



**RIDAA**  
Repositorio Institucional  
Digital de Acceso Abierto de la  
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad  
Nacional  
de Quilmes

Lijalad, Paula

# Lectura y escritura en la escuela : una forma desordenada de aprender a leer y a escribir



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

Lijalad, P. (2021). *Lectura y escritura en la escuela: una forma desordenada de aprender a leer y a escribir. Sociales y virtuales*, (8). Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3792>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

# Lectura y escritura en la escuela: una forma desordenada de aprender a leer y a escribir

 socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/articulos/lectura-y-escritura-en-la-escuela/

por Paula Lijalad<sup>[1]</sup>



## Resumen

La enseñanza de la lectura y la escritura es una de las funciones centrales de la educación formal. Sin embargo, muchas veces el abordaje de esta práctica se lleva adelante sin darle el lugar de reflexión que merece.

¿Qué estudiantes queremos formar? ¿Qué capacidades queremos ayudar a desarrollar? ¿Cómo concebimos al sujeto que aprende? ¿Cómo concebimos al objeto de aprendizaje? Es necesario, como docentes, hacernos estas preguntas como punto de partida para ofrecer a los/as alumnos/as situaciones didácticas apropiadas, que los/as acompañen en la emocionante aventura de aprender a leer y a escribir.

**Palabras clave:** alfabetización, lectura, escritura, constructivismo, sujeto de aprendizaje.

Como puntapié inicial, recuperamos a continuación las palabras que inauguran el área de Prácticas del Lenguaje en el Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

“ El primer ciclo tiene la ineludible responsabilidad de sentar las bases para la formación de lectores competentes, autónomos y críticos, así como de «escritores» –en el sentido general de «personas que escriben»– capaces de utilizar eficazmente la escritura como medio para comunicar sus ideas, para organizar y profundizar sus conocimientos.

Para democratizar el acceso al conocimiento, para lograr que todos los niños puedan llegar a ser lectores de literatura, para generar en todos y cada uno de los ciudadanos que hoy están en nuestras aulas una posición independiente y crítica frente a la masividad de la información característica del mundo actual, **es imprescindible crear las condiciones que permitan a los alumnos actuar como lectores y escritores desde el momento en que ingresan a la institución escolar**<sup>[2]</sup>. (Ministerio de Educación, 2004, p. 359)

Estas palabras son muy claras y categóricas en cuanto al aprendizaje de la lectura y la escritura: se busca la formación de lectores/as y escritores/as competentes, autónomos/as, críticos/as<sup>[3]</sup> y capaces de usar eficazmente esta herramienta cultural, en un contexto que está cada vez más abarrotado de información circulante por los numerosos medios de comunicación con los que interactuamos a diario.

Este enfoque de enseñanza concibe a los/as alumnos/as que ingresan a la escuela primaria como partícipes activos/as de la cultura escrita por el solo hecho de pertenecer a esta sociedad letrada, sin tomar en cuenta si saben leer y escribir de manera convencional –es decir, siguiendo las reglas del sistema–. Ellos/as serán los/as verdaderos/as protagonistas del proceso de aprender a leer y a escribir, poniendo en juego una gran variedad de recursos que les permitirán ir avanzando en su conformación como lectores/as y escritores/as.

Este abordaje difiere radicalmente de la mirada sostenida por la enseñanza tradicional, que concibe a los sujetos ingresantes a la escuela como seres pasivos, como *envases vacíos* que hay que *llenar* con información, a través de la memorización y la mecanización.

Particularmente, en la historia de la alfabetización se ha trabajado con metodologías reiterativas, mecánicas y carentes de sentido –¿qué sentido puede tener formar oraciones inentendibles como “Ulises ulula la ola”? (Kaufman, 1998)– que no solo han resultado poco motivadoras para los/as estudiantes, sino que, además, han mostrado carencias en cuanto al desarrollo de habilidades para construir y reconstruir el sentido de los textos.



Quino (1996) y su mirada aguda sobre el sinsentido de estas prácticas tradicionales escolares. Clic en la imagen para ampliarla.

