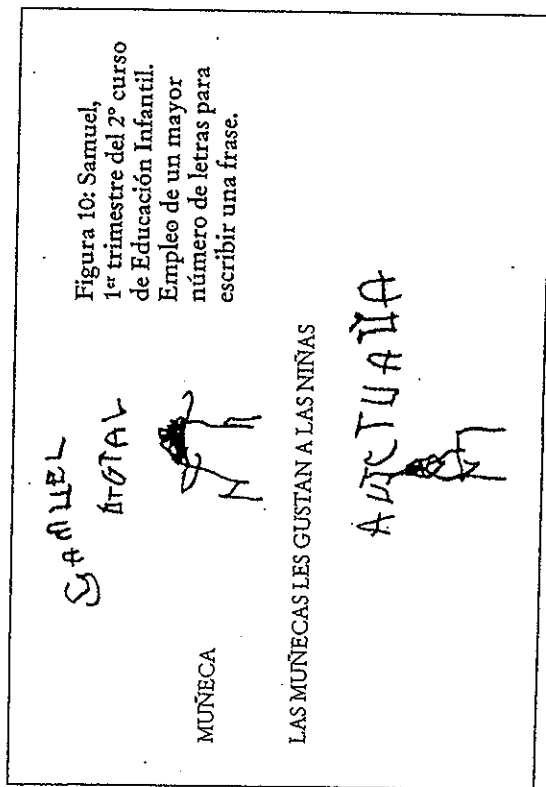
### 1.3.3. Etapa diferenciada

La hipótesis central de esta etapa es la existencia de una diferencia objetiva en las escrituras para que se le puedan atribuir significados diferentes. En cuanto a los grafismos, en general, se presentan más definidos y cercanos a las letras convencionales, y el repertorio de éstas se amplía considerablemente (Ferreiro y Teberosky, 1979).

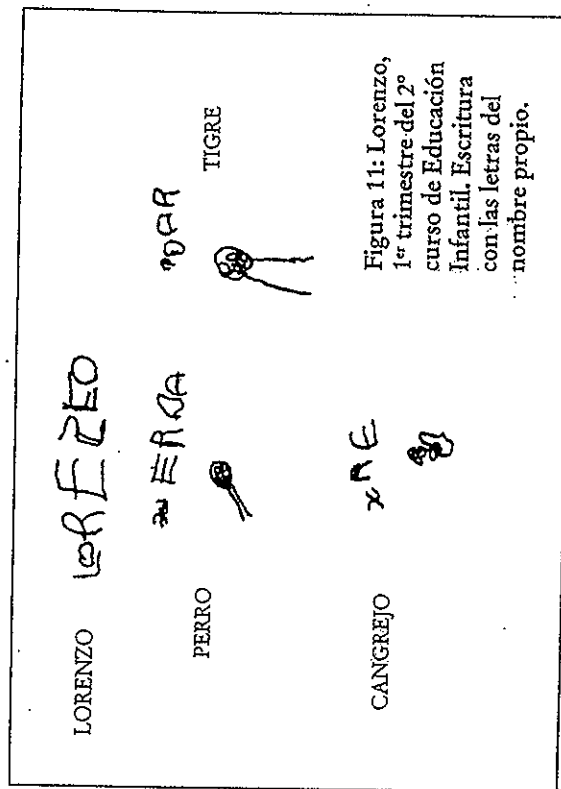
La construcción de los modos de diferenciación entre las formas escritas trabaja alternativamente sobre el principio *cuantitativo* y *cuantitativo*, o sobre ambos a la vez, en un momento posterior. Estos principios permiten establecer diferencias objetivas justificativas de las distintas interpretaciones. Mientras que en el nivel anterior, cadenas semejantes eran interpretadas de distinto modo según la intención del autor, ahora la diferenciación entre palabras viene marcada por la variación en la posición de las letras y/o por la cantidad de éstas. Describiendo con mayor detalle estos dos criterios de diferenciación, podemos señalar los siguientes ejes clasificadores (Feinro y Teberosky, 1979; Tolchinsky, 1993):

a) *eje cuantitativo*: pueden hacerlo adoptando diferentes soluciones:

- Las *variaciones en el número de letras están relacionadas con las variaciones de los objetos* a los que se refiere, aportando más letras si el objeto es grande y menos si el objeto es pequeño, más letras para un grupo de objetos y menos si es uno solo (singular/plural), más letras para una persona mayor y menos para un niño, etc. Otro ejemplo lo podemos observar en la escritura de Samuel (Figura 10), quien necesita más letras para escribir la frase inventada por él "las muñecas les gustan a las niñas" que para representar la palabra "muñeca".



- *Principio de la cantidad mínima*: establece una cantidad máxima y mínima para cualquier palabra escrita. Este principio considera que es posible crear diferencias cuantitativas dentro de un conjunto dado de producciones escritas y es el contexto de las otras palabras el que determina el modo de escribir la siguiente. Los niños hispanohablantes deciden que como mínimo tiene que haber tres letras para que la escritura sea legible. Si sólo hay dos letras, algunos lo aceptan pero otros lo rechazan. Cuando sólo se les presenta una letra, entonces rechazan que pueda ser leída. La figura 11 muestra la escritura de Lorenzo con las letras que él conoce, principalmente las de su nombre; letras que combina entre sí de diferentes modos pero con un mínimo de tres letras, como vemos en las palabras "tigre" y "cangrejo".



b) *eje cualitativo*, regido por el principio de la *variedad interna*: junto con la condición anterior, los niños plantean que las letras deben ser diferentes. Sin embargo, en la etapa anterior esta hipótesis no existía, y así podemos observarlo en la figura 9,

en que Germán escribió varias letras "m" seguidas. En esta etapa diferenciada, si la escritura presenta la misma letra todo el tiempo, no consideran que la cadena sea legible. Lo descifrable debe tener más de dos letras, y no repetidas, en la misma cadena. El niño está trabajando en este nivel sobre la sintaxis del sistema, definiendo qué combinaciones son permitidas y cuáles no. Algunas de las soluciones tomadas son:

- Si el niño posee un repertorio amplio de formas gráficas, puede utilizar letras diferentes para palabras distintas, conservando igual número de ellas. Es curioso observar la escritura de Eva (Figura 12), quien utiliza dos letras diferentes para cada una de las palabras o frases, teniendo cuidado de no escribir dos grafías iguales de manera consecutiva. Así, para *plastilina* utiliza las vocales "a" y "o" para la frase inventada por ella "la muñeca tiene ropa", las letras "a" y "e". Es de destacar que, en esta etapa, Eva está muy preocupada por la variación de las grafías en cada palabra, pero no por el número de ellas, que es independiente de las sílabas o del número de palabras que desea escribir.

