



Interdisciplinaria

ISSN: 0325-8203

interdisciplinaria@fibercorp.com.ar

Centro Interamericano de Investigaciones

Psicológicas y Ciencias Afines

Argentina

MÁRQUEZ, MARÍA SILVINA; IPARRAGUIRRE, MARÍA SOL; BENGTTSSON, ASTRID
MARIANA

UN RECORRIDO POR EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DESDE UNA
PERSPECTIVA EVOLUTIVO-EDUCATIVA Y SEMIÓTICA

Interdisciplinaria, vol. 32, núm. 1, junio, 2015, pp. 151-168

Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18041090008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

UN RECORRIDO POR EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVO-EDUCATIVA Y SEMIÓTICA*

AN OVERVIEW ON LEARNING TO WRITE FROM A DEVELOPMENTAL-EDUCATIONAL AND SEMIOTIC PERSPECTIVE

MARÍA SILVINA MÁRQUEZ**, MARÍA SOL IPARRAGUIRRE*** Y ASTRID MARIANA BENGTSOON****

*Trabajo financiado con el Proyecto de Investigación C-107 de la Universidad Nacional del Comahue.

**Magíster en Psicología del Aprendizaje. Profesora Adjunta Regular del Área Fundamentos de la Psicología, Orientación Introdutoria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Irigoyen 2000, (8324) Cipolletti. Río Negro. Argentina. E-Mail: silvinamarquez_8@hotmail.com

***Doctora en Lingüística. Becaria Post-doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). E-Mail: msoliparraguirre@gmail.com

****Doctora en Psicología. Becaria de la Comisión Nacional de Energía Atómica y docente del Instituto Balseiro. E-Mail: astrid.ben@gmail.com

Las autoras agradecen la crítica y reflexiva lectura, así como las sugerencias realizadas sobre los borradores de esta revisión, a la Dra. Nora Scheuer, Miembro de la Carrera del Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), a Mónica Echenique, Magíster en Psicología del Aprendizaje, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y a la Dra. Ana Pedrazzini, Miembro de la Carrera del Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

RESUMEN

Se presenta una revisión en torno al *aprendizaje* de la *escritura* integrando aportes relevantes en los últimos 30 años de la Psicología, la Lingüística y la Semiótica. Inicialmente se analizan los usos y funciones que la escritura cumple en la cultura: la preservación, transmisión y modificación del conocimiento compartido socialmente; la regulación de la conducta social, a partir del establecimiento de leyes y la definición de roles sociales; la estandarización de una variedad lingüística y el uso estético en diversos géneros discursivos. Luego se describen los atributos que la caracterizan como objeto semiótico y las particularidades que adoptan los textos escritos según sus funciones en ciertos contextos situacionales y socioculturales.

A continuación se abordan características relevantes del aprendizaje de la escritura a lo largo de la vida de las personas. Este proceso, que comienza prácticamente desde el nacimiento y se extiende durante la vida adulta, requiere múltiples dimensiones cognitivas y niveles lingüísticos correlacionados entre sí y vinculados a los contextos de uso. Tomando en cuenta cuatro dimensiones principales (metaconocimiento, conocimientos generales, conocimiento de los atributos de la lengua escrita y conocimiento procedimental) se revisan estudios que, desde una perspectiva evolutivo-educativa, han abordado la alfabetización en escritura. Esa revisión está organizada en tres momentos: antes, durante y más allá de la escolaridad. Al considerar el aprendizaje de la escritura durante la escolaridad, se focaliza en las concepciones de los aprendices acerca del aprendi-

zaje de la escritura. Se concluye destacando la importancia de considerar el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva multimodal que articule *recursos y concepciones*.

Palabras clave: Aprendizaje; Escritura; Sistema semiótico; Recursos; Concepciones.

ABSTRACT

This paper presents a review about the *learning of writing*. It integrates relevant contributions from fields of Psychology, Linguistics and Semiotics during the last 30 years.

We begin by addressing different aspects of writing as a semiotic object and synthesize its uses and functions within a culture. Writing functions as a mnemonic tool through graphic representation, allowing preservation, transmission and modification of collective shared knowledge, enabling its functioning as an epistemic tool. Writing also has regulatory functions on social behavior. It contributes to the organization of social roles and the establishment of hierarchical order through the enactment of written laws. It also contributes to the standardization of a linguistic variety -the one used for writing- in order to fulfill several official functions related to public administration and education. Consequently, the linguistic variety represented in writing usually becomes a linguistic model, outlining diverse social and personal paths in learning to write. Finally, we focus on its aesthetic and imaginative function, which is present in a variety of genres.

We then describe the attributes of writing as a *semiotic system*, including written texts' distinctive features according to their functions in certain situational and socio-cultural settings. All writing systems have a dual nature: they constitute physical objects with an external existence that is relatively independent from its context of production, also are semiotic objects that enable to represent something else. In writing systems, a set of graphic elements are integrated on a surface. Rules conventionally established and formal properties are the base of these graphic elements. These graphic marks endure through time and space, allowing for iterative formal and conceptual revision and change. A dialectic relationship between mind and semiotic

system is established, in which representational systems, as external scaffolding, expanding the possibilities of thought.

Thereby, this technology of thought entails important cognitive and social transformations by helping to construct a multiple and broadening personal perspective. This will allow the conversion of own representations into meta-representations through their externalization, and the acquirement of new and more complex ways of knowing.

In the second part of this article, we tackle relevant characteristics of learning to write along a person's life. This process begins almost from birth and continues through adult life, under the guide of someone with more expertise. Becoming an expert writer requires more than two decades of continuous instruction and practice. The appropriation of writing requires processes correlated at multiple cognitive dimensions and linguistic levels, deeply related to specific contexts of use. The dimensions considered are the following: metaknowledge; general knowledge about writing; specific knowledge regarding graph phonetic, syntactic, and textual aspects; and procedural knowledge. We review studies regarding the different dimensions involved in this process from a developmental and educational perspective. We organize such review by considering three moments. The stage named *roots of literacy* comprises all the activities and conceptualizations of reading and writing that children carry out in the course of early childhood, which precedes conventional literacy. During schooling writing becomes a learning object, and children's main efforts move from mastering the alphabetic code to understanding coherence and cohesion, as well as producing texts of several types. When referring to learning to write during schooling we also focus on learners' conceptions of this process. The conceptions' viewpoint enables us to understand the learners' own perspective displayed in first person. Beyond schooling learning to write continues developing towards the ability of constructing and reconstructing knowledge through reading and writing. Finally, we analyze contributions on learning to write from a multimodal perspective. We acknowledge a research vacancy which would articulate learners' *resources* for text production and their *conceptions* about this process. Based on the idea that learning entails unfolding a

variety of resources -particularly semiotic and epistemic- in a situated and contextualized manner, we propose that an articulation among the different approaches reviewed in this paper will help to overcome the deficit perspectives.

Key words: Learning; Writing; Semiotic system; Resources; Conceptions.

INTRODUCCIÓN

La escritura es una herramienta clave para la preservación, transmisión y desarrollo culturales, de gran impacto en el desarrollo cognitivo de las personas (Donald, 2000; Olson, 1999; Ong, 2006; Pozo, 2003), y constituye uno de los ejes de la alfabetización escolar. Es por eso que a nivel mundial, la investigación psicoeducativa otorga un lugar de creciente relevancia al aprendizaje de la escritura. En los últimos años se ha producido un viraje en el estudio de la escritura, a la que se concibe no sólo como un producto cultural utilizado con diversas funciones, sino también como un instrumento para la apropiación, revisión y transformación de conocimientos.

La escritura constituye un sistema semiótico organizado en base a formas gráficas codificadas que establecen una relación de representación con otro sistema semiótico, el lenguaje oral. Aprender a escribir es un proceso complejo y dinámico, que se extiende durante toda la vida (Bazerman, 2013) e involucra variadas habilidades, desde el dominio de destrezas perceptivo-motrices hasta la comprensión y producción de significados en un mundo sobre el papel (Olson, 1999).

