

MARTHA SEGURA\*  
JUDITH KALMAN\*

# LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA MEDIADA POR USOS SOCIALES DE LA LENGUA ESCRITA EN LA PRIMARIA



Este artículo muestra un ejemplo de dos preceptos pedagógicos del enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de Español en la primaria, implementado en México hace más de una década: el reconocimiento y la incorporación de usos sociales de la lengua escrita y la generación de formas diversas de interacción. Para cumplir este propósito se analiza la sinopsis de una clase en un grupo de sexto grado de primaria y se enfatiza la vivencia de estos dos preceptos en uno de los equipos.

Por medio del análisis del trabajo en clase se examina la interacción de las alumnas en una doble vía: primero, cuáles son los conocimientos previos (de sus usos sociales de la lengua escrita y de sus repertorios de conocimientos académicos) que desplegó y movilizó el equipo; y segundo, cómo participaron en la escritura colectiva. Con este acercamiento a la actividad se explora la manera en que la alfabetización académica está mediada por los usos sociales de la lengua escrita y por el repertorio de conocimientos académicos.

---

**A** más de una década de la Reforma para la Educación Básica iniciada en México en 1993 y de la propuesta del enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de Español en las escuelas primarias, todavía continúan vigentes algunas dudas acerca de cuál es la concreción en las aulas de los preceptos pedagógicos que dieron origen a estos cambios curriculares. En lo particular este enfoque implicó una reorientación didáctica que ha dado lugar, cuando menos en teoría, a un replanteamiento de las actividades de aprendizaje, a la incorporación de usos sociales de la lengua escrita,<sup>1</sup> a la generación de formas diversas de interacción y a la inclusión de materiales de lectura y escritura variados, plurales y auténticos (SEP, 1993).

Dentro del discurso pedagógico oficial y entre los profesores, ha cobrado fuerza como un elemento articulador la referencia reiterada a esta reorientación (De la Garza y Huerta, 2001). No obstante, cuando se hace una revisión de la labor docente es posible advertir huellas de lo que Meek (1991) llama un “modelo utilitario de cultura escrita” en el que prima, entre otros aspectos, la transmisión descontextualizada de convenciones (Torres, 1998).

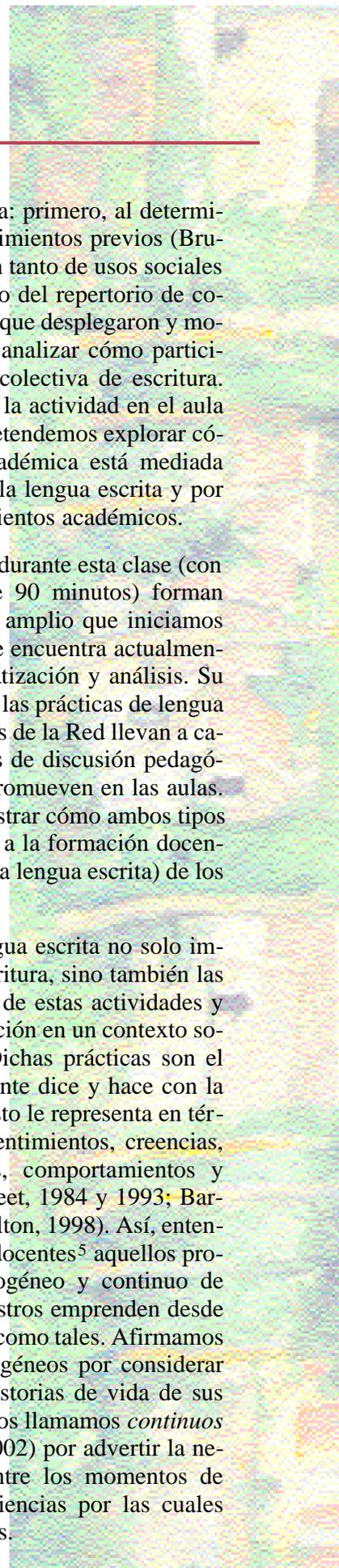
En este sentido, y en atención a la falta de correspondencia entre lo propuesto por el enfoque comunicativo y funcional y algunas de las prácticas docentes, este artículo tiene como propósito mostrar un ejemplo de dos preceptos de dicho enfoque: el reconocimiento y la incorporación de usos sociales de la lengua escrita y la generación de formas diversas de interacción. Para cumplir este propósito analizamos el registro de una clase en un grupo de sexto grado de primaria y enfatizamos la vivencia de estos dos preceptos en uno de los equipos, integrado por tres alumnas. La situación de aprendizaje que se examina se generó cuando las estudiantes elaboraron en equipo una invitación de boda a solicitud de la profesora Susana Rodríguez,<sup>2</sup> miembro activo desde hace algunos años de la Red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura.<sup>3</sup>

Por medio del análisis del trabajo de este equipo esclarecemos la interacción de las tres

alumnas en una doble vía: primero, al determinar cuáles son los conocimientos previos (Brunner, 1977) que se derivan tanto de usos sociales de la lengua escrita como del repertorio de conocimientos académicos que desplegaron y movilizaron; y segundo, al analizar cómo participaron en una actividad colectiva de escritura. Con este acercamiento a la actividad en el aula de la maestra Susana, pretendemos explorar cómo la alfabetización académica está mediada por los usos sociales de la lengua escrita y por el repertorio de conocimientos académicos.

