



Magis. Revista Internacional de

Investigación en Educación

ISSN: 2027-1174

articulosmagis@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia

Grunfeld, Diana N.; Molinari, María Claudia

La importancia de pensar sobre la escritura en el jardín de infantes

Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 9, núm. 19, enero, 2017,

pp. 31-48

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en 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

# La importancia de pensar sobre *la escritura en el jardín de infantes*

magis

2

The Importance of Thinking about Writing in Kindergarten  
L'importance de penser par rapport à l'écriture dans le jardin d'enfants  
A importância de pensar sobre a escrita na educação infantil

Fecha de recepción: 8 DE NOVIEMBRE DE 2015/Fecha de aceptación: 12 DE OCTUBRE DE 2016/Fecha de disponibilidad en línea: 20 DE FEBRERO DE 2017

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>



doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.ipej

Escrito por DIANA N. GRUNFELD  
ESCUELA NORMAL SUPERIOR N°1 EN LENGUAS VIVAS, PRESIDENTE ROQUE SÁENZ-PÉNA  
BUENOS AIRES, ARGENTINA  
diana.grunfeld@gmail.com

MARÍA CLAUDIA MOLINARI  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, UNLP  
BUENOS AIRES, ARGENTINA  
claudiamolinari55@gmail.com

## Resumen

El artículo presenta resultados de una investigación realizada con niños al finalizar sala de cinco años que participaron de dos prácticas de enseñanza diferentes. Desde una perspectiva psicogenética, en entrevistas individuales clínico-críticas se estudiaron sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura y los procedimientos utilizados cuando escriben palabras. Se contrastaron estas posibilidades en relación con ambas propuestas de enseñanza. Los niños que participan de prácticas de enseñanza constructivista alcanzaron niveles de escritura más avanzados y recurren a procedimientos más elaborados que los que participaron de una propuesta basada en actividades perceptivo-motrices y enseñanza graduada de letras.

## Palabras claves

Alfabetización; educación preescolar; enseñanza de la escritura

## Transferencia a la práctica

El contraste entre dos propuestas de enseñanza diferentes de alfabetización inicial permitió constatar que las prácticas de enseñanza que favorecen que los niños expresen sus conocimientos sobre el sistema de escritura, que interpreten y justifiquen sus producciones, estableciendo relaciones entre la totalidad y las partes, que ofrecen información suficiente por el maestro, otros compañeros y escrituras a disposición en la clase (entre otras condiciones didácticas); promueven mayor reflexión sobre las relaciones oralidad/escritura en las unidades menores de la palabra que aquellas prácticas de enseñanza que presentan ejercitación de habilidades perceptivo-motrices, enseñanza graduada de letras y copia de palabras.

## Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Grunfeld, Diana N. & Molinari, Claudia. (2017). La importancia de pensar sobre la escritura en el jardín de infantes. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 31-48. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.ipej

## Keywords

Literacy; preschool education; teaching of writing

## Mots clés

Alphabétisation; éducation préscolaire; enseignement de l'écriture

## Abstract

The article presents results of a research done with children at the end of five years who participated in two different teaching practices. From a psychogenetic perspective, based on individual clinical-critical interviews, we studied their conceptualizations on the writing system and the procedures used when writing words. These possibilities were contrasted in relation to both teaching proposals. Children who participated in constructivist teaching practices reached more advanced levels of writing and they made more elaborate procedures than those who participated in a proposal based on perceptive-motor activities and gradual teaching of letters.

## Transfer to practice

The contrast between two different teaching proposals for initial literacy made it possible to note that teaching practices that encourage children to express their knowledge about the writing system, to interpret and justify their productions, to establish relationships between the whole and the parts, and that offer sufficient information by the teacher, other classmates and writings available in the classroom (among other didactic conditions); promote greater reflection on the oral/writing relations in the smaller units of the word, than those teaching practices that present exercise of perceptive-motor skills, gradual teaching of letters and copy of words.

## Résumé

L'article présente les résultats d'une recherche réalisée avec les enfants qui finalisent la salle de cinq ans qui ont participé de deux pratiques d'enseignement différentes. Depuis une perspective psychogénétique, dans les entretiens individuels cliniques-critiques on a étudié leurs conceptualisations par rapport au système d'écriture et les procédures utilisées lorsqu'ils écrivent des mots. On a contrasté ces possibilités par rapport aux deux propositions d'enseignement. Les enfants qui participent de pratiques d'enseignement constructivistes ont obtenus les niveaux d'écriture les plus avancés et ils ont cherché les procédures les plus élaborées que ceux qui ont participé d'une proposition fondée dans les activités perceptivo-motrices et l'enseignement mesuré par lettres.

## Transfert à la pratique

Le contraste entre deux propositions d'enseignement différentes d'alphabetisation initiale nous a permis de constater que les pratiques d'enseignement qui favorisent que les enfants expriment leurs connaissances par rapport au système d'écriture, interprètent et justifient leurs productions, accomplissant les rapports entre la totalité et les parties, qui fournissent l'information suffisante pour l'enseignant, les autres copains et les écritures à disposition dans la salle de classe (entre autres conditions didactiques); encouragent une plus grande réflexion par rapport aux relations oralité/écriture dans les unités mineures du mot qui ces pratiques d'enseignement qui présentent le travail d'habiletés perceptivo-motrices, enseignement mesuré par lettres et copie de mots.

## Palavras-chave

Alfabetização; educação pré-escolar; ensino da escrita

## Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada com crianças que finalizavam a etapa de cinco anos e participantes de duas práticas diferentes de ensino. A partir de uma perspectiva psicogenética, em entrevistas individuais clínico-criticas, estudaram-se seus conceitos sobre o sistema de escrita e os procedimentos utilizados quando escrevem palavras. Contrastaram-se estas possibilidades com ambas propostas de ensino. As crianças que participam de práticas de ensino construtivista atingiram níveis de escrita mais avançados e recorrem a procedimentos mais elaborados que os que participaram de uma proposta baseada em atividades perceptivo-motrizes e ensino graduado de letras.

## Transferência à prática

O contraste entre duas propostas de ensino diferentes de alfabetização inicial permitiu constatar que as práticas de ensino que favorecem que as crianças expressem seus conhecimentos sobre o sistema de escrita, que interpretem e justifiquem suas produções, estabelecendo relações entre a totalidade e as partes, que oferecem informação suficiente ao professor, aos colegas e aos seus escritos (entre outras condições didáticas); promovem maior reflexão sobre as relações oralidade/escrita nas unidades menores da palavra que aquelas práticas de ensino que apresentam exercício de habilidades perceptivo-motrizes, ensino graduado de letras e cópia de palavras.

## Introducción

En el presente artículo, exponemos algunos resultados de un trabajo de investigación que revelan las posibilidades de niños de cinco años de analizar las unidades inferiores a la palabra oral y escrita, obtenidos en una tarea de escritura de una lista de palabras (Grunfeld, 2012). Los niños estudiados han participado de dos prácticas de enseñanza diferentes y fueron interrogados al finalizar el ciclo de educación inicial. La elección de este tema de investigación responde a que el aprendizaje de la lectura y la escritura es tal vez el mayor desafío que tienen que enfrentar los niños en los inicios de la escolaridad primaria. En este desafío, comprender la alfabeticidad de nuestro sistema de escritura ocupa un papel relevante. Además, el interés se incrementa si tenemos en cuenta que se trata de evaluar el impacto de propuestas didácticas diferentes en grupos de niños de cinco años con escaso contacto con libros y lectores en su entorno extraescolar.

El aprendizaje de la escritura en momentos de la alfabetización inicial ha sido interpretado de manera diferente. Desde una concepción conductista, el aprendizaje de la lectura y escritura necesita una serie de habilidades perceptivo-motrices como requisitos centrales para su adquisición. La escritura se concibe como un código de transcripción del habla, por lo tanto, aprender a leer y a escribir se entiende como la habilidad de decodificar y codificar sonidos y letras (Leif & Rustin, 1961).

