

# El aprendizaje y la enseñanza de la escritura...

... y el lenguaje escrito

Ana Teberosky Coronado

P03/80049/01353



# Índice

<b>Introducción</b> .....	5
<b>Objetivos</b> .....	6
<b>1. El aprendizaje inicial de la escritura</b> .....	7
1.1. El desarrollo del conocimiento sobre la escritura .....	7
1.2. Niveles de desarrollo.....	9
1.2.1. Escribir como imitación del “acto de escribir” .....	10
1.2.2. Escrituras diferenciadas .....	12
1.2.3. Escrituras silábicas .....	14
1.2.4. Escrituras silábico-alfabéticas .....	16
1.2.5. Escrituras alfabéticas .....	17
<b>2. El conocimiento metalingüístico en el aprendizaje de la escritura</b> .....	19
2.1. Distinguiendo entre niveles de conocimiento fonológico .....	20
2.2. Distinguiendo entre tareas .....	22
2.3. Evidencias sobre la relación entre segmentación y escritura .....	23
2.4. Conclusiones sobre los estudios de segmentación fonológica .....	25
<b>3. El aprendizaje de la escritura en el conocimiento lingüístico</b> .....	26
3.1. La noción de palabra .....	26
3.2. La comprensión de la textualidad del texto.....	27
<b>4. El aprendizaje del lenguaje escrito</b> .....	31
4.1. Los textos y su clasificación.....	31
4.2. La realidad psicológica de los textos .....	34
4.3. La producción y la enseñanza de textos: reescribir diferentes tipos.....	35
4.4. Evaluación del conocimiento letrado .....	36
<b>Resumen</b> .....	38
<b>Actividades</b> .....	41
<b>Ejercicios de autoevaluación</b> .....	41
<b>Solucionario</b> .....	42
<b>Glosario</b> .....	42
<b>Bibliografía</b> .....	43



## Introducción

En los últimos decenios la psicología ha consagrado una gran cantidad de trabajos al estudio del aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuando se consultan dichos trabajos, se debe distinguir entre el aprendizaje inicial y los aprendizajes posteriores. Respecto al aprendizaje inicial, son más numerosos los estudios sobre lectura que sobre escritura. 

En este módulo nos dedicaremos al **aprendizaje inicial de la escritura** –y seguiremos los estudios previos de E. Ferreiro y A. Teberosky (1979), E. Ferreiro (1982, 1986), A. Teberosky (1991), A. Teberosky y L. Tolchinsky (1995)–, y los **aprendizajes posteriores**, desde una perspectiva que considere tanto el proceso de producción de textos como los tipos de textos.

En la primera parte vamos a presentar una descripción evolutiva de la capacidad humana de **notación gráfica**, desde las primitivas formas de escritura hasta el desarrollo de la escritura alfabética, descripción en la que analizaremos los cambios en relación con los aspectos formales y los estructurales.

Después introduciremos el tema de la **segmentación fonológica** y su relación con la escritura.

En tercer lugar desarrollaremos el tema del aprendizaje de la escritura en el conocimiento lingüístico. Luego presentaremos el tema de la **composición escrita** y los **tipos de texto**.

Al final de cada parte expondremos los criterios de intervención pedagógica que se derivaron de estos estudios. Consideramos que la información sobre el desarrollo puede representar una heurística importante en un programa de acción pedagógica, porque ofrece una aproximación a las concepciones infantiles. Cierra el módulo un glosario de términos elaborados con la finalidad de que el estudiante se pueda orientar y complete la información.

## Objetivos

En este módulo se describe el desarrollo del conocimiento sobre la escritura y el lenguaje escrito antes de la escolaridad obligatoria y durante la misma. También se analiza la influencia del conocimiento metalingüístico sobre el aprendizaje, y viceversa, la influencia de devenir letrado sobre el conocimiento del lenguaje. Finalmente, se describe el conocimiento sobre los textos y se analizan tres tipos: narración, descripción y noticia periodística.

El estudiante, con este módulo, debe alcanzar los objetivos siguientes:

1. Conocer el desarrollo del conocimiento sobre la escritura desde una perspectiva evolutiva y entender que el conocimiento de dicho desarrollo es una buena heurística para la programación de cualquier proyecto psicológico.
2. Saber diagnosticar los niveles de desarrollo de la escritura en el niño.
3. Conocer descripciones y ejemplos de los niveles de desarrollo de la escritura para poder identificar los rasgos más destacados del proceso en cada etapa.
4. Tener elementos de reflexión sobre la intervención de factores psicológicos en el proceso de aprendizaje de la escritura.
5. Poder ofrecer un panorama de los procesos de aprendizaje para elaborar criterios de diagnóstico e intervención psicológicos.
6. Identificar los tipos de textos en los que se presenta la información escrita y reconocer los indicadores lingüísticos más destacados de estos tipos.

## 1. El aprendizaje inicial de la escritura

Cuando se trata el tema del aprendizaje inicial, con frecuencia se plantea como una tarea escolar que consiste en la habilidad de relacionar los componentes sonoros de la palabra con los componentes gráficos de lo escrito. Desde esta perspectiva no se tienen en cuenta dos aspectos: 

- 1) Por un lado, no se tiene en cuenta que, como en otros dominios –físico, matemático, lenguaje oral–, los niños desarrollan conocimientos “espontáneos” de manera activa, gracias a la interacción con el material escrito, es decir, son capaces de seleccionar y considerar los rasgos más relevantes de los estímulos presentes en este medio.
- 2) Por otro lado, no se tienen en cuenta los pasos previos a la relación de correspondencia entre elementos gráficos y elementos sonoros, ni tampoco se discute la naturaleza de esta relación.

A diferencia de esta perspectiva, los estudios evolutivos han mostrado que los niños aprenden a reconocer los elementos siguientes:

- 1) Cuáles son los elementos de lo escrito.
- 2) Establecer relaciones entre la escritura y aquello a lo que hace referencia.

Sin embargo, en las etapas iniciales del aprendizaje la información de la que disponen no es una información precisa sobre las letras, sino una información más general sobre los aspectos formales de la escritura, de la misma manera que los componentes sonoros (sílabas o fonemas) tampoco son desde su punto de vista la referencia primera de lo escrito.

Desde la perspectiva que aquí adoptaremos, estudiamos la escritura como un proceso de aprendizaje durante el cual se van desarrollando tanto un conocimiento sobre las formas gráficas de la notación de lo escrito como un conocimiento sobre su estructura. En este módulo vamos a tratar el desarrollo de dichos conocimientos. 

### 1.1. El desarrollo del conocimiento sobre la escritura

Al igual que en la descripción histórica del primer módulo, haremos la descripción evolutiva considerando dos criterios: 

- 1) El punto de vista externo de la **forma de las grafías**, que afecta a aspectos como el orden lineal, la orientación, la forma, la distribución, la cantidad, la repetición y la convencionalidad.

#### Lecturas recomendadas

Para completar la información sobre los resultados de los estudios evolutivos por lo que respecta a los niños que aprenden en la interacción con el medio, consultad las obras siguientes:

**E. Ferreiro; A. Teberosky** (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

**A. Ferreiro** (1986). *Proceso de alfabetización. Alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

**W. Teale; E. Sulzby** (ed.) (1986). *Emergent Literacy*. Nueva Jersey: Ablex.

Consultad el módulo didáctico “Para qué hay que aprender a escribir. Forma y función de la escritura y del lenguaje escrito”. 

2) El punto de vista interno, según la lógica inherente a la **estructura del sistema**, que hace referencia al tipo de relación que se establece entre las grafías y el lenguaje.

Adoptamos esta doble perspectiva porque en el estudio de la escritura existen evidencias de que un conjunto de conocimientos rudimentarios –pero funcionales– se desarrolla desde el comienzo del aprendizaje. Estos conocimientos ayudan a adquirir las primeras y más primitivas representaciones de la escritura, previas al aprendizaje más convencional.

Los **primeros conocimientos** se desarrollan teniendo en cuenta tres factores: 

1) La frecuentación con material impreso que proporciona a la niña y al niño información sobre la cantidad, la variedad y la combinación de las grafías.

2) El contacto con adultos lectores que ofrecen ocasiones de reconocer el lenguaje que se escribe (en los libros, en las revistas, en los periódicos, en los carteles), así como información específica sobre los nombres de las letras o sobre la escritura de su propio nombre.

3) La capacidad del niño o niña para relacionar los segmentos sonoros con las letras escritas.

Las **representaciones iniciales** de los niños sobre lo escrito se refieren a los aspectos no directamente relacionados con la estructura alfabética del sistema. Por ejemplo, la frecuentación con el material impreso orienta a los niños en la diferenciación entre lo que es escritura y lo que no lo es.

Además, también aprenden cuál es el uso adulto de los materiales escritos. Es decir, han elaborado una serie de representaciones que les ayudarán a adquirir información sobre conceptos formales bastante generales de lo escrito, pero también les ayudarán a adquirir información sobre la relación entre letras y sonido.

Algunos investigadores (L.C. Ehri y L.S. Wilce, 1980; M. Stuart y M. Coltheart, 1988; D. Share, 1995) sugieren que los niños de preescolar reciben información sobre los nombres de las letras y su valor sonoro. Esta información les puede ayudar a escribir palabras nuevas. 

Por otra parte, otros investigadores (E. Ferreiro y A. Teberosky, 1979; E. Ferreiro, 1988) afirman que el medio familiar suele proporcionar a los niños información sobre la escritura de su propio nombre, que representa la primera forma estable de escritura.

Consultad el módulo “La iniciación a la cultura escrita en el contexto de la familia”.

#### Desde muy pequeños...

... los niños pueden diferenciar entre formas gráficas que son dibujo y formas gráficas que son escritura.

#### Por ejemplo,...

... los niños saben qué hay que hacer con un libro: cómo deben sostenerlo, cómo deben mirarlo e, incluso, cómo se imita a los adultos cuando leen. También saben qué hacer con un lápiz y un papel, etc.

#### En inglés, por ejemplo,...

... el conocimiento de los nombres de las letras *J* y *L* hace posible que el niño reconozca la palabra *jail* (D. Share, 1995).

El **conocimiento sobre la escritura del nombre de uno mismo** integra dos informaciones nuevas: 

1) En primer lugar, se trata de una escritura con una interpretación que, para un no lector, es independiente del contexto extralingüístico (no depende de la imagen o del objeto al que acompaña).

2) En segundo lugar, proporciona medios para identificar las letras, sobre todo la primera (que se convierte rápidamente en “la mía”, “la de mi nombre”, para después ser interpretada de acuerdo con su nombre o su valor sonoro).

Para utilizar este conocimiento sobre el nombre de las letras al servicio de la lectura o de la escritura de palabras nuevas, es necesario que el niño haga algún tipo de **segmentación de la palabra**. Los niños que traten las palabras como una totalidad indivisible no sacarán provecho de esta información.

Las investigaciones evolutivas (E. Ferreiro y A. Teberosky, 1979; E. Ferreiro, 1986) sugieren que la primera segmentación de la palabra se hace en sus componentes silábicos, por lo que los nombres de las letras serán interpretados por los niños no con valores fonéticos, sino como **valores silábicos**. La segmentación en sílabas parece ser el primer procedimiento de segmentación de los elementos subléxicos de la palabra. 

## 1.2. Niveles de desarrollo

A continuación presentaremos el **desarrollo del conocimiento sobre la escritura** desde una evolución en “niveles” en niños de entre cuatro y siete años en proceso de alfabetización. A partir de una tarea de escritura, oyen la palabra que ha dicho el adulto e intentan escribirla para comunicar después una “lectura” de la misma al investigador.

Así pues, se trata de una tarea de escritura y de posterior lectura de lo que se ha escrito. Pero dado que los niños son pequeños y no tienen una reconocida experiencia de escribir, esta tarea se convierte en una verdadera situación de resolución de problemas en la que el investigador puede observar el desarrollo del proceso.

Las palabras elegidas, en la tarea que ahora describimos, son siempre sustantivos. La elección de esta categoría gramatical deriva de comprobar que las palabras más aislables en el enunciado oral son aquellas que se usan en la función de designación, en particular los sustantivos y los nombres propios, porque son fáciles de percibir como unidades separables (C. Blanche-Benveniste, 1992).