Se presenta una revisión en torno al aprendizaje de la escritura que busca integrar aportes relevantes de investigaciones realizadas en los últimos 30 años desde diferentes disciplinas, en particular, la Psicología -del desarrollo, cognitiva y educacional-, la Lingüística y la Semiótica. Algunos interrogantes orientadores fueron: ¿Cuáles son las funciones que cumple la escritura en el desarrollo cultural y

en el ontogenético? ¿Cuáles son las características de la escritura en tanto objeto semiótico? ¿Cómo se ha delineado desde diversos enfoques evolutivo-educativos el aprendizaje de la escritura? ¿Qué aportes contribuyen a ampliar la mirada sobre este proceso?

En el primer apartado se analiza la escritura en tanto objeto de aprendizaje, en particular, sus funciones en relación con ciertos contextos situacionales y socioculturales de uso y los atributos que la caracterizan como objeto semiótico. Seguidamente se focaliza en características relevantes del aprendizaje de la escritura a lo largo de la vida de las personas. A tal fin, se revisan estudios que se ocupan de las múltiples dimensiones de este aprendizaje desde una perspectiva evolutivo-educativa, diferenciando tres momentos: antes, durante y después de la educación obligatoria. Al abordar la alfabetización escolar se dedica un apartado a las investigaciones que se ocupan de la perspectiva de los propios aprendices acerca de este aprendizaje. Posteriormente, se revisan aportes de la Psicología y la Semiótica que, al considerar el aprendizaje de la escritura desde los recursos de los propios aprendices, pueden aportar a una nueva perspectiva superadora de los enfoques del déficit. Finalmente, se apuntan algunas temáticas a considerar en la agenda de investigación psicoeducativa actual en este campo.

USOS Y FUNCIONES DE LA ESCRITURA

Desde sus orígenes en la Mesopotamia, hace más de 5.000 años, uno de los usos de la lengua escrita, de especial relevancia histórica y sociocultural, consiste en su funcionamiento como dispositivo mnemotécnico. Esta función registrativa de la escritura permite externalizar representaciones que pueden ser luego recuperadas y transmitidas a otros con mayor exactitud que cuando no se cuenta con estos apoyos visuales perdurables (Donald, 2000; Martí, 2005). Además, la función registrativa de la escritura constituye una base para su funcionamiento epistémico (Cassany, 1999), pues posibilita la modificación de las

ideas elaboradas por escrito y favorece la construcción de otras nuevas, generando importantes transformaciones cognitivas en el escritor. Actualmente, los soportes digitales promueven nuevas formas personales y sociales de crear y manipular textos escritos (Cassany, 2003; Kress, 2009), así como de multiplicar su capacidad expresiva por medio de la creciente interacción con otros sistemas de representación o modos semióticos, como imágenes, gráficos, audios, variedad de tipografías, etc.

La escritura también cumple una función reguladora de la conducta social (Coulmas, 1991). Por un lado, contribuye a la organización y definición de roles sociales debido a su relación con la distribución y acceso a los conocimientos, así como con el ordenamiento social, al facilitar el establecimiento de leyes que regulen cómo deben conducirse las personas (Olson, 1999). Por otro lado, el desarrollo de sistemas de escritura implica la estandarización de una variedad lingüística (que suele ser la usada por los grupos privilegiados de la sociedad) a la que se le asignan funciones oficiales vinculadas especialmente a la administración pública y la educación. Esta variedad adquiere por tanto un doble prestigio social vinculado a su representación escrita y a los grupos privilegiados, con lo cual tiende a convertirse en un modelo de lengua. Las distintas variedades socio-dialectales difieren en su proximidad lingüístico-discursiva respecto de la variedad estándar utilizada en la alfabetización escolar (Kress, 1994). Debido a ello, en función de características socio-culturales diferenciales, el aprendizaje de la escritura presenta variados puntos de partida. Se delinean así diversos recorridos sociales, de género y personales en el aprendizaje y uso de la escritura (Brice Heath, 1986; de la Cruz, Scheuer & Huarte, 2007; Iparraguirre, 2013, en prensa; Scheuer, de la Cruz, Pedrazzini, Iparraguirre & Pozo, 2011; Stein & Rosenberg, 2012).

La escritura también cumple una función estética e imaginativa (Cassany, 1999; Halliday, 1990) que se muestra tanto en la amplia gama de producciones literarias escritas (desde novelas hasta letras de canciones y subtítulos de

películas), como en la variedad de recursos retóricos y estilísticos (metáforas, juegos de palabras, etc.) utilizados en forma lúdica, exploratoria o expresiva en diversos géneros discursivos.

LA ESCRITURA COMO SISTEMA SEMIÓTICO

La escritura en tanto sistema semiótico reviste una naturaleza dual (DeLoache, 2011), pues presenta una materialidad gráfica que a su vez remite a otros referentes. En su dimensión gráfica material, la escritura posee una existencia externa a la persona y según los soportes y medios utilizados, sus productos pueden perdurar más allá del contexto inmediato de producción. En su dimensión simbólica, la escritura establece una relación de representación que implica tanto los productos gráficos como los procesos involucrados en su elaboración (Martí, 2003).

Se trata de un sistema organizado compuesto por elementos que se relacionan entre sí según reglas de representación y propiedades formales. En un sentido amplio, un sistema de escritura provee formas gráficas codificadas para muchos de los elementos de la lengua, así como los medios para codificar aquellos elementos que no cuentan con una forma de representación establecida, ya sea por tratarse de préstamos de otras lenguas, de neologismos o incluso de escrituras anómalas (Halliday, 1990).

La escritura se basa entonces en la articulación de un conjunto restringido de elementos gráficos sobre una superficie a partir de pautas combinatorias establecidas convencionalmente. A fin de diferenciar entre los medios gráficos con los que cuenta un sistema de escritura para representar los sonidos de la lengua y las normas que regulan el uso de tales medios gráficos, Gak (1976) propuso la distinción entre sistema gráfico y sistema ortográfico. El sistema gráfico en español consta de un alfabeto con veintinueve letras y dos diacríticos (tilde y diéresis), que remiten a distintos sonidos basándose en el principio de correspondencia fonográfica. Esta correspondencia aproximada entre le-

tras y sonidos dista de ser unívoca, como en aquellos casos en que se utilizan letras diferentes para sonidos semejantes o una misma letra para sonidos distintos. Por tal razón, el sistema ortográfico regula la utilización de algunos de estos grafemas. Además, los sistemas de escritura alfabéticos proveen convenciones gráficas no alfabéticas, tales como blancos entre palabras, signos de puntuación y variaciones tipográficas.

La relativa perdurabilidad de estas marcas gráficas torna a la escritura susceptible de manipulación como medio y objeto de conocimiento. Esta materialización habilita registrar ideas que pueden ser retomadas, discutidas, refutadas o completadas, sea por uno mismo, por otros o con otros, el momento de la producción o en sesiones posteriores separadas por distancias espacio-temporales de enorme variabilidad (Martí, 2003). La posibilidad de editar la producción escrita revela una actividad que puede ser regulada deliberadamente por medio de su planificación, análisis y revisión (Olson, 1999), desafiando la escisión entre proceso y producto. En efecto, en tanto transformación tecnológica de la palabra hablada, la producción escrita se convierte en un instrumento en cierto modo externo a la mente humana, una tecnología del intelecto, que llega a *interiorizarse* (Ong, 2006). Se establece así una relación dialéctica entre mente y sistema semiótico, en la que el dominio de cada sistema de representación, en tanto andamiaje externo, transforma el espacio de pensamiento posible (Clark, 1999). Por ello es que esta tecnología habilita transformaciones sociales y cognitivas: el intercambio de los propios puntos de vista con los de otros, permitiendo la construcción de una perspectiva múltiple y más abarcadora (Tomasello, 2007); la externalización de las propias representaciones, que pueden convertirse en objeto de representación o en metarrepresentaciones (Pozo, 2003); nuevas y más complejas formas de conocer (Clark, 1999).

