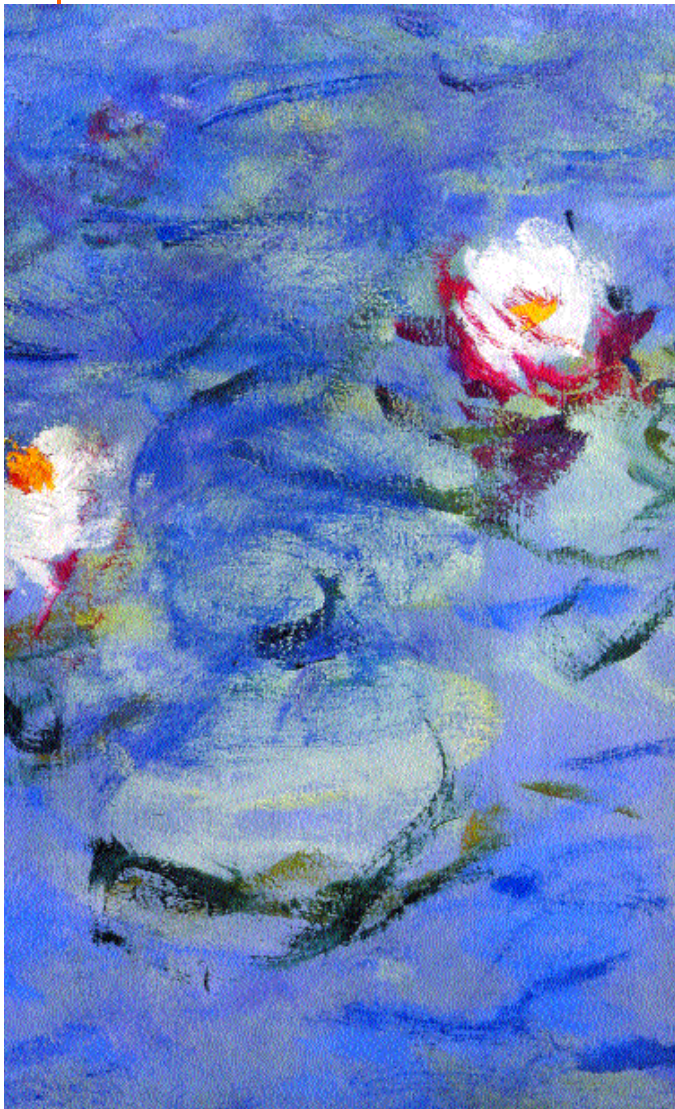


¿QUÉ NOS PASA EN ESCRITURA?

HIPÓTESIS SOBRE LOS PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA



Este artículo presenta hipótesis sobre las causas que originan el mal aprendizaje de la escritura entre alumnos escolarizados normalmente. En él se revisan las características propias de la lengua, el tipo de codificación del español escrito, las ventajas y desventajas de la codificación alfabética e ideográfica, las diferentes perspectivas didácticas, la actitud del docente y la calidad de la formación.

Todos estos elementos de análisis se comparan con lo que la lengua escrita es y su función en el mundo contemporáneo. De este análisis se desprende la brecha existente entre lo que la escuela ofrece como oportunidades de aprendizaje y las necesidades de uso de la escritura; comparación iluminadora acerca de las causas que originan las deficiencias de los niños al escribir.

El artículo finaliza con conclusiones que son, a la vez, sugerencias para remediar el déficit.

Introducción

La enseñanza de la escritura parece estar en crisis. Por doquier escuchamos reclamos y quejas acerca del modo en que alumnos con muchos años de escolaridad y, por lo tanto de enseñanza, utilizan esta básica herramienta.

¿Qué ocurre? ¿Por qué los escolares no están aprendiendo a escribir satisfactoriamente? En este artículo, pretendemos enfocar ese problema desde la óptica de la *codificación*. Este aspecto ha sido bastante menospreciado por los docentes e investigadores en las últimas décadas, al considerarlo un asunto muy menor en la adquisición del lenguaje escrito. Sin embargo, es posible que un estudio serio de esta variable arroje luces sobre lo que está pasando con el aprendizaje de la escritura y nos ayude a proponer caminos a través de los cuales transitemos una mejoría en su enseñanza.

A modo de ejemplo, el día 4 de Junio del 2006, el diario *El Mercurio*, de Santiago de Chile, titula un reportaje del siguiente modo: “Los alumnos universitarios no manejan el español escrito” (Levinsky, 2006); de esa forma se resumen investigaciones de tres de las principales universidades chilenas que sostienen que sus cohortes de ingreso tienen serias deficiencias en la utilización de la escritura.