Desde perspectivas cognitivistas se desarrollan numerosas investigaciones psicolingüísticas que centran su preocupación en el estudio de la "conciencia fonológica" (*phonological awareness*), como condición central para el aprendizaje de la lectura. En sus trabajos plantean que la capacidad de segmentar fonemas no es un conocimiento natural (Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974; Liberman, Shankweiler & Liberman, 1992), sino que requiere un entrenamiento oral específico. En esta línea teórica, algunos consideran esta capacidad como un prerequisito para el aprendizaje de la lectura (Lundberg, 1991); mientras que otros se ubican en una posición de reciprocidad con la escritura (Alegria-Iscoa, 2010; Ehri, 1991; Perfetti, 1991; Read, 1975). Ambas posiciones dentro del mismo paradigma superan la perspectiva conductista pues no solo se preocupan por los procesos perceptivos observables, sino también por los procesos mentales (Solé & Teberosky, 2001). Isabel Solé y Ana Teberosky sostienen que el desarrollo de la habilidad de la lectura de palabras se explica por medio de conexiones visuales-fonológicas. Los modelos de reconocimiento de palabras escritas proponen la existencia de dos procedimientos de acceso léxico: uno es el subléxico, indirecto o fonológico, que mediante reglas de correspondencia grafema/fonema convierte las formas gráficas en sonoras; y el otro es el léxico, directo o global, que implica un reconocimiento inmediato de las palabras que han sido procesadas con anterioridad y forman parte del léxico del lector (Defior-Citolier, Fonseca, Gottheil, Aldrey, Pujals, Rosa, Jiménez-Fernández & Serrano-Chica, 2007).

A partir de la década de 1970 —y en busca de nuevas respuestas al problema del fracaso escolar en lectura y escritura— se desarrolla una línea de investigación psicolingüística iniciada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), autoras que abordan el problema del aprendizaje de la escritura desde un punto de vista original. Desde una perspectiva constructivista piagetiana, a lo largo de los años, las investigaciones psicogenéticas impulsadas por Emilia Ferreiro han explicado el proceso de construcción al analizar los problemas que se les plantean a los niños y las soluciones que adoptan en sus esfuerzos por comprender la alfabeticidad del sistema de

escritura. En tales trabajos, la capacidad de segmentación fonológica en los niños —a diferencia de los estudios cognitivistas— no se concibe como condición previa sino interrelacionada con el proceso de construcción conceptual del sistema de escritura (Ferreiro, 1978, 1995, 2002; Vernon, 1997). Los estudios sobre estos procesos infantiles de apropiación han permitido conocer la manera en que los niños comprenden la naturaleza y el funcionamiento del sistema de escritura al interactuar con este objeto cultural en el entorno social (Ferreiro, 2009, 2013; Ferreiro, Pontecorvo & Zucchermaglio, 1987; Ferreiro & Zamudio-Mesa, 2008; Grunfeld & Siro, 1997; Molinari & Ferreiro, 2007; Quinteros-Sciurano, 1997; Silva & Alves-Martins, 2002; Teruggi & Molinari, 2015; Tolchinsky & Levin, 1982; Vernon, 1991, 1997, 2004). A diferencia de las perspectivas anteriores, la escritura no es considerada como un código de transcripción sino un sistema de representación del lenguaje cuyas unidades y relaciones requieren un proceso de reconstrucción conceptual para comprender su funcionamiento alfabético (Ferreiro, 1986).

En este proceso de reconstrucción conceptual por parte de los niños hay tres momentos. Un primer período de diferenciación entre representaciones icónicas y no icónicas para atribuirle a la escritura su función simbólica, en el cual la intencionalidad del autor alcanza para que la escritura pueda ser interpretable. En el segundo período, los niños construyen criterios de diferenciación en el interior de la escritura y entre sus escritos, que consideran la cantidad y la variedad de graffías utilizadas. Las hipótesis de cantidad y de variedad (en diferenciaciones intra e interfigurales) son condiciones que los niños imponen a sus escritos para que sean legibles. En estos dos primeros períodos —denominados también *nivel presilábico*— la escritura no se rige por la propiedad sonora del significante, es decir, no hay búsqueda de correspondencia entre la emisión oral y los segmentos gráficos. En el tercer período, denominado de *fonetización*, los niños descubren y establecen diversas relaciones entre oralidad y escritura. La primera correspondencia que los niños realizan es silábica. Sus escrituras comienzan siendo silábicas iniciales hasta convertirse en silábicas estriadas cuando le adjudican una letra por sílaba a todas sus escrituras. Las letras utilizadas progresivamente van incorporando valores sonoros pertinentes para representar cada segmento silábico. La búsqueda de coherencia entre las propias ideas que llevan a soluciones contradictorias (por ejemplo, las hipótesis de cantidad y variedad construidas precedentemente en contradicción con la hipótesis silábica), y la necesidad de comprender información disponible en el entorno social, desestabilizan esta forma de producción. Las escrituras silábico-alfabéticas son expresión de este

avance conceptual, pues en una misma palabra coexisten segmentos escritos aun con una sola letra y otros de forma alfabética. Los niños introducen más letras pertinentes, pero en este caso, las letras representan tanto valores silábicos como intrasilábicos. Estas escrituras de transición darán lugar a la construcción de la hipótesis alfabética, según la cual las correspondencias entre letras y fonemas comprenden la totalidad de la palabra; inicialmente en las sílabas simples (CV, consonante-vocal) y más tarde en las complejas (CCV, consonante-consonante-vocal, CVC, consonante-vocal-consonante, CCVCC, consonante-consonante-vocal-consonante-consonante) (Ferreiro & Zamudio-Mesa, 2008; Zamudio-Mesa, 2008). A partir del nivel alfabético, los niños comenzarán a enfrentarse a los aspectos ortográficos del sistema.

Las diversas perspectivas teóricas han tenido consecuencias en el campo educativo y han dado lugar, incluso desde la educación inicial, a prácticas de enseñanza diferentes. Las propuestas metodológicas fundadas en una perspectiva conductista del aprendizaje sostienen la necesidad de un período inicial de enseñanza conocido como de *aprestamiento*. Proponen la ejercitación de habilidades perceptivo-motrices secuenciadas, a partir de las cuales abordar luego la enseñanza de las letras. Para la enseñanza del código se organizan actividades en las que las letras son presentadas una a una de forma graduada en que la copia de letras, sílabas y palabras se ejercitan de forma repetida para evitar el error y favorecer su fijación (Downing & Thackray, 1974).

Las propuestas metodológicas derivadas de las investigaciones sobre conciencia fonológica se basan principalmente en la enseñanza de las habilidades metafonológicas. En consecuencia, se proponen ejercicios iniciales de entrenamiento oral inspirados en tareas experimentales desarrolladas en el marco de tales investigaciones, por ejemplo, reconocimiento de rimas, segmentación silábica de las palabras orales, identificación y prolongación de los fonemas iniciales de las palabras, omisión del primer fonema, segmentación de palabras en sus fonemas y síntesis para formar palabras, etc. (Defior-Citoler, 1996). Si bien desde esta perspectiva coexisten diversas propuestas metodológicas, en general hay acuerdos sobre la necesidad de impulsar la enseñanza explícita y graduada de las unidades del código alfabético, sea a partir de las graffías o de los sonidos, sea de forma aislada o en palabras, tanto para la enseñanza de la lectura como de la escritura (Dehaene, 2014, 2015; Elkonin, 1973; Morais, 1998). La tradición conductista reaparece en este tipo de propuestas (Solé & Teberosky, 2001), solo por enseñanza explícita los niños pueden disponer de conocimientos valiosos para comprender la escritura.

Los aportes de las investigaciones psicogenéticas han impactado de manera sustancial en la enseñanza pues han permitido considerar en las propuestas didácticas los conocimientos que los niños poseen sobre la escritura, aun cuando sus interpretaciones disten de una respuesta convencional. Esta línea teórica, conocida como perspectiva constructivista (Teberosky, 2003), ha estudiado situaciones didácticas e intervenciones de enseñanza que ayudan a los niños a avanzar en la comprensión del sistema de escritura escribiendo tal como saben hacerlo (con cantidad y variedad de grafías que los niños logren producir, sin graduación de letras por el adulto); propiciando la reflexión sobre las relaciones entre la totalidad de lo escrito y sus partes en situaciones didácticas con sentido personal y social; probando soluciones a los problemas que les plantea el maestro, discutir estas soluciones con sus compañeros y contrastar sus ideas con escrituras convencionales a disposición (Kaufman, 1988; Kaufman, Castedo, Teruggi & Molinari, 1989; Lerner, 2001; Lerner, Palacios de Pizani & Muñoz de Pimentel, 1987; Nemirovsky, 1999; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993; Weisz, 1996).