Los soportes materiales así como las peculiaridades de la organización gráfica y ortográfica de la escritura convergen y se materializan en textos. Un texto constituye una realización dialógica entre tipos de contextos

y concepciones del escritor acerca de la situación comunicativa. Las alternativas lingüísticas desplegadas en el texto son inherentes a esa relación (Eggins & Martin, 1997). En la construcción de un texto escrito se conjugan la estilística de la expresión personal, la *gramática* (entendida como las pautas convencionales que regulan la producción lingüístico-discursiva conforme el marco cultural de referencia) y las características de la situación sociodiscursiva. Estas características se manifiestan particularmente a través de formatos textuales específicos (distintos géneros y tipos textuales) y de ciertas formas lingüísticas. Estas últimas pueden variar según las características de la situación comunicativa (aspectos diatópicos) y/o según rasgos vinculables a una determinada población, usualmente localizada en una misma zona geográfica (aspectos diastráticos). Así, los textos escritos presentan características particulares según las funciones que se les asignen en determinados contextos situacionales y socioculturales. Para distintas funciones se utilizan formatos textuales que responden a las características sociodiscursivas de tales contextos y que presentan un alto grado de estabilidad a partir de ajustarse a pautas convencionales que responden a una construcción histórico-social (Bronckart, 2004).

EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DESDE UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVO-EDUCATIVA

El aprendizaje de la escritura supone un proceso de reconstrucción que los aprendices realizan en estrecha vinculación con los contextos socioculturales de uso y con la ayuda de alguien más experto en ámbitos de educación formal e informal (Martí, 2003). Ello se debe en parte a que los elementos que conforman el sistema -los grafemas- se caracterizan por cierto grado de opacidad (a partir de la cantidad de información transmitida en forma implícita y del grado de arbitrariedad de las marcas), y en parte a la despersonalización y descontextualización propia de los sistemas externos de representación (Wertsch,

1989). La menor dependencia del contexto espacio-temporal de la escritura genera un efecto distanciador entre escritor, lector y texto escrito (Coulmas, 1991). Esa relativa independencia del contexto de producción, en comparación con la oralidad, incide tanto sobre la producción escrita (por la necesidad de explicitar mayor cantidad de información) como sobre su interpretación -debido a que el lector deberá construir una representación del contexto de producción. Sumado a ello, las estructuras lingüístico-discursivas y funciones específicas de la escritura también constituyen conocimientos a adquirir por el aprendiz (Kress, 1994). De hecho, convertirse en un escritor experto implica más de dos décadas de instrucción y práctica sostenidas (Kellogg, 2008).

En sociedades altamente alfabetizadas, este aprendizaje comienza prácticamente desde el nacimiento y se extiende hasta y durante la vida adulta, y solo una parte del mismo se lleva a cabo a través de la escolarización. Pese a ello, durante la primera mitad del Siglo XX, la alfabetización por medio de la escolarización obligatoria transformó la escritura en objeto eminentemente escolar (Ferreiro, 2001). Ello implicó adoptar cierta variedad lingüística como lengua de escritura -que operó como marco de referencia estándar para evaluar otras formas y usos lingüísticos (Blanco, 2001)- y de un sistema de escritura unificado. Esto tendrá importantes consecuencias en la escolarización de niños de distintos entornos socioculturales, ya que en muchos casos y de manera fundamentalmente implícita, los educadores pueden concebir las formas y usos que no coinciden con ese estándar como un *déficit* que dificulta el aprendizaje (Bernstein, 1979; Lahire, 2004).

Hasta mediados del Siglo XX, los primeros años de la alfabetización escolar se orientaron a que los alumnos incorporaran una aptitud técnica orientada principalmente al desciframiento y reproducción del código (Cook-Gumperz, 1988) y al dominio de ciertos géneros muy específicos (como el expositivo, el explicativo o el instruccional). Posteriormente cobró fuerza la idea de la alfabetización como un proceso que puede pre-

sentar distintos niveles de dominio (Braslavsky, 2003). Durante las últimas décadas, la mirada sobre la alfabetización se orientó hacia la consideración de las funciones de la escritura en distintos y nuevos contextos socioculturales (Verhoeven, 1994).

Debido a las múltiples facetas que supone la escritura en tanto objeto de aprendizaje, el proceso de alfabetización en lectoescritura requiere procesos cognitivos correlacionados en varios niveles lingüísticos (fonográfico, ortográfico, sintáctico, semántico, pragmático). Dentro de esos procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje de la escritura es posible distinguir múltiples dimensiones (Christie & Derewianka, 2008; Fitzgerald & Shanahan, 2000; Crafton, Silvers & Brennan, 2009). Una de ellas refiere al *metaconocimiento* respecto de la escritura como modalidad de lenguaje. Esta dimensión vinculada al nivel pragmático, incluye el conocimiento de los modos en que se usan los textos para propósitos específicos y de la interacción escritor-lector, así como el monitoreo de las propias estrategias de construcción de significados y de factores motivacionales. Otra dimensión refiere a la apropiación de *conocimientos generales* respecto de la escritura, orientados principalmente a los aspectos semánticos (incluyendo el conocimiento del mundo) que intervienen en la construcción de significados a través de la escritura y de otros modos relacionados (la representación visual, la tecnología digital, movimiento, música y el lenguaje oral).

Además, el conocimiento de los atributos de la lengua escrita supone dominar progresivamente aspectos fonográficos, sintácticos y de formato textual. Los *aspectos fonográficos* incluyen las convenciones de orientación gráfica, la representación de los sonidos de la lengua por letras según el principio alfabético (para el español), la comprensión y el uso de puntuación y de distintas tipografías, y la comprensión de variedad de códigos lingüísticos. Los *aspectos sintácticos* involucran la incidencia del orden de las palabras en una oración junto con un uso acorde de la puntuación y el reconocimiento y producción de distintas estructuras morfosintácti-

cas. Los *aspectos de formato textual* comprenden los elementos y estructuras lexico-gramaticales particulares de la lengua escrita de acuerdo con el contexto sociodiscursivo, con orden y forma de las distintas secuencias textuales, y cierta organización gráfica del texto. Interpretar y producir textos escritos requiere también la puesta en juego de *conocimientos procedimentales*, tanto para acceder, utilizar y generar los conocimientos presentados previamente, como para materializar la integración de los diversos procesos implicados. Éstos pueden ser de naturaleza relativamente automática (como la anticipación o evocación de información relevante desde la memoria) o estrategias intencionales (predicciones, interrogantes o búsqueda de analogías).

La identificación de estas dimensiones de conocimiento contribuye a la comprensión del aprendizaje de la escritura desde la multiplicidad de niveles y procesos que en él intervienen. Estas dimensiones están presentes aunque tienen una importancia variable a lo largo del aprendizaje de la lectoescritura. En los inicios de la alfabetización convencional, por ejemplo, la demanda de dominar la correspondencia fonográfica resulta preponderante, mientras que para los escritores expertos este último aspecto no presenta ya una relevancia significativa. Para caracterizar el aprendizaje de la escritura a través de la vida, consideramos cómo las diversas dimensiones que intervienen en este aprendizaje operan en tres momentos evolutivo-educativos: antes, durante y después de la educación obligatoria.

EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA ANTES DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

En una sociedad alfabetizada, los niños desarrollan tempranamente la capacidad de producir y usar representaciones simbólicas, incorporando cantidad y variedad de recursos para comprender la significación y el funcionamiento de tales representaciones. Los seis primeros años de vida resultan críticos para el desarrollo de las bases neurológicas, los

conocimientos y las habilidades necesarios para ingresar a una comunidad de mentes compartidas (Nelson, 2013) y participar en los procesos educativos escolares, de naturaleza eminentemente logocéntrica (Teubal & Guberman, 2014).