Los datos recabados durante esta clase (con duración aproximada de 90 minutos) forman parte de un estudio más amplio que iniciamos en julio de 2003 y que se encuentra actualmente en proceso de sistematización y análisis. Su objetivo es dar cuenta de las prácticas de lengua escrita que los integrantes de la Red llevan a cabo durante sus reuniones de discusión pedagógica y de aquellas que promueven en las aulas. Asimismo, buscamos ilustrar cómo ambos tipos de prácticas contribuyen a la formación docente (para la enseñanza de la lengua escrita) de los miembros.<sup>4</sup>

Las prácticas de lengua escrita no solo implican la lectura y la escritura, sino también las formas de hablar acerca de estas actividades y contenidos, y de su inserción en un contexto sociocultural específico. Dichas prácticas son el conjunto de lo que la gente dice y hace con la lengua escrita y lo que esto le representa en términos de sus valores, sentimientos, creencias, opiniones, interacciones, comportamientos y conceptualizaciones (Street, 1984 y 1993; Barton 1994; Barton y Hamilton, 1998). Así, entendemos por formaciones docentes<sup>5</sup> aquellos procesos de carácter heterogéneo y continuo de preparación que los maestros emprenden desde que deciden constituirse como tales. Afirmamos que son procesos heterogéneos por considerar la singularidad de las historias de vida de sus protagonistas. Además, los llamamos *continuos* (Lerner, 2001; Segura 2002) por advertir la necesaria interconexión entre los momentos de preparación y las experiencias por las cuales transcurren los profesores.



## La cultura escrita en el contexto escolar

La escuela es la institución social que tiene a su cargo la preparación de nuevas generaciones de lectores y escritores. En sus aulas, se promueven usos particulares de la lengua escrita que pueden o no coincidir con los usos fuera de ella. En particular, se busca fomentar en los lectores y escritores debutantes prácticas de lenguaje para fines académicos, y la comprensión y producción de textos escritos que permitan la construcción y articulación de conocimientos. En este sentido, la noción de alfabetización académica se refiere de manera simultánea a la enseñanza y al aprendizaje con esta intención; la que se lleva a cabo en la primaria busca contribuir al desarrollo lectoescritor de los alumnos durante seis grados.

Siguiendo a Ivanic y Moss (1991), podemos señalar que existen tres opciones al menos para la enseñanza de la lengua escrita: una directa, otra libre y una tercera que combina ambas:

- La enseñanza directa prima la lectura-escritura impuesta, legitima la cultura hegemónica, permanece aislada del contexto sociocultural en el que se desenvuelven los sujetos a los que se dirige y niega los conocimientos previos de estos.
- La enseñanza libre promueve una lectura-escritura autogenerada con arraigo en las necesidades, intereses y propósitos de los sujetos que la realizan (con estilos y contenidos libres que no cumplen con los usos convencionales).
- La enseñanza que reúne ambas posibilidades contribuye al funcionamiento social e involucra a los participantes desde sus usos y costumbres.

En este último tipo de enseñanza se reconoce que el acceso a la cultura escrita implica contar con las condiciones sociales necesarias para la apropiación de los usos de la lectura y la escritura (Kalman, 2004). Aprender a leer y escribir significa, entre otras cosas, interactuar con otros lectores y escritores y ver al conocimiento forjado en el uso cotidiano de la lengua escrita como un recurso importante (Street, 2005) de los que aprenden/enseñan. Requiere contar con el patrocinio de usuarios de la lengua escrita que funjan como guías intelectuales (Brandt, 1998;

Hernández, 2004), conocer discursos secundarios (Gee, 1996), aprender las modalidades de interpretación y significación y tener múltiples oportunidades para participar en “eventos comunicativos” (Gumperz y Hymes, 1972) donde la lectura y la escritura juegan un papel central (Kalman, 1999).<sup>6</sup>

En nuestra revisión del registro de una clase, buscamos señalar aquellos aspectos de la actividad en el aula que tienden a:

- a) reconocer e incorporar los conocimientos previos de las alumnas (que se derivan de su participación en usos sociales de la lengua escrita y aquellos académicos que forman parte de su repertorio); y
- b) generar formas diversas de interacción como un contexto para promover el aprendizaje.

Cuando un docente organiza con sus alumnos situaciones que parten de estas premisas busca provocar que estos se relacionen para vincular las prácticas lectoescritoras de las que son portadores con aspectos y usos académicos (Rodríguez, 1995), y así generar, entre otros, lo que Heath y Mangiola (1991) llaman comportamientos letrados: identificar y retomar lo que los textos dicen, interpretarlos a la luz de una tarea específica, argumentar oralmente y por escrito a partir de estos, cuidar los aspectos convencionales de escritura, vincular la lectura/escritura con experiencias personales, establecer relaciones entre un texto y otros, hablar acerca de los textos tomándolos como punto de partida para reflexionar y conocer sus usos sociales. En términos generales, estos comportamientos letrados corresponden al ámbito de la educación formal y son la base de la alfabetización académica.