Considerando las distintas perspectivas en torno al aprendizaje y a la enseñanza de la escritura en momentos de la alfabetización inicial, nos propusimos indagar los resultados de aprendizaje del sistema de escritura en niños que habían participado de dos propuestas de enseñanza diferentes: una basada en actividades de aprestamiento perceptivo-motor y enseñanza graduada de letras, otra propuesta constructivista. Nos preguntábamos qué conocimientos tendrían los niños sobre la escritura al egresar del jardín de infantes y qué relaciones se podían establecer entre estos resultados y las propuestas de enseñanza. En el mismo sentido, nos interesaba conocer si había diferencias cualitativas en los procedimientos utilizados por los niños para resolver la tarea de escritura y si estos procedimientos podían vincularse con las prácticas educativas.

### **Selección de las instituciones y caracterización de las propuestas de enseñanza**

Seleccionamos cuatro jardines de infantes públicos donde asistían poblaciones de muy bajos recursos socioeconómicos (esto se define por el grado de escolaridad y la ocupación de los padres). En relación con las docentes, escogimos una en cada institución. Todas particularmente comprometidas con la tarea de enseñanza mediante un trabajo planificado y sostenido, con asistencia continua durante el período escolar, antigüedad en el ciclo y bien conceptuadas por su desempeño en su institución; docentes preocupadas por el aprendizaje de los niños y comprometidas con la población con la que trabajaban pero con prácticas de enseñanza diferentes.

Dos jardines de infantes proponían a los alumnos ejercitaciones preparatorias de habilidades perceptivo-motrices, fundadas en la consideración de la escritura como código de transcripción de unidades sonoras y gráficas secuenciadas. A estas instituciones las denominamos Jardines de Infantes X (en adelante, JI X). Otras dos instituciones —que denominamos Jardines de Infantes Z (en adelante, JI Z)— trabajaban con propuestas didácticas constructivistas que tomaban en cuenta el proceso de apropiación infantil del sistema de escritura y consideraban la escritura como un sistema de representación del lenguaje.

Para la selección de los dos tipos de instituciones, recogimos diversos materiales que nos permitieron analizar las prácticas de enseñanza en las aulas: entrevistas a miembros del equipo directivo de cada institución y

a las docentes a cargo de los grupos estudiados; documentos escolares como el proyecto institucional, planificaciones didácticas, carpetas y cuadernos de los alumnos; observaciones del ambiente del aula, con especial referencia a materiales escritos a disposición; observaciones y registros de clase en cada uno de los grupos escolares. Las propuestas de enseñanza fueron relevadas solo en las salas de cinco años.

Del análisis de estos documentos caracterizamos las propuestas didácticas de los JI X y los JI Z. De forma sintética, exponemos algunas particularidades<sup>1</sup>. En cuanto a los *materiales escritos a disposición de los niños*, ambos tipos de instituciones contaban con una biblioteca institucional con libros diversos y de muy buena calidad. La diferencia se registra en las bibliotecas de las salas. En los JI X, con pocos libros, generalmente literarios y de escasa calidad. En los JI Z, eran muy nutridas, con textos de calidad y con ejemplares de diversos géneros (no solo literarios).

Las *actividades propuestas para enseñar a escribir* fueron analizadas en profundidad. Los JI X proponían ejercicios gráficos centrados en preparaciones motrices para el trazado e identificación perceptiva de letras. Las letras se presentaban gradualmente con actividades de reproducción de grafías (primero vocales y luego consonantes) copia de palabras que inician con la letra enseñada tanto en imprenta como en cursiva, identificación de palabras con idéntico sonido inicial (de forma oral o escrita). Se registran también situaciones donde los niños dictan cuentos al maestro. Se registran también dictados de cuentos por parte de los niños al maestro. Los JI Z no incluyen actividades de aprestamiento, las letras no se presentan una a una sino que se enseñan en el marco del trabajo con los nombres, cuando leen y escriben en el desarrollo de proyectos didácticos y cuando recurren a fuentes de información que están disponibles en la sala para que resuelvan problemas en torno a la escritura. Se propone escribir por sí mismos tanto palabras como textos más extensos, poniendo en juego sus conocimientos sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito. También se incluyen actividades de copia con sentido social para los alumnos y el dictado al docente y a compañeros.

La *organización del grupo de niños* fue otro aspecto analizado. Los JI X proponen trabajar de forma individual y colectiva. Los JI Z incluyen, además, el trabajo en pequeños grupos.

Finalmente, analizamos las *intervenciones docentes* que se despliegan en el desarrollo de las actividades mediante registros de clases. En los JI X, por ejemplo, cuando se propone la búsqueda de palabras con igual inicio, los docentes intervienen de manera similar en cada una de las letras enseñadas: “Busquemos palabras que empiecen con...” (letra solicitada), “yo la escribo y ustedes la copian”, “recorten palabras con...”. Cuando los niños recortan de manera inadecuada las palabras, las maestras intervienen para que en el resultado no haya error, por ejemplo, “a ver, veamos dónde empieza y dónde termina esta palabra”. En los JI Z, cuando se propone a los alumnos escribir por sí mismos, entre otras intervenciones, se registran: “Cada uno va a escribir lo mejor que pueda”, “¿con qué se van a ayudar para escribir?”, refiriendo a que pueden acudir a las fuentes establecidas de información; “se pueden ayudar entre ustedes, conversen para ver qué escriben y cómo lo escriben”. Durante el proceso de producción y una vez finalizada la escritura, las maestras solicitan interpretar la totalidad escrita y sus partes: “Señalá con tu dedo qué pusiste”, “hasta acá qué dice” —tapando partes de la escritura—, “¿cómo dice todo junto?”. Cuando los

1 Un análisis pormenorizado de las propuestas didácticas puede consultarse en Diana Grunfeld (2012).

alumnos necesitan más información sobre las letras en una tarea de escritura, sugieren la consulta de nombres conocidos o proponen alguna escritura sobre la cual deciden qué información considerar (por ejemplo, la maestra escribe palabras con idéntica sílaba inicial a aquella que los niños deben escribir para que tengan oportunidades de pensar y decidir cuáles y cuántas letras necesitan considerar para su producción).

### Selección de los grupos de estudio

Hemos puesto en contraste dos grupos de niños, con similar número de varones y mujeres. En todos los casos, niños que habían asistido con continuidad a clase en los cuatro jardines de infantes participantes de la investigación.

Para atender a la heterogeneidad siempre presente en un aula en cuanto a los niveles de desempeño en clase, se le solicitó a cada maestra seleccionar de acuerdo a su criterio: 5 niños "considerados de los mejores en 'lengua', que necesitan poca ayuda para resolver las tareas" (subgrupo A); 5 niños "que presentan mayor dificultad en realizar tareas en 'lengua', que necesitan más ayuda para cumplir con los aprendizajes esperados" (subgrupo C) y 5 niños "considerados en un nivel intermedio en relación a la manera en que resuelven las tareas en 'lengua' y a la ayuda que necesitan para abordarlas" (subgrupo B)<sup>2</sup>.

Se seleccionaron en total 64 niños: 30 de los JI X (15 niños de cada jardín) y 34 de los JI Z<sup>3</sup> (17 niños de cada jardín).

### Situación experimental

Todos los niños son entrevistados en el último mes del año escolar y según un procedimiento similar al utilizado en las investigaciones psicogenéticas (Ferreiro & Teberosky, 1979). A partir de una entrevista individual clínico-crítica se solicita a cada niño que

2 En el presente artículo no se exponen resultados según subgrupos A, B y C. Se consignan aquí a fin de explicitar los criterios de selección. Para la solicitud a los maestros se utiliza la palabra "lengua" como denominación escolar más usual que hace referencia a situaciones didácticas de lectura, escritura y oralidad. La solicitud incluye además dos aspectos frecuentemente utilizados por los docentes para caracterizar a sus alumnos: niveles de desempeño y ayuda que requieren para la realización de las propuestas escolares. Fue una decisión de la investigación formular la solicitud en tales términos a fin de que resulte lo más clara posible para quienes debían decidir la selección entre sus alumnos.