Las siempre acertadas palabras de Emilia Ferreiro (1991) son muy esclarecedoras con respecto a estas distintas concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje y, en particular, sobre la alfabetización inicial:

“ Creo que es necesario pensar las situaciones escolares en términos de condiciones ambientales de alfabetización y no solo en términos de métodos de enseñanza (como ha sido tradicionalmente). Es indispensable reflexionar sobre los tipos de prácticas a través de las cuales los niños son introducidos a la alfabetización y sobre el modo en que el lenguaje escrito es presentado a través de esas prácticas.

Por lo general, las prácticas escolares presentan al sistema de escritura como un objeto de contemplación. Los niños pueden mirar y pueden reproducir ese objeto, pero no se les permite experimentar con él ni transformarlo. Cuando el sistema de escritura es presentado como un objeto de contemplación, el mensaje oculto que se transmite es que ese objeto es propiedad de otros y que es ajeno a los niños. Es un objeto que tiene un carácter permanente e inmutable y que no puede ser transformado, alterado o recreado a través de los intercambios sociales (p. 34)

Se propone, entonces, que los/as niños/as puedan verdaderamente apropiarse del sistema de escritura. Esto implica que puedan utilizarlo según sus intereses y necesidades. Para que esto sea posible, es fundamental que la escuela proponga situaciones en las cuales ellos/as se sientan los/as reales protagonistas, en las que el entusiasmo por aprender a leer sea moneda corriente, en las cuales los/as chicos/as se sientan capaces de producir textos y, fundamentalmente, que consideren que tienen algo para decir y que van a ser escuchados/as (¡o leídos/as!), sea cual fuere el manejo que tienen del sistema de lectura y escritura.

Un/a niño/a que llega a la escuela ya ha interactuado –en mayor o menor medida– con innumerables situaciones que lo/a han contactado con el universo escrito. Ha visto a los adultos que lo/a rodean leer y escribir en sus computadoras o sus teléfonos celulares, ha ido a hacer compras y seguro le han llamado la atención los envases de los alimentos, con sus marcas y logotipos, ha sido bombardeado/a con información por los innumerables carteles publicitarios que hay en la vía pública y ¡quizás hasta ha tenido la suerte de que le lean cuentos!

Es esperable, también, que haya sentido cierta curiosidad por nombrarse a sí mismo/a y a las personas más allegadas de manera escrita. Aunque quizás esas escrituras –hasta ese momento– sean un dibujo que repite de memoria, ya ha construido ciertas hipótesis sobre el sistema que la escuela no puede desatender fragmentándolo en *partecitas* (letras, sílabas) que va sacando de a una por vez, y negando al mismo tiempo la existencia de las demás *partecitas* hasta que sea el *momento oportuno de sacarlas a la luz* (¿según la página que toca en el libro de texto?, ¿según lo que figura en la planificación semanal?).

Tal como plantea Emilia Ferreiro (1993), apoyándose en sus investigaciones desde el enfoque psicogenético:

“ En la lengua oral no se aprende un fonema por vez, ni una sílaba ni una palabra por vez [...] Los niños tratan de ir sistematizando lo que aprenden (en el aprendizaje del lenguaje y en todos los dominios del conocimiento), ponen a prueba la organización lograda a través de actos efectivos de utilización del conocimiento adquirido, y reestructuran cuando descubren que la organización anterior es incompatible con los datos de la experiencia. Son activos por naturaleza [...]. (p. 39)

Si la adquisición de la lengua oral puede convocar al sujeto de esta manera *desorganizada* y los logros son exitosos, ¿por qué resulta tan difícil confiar en una metodología de enseñanza de la escritura que presente al sistema en su conjunto y que proponga a los/as niños/as a interactuar con este en su totalidad, desde un principio?

Es importante aclarar que el proceso de adquisición de la lectura y de la escritura necesita de una mediación más compleja que lo que sucede en el caso de la lengua oral. Sin ir más lejos, se ha creado una institución con el fin específico de alfabetizar a la población: la escuela.