En este artículo el tipo de interacciones que nos interesa resaltar son las relaciones de reciprocidad y colaboración que se efectúan entre dos o más sujetos que se reúnen en una actividad de lengua escrita. John-Steiner (2000) señala algunas condiciones que hacen posible la existencia de lo que llama “colaboración creativa”: la participación comprometida de los sujetos, la desagregación de la actividad en acciones paralelas y la asignación de roles variados, complementarios y flexibles (de acuerdo a las posibilidades de los participantes). Los miembros de un equipo que interactúan para colaborar conviven y participan en procesos de negociación y composición compartida (Kalman,

1999) que les permiten construir significados, regular sus relaciones, exponer sus puntos de vista, plantear sus conocimientos previos, argumentar, comparar, discutir, buscar y/o crear maneras distintas para llegar a las metas propuestas.

## Acerca del diseño metodológico de la investigación

Para conocer cuáles y cómo son las prácticas de lengua escrita de los integrantes de la Red y aquellas que promueven entre sus alumnos, partimos de los planteamientos de la Etnografía de la Comunicación, que sugieren el empleo de técnicas para la investigación cualitativa, el seguimiento etnográfico y la lectura interpretativa de eventos comunicativos (Gumperz y Hymes, 1972) para la comprensión de los usos del lenguaje. Para comenzar, asistimos a las reuniones de la Red para hacer observaciones directas de sus discusiones pedagógicas y presenciamos algunas clases de primaria.

Se hicieron grabaciones en audio y video, se elaboraron notas de campo, se tomaron fotografías y se recopilaron productos escritos. El trabajo de campo duró un año y medio (noviembre de 2003 a mayo de 2005). Como resultado de este contamos con un amplio corpus empírico: 18 entrevistas, 12 registros del funcionamiento de las “bibliotecas circulantes del aula”, como las llaman los integrantes, 16 de reuniones de discusión pedagógica, 41 de clases en primaria, 11 de eventos organizados por los miembros y 30 producciones escritas (10 de los maestros de la Red y 20 de los alumnos). A medida que se hacían los registros y observaciones, se transcribieron las grabaciones en audio y video, que se integraron a las notas de campo. Como unidad de análisis se partió de la noción de “eventos comunicativos” de Gumperz y Hymes (1972) y se utilizaron dos ejes generales para organizar la exploración de los registros: “Espacios de interacción” y “Prácticas de lengua escrita”.

Los datos que se analizan en este artículo corresponden al registro de una clase de sexto grado de primaria durante la elaboración de la invitación de boda, lo que se realizó como actividad asociada a la lectura colectiva de algunas cartas de **Joaquín y Maclovia se quieren casar**. Esta obra de Francisco Hinojosa y Alicia Meza está ilustrada con fotografías de principios del

siglo XX que los autores encontraron en el Archivo General de la Nación; fue editado por Libros del Rincón-SEP en 1987 e integrado de manera oficial a las bibliotecas del aula de escuelas primarias en México. Resulta importante hacer mención que en el libro de texto gratuito de Español para quinto grado aparece un fragmento de **Joaquín y Maclovia se quieren casar**, situación que explica la familiaridad que tienen con esta obra los alumnos de sexto, como es el caso. Para el análisis de los datos se construyó una narrativa analítica que da cuenta de la grabación en audio de los tres episodios principales que constituyen la clase (lectura en voz alta de cartas, diálogo y escritura de la invitación de boda); la organización fue grupal en los dos primeros episodios y en el tercero, en equipos. La duración de los episodios fue de cinco, diez y setenta y cinco minutos respectivamente.

## En el aula de la profesora Susana

Algunas de las acciones que la maestra emprendió con los alumnos durante el ciclo escolar 2003-2004 para construir con ellos un espacio para leer y escribir fueron las siguientes: la conformación y funcionamiento de una biblioteca circulante del aula; el establecimiento de un horario para la lectura en voz alta de títulos completos o fragmentos (una vez por semana además del tiempo asignado para Español); y la realización de actividades de escritura a propósito de los textos leídos en voz alta. Días antes de la observación que relataremos, la maestra leyó algunas de las cartas de **Joaquín y Maclovia se quieren casar**, libro perteneciente a la biblioteca circulante.

En el momento de la observación (a finales de mayo de 2004) el grupo estaba conformado por 31 alumnos (22 mujeres y 9 varones). A continuación presentamos el análisis del trabajo de uno de los equipos, integrado por tres alumnas. Destacaremos, por un lado, los conocimientos previos que las tres estudiantes desplegaron y movilizaron (que se derivaron tanto de sus participaciones en usos sociales de la lengua escrita como de su repertorio de conocimientos académicos), y por otro, la interacción entre ellas durante su trabajo. Para esto mostramos una sinopsis de la clase en la que enfatizamos fragmentos de interés. Dicha sinopsis y análisis forman parte de una versión más amplia de la

narrativa analítica con la que contamos en nuestro archivo etnográfico.