### 1.2.1. Escribir como imitación del “acto de escribir”

La interacción con adultos que leen y escriben proporciona a los niños modelos de acciones para imitar, así como el vocabulario para designar las acciones y los objetos con los que dichas acciones se realizan.

Las experiencias más elementales informan a los niños de qué expresiones lingüísticas sirven para denominar objetos y acciones relacionadas con el elemento gráfico. Así, cuando el adulto les dice “escribe”, la mayoría de ellos sabe que se trata de una acción con el lápiz sobre el papel para marcar gráficamente, y cuando el adulto les dice “lee”, dan una respuesta verbal.

La interacción entre madre o padre y niños a raíz de la lectura de cuentos (C. Snow y A. Ninio, 1986) también es una ocasión de interacción en la que se suelen desarrollar diálogos sobre las imágenes y el texto del cuento. Preguntas del tipo “¿qué es eso?” se acompañan de señalamientos sobre las imágenes.

Es interesante destacar que también diferencian entre comentar y leer, y sostienen que se lee sobre el texto impreso (“porque hay letras”) y no sobre los dibujos. Los estudios que comparan una explicación oral y una lectura (M. Levin, C. Schaffer y C. Snow, 1982) muestran que los niños son capaces, desde pequeños, de utilizar índices prosódicos y paralingüísticos, e índices de contenido para diferenciar lectura y explicación.

Los niños a quienes se ha leído a menudo desarrollan una gran sensibilidad para lo siguiente: 

- 1) el lenguaje de los libros,
- 2) los índices prosódicos, y
- 3) el contenido de éstos.

Cuando se les pide que escriban, los pequeños imitan los gestos de escribir y algunas de las características gráficas formales. En esta **imitación del acto de escribir** el niño pequeño sólo considera los rasgos formales más generales de la escritura adulta.

Los **rasgos formales típicos de la escritura adulta imitados** son los siguientes:

- 1) no introduce dibujos;
- 2) mantiene cierta linealidad;
- 3) organiza el “texto” según la doble dimensión de arriba y abajo, y
- 4) hace separaciones entre los elementos gráficos.

En la imitación de la escritura se adquiere muy rápido la **dirección lineal** de derecha a izquierda o viceversa. Para ello los niños suelen apoyarse en los már-

#### Expresiones lingüísticas...

... que sirven para denominar objetos y acciones relacionadas con la representación gráfica son las siguientes: *escribir, leer, letras, tener más, contar, números, etc.*

Consultad el módulo “La iniciación a la cultura escrita en el contexto de la familia”.

#### Índices prosódicos y paralingüísticos...

... son, por ejemplo: rapidez, pausa, acentuación, pronunciación, ausencia de superposición entre palabras, de vacilaciones o de repeticiones.

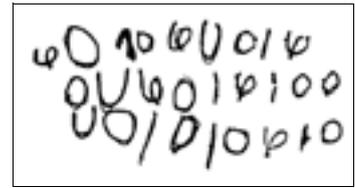
genes de la hoja de papel, con lo que consiguen un conjunto de grafías con linealidad. Como podéis observar en la figura del margen, el autor de esta escritura respeta el aspecto lineal, aunque usando grafías indiferenciadas.

Al mismo tiempo, a estas edades se implican en actividades gráficas en las que combinan escritura con dibujos, pero desde muy pequeños pueden diferenciar entre ambos, tanto por lo que respecta a la acción como en lo concerniente al resultado.

1) Por lo que respecta a la acción, los trazos continuos son propios del acto de escribir, mientras que los trazos discontinuos lo son del de dibujar.

2) Por lo que respecta al resultado, los rasgos que tienen una semejanza icónica con el referente se identifican como dibujo, y los que carecen de este parecido, como escritura.

Esta oposición es la única evidente para el observador porque, muchas veces, lo que se identificó como escribir queda aún indiferenciado en el resultado gráfico; todas las formas gráficas se parecen entre sí.



Grafías con linealidad

Quando comienzan a conseguir cierto acercamiento a la **convención de los signos**, los niños de esta edad suelen mezclar números y letras. Pero la mezcla gráfica no implica siempre interferencia en las interpretaciones: desde muy pequeños pueden llegar a diferenciar los dos tipos de signos.

Por ejemplo, cuando se les pide que lean (“¿qué has escrito?”, “¿qué pone ahí?”), la respuesta verbal consiste en el nombre como categoría de designación. Generalmente utilizan el nombre sustantivo sin artículo que lo preceda. Esto se debe al hecho de que interpretan lo escrito como “en el lugar” del nombre del dibujo (E. Ferreiro y A. Teberosky, 1979). Es decir, para los más pequeños, la escritura es una **escritura de nombres**.

Esta interpretación queda muy clara cuando establecen esta diferenciación: 

- 1) Para designar el objeto o el dibujo, utilizan nombres con artículo indefinido (“un elefante”).
- 2) Para designar lo escrito utilizan nombre sin artículo (“elefante”).

Se ha dado el primer paso para encontrar un recurso en la atribución del significado a los signos escritos por medio de la relación entre éstos y el nombre de un referente (aspecto estructural). Ahora bien, este significado es aún global, de la misma forma que las partes del nombre o unidades gráficas producidas no son diferenciables ni analizables.

#### La respuesta verbal...

... consiste en un nombre:  
*pato, gato, etc.*

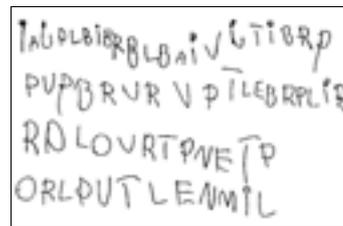
#### Para los niños de preescolar...

... la escritura es una escritura de nombre.

Santiago, un niño de tres años, afirma que en las letras “pone el nombre, cómo se llama” (señalando el dibujo) (E. Ferreiro, 1986).

### 1.2.2. Escrituras diferenciadas

Posteriormente, la escritura se centra más en las características específicas del producto y las formas gráficas adquieren mayor proximidad con las letras convencionales. Los niños que han frecuentado material impreso pueden reproducir un repertorio de grafías bastante variado, mientras que aquellos que lo han frecuentado menos suelen usar su propio nombre como modelo de referencia, tal como se muestra en la figura que tenéis al margen.

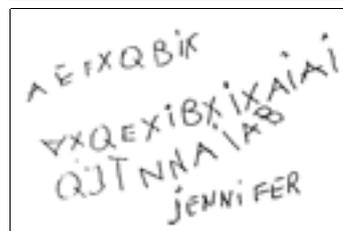
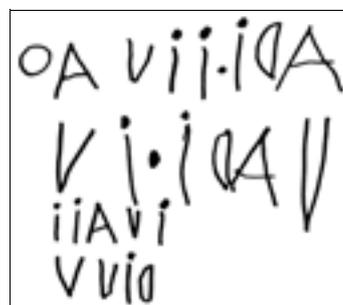


Escritura diferenciada formalmente regulada.

En este segundo nivel el procedimiento consiste en la reproducción de las propiedades formales de los textos escritos. Ocurre una progresión desde las características más generales hacia las más específicas de la escritura, teniendo en cuenta cierta sintaxis de combinación de signos.

Se llaman **escrituras diferenciadas** a causa de tres hechos:

- 1) Las producciones están reguladas por las cualidades formales generales de la escritura: **linealidad**, **unión** y **discontinuidad** de los signos.
- 2) Se caracterizan por una cantidad mínima de signos con variedad interna.
- 3) Además, la consideración de algunas cualidades específicas de la escritura a las que están expuestos: por ejemplo, cierta **combinación entre los signos**, su **distribución**, etc.



Escrituras diferenciadas de niños de cuatro años.

Las **propiedades de linealidad, de cantidad mínima y de unión y discontinuidad** de los textos escritos se pueden imitar incluso cuando los niños no puedan reproducir demasiadas formas gráficas: con redondas y palitos es posible.

En cambio, para reproducir las **propiedades de variedad y tipo de combinación** del conjunto de signos de los textos, es preciso que sean capaces de reproducir la diferenciación entre caracteres gráficos.

La primera figura de este apartado muestra un ejemplo del primer caso.

La imitación de estas propiedades gráficas funciona, desde el punto de vista psicológico, como restricción para que un conjunto lineal de signos sea reconocido o producido como “lo escrito”. 

Hemos comprobado que las niñas y niños imitan **esta sintaxis de los textos** aún antes de comprender la lógica interna de la estructura del sistema de escritura, es decir, antes de saber que los valores de las letras corresponden a unidades fonémicas de la lengua.

Así, por ejemplo, la restricción para interpretar un conjunto de letras, o para producirlo, consiste en el hecho de que este conjunto sea: 

- 1) lineal (y no multidireccional);
- 2) discontinuo (y no todo junto);
- 3) compuesto por cierta cantidad de caracteres (y no unitario);
- 4) con variedad interna en la secuencia de caracteres (y no todos iguales) y combinado por repetición de los caracteres (y no todos diferentes).

Es decir, las restricciones para interpretar lo escrito son formales.

La influencia de las propiedades formales ha sido comprobada no sólo en la tarea de producción de escrituras, sino también en una tarea de **clasificación de un material gráfico** (E. Ferreiro y A. Teberosky, 1979). Se presenta al niño una serie de tarjetas en las que hay letras sueltas y letras ligadas, palabras en escritura manuscrita cursiva y de imprenta, dibujos, números sueltos y conjunto de números, letras convencionales y pseudoletas. Se le pide que clasifique “lo que sirve para leer” y “lo que no sirve para leer”.

Los resultados de esta tarea mostraron lo siguiente: 

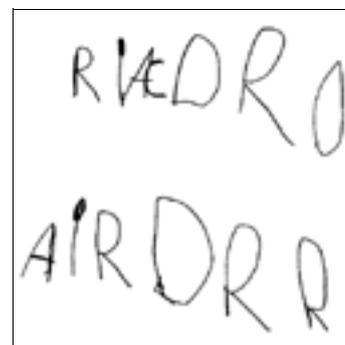
- 1) Por una parte, una percepción precoz de las propiedades formales de lo escrito.
- 2) Por otra parte, una diferenciación de estas propiedades según la consideración simultánea de otros sistemas gráficos, como por ejemplo el dibujo y la notación de cantidades.

Así, diferencias entre icónico y no icónico, entre no lineal y lineal separan el dibujo de lo escrito; diferencias entre caracteres unitarios y compuestos, variados y repetidos separan la notación numérica de la escritura de la notación de números. Muchos niños justifican estas diferencias porque “con sólo una letra no pone nada” o porque (varias cifras repetidas) son “números”; en cambio, (varias letras repetidas) “no dicen nada porque son todas iguales”.

En la **producción de notaciones**, incluso con un repertorio de grafías limitadas, o bien cuando se da una influencia fuerte del **modelo del propio nombre**, se suelen observar variaciones en el orden lineal de posición de las letras como respuesta a la petición de escribir palabras diferentes.

La figura reproduce esta escritura, que se puede definir como escritura diferenciada con modelo de nombre propio.

Los niños producen notaciones diferenciadas teniendo en cuenta relaciones de combinación, siguiendo ciertos modelos fijos de escritura, aplicando las restricciones formales atribuidas a lo escrito (cantidad mínima, variación interna) y con la función de poner “nombres”. Pero aún no hay una relación de correspondencia entre las grafías de la escritura y las



**Un niño de cuatro años...**

... que se llamaba Ricardo escribía su nombre de manera convencional y todos los otros nombres con pequeñas variaciones sobre el suyo propio.

partes del nombre, sino que esta relación es global y continúa siendo no analizable.

### 1.2.3. Escrituras silábicas

Poco después comienza a establecerse una relación de correspondencia entre las partes gráficas y las del nombre, por medio del **procedimiento de segmentar de forma silábica el nombre** que se está escribiendo. Los estudios indican que este momento es de gran importancia evolutiva porque los niños comienzan a establecer una relación entre las grafías y los aspectos sonoros subléxicos de la palabra

Es comprensible que la unidad subléxica sea la sílaba, ya que desde muy temprana edad los niños y niñas presentan sensibilidad a la estructura silábica de la lengua y son capaces de realizar segmentaciones silábicas de las palabras (dicen por ejemplo, “da-me-la-pe-lo-ta” cuando gritan para reclamar su juguete). Tal sensibilidad se muestra tanto en la percepción cuanto en la producción de juegos de palabras, de rimas, etc. La segmentación silábica parece natural y ocurre cuando la tarea consiste en decir las palabras poco a poco (pero no ocurre cuando la tarea consiste en hacer operaciones de agregado, sustitución o inserción de sílabas, porque en este caso convertimos una tarea fácil en una tarea difícil).

