

Recibido: 24/11/2025
Aceptado: 24/11/2025
Publicado: 10/12/2025

Hoz, G. y Dapino, M. (diciembre, 2025). "Escrituras y literatura en escenarios educativos diversos".
En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 21 (11), pp. 4 – 13.

Título: Escrituras y literatura en escenarios educativos diversos

Resumen: Presentación del dossier 21 coordinado por Gabriela Hoz y María Dapino

Palabras clave: Escritura, Literatura, Enseñanza, Escuela Primaria

Title: *Writings and literature in diverse educational settings*

Abstract: *Presentation of dossier 21 coordinated by Gabriela Hoz and María Dapino.*

Keywords: *Writing, Literature, Teaching, Primary School*

Escrituras y literatura en escenarios educativos diversos

Gabriela Hoz ¹

María Dapino ²

“Consideramos que los docentes deben propiciar un encuentro adecuado entre los niños y los textos. Si algunos de sus alumnos llegasen a ‘ser escritores’ gracias a la intervención escolar, la misión estaría cumplida con creces. Pero, si esto no sucediera, es deber ineludible de la escuela que todos los que egresen de sus aulas sean ‘personas que escriben’, lo que equivale a decir que puedan valerse de la escritura cuando lo necesiten y lo hagan con adecuación, comodidad y autonomía.”

Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez³

Si consideramos los avances producidos en el campo de la enseñanza de la escritura desde la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ferreiro y Teberosky, 1979) hasta la actualidad, podemos afirmar que han sido tan amplios como variados. En esta primera parte, sintetizamos aquellos que consideramos más relevantes para la constitución del área específica de la enseñanza de la escritura literaria y, posteriormente, presentamos los artículos del dossier, destacando los aportes que cada uno realiza al campo descripto.

¹ Gabriela Hoz es Profesora en Ciencias de la Educación y Magíster en Escritura y Alfabetización (FaHCE-UNLP). Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Didáctica (FaHCE-UNLP) y Jefa de Departamento del área de Prácticas del Lenguaje en la Escuela Graduada J. V. González (UNLP). Ha participado en distintos equipos de formación docente a nivel regional, nacional y a través de organismos internacionales en temas de alfabetización para el nivel inicial y primario. Integra equipos de investigación orientados a la didáctica y a la alfabetización inicial. Correo electrónico: gabrielahoz@gmail.com

² María Dapino es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Es Magister en Libros y Literatura Infantil y Juvenil por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora Adjunta de la cátedra Didáctica de la lectura y escritura (FaHCE-UNLP). Ha participado en distintos equipos de formación docente a nivel regional y a través de organismos internacionales en temas de alfabetización y formación literaria para el nivel inicial y primario. Integra equipos de investigación y extensión orientados a la alfabetización inicial. Correo electrónico: mdapino@gmail.com

³ Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez, *La escuela y los textos* (1993).

Las investigaciones pioneras de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky inauguraron una línea de indagación centrada en los procesos infantiles de conceptualización de la escritura, enmarcados en el constructivismo psicogenético. Esta perspectiva situó en primer plano la actividad constructiva del sujeto en la apropiación del objeto social “lengua escrita”, concebido como sistema de representación con características propias y diferenciadas respecto de la oralidad (Blanche-Benveniste, 2002; Zamudio Mesa, 2020). Esta concepción acerca de la escritura ha resultado, a su vez, central para entender la complejidad del desafío al que se enfrentan los sujetos en su intento por apropiarse de su funcionamiento.

En paralelo con los estudios psicolingüísticos sobre momentos de alfabetización inicial, se desarrolló una didáctica de la lectura y la escritura —de base constructivista y denominada más recientemente Enseñanza Aproximativa (Castedo, 2025)— que sostiene que, mediante la inmersión en un ambiente letrado y sostenidas intervenciones docentes, niñas y niños pueden avanzar desde sus propias conceptualizaciones hacia la convencionalidad del sistema de escritura alfabético. En el campo de la escritura literaria, puede señalarse la década de 1990 como un momento de recuperación de la pedagogía por proyectos, propia del ideario escolanovista, en particular de los reconocidos educadores John Dewey, William Kilpatrick y Célestin Freinet. A partir de dichos aportes, las propuestas de escritura se apoyaron en la lectura de textos de circulación social y el análisis de sus características —tramas discursivas, tipologías o géneros textuales— se convirtieron en objeto de estudio (Kaufman y Rodríguez, 1993; Camps & Dolz, 1996; Camps [comp.], 2003).