Lev Vigotsky (citado por Baquero, 1997) ha investigado acerca de la adquisición de estas dos formas de comunicación y las distingue entre sí según el tipo de aprendizaje que requiere cada una. Para este trascendental psicólogo ruso, el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje de la lengua escrita forman parte de los llamados *procesos psicológicos superiores*. Estos se originan en la vida social, por lo que son propios del ser humano y son posibles gracias a la complejidad que esta especie posee, a diferencia de los otros animales. Sitúa a estos procesos dentro de lo que él llama la *línea cultural del desarrollo*, la cual se vincula a los procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos culturales.

Dentro de los *procesos psicológicos superiores* (PPS) también distingue dos variantes: los *PPS rudimentarios* y los *PPS avanzados*. Los primeros se adquieren de manera natural, por el simple hecho de crecer inmersos en una cultura. El lenguaje oral es un claro ejemplo de este tipo de adquisición. Todos los sujetos aprenderán a hablar si comparten situaciones de habla con otras personas. Y esto no requiere una enseñanza sistemática. Ahora bien, los *PPS avanzados* se caracterizan por ser más complejos, por lo cual necesitan de contextos específicos de enseñanza para poder desarrollarse. Este es el caso de la lengua escrita. Y, como se mencionó anteriormente, la sociedad ha creado una institución que tiene encomendada la tarea de enseñar el dominio de esta práctica.

Enseñar una habilidad tan compleja es, indefectiblemente, una tarea compleja. Es indiscutible, entonces, la importancia de pensar –de manera consciente y crítica– cómo se va a concebir a este objeto de enseñanza. Esta decisión será fundamental en la definición de qué sujetos queremos ayudar a formar y qué características, habilidades y competencias estaremos ayudando a desarrollar. Es decir, no es lo mismo pensar en enseñar letras o sílabas que proponer a los/as alumnos/as trabajar con textos con

propósitos comunicativos reales. El objeto de enseñanza cambia y, en consecuencia, cambia la concepción del sujeto que aprende, cambian las propuestas, las intervenciones y, en definitiva, cambian las habilidades susceptibles de ser desarrolladas.

Volvamos por un momento a pensar en el desarrollo del lenguaje oral. Su adquisición es parte de un largo proceso, en el cual los aprendices se equivocan permanentemente. Los adultos, además de festejar las equivocaciones, hacen esfuerzos enormes por entender lo que el/la pequeño/a está queriendo decir, a la vez que validan las construcciones realizadas, aunque aún no respeten la convencionalidad del lenguaje. Incluso cuando un bebé está balbuceando sus primeras sílabas, los adultos festejan y afirman que el/la niño/a ya está hablando. En estas circunstancias, se está concibiendo al sujeto como hablante, como alguien que tiene algo para decir, más allá de cuál sea su manejo de la lengua oral.

Algo similar se propone en este enfoque de enseñanza, que concibe desde el inicio a los/as alumnos/as como lectores/as y escritores/as plenos/as, como sujetos de derecho que ya participan en la cultura escrita y que tienen mucho para decir. Y la base del trabajo será, como se mencionó anteriormente, la interacción –desde un comienzo– con textos con propósitos comunicativos reales y que tengan sentido para los/as niños/as. De esta manera, se estarán abordando no solo los aspectos correspondientes al sistema de escritura (como propone la enseñanza tradicional), sino también las cuestiones relativas al lenguaje escrito.

Ana María Kaufman (1998) explica con claridad dicha distinción:

“ Entendemos por **sistema de escritura** a la escritura como sistema de notación, cuya comprensión se relaciona con acceder a conocer sus elementos (letras, signos, etc.) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre los mismos. El **lenguaje escrito** [...] alude a la particularidad de un lenguaje más formal que el lenguaje oral e incluye las diferentes variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje (noticias, poemas, recetas, cuentos, textos científicos, etcétera). (p.49)

Al detenernos en la distinción que realiza esta autora, entendemos que ambas cuestiones son fundamentales para la formación de lectores/as y escritores/as competentes, por lo cual es verdaderamente necesario que ambos aspectos se tengan en cuenta al momento de elaborar las propuestas de enseñanza.