La utilización de la segmentación silábica como procedimiento para escribir indica un avance en el sentido de la comprensión de la estructura del sistema. En efecto, toda **notación gráfica** es una representación externa que está “en el lugar de” otra cosa, que representa (y no sólo presenta) alguna idea, imagen o representación interna.

Mediante el procedimiento de segmentar la palabra en sílabas, los niños comienzan a trabajar cognitivamente con la relación de notación de los sonidos y llegar a comprender que las letras reenvían a las partes de la palabra las sílabas, que están en su lugar.

En la escritura controlada por la segmentación silábica se establece una relación entre lo siguiente:

- 1) una representación –interna–,
- 2) la segmentación en sílabas,
- 3) y las características –externas– de la notación.

Efectivamente, en los estudios previos quedó claro que los niños no inventan sistemas silábicos, sino que aplican la segmentación silábica a las propiedades

#### Los niños...

... continúan interpretando lo escrito como nombres (un niño de tres años y medio dice “aquí pone Coca-Cola”, aunque no sabe leer. Otro dice “avión” sobre una etiqueta de Iberia). Lo escrito, pues, está en correlación con el referente que denomina, que es el aspecto estructural.

#### Segmentaciones silábicas

Los niños son capaces de hacer segmentaciones silábicas. Dicen, por ejemplo, “da-me-la-pe-lo-ta” cuando gritan para reclamar su juguete.

#### La escritura...

... es un sistema gráfico de notación externa que está “en el lugar” del lenguaje, de las unidades sonoras mínimas del lenguaje. Este estar “en el lugar de” es la función primaria y más importante de los signos escritos.

de la ortografía a la que están habituados: es decir, utilizan la forma convencional de las letras para escribir silábicamente.

Las **escrituras silábicas de los niños** presentan dos aspectos: 

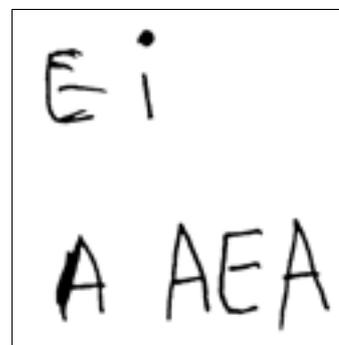
- 1) El primero implica que la palabra que se quiere escribir se descompone en **segmentos silábicos**.
- 2) El segundo, que cada segmento silábico se indica en la notación mediante una **grafía**.

Nos damos cuenta de que sus producciones son silábicas cuando el número de letras que escribe varía de palabra en palabra, según el número de segmentos silábicos de cada una.

Las escrituras controladas por la segmentación silábica pueden realizarse con letras que no tengan un valor sonoro convencional, es decir, con letras cualesquiera, porque inicialmente la segmentación silábica controla la cantidad de grafías que se deben escribir. Después el valor sonoro de las grafías se tendrá en cuenta al mismo tiempo que la cantidad de grafías. Veamos algunos ejemplos de ello.

#### Escrituras silábicas

Por ejemplo, si el niño tiene que escribir la palabra *casa*, hará una segmentación en /ca/ - /sa/ y escribirá una letra para /ca/ y una letra para /sa/.



Escritura silábica con valor sonoro convencional y restricciones de cantidad y variedad.

Sin embargo, muy pronto la mayoría de los niños y niñas catalanohablantes llegan a descubrir el valor sonoro de las vocales, de forma más rápida que el valor sonoro de las consonantes. Hay muchos factores que explican esta conducta: 

- 1) Una sílaba implica por definición la **presencia de vocales** –porque las vocales siempre forman sílabas–, y los niños llegan no sólo a segmentar las palabras en sílabas, sino también a analizarlas. Cuando analizan las sílabas, descubren algo que los lingüistas acaban también de descubrir: que la sílaba tiene una estructura jerárquica interna.

Efectivamente, las investigaciones psicolingüísticas recientes ya no describen la sílaba como una unidad lingüística compuesta por elementos lineales, los fonemas, sino como una unidad lingüística con elementos subsilábicos organizados jerárquicamente (R. Treiman, 1985; N. Sebastián y T. Felguera, 1992). Desde el punto de vista de la jerarquía de la sonoridad, la vocal es la que tiene más, es el núcleo de la sílaba (R. Treiman, 1985). Así pues, parece que los niños seleccionan el segmento de mayor sonoridad en la sílaba y que, cuando conocen el valor sonoro de las vocales gráficas, escriben con vocales.

- 2) Por otro lado, las vocales se pueden pronunciar de forma aislada, que no es el caso de las consonantes (E.A. Havelock, 1996).

#### Las consonantes...

... no se pueden pronunciar aisladas. De aquí el origen griego del término. En griego *consonante* significa 'suena en compañía de'.

3) Si a todo ello añadimos que el nombre y el valor sonoro de las vocales coinciden, y que su frecuencia gráfica es del 50%, todos estos factores contribuyen a explicar la conducta. Veamos algunos ejemplos.

Es muy frecuente que los niños escriban *mariposa* como A I O A, *ardilla* como A I A, *tigre* como I E, *plátano* como A A O. Lo interesante de este tipo de escrituras desde el punto de vista psicológico es el procedimiento de construcción.

A menudo observamos que los niños silabean, por ejemplo cuando se les pide que escriban *mariposa*: “ma, ma, ma, ¿cuál es la *ma*... la *a*?”. La unidad en sonoridad más saliente coincide con la unidad gráfica más destacada aprendida para llegar a estos resultados.

La selección de la vocal por su valor sonoro reduce drásticamente la cantidad y el repertorio de letras que utilizan los niños. Pero entonces suele ocurrir que las restricciones formales mencionadas anteriormente, que se imponen a lo escrito con respecto al hecho de que no sirve poner sólo una letra o de que varias letras repetidas en una secuencia no se pueden escribir, ya están incorporadas en la representación mental del niño de lo que es escribir.

Este hecho obliga a evitar las grafías unitarias o a variarlas dentro de la secuencia. En las producciones concretas se pueden observar combinaciones de más de una grafía para los nombres monosílabos.

#### 1.2.4. Escrituras silábico-alfabéticas

En este nivel los niños realizan producciones con **correspondencias silábico-alfabéticas**. Utilizan una letra para cada sílaba, pero también para algunos de los componentes intrasilábicos.

El **análisis de la sílaba** les lleva a descubrir su estructura interna:

- 1) Una vocal como núcleo.
- 2) Consonantes que la preceden o la suceden.

Los estudios psicolingüísticos antes mencionados describen la sílaba como compuesta por elementos no lineales, sino jerárquicamente organizados. Dichos elementos cobran diferente valor, desde el punto de vista de su sonoridad, en función de su posición en relación con la vocal y de la combinación entre sí. Así como la vocal es fácilmente aislable –decimos que es accesible–, los otros elementos no lo son. En función de esta estructura de sonoridad, es posible que se acceda más fácilmente a la vocal y a la consonante inicial que a la consonante posterior de la rima.

En una escritura de tipo silábico-alfabético, en muchas ocasiones quedan elementos de la sílaba sin notar. En general, el número de letras es menor que el número de consonantes y vocales de la palabra escrita de

#### Ejemplos

- Ejemplo de combinaciones de más de una grafía para los nombres monosílabos: *pez* escrito como *E I* (la *E* con valor sonoro y la *I* para acompañar).
- Ejemplo de variación de grafías para los nombres de una sola vocal: *campana* escrito *A A E* (las *A* con valor sonoro y la *E* para variar).

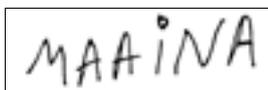
forma exhaustiva. Una descripción de tipo jerárquica de la sílaba da cuenta de las escrituras de niños que “dejan” consonantes sin notar.

Decimos *dejan* entre comillas por dos motivos: 

- 1) Por un lado, la escritura CV para una sílaba es una escritura alfabética.
- 2) Por otro lado, en sentido estricto, si el análisis segmental va de la unidad sílaba hacia los componentes intrasilábicos, como pretendemos demostrar aquí, es lógico que se acceda más fácilmente a los niveles más inmediatos y más pronunciados que a los más remotos y menos aislables.

#### Una estructura silábico-alfabética...

... es una escritura completa. En la escritura de la palabra *mandarina* es frecuente encontrar producciones en las que el análisis sea incompleto: *MAA I N A* o *M A D A R I N A*. Por tanto, no es que el niño se haya dejado letras, sino que ha seleccionado algunos elementos sonoros de la sílaba; dado que no hay otras restricciones que lo obliguen a poner más letras, una escritura silábico-alfabética ya es una escritura completa.



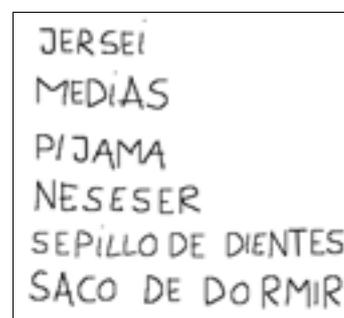
Muestra de escritura silábico-alfabética

### 1.2.5. Escrituras alfabéticas

En este momento reconocemos una **correspondencia alfabética** exhaustiva, ya que a cada consonante y vocal de la palabra le corresponde una letra. Pero correspondencia alfabética no significa necesariamente escritura ortográficamente convencional. Por ejemplo, podemos encontrar uniones entre palabras (SENCONTRO) y omisiones (LABUELA en lugar de LA ABUELA), uso de una de las alternativas ortográficas del sistema: KE LLAMO A LA KASA (K en lugar de Q o de C). También podemos encontrar asimilaciones a la ortografía propia de la lengua de una palabra de origen extranjero, como por ejemplo el caso de *pizza*: P I S A, P I T Z A o P I T S A. Clasificaríamos todas estas escrituras como alfabéticas, aunque sin ortografía convencional.

Veamos algunos ejemplos en las figuras del margen.

En los estudios realizados comparando estos niveles de escritura con los niveles de escolaridad, hemos comprobado que generalmente se distribuyen de manera diferente según los cursos escolares, aunque las diferencias individuales pueden influir en dicha distribución: 



Ejemplos de asimilaciones ortográficas.

En los grupos de cuatro años las producciones siguen el principio de imitación de los rasgos de la escritura adulta o de producción de escrituras diferenciadas.

En preescolar de cinco años las producciones se distribuyeron entre escritura diferenciada, escritura con correspondencia silábica sin valor sonoro y con correspondencia silábica con valor sonoro convencional.

En primero de educación primaria se distribuyen entre correspondencias silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas.

En segundo curso hay básicamente escrituras alfabéticas, muchas de ellas con ortografía convencional.

## 2. El conocimiento metalingüístico en el aprendizaje de la escritura

Hemos visto que los niños desarrollan conocimientos a partir de una selección y atención a los estímulos escritos del medio. Dicho conocimiento indirecto se da al mismo tiempo que el aprendizaje más sistemático en las situaciones escolares.

Durante las dos últimas décadas numerosas investigaciones se han preguntado si para llegar a desarrollar los aprendizajes sistemáticos sobre el sistema alfabético los niños necesitan algún tipo de análisis y reflexión explícita sobre el lenguaje; y han estudiado la relación de este análisis con el aprendizaje de lo escrito. Para ello han examinado el tema de los **conocimientos metalingüísticos**, buscando determinar su relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. 

Consultad el módulo  
"El aprendizaje y la enseñanza  
de la lectura".

La naturaleza de esta relación no es fácil de establecer, en parte porque el concepto de aprender a leer y escribir cubre un abanico muy amplio de actividades: desde reconocer las formas gráficas o saber el nombre de las letras hasta relacionar grafía con sonido o escribir con ortografía convencional. En parte, también, porque no hay consenso entre los investigadores sobre cuándo comienza el aprendizaje.