Este hecho, de suyo preocupante, lo es todavía más si se considera que todas las personas examinadas tienen, por lo menos, doce años de enseñanza sistemática. Además, como se trata de tres universidades de alto prestigio, puede pensarse que sus alumnos están dentro de los mejores de sus respectivas promociones de la escuela secundaria; que han superado la barrera de la Prueba de Selección Universitaria y han obtenido puntajes suficientes como para poder postular y ser aceptados por universidades que seleccionan fuertemente a sus estudiantes. La pregunta que surge, por lo tanto, es: ¿cómo manejarán el lenguaje escrito los escolares que tienen un rendimiento inferior a los que fueron investigados y que representan a la mayoría del país?

Por su parte, Daniel Cassany, en España, observa que “alumnos escolarizados normalmente presentan ineptitud para usar la lengua escrita en situaciones elementales...” Y agrega que esta situación “tiene que obligarnos a pensar que hay algo en la escuela que no funciona como debería” (2002: 11).

La necesidad del dominio de la escritura como herramienta básica de integración al mundo contemporáneo nos muestra la gravedad del problema. Henao et al. señalan:

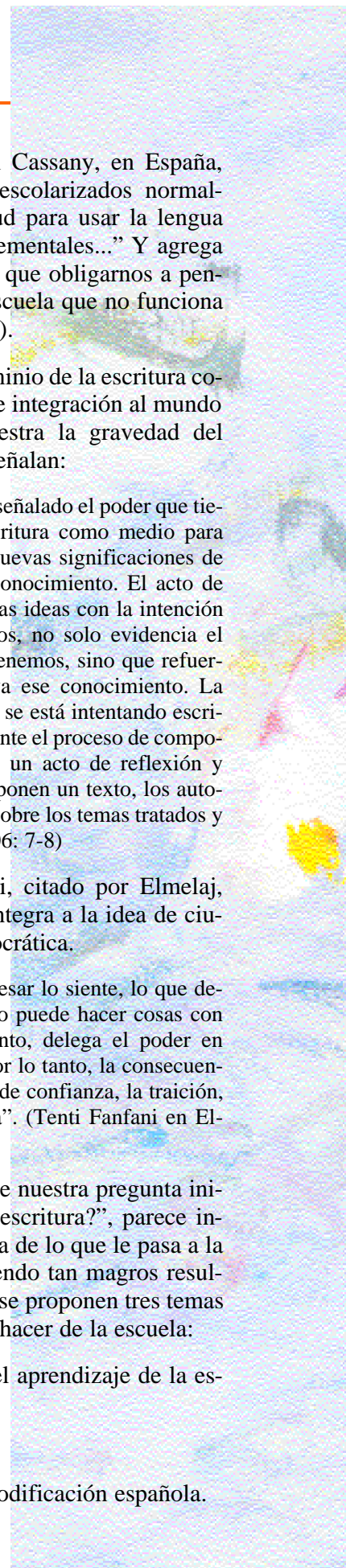
“Diversos autores han señalado el poder que tiene la actividad de escritura como medio para comprender y captar nuevas significaciones de un tema u objeto de conocimiento. El acto de escribir, de organizar las ideas con la intención de comunicarlas a otros, no solo evidencia el conocimiento que ya tenemos, sino que refuerza, transforma y activa ese conocimiento. La comprensión de lo que se está intentando escribir crece y cambia durante el proceso de composición. La escritura es un acto de reflexión y análisis; mientras componen un texto, los autores están aprendiendo sobre los temas tratados y sobre sí mismos”. (2006: 7-8)

Emilio Tenti Fanfani, citado por Elmelaj, amplía esta visión y la integra a la idea de ciudadanía y a la vida democrática.

“El que no puede expresar lo siente, lo que desea o no desea, etc., no puede hacer cosas con las palabras y, por tanto, delega el poder en quien tiene ese don. Por lo tanto, la consecuencia es la malversación de confianza, la traición, la promesa incumplida”. (Tenti Fanfani en Elmelaj, 2006: 46)

Para reflexionar sobre nuestra pregunta inicial, “¿qué nos pasa en escritura?”, parece indispensable pensar acerca de lo que le pasa a la escuela, que está obteniendo tan magros resultados. Para este análisis, se proponen tres temas sobre la cuestión del quehacer de la escuela:

- 1) Qué se pretende con el aprendizaje de la escritura.
- 2) Tipos de didáctica.
- 3) Características de la codificación española.