3 La diferencia numérica entre grupos se debió a que en cada escuela se seleccionaron más niños que los requeridos para evitar que el número de 30 alumnos por escuela se altere por deserciones o inasistencias. En los JI Z no hubo tal problema y fue difícil encontrar un criterio para decidir a quiénes retirar del estudio —por tal motivo— se optó por incluirlos a todos, dado que los porcentajes permitirían eludir tal disparidad.

escriba un conjunto de siete sustantivos comunes pertenecientes a un mismo campo pragmático (lista de compras para realizar en un supermercado). Las palabras incluidas no son conocidas por los niños y son presentadas oralmente, sin silabear ni deletrear, en el siguiente orden: 'mayonesa', 'polenta' (alimento elaborado con harina de maíz conocido por los niños), 'arroz', 'gelatina', 'fruta', 'leche' y 'sal'. Están compuestas por un número variable de una a cuatro sílabas, con predominio de sílabas CV (por ejemplo, 'mayonesa'); en un caso con estructura silábica CCV (*fruta*) y en otros dos CVC (*polenta, sal*). Esta decisión responde a la necesidad de conocer las respuestas infantiles en ocasión de escribir estructuras silábicas diferentes. También se incluyen dos dígrafos ('rr' en 'arroz', 'ch' en 'leche').

En el inicio de la tarea se le proporciona al niño una hoja de papel blanca, lisa y un lápiz para que escriba lo mejor que pueda el dictado del entrevistador. La consigna es: "Te voy a decir algunas palabras de una lista de compras de supermercado para que las escribas lo mejor que puedas". Finalizada la escritura de cada una de las palabras, se solicita su interpretación: "Leéla marcando con tu dedo". El registro de todo el proceso por parte del investigador se realiza de forma manual con apoyo de grabaciones de audio.

### Procedimiento de análisis de los datos y resultados

En primer lugar, analizamos en qué niveles de conceptualización de la escritura estaba la totalidad de los niños estudiados, según criterios establecidos en las investigaciones psicogenéticas. Para el análisis de cada palabra se considera toda la información recogida en el proceso de escritura (verbalizaciones y transformaciones en la producción como borrados, tachados, agregados, permutaciones de letras), la escritura lograda por el niño y la interpretación que le atribuye a su producción una vez finalizada. El análisis de cada palabra se realiza sin perder de vista la producción total de la lista. Tal como se ha demostrado en las investigaciones psicogenéticas, la coordinación de todos los datos mencionados es indispensable para comprender la producción infantil. Para la definición de los niveles de conceptualización, se tomó en cuenta el comportamiento de cada niño en la mayoría de las palabras escritas en la lista.

La tabla 1 presenta la distribución de todos los niños estudiados de acuerdo a los niveles de conceptualización en la tarea de escritura por sí mismos de la lista de palabras (ver anexo).

La tercera parte de los niños no fonetiza la escritura al egreso del jardín de infantes (34%, es decir, 22/64 niños). De estos niños, casi todos producen

escrituras diferenciadas, es decir, el tipo de escritura más avanzado del nivel presilábico (P). Son producciones que muestran la construcción de criterios de legibilidad tanto intrafigurales (cantidad mínima, variación interna) como interfigurales (diferenciaciones cuantitativas y cualitativas entre palabras). Solo un niño está en el primer nivel de producción presilábica, mientras su escritura no presenta ningún tipo de diferenciación interfigural.

Los dos tercios restantes fonetizan la escritura (66%, 42/64 niños), es decir, la mayoría de los niños estudiados al egreso del jardín de infantes ha descubierto relaciones entre oralidad y escritura. Como se constata en la tabla 1, el 8% de los niños de manera incipiente (con producciones silábicas iniciales con y sin letras pertinentes —Sislp y Sialp— 5/64); el 33% con producciones silábicas estrictas (con o sin letras pertinentes —Snp, Svp y Scp— 21/64) y el 25% de los niños con producciones muy avanzadas, en las que introducen unidades intrasilábicas pertinentes (fonetización de la escritura en los niveles SA, Ai y A; 16/64). A su vez, el 61% de los niños (39/64) ha incorporado en sus producciones algún valor grafofónico<sup>4</sup> pertinente (Sialp, Svp, Scp, SA, Ai, A). Entre las escrituras silábicas estrictas (Slnp, Svp, Scp) se destacan aquellas que presentan uso de vocales pertinentes (Svp, 28%), en coincidencia con lo observado en otras investigaciones (Ferreiro & Teberosky, 1979; Quinteros-Sciurano, 1997). Es muy interesante destacar que, entre quienes fonetizan la escritura, solo el 5% (Sislp + Snp, 3/64) no ha incluido ninguna letra con valor pertinente en su escritura; en este sentido, podemos constatar que en este grupo de niños la fonetización coincide con la adquisición de valores grafofónicos pertinentes. Estos resultados parecen ser muy alentadores por tratarse de niños de cinco años que egresan del nivel inicial.

¿A qué escuela asisten estos niños? ¿Cómo se distribuyen estos resultados cuando se trata de niños que egresan de jardines de infantes con propuestas de enseñanza diferentes, que hemos caracterizado como de tipo X y de tipo Z?

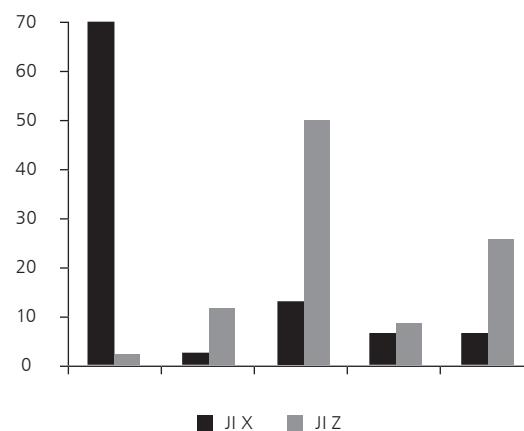
Recordemos que las instituciones que denominamos X corresponden a los jardines de infantes con prácticas de enseñanza basadas en el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices y graduación en la enseñanza de las letras y que las Z tienen prácticas de enseñanza constructivistas.

Con el propósito de facilitar la visualización de los porcentajes según tipos de JI, presentamos los re-

sultados en la tabla 2 que reagrupan las categorías de la siguiente manera (ver anexo): escrituras presilábicas (P), silábicas iniciales (Si, es decir, sin o con algunas letras pertinentes), silábicas estrictas (S, con y sin letras pertinentes), silábico-alfabéticas (SA) y alfabéticas (Ai y A, tanto escrituras alfabéticas iniciales como alfabéticas). Si comparamos por tipo de escuela, es revelador constatar las diferencias conceptuales de los niños al finalizar el ciclo de educación infantil. El gráfico 1 ilustra con mayor claridad los datos numéricos expuestos en la tabla 2.

Gráfico 1

*Porcentaje según niveles de conceptualización de la escritura en los niños por tipo de JI*



Fuente: elaboración propia

Las escrituras presilábicas corresponden casi exclusivamente a niños de los JI X (70% del total del grupo que asiste a esas escuelas); en JI Z solo un niño realiza este tipo de producción (3%). Las escrituras silábicas se concentran en niños de los JI Z (62%) y en X es apenas el 16%. En las escrituras silábico-alfabéticas se registra un porcentaje similar en ambos grupos de instituciones (7% en X y 9% en Z); en cambio, las escrituras alfabéticas presentan notorias diferencias en ambos grupos (7% en X y 26% en Z), más aún si consideramos que la mayoría de estas producciones de Z corresponde al nivel más avanzado de la producción alfabética y las producciones X, al nivel alfabético inicial.

