

2012

**Módulo: Alfabetización y Sistemas  
de Escritura**

**Unidad Temática N°1**  
**Enfoques de alfabetización y**  
**Sistemas de escritura**



## ***Alfabetización y Sistemas de Escritura***

### **Carrera:**

Licenciatura en Enseñanza de las prácticas de lectura y escritura para el nivel primario

### **Equipos de cátedra**

#### **Sede Adrogué:**

Lic. Claudia Petrone

Lic. Marita Reinoso

Tutoras: Lic. Eugenia Heredia

#### **Sede Del Viso:**

Mg. Diana Grunfeld (responsable de cátedra)

Lic. Cinthia Kuperman

Lic. Patricia Fautario

Tutoras: Lic. Laura Finvarb– Lic. Alejandra Ojeda

#### **Sede La Plata:**

Prof. Gabriela Hoz

Mg. Yamila Wallace

Tutoras: Prof. Celeste Carli

En esta *Unidad Temática* abordaremos los contenidos de las *Unidades 1 y 2* del Proyecto de cátedra. Ambas tendrán su recorrido en la *Guía didáctica N° 1*. Cada una de ellas tiene allí sus actividades y bibliografía propia.

## **a) Enfoques de alfabetización en las últimas décadas**

### **Propósito**

Problematizar sobre las concepciones de alfabetización.

### **Contenidos**

Panorama general de las teorías sobre alfabetización inicial de las últimas décadas: Teoría del déficit, Lenguaje Integral, Conciencia Fonológica, Perspectiva psicogenética. Algunos ejes que atraviesan los grandes puntos de coincidencia y discrepancias entre teorías: concepción de escritura, de sujeto, de error, de la diversidad y la variación lingüística, la relación lengua oral-lengua escrita y alfabetización-cultura escrita.

### **Introducción**

Durante los últimos 30 años la alfabetización inicial ha sido un tema de trascendencia innegable en el campo educativo en América Latina. Diferentes autores han abordado este tema, algunos fundando teorías que incidieron de diversos modos en las prácticas de enseñanza, y otros recuperando aportes de los primeros y presentando algunas diferencias sobre los mismos.

Aquí nos proponemos el estudio de cuatro teorías sobre alfabetización inicial de las últimas décadas: Teoría del déficit, Whole Language (Lenguaje Integral), Conciencia Fonológica y Perspectiva psicogenética. La concepción de sujeto que aprende y su relación con el objeto de aprendizaje, el modo de concebir las relaciones entre lengua oral y lengua escrita, y la concepción de error son algunos de los ejes en donde se centran los puntos de convergencia y divergencia entre estas teorías.

Seguido presentamos los principales aportes de cada teoría; en todos los casos haremos especial referencia a la concepción de sujeto y de objeto de conocimiento (la escritura) que subyace en cada una. Asimismo, recuperamos las contribuciones de otros

investigadores, tanto contribuciones a algunas de las teorías de corte psicolingüístico como al campo de la didáctica.

## **Teorías sobre alfabetización inicial de las últimas décadas**

### ***Teoría del déficit***

Hasta principios de 1980 el panorama teórico de la alfabetización inicial estuvo dominado por la Teoría del Déficit. La misma tuvo origen en la investigación estadounidense y se caracterizaba por naturalizar el fracaso escolar y fundamentar el mismo en una insuficiencia del lenguaje, producido éste desde el origen social que se consideraba determinante en la posibilidad o no de crecimiento cognitivo. En otras palabras, para la Teoría del Déficit el fracaso escolar y la “condición de pobreza” van unidos en los hechos y por tanto pobreza e insuficiencia cognitiva quedan también fatalmente unidos (Castedo y Torres, en prensa). Bajo esta concepción de la escritura, las prácticas escolares se centraron en el desarrollo de tareas de motricidad, discriminación visual y pronunciación que “preparaban a los niños para”. Se trataba de ejercitaciones visuo-audio-motor totalmente ajenas a la cultura escrita que se suponían imprescindibles de realizar y desarrollar previo al aprendizaje de la escritura y la lectura. De esta manera, frases como “hablar bien” y “ablandar la mano” eran escuchadas en las aulas de los primeros grados de escolaridad primaria, así como la necesidad de proponer graficar letras y hacerlas corresponder con el sonido correspondiente.