El interés por estos desarrollos tempranos ha sido el foco de los estudios que abordan la alfabetización emergente (Goodman, 1996; Sulzby, 1996). Con raíces en la tradición vigotskyana, la *alfabetización emergente* es definida como todas las actividades y conceptualizaciones de lectura y escritura que llevan a cabo niños durante la temprana infancia y hasta el comienzo de la escolarización, las cuales preceden la alfabetización convencional y se desarrollan en dirección a ella. Así, la apropiación de la escritura requiere en primer lugar, distinguir los usos manipulativos y convencionales de un objeto (el interés en sí mismos en tanto objetos materiales) de los usos simbólicos, en tanto instrumentos que permiten alcanzar otras metas más allá de su manipulación física. En segundo lugar, requiere autorregular la conducta por medio de estos instrumentos, lo cual favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas (DeLoache, 2011; Pérez-Echeverría, Martí & Pozo, 2010; Tomasello, 2007). En este temprano desarrollo tienen un rol clave las interacciones orales de los niños con los padres, otros adultos o niños alfabetizados y su participación activa o presencial en diversas prácticas de lectura y escritura. En nuestro país, a partir del Programa Ecos (Borzone de Manrique, 1994; Marder, 2011) se han realizado múltiples experiencias alfabetizadoras orientadas a favorecer el proceso de alfabetización en niños de sectores socioeconómicos desfavorecidos a partir del trabajo con los sonidos. Se trata de promover el desarrollo de la conciencia fonológica, en tanto habilidad de aplicar reglas de correspondencia: (a) grafema-fonema para realizar una recodificación fonológica al leer y (b) fonema-grafema para realizar una codificación fonológica al escribir (Signorini & Borzone de Marique, 2003). Estos estudios han mostrado que la realización temprana de actividades orientadas a promover el reconocimiento de

los sonidos de las palabras (a partir de rimas, prolongaciones de sonidos, repeticiones, reestructuraciones, segmentación de palabras, entre otras) producen notables avances en el proceso alfabetizador de los niños.

Mientras que el enfoque de la alfabetización emergente focaliza el papel que el contexto -y, particularmente, los adultos alfabetizados- juegan en las prácticas alfabetizadoras, el enfoque psicogenético (Ferreiro & Teberosky, 2005), comprometido con la teoría piagetiana, destaca la actividad estructurante del aprendiz. En efecto, a partir de sus interacciones con el sistema de escritura, los niños construyen esquemas interpretativos o hipótesis que les permitirán significarla y organizar sus conocimientos, orientándose hacia la búsqueda de una coherencia interna.

Ferreiro y Teberosky (2005) identificaron la secuencia de hipótesis que los niños elaboran respecto de la escritura en los momentos previos a y en los inicios de la educación convencional. De acuerdo con esta propuesta, inicialmente los niños diferencian entre dibujo y escritura, reconociendo que esta última se organiza como un conjunto de formas arbitrarias, dispuestas linealmente. Operan así la hipótesis de que la escritura representa una propiedad abstracta de los objetos, el nombre, mostrando intentos de correspondencia espacial entre el nombre escrito y el objeto referido. Sucesivamente, los niños suelen manejar otras dos hipótesis para evaluar si una secuencia escrita es una palabra: una hipótesis cuantitativa, vinculada a los requerimientos de cantidad mínima de caracteres (en general entre dos y cuatro) y una hipótesis cualitativa, según la cual es necesario que los caracteres al interior de una cadena textual no se repitan. Una tercera fase se caracteriza por la fonetización de la escritura (Tolchinsky, 2003), en la que ésta adquiere características lingüísticas específicas vinculadas a los rasgos fonológicos y morfológicos de la lengua. En niños hispanoparlantes, esta fonetización se expresa a través de la idea de que cada grafía se corresponde con una sílaba oral (hipótesis silábica). La exigencia de escribir tantas letras como sílabas tenga la palabra genera conflictos con las hipótesis de

cantidad mínima y variedad, enfrentando al niño con la necesidad de hacer un análisis que vaya más allá de la sílaba. Al elaborar la hipótesis alfabética, los niños adoptan el principio según el cual a cada grafema corresponden valores sonoros menores que la sílaba. En el marco de este enfoque se han generado, en Latinoamérica y en nuestro país, propuestas didácticas tendientes a promover el desarrollo de habilidades de lectura y escritura por parte de los alumnos (Palacios, Muñoz & Lerner, 1987).

Los caminos que cada niño va tomando en su apropiación de la escritura diferirán tanto en función de sus características individuales, gustos e intereses, como en función del tipo y la cantidad de actividades en las que participe y de materiales con los que se interactúe en su entorno familiar y comunitario (Sulzby, 1996). En este sentido, distintos autores señalan durante esta etapa inicial en la alfabetización importantes diferencias socioculturales. Las diversas experiencias de alfabetización de los niños favorecen asimismo la generación de variadas concepciones en cuanto a cómo se produce este aprendizaje y en cuanto a sí mismos como aprendices (Borzzone de Manrique & Rosemberg, 2000; de la Cruz, Scheuer & Huarte, 2007; Goodman, 1996; Nettles & Perna, 1997).

En entornos en los que la escritura tiene una exigua circulación e imbricación funcional con las actividades cotidianas (frecuentemente sectores socioeconómicos marginados y de zonas rurales), los niños suelen participar en menor medida de eventos de lectoescritura en el ámbito del hogar (Brice Heath, 1986; Nettles & Perna, 1997) que en entornos donde los adultos leen y escriben cotidianamente con soltura (generalmente en sectores socioeconómicos medios y altos). Ferreiro y Teberosky (2005) dieron cuenta de diferencias vinculadas al sector sociocultural en la transición entre la hipótesis silábica y la hipótesis alfabética. En efecto, en el acceso a la hipótesis silábica cumplen un rol importante las formas estables de escritura con las que el niño interactúa. Por ello, el grado de alfabetización del entorno social parece jugar un importante papel en el logro de la correspon-

dencia entre letras y sonidos. Sin embargo, tanto niños de sectores socioculturales medios como marginados parecen coincidir en aspectos básicos de sus concepciones del aprendizaje de la escritura, al situar sus primeras aproximaciones en el ámbito del hogar, mencionando la necesidad de recibir ayuda de adultos o hermanos mayores, y destacando su propia actividad como aprendices (de la Cruz, Scheuer & Huarte, 2007; Márquez, 2011; Scheuer, de la Cruz, Huarte, Caíno & Pozo, 2001).

El reconocimiento de diferencias socioculturales en la presencia y tipo de actividades de lectoescritura en que participan los niños ha contribuido, a partir de la década del 60, a gestar programas de alfabetización familiar en varios países (Snow, 2006). En Argentina se ha elaborado un programa de alfabetización temprana para niños de entornos urbano-marginados con escasa participación en eventos de lectoescritura en el hogar y limitado acceso cotidiano a materiales escritos (Rosemberg, Stein & Borzone, 2011; Stein & Rosemberg, 2012), buscando propiciar un desarrollo lingüístico-discursivo orientado a la alfabetización en cooperación con adultos y niños mayores de su entorno. Este tipo de programas tratan de tender puentes entre la educación formal o escolar y la informal propia del ámbito familiar y comunitario inmediato.

EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DURANTE LA ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA

Los niños comienzan la escolarización con diferentes grados de dominio del código alfabético. Así, los primeros momentos de la enseñanza obligatoria se orientan a promover o afianzar este dominio. Ello posibilita el desplazamiento hacia otros focos en el aprendizaje: la ortografía, los formatos convencionales y ciertos aspectos de las relaciones intratextuales de coherencia y cohesión (Tolchinsky, 2006).