Asimismo, a finales del siglo pasado, estudios psicolingüísticos sobre los procesos cognitivos implicados en la producción textual y la historia de su evolución, ofrecieron aportes significativos mediante situaciones experimentales de reescritura. Al liberar a los sujetos de la generación de ideas (*inventio*) para centrar su atención en cómo ponerlas en palabras escritas (*compositio*) y en cómo producir las marcas sobre el papel o la pantalla que las representen (*scriptio*), se abrió un camino fecundo para analizar los conocimientos lingüísticos y discursivos infantiles. Consignas como “escribir como si fueras el autor del cuento” o “escribir como en el

cuento” promovieron la centración en el estudio de la práctica de la composición escrita y la apropiación del lenguaje escrito, conocimiento letrado o *lenguaje dominguero*, es decir, de las formas discursivas propias de la escritura (Blanche Benveniste, 1982; Teberosky, A., 1992; Tolchinsky, 1993; Teberosky & Tolchinsky, 1995).

Merece mencionarse también el desarrollo de dos líneas de estudio fundantes de la perspectiva constructivista que influyeron en las formas de investigar las producciones infantiles. Una, vinculada al papel de la interacción entre pares y adultos expertos en los usos de la lengua escrita. Las indagaciones acerca de las interacciones entre sujetos con diversidad de conocimientos y su correlato en el análisis de los efectos de diferentes agrupamientos escolares para la construcción conjunta del saber acerca de la escritura resultaron centrales en esta perspectiva aproximativa (Teberosky, 1982; Palacios, Pimentel y Lerner, 1996). Por otro lado, la otra línea inaugura el análisis antinormativo de las producciones infantiles y busca comprender su naturaleza evitando la comparación directa con la norma. Desde esta mirada, la escritura infantil se concibe como “un producto complejo, en cuyo desarrollo las competencias lingüísticas de los niños se encuentran y, a veces, se desencuentran con las convenciones, históricamente definidas, de los sistemas de escritura y de los géneros discursivos” (Pontecorvo y Ferreiro, 1996, p.33). En el caso específico de la escritura literaria, esta línea estudió especialmente cómo aparecen en los textos de los niños los elementos que enriquecen lo narrativo: la tensión entre el decir y lo dicho, la presencia y ausencia del narrador, las acciones y sus motivaciones, o los sucesos y su interpretación (Kaufman y Rodríguez, 2008; Ferreiro y Siro, 2008; Castedo, 2013; Peláez, 2016; Zuccalá & Sandbank, 2018).

El primer cuarto del siglo XXI supuso la consolidación de la perspectiva aproximativa para la enseñanza de la escritura literaria. Distintas investigaciones profundizaron en las relaciones entre prácticas de lectura, escritura y revisión; en desafíos escriturales ligados a la reescritura y transformación de textos fuente; en los efectos de diferentes modalidades de agrupamiento para favorecer interacciones productivas; en la diversidad de géneros literarios y sus especificidades discursivas y estéticas; y en la alternancia entre la posición de autor de textos literarios y la

posición de lector de literatura y de escritor de textos en torno a lo literario que comentan las obras leídas. Los artículos incluidos en este dossier reflejan estos avances así como abren la posibilidad para la continuidad de las indagaciones.

Los trabajos de Anastasio y Bauger, y de Forestiere, presentan secuencias didácticas en las que la escritura se expresa en su función epistémica y reflexiva para construir sentidos más elaborados sobre las obras leídas. Ambas indagaciones comparten la construcción de itinerarios de lectura basados principalmente en libros álbum de variada complejidad —género cada vez más presente en aulas de niños pequeños— y el vínculo entre escrituras individuales y espacios colectivos de lectura compartida. En la propuesta de Anastasio y Bauger, se presenta una experiencia literaria con estudiantes de primero y segundo año que incorpora diarios de lectura destinados a analizar las huellas de sus interpretaciones y modos de leer, expresados en comentarios escritos e ilustraciones. La revisión de estos diarios muestra cómo las observaciones sensibles desplegadas en la lectura compartida encuentran un cauce y cómo la conversación habilita el descubrimiento de sentidos que permanecían implícitos. En esa conversación emerge el espesor del lenguaje, el hallazgo de expresiones extrañas o bellas, el modo en que un personaje habla o calla; así, los diarios funcionan como bitácoras que permiten acompañar trayectorias y reconocer avances. En sintonía con ello, el trabajo de Forestiere analiza las relaciones entre conversaciones literarias y propuestas de escritura a partir de la puesta en práctica de una secuencia didáctica con alumnos de tercer año de escuela primaria. La autora describe cómo el “decir por escrito” las propias ideas sobre lo leído influye en las posibilidades de interpretación y se convierte en testigo del proceso interpretativo y de la comprensión más profunda de los mecanismos constructivos de las obras, tales como la intertextualidad o los rasgos metaficticiales del libro álbum. Por tratarse de líneas de indagación poco exploradas, consideramos que estos trabajos aportan criterios valiosos para analizar las escrituras de los niños y evidencian el papel de la escritura —incluso en su dimensión intermedia entre lo privado y lo público— para la construcción de sentido dentro de comunidades lectoras.