De acuerdo con esta línea se consideraba que sólo las habilidades psiconeurológicas podían dar cuenta del aprendizaje de la lectura y la escritura (la coordinación viso-motora, por ejemplo).

### ***Whole Language (Lenguaje Integral)***

El Whole Language constituye una perspectiva teórica y un movimiento educativo que ha incidido en las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje. Este enfoque se difundió de maestro a maestro en los Estados Unidos; su principal referente es Kenneth Goodman. Quienes mayormente contribuyeron en América Latina a divulgar sus ideas fueron Yetta Goodman y Adelina Orellano de Osuma.

Guiados por el interrogante ‘cuándo es fácil y cuándo es difícil aprender un idioma’ los representantes de la teoría Lenguaje Integral hacen una fuerte crítica a las prácticas escolares tradicionales, quienes aducen que han impedido u obstaculizado el desarrollo del lenguaje al dividirlo en fragmentos pequeños concebidos como sencillos de ser aprendidos por los niños; que han ‘desarmado’ el lenguaje en palabras, sílabas y sonidos aislados, y desechado su propósito natural de la comunicación de significado; en otras palabras, señalan que han convertido el lenguaje en una serie de abstracciones sin relación con las necesidades y experiencias de los niños (Goodman, K., 1990).

En oposición a la perspectiva ascendente (“botton-up”) del aprendizaje, los maestros del Whole Language tratan las partes del lenguaje -letras, sonidos, frases, oraciones- en forma integrada en el contexto real de uso del lenguaje; asimismo, enfatizan proveer a los alumnos de un lenguaje integrado, significativo y relevante; que el mismo sea utilizado por ellos en contexto escolar de la misma manera que fuera de la escuela, esto es, para decir o entender algo; que los alumnos aprendan a través del lenguaje mientras aprenden el lenguaje en sí mismo, y que la escuela tome como punto de partida el desarrollo del lenguaje que los niños ya tienen antes de entrar a la institución escolar y las experiencias que tienen fuera de la misma.

Fundamentalmente, el Whole Language o Lenguaje Integral sustenta la idea básica de que todo lenguaje se “entreteje”, es “integral”, apartándose así del modelo de instrucción aislada en habilidades específicas, de jerarquías de destrezas y subdestrezas y de la existencia de una secuencia universal obligatoria. Kenneth Goodman sostiene que la lectura es un proceso de otorgar un sentido al texto, un proceso de dar significado al lenguaje escrito, y no una tarea de identificación de palabras que ocurren en una secuencia, una traducción de lo escrito a lo oral (Goodman, K., 1994).

Así, el Whole Language enfatiza el uso de estrategias enseñadas en contextos significativos, en donde la atención a las unidades menores del lenguaje aparece en el contexto de las prácticas de lectura y de escritura y al servicio de las necesidades de los alumnos para extraer significados de los textos y para producir escrituras.

Finalmente, se destaca que esta teoría funda un modelo de lectura denominado “sociopsicolingüístico transaccional” en donde explican los ‘miscues’ (desaciertos de los lectores fundados en pistas que el texto provee) y los elementos del mismo en tanto claves del sistema lingüístico que los lectores ponen en juego para construir significado (sistema grafofónico, sistema léxico-gramatical y sistema semántico–pragmático), las estrategias cognitivas empleadas (iniciar/reconocer el acto de lectura, predecir, inferir,

confirmar/no confirmar, corregir, terminan el acto de lectura) y los ciclos del proceso de lectura (visual, perceptual, sintáctico y semántico) (Goodman, K., 1994).

### ***Conciencia Fonológica***

Numerosas publicaciones provenientes de especialistas de diferentes países<sup>1</sup> han contribuido al avance en investigación psicolingüística sobre conciencia fonológica. En los últimos años estas investigaciones incluyen propuestas de alfabetización que han impactado de diferentes maneras en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura.