Ahora bien, ¿cómo trabajar estos contenidos? En el artículo “Enseñar a leer y escribir a los más pequeños”, publicado en *El Monitor de la Educación Común*, Claudia Molinari, Ana Siro y Mirta Torres (2000) ponderan los temas de estudio como contextos comunicativos de interés, en cuyo marco leer y escribir se inscriben como prácticas indispensables.

Por ejemplo, un proyecto que proponga investigar sobre las características de determinadas plantas o ciertos animales enfrentará a los/as estudiantes a la compleja tarea de buscar, leer e interpretar textos informativos. Según dichas autoras, al

interactuar con estos materiales los/as niños/as aprenden a actuar como lectores/as, aunque todavía no lean o escriban de manera convencional. En este tipo de propuestas aprenderán a diferenciar un libro de cuentos con animales de una enciclopedia informativa, utilizarán las imágenes para orientarse, quizás puedan leer algún epígrafe, título o palabra, tal vez puedan inferir dónde encontrar la información que están buscando, etcétera.

En este marco, propio de una situación de estudio, el/la maestro/a también enseña a leer y escribir. Su tarea consiste en ofrecer situaciones que orienten la lectura (por ejemplo, averiguar qué come tal animal), circular por los distintos grupos de trabajo leyéndoles algo que le soliciten, sugerir alguna toma de notas o subrayado que permita luego recuperar lo leído, proponer la lectura de palabras, titulares o epígrafes y pedir justificaciones de por qué creen que allí dice tal o cual cosa, entre otras.

Aunque aún no sepan leer y escribir de manera convencional, los/as alumnos/as disponen de información e hipótesis construidas acerca del sistema de escritura (letras y palabras conocidas, imágenes de referencia, etcétera) que les permiten responder de manera justificada a las propuestas del/de la docente.

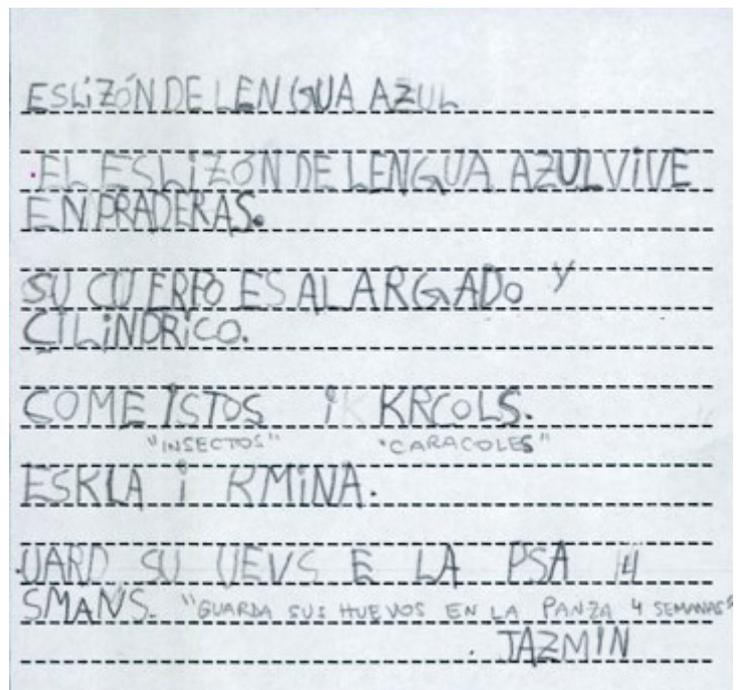
Por otra parte, cuando el/la maestro/a lee algún artículo no solo comunica datos acerca del tema de investigación en cuestión, sino que también enseña acerca del acto lector y de la organización propia del tipo textual trabajado.

Un proyecto de este tipo puede incluir, por ejemplo, el armado de una *enciclopedia* elaborada por los/as niños/as para incluir en la biblioteca escolar y para compartir con otros grados, con sus familias, etcétera. Es muy probable que esta propuesta resulte motivadora para los/as estudiantes, dado que se les ofrecerá la posibilidad de redactar textos propios para comunicar lo aprendido.