1. Qué se pretende con la enseñanza de la escritura

A priori, se puede decir que se pretende que los alumnos adquieran la lengua escrita. Sin embargo, esta afirmación remite de inmediato a una noción: *¿qué es la lengua escrita?*

Los estudios lingüísticos la definen como un sistema autónomo y autoconsistente, con unidades mínimas específicas, con relaciones fijas entre sus unidades y con niveles de organización estructurados y relacionados entre sí (Beharés y Erramouspe, 1999: 187). Por lo tanto, el estudiante que aprende a escribir se enfrenta a un sistema estructurado, que tiene sus propias unidades –y no las que él imagina– con sus propias relaciones y niveles de organización, todos ellos obligatorios, aunque el alumno quiera desconocerlos. La primera conclusión, entonces, es que la lengua escrita debe ser aprendida *tal como ella es*.

Tal vez en este aspecto del sistema de la lengua residan algunos de los problemas que tienen los alumnos en el aprendizaje de la escritura.

¿Qué es la escritura?

La respuesta a esta pregunta puede abordar una multiplicidad de puntos de vista. Podemos empezar diciendo que se trata de un ente social que permite una interacción remota entre un yo y un no-yo. De esta perspectiva destacaremos dos elementos de gran importancia: el concepto de *ente social* y el de *interacción remota*. El primero de ellos señala que la escritura es un objeto social, no individual, y que permite una interacción cuando la comunicación cara a cara no es posible. Este elemento apunta a la imposibilidad individual de cambiar el lenguaje escrito y, dentro de él, a la codificación: cada persona podrá expresar su pensamiento con alguna originalidad, lo que es deseable, pero no con tanta que su escritura sea un texto indescifrable para los demás.

El aspecto de la interacción remota se refiere a aquellas características

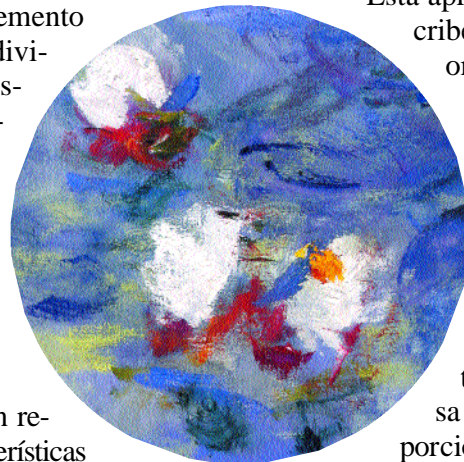
del lenguaje escrito que lo diferencian del oral; entre ellas, la imposibilidad de completar los mensajes acudiendo a sistemas no verbales. Aquí, toda la información debe transmitirse por unas huellas visuales llamadas “palabras” y estas deben estar bien codificadas y bien organizadas para expresar cabalmente el pensamiento del autor.

Por otro lado, desde otra perspectiva, puede decirse que la escritura es una organización simbólica colectiva que permite la acumulación y el traspaso del conocimiento y, de este modo, crea una cultura. Este modo de aproximación añade otros dos elementos fundamentales en el estudio del lenguaje escrito: *organización colectiva* y *cultura*.

Los símbolos escritos son colectivos, es decir, participan del conocimiento compartido de un grupo social extenso y, por esa razón, son capaces de crear una cultura. Esa creación es la cultura letrada, de la cual participa un colectivo muchísimo más amplio que de la oral: al no poseer las sujeciones de tiempo y espacio que son características de la oralidad, los lectores pueden “dialogar” con un emisor ubicado varias centurias atrás en el tiempo y en un espacio completamente desconocido. Es esta cultura la que, en tanto patrimonio común, afirma la colectividad del conocimiento. Es decir, los términos “colectivo” y “cultura” son dos elementos que dependen el uno del otro: sacrificar el ingreso a este conocimiento es sacrificar el ingreso a la cultura.

Otro aspecto interesante de considerar cuando analizamos las significaciones del concepto de escritura es que esta transforma definitivamente a la persona que la aprende en un ser “bicultural” (Alisedo, Melgar y Chiocci, 2004).