La profesora lee en voz alta cartas del libro **Joaquín y Maclovia se quieren casar**; cuando menciona la proximidad del casamiento pide que la ayuden a hacer la invitación de boda. Como preámbulo dialoga con los alumnos para saber: “¿qué debe llevar esta invitación?” e insiste en que para elaborarla deben retomar la fecha y lugar de la boda, los nombres de los novios y los padrinos y otros datos del libro. Por ejemplo, en una ocasión específica: “Vamos a elaborar una invitación de boda, pero de la boda de Joaquín y Maclovia” y en otra (para responder a la pregunta de una alumna) señala que no van a inventar la información y les pregunta: “¿Qué datos ya tienen?” refiriéndose a los que están contenidos en las cartas. Posteriormente, indica que se organicen en equipos con un máximo de tres integrantes, reparte una hoja blanca y dice que hagan el borrador en el cuaderno de Español. Se integran los equipos y a partir de este momento y durante el resto de la clase la maestra se desplaza por el aula. Uno de los equipos lo integran tres alumnas: Mari, Gisela y Lupe<sup>7</sup>. Ellas conversan y asumen funciones: Mari abre su cuaderno, Gisela le da indicaciones (sugiere que escriba la fecha), Lupe dobla la hoja y en su cuaderno redacta “un verso” (el texto poético con el que inician las invitaciones de boda), Mari hace preguntas para recabar datos, Gisela le proporciona información, le recuerda: “Sebastiana se escribe con b” y a petición de Mari acude a la maestra para consultarla. Conforme transcurre el tiempo se muestran sus avances. Mari le dice a Gisela que en una parte de la hoja dibuje una pareja de novios. Gisela le pide a Mari su cuaderno para ver las fotografías de cantantes y actores con las que lo forró.

El hecho de que las tres alumnas conversan al inicio de la actividad sugiere que, a lo largo del ciclo escolar, ya han tenido experiencias de escritura colectiva de textos de diversa índole y que han trabajado en equipos porque planean de manera inmediata lo que tienen que hacer. En sus primeros intercambios idean el texto, piensan en la audiencia, hacen propuestas, segmentan la actividad en acciones, las jerarquizan, eligen aquellas en las que se sienten más capaces, intercambian los roles y acuden a otros sujetos para solicitar apoyo.

Al insistir en que se retome la información contenida en el libro, la maestra propicia que las alumnas utilicen en su escrito aspectos concretos del texto leído. Por medio de la participación

de las niñas podemos advertir que se encuentran familiarizadas con las invitaciones de boda (las conocen, las han leído, identifican sus formatos, la distribución gráfica de sus partes, y tienen presentes sus convenciones).

Para elaborar la invitación, las alumnas realizan pequeños borradores como parte de un proceso de escritura que implica revisiones reiteradas (Lerner, 2001). Discuten y determinan las convenciones ortográficas cuando tienen dudas y acuden a otros recursos (como las fotografías) para realizar el adorno que portan las invitaciones de boda. Durante su colaboración cruzan las fronteras de varios sistemas simbólicos (lenguaje oral y escrito y dibujo) para avanzar en la actividad (Dyson, 1989).

Las alumnas deciden que debe llevar “un verso”. Lupe se dirige al estante para buscar un libro. Observa las canastas y elige una. Después de dos minutos toma **Cajón de Coplas**, se dirige a su banco, lo hojea, dice: “también le podemos poner este” y muestra una copla. Solamente Mari ve el libro pues Gisela continúa observando las fotografías. Lupe revisa **Cajón de Coplas**, elige una y la lee en voz alta cantándola: “en medio del amor.... canta con la garganta y el corazón. También de dolor se canta cuando llorar no se puede” y Gisela la repite al unísono sin tener que verla.

Mari: (Terminante a Lupe) No, pero ese no parece verso [poema].

Lupe: (A Mari) No. Pero la dedicatoria (usa ese término porque es el que utilizó una de sus compañeras de grupo en el preámbulo con la maestra) es siempre, por lo regular, es así [se escribe en versos y habla de amor].

Mari: (Niega con la cabeza) [Es] A Dios.

Gisela le pregunta a Lupe si en **Cajón de Coplas** “viene” alguna imagen de novios.

Mari: (A Lupe) A ver tú canta todo y yo te digo cuál.

Lupe: (Lee en voz alta otras coplas que previamente eligió).

Mari: (Las escucha y dice a Lupe en tono de regaño) Esos no son versos [poemas], son coplas.

Lupe: (A Mari) Ve (muestra el subtítulo del libro), son (Lee en voz alta) “Coplas y versos”. (Deja de leer).

Por la agilidad con la que Lupe se dirige a la canasta, encuentra el libro y lo revisa para usarlo

como referente, podemos inferir que ya lo conoce. Consideramos que la presencia de la biblioteca del aula, aunada al trabajo con el acervo que ha realizado la maestra, hacen posible que Lupe vaya al estante con la certeza de que ahí encontrará un recurso útil para esta tarea. En otras palabras, la combinación de la disponibilidad de materiales de lectura y escritura y las condiciones sociales necesarias para aprender a leer y escribir resultan aspectos fundamentales para promover procesos de la alfabetización en el aula (Kalman, 2004).