La conciencia fonológica o también llamada metafonología forma parte de los conocimientos metalingüísticos definidos como la capacidad de poder pensar sobre el lenguaje y operar con él en sus distintos niveles: fonológico, sintáctico, léxico, semántico, textual y pragmático. Estas capacidades metalingüísticas pertenecen al dominio de la metacognición<sup>2</sup>. Así, el término conciencia fonológica ha sido usado para referirse a la habilidad del sujeto de realizar operaciones que implican el manejo voluntario de las unidades fonológicas que forman las palabras, y que el entrenamiento metafonológico favorece el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Bajo esta concepción, el desarrollo de habilidades metafonológicas es condición para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y las mismas no se desarrollan espontáneamente sino que tanto la confrontación con el código alfabético como la intervención sistemática del medio escolar posibilitan que esta capacidad se exprese concretamente (Alegría, en Castedo 2010).

A fin de evaluar y desarrollar las habilidades metafonológicas, los exponentes de la teoría Conciencia Fonológica presentan una serie de tareas de diagnóstico y de instrucción. Las primeras se basan en la evaluación de la capacidad de los sujetos para aislar fonemas en tanto que esta capacidad determina el éxito o fracaso escolar y posibilita el diseño de actividades de instrucción que lleven a un desarrollo de las habilidades fonológicas; las segundas consisten en ejercicios de “entrenamiento” en

---

<sup>1</sup> Son representantes de esta teoría autores como Treiman y el grupo de Oxford, Bradeley, Bryant y Goswami en Estados Unidos; Lundberg en Suecia; Ehri, Frith y Morais en Bruselas; Alegría en Bélgica; Defior, Borzone, Signorini y Rosemberg en Argentina, entre otros.

<sup>2</sup> El término metacognición fue introducido por Flavell en 1970 y significa conocimiento de uno mismo respecto a los propios procesos y productos cognitivos.

tanto medios para posibilitar el aprendizaje, por ejemplo, la identificación de rimas orales, el aislamiento o supresión de fonemas iniciales y/o finales en palabras o pseudo-palabras, el conteo de sonidos en una palabra dada, la lentificación en la pronunciación para separar entre sí unos sonidos de otros, la clasificación de palabras o pseudo-palabras orales por sus sonidos iniciales y la identificación de cantidad de palabras que contiene un enunciado dicho, entre otras. De esta manera, esta habilidad de identificar los fonemas individuales y de realizar diferentes operaciones con estas unidades (omitir un fonema de una palabra, contar o aislar los fonemas, cambiarlos de posición, etc.) no es consecuencia natural de hablar una lengua, sino que se adquiere con ejemplificaciones y entrenamiento específico. Se remarca que dichas tareas se realizan fundamentalmente en el plano oral, es decir, sin presencia de la escritura. Se trata de analizar emisiones orales en donde dicho análisis se constituye en prerequisite para la escritura y la lectura.

De esta manera, a lo largo de varias décadas, distintos estudios sobre conciencia fonológica concebían al sistema de escritura alfabético como un código de transcripción de la lengua oral y por tanto, la capacidad de segmentar fonemas era un prerequisite para el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, la relación entre reflexión fonológica y adquisición de la lectura es objeto de debates internos dentro de la misma línea: o bien la conciencia fonológica precede a la adquisición de la lectura o bien las relaciones son de reciprocidad. En los últimos años, los trabajos de corte didáctico desarrollados en USA, Latinoamérica y la mayoría de los países centrales adhieren a la primera posición, la Conciencia Fonológica precede y guía el aprendizaje de la lectura.

Una propuesta de alfabetización desde este enfoque que cobra relevancia en Argentina por su amplia difusión es la diseñada por Borzone y cols. Este grupo de investigadores sostiene que en el aprendizaje de la lectura y la escritura de un sistema alfabético como el español, la conciencia lingüística implica tener acceso a la estructura fonológica esto es, comprender que las letras del alfabeto representan fonemas, que las palabras pueden dividirse en fonemas y saber cuántos fonemas contiene cada palabra y en qué orden (Borzone, 1984: 5). Esta propuesta toma los aportes de la psicología cognitiva y la psicolingüística referidos a los modelos de comprensión y producción de textos que diferencian habilidades de nivel inferior (el procesamiento fonológico, la escritura de palabras y el trazado) y procesos de nivel superior (la organización y jerarquización de las ideas en el texto) (Berninger et al., 1992; 1994; Fayol y Schneuwly,