Esta apreciación apunta a que quien escribe sigue integrado a la cultura oral, a la que incluso perfecciona con su manejo de la lengua escrita, pero ya no depende de ella y de sus limitaciones. Fundamentalmente, con esta nueva herramienta comunicativa, ingresa a otro dominio caracterizado por parámetros universales, atemporales, multifacéticos y permanentes; ingresa a la cultura letrada, que le proporciona la dimensión propiamente



contemporánea. La palabra escrita amplía los horizontes de quien la maneja, al permitirle comprender cómo es la visión del mundo que tienen los otros y, a la vez, le permite comunicar su visión personal del mundo y de la vida.

De todo lo dicho podemos precisar mejor cuál es el objetivo de la enseñanza: la utilización óptima de un sistema simbólico en un contexto social y cultural, para uno mismo y para los demás. Si la intención didáctica de la escritura apuntara al cumplimiento *óptimo* de este fin, la enseñanza no aceptaría un resultado mediocre, lo que implicaría unas destrezas precarias y parceladas, imitación pálida de lo que es realmente *saber escribir*.

En lo que se refiere a la intención didáctica, el no tener claro este objetivo podría ser otra de las causas que expliquen las deficiencias en la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

2. Didácticas de la escritura

Hoy, hay principalmente dos didácticas que se reparten la enseñanza de la escritura en el aula: 1) la didáctica que se centra en la transcripción y 2) la didáctica que se centra en la comunicación. Haremos una breve reseña con las características de cada una.

Didáctica centrada en la transcripción

En este caso, la enseñanza va de lo simple a lo complejo, fraccionando la tarea de aprendizaje en pequeñas subtareas que simplifican el todo. Estas subtareas mencionadas son propuestas y evaluadas por el profesor. El sistema de enseñanza es de fácil comprensión para el alumno y de didáctica organizada y clara para el docente. Se ejercitan las destrezas necesarias para que el acto de escribir se produzca, para lo cual se objetivan procedimientos y se pretende producir respuestas claramente observables. Hay preocupación por el aprendizaje de las destrezas motoras.

Desde esta perspectiva, la lengua escrita es considerada un sistema externo al alumno y, por lo tanto, se enfatiza la reproducción de buenos modelos, tanto en los aspectos motores como en los de producción de textos. Así pues, la lectura de buenos modelos de escritura, generalmente



tomados de escritos literarios, orienta y a veces reemplaza las prácticas de redacción. No hay insistencia en la comunicación escrita. Esta última está, más bien, ligada al área artística de la lengua, es decir a la apreciación y producción literarias. De este modo, podría suceder que un profesor pida a sus alumnos que escriban un cuento, pero puede no preocuparse de que usen la lengua escrita en situaciones cotidianas. En el fondo, esta didáctica asocia el escribir con el transcribir. La buena transcripción es apreciada en sus diversos aspectos: caligrafía, ortografía o copia feliz de modelos literarios.

Según Ferreiro y Teberosky, este sistema propicia

“un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta” [...] “un niño que recibe de a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros”. (1990: 22)

Dado que no se consideran las necesidades personales de escritura, esta modalidad de enseñanza puede producir una falta de apropiación del valor de esta herramienta en la vida diaria. En síntesis, esta didáctica produce un manejo reproductivo de la lengua, lo que, evidentemente, tiene un valor, pero no cubre todo el objetivo que debe cumplir la enseñanza de la escritura.

En las consecuencias producidas por esta actitud didáctica se puede encontrar otra explicación de lo que está pasando con el aprendizaje de la escritura.

Didáctica centrada en la comunicación

Las didácticas que ponen su foco central en la comunicación conceden una escasa importancia

al acto motor. Lo único que realmente interesa en esta perspectiva es la producción de mensajes: quien produce grafías con la intención de decir algo está escribiendo, aunque no cumpla con las convenciones de la escritura.

En esta didáctica no hay enseñanza sistemática de los grafemas ni interés por la correcta transcripción. No se enseña a escribir en el sentido de “transmisión de un objeto cultural” del docente al alumno. El papel del maestro es el de

“un espectador calificado cuyas funciones están en interpretar los modos de construcción progresiva del objeto lingüístico por el niño y en facilitar las interacciones que el niño continúe teniendo con éste”. (Beharés y Erramouspe, 1999: 190)

¿Cómo se plantea el “profesor espectador” esta didáctica? No se permite la acción normativa, puesto que ella impediría la “reconstrucción” personal del sistema de escritura. Su acción didáctica se limita a inferir la relación comprensiva del niño con la escritura y a influir para que acceda a hipótesis de niveles superiores.