Ya hemos tenido oportunidad de presentar nuestra perspectiva evolutiva: el conocimiento sobre la escritura se desarrolla cubriendo aspectos tanto formales como estructurales. Otras perspectivas consideran un punto de vista más escolar: el aprendizaje comienza con la enseñanza. 

A pesar de la disparidad de opiniones, está claro que todas las actividades de lectura y escritura se refieren al lenguaje. Por lo tanto, para determinar la **relación entre conocimiento metalingüístico y lectura y escritura**, como sostienen los investigadores de este tema (D. Olson, 1994), es necesario saber si el lenguaje que se presenta en lo escrito es diferente del que se presenta en lo hablado y si su aprendizaje requiere habilidades específicas.

La **diferencia entre lenguaje escrito y hablado** ha sido señalada por numerosos estudios, que han enfatizado que el uso histórico de la escritura ha dado lugar a un lenguaje con formas especializadas para lo escrito, formas diferentes de lo oral (W. Chafe, 1982; D. Olson, 1994). Por otra parte, también se ha insistido en que el aprendizaje de lo escrito requiere la capacidad de analizar el lenguaje y considerarlo en sí mismo, fuera de las situaciones corrientes de comunicación (S. Brice-Heath, 1983). Esta habilidad comporta una especial atención a la forma y a la función del lenguaje, atención que requiere una toma de conciencia **metalingüística**.

La **conciencia metalingüística** forma parte de la capacidad del usuario del lenguaje y consiste en tomar el lenguaje en sí mismo y en convertirlo en un objeto opaco que puede ser manipulado, analizado, estudiado en sí (C. Cazden, 1974).

La conciencia metalingüística se desarrolla con la edad, y la segunda infancia es el periodo en el que se hace más evidente. Tal capacidad va desde la atención más elemental sobre la adecuación de las formas verbales y su corrección en una situación de habla, hasta la reflexión más explícita, propia del estudio técnico o gramatical del lenguaje.

Los aspectos sobre los que se puede elaborar esta capacidad de atención o de reflexión comprenden todos los niveles de la estructura del lenguaje y su uso:

- 1) fonológico,
- 2) léxico,
- 3) sintáctico,
- 4) semántico, y
- 5) pragmático.

Debido a la naturaleza alfabética de nuestro sistema de escritura, que asigna un segmento (consonántico o vocálico) a cada símbolo gráfico, el nivel más destacado ha sido el fonológico, en particular el proceso de segmentación explícita de la palabra en unidades silábicas y fonémicas y su relación con las letras. Dicho proceso de segmentación se conoce con el nombre de **conocimiento metafonológico**.

La argumentación usada por los investigadores se apoya en una correlación entre la capacidad de segmentación en sílabas y fonemas del enunciado oral y el aprendizaje de la lectura y la escritura. De ahí se infiere que la capacidad de segmentación podría facilitar al aprendiz el acceso al sistema alfabético.

### 2.1. Distinguiendo entre niveles de conocimiento fonológico

En los estudios sobre conocimiento fonológico quedó claro que desde la edad preescolar los niños eran capaces de apreciar los ritmos y las rimas y que se podían implicar en juegos de palabras con atención a la forma más que al significado.



En un estudio longitudinal L. Bradley y P. Bryant (1983) sometieron a cuatrocientos niños de cuatro y cinco años a unas tareas de identificación de las seme-

Los juegos a los que se pueden aficionar los niños son del tipo "Veo, veo", "Un carro cargado de", etc.

janzas entre palabras que compartían los mismos sonidos en posición inicial o intermedia (aliteración) y en posición final (rima). Estos autores encontraron que las tareas de aliteración eran más difíciles que las tareas de rima.

En las **sociedades iletradas** se encontró que había poetas que podían realizar relaciones de semejanza de tipo fonológico según las rimas y las aliteraciones en las palabras (J. Morais y otros, 1986). En cambio, esas mismas personas iletradas actuaban de forma muy pobre en tareas que implicaban manipular segmentos, tanto si la tarea consistía en borrar, detectar una consonante o segmentar una palabra en unidades menores. En cambio, obtenían mejores resultados en tareas tales como juicios sobre rimas (escogiendo una imagen cuyo nombre rimase con otro nombre dado) o en tareas de segmentación de sílabas que incluyeran la eliminación de una sílaba vocálica inicial o la detección de una sílaba dada en un enunciado oral.

Por otra parte, varios estudios habían demostrado que aislar exhaustivamente las sílabas de una palabra o contarlas era más fácil que aislar sus fonemas.

- **I.Y. Liberman** y sus colaboradores (1977), en un estudio ya clásico, que se llevó a cabo con niños hablantes de inglés de cuatro, cinco y seis años, constataron que mientras que todos los sujetos segmentaban las palabras en sílabas, ningún niño del grupo más joven segmentaba fonemas. Sólo el 17% de los de cinco años lograba el criterio de cinco respuestas correctas sucesivas, mientras que de los que tenían seis años lo conseguía el 70%.
- **R. Treiman y J. Baron** (1981) estipularon que el hecho de contar sílabas de una palabra era más fácil para los niños que contar fonemas, y que el progreso en esta última tarea se apreciaba entre los seis y siete años.
- Comparando a lectores normales y retrasados de lengua inglesa, **B. Fox y D.K. Routh** (1983) percibieron que a los seis años los lectores retrasados casi no conseguían aislar los fonemas de las sílabas, y se diferenciaban marcadamente de sus compañeros normales, que conseguían un éxito total.
- El hecho de que inicialmente tuvieran una mayor facilidad para aislar las sílabas –en oposición a la dificultad cuando se trata de aislar fonemas–, también fue documentada en otros idiomas: castellano, catalán, italiano y portugués. En castellano, como hemos visto en el apartado “El aprendizaje inicial de la escritura”, la segmentación de sílabas precede a la segmentación fonémica (**E. Ferreiro y A. Teberosky**, 1979). Lo mismo sucede en catalán (**A. Teberosky**, 1993) y en italiano (**C. Pontecorvo**, 1988).
- Otros estudios han examinado el desarrollo de adultos en tareas de omisión de segmentos. **J. Morais** y otros (1979) pidieron a adultos portugueses analfabetos y alfabetizados recientemente la omisión de la sílaba vocálica (por ejemplo, *AKO* → *KO*), la omisión de la consonante inicial (por ejemplo, *FIN* → *IN*), o el agregado de una sílaba (por ejemplo, *BA* → *OBA*) o de una consonante (por ejemplo, *OL* → *FOL*). Las instrucciones eran convenidas exclusivamente

con ejemplos (“cuando yo digo *ako*, tú dices *ko*; cuando yo digo...”, etc.) y después de cada ensayo tenían lugar *feedbacks* correctivos (“no, tú tienes que decir *ko*”, etc.).

Los resultados apoyaron la idea de una disociación entre el análisis segmental propiamente dicho y otras manifestaciones de conciencia fonológica. Los sujetos analfabetos fallaron en ambas tareas y tuvieron un desempeño muy semejante al observado entre niños de primer curso, hablantes de francés con tres meses de instrucción en lectura y escritura. Los adultos alfabetizados, a su vez, presentaron resultados significativamente superiores a los del grupo de analfabetos.

De estos estudios se concluye que la detección o identificación de rimas y de sílabas corresponde a un nivel evolutivo anterior a la identificación de fonemas, y que la clasificación de sonidos con vocal constante es más fácil que la clasificación de sonidos con vocal y consonante variadas.

## 2.2. Distinguiendo entre tareas

Algunas de las tareas que se usaron para medir el análisis fonológico eran más difíciles que otras. Por ejemplo, las tareas de detección o identificación de segmentos se resolvían mejor que las tareas de segmentación o las de contar o agregar sonidos.

Para resolver bien una **tarea de contar**, se requieren las cuatro operaciones siguientes:

- 1) Primero, el estímulo se debe percibir.
- 2) Segundo, el segmento se debe retener en la memoria durante el tiempo en que se lleve a cabo la tarea.
- 3) Tercero, se debe llevar a cabo la tarea de contar (o de selección, borrado, agregado, identificación, etc.).
- 4) Cuarto, los resultados de esta operación se deben comunicar al experimentador.

Está claro que las operaciones de percepción, memoria y verbalización implican habilidades cognitivas que acompañan la tarea específicamente metafonológica. L. Bradley y P. Bryant (1983) sostienen que la habilidad o inhabilidad de contar fonemas en niños prelectores, o de borrar y agregar fonemas, implica operaciones de adición y de contar, además del análisis (aislamiento) en fonemas. En cambio, los niños de preescolar realizan correctamente la tarea de identificación de sonidos, ya que ésta no requiere operaciones adicionales. 

Por ejemplo, los adultos iletrados producían rimas con gran facilidad, eran 100% correctos en las tareas de juicios sobre rimas y en otras formas de semejanzas fonológicas, tales como asonancias (*GOLA-COTA*), pero fallaban en describir la parte de la rima que había en común (J. Morais y otros, 1987). Esta distinción entre análisis explícitos y juicios de semejanza fonológica es importante para evaluar los resultados.

De estos estudios se concluye lo siguiente:

- 1) Que la tarea de identificación es más fácil que la de análisis.
- 2) Que la tarea de producción de rimas es más fácil que la de juzgar sobre semejanzas o diferencias.
- 3) Y que, a su vez, juzgar sobre semejanzas o diferencias es más fácil que el análisis explícito que justifique dicha semejanza o diferencia.

### 2.3. Evidencias sobre la relación entre segmentación y escritura

La capacidad de segmentar oralmente una palabra en sus sílabas no parece garantizar una comprensión inmediata de la naturaleza fonográfica de las escrituras alfabéticas: !

1) Examinando a veintiocho niños mexicanos, de cuatro y cinco años, con una escritura de tipo presilábica (o escrituras diferenciadas), S. Vernon (1989) adoptó tareas de segmentación fonológica (aislamiento oral de las sílabas de palabras, división y unión de sílabas de palabras presentadas fuera de orden) y tareas de escritura de palabras, en las que se pedía a los sujetos que leyeran cada parte escrita a medida que la escribían.

Esta autora constató que la dificultad de los niños examinados en establecer una correspondencia sonora entre las partes de la palabra que decían y las marcas que anotaban no residía en hacer recortes silábicos orales, puesto que esos mismos sujetos podían llegar incluso a hacer recortes fonéticos intrasilábicos.

2) En otro estudio se analizaron las conductas de segmentación oral, las de producción escrita y las de lectura de la propia producción en un mismo periodo de tiempo (A. Teberosky y otros, 1993). El periodo estudiado comprendió desde los cinco años de preescolar hasta los siete años de segundo curso, y se compararon sujetos alfabetizados en castellano y sujetos alfabetizados en hebreo.

La tarea consistió en operar segmentaciones orales en las palabras. Se mostraban a los niños imágenes con objetos y se les pedía que dijeran el nombre de tales objetos. Después de que los niños dijeran el nombre, se les pedía: “ahora di el nombre poco a poco, en trozos pequeños, lo más pequeños que puedas”. Se les

Consultad el subapartado  
“Escrituras diferenciadas”.



Análisis de las conductas de segmentación oral.  
Se pide al niño o niña: “Ahora di el nombre despacio, a trocitos”.

proponía luego que escribieran y leyeran cada nombre escrito. El orden entre segmentación oral y escritura-lectura fue alternado.

En dicho estudio se comprobó que las niñas y niños habían realizado un notable progreso en la escritura y en la adquisición de las particularidades propias de cada sistema, entre los cinco y los siete años. Tal progreso seguía las pautas de evolución descritas en el apartado anterior. Se vio también que desde el punto de vista de la segmentación oral, al comenzar el proceso de alfabetización en la edad preescolar, los niños ensayaban varias manipulaciones explícitas de la palabra que tenían que segmentar, pero no siempre en las segmentaciones aislaban los fonemas, sino que fundamentalmente se trataba de segmentaciones silábicas. Estos segmentos silábicos eran los que los niños seleccionaban para escribir, de modo que la segmentación silábica se convertía en la preferida para controlar la escritura.