Respecto de las características formales de la escritura, todos los niños de los JI Z utilizan formas gráficas convencionales, todos escriben respetando la direccionalidad convencional y la linealidad. En los JI X, la mayoría de los niños también introduce en sus producciones formas gráficas convencionales, respetando la direccionalidad y linealidad de la escritura. Solo

4 En esta investigación, la referencia a aspectos gráficos de la escritura alude al conjunto de "formas-letras" utilizadas por los niños en su producción. La referencia a aspectos grafofónicos de la escritura, a las reglas de correspondencia entre secuencias gráficas y secuencias sonoras, en las que se reorganiza lo gráfico con respecto a otro sistema (el de las unidades sonoras) (Ferreiro, 2001).

en algunos niños se observan pseudoletras o alternancia de números con letras, uno solo escribe con grafismos tipo garabato y dos con escrituras que no respetan la direccionalidad convencional (escriben de derecha a izquierda). Tal como se advierte, los aspectos formales de la escritura no presentan diferencias marcadas entre las producciones infantiles en ambos tipos de instituciones. En ellas ha habido oportunidades escolares para graficar letras. No obstante —y como ha sido expuesto desde los estudios psicogenéticos—, estos aspectos formales de la escritura son los más fáciles de adquirir sin que eso ayude en absoluto a entender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa (Ferreiro, 1991).

Los resultados muestran una importante polaridad entre ambos tipos de JI y revelan oportunidades de enseñanza muy disímiles de reflexión sobre las características de nuestro sistema de escritura.

Además de conocer los resultados de aprendizaje en los niños analizados desde las conceptualizaciones sobre sistema de escritura, nos propusimos también comparar los procedimientos que utilizan los niños de ambos grupos en el proceso de escritura de la lista. Los resultados de los niveles de conceptualización de ambos grupos son tan disímiles que impiden realizar un análisis comparativo del proceso de escritura en la totalidad de niños estudiados (como explicitamos previamente los JI X tienen un alto porcentaje de niños con una conceptualización presilábica de la escritura mientras que los JI Z tienen un importante porcentaje de niños con una conceptualización silábica). Consecuentemente, decidimos comparar los grupos escolares con conceptualizaciones silábico-alfabética y alfabética inicial, dado que en estos dos niveles contamos con porcentajes similares de niños en cada tipo de escuela (SA: X 7% y Z 9% y Ai: X 7% y Z 6%).

En el proceso de escritura de la lista de palabras, observamos que tanto los niños de los JI X como de Z coinciden en algunos procedimientos, a la vez que difieren en otros que solo son realizados por los niños de los JI Z.

En el proceso de producción, los niños de ambos grupos *nombran letras, emiten fonemas o verbalizan las sílabas*. Por lo general, estos procedimientos en la escritura se utilizan de manera combinada. Parece que la combinación de procedimientos es utilizada en mayor medida por los niños de los JI Z.

En cuanto a los procedimientos registrados, solo en los niños de los JI Z podemos puntualizar los siguientes:

#### *Búsqueda y solicitud de información en otras escrituras para saber qué letra escribir*

Los niños recurren a escrituras conocidas cuando necesitan información sobre las letras en el transcurso de la producción de la lista. Verbalizan palabras conocidas para indicar al entrevistador o a sí mismos la letra que necesitan escribir. En la mayoría de los casos son palabras cuya escritura tiene presencia en la sala del jardín y con las cuales han interactuado asiduamente. Por lo general, corresponden a nombres de los compañeros, a palabras del abecedario (a veces, ilustrados con palabras e imágenes; a veces, solo con palabras), títulos de cuentos conocidos, etc. Esas palabras claves pueden dar lugar a relaciones grafofónicas pertinentes. Por ejemplo, Gaspar (SA)<sup>5</sup> evoca la escritura de 'león' (palabra escrita en el abecedario

5 En los ejemplos presentados se consigna entre paréntesis el nivel de conceptualización de la escritura del niño.

debajo de la letra 'ele' mayúscula y de la imagen de un león) cuando piensa cómo iniciar la escritura de 'leche' y, de paso, logra una relación grafológica pertinente:

A<sup>6</sup>: /l/ ¿La 'ele'?  
 E: La que a vos te parezca.  
 A: ¡Ah! La de 'león' /l/ ¿Cómo?  
 E: 'Leche'.  
 A: 'Le' (escribe L) 'che' (pronuncia y escribe E). (...).

Maitén (Ai) durante el proceso de escritura de 'leche' tiene claro cuáles son las letras que conforman la sílaba 'le' (escribe LE) pero duda mucho en el segmento 'che'. Durante el proceso de la escritura de ese segmento, evoca un cuento trabajado en clase: "La seño dijo que en 'Los tres chanchitos' iban estas" (refiriéndose a 'ch'), hecho que la ayuda a agregar la letra hache a su producción.

La evocación de escrituras conocidas —tal como hemos presentado en los ejemplos— es una vía de acceso a valores grafológicos en el transcurso de una producción. Junto a este procedimiento, los niños explicitan otro que introduce la maestra cuando necesitan saber las letras en el momento de escribir. Observemos cómo lo cuenta Maitén (Ai) cuando se dispone a escribir 'polenta':

E: ¿Qué estás pensando?  
 A: Yo pensé que iba la 'o' primero, pero va otra.  
 E: ¿Y cuál te parece que va? ¿Cómo hacés para darte cuenta cuál va? (La niña piensa en silencio unos instantes).  
 A: No, porque la seño cuando no sabemos mucho la letra escribe una palabra.

Maitén intenta informar al entrevistador lo que hace la maestra para suministrarles información sobre las letras que desconocen; sin embargo, no se anima a solicitárselo explícitamente como ocurre con varios niños con escritura silábica. Exponemos algunos de estos casos, para exemplificar cómo estos procedimientos también son utilizados por los niños que escriben en este nivel de conceptualización.

Morena (Si) en la escritura de la palabra 'arroz' solicita la escritura de 'rollo':

A: Con la 'a' (escribe A) 'a' 'rroz', con la 'o' la de 'oso', la de 'oso' es (escribe O) con la 'e'. No, mejor no (piensa).  
 E: ¿Falta para 'arroz'?  
 A: Sí.  
 E: ¿Hasta ahora qué pusiste?  
 A: 'a' (en A) 'rro' (O) con la de 'rollo' ¿Cómo era la de 'rollo'? Póne-me 'rollo'.

María Belén (Svp) solicita información para escribir 'mayonesa':  
 A: "Con la 'ma' (escribe M). ¿Cómo se hace la 'yo'? Escribime 'llorar'<sup>7</sup>.

6 En los fragmentos de registro: A = alumno, E = entrevistador. En todos los casos, cuando se enuncian frases, palabras, sílabas, nombres de letras para ser escritos, tales segmentos se transcriben con comillas simples de inicio y cierre. El mismo criterio de transcripción se utiliza cuando los niños interpretan el texto que han escrito. En todos los casos, la escritura del niño se transcribe utilizando letras mayúsculas y entre barras cuando emite el sonido de la letra.

7 En el habla rioplatense hay una sola forma oral para dos representaciones gráficas, como Y/LL, ambas sonorizadas como palatal africada sonora ('mayonesa' y 'llorar' se pronuncian de manera similar /mayonesa/, /yorar/).

Es interesante señalar que estos niños no solicitan la escritura de una letra o una sílaba sino palabras que comienzan con una sílaba idéntica o similar. Reutilizan un procedimiento aprendido en la sala de clase con el propósito de obtener información para avanzar en la escritura. En los JI Z, esta es una intervención docente habitual cuando los niños necesitan información sobre las letras.

También los niños explicitan otros procedimientos que usa la maestra en la sala para ayudarlos a encontrar algún valor grafofónico que necesitan escribir. Uno de estos procedimientos tiene qué ver con decir la palabra para saber cuál poner. Observemos en los siguientes ejemplos la importancia que los niños le atribuyen a la verbalización para pensar la escritura:

Brisa (Sialp) al escribir 'mayonesa'

A: ¿Con 'be' larga?  
E: Como a vos te parezca.  
(A piensa)  
E: ¿Qué te parece, qué estás pensando?  
A: Que no sé con cuál empieza.  
E: Vos poné la que te parezca.  
A: Capaz que empieza con esta (señala la letra A de su nombre)  
E: Bueno, lo que a vos te parezca.  
A: A mí me dice la señorita que tengo que decir la palabra y tengo que decir con cuál empieza, me suena.  
E: Bueno, decila y fijate con cuál empieza.  
A: La de 'mamá' (escribe M) (continúa la entrevista).