La secuencia y duración del proceso de aprendizaje son personales y están determinadas por el desarrollo de las capacidades lingüísticas del niño. Para estimular este desarrollo, el profesor proporciona ocasiones de escritura. A través de estas situaciones, el niño interactúa con la lengua y, en este proceso, aprende.

Estos rasgos hacen que algunos autores piensen que en este enfoque no hay didáctica, ya que esta surgiría de una alfabetización intencional:

“[este enfoque] es insuficiente en lo pedagógico porque opera con un sujeto que se alfabetizaría espontáneamente, por lo cual le cuesta configurar un modelo didáctico que [...] lo sitúe en el horizonte de la alfabetización intencional” (García, citado por Alisedo et al., 2004: 44, 45).

El objetivo de la enseñanza en este caso es posibilitar la recreación personal de lo que es la escritura. Esta aspiración, si bien interesante como objeto de investigación y comprensión del acceso a la escritura,

puede entrar dentro de los límites de la incompatibilidad con el aprendizaje de *lo que es* realmente la lengua escrita. Este enfoque “está demasiado centrado en el enseñado, pero, al ser asumido como tal, requiere definir con rigor similar las otras dos instancias (el saber y el enseñante) y sus articulaciones” (Alisedo, 2004: 44).

En este caso, faltaría más precisión sobre el conocimiento de lo que es la lengua escrita y sobre el rol del docente en la integración de este conocimiento. Faltaría, además, la articulación entre el maestro, el alumno y el conocimiento, es decir, la didáctica.

Los dos elementos anteriores, es decir, el conocimiento sobre la naturaleza de la lengua escrita y el rol del docente también podrían iluminarnos acerca del porqué de los malos resultados que la escuela está teniendo en la enseñanza de la escritura.

3. El objeto de aprendizaje: la lengua escrita

Antes de enfrentar cualquier proceso de enseñanza, es indispensable que el docente maneje con propiedad el objeto de conocimiento que deberán aprender sus alumnos. En este caso, el español escrito y sus características. A continuación, veremos algunas de estas características, especialmente significativas para el objetivo de este artículo.

Tipos de codificación

Una característica del español es su *codificación alfabética*; es decir, que el español escrito se constituye codificando los sonidos de la lengua oral.

Un sistema diferente de codificación es la *codificación ideográfica*, en la que se codifican las ideas que se quieren representar. En este sistema, la escritura no se relaciona con el lenguaje oral sino que alude a conceptos que son plasmados en un dibujo esquemático que, a través de sucesivas simplificaciones se constituye en signo lingüístico.

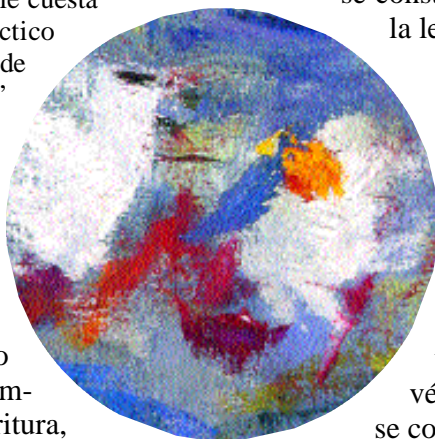
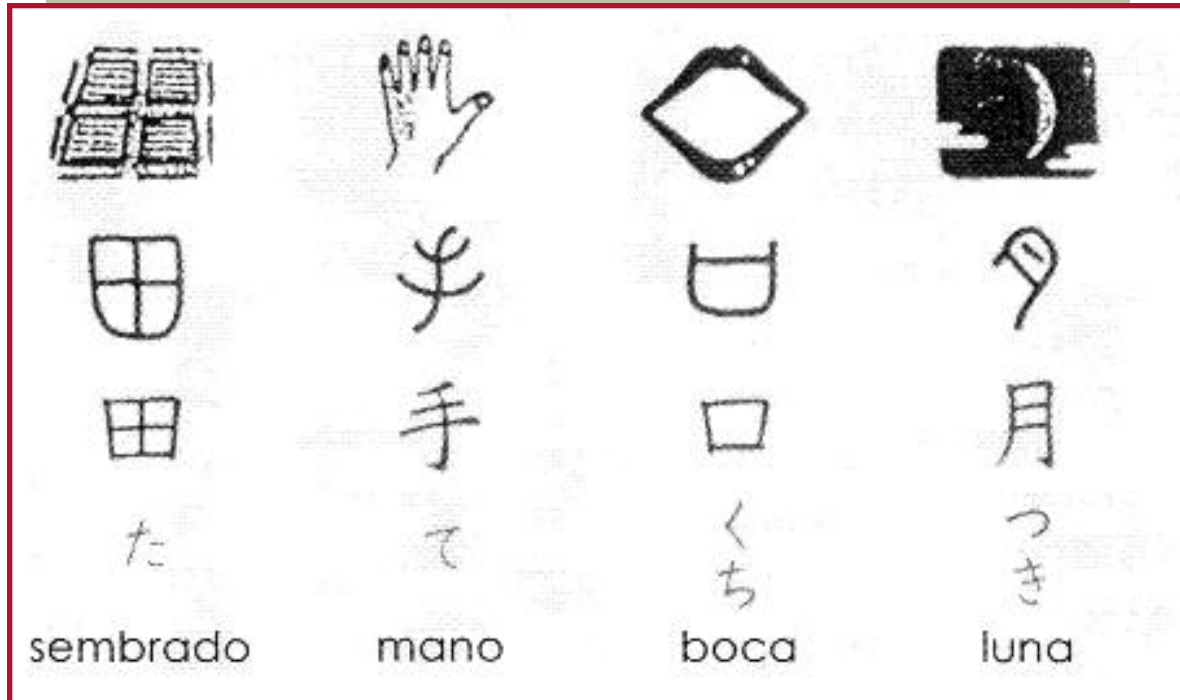