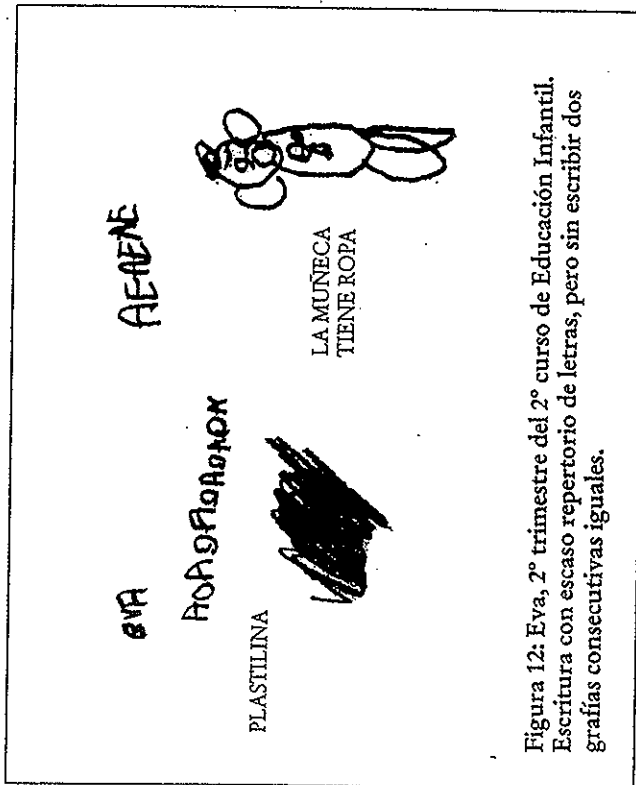


Figura 12: Eva, 2° trimestre del 2° curso de Educación Infantil. Escritura con escaso repertorio de letras, pero sin escribir dos grafías consecutivas iguales.

- Si su repertorio gráfico es limitado, puede cambiar sólo una o dos letras, normalmente la primera y la última, para escribir una palabra diferente, o puede intentar cambiar la posición de las mismas letras en el orden lineal, para obtener una representación diferente. Esta última solución es la más elaborada dentro de este nivel. Un ejemplo de ello lo observamos en la figura 13, que muestra cómo combina Begoña las letras que conoce, principalmente la "l", "f", "e" y "c", para formar las distintas palabras.

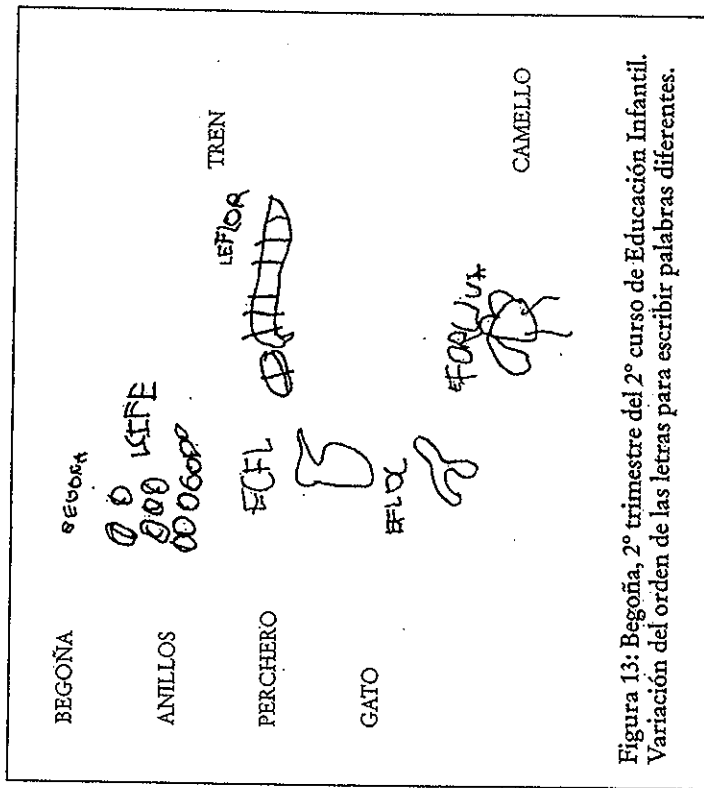


Figura 13: Begoña, 2° trimestre del 2° curso de Educación Infantil. Variación del orden de las letras para escribir palabras diferentes.

c) *ambos ejes*: coordina las variaciones en los ejes cuantitativo y cualitativo al mismo tiempo, implicando un nivel de elaboración más complejo.

En la transición hacia la etapa de fonetización de la escritura, el niño puede mantener principios propios del estado anterior, *nivel di-*

ferenciado, logrando una conciliación inestable, que superará en la progresiva consolidación de su conocimiento sobre el valor sonoro de la escritura.

### 1.3.4. Etapa de fonetización

Este período, como su mismo nombre indica, se caracteriza por la fonetización de la escritura, reconociendo el valor sonoro de nuestra lengua escrita, razón objetiva de la diferenciación entre las palabras. Numerosas investigaciones muestran la dificultad de los niños pequeños para separar una palabra en unidades menores que la sílaba.