En el trabajo de equipo, Lupe se coloca como miembro experto; despliega conocimientos que se pueden agrupar en dos rubros:

- 1) Conocimientos referidos a la cultura escrita. Lupe enseña que cuando se compone un escrito se puede recurrir a las ideas de otros, que a través de la lectura se comparte un texto, que los versos se relacionan con las coplas, que las coplas se cantan al leerlas.
- 2) Conocimientos que se refieren a la organización y funcionamiento de la biblioteca circulante del aula. Lupe sabe que los libros pueden tomarse libremente cuando así se requiera; conoce el contenido de **Cajón de coplas** y recuerda dónde buscarlo.

Gisela canta la copla con Lupe, da a entender que la conoce y posiblemente también ha visto su versión escrita en el libro. Por su parte, Mari señala a sus compañeras que una copla es distinta de un poema.

En la discusión que se genera entre Lupe y Mari respecto de la inclusión de un verso como dedicatoria y si es mejor que sea romántico o religioso, ambas confirman que ya han leído invitaciones de boda, comparten sus ideas, las confrontan y las defienden. En el proceso de argumentar si la copla es adecuada o no, las alumnas despliegan importantes comportamientos letrados (Heath y Mangiola, 1991): interpretan lo que un texto dice con base en la tarea que realizan, lo vinculan con experiencias personales y argumentan sus propuestas. Por un lado, Lupe busca y selecciona una copla y por otro, Mari cuestiona su elección diciendo que no es el tipo de verso que necesitan. Lupe le muestra la portada como evidencia de que el libro contiene coplas y versos y no solamente coplas. Sin embargo, la discusión no se resuelve en ese momento:

Lupe continúa con la búsqueda ya que dice que una invitación debe llevar “versos”. Gisela la corrige diciendo: “es diferente versos y coplas”. Las tres alumnas acuerdan que el texto poético tenga una mezcla de romanticismo y religiosidad. Por turnos y en colaboración lo redactan. Mari se asume como escritora, de cuando en cuando lee en voz alta los avances y repite las palabras o frases para enlazarlas y/o corregirlas. Cuando consideran haber terminado, Mari lee en voz alta y hacen modificaciones.

La actitud de Lupe de recurrir nuevamente al libro reitera la conexión entre lectura y escritura (Heath, 1983; Street, 1984; Ferreiro, 2001; Colomer, 2005). Durante la creación del poema en colaboración, las alumnas se relacionan, aportan ideas, negocian, despliegan y movilizan conocimientos previos, tanto de uso social de las invitaciones (comparten y usan frases que posiblemente han leído antes), como de aspectos formales y académicos de la lengua (propiedades del lenguaje poético y atributos de los borradores: incluir y excluir ideas). En suma, a través de la interacción articulan conocimientos cotidianos con conocimientos académicos.

Lupe revisa **Cajón de Coplas**. Mari le sugiere que continúen con los datos de la invitación.

Gisela hojea **Joaquín y Maclovia se quieren casar**, lee en voz alta y le muestra a Mari el nombre de la calle de la iglesia en la que se casarán los novios: “Cantarranas”. Mari dice y escribe en su cuaderno: “Nuestra boda”. Gisela le sugiere que agregue: “Joaquín y Maclovia”. Mari escribe y dice: “se llevará a cabo en la iglesia San Pedro que está ubicada... en la calle... Cantarranas número 415” Gisela al escuchar que inventó el nombre de la iglesia afirma: “Mira”, lee en voz alta una frase de **Joaquín y Maclovia...**: “Empezó la semana con la boda en el templo de San Roque” y agrega: “Podemos poner, en vez de iglesia, templo”. Mari le pregunta a Gisela: “Ahí no viene [el tipo] de letra [que debe llevar la invitación] ¿verdad?”.

Lupe muestra una práctica académica importante: cuando escribe un texto vuelve de manera reiterada a los libros para consultarlos y guiarse con otros autores. Mari, al ver que todavía tienen tareas pendientes, insiste en que avancen. Gisela recurre ahora a **Joaquín y Maclovia...** para reunir información que les hace falta y la comparte (para agregar datos y corregir) leyendo en voz alta. Mari atiende a un aspecto gráfico de las invitaciones de boda: la utilización de distintas

tipografías. La distribución que las tres alumnas hacen de las tareas ejemplifica lo que John Steiner (2000) denomina intercambio de roles en la colaboración.

Mari consulta a Gisela si Lupe hace el sobre y Gisela aprueba. También le pregunta si hace el boleto para la recepción y las tres alumnas discuten qué datos debe llevar.

Lupe tiene en la mano la hoja y le pregunta a Mari: “¿Cuál es la fecha de la boda?” Mari contesta “30 de junio del año en curso... (Explica) para no poner año”.

Mari le dicta a Lupe el nombre de los novios y le indica que va: “Con acento en la i” sin aclarar a cuál de los dos nombres se refiere. Lupe agrega el acento en Joaquín. Mari le deletrea el nombre de Maclovia y Lupe lo escribe. La profesora se desplaza para observar el trabajo e informa que dos equipos ya le entregaron la invitación.