Figura 1: Codificación ideográfica



Fuente: Association Francaise pour la Lecture (1989). *Les Actes de Lecture*, 27, 23.

La traducción al español es nuestra.

En la primera línea de este ejemplo tomado del idioma japonés (Figura 1), se observan los conceptos que quieren ser representados ideográficamente: un terreno sembrado, la mano, la boca y la luna. En la segunda línea se aprecian los dibujos esquemáticos que son simplificados en la tercera línea, para llegar a formar el signo lingüístico, la palabra escrita, en la cuarta línea. Así pues, los ideogramas no tienen relación con los sonidos de la lengua oral sino que aluden directamente al concepto sin ser mediatizados por otro nivel de lenguaje.

Probablemente, la mayor desventaja de este tipo de codificación reside en el gran número de signos. Un individuo de cultura media necesita conocer alrededor de 3.000 signos para comprender textos de mediana dificultad y poder expresarse por escrito. Si a esto se suma la posible coexistencia de otros alfabetos, la cifra de signos que debe aprender aumenta considerablemente. (El estudiante japonés debe memorizar los ideogramas y, además, otros dos alfabetos, uno fonético y otro silábico, con más de 40 signos cada uno).

Ahora bien, veamos sus ventajas. Para empezar, el uso de ideogramas permite la comunicación con hablantes de lenguas desconocidas. En China existen 1.100 millones de personas que hablan aproximadamente 800 lenguas diferentes. Como las personas alfabetizadas manejan los mismos ideogramas y estos codifican los conceptos y no el lenguaje oral, la comunicación es posible a pesar de las diferencias idiomáticas. La escritura representa aquí un nexo invaluable de unión e interacción.

Por otro lado, otra de las ventajas es la unificación de significante y significado que se produce en esta codificación. Por este motivo, el estudiante no puede leer sin comprender, ya que descifrar el signo significa leer el concepto.

Como tercera ventaja señalaremos que la escritura ideográfica permite decir mucho con pocos signos, lo que llamaremos maximización de conceptos. El acento se pone, por las características de la codificación, en los conceptos y no en las palabras. De este modo, la carga conceptual de los textos es alta, aunque estos sean mucho más breves que aquellos codificados alfabéticamente.

Por último, destacamos como ventaja que estos sistemas permiten una lectura activa y personal. Como el lector está leyendo directamente los significados, la posición del que descifra sin comprender no tiene cabida, como ya dijimos. Del mismo modo, cada concepto es enriquecido por los otros que lo acompañan y por la cultura propia del lector, que puede añadir connotaciones a los conceptos. Así pues, es difícil asumir una actitud pasiva frente a la lectura.

Analícemos ahora las ventajas y desventajas de la codificación alfabética. La principal ventaja es su escaso número de signos. Frente a los 3.000 signos ideográficos, además de los correspondientes signos silábicos y fonéticos que aprende un estudiante japonés, aprender 28 grafemas parece casi irrelevante.

Ciertamente, no es en la enseñanza de los grafemas donde deberían centrarse con más fuerza las estrategias didácticas. Los aprendizajes simples no deberían requerir de mucha dedicación ni de largo tiempo de enseñanza. La didáctica podría otorgarle un énfasis especial a aquellos aprendizajes que sí ofrecen dificultades, como los que señalaremos en las líneas que siguen.