Dentro de esta etapa se pueden distinguir tres hipótesis bien diferenciadas, que dan lugar a los siguientes niveles: *nivel silábico*, donde se escribe una sola grafía para toda la sílaba; *nivel silábico-alfabético*, en el que comienza a escribirse más de una letra para algunas sílabas; y *nivel alfabético*, donde se hace corresponder un grafema a cada fonema. Pasemos a analizarlos con mayor detenimiento.

#### Nivel silábico

La escritura silábica se caracteriza por representar cada unidad de sonido con una grafía. Como la primera unidad de voz reconocida es la sílaba, será a ésta a la que se hará corresponder una única letra. En esta escritura silábica podemos encontrar cadenas escritas con diferentes características, entre las que merecen ser citadas (Ferreiro, 1991):

- *Control exclusivamente cuantitativo* de las producciones, escribiendo tantas letras como sílabas, aunque éstas carecen de valor convencional, y, por tanto, no se corresponden con los sonidos de la palabra. Así, pueden escribir las letras "CAO" para la palabra "pelota".
- *Control cuantitativo y correspondencia de algunas de las grafías* con las sílabas de la palabra. La figura 14 presenta la producción de Diego, quien escribe la palabra "pájaro" con una letra para cada sílaba, aunque entre alguna de ellas no exista correspondencia.

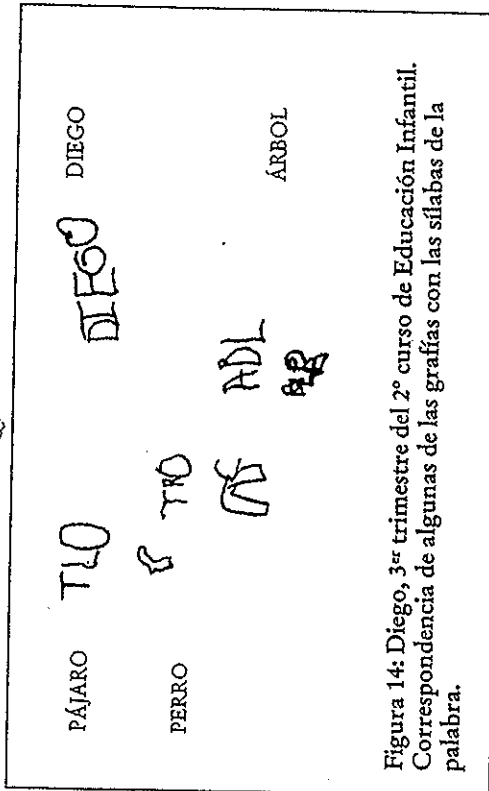


Figura 14: Diego, 3<sup>er</sup> trimestre del 2<sup>o</sup> curso de Educación Infantil. Correspondencia de algunas de las grafías con las sílabas de la palabra.

- *Correspondencia cuantitativa y cualitativa*, haciendo uso de las vocales para cada una de las producciones escritas silábicas. Esto es muy usual en castellano, aunque los niños de habla inglesa y hebrea prefieren utilizar las consonantes. La escritura de Eva (fig. 15) muestra claramente este nivel, pudiendo observar que sólo escribe dos letras si la palabra tiene dos sílabas, por ejemplo "UA" para la palabra "uvas" y no precisa de tres grafías como cantidad mínima, tal como sucedía en etapas anteriores. Sin embargo, también podemos apreciar que en algunas ocasiones emplea sólo las vocales, como en la escritura de "mandarina" ("AAIA") y "paloma" ("AOA"), mientras que en otros momentos emplea también consonantes, como en el caso de los monosílabos "pan" ("AN") o "tren" ("EN").
- *Empleo de las letras iniciales del nombre propio con valor silábico*: por ejemplo emplean C de Carmen como "ca", D de Diego como "di", etc.