Estos datos, al igual que los de S. Vernon, añaden información a las aportaciones anteriores:

- La segmentación silábica que sirve para escribir se ve soportada por la notación externa de la escritura, reforzada por la denominación de las letras y por la propia actividad de escribir.
- No es la segmentación silábica en sí la que ayuda al aprendizaje de la escritura, sino la segmentación silábica con el soporte de la escritura.
- La segmentación fonémica más exhaustiva, sin apoyo de la escritura, nunca precedió evolutivamente los niveles de escritura más alfabéticos.

3) Por otra parte, L.C. Ehri y L.S. Wilce (1980) constataron un efecto inverso de influencia de la imagen ortográfica de la palabra (léxico mental) sobre la segmentación. Estas autoras vieron que la imagen ortográfica afectaba a la forma en que los aprendices ya alfabetizados conceptualizan la estructura sonora de las palabras.

Trabajando con pares de palabras con idéntica cantidad de fonemas pero con diferentes cantidades de letras (*pitch/rich*), constataron que niños de nueve y diez años se basaban en sus conocimientos ortográficos al contar los fonemas de las palabras. Esto les inducía a equivocarse (ya que atribuían un fonema adicional) en 13,7 sobre 24 de las palabras que contenían una letra de más, mientras que sólo cometían este error en 0,6 sobre 24 de las otras palabras.

Realizando un estudio de entrenamiento, las autoras comprobaron además que niños enseñados a escribir pseudopalabras tales como *banyu* y *tadge*, en las que la notación gráfica contiene más letras que los fonemas pronunciados, les atribuían más fonemas en la tarea de contar, en comparación con otros niños, a quienes enseñaron a escribir las mismas palabras con una ortografía diferente (como *banu* y *taj*, en las que la cantidad de letras equivale a la cantidad de fonemas).

## 2.4. Conclusiones sobre los estudios de segmentación fonológica

La gran diversidad de factores involucrados en los diferentes estudios plantea dificultades obvias para considerarlos conjuntamente. 

Sin embargo, a pesar de la amplia diversidad de variables manipuladas en las tareas, podemos decir que se ha comprobado lo siguiente: 

- En general, los niños prealfabetizados de cinco años en inglés, portugués, castellano y catalán no tienen problemas con el reconocimiento de la rima, con la detección o segmentación de sílabas ni con los juicios sobre semejanzas entre palabras; y que estas capacidades se manifiestan parcialmente independientes de la escolarización.
- En cambio, parece que la segmentación fonémica no se desarrolla fuera del contexto de la alfabetización o de un entrenamiento específico.
- Por otra parte, los estudios sobre la estructura interna de la sílaba insisten en la necesidad de plantear niveles intermedios entre la sílaba y el fonema: las niñas y niños podrían ser incapaces de segmentar en fonemas, pero podrían llegar a aislar segmentos consonánticos en ciertas clases de sílabas.
- En este caso, la segmentación de unidades intrasilábicas puede ser adquirida antes de la enseñanza formal, mientras que la segmentación exhaustiva en fonemas no puede ser planteada sino en términos de mutua facilitación con el aprendizaje de la lectura y la escritura alfabética.
- Las tareas de contar, agregar, omitir, etc. fonemas en prelectores o de borrar y agregar fonemas implican operaciones más complejas que la de identificar.
- Los juicios y el análisis también aparecen posteriormente y gracias a un entrenamiento escolar.

De todo ello se desprende que en el caso de la escritura alfabética no es la segmentación silábica o fonémica en sí la que ayuda al aprendizaje, sino la **segmentación soportada por la escritura**. La segmentación fonémica más exhaustiva –sin entrenamiento específico y sin apoyo de la escritura– no ocurre nunca antes de los niveles alfabéticos más avanzados de escritura.

### 3. El aprendizaje de la escritura en el conocimiento lingüístico

En el apartado “El conocimiento metalingüístico en el aprendizaje de la lectura y la escritura” nos planteamos el tema de la relación entre conocimiento metalingüístico y aprendizaje de la escritura. Ahora queremos abordar la relación desde otro punto de vista: cuánto influye el conocimiento de lo escrito sobre la competencia lingüística y metalingüística. Por ejemplo, cómo perciben la estructura de las palabras y cómo entienden los textos los niños después de haber aprendido a leer y a escribir.

En general, los estudios sobre el desarrollo del lenguaje en los niños suelen ignorar la influencia de factores de tipo educativo, en particular la alfabetización y la exposición a las normas del lenguaje escrito. Sin embargo, estos factores tienen una profunda influencia sobre muchos aspectos de la competencia lingüística de los hablantes, competencia definida en términos no sólo nocionales, sino también perceptivos, en ámbitos tan dispares como el fonema, el morfema, la palabra o el texto. Los aspectos que aquí consideraremos a modo de ejemplo son la noción de palabra y la interpretación del texto.

#### 3.1. La noción de palabra

Entre los lingüistas existe un acuerdo en la definición de **morfema** como unidad mínima de sentido, pero no hay acuerdo en la definición de **palabra**, que consideran con un estatuto preteórico. Sin embargo, para los lectores y escritores de un sistema alfabético queda claro que *palabra* es todo “lo que figura entre los blancos”, es decir, la palabra tiene una definición gráfica. 

Mientras que las unidades alfabéticas (vocales y consonantes) se refieren a las unidades sonoras, muchos **aspectos “no alfabéticos”** presentes en el texto se refieren a las palabras. Es lo que sucede con los aspectos siguientes: 

- 1) Los **espacios blancos** que separan las palabras.
- 2) La **mayúscula inicial** de palabra.
- 3) Los signos de **puntuación** o las marcas entre palabras.
- 4) La misma **ortografía**, que es ortografía de palabras.

Para estudiar el **desarrollo de la noción de palabra** en niños de nivel alfabético, E. Ferreiro (2000) entrevistó a cuarenta niños hablantes de castellano, escolarizados, de siete años, con la tarea de contar palabras orales y escritas a partir de refranes conocidos y escuchados en una grabación en casete.

Consultad el apartado “El conocimiento metalingüístico en el aprendizaje de la lectura y la escritura”.

Uno de los resultados interesantes fue que la mayoría de los sujetos (treinta y cinco de los cuarenta) no hacía coincidir la cantidad de palabras contadas oralmente con la cantidad de palabras contadas en lo escrito; en general, oralmente contaban sílabas, mientras que en lo escrito podían separar de forma convencional o bien producir **hiposegmentaciones** o **hipersegmentaciones**.

#### Hiposegmentación o hipersegmentación

Segmentación menor o mayor, respectivamente, que la separación convencional.

Otro resultado que también puso en evidencia el fenómeno de influencia del conocimiento escrito sobre la percepción del habla es el siguiente: se le preguntaba a los niños si lo que habían oído se decía “todo junto” o si escucharon que el locutor “se paró” o “separó” en partes cuando lo decía. Los sujetos más avanzados, que resolvían bien la tarea de contar, sostenían que el locutor lo decía “en partecitas”. “Yo oí que lo dijo separado”, sostuvo un niño.

E. Ferreiro concluye que la escritura funciona no sólo como un modelo para el análisis del habla (tal como se demuestra en la tarea de contar palabras), sino también como un filtro para la percepción (como queda claro en la tarea de oírlo junto o separado). 

Muchos lingüistas y psicólogos están de acuerdo con estos resultados, que podrían resumirse así: “la imagen gráfica construida a partir de lo escrito, que es el resultado de un análisis, ha sido uno de los más poderosos instrumentos de análisis de la lengua” (F. Desbordes, 1990, p. 261).

### 3.2. La comprensión de la textualidad del texto

Mencionaremos otro estudio sobre la influencia de la escritura en el tratamiento del lenguaje como objeto. Hace referencia a un nivel de conciencia más elevado que el anterior: a la comprensión de la **textualidad del texto** y su relación con la interpretación del mismo. Estas capacidades sobre el lenguaje son productos tanto de la adquisición individual de la alfabetización como de la inmersión en una cultura letrada.

Durante el aprendizaje de la lectura y la escritura, y como consecuencia de dicho aprendizaje, los niños cambian algunas concepciones sobre el propio lenguaje. Tales cambios se aplican tanto al lenguaje escrito como al habla. Estos cambios se refieren a la distinción entre “decir” y “querer decir”, así como al concepto de texto y textualidad, de **sentido literal** y de **paráfrasis**.

#### Sentido literal y paráfrasis

El sentido literal corresponde a lo que se ha leído o a lo que se ha dicho. Una paráfrasis corresponde al mismo significado que la expresión a la que pretende sustituir.

Los niños adquieren las distinciones conceptuales entre sentido literal y paráfrasis (o interpretación) durante los primeros años de escolaridad. Para hacerlo, deben desarrollar una actitud especial con respecto al lenguaje: deben considerar el texto como una representación estable del significado.

**D. Olson** (1994) y **N. Torrance** (1995) estudiaron la textualidad del texto indagando en la distinción entre “decir” y “querer decir”. Según estos autores, la interpretación emerge y se justifica en función de esta diferencia que se instituye en el juego entre literalidad e interpretación. Decimos que hemos comprendido cuando somos capaces de descubrir lo que supuestamente se intentó decir, y no sólo lo que efectivamente se dijo.

Estos autores nos muestran, en una serie de ingeniosos experimentos, cómo progresan los niños de una indiferenciación que supone identidad entre lo literal y su interpretación, a una diferenciación explícita que es condición para su superación. Los autores sostienen que la alfabetización, tanto individual como social, es la responsable de este proceso de diferenciación. 

Debemos tener en cuenta que la **noción amplia de alfabetización** (ser letrado) hace referencia al hecho de ir más allá del aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura. Incluye una mentalidad, un estilo de vida y varios hábitos entendidos no sólo como la capacidad de leer y escribir, sino también como una atención especial al lenguaje, a la mente y al mundo.

Para un **sujeto alfabetizado**, la forma lingüística se vuelve visible; no sólo puede utilizarla, sino también verla, y la comprende o la produce. Esta posibilidad de hacer visible el lenguaje es la condición mínima para diferenciar entre sentido literal y sentido intencional. Sólo a partir de esta diferencia serán posibles múltiples interpretaciones.

Aunque la noción de **diferenciación** implica necesariamente el reconocimiento consciente de ambas caras (literalidad-interpretación), es importante destacar que en el desarrollo psicológico el creciente reconocimiento de la literalidad va acompañado de una creciente posibilidad de atribución de intencionalidad interpretativa. La interpretación no literal representa ir más allá del texto: 

- 1) El primer sentido es lo que se “dice” en el texto.
- 2) El segundo es lo que “quiere decir”.
- 3) Puede haber un tercer sentido, lo que se “puede querer decir”.

Sin embargo, todas estas interpretaciones se integran en la materialidad virtualmente significativa del texto. 

Lo primero que los niños desarrollan es la **capacidad de controlar su comprensión**. En efecto, desde los cinco años, en ciertos contextos los niños pueden expresar sorpresa o formular preguntas ante un enunciado ambiguo. Sin embargo, fracasan a la hora de emitir juicios sobre las causas de tal ambigüedad o en juzgar cuáles son las características que diferencian un mensaje apropiado de uno inapropiado.

D. Olson y N. Torrance interpretan que este fracaso se debe a la dificultad de distinguir entre lo dicho y el significado pretendido. La situación experimental que usaron D. Olson y N. Torrance para estudiar la distinción entre sentido literal e interpretación consistió en la lectura de un cuento en el que había cierta ambigüedad referencial. 

Se trataba de una situación en el que uno de los personajes (Lucy) quiere que le traigan sus “zapatos rojos nuevos”, pero sólo pide sus “zapatos rojos”. Un segundo personaje (Linus) no sabe lo que Lucy quiere, pero al oír lo que pide le trae unos zapatos rojos. ¿Qué zapatos rojos? En la mitad de la prueba, Linus trae los zapatos rojos nuevos que Lucy quería (primera condición de correspondencia), en la otra mitad trae unos zapatos rojos que Lucy no quería (segunda condición de no correspondencia).

Se preguntaba a los niños sobre la comprensión de la intención de Lucy y sobre la comprensión de su expresión.

- 1) ¿Hizo Linus lo que Lucy quería que hiciese?
- 2) ¿Hizo Linus lo que Lucy le dijo que hiciese?
- 3) ¿Qué pidió Lucy a Linus?
- 4) ¿Cuáles fueron las palabras exactas de Lucy? Lucy había dicho: “Linus, tráeme mis...”.