En el primer ciclo del nivel primario (que generalmente comprende tres años comenzando a los 6 años de edad), los mayores esfuerzos de los niños se centran en la dimen-

sión fonográfica, expandiendo sus conocimientos en torno a las relaciones escritura-sonido para comprender y producir palabras más largas y más complejas morfológicamente. En este proceso, el desarrollo de conocimiento ortográfico presenta un rol clave (Signorini & Borzone de Manrique, 2003). Progresivamente, estos conocimientos se vuelven más fluidos y automatizados, lo que permite a los niños focalizar en la identificación de patrones morfo-ortográficos y sintácticos (Fitzgerald & Shanahan, 2000). Las construcciones léxico-gramaticales durante esta etapa suelen incluir grupos verbales y nominales simples (por lo general conformados respectivamente por un solo verbo y por un sustantivo, con o sin modificadores directos como artículos o adjetivos), acompañados por información circunstancial sobre todo de tiempo y lugar. Estas oraciones incluyen ocasionalmente algunas subordinaciones (como aquellas encabezadas por 'cuando'), aunque por lo general predominan las relaciones de coordinación (fundamentalmente mediante el uso de 'y'). Las conexiones textuales indican una conciencia incipiente de la audiencia, identificable en parte a partir de la tendencia a adoptar una perspectiva en primera persona, pese a que suelen presentar cierto grado de ambigüedad en cuanto a sus referentes (Christie & Derewianka, 2008). Los niños comienzan progresivamente a monitorear la propia construcción textual, tanto respecto de qué quieren comunicar como respecto de cómo quieren o pueden hacerlo.

En los últimos tres o cuatro años del nivel primario, los alumnos se apropian crecientemente de nuevos conocimientos por medio de textos escritos. Durante esta etapa los niños suelen mostrar un pasaje desde formas cercanas a la lengua oral hacia formas con mayor orientación escrita, aumentando el monitoreo de la propia producción. Los niños suelen usar un léxico cada vez más variado y específico según distintos contextos, así como estructuras sintácticas y organizativas complejas para la producción de textos coherentes y cohesivos atendiendo a propósitos específicos (Fitzgerald & Shanahan, 2000). En particular, los niños adquieren y utilizan es-

estructuras expandidas de grupos nominales y verbales con mayor asiduidad (por ejemplo, al incluir aposiciones y usar perífrasis verbales, como en “una vez con Juliana, una amiga, estábamos jugando una guerra de agua”), comenzando a producir algunas nominalizaciones (como por ejemplo, “un carruaje tirado por caballos”, donde la frase “el carruaje estaba tirado por caballos” es transformada para funcionar como un grupo nominal, ver Halliday, 1994). Asimismo, la información circunstancial comienza a expresarse con una variedad de frases preposicionales y adverbiales de mayor complejidad estructural (tanto por su extensión como por incluir subordinaciones en su interior, como en “podríamos alejarnos de las rocas nadando rápidamente”). La coordinación continúa siendo una estrategia de conexión ampliamente utilizada, a la vez que exploran diversos tipos de relaciones de subordinación para expresar propósito, causa, condición, manera, etc. Las expresiones actitudinales, que transmiten afecto, percepción o juicios de valor, se incorporan en forma más frecuente y evidente, junto con el uso de la tercera persona. También muestran una mayor conciencia de la audiencia, de la propia perspectiva y de la relación con otras voces en la producción escrita (Christie & Derewianka, 2008).

En el nivel secundario emergen nuevas demandas vinculadas fundamentalmente a la especialización de la escritura en función de áreas de conocimiento (Kress, 1994). En este nivel (que comprende cinco años de educación, generalmente a partir de los 13 años de edad), suele profundizarse y complejizarse el uso de vocabulario y estructuras gramaticales variadas, así como la organización y conexión textual (Fitzgerald & Shanahan, 2000). Los desafíos conciernen el manejo de significados abstractos en distintas áreas de conocimiento. En sus textos, los adolescentes comienzan a integrar una amplia gama de procesos verbales (conformados por el proceso en sí -el verbo-, los participantes y los circunstanciales, ver Halliday, 1994) y estructuras sintáctico-semánticas densas, en particular grupos nominales, frases preposicionales y adverbiales, y construcciones verboidales

(encabezadas por un infinitivo, un gerundio o un participio) mostrando usos con diversos grados de abstracción. Si bien en ocasiones las oraciones son desplegadas de manera estratégica en cuanto a su orden e interconexión, la complejidad textual durante esta etapa se vincula más al uso de un léxico específico y la creación de nominalizaciones, que a estrategias de elaboración gramatical. Hay indicios de uso selectivo de la primera y la tercera persona en función del contexto, lo que aporta mayor fluidez en el diálogo entre distintas voces y perspectivas (Christie & Derewianka, 2008). Durante esta etapa resulta de particular importancia el desarrollo de metacompreensión de los propios procesos de producción textual (Fitzgerald & Shanahan, 2000), de modo de poder funcionar como escritores en forma independiente.

Los estudios presentados si bien proporcionan en conjunto la imagen o expectativa de una trayectoria relativamente común de aprendizaje de la escritura, han sido elaborados en base a estudios transversales con poblaciones urbanas en países centrales. Los resultados de evaluaciones masivas (como las del Programa PISA) sugieren que esa trayectoria dista de ser generalizada, pues son pocos los países en los que la mayoría de los estudiantes parecen dominar una habilidad relacionada como la de lectura (según el Informe Pisa 2009, de los 65 países participantes, 38 están significativamente bajo el promedio en lectura, ver OCDE, 2011). Si bien el análisis crítico de estas mediciones excede los objetivos de esta revisión, su consideración contribuye a repensar la idea de una única trayectoria en este aprendizaje. Antes de tratar esa cuestión, abordamos cómo los aprendices dan cuenta en primera persona de su aprendizaje de la escritura.

LAS IDEAS DE LOS APRENDICES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DURANTE LA ESCOLARIZACIÓN

Un aporte para el estudio del aprendizaje de la escritura durante los años de la escolaridad básica viene del enfoque de las con-

cepciones de aprendizaje (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín & de la Cruz, 2006; Scheuer, de la Cruz & Pozo, 2010). Se considera que ideas que las personas generan con respecto a diversos dominios de conocimiento y que ponen en juego al aprender, constituyen concepciones que operan de manera latente en todo lo que las personas hacen, dicen y piensan (Ortega & Gasset, 1940). Las concepciones que las personas ponen en juego cuando explican, interpretan o anticipan situaciones de aprendizaje presentan cierta coherencia y consistencia, lo que justifica considerarlas como teorías. Sin embargo, esto no supone necesariamente un carácter monolítico, dado que la mayoría de las personas recurre a distintas concepciones en función de la situación, de las demandas específicas de la tarea y del dominio de conocimiento en juego.

Desde este enfoque se ha indagado cómo los niños que están aprendiendo a escribir conciben diferentes aspectos de este aprendizaje, dando cuenta de una progresión evolutiva desde una teoría directa hacia una teoría interpretativa que se expande una y otra vez (Márquez, 2011; Scheuer, de la Cruz & Pozo, 2010). En efecto, estas investigaciones muestran que muchos niños de preescolar y primer grado concibieron el aprendizaje de la escritura desde una teoría directa al establecer una conexión linealmente causal entre las condiciones externas (la enseñanza recibida de personas más competentes y la exposición a modelos gráficos) o del propio aprendiz (estados mentales) y los resultados del aprendizaje. Atribuyeron al aprendiz la realización de actividades manifiestas, como el dibujo y la copia. Como resultados del aprendizaje mencionaron productos aislados, claramente identificables y acumulables de modo aditivo (marcas, dibujos figurativos o nombres propios).