1988 en Sánchez Abchi y Borzone, 2010). Con estos y otros aportes elaboran una “propuesta pedagógica integradora”<sup>3</sup> que incluye más ejercicios de los señalados como tareas de instrucción de Conciencia Fonológica (Castedo y Torres, en prensa), y explicitan:

“Tomar como referencia estos modelos lleva a atender simultáneamente, en el aula, a ambos tipos de proceso: los de nivel superior, que incluyen la planificación del texto, la puesta en texto y la revisión, y los de nivel inferior o de transcripción, implicados en la escritura de palabras. Las habilidades de transcripción –entre las que se incluyen el conocimiento de las correspondencias letra-sonido, la conciencia de los sonidos que componen las palabras y el trazado de las letras– son objeto de enseñanza explícita a fin de que el niño pueda automatizarlas rápidamente y, de esta manera, dedicar más recursos atencionales a los procesos de composición” (Sánchez Abchi y Borzone, 2010:43-44).

### ***Perspectiva psicogenética***

La obra que inaugura la investigación psicolingüística en adquisición de la lengua escrita desde una perspectiva psicogenética es *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en el año 1979. En esta investigación, las autoras parten de la interpretación que la teoría de Piaget “constituye un teoría general de los procesos de adquisición de conocimiento” (Ferreiro y Teberosky, 1979: 31), y a partir de allí abordaron el estudio de la escritura como proceso de adquisición de un objeto específico y al sujeto de aprendizaje como sujeto cognoscente.

Desde la perspectiva psicogenética la escritura es concebida como un sistema de representación del lenguaje, en donde, ni las relaciones ni las propiedades del mismo están predeterminadas; por el contrario algunas de estas son retenidas en la representación gráfica y otras son excluidas (Ferreiro y Teberosky, 1979, 1981; Ferreiro, 1991, 1997, 1999, 2002). Hay determinadas características propias de la escritura que no se encuentran en la oralidad, por ejemplo, puntuación, mayúsculas, minúsculas, mise en page, entre otros. Diversos autores comparten esta concepción de la escritura como sistema de representación, argumentando que “la escritura es irreductible a un código” (Benveniste, 2002), que “no es válido hablar bien para escribir bien” (Pontecorvo, 2002), y que “la escritura ha sido un importante instrumento de

---

<sup>3</sup> Ver Castedo, M. y Torres, M. (En prensa).



objetivación de las características sonoras de las lenguas (...) puesto que no es secundaria en relación con el fonema” (Lara, 2002).

Desde una perspectiva piagetiana, Emilia Ferreiro sostiene la existencia de una línea evolutiva en la adquisición de la lengua escrita y se interroga acerca de si la escritura es concebida por los niños como una técnica o como un objeto de conocimiento. La investigadora argumenta que durante décadas se pensó que la escritura era apenas una técnica que necesita de un entrenamiento específico, y que la institución escuela era la encargada de transmitir ese entrenamiento.

“...Existe una larga tradición que presenta la escritura como signos de segundo grado, signos de signos, signos visivos de signos orales preexistentes. Esta visión no nos ayuda a entender ni la escritura en sí ni su psicogénesis. En primer lugar, porque supone que hay una mera transposición de las unidades del primer nivel a las unidades del segundo nivel. En segundo lugar, porque propone un modelo de sustitución del tipo ‘perro de Pavlov’: la campana sustituye a la visión del alimento; una luz puede sustituir, por asociación a la campana...” (Ferreiro, 1999:48).

Si la escritura se concibe como un modo particular de representación / transposición del lenguaje, como la graficación de los sonidos de la lengua, entonces conserva elementos equivalentes (letras en vez de sonidos, en una relación biunívoca) organizados de la misma manera. En cambio, si la lengua se concibe como un sistema de representación, necesariamente algunos elementos de la lengua oral se conservan mientras que otros se pierden o se agregan. Entendida la escritura como un *sistema de representación*, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, es decir, en un aprendizaje conceptual. Como aduce Ferreiro (1979, 1991, 1997), para adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura, los niños atraviesan por un complejo proceso psicogenético, pasando de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento, para comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa. Es así, que resulta más adecuada

“...la noción piagetiana de sistemas jerárquicos que se constituyen sobre la base de otros, en donde las unidades de un nivel no se transforman necesariamente en las unidades del otro nivel. De hecho, las unidades se redefinen en cada nivel. No se trata, entonces de una cadena de símbolos que se sustituyen mutuamente (símbolos orales sustituidos por símbolos escritos). Se trata de *otro nivel* de organización. Para la escritura, el lenguaje es objeto a otro nivel, y esto supone que las unidades de la escritura no están predeterminadas por el habla, sino que deben ser redefinidas...” (Ferreiro, E., 1999:70).