¿Cómo lo harán? ¿Saben *escribir*? Luego de varias semanas de trabajo, los/as chicos/as sabrán mucho acerca del tema en cuestión. Seguramente habrán interactuado con muchísimo material de referencia que les servirá de base para buscar información, copiarla, dictarla a su maestro/a o escribir lo mejor que puedan. De esta manera, estarán produciendo un material con un propósito real y específico, a partir de sus propios niveles de conceptualización de la lengua escrita.

A continuación, a modo de ejemplo, se incluye un artículo escrito por una nena de primer grado de una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El trabajo fue realizado en el marco de un proyecto de investigación sobre las características de los reptiles. Luego de varias semanas de búsqueda y análisis de información, cada niño/a eligió un reptil y escribió un artículo para incluir en una *enciclopedia virtual*.

La autora del artículo usó una ficha de información como base para su escritura y allí pudo localizar y copiar algunas palabras que necesitó. Otras palabras las escribió siguiendo su hipótesis de escritura, por lo cual se verá que faltan algunas letras.



Fuente: Srimathumitha [sitio web].

Según Molinari, Siro y Torres (2000),

“ [...] las situaciones didácticas que derivan en la elaboración de un producto tangible [...] dan a los niños la posibilidad de experimentar las funciones de la lengua escrita –leen para saber, anotan para guardar memoria y para comunicar–, de aprender acerca del contenido de los textos, de su organización y, por supuesto, de las letras y los demás signos que se utilizan para escribir. (p. 22)

Al ofrecer a los/as niños/as este tipo de propuestas es fundamental que el/la docente interprete y valide lo que el/la escritor/a está queriendo expresar. Para que esto sea posible, es muy importante que el/la niño/a pueda leer lo que escribió. Esta situación de

interpretación del propio texto le dará información al/a la maestro/a sobre los niveles de conceptualización del/de la alumno/a para poder evaluar las intervenciones pertinentes en cada caso.

Tener todo esto en cuenta es sumamente importante. Se trata de pensar a las escrituras desde el lugar de cada niño/a y no desde una mirada adultocéntrica. Cada escritura hecha por un/a niño/a que está aprendiendo a leer y a escribir tiene un sentido. Ese/a niño/a pensó lo que quería expresar, buscó las letras que le parecían adecuadas, seguramente se apoyó en algunas palabras que conoce y que usa de referencia y, si le preguntamos, podrá leer lo que escribió y justificar por qué lo hizo de esa manera.

El/la maestro/a debe atender a estas cuestiones y pensar las escrituras en función de las hipótesis que maneja cada uno/a de sus alumnos/as. Sí, hablamos de un trabajo por completo artesanal. Cada niño/a está desarrollando un sistema de gran complejidad y cada escritura da cuenta de cómo ese sujeto está pensando al sistema en ese momento. Es decir, los/as chicos/as escriben de tal o cual modo según cómo creen que funciona el sistema de escritura. El esfuerzo que hacen por ir descubriendo y sistematizando las reglas del sistema es inmenso. Entonces, ¿cómo no les vamos a reconocer semejante actividad?

Desde esta perspectiva, las escrituras incompletas o *erradas* son concebidas como parte del proceso de alfabetización, tal como sucede en la adquisición del lenguaje oral. Un/a docente que conoce las distintas hipótesis por las que va atravesando un sujeto que está construyendo su conocimiento sobre el sistema realizará las intervenciones que ese/a niño/a necesita para que, a partir de los conflictos cognitivos propios de un sujeto que aprende, pueda continuar avanzando en el proceso mediante sucesivos desequilibrios y reorganizaciones.

Esto último es muy importante. Circulan muchas interpretaciones erradas que consideran que –al trabajar con este enfoque– los/as chicos/as irán avanzando naturalmente, sin necesidad de la guía del/de la maestro/a o de algún otro lector experto. Hay que tener cuidado con esta *pedagogía de la espera*. Según Ana María Kaufman (1998), “una perspectiva pedagógica constructivista no puede soslayar de la escena pedagógica el protagonismo del aprendiz, pero no descuidará el rol del maestro que debe proponer situaciones óptimas de encuentro entre las ideas del alumno y el saber enseñar” (p. 69).