Los resultados de los niños de entre cinco y nueve años entrevistados fueron los siguientes: 

a) Todos los niños podían responder acertadamente a la primera pregunta diciendo si Linus había o no hecho lo que Lucy quería que hiciera, es decir, todos los niños a partir de los cinco años podían interpretar la intención de Lucy.

b) Las respuestas a la segunda pregunta varían en las dos condiciones experimentales (de correspondencia o de no correspondencia). Los niños más pequeños, en la segunda condición de no correspondencia, pasan por alto el hecho de que Linus trajo los zapatos que se adaptaban a lo que Lucy había dicho y responden que no lo hizo.

c) Ante la tercera pregunta, sólo los niños mayores tendían a contestar “sus zapatos rojos”, sobre todo en la segunda condición (de no correspondencia), es decir, cuando Linus había traído los zapatos que ella no quería.

d) Los niños más pequeños respondían que lo que Lucy había dicho, en respuesta a la cuarta pregunta, era “tráeme mis zapatos rojos nuevos”.

e) La segunda condición de no correspondencia favoreció que los niños detectaran la ambigüedad: a los nueve años, y ayudados por la discrepancia entre la intención y el resultado, son capaces de distinguir entre la expresión literal y la intención.

Los resultados de estas investigaciones muestran que los niños mayores, que están escolarizados y ya saben leer, son los únicos que pueden llegar a establecer una distinción entre la forma de una expresión y su significado. D. Olson y N. Torrance afirman que esta distinción forma parte de lo que se adquiere cuando se aprende a leer y a escribir gracias a la actitud especial hacia el lenguaje que la escritura favorece: considerar por un lado el texto y por otro, su interpretación.

## 4. El aprendizaje del lenguaje escrito

En los apartados anteriores hemos trazado la evolución del conocimiento sobre lo escrito. Pero falta responder a las cuestiones relacionadas con el dominio completo de lo escrito: 

- 1) ¿Cuándo podemos decir que los niños llegan a estar completamente alfabetizados?
- 2) ¿Cuándo tratan el texto como texto?
- 3) ¿Qué textos aprenden con más facilidad?
- 4) ¿Cómo se pueden enseñar los textos?
- 5) ¿Qué marcas lingüísticas definen los textos?
- 6) Estas marcas, ¿son comunes a todos los géneros?

Éstas son las cuestiones que abordaremos en el último apartado de este módulo. Comenzaremos por las últimas, que son lingüísticas, para abordar las cuestiones evolutivas al final del apartado.

### 4.1. Los textos y su clasificación

Presentaremos el aprendizaje del lenguaje escrito como el aprendizaje de los textos. ¿Por qué tratarlos juntos? Porque leer y escribir son verbos transitivos, comportan leer o escribir algo, un texto.

La larga historia de uso social de la escritura ha dado lugar a un nuevo espacio: el de los textos. A su vez, la interacción con los textos ha dado lugar a un nuevo dominio de conocimiento: el dominio del **conocimiento letrado**. Dicho conocimiento letrado implica, en primer lugar, el conocimiento de cuál es “el lenguaje que se escribe”, por oposición al lenguaje oral de conversación.

#### El lenguaje que se escribe...

... incluye rasgos lingüísticos de los textos, así como el contenido informativo y los aspectos normativos (C. Blanche-Benveniste, 1982).

“El lenguaje que se escribe” o lenguaje escrito aparece en los textos. Pero *texto* es una palabra abstracta que remite a las formas –los géneros– y los soportes –libros, revistas, periódicos– con los que se presentan en la circulación material. Por lo tanto, el conocimiento letrado también implica saber cómo “poner ese lenguaje en un texto”, es decir, el conocimiento retórico propio de cada género (aspecto pragmático de hacer el discurso socialmente efectivo). 

Cuando nos referimos a los textos, necesariamente tenemos que pensar en los géneros y en los soportes como los contextos en los que aparecen, del mismo modo en que nos referimos a los contextos extralingüísticos para entender las expresiones orales. En el ámbito de la composición de textos, los géneros y los soportes

constituyen la forma de los textos, el contexto condicionante para las intenciones del escritor y para sus decisiones semánticas, sintácticas y pragmáticas.

Con frecuencia se han confundido dos tipos de conocimientos, el alfabético con el letrado, que en la escuela se han tratado de forma sucesiva: primero se enseña el aspecto alfabético, asociado básicamente a leer o a copiar palabras, y luego se aborda la lectura y la producción de textos enteros. En módulos anteriores vimos que el conocimiento letrado puede preceder al alfabético. Nuestro propósito en este apartado es poner en relación las estrategias de la escritura con la estrategias textuales, aunque vamos a limitar nuestra referencia a los géneros y los tipos de textos, y no al soporte material del objeto escrito, a pesar de que un tratamiento completo lo requeriría.

Los textos han sido objeto de estudio de la lingüística textual, que ha estudiado tanto sus relaciones internas como su dimensión intertextual. Comparando textos, se han encontrado semejanzas en función del propósito comunicativo del autor –es decir, por su género– o en función de su forma lingüística –es decir, por su tipo.

Consultad el módulo "La iniciación a la cultura escrita en el contexto de la familia".

Consultad el módulo "El aprendizaje y la enseñanza de la lectura".

El concepto de **género** se refiere a la categorización de los textos hecha sobre la base de criterios externos al texto mismo, criterios relativos a los propósitos del autor. El concepto de **tipos de textos** se refiere a los grupos de textos que son similares con respecto a su forma lingüística, que en general pertenecen al mismo género. El **texto** es definido como la unidad autosuficiente de información (D. Biber, 1988).

Las investigaciones lingüísticas (D. Biber, 1988) que han **comparado los textos** mediante parámetros situacionales o funcionales han encontrado variaciones de géneros:

- Así, si se compara la conversación (a) con la exposición científica (b), encontraremos que la conversación se caracteriza por no ser planificada, interactiva, dependiente de la situación de enunciación, etc.

Si sólo se comparan estos dos géneros, los parámetros devienen dicotómicos. Pero si agregamos un tercer texto, por ejemplo el de un panel de discusión (c), comenzamos a ver que dichos parámetros definen dimensiones continuas. El panel de discusión es intermedio entre (a) y (b). Así, (c) es relativamente planificado, más cuidadoso que la conversación, interactivo, muestra relativa dependencia de la situación de enunciación. Es decir, en algunas dimensiones se parece a (a) y en otras, a (b).

Los textos presentan categorías y formas lingüísticas determinadas por los propósitos para los que se utilizan. Dicho en otras palabras, la fun-

ción discursiva de un texto –su género– influye sobre el tipo y la naturaleza de los recursos lingüísticos usados en dicho texto.

- Otra perspectiva para comparar los textos consiste en considerar la dimensión desde el **punto de vista lingüístico**, es decir, comparar tipos (D. Biber, 1988). Así, por ejemplo, si consideramos los aspectos nominal y verbal, o los aspectos estructuralmente complejo y estructuralmente simple, etc., vemos que la conversación (a) presenta una mayor cantidad de formas verbales y menos nombres, en tanto que en la exposición científica (b) ocurre al revés, que (a) es estructuralmente más compleja que (b).

Así, también los textos (a) y (b) son diferentes en relación con el uso de voz pasiva, las nominalizaciones y los gerundios. Un texto expositivo suele tener muchas expresiones en voz pasiva, presenta varias nominalizaciones –es decir, formas verbales que han derivado en nominales– y gerundios. En cambio, una conversación generalmente no tiene pasivas, nominalización ni gerundios.

Desde el punto de vista del análisis lingüístico, se asume que los textos (a) y (b) son tipos representativos de su clase, y se dice que las pasivas, las nominalizaciones y los gerundios tienden a coocurrir y, por lo tanto, que pertenecen a la misma dimensión lingüística.

Una **dimensión lingüística** está determinada sobre la base de una coocurrencia consistente de patrones de rasgos. Se asume que existe una relación entre rasgos lingüísticos y genéricos, que una fuerte coocurrencia de rasgos lingüísticos indica las dimensiones funcionales subyacentes, pero a su vez los rasgos no coocurren al azar, sino de forma consistente, por lo que resulta razonable pensar que la influencia funcional obliga a su uso (M. Halliday, 1989).

Si los propósitos comunicativos determinan los géneros, los géneros dan forma a los textos. Considerando el fenómeno desde los textos, es decir, desde su realización, vemos que éstos se agrupan en función de coocurrencias de características lingüísticas. Dicha coocurrencia no es casual, sino que está marcada por la influencia funcional subyacente que motiva su empleo.

Dicho de otra forma, son los acontecimientos sociales los que determinan los propósitos de comunicación; éstos, a su vez, ocurren en determinadas situaciones y se realizan por medio de características lingüísticas. Por lo tanto, todo texto que se incluya en un acto de comunicación pertenece a un género.

Es interesante destacar, como hace M. Bilger (1995), que durante estos últimos años las ciencias del lenguaje se han introducido relativamente bien en el mun-

do escolar: en los programas oficiales, en los manuales escolares, incluso en el metalenguaje utilizado. Esta influencia ha tenido como efecto, en sus aplicaciones escolares, la introducción de una imagen mucho más funcional de la lengua. 

#### Por ejemplo,...

... junto con el estudio formal de la lengua, generalmente limitado al estudio de la frase, se ha desarrollado toda una serie de estudios pragmáticos sobre las diferentes funciones comunicativas, sobre los usos como actividad humana y social mediante el estudio del texto o el discurso.

## 4.2. La realidad psicológica de los textos

Por otra parte, la psicología evolutiva se ha ocupado de averiguar hasta qué punto estos géneros tienen realidad psicológica, es decir, de saber si son sólo constructos de la crítica literaria y de la lingüística o si forman parte de nuestras representaciones mentales.

La **psicología evolutiva** ha demostrado lo siguiente:

- Que todos los individuos tendemos a interpretar las acciones humanas bajo la forma de una secuencia narrativa.
- Que tendemos a dar cuenta de los objetos en términos de una descripción.
- Que tendemos a transmitir las consecuencias de hechos en términos de procesos causales.

Varios psicólogos evolutivos han demostrado también lo siguiente:

- 1) Que la **capacidad narrativa** se inicia durante los primeros años de adquisición del lenguaje, pero bajo las formas cronológicas elementales del “y después”.
- 2) Que posteriormente aparece la **capacidad de descripción** y de **explicación de procesos causales**.

En la **narración** se puede presentar el relato desde dos perspectivas: 

- 1) Desde la acción.
- 2) Desde la conciencia de los personajes.

Desde la perspectiva de los personajes se “*subjetiviza*” la realidad, dice J. Bruner (1988). De ahí el empleo de formas subjetivas que explican las razones de la acción de los personajes.

Dado que las acciones y las intenciones son infinitas, infinitos deberían ser los relatos posibles. Sin embargo, esto no es así: tal como V. Propp ha demostrado, la narración ofrece formas bastante repetidas. J. Bruner cree que el hecho de que no haya infinitos relatos, sino infinitas repeticiones de la misma estructura, es porque existen reglas implícitas al género. Dichas reglas estarían tanto en los textos como en la mente de las personas que los producen o interpretan. Tendrían la forma de “*esquemas mentales*” de conocimiento.

Una derivación de las formas narrativas sobre lo que ha hecho la gente hace referencia al relato sobre los acontecimientos o lo que le ha pasado a la gente.

**H. White**, un estudioso de la narración en la historia, afirma que es necesario diferenciar entre dos tipos de narración:

- 1) La narración de cosas que le han pasado a la gente.
- 2) La narración de cosas que ha hecho la gente.

La **historia** y el **periodismo** se ocupan del relato de lo que le ha pasado a la gente. La literatura se ocupa del relato de lo que ha hecho la gente. A pesar de estas diferencias, ficción e historia verdadera comparten muchas características narrativas.

En respuesta a la pregunta de cómo es un paisaje, un objeto o una persona, en el contexto de la narración se produce generalmente una **descripción**. La descripción se relaciona con el hecho de nombrar, definir, categorizar y calificar, más que con el de relatar lo que ha pasado o lo que ha hecho alguien. La descripción se opone a la narración, pero no es un género autónomo, sino que es un tipo de texto que aparece dentro de un género. Por eso en la narración de hechos o acontecimientos pueden aparecer descripciones con la función de detener el tiempo de narración de los acontecimientos.