Desde esta perspectiva, diversos autores<sup>4</sup> han desarrollado numerosas experiencias e investigaciones didácticas centradas en organizar la enseñanza en secuencias de situaciones que articulen lectura, escritura y la lengua como sistema; en donde la escritura es concebida como un proceso lingüístico y cognitivo, a la vez que social e histórico, y donde saber escribir es entrar en una comunidad de discurso en donde se escribe en contextos específicos con propósitos definidos y destinatarios reales, y que promueve una interacción entre lectura y escritura, y alienta la reescritura y mejoramiento de los textos.

### **b) Sistemas de escritura**

La definición de escritura es un tema controvertido. Diversos autores han realizado conceptualizaciones que plantean distintas relaciones con la oralidad. En este punto intentaremos esclarecer algunos aspectos de esta cuestión retomando las voces de algunos autores que tratan, definen y discuten acerca de los sistemas de escritura.

#### ***¿Cuál es la función de la escritura?***

Esta pregunta se la han hecho la mayoría de los teóricos, sin embargo, la respuesta no es única.

Definir la escritura como la representación del lenguaje supone, por lo general, una relación de copia o de representación secundaria, en la cual la escritura transpone o transcribe ciertos elementos o unidades que conforman el lenguaje oral. Esta hipótesis se apoya en la idea de que los elementos y unidades lingüísticas son un objeto primario, es decir, preexisten a la escritura y son independientes de la materialidad de su representación (Zamudio Mesa, 2004). Esta concepción de la escritura como un conjunto de signos secundario cuyo propósito es la notación de la oralidad se remonta a Aristóteles, a Saussure, fundador de la lingüística clásica, y a Bloomfield quienes afirman que la lengua oral es anterior a la escritura y, por ende, dado que los lectores ya

---

<sup>4</sup> Castedo, Molinari, Teruggi y Kaufman, 1989; Lerner, 1990, 1995, 1996, 1997, 2001; Teberosky, 1982, 1992; Castedo y Molinari, 1997, 2002; Castedo y Bello, 1999; Castedo, Molinari y Siro, 1999; Nemirovsky, 1999; Castedo, 2000, 2003; Cuter, Lobello y Torres, 2001; Castedo, Molinari, Siro y Torres, 2001; Cuter y otros, 2007, 2008, 2009, 2010; Castedo y otros, 2009(a), 2009(b); Kaufman, 1994, 2007; Kaufman y Rodríguez, 2008; Molinari, Castedo, Dapino, Lanz, Paione, Petrone y et al., 2007; Molinari y Corral, 2008).

son hablantes de una lengua, la escritura es el registro de la oralidad a través de marcas visibles (Olson, 1998).

Esta idea acerca de la oralidad y la escritura llevó a concebir cierta evolución histórica de los sistemas de escritura que finaliza en el alfabeto como culminación de este desarrollo. Así, el desarrollo de los distintos estadios -desde las escrituras pictóricas hacia el alfabeto- (Gelb, 1976) indicaba una serie de éxitos en la representación de los aspectos fundamentales del sistema lingüístico, los fonemas.

Sin embargo, la relación entre habla y escritura puede ser opuesta a la planteada anteriormente. Otros autores (Harris, 1986 citado en Olson, 1998; Olson, 1998; Ferreiro, 1997; Zamudio Mesa, 2004) afirman que la escritura es independiente del habla y que la representación escrita (y en particular, la alfabética) tiende a separarse de las propiedades sonoras y hasta influir en la pronunciación de las palabras del lenguaje oral.