Es fundamental tener en cuenta esta aclaración, también, para lo que se conoce como el *ambiente alfabetizador*. En el documento *El aula como un ambiente alfabetizador* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2008) se lo define de la siguiente manera:

“ Será necesario poner a disposición de los niños materiales escritos que sirvan como seguras fuentes de información y que generen una creciente autonomía en su proceso lector y escritor. Los materiales que favorecen el constante intercambio y reflexión con el sistema de escritura y el lenguaje escrito pueden ser: carteles con el propio nombre, abecedario, rótulos, almanaques, horario semanal, carteles con los días y los meses del año, la biblioteca áulica, carteleras... (p. 1).

Ahora bien, es sumamente importante tener en cuenta que dichos soportes no cumplen su función por el solo hecho de estar presentes en el aula. Nuevamente, las palabras de Emilia Ferreiro (Castedo, 2000):

“ Esta es una expresión que otros han usado como referida a un conjunto de objetos desvinculados de las prácticas sociales que les dan sentido. Cuando decimos “ambiente alfabetizador”, estamos pensando en la introducción a la cultura escrita, la cual no es un conjunto de libros y carteles en un rincón del aula sino un conjunto de prácticas sociales que se organizan alrededor de lo escrito. El docente debe ser, para los chicos, un lector de los textos completos, alguien que escribe para recordar, para transmitir información y que explicita esos propósitos al grupo a través de esas prácticas. Los chicos también pueden leer y escribir, cada quien a su nivel, haciendo el mejor esfuerzo y de la mejor manera posible [...]

No se trata de postergar indefinidamente los aprendizajes tradicionales, sino de insertarlos en un contexto donde tenga sentido leer y escribir. Sobre todo, sentar las bases para que estos aprendizajes, que son cruciales, eviten la aparición de aquellos que leen sin entender y aquellos que escriben lo menos posible, con culpa y vergüenza. (p. 18)

Por otra parte, es importante –como docentes– ser sinceros/as con los/as estudiantes. Los/as chicos/as que no escriben de manera convencional, lo saben perfectamente. Comprenden que la escritura convencional es la aceptada socialmente como válida y saben que aún no terminan de descubrir cómo funciona el sistema de escritura. Es necesario mantener la transparencia y validar que es cierto que no saben escribir *como los grandes*, pero también es sustancial transmitirles que los/as chicos/as escriben de distintas maneras hasta que lo logran porque esa es la manera de aprender. En este sentido, también es de gran importancia que el/la docente reconozca a las escrituras no convencionales como válidas y como parte necesaria del proceso de aprendizaje.

Por último, con relación a las intervenciones, es fundamental que la/el docente tenga en cuenta el propósito didáctico de cada propuesta al momento de definir qué tipo de intervención realizará (Raffo, 2019). No es lo mismo una actividad que pretenda conocer los niveles de conceptualización de las/os estudiantes, que otra que busque generar una reflexión sobre el sistema de escritura para ver si el/la niño/a consigue identificar y agregar más letras a su producción, o que una consigna centrada en el lenguaje escrito, en la cual el foco estará puesto en la producción de significado, por lo cual la convencionalidad de la escritura pasará a un segundo plano.

Ahora bien, es importante también detenernos en que no todos/as los/as niños/as crecen dentro de las mismas condiciones socioculturales, por lo cual es esperable que pueda haber grandes diferencias en cuanto a la interacción con el sistema de lectura y escritura según las posibilidades y costumbres de cada familia. Es posible que para muchos/as niños/as la escuela sea el primer lugar donde interactúen de manera cotidiana con la cultura escrita; de ahí, el rol fundamental de la institución escolar. Atendiendo a la heterogeneidad que se hace presente en las aulas, es descabellado esperar que todos/as los/as niños/as se ajusten a los tiempos institucionales de manera inflexible.