Una incipiente teoría interpretativa que atiende a la importancia de la actividad mental del aprendiz fue identificada en niños de segundo y tercer grado, quienes detallaron su propia actividad mental al aprender a escribir: observación, copia y almacenamiento de la forma de las letras, gestión de ayudas

externas y supervisión de la propia producción. Manifiestan además una cierta conciencia de sus posibilidades para reconocer y comprender secuencias de palabras y los resultados esperados del aprendizaje son concebidos como adecuación a la realidad o a un modelo. Bereiter y Scardamalia (1987) han mostrado que la composición textual está guiada por las representaciones que quien escribe mantiene acerca de las relaciones entre conocimiento y escritura. Desde este enfoque se plantea un primer estadio denominado *decir el conocimiento*, según el cual escribir es volcar al papel lo que ya se sabe. Este estadio no es interpretado como un modelo deficiente, centrado en lo que falta para llegar a una escritura madura o experta, sino como una etapa de menor o mayor pericia en la gestión del conocimiento a medida que se compone un texto. Las concepciones de los niños de primer a cuarto grado convergen con este estadio, al encontrarse sus mayores preocupaciones en la transcripción escrita de contenidos pre-existentes (Bereiter & Scardamalia, 1987; Scheuer, de la Cruz, Pozo, Huarte & Sola, 2006).

Hacia mediados de la escolaridad primaria, esta teoría interpretativa inicial parece expandirse al profundizar la agencialidad del aprendiz al aprender. Los niños en esta etapa evolutivo-educativa manifestaron leer y escribir voluntariamente, poniendo en juego la memoria y la comprensión a fin de internalizar modelos convencionales, no sólo de letras y palabras, sino también de géneros y tipos textuales. Enfatizaron además su rol activo en la adquisición y comprensión de informaciones y reglas que les permitieran automatizar la escritura de textos simples, y valoraron los resultados del aprendizaje desde criterios cualitativos como la buena presentación de sus producciones.

En el último tramo de la escolaridad primaria, los niños dieron muestras de que los propios procesos de pensamiento, atencionales y motivacionales preceden la composición de textos escritos. Dieron cuenta además de una visión más integrada, al referir que el aprendizaje de la escritura supone tanto la mediación del contexto social extendido

como de ellos mismos en tanto aprendices. Manifestaron procesos reflexivos sobre la estructura de la escritura y cierta comprensión de las pautas formales vinculadas a la función comunicativa de la ortografía y del formato visual. Los resultados del aprendizaje fueron valorados apelando a criterios objetivos y subjetivos.

Si bien estas concepciones han sido menos investigadas en los niveles educativos secundario y universitario, se ha mostrado que durante la educación secundaria los aprendices sostienen predominantemente una concepción reproductiva de la escritura según la cual escribir es una actividad impuesta externamente, centrada en incorporar contenidos (en línea con la fase *decir el conocimiento*, Bereiter & Scardamalia, 1987). Los estudiantes universitarios se acercan a una concepción más epistémica, según la cual la escritura puede ser utilizada como medio para el aprendizaje, conforme a las metas del aprendiz y el contexto de la tarea, y atendiendo a aspectos de contenido y de forma (Villalón & Mateos, 2009).

Aunque la investigación acerca de las concepciones de aprendizaje de la escritura asume que estas ideas operan restringiendo las elecciones de los aprendices en situaciones de aprendizaje, enseñanza y uso de la escritura, son contados los estudios que a la fecha han explorado sistemáticamente esa relación.

EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA MÁS ALLÁ DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

Luego de la escolaridad obligatoria y durante toda la vida adulta, se continúa desarrollando la capacidad para construir y reconstruir conocimiento a partir de la lectura y la escritura (Fitzgerald & Shanahan, 2000). Las personas adultas se enfrentan a una variedad de situaciones, audiencias y objetivos que les demandan distintos tipos de producciones escritas; volverse idóneo para resolver esas demandas supone mucho más que dominar el sistema de escritura. Una de las formas de escritura posteriores a la escolarización que ha sido ampliamente investigada es la escritura

experta. En el caso de quienes se dedican sistemáticamente a la escritura en sus actividades profesionales o de ocio, este aprendizaje suele orientarse a la integración de distintas perspectivas, considerando estados mentales ajenos, aspecto crucial para la realización de análisis críticos, síntesis y valoraciones en base a lecturas y escrituras comprensivas. Si bien en estos casos se ha logrado cierto dominio con respecto a la dimensión conocimiento de los atributos de la lengua escrita, las otras dimensiones de conocimiento siguen operando aunque con funciones u objetivos distintos. El monitoreo se centra tanto en aspectos de contenido como en especificidades de la interacción escritor-lector. Respecto del conocimiento procedimental se focaliza en cómo considerar las diversas interpretaciones posibles, y en cómo analizar y argumentar.

Las producciones del escritor experto dan cuenta del estadio denominado *transformar el conocimiento* (Bereiter & Scardamalia, 1987), según el cual escribir es revisar lo que ya se conoce a partir de la consideración de aspectos retóricos de forma y de contenido. La instrucción y la práctica colaboran en la adquisición de pericia para la elaboración del conocimiento durante la composición, permitiendo superar el estadio *decir el conocimiento*. Es en este sentido que Kellogg (2008) identifica en escritores profesionales un tercer estadio de *orfebrería del conocimiento*, en el cual la composición textual está guiada por múltiples representaciones: la planificación del contenido, la anticipación de la interpretación del lector, la revisión del texto. Convertirse en escritor experto supone recobrar y usar el conocimiento de manera fluida y creativa, simultáneamente implica considerar las propias ideas y las interpretaciones de los posibles lectores. Entonces, un escritor experto extiende los procesos básicos de planificación, composición y revisión a tres tipos de representaciones: sus propias ideas, su comprensión y la interpretación de los lectores imaginados. La escritura experta implica, además del dominio del sistema lingüístico, nuevos desafíos para el sistema cognitivo, específicamente en relación al pensamiento y la me-

moria. Los científicos, por ejemplo, pueden ser expertos al escribir textos académicos, pero no necesariamente al hacerlo con otros objetivos o para otros públicos (como textos de divulgación científica, ver Bengtsson, 2012). La pericia propia de la orfebrería del conocimiento está ligada así a campos muy específicos.

AMPLIANDO LA MIRADA SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA: RECURSOS, TRAYECTORIAS Y MULTIMODALIDAD

La revisión del aprendizaje de la escritura a partir de diferentes momentos evolutivo-educativos representa tendencias generales de progreso en las poblaciones más estudiadas, pero entraña el riesgo de desconocer la heterogeneidad asociada a la diversidad de entornos de desarrollo y de trayectorias personales. A ello se suma la dificultad de distanciar esas trayectorias de los objetivos delineados por el currículum escolar (Bazerman, 2013). Una mirada que asuma esa distancia y se centre en los diversos recursos que las personas ponen en juego en situación podría contribuir a superar tales limitaciones.

El aprendizaje involucra la puesta en juego, de manera contextual y situada, de múltiples recursos (Hammer, Elby, Scherr & Redish, 2004). Los recursos semióticos involucran la capacidad de crear y utilizar diversos signos para dar materialidad a procesos representacionales y comunicacionales (Kress, 2009; Martí, 2003), mientras que los recursos epistemológicos comprenden las ideas sobre la construcción de conocimiento (su naturaleza y acceso; Kuhn & Weinstock, 2002), sus formatos (historias, descripciones, reglas, etc.) y actitudes hacia el conocimiento (aceptación, comprensión, crítica; Hammer et al., 2004).

Las trayectorias de aprendizaje que los sujetos van construyendo a lo largo de su vida se configuran a partir de la puesta en juego de diversos recursos en forma interrelacionada, a la vez que constituyen el medio para crear nuevos recursos o transformar los ya existentes (Clark, 1999). Desde esta perspectiva, el aprendizaje supone la activación de determi-

nados recursos en cierto momento (Hammer et al., 2004). La posibilidad de aplicar el conocimiento previo en un nuevo contexto se entiende así como la capacidad de activar un determinado estado en un contexto diferente.