Aunque la correspondencia sonido-letra no sea la convencional, por primera vez comienzan a entender que la representación escrita ligada al sistema alfabético de escritura tiene una estrecha relación con la pauta sonora de las palabras (Ferreiro, 1991). Desde el punto de vista cognitivo, la hipótesis silábica es el primer intento por relacionar el todo, la cadena escrita, con sus partes constituyentes, las letras. Progresivamente irán descubriendo que su propio nombre, el

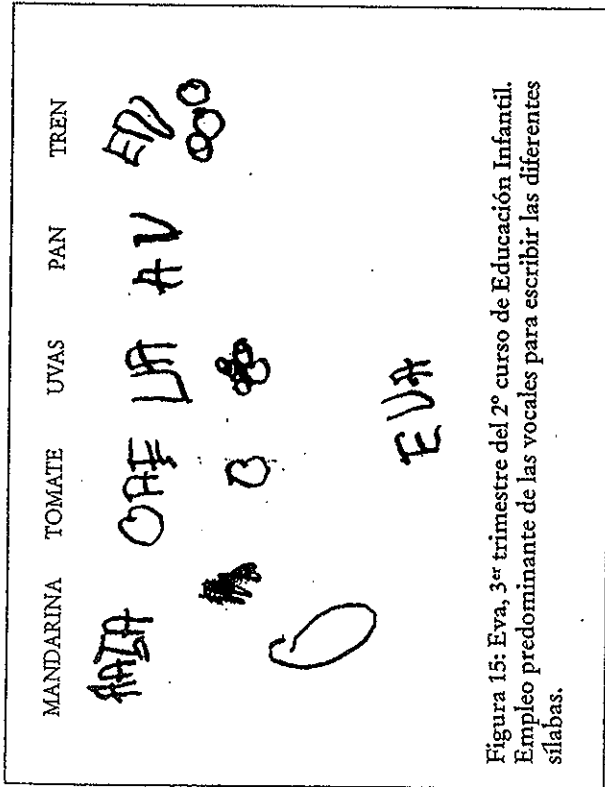


Figura 15: Eva, 3<sup>er</sup> trimestre del 2<sup>o</sup> curso de Educación Infantil. Empleo predominante de las vocales para escribir las diferentes sílabas.

de sus compañeros o diversos textos impresos no escriben de este modo, conflicto que favorecerá la introducción en la siguiente etapa, la silábico-alfabética.

*Nivel silábico-alfabético*

En la escritura silábica, los niños constataron que en ocasiones escribían con vocales, pero en otros momentos lo hacían con consonantes; esta comprobación, unida a la observación de diferente material impreso les motivará para escribir vocales y consonantes en un mismo golpe de voz, comenzando la elaboración de la hipótesis alfabética. Entonces, sin abandonar la primera etapa fonetizadora, los niños se van introduciendo en la silábico-alfabética, donde algunas letras todavía ocupan el lugar de las sílabas, mientras que otras corresponden a los fonemas. Esta solución inestable les obligará a pasar muy pronto al siguiente y último subnivel fonético, el *alfabético*. La figura 16 presenta la escritura de Loreto, quien comienza la frase “mi muñeca es bonita” con una escritura alfabética pero la finaliza en un nivel silábico (“BIA” para “bonita”).

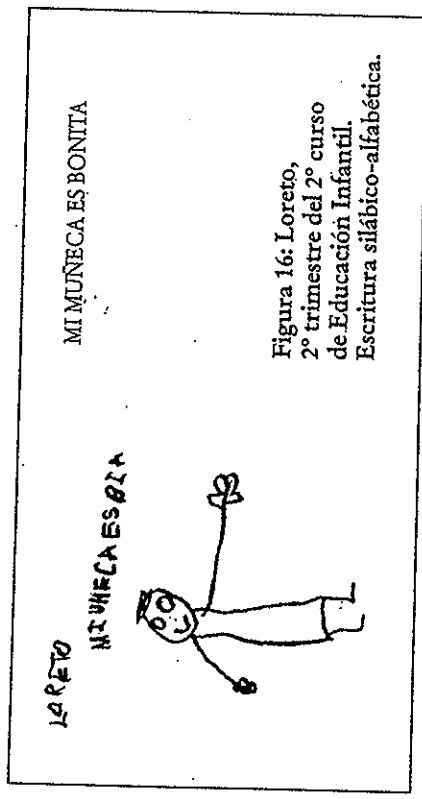


Figura 16: Loreto, 2<sup>o</sup> trimestre del 2<sup>o</sup> curso de Educación Infantil. Escritura silábico-alfabética.