Zamudio Mesa (2004) plantea que las escrituras no son sistemas de relaciones que simplemente reproduzcan o copien el lenguaje oral; al contrario, son sistemas que representan o reconstruyen diferentes aspectos del lenguaje con finalidades también diferentes. De esta perspectiva, la transformación de los diversos sistemas de escritura ya no se ve como una evolución sino como un “reajuste en la representación ante cambios en los modos de producción, transmisión o recepción de los textos” (pp.18). No se supone que los inventores de los sistemas de escritura ya conocían la lengua y su estructura (palabras, fonemas, sílabas...) sino se entiende que los sistemas de escritura poseen una relación indirecta con el habla ya que es ésta la que proporciona conceptos y categorías para pensar la estructura de la lengua (Olson, 1998).

Así, la evolución de los sistemas hacia el desarrollo del alfabeto no es concordante con estas ideas puesto que, según estos autores, las escrituras no evolucionan hacia una graficación de los fonemas sino que se transforman en función de las necesidades de comunicación y los procesos de pensamiento de la comunidad en la que se inscriben. Lo que hace que una escritura sea tal es la obtención de una sintaxis que permita la combinación de símbolos (Harris, 1986 citado en Olson; Olson, 1998) y no la posibilidad de fonetización de todas las marcas gráficas. Por ejemplo, la adquisición de una escritura sintáctica habría permitido la invención de cantidad abstractas ya que hasta entonces las cantidades se representaban con una marca por unidad a representar; para escribir 18 jarrones se utilizaba el símbolo de “jarrón” dieciocho veces, sin embargo, con la invención de la sintaxis el “dieciocho” comenzó a

representarse con una sola marca lo que conlleva economía en la escritura. A partir de entonces, la escritura puede considerarse independiente de las cosas que nombra (Olson, 1998) y aparecen las “palabras” como entidad lingüística que no es una parte de la cosa (nombre).

Según esta línea de autores, los sistemas de escritura proporcionan un medio gráfico para la comunicación y, a su vez, “puesto que es leído pasa a ser visto como un modelo para esa verbalización” (Olson, 1998: 111). De este modo, “la escritura deviene un modelo útil para la lengua, transformando algunos aspectos estructurales del habla en objetos de reflexión, planeamiento y análisis” (Olson, 1998: 112).

Como vemos, la respuesta a la pregunta sobre cuál es la función de la escritura posee diversas interpretaciones. El problema radica en considerar que la función primordial es la de comunicación o si es la de representación y, en este caso, qué es lo que representa. Harris (1999) afirma que “la escritura es un modo de comunicación independiente” (pp. 26) donde la importancia radica en las interacciones entre emisor y receptor. En tanto que hablar de representación alude a la relación entre los objetos, ya que el productor del mensaje, es decir, el productor de signos gráficos puede realizarlos para sí mismo (con funciones mnemónicas). Así, se establece la diferencia entre comunicar y representar.

Asimismo, la noción de representación tampoco es sencilla. Qué es lo que representa la escritura es una respuesta compleja. Como ya mencionamos, existen distintas posiciones al respecto. Saussure considera que la escritura es la representación del habla y es su único propósito. Sampson (1997) afirma que la escritura es un “sistema para representar enunciados de una lengua hablada por medio de marcas permanentes y visibles” (pp.38). Aunque este autor plantea la complejidad del término en cuanto a la problemática de esta definición, finalmente considera que la escritura representa el habla con cierto grado de incompletud ya que no incluyen, por ejemplo, la entonación. Ferreiro (1997) también entiende que la escritura representa el habla, sin embargo se diferencia de Sampson en tanto que entiende ciertos elementos de la representación como propios de la escritura y no de la oralidad. La palabra es la distinción, mientras que Sampson afirma que la palabra es una unidad relativamente obvia en la lengua, Ferreiro (2007) argumenta que este concepto aparece exclusivamente en la escritura. A su vez, esta autora plantea que el sistema alfabético de escritura es una de las representaciones alternativas del lenguaje y no una representación gráfica de los sonidos del lenguaje (Ferreiro, 1986).