La relación fonema-grafema. Se dijo anteriormente que el idioma español codifica los sonidos de la lengua oral, llamados “fonemas”, en sus correspondientes signos escritos o grafemas. Sin embargo, no existe en este idioma un total paralelismo lingüístico en el sentido de que a cada unidad del sistema fonológico correspondiera una unidad del sistema grafemático. Los fenómenos de polivalencia gráfica (correspondencia entre un fonema y varios grafemas) y polivalencia fónica (correspondencia entre un grafema y varios fonemas) impiden esta relación biunívoca. En efecto, un determinado fonema no siempre es representado por un único grafema, sino por dos, tres y hasta cuatro grafemas diferentes. Y, al contrario, hay ocasiones en que un único grafema codifica dos fonemas distintos.

Los desvíos del paralelismo son, por lo tanto, desvíos de la biunivocidad del sistema. Sin embargo, esta selección no se hace al azar sino que cada desvío está perfectamente normado y es absolutamente obligatorio. Esto se debe a la acomodación del sistema para que los desvíos del paralelismo no afecten su permanencia ni estructura. La multivocidad producida por las

polivalencias gráfica y fónica ocasiona dificultades en la codificación y decodificación del lenguaje escrito. Es aquí donde radican las dificultades de codificación del español y no en el aprendizaje de los grafemas. Es aquí, pues, donde deberían centrarse los esfuerzos del docente, puesto que no dominar estos aspectos es condenarse a un mal uso de la lengua escrita.

Otra de las causas del mal dominio de la escritura podría radicar, entonces, en el hecho de que la codificación es entendida como aprendizaje de letras. Se omite, por lo tanto, lo central de la enseñanza: las diferentes relaciones entre fonemas y grafemas.

Como sostiene Alisedo,

“En el siguiente enunciado gráfico: *La ceniora eztava yorando zin konzuelo* debemos considerar que no se trata de una forma desviada del español gráfico, sino que no es español”. (1999, 262)

Siguiendo esa misma lógica, se puede decir que el no utilizar correctamente las diferentes relaciones fonema-grafema no es escribir mal sino que significa no saber escribir.

El estudio del idioma revela la importancia de enseñar la estructura de la lengua y las características que adopta el sistema gráfico. La didáctica debería conducir a los alumnos hacia su conocimiento y utilización óptima.

La tolerancia con los errores grafemáticos, el creer que es suficiente con que “el profesor entienda” lo que los estudiantes escriben, puede colaborar con la persistencia de los errores en la escritura.

Los distintos tipos de relación entre fonemas y grafemas del español pueden ser clasificados en cinco o seis niveles de dificultad (Araya, 2005). Solo el primero de ellos corresponde a una relación biunívoca. En los niveles que siguen, la relación se hace cada vez más compleja e imposible de descubrir espontáneamente por los estudiantes.

Para dominar esta complicada estructura de relaciones, la enseñanza directa es imprescindible. Según Anna Camps,

“para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos... que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos”. (2003: 22)

En la falta de enseñanza directa puede haber otra causa de las dificultades que los alumnos tienen con la escritura.

Para que los docentes de los primeros años básicos puedan enseñar sistemáticamente estas complejidades, necesitan conocer el funcionamiento de la lengua. Según María Eugenia Dubois, citada por Rodríguez, los docentes deben cumplir tres metas:

“Una, brindar espacios para la realización cotidiana de actos de lectura y de escritura; la segunda se refiere a *saber* sobre los procesos de lectura y escritura y su aprendizaje, y la tercera meta es saber *hacer* la práctica pedagógica en esa área”. (Rodríguez, 2006: 5)

Y continúa Dubois:

“El hacer pedagógico no depende de la aplicación mecánica de ciertos procedimientos. Depende de un conocimiento y una reflexión profunda de las teorías de la materia que se va a enseñar...” (Rodríguez, 2006: 5)

La escasa formación de los docentes sobre la lengua y sus características podría estar dentro de las causas del mal uso de la lengua escrita por parte de los alumnos.

La codificación ha sido subestimada porque se la ha asimilado a la sola enseñanza de los grafemas sin percatarse que implica también el conocimiento de la estructura del objeto lingüístico. Sin esta conciencia, la lengua escrita pierde su calidad de objeto cultural y de puerta de acceso a la cultura letrada.