El supuesto de Mari de que la invitación debe incluir un boleto para la recepción proviene de usos sociales actuales. La invitación que ellas debían elaborar era la de una boda que supuestamente ocurriría a principios del siglo XX, en el tiempo en que las invitaciones constaban de un solo pergamino. Así, el supuesto de la alumna ilustra cómo acuden las niñas a lo que conocen para hacer el documento solicitado. A través del diálogo determinan cuáles serían los datos que debe incluir el boleto, para lo cual negocian significados, toman decisiones y se organizan. En dicha conversación reconocen el formato de la invitación de boda y hacen un despliegue de conocimientos precisos acerca de que hay datos fijos y exactos (hora, lugar y fecha de la celebración) y que hay rasgos que varían (adornos, tipografía y materiales).

Nuevamente, hay una distribución de tareas entre las alumnas. Lupe se apoya en sus compañeras para escribir. A través de la explicación que Mari da respecto del uso de la frase “del año en curso” hace explícito su conocimiento acerca del manejo de dicho tipo de fórmulas en los textos formales, sugiriendo cierta experiencia lectora con algunos de estos textos (por ejemplo, oficios). Ahora es Mari la que da indicaciones ortográficas (uso de acentos y letras específicas) y mediante el dictado comparte



el borrador con Lupe. En este caso, Mari asume la función de supervisar.

Gisela propone que en lugar de hacer el sobre enrollen la invitación y le pongan un listón. Nuevamente hojea **Joaquín y Maclovia...** La profesora al percatarse de la proximidad del recreo indica que guarden los útiles y que al día siguiente concluirán y leerán la invitación al grupo. Pese a la sugerencia, los alumnos continúan trabajando, suena el timbre y son muy pocos los que salen al patio. Concluye el recreo. Los equipos que aun no habían entregado la invitación lo hacen, incluidas las tres alumnas, quienes después de conversar aceptaron la propuesta de Gisela de enrollar la invitación y ponerle un listón rojo.

Con la propuesta de Gisela, las alumnas hacen uso de una costumbre de épocas pasadas: para la entrega a sus destinatarios los textos se enrollaban a la manera de pergaminos. Esta decisión acerca el texto, una vez más, a un uso social real.

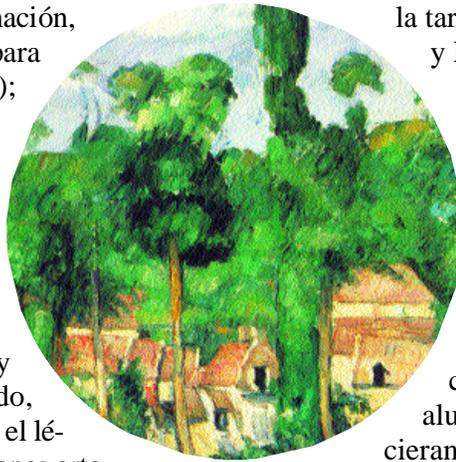
## Conclusión: la invitación de boda en un contexto académico

Durante la elaboración de la invitación fue posible percatarse de un proceso deliberado de uso de lenguaje: las alumnas colaboraron para crear un producto específico y en el transcurso de la actividad propusieron y revisaron los diferentes componentes del texto solicitado por la maestra.

Entre los conocimientos previos que desplegaron y movilizaron las tres alumnas se cuentan:

- Conocimientos que se relacionan con usos sociales: lectura de invitaciones de boda, identificación de sus formatos y distribución gráfica de los textos que contienen.
- Conocimientos relativos a prácticas académicas que hicieron posible el respeto de las convenciones: reconocieron las etapas para la producción de un texto; discutieron las propiedades del lenguaje poético; buscaron recursos escritos y gráficos; diferenciaron entre coplas y versos; usaron diferentes formatos de lectura según propósitos diversos

(para encontrar una información, para compartir un texto y para corregir algo que se escribe); reconocieron las partes de un libro; utilizaron lenguaje formal; escribieron de manera colaborativa (usaron el dictado para producir distintas partes de la invitación y leyeron en voz alta las ideas para compartirlas y para continuar escribiendo, usaron sinónimos para variar el léxico y se fijaron en convenciones ortográficas: formatos para el registro de fechas, uso de “b” y “v”, y reglas de acentuación).



la tarea pese a las dificultades (Viola y Rosano, 2004).

En términos generales podemos decir que en esta clase el reconocimiento y la incorporación de los conocimientos previos de las alumnas y la generación de formas diversas de interacción mediaron la alfabetización académica. Esto hizo posible que las tres alumnas validaran sus saberes, hicieran uso de lo que ya conocían y se apropiaran de los procesos que vivenciaron y de los productos que elaboraron. Finalmente consideramos que la organización de actividades de aprendizaje a partir de estas condiciones puede enriquecer la práctica docente encaminada a la alfabetización académica en las aulas de primaria.

Los conocimientos previos acerca de la cultura escrita sirvieron como punto de partida para la elaboración de nuevos saberes que se ensayaron en la actividad (Bruner, 1977). El diálogo y la escritura/lectura fungieron para las tres niñas como recursos para organizar y reorganizar lo que ya sabían (Lerner, 2001), para compartirlo, para participar en la redacción y diseño de la invitación, y para potenciar sus conocimientos. Por otra parte, los rasgos que caracterizaron sus interacciones corresponden con los reportados por John-Steiner (2000). A la vez observamos cómo las tres alumnas rotaban los roles (quién organizaba las tareas, quién las ejecutaba, quién las revisaba, etc.) y no solo cómo los distribuían, lo cual sugiere que las niñas cambiaban de papel de acuerdo a sus posibilidades de contribuir al logro del producto esperado.