Tomemos un ejemplo, supongamos que la escritura es una foto. Saussure diría que la foto es la representación del verdadero objeto, la lengua, y que si bien la fotografía es la imagen fiel de los fonemas también es una mala reproducción porque oculta el verdadero objeto lingüístico, lo disfraz y este disfraz se impone como modelo. En palabras de Saussure:

“Lengua y escritura son dos sistemas distintos. La única razón de ser del segundo es representar al primero; el objeto lingüístico no es definido por la combinación de la palabra escrita y de la palabra hablada; ésta última constituye por sí sola ese objeto. Pero la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de que es imagen, que termina por usurpar el papel principal; y se llega a dar a la representación del signo vocal tanta y más importancia que al signo mismo. Es como si se creyese que para conocer a alguien vale más mirar su fotografía que su rostro” (Saussure, citado en Zamudio Mesa 2004:2).

Ferreiro, en cambio, plantea que aunque consideremos que la foto es lo más realista de nosotros, no somos nosotros mismos sino que esta imagen está en lugar de nosotros y nos representa de alguna manera pero no completa, por ejemplo, tiene un tamaño menor al nuestro, está en un solo plano y nosotros somos tridimensionales, captura los colores de una manera diferente a lo que nosotros vemos... Algunos aspectos de nosotros se transformaron al momento de quedar plasmados en otra dimensión. Esa foto nos representa en tanto que toma parte del objeto pero no tiene las características del objeto.

En este apartado nos propusimos mostrar la actualidad del debate y explicitar las diversas concepciones existentes y sus supuestos respecto de este tema tan complejo como es la escritura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### UTILIZADAS EN ESTE DOCUMENTO

#### a) Enfoques de alfabetización

- Blanche Benveniste, C. (2002); "La escritura, irreductible a un "código", en: Ferreiro, E. (comp.) (2002); *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.
- Borzone, A. M. y Gramigna, S. (1984) "La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado" *Lectura y Vida* 5 (1), (pp.4-14).
- Braslavsky, B.; Natali, N. y Rosen, N. (1991): 13 "Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza", *Lectura y Vida* 12 (1), (pp.10-19).
- Braslavsky, B. (1992) "Entorno, escuela, maestro, alumno en la alfabetización inicial", *Lectura y Vida* 13 (1), (pp.27-36).
- Castedo, M., y Torres, M. (En prensa). Teorías de la alfabetización en América Latina, un panorama desde 1980-2010. En R. Cucuzza, & R. Spregelburd, *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editora del Calderón.
- Castedo, M. (2010) Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Revista Lectura y Vida*, Año 31, n°4, 35-68.
- Condemarín, M. (1980) "Algunas recomendaciones frente a la enseñanza de la lectura inicial en América Latina", *Lectura y Vida* 1 (1), (pp.6-14).
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979); *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*; México; Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1999); *Vigencia de Jean Piaget*. México; Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (comp.) (2002); *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.
- Goodman, K. (1990), "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje", *Lectura y Vida* 11 (2)
- Goodman, K. (1994), "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". En: Rodríguez, M. E. (dir.), *Textos en Contexto. 2. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, International Reading Association, (pp. 9-66).

Lara, F (2002), “La escritura como tradición y como instrumento de reflexión”, en: Ferreiro, E. (comp.) (2002); *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.

Pontecorvo, C (2002), “Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el “hablar bien para escribir bien”?”, en: Ferreiro, E. (comp.) (2002); *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.

Sánchez Abchi, V. y Borzone, A.M. (2010) “Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula”. *Lectura y Vida* 31 (1), (pp.40-49).

## **b) Sistemas de escritura**

Ferreiro, E. (1986) La complejidad conceptual de la escritura. En L. F. Lara y F. Garrido (Eds.) *Escritura y Alfabetización*. México: Editorial del Ermintano, pp. 60-81.

Ferreiro, E. (1997) La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En E. Ferreiro, *Alfabetización, Teoría y Práctica*. México. Siglo XXI, pp. 13-28.

Ferreiro, E. (2007). Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ta. época, año 1 n°1, pp.195-230.

Gelb, I.J. (1976), *La Historia de la escritura*. Versión española de Alberto Adell. Madrid; Alianza Editorial.

Harris, R. (1999) *Signos de escritura*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.

Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.

Sampson, G. (1997) *Sistemas de escritura*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.

Zamudio Mesa, C. (2004). *El papel de la escritura alfabética en la construcción del dato oral*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Lingüística. México; Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.