Aldana (Svp) al escribir 'arroz' también refiere a la importancia de "decir" lo que necesita escribir:

A: (Escribe AON y lee por propia iniciativa) 'a' (A) 'rro' (ON) me falta la 'o' (agrega O y lee de nuevo) 'a' (A) 'rro' (ON) 'oz' (agrega O) "está rebueno decir" (AONO).

La maestra propone un procedimiento para ayudar a los niños a que establezcan relaciones entre la oralidad y la escritura. Los invita a decir y pensar en el todo durante el proceso de producción. La maestra no propicia el silabeo ni el deletreo; son los niños los que deciden sobre su segmentación y exploran relaciones entre el todo oralizado/escrito y sus partes.

#### *Lectura para controlar lo escrito y corregir*

En relación con este procedimiento, algunos niños lo hacen sin que el entrevistador se los solicite; otros, a partir de una primera solicitud del entrevistador lo adoptan y lo utilizan en las siguientes palabras a escribir. En estos casos, parecen advertir la utilidad del procedimiento de relectura para autocontrolar su producción.

Melina (SA) lo hace al terminar de escribir 'fruta' para controlar si ha escrito de forma correcta:

(Melina ha escrito 'fruta' —FUTA— y lee por propia iniciativa esta producción)  
A: "Fru-ta", 'fru' (en FU) 'ta' (TA) (da por finalizada su escritura).

En ciertos casos, la relectura les permite realizar algún tipo de corrección, por ejemplo, eliminar alguna letra. Tal es el caso de Constanza

(Ai), quien escribe SALA para SAL. Cuando interpreta su escrito, durante el señalamiento identifica el sobrante, tacha la A final y queda SAL.

La corrección de Maitén (Ai), en cambio, no se basa en tachar sino en agregar intercalando en desorden una letra en la escritura de 'polenta':

(Maitén escribe TOLEA).

- E: Bueno ¿ya está? ¿Cómo dice 'polenta'?
- A: 'Po' (TO) 'len' (LE) 'a' (A) (mira pensativa su escritura) va otra me parece. ¿La 'pe'?
- E: Fijate cómo sería.
- A: 'Po'-'len'-'ta'.
- E: ¿Qué pasa? ¿Va esa?
- A: A mí me parece que sí.
- E: Bueno, si te parece que sí...
- A: (Escribe la P entre la E y la A: TOLEPA).

También el control de la escritura fue constatado en niños con un nivel de escritura silábico, observándose en algunos un proceso de producción muy reflexivo y exhaustivo. Algunos ejemplos:

Andrés (Svp) utiliza este procedimiento en todas las palabras que escribe, un control que como veremos le permite avanzar en su producción. Exponemos un fragmento de registro de la escritura de la palabra 'mayonesa':

- A: La 'a' de 'mamá', 'ma' (escribe M) 'ila 'o'!' (escribe O) (vuelve a leer desde el inicio señalando con su dedo cada una de las letras que ha escrito) 'ma' (M) 'yo' (O) 'ne' ¿la ene? ¿'Ene' de qué?
- E: ¿De qué? La que a vos te parezca.
- A: Con la 'e' (E), ya está (queda MOE)
- E: ¿Ya está 'mayonesa'?
- A: (Vuelve a leer por propia iniciativa en cada letra) 'ma' (M) 'yo' (O) 'ne' (E) 'sa', la 'a' (escribe A y vuelve a leer cada segmento). Ya está, ya puse todo (vuelve a leer) 'ma' (M) 'yo' (O) 'ne' (E) 'sa' (A) (MOEA).

Andrés es un caso notable. Una vez que terminaba de escribir cada palabra, vuelve a leer cada letra siládicamente, señalando con el dedo cada una de ellas, procedimiento que realiza en todas las palabras de la lista. La revisión constante que pone en juego da muestra de que es una práctica sostenida en este niño. Estos niños han advertido que la interpretación de su escritura es un procedimiento válido para controlar la producción.

En los ejemplos analizados se puede observar que algunos niños centran su revisión en la cantidad de letras a colocar. Como ya es sabido, cuando no pueden todavía anticipar la cantidad de letras en función de la hipótesis silábica, utilizan un procedimiento de ajuste al interpretar, tachando las que le sobran, agregando si consideran que falta. Otros centran su revisión en el eje cualitativo, es decir, en cuáles letras colocar. Al controlar su escritura a partir de la interpretación, agregan letras pertinentes o permutan una por otra. Evangelina (S) es un ejemplo interesante para apreciar el proceso de reflexión de los niños cuando tienen oportunidades de enfrentarse al desafío de escribir por sí mismos. Observemos su proceso en la escritura de la palabra 'polenta' y sus distintos intentos (OAC/OACA/OAA/OA/OAZ/OA/OAI/OAIE) hasta arribar a una producción silábica estricta con letras pertinentes OEA:

A: 'Po', 'po' con la 'o' (O) (agrega A), falta la 'ce' de 'casa' (C). (Solicitud de interpretación) 'po' (O) 'len' (A) 'ta' (C) falta la 'a' (agrega A). (Solicitud de interpretación) 'po' (O) 'len' (E) 'ta' (CA).

E: ¿Dónde dice 'ta'?

A: No va (escribe de nuevo OAA) 'po' 'len' 'ta' falta esta (escribe abajo OAZ). La 'ce' de 'casa', no va, es otra 'po' capaz que es así (OA) re-cortito. (Solicitud de interpretación) 'po' (O) 'len' (A) 'ta'... ¿Cuál es la 'ta'?

E: ¿Cuál te parece?

A: Así la 'i' (agrega I y observa) 'po', 'len'... capaz que falta la 'e' (tacha I y escribe E).

E: Querés escribir de nuevo.

A: (Escribe OEA).

E: ¿Estás conforme ahora?

A: Sí.

Realiza un proceso similar en todas las palabras que se le solicitó escribir. La niña no espera terminar su escritura para revisarla sino que lo va haciendo durante el proceso de producción, es decir, a medida que escribe, controla lo que puso para decidir si lo deja o cambia. En este proceso, realiza varias escrituras hasta llegar a una definitiva que considera satisfactoria. Algunas veces, lee por propia iniciativa y otras lo hace a solicitud del entrevistador. En algunas ocasiones, la propia lectura le permite advertir incongruencias y decide realizar modificaciones, otras veces lo hace a partir de alguna intervención del entrevistador. La puesta en duda de sus ideas, la revisión y corrección permanente ponen en evidencia no solo su trabajo cognitivo sino que ha tenido oportunidades en el aula de pensar sobre la escritura.

¿Qué observamos en los niños que aún no fonetizan la escritura? En relación con los niños que escriben de manera presilábica (predominante en los JI X), realizamos un análisis respecto de las letras que utilizan. Un dato que nos pareció interesante relevar es si empleaban diversidad de letras, dado que este había sido un contenido muy trabajado en las salas de los JI X; si solo recurrían a las letras vinculadas con su nombre —que también había sido objeto de enseñanza— o si incluían otras.

La mayoría de los niños de este nivel de conceptualización utiliza la totalidad de vocales que componen sus nombres y posee un repertorio gráfico variado, además de las consonantes de su nombre (entre 3 y más de 6 consonantes). Estos datos pondrían en evidencia que las ejercitaciones sobre las letras realizadas en los JI X, si bien no han impactado en los aspectos constructivos del sistema de escritura, han favorecido la apropiación de un repertorio gráfico. Hubiera resultado interesante realizar una comparación de repertorios gráficos con niños de los JI Z con escrituras presilábicas —en esos jardines no se propicia su enseñanza mediante ejercitaciones específicas— a fin de analizar esta adquisición en el marco de situaciones didácticas diferentes. Sin embargo, como ya fue planteado, esta contrastación no fue posible en nuestro estudio, pues solo un niño de los JI Z escribía en este nivel de conceptualización.