Además, los textos escritos que utilizaron también cumplieron múltiples funciones en el transcurso de la actividad (Barton y Hamilton, 1998): fueron modelos para escribir, recursos gráficos y fuentes de información. Durante la actividad, las tres estudiantes se relacionaron con los textos, alrededor de ellos, y a propósito de ellos (Ferreiro, 2001). Por ejemplo, Mari formuló preguntas para recabar algunos de los datos del libro, Gisela utilizó los libros para investigar las imágenes, y Lupe consultó **Cajón de Coplas** para inspirarse en la redacción del poema.

A través de la interacción generada en el trabajo de equipo (que se caracterizó por la interdependencia y la cooperación), las alumnas reconocieron sus fortalezas, transformaron y/o enriquecieron sus conocimientos y sostuvieron

## Notas

1. Entiéndase por lengua escrita una práctica social que involucra tanto la oralidad como la escritura.
2. Agradecemos a la maestra la autorización para usar su nombre.
3. Esta Red se conforma, principalmente, por un grupo de docentes que trabajan en escuelas primarias públicas localizadas en una de las delegaciones políticas con mayor extensión geográfica y más conurbadas del Distrito Federal, en México. La Red tiene como finalidad provocar acercamientos sostenidos y gozosos entre la comunidad y la cultura escrita.
4. La investigación pretende mostrar cómo es que los integrantes de esta Red leen, escriben y dialogan, qué materiales escritos utilizan y qué textos producen, cuáles son los significados que atribuyen a estas acciones dentro de sus reuniones, cómo es que dicho trabajo aparece reflejado en su labor docente y de qué manera todo esto les permite construir un conocimiento colectivo acerca del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua escrita. Nuestros acercamientos analíticos a sus prácticas de lengua escrita han sido a partir de búsquedas sincrónico-diacrónicas de patrones, las primeras para caracterizar las que por separado se hacen en las reuniones y clases, y las segundas para encontrar cómo se vinculan ambas.
5. Empleamos el plural por reconocer la multiplicidad y variedad de trayectorias de formación que

pueden existir (con sus consecuentes implicaciones académicas, laborales y personales de los sujetos involucrados). Por razones de espacio, en este trabajo nos limitamos a las formaciones docentes que se vinculan a la enseñanza de la lengua escrita.

6. Los “eventos comunicativos” se componen de episodios diversos que pueden ser en ocasiones, secuenciados o recurrentes.
7. Los nombres son seudónimos para preservar la identidad de las alumnas.

### Referencias bibliográficas

- Barton, D. (1994). **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). **Local Literacies: Reading and Writing in one Community**. Londres y New York: Routledge.
- Brandt, D. (1998). Sponsors of literacy. **College Composition and Communication**, 49, 165-185.
- Bruner, J. (1977). Early social interaction and language development. En H.R. Scafffer (comp.). **Studies in Mother-Child Interaction**. Londres: Academic Press.
- Colomer, T. (2005). **Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela**. México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Garza, Y. y Huerta, M.A. (2001). Leer y escribir con diferentes propósitos. **Entre maestros**, 2, (5/6), 44-49.
- Dyson, A.H. (1989). **Multiple Worlds of Children Writers. Friends Learning to Write**. New York: Teachers College Press.
- Ferreiro, E. (2001). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. En CONACULTA (comp.), **Lecturas sobre lecturas 3**. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- García de León, P. (comp.) (1984). **Cajón de coplas**. Ilustraciones de Soler, V. y Perujo, J.L. México: Libros del Rincón-Secretaría de Educación Pública.
- Gee, J.P. (1996). **Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses**, vol. 16. Bristol, PA: Falmer Press.
- Gumperz, J.J y Hymes, D. (eds.) (1972). **Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication**. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Heath, S. B. (1983). **Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms**. Cambridge: University Press.
- Heath, S.B. y Mangiola, L. (1991). **Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms**. Washington: National Education Association, Center for the Study of Writing and Literacy y American Educational Research Association.
- Hernández, Z.G. (2004). **Identity and Literacy Development: Life Histories of Marginal Adults in Mexico City**. Berkeley: University of California.
- Hinojosa, F. y Meza, A. (1987). **Joaquín y Maclovia se quieren casar**. México: Libros del Rincón-Secretaría de Educación Pública.
- Ivanic, R. y Moss, W. (1991). Bringing community writing practices into education. En D. Barton y I. Ros (eds.). **Writing in the Community**. Londres: Sage.
- John-Steiner, V. (2000). **Creative Collaboration**. New York: Oxford University Press.
- Kalman, J. (1999). **Writing on the Plaza. Mediated Literacy Practices Among Scribes and Clients in Mexico City**, vol. 5. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- \_\_\_\_\_. (2004). **Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic**. México: UNESCO, Institute for Education; Siglo XXI Editores y Secretaría de Educación Pública.
- Lerner, D. (2001). **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México: Secretaría de Educación Pública.
- Meek, M. (1991). **On Being Literate**. Londres: The Bodley Head.
- Rodríguez, M.E. (1995). Hablar en la escuela ¿Para qué? ¿Cómo? **Lectura y vida**, 16 (3), 31-40.
- Segura, J.M. (2002). **Formación docente continua. Implementación y evaluación. Un caso de Investigación-acción**. Tesis de maestría no publicada. Universidad de las Américas, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1993). **Plan y programas de estudio de educación básica primaria**. México.