*Nivel alfabético*

En este período, los niños comprenden la naturaleza intrínseca de la escritura alfabética, pero todavía no son capaces de dominar sus rasgos ortográficos específicos, como los signos de puntuación, los espacios en blanco, las mayúsculas y minúsculas, etc. Ya han entendido la relación entre similitud sonora y similitud de letras, lo que les lleva a eliminar las irregularidades de la ortografía. Un ejemplo de esta escritura lo encontramos en la figura 17, en la que Diego ha escrito correctamente, con la ortografía natural, todas las letras de la frase, pero todavía no sabe separar las palabras entre sí.

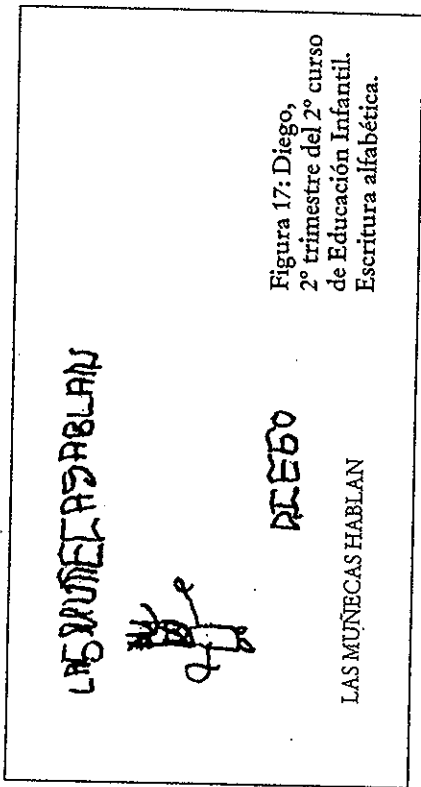


Figura 17: Diego, 2<sup>o</sup> trimestre del 2<sup>o</sup> curso de Educación Infantil. Escritura alfabética.



Como señala Ferreiro (1991), el nivel alfabético no es el final del desarrollo de la alfabetización, sino el punto de partida de nuevos períodos que traerán consigo nuevos problemas cognitivos.

### CLASIFICACIÓN ESQUEMÁTICA DE LAS ETAPAS DE ESCRITURA

Continuando con lo descrito en el apartado anterior, basado principalmente en Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro (1991) y Tolchinsky (1993), e intentando resumir lo allí expuesto, presentamos a continuación en la tabla 1.1 una clasificación esquemática de la evolución del pensamiento infantil en su proceso de alfabetización:

Tabla 1.1: Clasificación esquemática de las etapas de escritura

Nivel indiferenciado	Diferencia entre letras, dibujos y números
Nivel diferenciado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrituras de dos o más letras, sin control de cantidad: la cantidad de letras del texto es absolutamente aleatoria o se rige por el tamaño de la página.</li> <li>• Hipótesis de <i>cantidad mínima</i> de letras en cada palabra (generalmente tres), para que el texto sea legible.</li> <li>• Escrituras con una <i>cantidad de letras fija y constante</i>: una vez establecido el límite inferior, se puede fijar el superior en una cantidad fija de caracteres, aunque esta hipótesis es poco duradera.</li> <li>• La cantidad, y/o el tamaño de letras está en <i>función del tamaño del objeto, animal o persona</i>, a que se refiere la palabra: tamaño, número, edad, importancia afectiva (<i>elefante</i> tendrá más letras que <i>bormiga</i>, en relación con el tamaño del animal).</li> </ul>
	Cantidad de grafías
Nivel diferenciado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Amplitud del repertorio de grafías</i> que utiliza. Por ejemplo, puede utilizar sólo las letras de su nombre, variando el orden.</li> <li>• <i>Hipótesis de variedad</i> en las letras de cada palabra. ("No se puede" escribir la misma letra dos veces consecutivas).</li> <li>• Necesidad de <i>variar la composición de letras entre las diferentes palabras</i> escritas en una lista.</li> </ul>
	Variedad de grafías
Nivel silábico	Se escribe <i>una grafía por cada sílaba</i> : pseudolettras, vocales, consonantes, vocales y/o consonantes.
Nivel silábico-alfabético	Cada sílaba puede tener una o más letras, pero todavía no se asigna un grafema a cada fonema (iniciales, finales, letras más conocidas...).
Nivel alfabético	Se escriben todas las letras, aunque algunas no se correspondían con su valor convencional.

#### 1.4. CONCLUSIÓN

La lectoescritura comienza a ser uno de los aprendizajes básicos ya desde la Educación Infantil y su dominio va a repercutir en todos los aprendizajes posteriores. Tradicionalmente, en las escuelas se ha dado gran importancia al aprendizaje de la lectura y de la escritura centrado en el estudio del sistema alfabético -aprendizaje de las letras del alfabeto, correspondencia entre fonema y grafema, ortografía, etc.-; sin embargo, éste es tan sólo un aspecto en el camino a la alfabetización, y no se pueden descuidar otros como el estudio de los diferentes textos -cartas, cómics, cuentos, periódicos, etc.- y su función social. La definición de tres términos, *lectura*, *escritura* y *lenguaje escrito*, es básica en la concepción que tenemos de la alfabetización, y de ello dependerá el método o enfoque en el que nos situemos para llevarla a cabo.

Las aportaciones de la psicogenética y de la psicolingüística contemporánea abordan la *lectura* como la comprensión activa de un texto, siendo la comprensión lectora la que guía el descifrado y no en sentido inverso. Por consiguiente, leer va más allá del mero descifrado, requiriendo una actividad cognitiva para obtener significados e interpretar su contenido (Ferreiro, 1991). Asimismo, la *escritura* no sólo consiste en dominar el sistema alfabético ni la habilidad motora, sino la producción de textos. Consecuentemente, el niño que aprende a escribir debe controlar tanto la capacidad notacional de la escritura como su función comunicativa (Tolchinsky, 1993), incorporando así la escritura como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja (Vygotsky, 1978):

Con el fin de resaltar el carácter comunicativo de la escritura frente a su aspecto notacional se emplean dos términos diferentes (Tolchinsky, 1993): *escritura*, instrumento para representar aquello que deseamos transmitir y, *lenguaje escrito*, cuya función es la comunicativa, y que no sólo incluye la escritura sino aspectos como las características y funciones de los diferentes textos.

De la concepción de la alfabetización como el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, y no sólo de la escritura en el sentido antes indicado, ha surgido el enfoque constructivista, significativo y funcional, cuyo marco teórico se caracteriza, como su mismo nombre indica, por:

- Situar en un enfoque *constructivista* que defiende el proceso de re-construcción del lenguaje a partir de sus experiencias, conocimientos previos e hipótesis elaboradas por ellos mis-

mos (Ferreiro y Teberosky, 1979) y donde la enseñanza escolar desempeña un importante papel como guía de ese proceso infantil eminentemente activo (Coll y Martín, 1997).

- Otorgar al conocimiento escolar una *significación* más allá del contexto escolar, partiendo de las ideas personales y conocimientos previos de los alumnos, hacia aquello que no saben, planteando actividades abiertas, relativamente complejas y con una clara función social.
- Promover el aprendizaje entre iguales, pues la apropiación individual del fenómeno social de la escritura se ve favorecido cuando el conocimiento lectoescritor se construye conjuntamente con los compañeros (Teberosky, 1982).