Los artículos de Federico y Peláez analizan propuestas de reescritura con distintos tipos de transformaciones, cuyos desafíos se ajustan al momento del

proceso de alfabetización en que se encuentran los estudiantes. Ambas autoras muestran la potencia de las relaciones entre situaciones de lectura compartida, escritura delegada y escritura entre pares, evidenciando la importancia de las formas de organización de la clase y las oportunidades de aprendizaje que cada una genera. Comparten, además, la elección de itinerarios lectores ligados a la literatura de tradición popular centroeuropea, caracterizada por engaños y estructuras repetitivas y acumulativas, que se han mostrado especialmente productivas para niños pequeños. En efecto, estas investigaciones demuestran que es posible escribir textos extensos con lenguaje escrito propio de la literatura al mismo tiempo que se avanza en el dominio del sistema de escritura.

Federico analiza una secuencia didáctica en primer año de la escuela primaria centrada en la reescritura de episodios de cuentos acumulativos como estrategia para favorecer la apropiación del lenguaje escrito y el desarrollo de prácticas de escritura en niños que se encuentran iniciando la alfabetización. A partir de un itinerario basado en obras de Keiko Kasza, la secuencia combina escritura colectiva a través del docente y escritura en duplas, permitiendo observar cómo las intervenciones docentes y las interacciones entre pares inciden en la construcción de la textualidad. Para la autora, la estructura reiterativa de estos cuentos ofrece un andamiaje narrativo que permite a los estudiantes focalizarse en aspectos del sistema sin perder de vista la coherencia textual. La previsibilidad del género posibilita que escritura colectiva, escritura en pares e instancias individuales dialoguen sin constituirse en etapas rígidas. Las intervenciones docentes —“la relectura del texto fuente, la planificación oral previa y la mediación durante la escritura”— son leídas como motores del avance en la escritura. El análisis de las producciones evidencia que, bajo condiciones didácticas específicas, incluso niños con escrituras no alfabéticas logran construir narraciones coherentes recuperando estructuras y expresiones del lenguaje literario.

Peláez aborda la complejidad de escribir el engaño en textos narrativos ficcionales en una secuencia didáctica con niños de primer año. Su propuesta articula lectura, conversación, escrituras sucesivas y revisiones colectivas, mostrando cómo, bajo ciertas condiciones de enseñanza, los estudiantes pueden avanzar simultáneamente en el dominio del sistema de escritura y en la apropiación

de recursos literarios. El análisis se inscribe en una perspectiva antinormativa que permite interpretar las producciones no como aproximaciones deficitarias, sino como indicios de conceptualizaciones en desarrollo sobre la narración y el funcionamiento del género. A partir de las producciones realizadas en un primer grado de escuela pública, Peláez examina cómo las situaciones de lectura, conversación y escritura —junto con las revisiones colectivas— habilitan la construcción de sentidos literarios. El estudio explicita con claridad los procedimientos analíticos que utiliza para leer las escrituras infantiles y pone en evidencia, con ejemplos precisos, cómo opera la mirada antinormativa en la interpretación de los textos producidos por los pequeños escritores.