Las diversas trayectorias de aprendizaje pueden ser pensadas como olas superpuestas de formas alternativas de pensamiento, con inclusión de nuevas aproximaciones y eliminación de las que ya no se utilizan (Siegler, 1996). Se trata pues de procesos altamente variables, en los que la persona opera con múltiples formas de resolver un espacio de problemas en un determinado momento. Así, las trayectorias resultan delineadas por la frecuencia relativa de cualquier elección. Una trayectoria conocida es la denominada *curva en forma de U* (Karmiloff-Smith, 1992). En el aprendizaje de la escritura intervienen procesos de explicitación (las representaciones implícitas de naturaleza procedimental se transforman en representaciones explícitas o conocimientos) y de implicitación (los conocimientos adquiridos explícitamente se vuelven automatizados). La sistematización de ciertas habilidades implicadas en este aprendizaje conlleva la preponderancia de representaciones internas por sobre la información proveniente del entorno, dando lugar ocasionalmente a un descenso en la ejecución correcta de algunas habilidades (Schwartz, Varma & Martin, 2008). Así, habilidades previamente estables se vuelven temporariamente ausentes o interrumpidas al adquirir nuevas competencias, antes de retornar en una forma cambiada, pero estable. Los estudios de Ferreiro y Teberosky brindan evidencias a favor de este patrón, mostrando que una hipótesis de mayor complejidad no asegura una mejor producción escrita, pero sí da cuenta del desarrollo de nuevas competencias.

En el campo de la escritura son escasos los estudios que han buscado documentar y explicar la diversidad de trayectorias en el aprendizaje. Por ejemplo, Lahire (2004) estudió las trayectorias de niños y adolescentes de sectores populares, con buen desempeño en tareas de escritura. Sus trabajos permitieron identificar la incidencia de la actitud del aprendiz, de la representación familiar de la si-

tuación de escritura y del interés que muestra la familia por la actividad de quien aprende a escribir sobre esas trayectorias. Estos estudios muestran que pequeños cambios vinculados a las trayectorias personales en contextos propicios promueven un mejor desempeño al escribir que lo esperado según las visiones de etapas.

Desde un enfoque de recursos se plantea que la escritura es una de las formas o modos semióticos de comunicar, expresar y representar la experiencia, formando parte de un ensamblaje de modos semióticos interrelacionados (Jewitt, 2009; Kress, 1994, 2009), entre los que se hallan también las imágenes, la oralidad, la notación musical, los videos. Cada uno de esos modos adopta roles específicos y habilita la construcción de ciertos significados de manera articulada y situada. La alfabetización como proceso múltiple, continuo y reestructurador de la cognición supone considerar la variedad de fuentes y modos semióticos que intervienen al aprender a escribir. Así, la multimodalidad no sólo resulta inherente al funcionamiento y uso de la escritura en tanto sistema semiótico, sino a su aprendizaje incluso desde el nivel inicial, tal como muestran Teubal y Guberman (2014). Sin embargo, las tendencias alfabetizadoras dominantes conllevan en el presente un movimiento al logocentrismo: desde la producción simbólica irrestricta en una variedad de modos semióticos en forma previa a la escolarización, hacia la representación escrita, altamente formalizada, orientada a ciertos usos lingüístico-discursivos y desvinculada de otros modos semióticos, propia de los procesos educativos formales.

PERSPECTIVAS

Actualmente, contamos con un importante bagaje de conocimientos en torno al aprendizaje de la escritura que permite elaborar un panorama generalizador respecto de los principales hitos en su progresión evolutivo-educativa. Sin embargo, varios aspectos de este aprendizaje permanecen aún en la agenda de investigación. Deslindar el aprendizaje de la

escritura del recorrido propuesto por el currículum propiciaría la reconsideración de la incidencia particular tanto de las prácticas escolares, como de aquellas cotidianas y laborales o profesionales, en las trayectorias de los aprendices.

Son varios los intentos por recuperar los conocimientos contextualizados que los niños construyen en su entorno cotidiano, antes y en los inicios de la escolarización, buscando reducir las brechas entre los ámbitos escolar y familiar. Si bien estos estudios se presentan como una alternativa superadora de los enfoques del déficit, queda pendiente una extensión de los mismos hacia una mayor diversidad de contextos socioculturales, comunidades de práctica y momentos evolutivo-educativos, así como su integración con las prácticas educativas formales e incluso profesionales. Asimismo, las nuevas dinámicas tecnológicas y sociales en un contexto de creciente globalización, requieren profundizar el conocimiento de la heterogeneidad de prácticas, recursos y modos semióticos para la creación de significado que las personas ponen en juego al aprender a escribir.

Los estudios acerca de las concepciones de aprendizaje aportan a la comprensión de la perspectiva del propio aprendiz expresada en primera persona con respecto a sus procesos de apropiación de la escritura, y dan indicios de que potenciar su agencialidad en este proceso puede redundar en una mejor calidad de la producción escrita. Sin embargo, la articulación entre las formas de implicarse en la producción escrita, los textos producidos y las concepciones de las personas acerca de la escritura y de su aprendizaje se presenta como un área de vacancia en los estudios relevados. Además, se vislumbra la necesidad de atender a los requerimientos funcionales actuales vinculados a la escritura en diferentes campos de actividad luego de la escolarización en adultos no expertos.

Avanzar en la investigación de estas temáticas podría contribuir a un mejor ajuste entre los objetivos de la educación formal en torno a la escritura y las metas de los aprendices inmersos en diferentes contextos socio-educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazerman, Ch. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: La evolución de la escritura [Understanding the lifelong journey: The evolution of writing]. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 431-440.
- Bengtsson, A. (2012). *Divulgación científica: Diálogo entre mundos. Concepciones de investigadores en física sobre transmisión y adquisición de conocimiento científico por medio de textos divulgativos* [Science communication: Dialogue between worlds. Researchers in physics conceptions on transmission and acquisition of scientific knowledge through science communication texts]. Tesis de Doctorado no publicada. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bernstein, B. (1979). Social class, language and socialization. En V. Lee (Ed.), *Language development* (pp. 310-328). Londres: Croom Helm.
- Blanco, M.I. (2001). La lengua como conflicto: Prescripción y estandarización en la historia del español de la Argentina [Language as conflict: Prescription and standardization in the history of Spanish language in Argentina]. En R. Bein & J. Born (Eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp. 99-109). Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Borzone de Manrique, A.M. (1994). *Leer y escribir a los 5* [Reading and writing at the age of 5]. Buenos Aires: Aique.
- Borzone de Manrique, A.M. & Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas* [Learning to read and write between two cultures]. Buenos Aires: Aique.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? [What is it meant by literacy?]. *Lectura y Vida*, 24(2), 2-17.
- Brice Heath, S. (1986). Critical factors in literacy development. En K. Egan, S. de Castell & A. Luke (Eds.), *Literacy, society and schooling* (pp. 209-229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo* [Verbal activity, texts and discourses. For a socio-discursive interactionism]. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura* [Building the writing]. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2003). La escritura electrónica [Electronic writing]. *Cultura y Educación*, 15(3), 239-251.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School discourse. Learning to write across the years of schooling*. Londres, Nueva York: Continuum.
- Clark, A. (1999). *Estar ahí: Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva* [Being there. Putting brain, body and world together again]. Barcelona: Paidós.
- Cook-Gumperz, J. (Comp.) (1988). *La construcción social de la alfabetización* [The social construction of literacy]. Barcelona: Paidós.
- Coulmas, F. (1991). *The writing systems of the world*. Cambridge: Blackwell.
- Crafton, L., Silvers, P. & Brennan, M. (2009). Creating a critical multiliteracies curriculum: Repositioning art in the early childhood classroom. En M. Narey (Ed.), *Making meaning: Constructing multimodal perspectives of language, literacy, and learning through arts-based education* (pp. 31-51). NY: Springer.
- de la Cruz, M., Scheuer, N. & Huarte, M.F. (2007). La autovaloración de la capacidad para aprender en sectores sociales marginados. ¿Desesperanza aprendida? [Self-perceived ability to learn in marginalized social sectors. Learned despair?]. En D. Aisenson, J.A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi & S. Schlemenson (Comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigación y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires: Noveduc.
- DeLoache, J.S. (2011). Early development of the understanding and use of symbolic artifacts. En