Street, B. (1984). **Literacy in Theory and Practice**, Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_. (1993). Alfabetización y cultura. **Proyecto y principios de educación**, 32, 39-46.

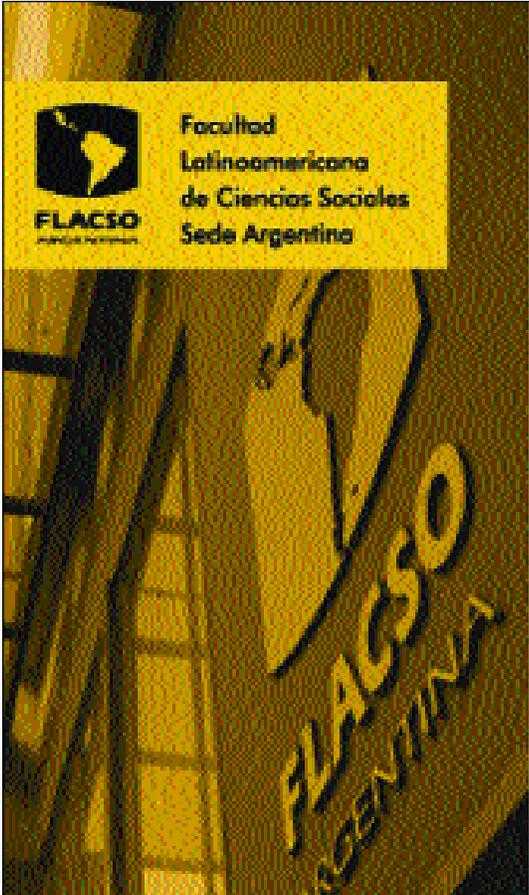
\_\_\_\_\_. (ed.) (2005). **Literacies across Educational Contexts. Mediating Learning and Teaching**. Philadelphia: Caslan.

Torres, R.M. (1998). **Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares**. México: Secretaría de Educación Pública.

Viola, M.C. y Rosano, N. (2004). Formación de animadores comunitarios de lectura. **Lectura y vida**, 25 (1), 46-49.

*Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en agosto de 2007 y aceptado para su publicación en setiembre del mismo año.*

- \* **Martha Segura**  
Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Especialización Proyecto Curricular en la Formación Docente en la Universidad Pedagógica Nacional UPN. Maestra en Educación con Especialidad en Administración Educativa por la Universidad de las Américas UDLA. Estudiante del Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas en el DIE-CINVESTAV.
- \* **Judith Kalman**  
Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas por la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma Nacional de México UNAM. Maestra en Educación con Especialidad en Investigación Educativa por el DIE-CINVESTAV. Doctora en Educación con Especialidad en Lenguaje y Alfabetización por la Universidad de California, Berkeley. Investigadora titular del DIE-CINVESTAV.



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Sede Argentina

**Diplomatura Superior con opción a Especialización en**  
**LECTURA, ESCRITURA Y EDUCACIÓN**  
-modalidad virtual-

La denominada "crisis de la lectura y de la escritura" interroga el lugar de la escuela en la transmisión de estas prácticas. Desde distintos ámbitos académicos, la escuela es interpelada por la demanda aún no satisfecha en la construcción de sujetos lectores y escritores competentes. Asimismo, el avance de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación supone la centralidad de estos actores y, también, plantea la necesidad de innovar sus formas de enseñanza.

En este escenario, el Diploma Superior en "Lectura, escritura y educación" propone el estudio de las prácticas culturales de la lectura y de la escritura, la reflexión sobre el lugar de la escuela y de los docentes, y el trabajo sobre recorridos posibles para su enseñanza.

**COORDINACIÓN ACADÉMICA:** Andrea Birón  
**PROFESORES:** E. Antala; B. Archambault; L. Arzuely; C. Battistuzzi; A. Bello; F. Corno; I. Colomar; B. Druk; M. H. Durán; I. Hualde; C. Jarama; A. M. Kocovitch; S. Kocovitch; M. del P. Gaspar; D. Gólgombak; D. Gonçalves Vidal; J. Hébraud; F. Juanmanes; M. Kahan; B. Kalman; J. Larrosa; M. E. Lora de Almeida; D. Link; I. Lotta; G. Pampillo; R. Paredes; P. Pizarri; A. Portelli; M. Rucio y P. Zolmanovich.

**PERÍODO LECTIVO:** De abril a diciembre de 2008

**INFORMES:**  
Académico Técnico: Valeria Segura  
[54-11] 4238-9300 Intemas 429/241/  
ó fax [54-11] 4379-1373  
lectura@flacso.org.ar

Personalmente:  
Agustinho 551 - (UTAAAC)  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
Argentina

[www.flacso.org.ar/eduvirtual](http://www.flacso.org.ar/eduvirtual)