En esta misma línea, la enseñanza no puede desatender la gran cantidad de información que traen los/as niños/as que han tenido la oportunidad de explorar libros, de jugar a escribir, de preguntar y recibir respuestas, de pedir que les lean cuentos, etcétera; y tampoco puede mirar para otro lado cuando recibe chicos/as que manejan hipótesis de lectura y escritura más alejadas de la escritura convencional.

La escuela tiene la responsabilidad de democratizar el acceso a la cultura escrita, de que circulen en las casas los libros de la biblioteca, de acercar a esos/as chicos/as a aquellos mundos literarios maravillosos que aún no han podido conocer, de proponerles actividades donde los usos sociales de la lectura y la escritura cobren sentido y resulten motivadores. También tiene la obligación de atender a los tiempos propios de cada estudiante y de trabajar en función de que cada uno pueda avanzar en su proceso con propuestas acordes a su singularidad, poniendo en pausa los tiempos institucionales que tanto daño motivacional pueden causar.

A lo largo de este artículo se ha intentado delinear un camino para que los/as chicos/as no pierdan la motivación que les produce aprender a leer y a escribir, y para formarse como lectores/as y escritores/as críticos/as y eficaces, y no como descifradores/as de sonidos o copistas.

Para cerrar, las siempre acertadas palabras de Emilia Ferreiro (1993): “Los niños son fácilmente alfabetizables, a condición de que descubran, a través de contextos sociales funcionales, que la escritura es un objeto interesante que merece ser conocido” (p. 36).

---

## Notas

[1] Profesora en el nivel primario. Licenciada en Educación (UNQ).

[2] El resaltado es de la autora.

[3] Con el propósito de evitar el uso del masculino genérico, en este artículo se hace uso de la barra (/) para separar las terminaciones de las palabras. Se trata de una alternativa de desdoblamiento económica y fluida, que se incluye de manera equilibrada en el texto de modo tal que no dificulte su lectura.

## Referencias bibliográficas

Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Castedo, M. (2000). Ciudadanos de la cultura letrada. Entrevista a Emilia Ferreiro. *El monitor de la educación común*, pp. 16–19.

Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Goodman, Y. (comp.). *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.

Ferreiro, E. (1993). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. *Boletín del Proyecto Principal de la Educación N° 32*.

Kaufman, A. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires: Santillana.

Ministerio de Educación (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo*. Buenos Aires: Dirección de Currícula, Secretaría de Educación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2008). *El aula como ambiente alfabetizador*. Buenos Aires: Proyecto Escuelas del Bicentenario. Disponible en [https://laeducaciontransformadora36201259.files.wordpress.com/2018/11/ambiente\\_alfabetizador-\\_escuelas\\_del\\_bicentenario.pdf](https://laeducaciontransformadora36201259.files.wordpress.com/2018/11/ambiente_alfabetizador-_escuelas_del_bicentenario.pdf)

Molinari, C., Siro, A., Torres M. (2000). Enseñar a leer y escribir a los más pequeños. *El monitor de la educación común*, pp. 20–23.

Quino (1996). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.

Raffo, B. (2019). *La alfabetización como un derecho y una práctica social*. Bernal: Asignatura Estrategias de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Licenciatura en Educación, Universidad Virtual de Quilmes.

Srimathumitha [sitio web]. Eslizón de lengua azul: contenido, cuidado, alimentación. Esliz de lengua azul en casa. Recuperado de <https://es.srimathumitha.com/novosti-i-obschestvo/72635-sineyazykiy-scink-soderzhanie-uhod-kormlenie-sineyazykiy-scink-v-domashnih-usloviyah.html>

### ¿Cómo citar este artículo?

Lijalad, P. (2021). Lectura y escritura en la escuela: una forma desordenada de aprender a leer y a escribir. *Sociales y Virtuales*, 8(8). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/articulos/lectura-y-escritura-en-la-escuela/>



**Ilustración de esta página: Langman, L. (2021). *Pasó tiempo* [grafito]. Programa de Cultura de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes, convocatoria artística “Imaginerías de una lucha”. Bernal: UNQ.**

*Clic en la imagen para visualizar la obra completa*