En palabras de Graciela Alisedo,

“si la composición grafemática se transforma en variante libre, se puede llegar a que la lengua gráfica pierda su carácter y se transforme en variante personal, es decir, en idiolecto...” (1999: 263-264)

Es decir, si no apoyamos la adquisición de la norma grafemática, la escritura no sería un objeto social y cultural sino un código cifrado para cada usuario. Así, mientras la codificación ideográfica constituye un lazo de comunicación entre hablantes de distintos idiomas, la escritura alfabética, con una estructura infinitamente más económica, construye, al estar mal codificada, la incomunicación entre hablantes del mismo idioma.



NOVEDADES



Ilse Brunner y Erika Hottenstielner
El desarrollo de las inteligencias en la infancia
Ejemplos prácticos para una enseñanza exitosa
328 pp.



Éric Jamet
Lectura y éxito escolar
178 pp.



Horacio Sanguinetti
La educación argentina en un laberinto
144 pp.



Alain Lieury y Fabien Fenouillet
Motivación y éxito escolar
113 pp.

www.fce.com.ar

Conclusiones

1. La didáctica de la escritura debe sustentarse en el estudio de la lengua. Sin conocer el idioma no se conoce lo que deben aprender los estudiantes.
2. El conocimiento de la escritura necesita saber de sus diferentes elementos: grafemas, codificación, sintaxis, expresión de ideas, etc. Todos son necesarios y no debe desdénarse ninguno.
3. La lengua escrita da acceso a una cultura más profunda y más amplia. Para que ello sea efectivamente así, el código debe ser *social* y no una variante personal.
4. La enseñanza directa es imprescindible para adquirir bien la lengua escrita.
5. Los grafemas no abarcan toda la codificación. Un elemento imprescindible en la enseñanza de la escritura son las relaciones fonema-grafema.
6. La codificación alfabética separa la escritura en significante y significado. Por lo tanto, toda didáctica de la escritura debería abordar ambos elementos.
7. La separación dicotómica entre didácticas opuestas ha empobrecido la enseñanza de la escritura. En este punto también podría encontrarse una explicación a lo que está pasando con el aprendizaje del lenguaje escrito.

- Beharés, L. y Erramouspe, P. (1999). Reflexiones sobre el yo y el otro en las instancias iniciales de la adquisición de la lengua escrita. En S. González y L. Ize de Marengo. **Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB**. Buenos Aires: Paidós.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. **Lectura y Vida**, 24 (4), 14-23.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2002). **Enseñar Lengua**. Barcelona: Graó.
- Elmelaj, J. (2006). Una mirada integradora para alfabetizar a jóvenes y adultos. **Lectura y Vida**, 27 (2), 44-54
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1990). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Madrid: Siglo XXI.
- Henaó A., O.; Chaverra, D.I.; Wilson Bolívar, B.; Puerta, D. L.; Villa, N. H. (2006). La producción escrita mediada por herramientas informáticas. La calidad textual, el nivel de aprendizaje y la motivación. **Lectura y Vida**, 27 (2), 6-11.
- Levinsky, E. (2006, 4 de junio). Enseñanza Superior: universitarios no dominan el español. **El Mercurio**: 11.
- Rodríguez, M. E. (2006). Editorial. **Lectura y Vida**, 27 (2), 4-5.
- Sosnoski, D. (2004). **Introduction to Japanese Culture**. Rutland, Vermont and Tokyo: Charles Tuttle Company.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en agosto de 2006 y aceptado para su publicación en septiembre del mismo año.

Referencias bibliográficas

- Alisedo, G. (1999). Didáctica de la ortografía. En S. González y L. Ize de Marengo. **Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB**. Buenos Aires: Paidós.
- Alisedo, G.; Melgar, S. y Chiocci, M. C. (2004). **Didáctica de las Ciencias del Lenguaje**. Buenos Aires: Paidós.
- Araya, L. (2005). **¿Cómo enseñar a escribir?** Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

* Profesora de Español. Licenciada en Educación. Master en Ciencias de la Educación de la Universidad de Lovaina, Bélgica, especialista en lectura y escritura.

Actualmente es docente e investigadora de la Universidad Católica Silva Henríquez de Santiago, Chile. Dirige los Postítulos en Lengua en la misma universidad.

XXII WORLD CONGRESS ON READING

Lectoescritura en un mundo diverso

Literacy in a Diverse World

XXII CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA



San José, Costa Rica

28 de julio al 1 de agosto del 2008