Finalmente, Boyadjian, Noya y Paolella presentan secuencias centradas en narrativas visuales y autores contemporáneos. Las experiencias tienen en común sesiones intensivas de lectura intensiva de textos que ofician de modelos de referencia para producir los propios. Estas sesiones intensivas de lectura se articulan con escrituras intermedias —o escrituras de trabajo— que conducen al producto final esperado. La práctica de escritura llevada adelante por escritores profesionales se vuelve objeto de reflexión a partir de encuentros con los autores de los textos o el minucioso análisis de los escritos de autor. En el artículo de Boyadjian se presenta una experiencia en torno a la historieta en primer grado: a partir de un itinerario lector protagonizado por personajes infantiles, se propone la escritura colectiva de un nuevo guion inspirado en *Yaci*, de Mariana Ruiz Johnson. La experiencia, atravesada por el aporte de guionistas y autores del campo, cuyas producciones fueron compartidas en las clases como modelos, analiza condiciones didácticas que posibilitan apropiarse de un lenguaje narrativo híbrido y construir sentido desde la escritura. Paolella indaga las huellas de la poética de Laura Devetach en textos narrativos de niños de tercer grado, realizadas en el marco de una secuencia de seguimiento a la obra de la autora. Desde un análisis cualitativo, estudia qué recursos estilísticos presentes en las lecturas son retomados en las producciones infantiles, mostrando que la lectura intensiva puede abrir oportunidades para la apropiación de recursos literarios y que la poética de una autora puede ser recreada en la escritura escolar. Esta entrada al lenguaje literario no ocurre por mera imitación, sino por una lectura que vuelve sobre la vida interior

de los personajes, sobre “modos de decir” y sobre los vínculos entre biografía, poética y texto. Noya, por su parte, explora las posibilidades discursivas de estudiantes de segundo grado que escriben desde una voz narrativa animal en diálogo con libros álbum polifónicos. La propuesta incluye lectura docente, toma de notas, escritura en duplas de un relato de una historia leída pero con una focalización distinta y la producción de imágenes. El análisis recupera cómo los niños enfrentan el desafío de narrar desde un punto de vista limitado, restringido por lo que esa voz puede o no saber: “resolver la restricción de la información sobre el mundo interior de la otredad” resulta una tarea que obliga a pensar en las condiciones del narrador, en su subjetividad y en las tensiones entre texto e imagen.

El epígrafe con el que abrimos esta introducción refleja la preocupación central que consideramos guía las investigaciones incluidas en este dossier: el estudio de las condiciones didácticas para que todos los niños y niñas lleguen a ser personas que escriben, y que al hacerlo disfruten de las posibilidades de aprendizaje que abre la escritura en torno a lo literario. Consideramos que este conjunto de trabajos revela cómo la escuela puede habilitar experiencias profundas de lectura y escritura literaria. Todos ellos insisten en algo fundamental: que el acceso a la literatura no se garantiza solo por disponibilidad de libros, sino por la creación de espacios donde se habla, se piensa, se escribe y se relee colectivamente, dejando que la escritura transite caminos hacia la construcción de sentidos.

Referencias bibliográficas

- Blanche-Benveniste, C. (1982). La escritura del lenguaje dominguero. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 247-270.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura, irreductible a un “código”. *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*, 15-30.
- Camps, A. & Dolz, J. (1996). Enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, 2, ISSN: 1135-6405.
- Camps, A. (comp) (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castedo, M. (2013). Reescritura y transformación de textos narrativos tradicionales producidos por parejas de niños en aulas multigrado. Análisis de algunos aspectos de la puntuación. In *VII Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO 6-8 de noviembre de 2013 Córdoba, Argentina. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas
- Castedo, M. (2025). Introducción al dossier. Debates en torno a la alfabetización infantil. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 19 (27), e 55.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N., & García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir: estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (1996) “Los límites del discurso: puntuación y organización textual”. En: Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa. (pp. 128-161).
- Kaufman, A.M. y Rodríguez, M.E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana. Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2008). *La calidad de las escrituras infantiles. Cuentos y resúmenes- Ortografía y gramática*. Buenos Aires: Santillana.

- Palacios de Pizani, A., Muñoz de Pimentel, M., Lerner de Zunino, D. (1996). *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- Peláez, M. A. (2016). *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata).
- Teberosky, A. (1982) "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal" en Ferreiro y Gómez Palacio (comps) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Teberosky, A. (1992): "Acerca de las actividades. VII. Los escribientes", en *Aprendiendo a escribir*. ICE/Horsori. Barcelona.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995) *Más allá de la alfabetización*. Buenos aires: Santillana.
- Tolchinsky, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Zamudio, C. (2020). Objetivación del lenguaje y conocimiento metalingüístico: transformaciones que posibilita la escritura. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 2(2), 99-131.
- Zuccalá, G., & Sandbank, A. (2018). Producir textos en los inicios de la alfabetización: el impacto de diferentes enfoques pedagógicos en la expresión evaluativa. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11.