**Se trata de descripciones...**

... de paisajes o de personas como objetos, es decir, desde el punto de vista del narrador, con el papel no de agente de la acción, sino de paciente.

Cuando el niño llega a la escuela, tiene un esquema mental –o una competencia básica– para relatar. También tiene una competencia para describir o explicar los procesos causales elementales. Pero el esquema no le proporciona todos los recursos para encarar la riqueza y la diversidad de la narración en sus formas escritas. Durante la escolaridad deberá desarrollar la competencia letrada.

### 4.3. La producción y la enseñanza de textos: reescribir diferentes tipos

Las condiciones para conseguir la **competencia letrada** son las siguientes: 

- 1) Puesto que la competencia con textos, o competencia letrada, está influida por las experiencias culturales con diversos textos, libros y lectores, y no sólo por los esquemas mentales, los niños pequeños primero deben ser lectores (o estar en contacto con lectores).
- 2) Además, y ésta es la segunda condición, deben consultar los objetos escritos (los soportes materiales).
- 3) Se les deben presentar modelos convencionales, que es la tercera condición.

Una serie de investigaciones se pronuncian en este sentido (M. Bilger, 1995; E. Ferreiro, C. Pontecorvo y N. Moreira, 1996; E. Teberosky, 1995): los textos que se presentan para su reescritura se convierten en un modelo generativo.

Modelo generativo no equivale a copia, por lo que cabe preguntarse cómo se dará la transposición del texto-modelo a los textos de los niños. La cuestión se puede plantear del siguiente modo: ¿qué aspectos de un texto-modelo seleccionan, desatienden o modifican en sus propios textos? 

En este contexto la **reescritura** también se ha considerado como un método para estudiar el vocabulario, el nivel de lengua y las equivalencias sintácticas, sin perder de vista las características que exigen los diferentes tipos de discurso.

De hecho, la orientación que se da a la **utilización del texto-modelo**, en el cuadro de la investigación y en el de la enseñanza-aprendizaje de la redacción, supone que, en definitiva, “aprender a escribir” es, sobre todo, “aprender a reescribir”; los alumnos son de alguna forma invitados a “imitar” los textos ya escritos, apoyándose en la matriz que les ha sido anteriormente revelada.

La **reescritura** es una imitación de modelos que comporta un procedimiento de adhesión a la forma en que la información del texto está codificada. Tal adhesión trae consigo el respeto a la organización y a las estructuras textuales y genéricas del texto-modelo.

En el caso de la reescritura, es una repetición que, como dice Roland Barthes, proporciona un procedimiento para hacer que el producto se convierta en proceso, incluso cuando no se cambia nada. Gracias a la reescritura, el modelo puede volverse opaco, hacer que se refleje a sí mismo en los aspectos más estructurales.

#### 4.4. Evaluación del conocimiento letrado

Finalmente, queremos volver a dos de las cuestiones iniciales de este apartado.

1) ¿Cuándo podemos decir que los niños están completamente alfabetizados? 

La respuesta remite a los resultados aquí presentados: cuando reproducen las características de los textos que la cultura les ofrece como modelo y no sólo cuando recurren a sus esquemas mentales.

Los estudios aquí presentados insisten en la importancia educativa de enseñar y aprender a escribir diversos textos: personales e impersonales, cronológicos y no cronológicos, de ficción y no ficción, como la descripción, la narración, la noticia, sobre todo en estas edades de escolarización. Destaca también el valor de incluir textos modelos para ser imitados como recurso metodológico y pedagógico, para no contar sólo con la capacidad de expresión “con las propias palabras” y de invención por parte del niño.

## 2) ¿Cuándo tratan el texto como texto?

Los **relatos orales**, cualesquiera que sean las circunstancias de enunciación o el género, no tienen restricciones de duración para presentar la información; se puede ir y volver, se puede repetir, se pueden decir los enunciados de forma lineal. En lo escrito, sea cual sea el género, es necesario integrar la información en un texto. El texto tiene una longitud determinada, unas exigencias de integración y de jerarquización de la información.

Diremos que los niños tratan el texto como tal cuando son capaces de trabajar la **información dentro de un texto** considerándolo como una pieza completa construida no por partes, sino con una visión de conjunto.

Para ello se requiere no sólo haber aprendido cuál es “el lenguaje que se escribe”, sino también “cómo se escribe este lenguaje en los textos”.

Es decir, haber adquirido cierta **retórica**. La competencia letrada implica tanto la sintaxis y el contenido propios de los textos como la retórica de presentar la información en el discurso de manera convencionalmente cohesiva.

## Resumen

Las condiciones de socialización familiar ofrecen a los niños oportunidades de conocer el lenguaje de los libros y de comenzar a interactuar con el escrito de una forma más específica. Como en otros dominios –físico, matemático, lenguaje oral–, los niños desarrollan de una manera activa conocimientos gracias a la **interacción con los textos y con los lectores adultos**. En esta interacción los niños aprenden a reconocer miembros de las dos clases siguientes: 

- 1) La clase de lo escrito.
- 2) La clase de aquello a lo que se refiere lo escrito.

Los estudios evolutivos muestran que, en las etapas iniciales, la información de que disponen no es una información precisa sobre las letras o el valor de las letras, sino que más bien se trata de una información general sobre los aspectos formales de la escritura. Los componentes sonoros (sílabas o fonemas) tampoco son la referencia primera de lo escrito.

En este módulo se ha presentado una descripción evolutiva de las etapas durante las cuales se van desarrollando el conocimiento sobre las **formas gráficas** de la notación del texto escrito y el conocimiento sobre la **estructura del texto** escrito. Estas etapas son las siguientes: 

- 1) La **imitación** del acto de escribir.
- 2) La consideración de las **restricciones formales**.
- 3) El comienzo de **correspondencia silábica**.
- 4) La **correspondencia alfabética**.

Cuando los niños llegan a establecer relaciones de correspondencia sonora de tipo silábico o alfabético, el problema de la **conciencia fonológica** tiene un papel importante. Las **relaciones de precedencia, consecuencia o interacción** entre los dos tipos de conocimiento se analizan por medio de los diferentes ejercicios.

Por otro lado, el conocimiento adquirido a partir de la escritura tiene efectos sobre el lenguaje, concretamente sobre el análisis de los componentes lingüísticos. Algunos de estos efectos son la **percepción del lenguaje**, el concepto de **palabra**, la comprensión de la **estructura morfé mica** de las palabras y la capacidad de separar la **lectura literal** de la **interpretación** de la lectura.

El uso social de la escritura a lo largo del tiempo ha provocado la separación entre el **lenguaje oral** y el **lenguaje escrito**. El **conocimiento sobre el lenguaje escrito** se desarrolla en relación con la capacidad de comprender y producir textos de determinados géneros. El **conocimiento sobre los géneros** forma par-

te del conocimiento sobre el lenguaje escrito. Los géneros más fáciles de identificar son la **narración**, la **descripción** y las **noticias informativas**.

Además, los niños de educación elemental son capaces de reproducir las **dimensiones lingüísticas** pertinentes y diferenciales de cada género. Junto con el **conocimiento del léxico**, este **conocimiento sintáctico** precoz completa la información para diferenciar no sólo lenguaje oral y lenguaje escrito, sino también **tipos de textos** propios del lenguaje escrito.



## Actividades

1. Leed el extracto de una situación de clase de párvulos de cinco años y responded a las preguntas siguientes:

- Ernesto es un niño de cinco años y escribe *pizarra* de esta manera: P A A. La profesora le pide que lea lo que ha escrito. Ernesto lee por sílabas y hace una correspondencia entre las sílabas orales y las letras.
- La profesora le enseña una tarjeta en la que está escrita la palabra *pintura* y le pide que la lea. Ernesto le responde que no sabe leer.
- La profesora insiste y, mientras señala la letra P, le dice: “¡Pero si tú conoces las letras!”. Ernesto le contesta: “No sé cuál es”.
- La profesora comenta: “La has escrito en *pizarra*”. Ernesto murmura: “La pi...”, y concluye: “No sé cuál es”.

Preguntas:

- a) ¿Qué sabe Ernesto?
2. ¿Qué no sabe Ernesto?
3. ¿Qué conocimiento le atribuye la profesora?
4. ¿Qué tiene que aprender Ernesto?

2. De acuerdo con lo que habéis leído en este módulo, intentad describir las siguientes escrituras infantiles, teniendo en cuenta tanto el aspecto formal de repertorio de letras como el aspecto estructural de forma de construcción.

Con la intención de escribir *ardilla*, *pez*, *tigre* y *mariposa*, un grupo de estudiantes de educación infantil de cinco años han escrito:

(ardilla): AIA ARDIA

(pez): TAGI EES

(tigre): RAGEL IRE

(mariposa): AIOA MAIOSA

3. Ejercicio de reescritura

- a) Leed atentamente el apartado “La noción de palabra”.
- b) Dejadlo y no volváis a consultarlo.
- c) Reescribid el apartado transcribiendo lo que habéis leído en el texto original. Intentad recordar más que inventar.
- d) Comparad vuestra transcripción con el texto original y comprobad si se aproxima o se distancia de éste por lo que respecta al sentido (lo que significa) o por lo que respecta a lo literal (lo que está efectivamente escrito en el texto original).

4. En el párrafo siguiente presentamos un texto con varios enunciados nominalizados. Reescribidlos en forma de texto narrativo. Tened en cuenta que las categorías de nominalizaciones se tienen que transformar en categorías verbales.

- a) Misterio sobre la supervivencia de ciertas especies vivas en los lagos de latitudes altas.
- b) Ausencia de infiltración de aire, desde el mes de octubre, por la presencia de una enorme capa de hielo y nieve sobre los lagos.
- c) Ausencia de alimentación.
- d) Desde finales de febrero, disminución de las reservas de oxígeno.
- e) Larga hibernación de los organismos vivos de entre seis y diez meses.
- f) Desarrollo de mecanismos y de estrategias variadas en las plantas y los animales para resistir el frío y la asfixia.

### Actividad...

... inspirada en M. Pouliot (1993, febrero-marzo). “Discours explicatif écrit en milieu universitaire”. *Le Français dans le monde*.

## Ejercicios de autoevaluación

### Cuestiones breves

1. Enumerad los factores que influyen en el desarrollo de los aspectos formales de la escritura.
2. Describid la importancia del nombre en el desarrollo de la escritura.
3. Describid las características de las escrituras diferenciadas.
4. Describid aspectos de la escritura silábica.
5. Definid la escritura con segmentación alfabética exhaustiva de la palabra.
6. Explicad las relaciones que establecen los estudios sobre conocimiento metafonológico con el aprendizaje de la escritura.
7. Describid las tareas que se han experimentado para estudiar el conocimiento metafonológico.
8. Dad ejemplos de la influencia de la escritura en el conocimiento lingüístico y metalingüístico.
9. Describid la relación entre el texto y su interpretación en el aprendizaje de textos por parte de los niños escolares.
10. Explicad cuáles fueron las conclusiones de los estudios sobre tipos de textos y géneros.

## Solucionario

### Ejercicios de autoevaluación

#### Cuestiones breves

La solución a las cuestiones planteadas en los ejercicios de autoevaluación se deben encontrar en el mismo módulo.

1. Subapartado “El desarrollo del conocimiento sobre la escritura”.
2. Subapartado “Escrituras diferenciadas”.
3. Subapartado “Escrituras diferenciadas”.
4. Subapartado “Escrituras silábicas”.
5. Subapartado “Escrituras alfabéticas”.
6. Subapartado “El conocimiento metalingüístico en el aprendizaje de la lectura y la escritura”.
7. Subapartado “Distinguiendo entre tareas”.
8. Subapartado “El aprendizaje de la escritura en el conocimiento lingüístico”.
9. Subapartado “La textualidad del texto”.
10. Subapartado “El aprendizaje del lenguaje escrito”.