Un estudio similar con niños brasileños que finalizan la etapa de educación infantil, informa resultados muy interesantes al respecto. Sobre el conocimiento de las letras —y en contraste entre dos propuestas de enseñanza similares a las expuestas en este artículo— Regina Lúcia Poppa Scarpa concluye que en todos los niveles de conceptualización los niños adquieren un mayor repertorio de letras cuando tienen oportunidades de participar en situaciones de escritura y de lectura con sentido

social, que cuando participan en propuestas didácticas fundadas en situaciones de copia y repetición de letras (Scarpa, 2014).

## Conclusiones

Las experiencias escolares parecen generar oportunidades diferentes en los niños, según se trate de propuestas de enseñanza constructivistas (JI Z) o propuestas de enseñanza basadas en actividades de aprestamiento perceptivo-motor y enseñanza graduada de letras (JI X). Los resultados de aprendizaje en los grupos estudiados muestran una importante polaridad entre ambos tipos de escuelas y revelan oportunidades de enseñanza muy disímiles de reflexión sobre las características de nuestro sistema de escritura al egreso del jardín de infantes.

En relación con la adquisición del sistema de escritura por parte de los niños, podemos concluir que las diferencias entre ambos grupos se registran en los aspectos conceptuales de la escritura, es decir, en torno a la comprensión de aquello que la escritura representa y cómo lo representa. Si bien en ambos tipos de instituciones se han ofrecido oportunidades escolares para graficar letras, en las X la práctica desarrollada resultó insuficiente para lograr avances en la comprensión del principio fonetizante del sistema de escritura en la mayoría de los niños. En tal sentido, las prácticas de escritura que se restringen a la copia, a la presentación graduada y controlada de unidades del código en orden secuencial, a la ejercitación de sus formas en el espacio gráfico y a la evocación oral de palabras que comienzan con cierta letra inicial, ofrecerían menos posibilidades de comprender el uso y la función de este universo gráfico en la representación escrita. El trabajo conceptual que implica apropiarse de la lengua escrita pone de relieve la necesidad de dejar de considerar la escritura como una técnica sencilla de transcripción de sonidos en formas gráficas y, viceversa, de conversión de formas gráficas en sonidos.

Cabe destacar además que los logros obtenidos en el grupo de los JI Z no se relacionan con ningún tipo de entrenamiento basado en actividades orales de conciencia fonológica (*phonological awareness*). Las posibilidades escolares de reflexión sobre lo escrito —los niños han tenido oportunidades de escribir por sí mismos poniendo a prueba sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, resolviendo problemas de relación entre el todo escrito y sus partes “cuántas y cuáles letras van”, “en qué orden”, “hasta ahí qué dice”, etc.)— han favorecido la construcción de hipótesis fonetizantes desde silábicas hasta alfabéticas y la apropiación de valores grafofónicos pertinentes en estos niveles de conceptualización. Las posibilidades de segmentación fonológica se interrelacionan con el

proceso de construcción conceptual del sistema de escritura y con intervenciones docentes que promueven este tipo de reflexión.

Solo en los aspectos formales de la escritura no hemos encontrado diferencias importantes entre JI Z y X, es decir, en aquellos vinculados con el repertorio gráfico utilizado, la direccionalidad convencional y linearidad en la escritura. Este dato evidencia que los aspectos periféricos de la escritura pueden aprenderse a medida que se lee y se escribe en el marco de prácticas sociales —tal como se ha propuesto en los JI Z— sin necesidad de recurrir —como en los JI X— a actividades aisladas con el solo propósito de ejercitarse las formas gráficas de las letras en sus diversos tipos (cursiva e imprenta/mayúscula y minúscula), su ubicación en el espacio de la hoja y su orientación convencional con actividades específicas.

Otro aspecto de interés de este estudio se relaciona con la posibilidad de vincular los procedimientos que los niños ponen en juego durante el proceso de escritura con algunas prácticas de enseñanza sostenidas por las docentes en las salas.

Por lo constatado en las observaciones, planificaciones y cuadernos infantiles, la escritura de palabras desconocidas —en la que pueden exponer sus propias ideas sobre el sistema de escritura— era una situación didáctica propuesta habitualmente solo en los JI Z. Ante la solicitud de escritura por el investigador, los niños se disponían a escribir y ante el desconocimiento o duda sobre las letras buscaban soluciones en procedimientos comunicados por las maestras en situaciones de enseñanza: evocar escrituras conocidas con algún segmento similar a la palabra que necesitan escribir a fin de reutilizar dicha información; solicitar al adulto la escritura de otra palabra similar a la que le propone escribir para considerar de manera selectiva algún segmento e incorporar esta información a su producción; recurrir a la verbalización de la palabra a escribir con el propósito de tomar decisiones sobre su escritura; interpretar la propia escritura para controlar y corregir su producción. Estos procedimientos utilizados por los niños en la tarea de escritura son los que habitualmente la maestra proponía en los JI Z desde una perspectiva constructivista de enseñanza, procedimientos que favorecen una búsqueda reflexiva de información sobre el sistema de escritura con resultados diferentes según niveles de conceptualización y la posibilidad de avanzar en el control de la propia producción. Los niños recurrieron a ellos para encontrar soluciones a los problemas que la escritura les planteaba en la situación de producción de la lista.

La tarea de escritura sin un modelo a copiar resultó novedosa para los niños de los JI X. Recordemos que la copia era la modalidad de producción preponderante en esta práctica de enseñanza, conjuntamente

con ejercicios sensoriomotrices y de discriminación auditiva y con presentación graduada de las letras. Si bien muchos niños no comprendían qué se les estaba solicitando (escribir de la mejor manera que pudieran hacerlo), una vez que el entrevistador les explicaba y les hacía notar que no tenían que escribir de manera convencional, se animaban a producir demostrando una rápida adaptación a la tarea.

Las experiencias escolares de los niños de los JI X y Z tienen relación con la manera en que intervienen en una propuesta de escritura y con el tipo de reflexión que se genera en torno a cómo escribir. Las distintas propuestas de enseñanza parecen brindar oportunidades diferentes al egreso de la educación infantil. Las propuestas didácticas que favorecen el avance de los niños en su conceptualización del sistema de escritura son aquellas que brindan oportunidades frecuentes para escribir expresando sus ideas en situaciones de producción con sentido social, solicitan la relectura de sus escritos para revisar y corregir sus decisiones, ofrecen fuentes diversas de información en la sala cuya consulta se impulsa de manera autónoma, favorecen interacciones colaborativas entre pares y sostienen intervenciones docentes que plantean problemas para pensar y transformar lo escrito.

### Sobre las autoras

**Diana Grunfeld** es licenciada en ciencias de la educación, Universidad de Buenos Aires, UBA, Argentina. Magíster en escritura y alfabetización, Universidad Nacional de La Plata, UNLP, Argentina. Docente de institutos de formación docente. Integrante del equipo de capacitación de la Escuela de Maestros, Ciudad de Buenos Aires. Coordinadora del proyecto Aulas digitales, de Escuelas de Innovación. Coordinadora del equipo de producción audiovisual de la diplomatura en alfabetización para la Unidad Pedagógica del Ministerio de Educación de Argentina. Autora de diversas publicaciones.

**María Claudia Molinari** es profesora en ciencias de la educación, Universidad Nacional de La Plata, UNLP, Argentina. Magíster en ciencias con especialidad en investigaciones educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Pedagógico Nacional, DICE-CINVESTAV-IPN, México. Docente de grado y posgrado y directora de proyectos de extensión e investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Coordinadora de programas provinciales en lectura y escritura en la alfabetización inicial en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En Argentina, México y Brasil, diseña, coordina y dicta postítulos y/o seminarios en programas regionales sobre didáctica de la lectura y la escritura. Autora de numerosos trabajos en su especialidad.