Del marco teórico expuesto se deducen los principios del enfoque constructivista y funcional del lenguaje escrito, entre los que destacan: el papel positivo del *error instructivo* (Wertsch, 1985) como respuesta que permite alcanzar progresivamente la solución correcta; la inexistencia de contenidos específicos de cada nivel, pues al carecer de organización jerárquica son susceptibles de ser trabajados en todos los niveles de escolaridad adaptando las diferentes actividades; la aproximación al lenguaje escrito en toda su complejidad, no limitándose a las características alfabéticas de nuestra escritura; comenzar por la escritura frente a la lectura, pues al escribir se reflexiona sobre el lenguaje escrito desde sus propias producciones; la adaptación de la enseñanza al ritmo de aprendizaje de los diferentes alumnos teniendo presentes las distintas hipótesis planteadas por éstos en cada momento evolutivo; la importancia de la interacción social que favorece la contrastación de hipótesis y la construcción conjunta del conocimiento; y la concepción del papel docente como guía en el proceso de re-construcción por parte de los niños del lenguaje escrito.

El niño, en contacto con el material impreso, elabora unas ideas e hipótesis sobre el lenguaje escrito; por consiguiente, no son los maestros quienes han de cuestionarse cuándo *comenzar* la enseñanza de la lectura y de la escritura puesto que ya los niños acuden a la escuela con algunos conocimientos e ideas previas (Ferreiro, 1982b). Aunque algunas hipótesis infantiles sean incorrectas, han de ser tomadas como punto de partida en el proceso alfabetizador escolar si se desea trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo del alumno. Entre las numerosas investigaciones realizadas en torno a los procesos de adquisición de la lectura y de la escritura previos a la escolarización destaca el trabajo de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes des-

criben los diferentes niveles de conceptualización de la escritura por los que atraviesan los niños con independencia de la instrucción recibida. Estas etapas son las siguientes:

1. *Etapas indiferenciadas:* una vez superada la indiferenciación gráfica de dibujo y escritura, el niño realiza las mismas marcas gráficas para escribir, aunque en cada una de ellas desea variar el contenido a escribir.
2. *Etapas diferenciadas:* ha de existir una diferencia objetiva entre escrituras para que se les pueda atribuir un significado distinto. Estos criterios pueden situarse en dos ejes: variaciones en el eje *cuantitativo*, estableciendo un número mínimo y máximo de caracteres gráficos, y variaciones en el eje *cualitativo*, teniendo presente la imposibilidad de escribir dos letras iguales seguidas.
3. *Etapas fonéticas:* caracterizada por el reconocimiento del valor sonoro de nuestra lengua escrita, razón de la diferenciación entre palabras. Dentro de esta etapa se distinguen tres niveles:
  - 3.1. *Nivel silábico:* cada sílaba se representa con una sola grafía.
  - 3.2. *Nivel silábico-alfabético:* algunas sílabas se representan con sus consonantes y vocales correspondientes.
  - 3.3. *Nivel alfabético:* ya se comprende la naturaleza intrínseca de la escritura alfabética, por lo que se asigna un grafema a cada fonema.

A pesar de ser elaboradas estas etapas de conceptualización de la escritura por el propio sujeto, se adquieren en un contexto social donde el proceso de construcción personal es inseparable de las ayudas recibidas, según la dirección indicada por Vygotsky (1978), en la cual las funciones psicológicas superiores surgen primero en el plano intersicológico y posteriormente en el plano intrapsicológico. Aunque tradicionalmente se han destacado las interacciones que tienen lugar con el profesor, en los últimos años se ha incrementado considerablemente el número de trabajos relacionados con el papel que juega la interacción con los coetáneos en el desarrollo cognitivo, en diferentes líneas de trabajo y con diferentes planteamientos teóricos (Lacasa y cols., 1994). El siguiente capítulo aborda este ámbito de la colaboración entre iguales, centrándose su atención en la alfabetización en interacción social.