### Glosario

**acceso al léxico** *m* Proceso de reconocimiento de palabras que permite la selección de la representación mental correspondiente a estas palabras entre todas las posibles. Una parte de la información mental sobre el léxico corresponde a la posibilidad que tienen los sujetos de aislar las palabras y de identificarlas como un elemento del léxico (J. Morais, 1995).

**conciencia fonológica (o fonémica)** *f* Conjunto de representaciones conscientes de los fonemas individuales del lenguaje. Se debe diferenciar entre conciencia fonológica y percepción de fonemas. Todos los hablantes de una lengua perciben y producen de forma inconsciente segmentos contrastados, aunque sean incapaces de segmentar una palabra en fonemas, de identificarlos o de aislarlos dentro de las palabras (J. Morais, 1995).

**conocimiento sobre el lenguaje** *m* Todos los hablantes conocen su lengua y utilizan este conocimiento para hablar, entender, escribir o leer, es decir, tienen una “competencia” lingüística. Muy poco de este conocimiento es consciente. Todos los hablantes conocen su lengua, pero no todos la pueden utilizar de manera fluida, rica y adecuada a todas las situaciones y para todos los propósitos comunicativos. El conocimiento es una competencia lingüística general, el uso fluido y adecuado es una habilidad que depende de las oportunidades educativas y de las prácticas sociales en situaciones y funciones variadas (R. Carter, 1995).

**fonema** *m* Menor unidad distintiva de la cadena sonora, es decir, un segmento contrastado. Esto significa que se puede descomponer en unidades menores que tengan la misma función. La escritura alfabética implica una notación de fonemas.

**grafema** *m* Descripción de la menor unidad distintiva de la cadena escrita que se refiere a un fonema.

**grafía** *f* Descripción de las unidades de la escritura cuando no hay una referencia a una norma. Puede estar compuesto por una letra o un grupo de letras (dígrafos, trígrafos).

**icono** *m* Representación gráfica que tiene la misma cualidad o configuración de cualidades que el objeto denotado (una mancha negra por el color negro), por oposición al símbolo, que hace referencia a algo por una convención o por la fuerza de la ley, y que es arbitrario (O. Ducrot y T. Todorov, 1974).

**morfema** *m* Significa ‘unidad de forma’. Se llama así a la menor unidad fónica portadora de sentido. En la palabra *retorno*, por ejemplo, se pueden segmentar dos morfemas: uno que corresponde a la forma fónica /re/ = ‘de nuevo’, el otro /torn/ = “volver” y /o/ = masculino y singular. En cambio, en *reja* no se puede segmentar *re -j -a*, ya que hay un solo morfema (C. Blanche-Benveniste, 1991).

**ortografía** *f* Forma de escribir las palabras de una lengua según dos aspectos: con el sistema de escritura adoptado en una época determinada y de acuerdo con las características de la lengua con respecto a su fonología, morfología, léxico. La ortografía es una elección entre varias transcripciones posibles, elección reglada por la norma ortográfica y una serie de convenciones diversas (N. Catach, 1984).

**unidades gráficas** *f pl* La escritura alfabética refleja un análisis lingüístico en términos de unidades gráficas (por ejemplo, letra, palabra, frase, párrafo, texto), muchas de las cuales no tienen una correspondencia exacta en el lenguaje oral. La denominación utilizada para estas unidades (por ejemplo, *palabra* o *frase*) es un metalenguaje técnico y analítico que denota una categorización de lo escrito (Blanche-Benveniste, 1992).

## Bibliografía

**Ferreiro, E.; Teberosky, A.** (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

**Teberosky, A.** (1994). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.

### Referencias bibliográficas

**Alegria, J.; Morais, J.** (1991). "Analyse segmentale et acquisition de la lecture". En: L. Rieben; C.A. Perfetti (ed.). *L'Apprenti lecteur*. París: Delachaux et Niestlé.

**Blanche-Benveniste, C.** (1982). "La escritura del lenguaje dominguero". En: E. Ferreiro; M. Gómez Palacio (ed.). *Nuevas perspectivas sobre la lectura y la escritura*. México: Siglo XXI.

**Blanche-Benveniste, C.; Jeanjean, C.** (1987). *Le français Parlé*. París: Didier.

**Blanche-Benveniste, C.** (1991). *Morphologie du Français contemporain*. Aix: Université de Provence.

**Blanche-Benveniste, C.** (1992). "Les Unités: langue écrite, langue orale". En: *Proceedings of the Workshop Orality versus Literacy*. Siena: European Science Foundation.

**Bradley, L.; Bryant, P.** (1983). "Categorizing sound and learning to read: A causal connection". *Nature* (núm. 301, pág. 419-421).

**Brice-Heath, S.** (1983). *Ways With Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Brookes, A.; Hudson, R.** (1982). "Do linguistics have anything to say to teachers?" En: R. Carter (ed.). *Linguistics and the teacher*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

**Carmona, G.** (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.

**Catach, N.** (1984). *L'orthographe française*. París: Nathan.

**Carter, R.** (1995). *Keywords in Language and Literacy*. Londres: Routledge.

**Cazden, C.** (1974). "Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience". *The Urban Review* (núm. 7, pág. 28-39).

**Chafe, W.** (1982). "Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature." En: D. Tannen (ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, nueva Jersey: Ablex.

**Chartier, A.M.; Clesse, C.; Hébrard, J.** (1991). *Lire, écrire. Entrer dans le monde de l'écrit*. París: Hatier.

**Chartier, A.M.; Hébrard, J.** (1995). *Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Gedisa.

**Chartier, R.** (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.

**Coseriu, E.** (1982). *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*. Madrid: Gredos.

**Coulmas, F.** (1989). *The writing systems of the world*. Oxford: Basil Blackwell.

**Desbordes, F.** (1990). *Idées romaines sur l'écriture*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

**Derwing, B.L.** (1992). "Orthographic aspects of linguistic competence". En: P. Downing, S. Lima; M. Noman (ed.). *The Linguistics of Literacy*. Amsterdam: John Benjamins.

**Ducrot, O.; Todorov, T.** (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.

**Ehri, L.C.; Wilce, L.S.** (1980). "The influencia of orthography on reader's conceptualizations of phonemic structure of words". *Applied Psycholinguistics* (núm. 1, pág. 371-385).

- Emmorey, K.; Fromkin, V.A.** (1988). "El léxico mental". En: F. Newmeyer (ed.). *Panorama de la Lingüística Moderna*. Vol. III. *El Lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos*. (Trad. castellana, 1992). Madrid: Visor.
- Ferreiro, E.** (1986). *Proceso de alfabetización. Alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E.** (1986). "The Interplay Between Information and Assimilation in Beginning Literacy". En: W. Teale; E. Sulzby (ed.). *Emergent Literacy*. Nueva Jersey: Ablex.
- Ferreiro, E.** (1988). "L'écriture avant la lettre". En: H. Sinclair (ed.). *La production de notations chez le jeune enfant: langage, nombre, rythmes et mélodies*. París: PUF.
- Ferreiro, E.** (2000). "Entre la sílaba oral y la palabra escrita". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 89, pág. 25-38).
- Ferreiro, E.; Teberosky, A.** (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fox, B.; Routh, D.K.** (1975). "Analysing spoken language into words, syllables and phonemes: A developmental answer". *Journal of Psycholinguistics Research* (núm. 4, pág. 443-342).
- Goodman, Y.** (1986). "Children Coming to Know Literacy". En: W. Teale; E. Sulzby (ed.). *Emergent Literacy*. Nueva Jersey: Ablex.
- Halliday, M.A.K.** (1978). *Language and Social Semiotic*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K.; Hasan, R.** (1989). *Language, Context and Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, J.** (1986). "Children's Writing in school: the Context". En: J. Harris; J. Wilkinson (ed.). *Reading Children's Writing*. Boston: Allen & Unwin.
- Havelock, E.A.** (1996). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Levin, M.; Schaffer, C.; Snow, C.** (1982). "The Prosodic and Paralinguistic features of reading and telling stories". *Language and Speech* (núm. 25, pág. 43-54).
- Liberman, I.Y.; Shankwiller, D.; Liberman, A.M.; Fowler, C.; Fisher, W.F.** (1977). "Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader". En: A.W.S. Reber; D.L. Scarborough (ed.). *Toward a Psychology of Reading*. Hillsdale: Erlbaum.
- Moore Cross, F.** (1989). "La invención y el desarrollo del alfabeto". En: W. Senner (comp.). *Los orígenes de la escritura* (trad. castellana, 1992). Madrid: Siglo XXI.
- Morais, J.; Alegria, J.; Content, A.** (1987). "The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view". *Cahiers de Psychologie Cognitive* (núm. 5, pág. 1-24).
- Olson, D.** (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perfetti, C.A.; Beck, I.; Bell, L.; Hugues, C.** (1987). "Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children". *Merril-Palmer Quarterly* (núm. 33, pág. 283-319).
- Pontecorvo, C.; Zucchermaglio, C.** (1988). "Modes of differentiation in children's writing construction". *European Journal of Psychology of Education* (núm. 4, pág. 371-385).
- Read, C.** (1981). "Writing is not the inverse of reading for young children". En: C.H. Frederiksen; J.F. Dominic (ed.). *Writing: The nature, development and teaching of written communication* (vol. 2). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Read, C.; Zang, I.; Nie, H.; Ding, B.** (1986). "The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading". *Cognition* (núm. 24, pág. 31-44).
- Sampson, G.** (1985). *Writing systems. A linguistic introduction*. Londres: Hutchinson.
- Sebastian, N.; Dupoux, E.; Seguí, J.; Mehler, J.** (1992). "Contrasting Syllabic Effects in Catalan and Spanish". *Journal of Memory and Language* (núm. 31, pág. 18-32).

- Sebastian, N.; Felguera, T.** (1992). "Detección de fonemas en ataques y coda silábicos". *Cognitiva* (núm. 4, pág. 173-191).
- Share, D.** (1995). "Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition". *Cognition* (núm. 55, pág. 151-218).
- Schmandt-Besserat, D.** (1989). "Dos precursores de la escritura: cuentas simples y complejas". En: W. Senner (comp.). *Los orígenes de la escritura* (trad. castellana, 1992). Madrid: Siglo XXI.
- Snow, C.; Ninio, A.** (1986). "The Contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books". En: W. Teale; E. Sulzby (ed.). *Emergent Literacy*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Solé i Gallart, I.** (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- Solé i Gallart, I.** (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE/Graó.
- Stanovich, K.E.** (1986). "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". *Reading Research Quarterly* (núm. 21, pág. 360-407).
- Stuart, M.; Coltheart, M.** (1988). "Does reading develop in a sequence of stages?". *Cognition* (núm. 30, pág. 139-181).
- Teale, W.; Sulzby, E.** (ed.). *Emergent Literacy*. Nueva Jersey: Ablex.
- Teberosky, A.** (1987). *Psicopedagogia del Llenguatge escrit*. Barcelona: IME.
- Teberosky, A.** (1994). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Teberosky, A.; Tolchinsky, L.; Zelcer, J.; Gómes de Morais, A.; Rincón, G.** (1993). "Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture en castillan, catalan et hébreu". *Etudes de Linguistique Appliquée* (núm. 91, pág. 48-59).
- Teberosky, A.; Tolchinsky, L.** (ed.). (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Torrance, N.; Olson, D.** (1994). "El papel de la alfabetización en la comprensión de la interpretación". *Substratum* (vol. II, núm. 4, pág. 23-46).
- Treiman, R.; Baron, J.** (1981). "Segmental analysis ability: Development and relation to reading ability". En: G.E. Mackinnon; T.G. Waller (ed.). *Reading Research: Advances in Theory and Practice* (vol. 3). Nueva York: Academic Press.
- Treiman, R.** (1985). "Onset and rimes as units of spoken syllables: evidence from children". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* (núm. 17, pág. 509-521).
- Treiman, R.; Zukowski, A.** (1991). "Levels of Phonological Awareness". En: S.A. Brady (ed.). *Phonological Process in Literacy*. Nueva Jersey: Hillsdale. LEA.
- Vernon, S.** (1998). "Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-hablantes". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 81, pág. 105-120).
- Wallace, R.** (1989). "Orígenes y desarrollo del alfabeto". En: W. Senner (comp.). *Los orígenes de la escritura* (trad. castellana, 1992). Madrid: Siglo XXI.