- U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 312-336). Malden: Wiley-Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9781444325485.ch12>
- Donald, M. (2000). Cognitive evolution and the definition of human nature. *Philosophy of Science Monographs* (pp. 1-31). Morris Foundation, Little Rock, Arkansas.
- Eggs, S. & Martin, J.R. (1997). Genres and registers of discourse. En T.A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process* (pp. 230-256). Londres: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446221884.n9>
- Ferreiro, E. (2001) Sistema grafico e sistema ortografico: Non tutto è ortografico nell'acquisizione dell'ortografia [Graphic system and orthographic system: Not everything is orthographic in the acquisition of orthography]. *Età Evolutiva*, 68, 55-64.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* [Literacy before schooling]. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Gak, V.G. (1976). *L'ortographe du français. Essai de description théorique et pratique* [French orthography. A descriptive essay of theory and practice]. Paris: SELAF.
- Goodman, Y. (1996). Readers' and writers' talk about the language. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 345-357). New Jersey: Erlbaum.
- Halliday, M.A.K. (1990). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2da. ed.). Nueva York: St Martin's Press.
- Hammer, D., Elby, A., Scherr, R. & Redish, E. (2004). Resources, framing, and transfer. En J. Mestre (Ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (pp. 89-120). Greenwich: Information Age Publishing.
- Iparraguirre, M.S. (2013). *Escritura, variación lingüística y escolarización. Concepciones de docentes y producciones de alumnos en la zona andina rionegrina* [Writing, linguistic variation, and schooling. Teachers' conceptions and students' productions in northwestern Patagonia]. Tesis de Doctorado no publicada. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Iparraguirre, M.S. (en prensa). Alumnos de primaria como autores de una descripción: Apropiación de la escritura y estilos lingüístico-discursivos [Elementary school students as authors of a description: Stages in the learning of writing and linguistic-discursive styles]. *Infancia y Aprendizaje*, 37(4). <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.977107>
- Jewitt, C. (2009). An introduction to multimodality. En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 14-27). Londres: Routledge.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. Londres: Routledge.
- Kress, G. (2009). What is mode? En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 54-67). Londres: Routledge.
- Kuhn, D. & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? En B.K. Hofer & P.R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-144). Mahwah: Erlbaum.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural* [The plural actor]. Barcelona: Bellaterra.
- Marder, S. (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica [Results of an early literacy intervention program. Reading skills in children

- with socio-economic disadvantages]. *Interdisciplinaria*, 28(1), 159-176.
- Márquez, S. (2011). *¿Qué piensan los niños del aprendizaje de la escritura?* [What do children think about learning to write?]. Saarbrücken: Editorial Académica Española - LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente* [Representing the world externally]. Madrid: Visor.
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación* [Development, culture and education]. Madrid: Amorrortu.
- Nelson, C. (2013). Pathways from infancy to the community of shared minds. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 1-24.
- Nettles, M.T. & Perna, L.W. (1997). *The African American education data book: Vol. II. Pre-school through high school*. Ann Arbor: UNCF.
- OCDE (2011). *Resultados del Informe PISA 2009: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemática y ciencias* (Volumen I) [PISA 2009 Results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science]. Madrid: Santillana. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174900>
- Olson, D. (1999). *El mundo sobre el papel* [The world on paper]. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* [Orality and literacy. The technologizing of the word]. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias* [Ideas and beliefs]. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, A., Muñoz, M. & Lerner, D. (1994). *Comprensión lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica* [Reading comprehension and written expression: Training experience]. Caracas: Proyecto DEE-OEA.
- Pérez-Echeverría, M.P., Martí, E. & Pozo, J.I. (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente [External representation systems as tools of the mind]. *Cultura y Educación*, 22(2), 133-147. <http://dx.doi.org/10.1174/113564010791304519>
- Pozo, J.I. (2003). *Adquisición de conocimiento: Cuando la carne se hace verbo* [The acquisition of knowledge: When the flesh is done verb]. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, M.E. & de la Cruz, M. (2006). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza* [Teachers' and students' conceptions about learning and teaching]. Barcelona: Grao.
- Rosemberg, C.R., Stein, A. & Borzone, A.M. (2011). Lexical input to young children from extremely poor communities in Argentina: Effects of a home literacy program. *Journal of Early Childhood Research*, 9(1), 36-52.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Huarte, M.F., Caíno, G. & Pozo, J.I. (2001). Escribir en casa, aprender a escribir: La perspectiva de los niños [Writing at home, learning to write: Children's perspective]. *Cultura y Educación*, 13(4), 425-440. <http://dx.doi.org/10.1174/113564001753366793>
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pedrazzini, A., Iparraquirre, M.S. & Pozo, J.I. (2011). Children's gendered ways of talking about learning to write. *Journal of Writing Research*, 3(3), 181-216.
- Scheuer, N., de la Cruz, M. & Pozo, J.I. (2010). *Aprender a dibujar y a escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros* [Learning to draw and write. The perspectives of the children, their families and their teachers]. Buenos Aires: Noveduc.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Huarte, M. F. & Sola, G. (2006). The mind is not a black box: Children's ideas about the writing process. *Learning and Instruction*, 16, 72-85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.007>
- Schwartz, D.L., Varma, S. & Martin, L. (2008). Innovation and instrumentation: Taking the turn to efficiency. En A.E. Kelly, R.A. Lesh & J.Y.

- Baek (Eds.), *Handbook of design research methods in education: Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching* (pp. 47-67). Nueva York: Routledge.
- Siegler (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- Signorini, Á. & Borzone de Manrique, A.M. (2003). Aprendizaje de la lectura y la escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas [Learning to read and spell in Spanish. The prevalence of phonological strategies]. *Interdisciplinaria*, 20(1), 5-30.
- Snow, C. (2006). What counts as literacy in early childhood? En K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Handbook of early child development* (pp. 274-294). Oxford: Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470757703.ch14>
- Stein, A. & Rosemberg, C.R. (2012). Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas. La familia como contexto de oportunidades [Early literacy in poor urban population. The family as a context of opportunities]. *IRICE Nueva Época*, 23, 9-22.
- Sulzby, E. (1996). Roles of oral and written language as children approach conventional literacy. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L.B. Resnick, L.B. (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 25-46). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Teubal, E. & Guberman, A. (2014). *Textos gráficos y alfabetización múltiple. Herramientas para el desarrollo y el aprendizaje en el nivel inicial* [Graphic texts: Literacy enhancing tools in early childhood]. Barcelona: Paidós.
- Tolchinsky, L. (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Tolchinsky, L. (2006). The emergence of writing. En Ch. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald, *Handbook of writing research* (pp. 83-95). Nueva York-Londres: Guilford.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana* [The cultural origins of human cognition]. Buenos Aires: Amorrortu.
- Verhoeven, L. (1994). Modeling and promoting functional literacy. En L. Verhoeven (Ed.), *Functional literacy: Theoretical issues and educational implications* (pp. 3-34). Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins Publishing Company. <http://dx.doi.org/10.1075/swll.1.03er>
- Villalón, R. & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica [Secondary and university students' conceptions about academic writing]. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 219-232. <http://dx.doi.org/10.1174/021037009788001761>
- Wertsch, J. (1989). *Vygotsky y la formación social de la mente* [Vygotsky and the social formation of mind]. Barcelona: Paidós.

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad Nacional del Comahue
General Roca y San Carlos de Bariloche
Río Negro - República Argentina

Fecha de recepción: 12 de agosto de 2014
Fecha de aceptación: 10 de noviembre de 2014