### Referencias

- Alegría-Iscoa, Jesús (2010). Aprender a leer en un sistema alfabético. En Mirta Castedo. Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 31 (4), 38-41. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31\\_04\\_Castedo.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Castedo.pdf)
- Defior-Citoler, Sylvia (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 73, 49-63. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/233695783\\_Una\\_clasificacion\\_de\\_las\\_tareas\\_utilizadas\\_en\\_la\\_evaluacion\\_de\\_las\\_habilidades\\_fonologicas\\_y\\_algunas Ideas\\_para\\_su\\_mejora\\_Assessment\\_of\\_phonological\\_skills\\_A\\_classification\\_and\\_some\\_ideas\\_on\\_how\\_to\\_im](https://www.researchgate.net/publication/233695783_Una_clasificacion_de_las_tareas_utilizadas_en_la_evaluacion_de_las_habilidades_fonologicas_y_algunas Ideas_para_su_mejora_Assessment_of_phonological_skills_A_classification_and_some_ideas_on_how_to_im)

- Defior-Citoler, Sylvia; Fonseca, Liliana E.; Gottheil, Bárbara; Aldrey, Adriana; Pujals, María; Rosa, Graciela; Jiménez-Fernández, Gracia & Serrano-Chica, Francisca (2007). LEE. Test de Lectura y Escritura en Español. *Psicología y Psicopedagogía, Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador, USAL, Argentina, VI* (17, septiembre), 1-7. Disponible en: [http://ingreso.usal.edu.ar/archivos/psico/otros/test\\_lee\\_fonesca.pdf](http://ingreso.usal.edu.ar/archivos/psico/otros/test_lee_fonesca.pdf)
- Dehaene, Stanislas (2014). *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Dehaene, Stanislas (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Downing, John & Thackray, Derek V. (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ehri, Linnea C. (1991). Learning to Read and Spell. En Laurence Rieben & Charles A. Perfetti (eds.). *Learning to Read, Basic Research and its Implications*, 57-74. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elkonin, Daniel Borisovich (1973). Methods of Teaching Reading: USSR. En John Downing. *Comparative Reading: Cross-National Studies of Behavior and Processes in Reading and Writing*, 551-579. New York: MacMillan.
- Ferreiro, Emilia (1978). What is Written in a Written Sentence? A Developmental Answer. *Journal of Education*, 160 (4), 24-39.
- Ferreiro, Emilia (1986). *Procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, Emilia (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Yetta Goodman (comp.). *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*, 21-35. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, Emilia (1995). La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura. En Ramón Arzápalo-Marín & Yolanda Lastra (coords.). *II Coloquio Mauricio Swadesh: Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica*, octubre de 1990, 106-118. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, IIA (1995).
- Ferreiro, Emilia (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En Emilia Ferreiro (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, 151-171. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, Emilia (2009). Desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 30 (2), 6-13. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n2/30\\_02\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n2/30_02_Ferreiro.pdf)
- Ferreiro, Emilia (2013). La desestabilización de las escrituras silábicas. Alternancias y desorden con pertinencia. En Emilia Ferreiro. *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, 47-55. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, Emilia; Pontecorvo, Clotilde & Zucchermaglio, Cristina (1987). Doppie o dopie? Come i bambini interpretano la duplicazione di lettere. *Età Evolutiva*, 27, 24-38.
- Ferreiro, Emilia & Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, Emilia & Zamudio-Mesa, Celia (2008). La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica? *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 8 (1-2), 37-53.
- Grunfeld, Diana (2012). *La palabra escrita y la palabra oral al final de la sala de 5 años. Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas*. (Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, dirigida por la doctora Emilia Ferreiro y codirigida por la maestra María Claudia Molinari. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31815>
- Grunfeld, Diana & Siro, Ana Isabel (1997). *La palabra: complejas relaciones entre el todo y las partes*. Programa de investigación: adquisición de la lengua escrita. Universidad de Buenos Aires, Centro de Estudios Avanzados, Ciclo Básico Común, Colección CEA-CBC, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común.
- Kaufman, Ana María (1988). *La lectoescritura y la escuela. Una experiencia constructivista*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, Ana María; Castedo, Mirta; Teruggi, Lilia & Molinari, Claudia (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.
- Leif, Joseph & Rustin, Georges (1961). *Didáctica de la moral y del lenguaje*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Lerner, Delia; Palacios de Pizani, Alicia & Muñoz de Pimentel, Magaly (1987). *Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados*. Serie de publicaciones DEE-OEA (cuatro fascículos). Caracas: Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, DEE.

- Liberman, Isabelle Y.; Shankweiler, Donald; Fischer, F. William & Carter, Bonnie (1974). Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.602.5825&ep=rep1&type=pdf>
- Liberman, Isabelle Y.; Shankweiler, Donald & Liberman, Alvin M. (1992). The Alphabetic Principle and Learning to Read. En Donald Shankweiler & Isabelle Y. Liberman (eds.). *Phonology and Reading Disability: Solving the Reading Puzzle*, 1-33. Ann Arbor: The University of Michigan Press. Texto disponible en: [http://www.haskins.yale.edu/sr/SR101/SR101\\_01.pdf](http://www.haskins.yale.edu/sr/SR101/SR101_01.pdf)
- Lundberg, Ingvar (1991). Phonemic Awareness Can Be Developed without Reading Instruction. En Susan A. Brady & Donald P. Shankweiler (eds.). *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman*, 47-53. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Molinari, María Claudia & Ferreiro, Emilia (2007). Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 28 (4), 18-30. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28\\_04\\_Molinari.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Molinari.pdf)
- Morais, José (1998). *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- Nemirovsky, Myriam (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Ciudad de México: Paidós.
- Perfetti, Charles A. (1991). The Psychology, Pedagogy, and Politics of Reading. *Psychological Science*, 2 (2), 70-76. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9280.1991.tb00102.x>
- Quinteros-Sciurano, Graciela (1997). El uso y función de las letras en el período prealfabético. *Tesis DIE*, 27, 1-115. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Pedagógico Nacional, DIE-CINVESTAV-IPN, México. Disponible en: <http://docplayer.es/12278770-El-uso-y-funcion-de-las-letras-en-el-periodo-pre-alfabetico.html>
- Read, Charles (1975). Lessons to be Learned from the Preschool Orthographer. En Eric H. Lenneberg & Elizabeth Lenneberg (eds.). *Foundations of Language Development. A Multidisciplinary Approach*, volume 2, 329-346. New York, London: Academic Press. Paris: UNESCO Press.
- Scarpa, Regina Lúcia Poppa (2014). *O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis*. (Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20102014-115756/pt-br.php>
- Silva, Cristina & Alves-Martins, Margarida (2002). Phonological Skills and Writing of Presyllabic Children. *Reading Research Quarterly*, 37 (4), 466-483. Disponible en: <http://ici-bostonready-pd-2009-2010.wikispaces.umb.edu/file/view/phonological+Skills+and+writing+of+presyllabic+children.pdf>
- Solé, Isabel & Teberosky, Ana (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En César Coll-Salvador, Jesús Palacios & Álvaro Marchesi-Ullastres. *Desarrollo psicológico y educación*, 461-486. Madrid: Alianza Editorial.
- Teberosky, Ana (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, ICE, Horsori Editorial.
- Teberosky Ana (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de Pedagogía, Ejemplar dedicado a Enseñar y aprender lenguas*, 330, 42-45.
- Teruggi, Lilia & Molinari, Claudia (2015). Analisi comparativa del fenomeno dell'alternanza grafo-fonica nella scrittura manoscritta e digitale di bambini di lingua spagnola e italiana di 4 e 5 anni. *Rassegna di Psicologia*, 32 (2), 11-29. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7255/pr.7255.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7255/pr.7255.pdf)
- Tolchinsky, Liliana (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Universidad Pedagógica Nacional de México, Secretaría de Educación Pública de México, SEP, Editorial Anthropos.
- Tolchinsky, L. & Levin, Iris (1982). El desarrollo de la escritura en niños israelíes preescolares. En Emilia Ferreiro & Margarita Gómez-Palacios (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 179-198. México, Siglo XXI.
- Vernon, Sofía A. (1991). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábicos y el silábico)*. Tesis de maestría. DIE, 6. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Pedagógico Nacional, DIE-CINVESTAV-IPN (tesis original: noviembre de 1986).
- Vernon, Sofía A. (1997). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura*. Tesis de doctorado. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro

- de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Pedagógico Nacional, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Vernon, Sofía A. (2004). ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. En Alejandra Pellicer & Sofía A. Vernon (coords.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, 19-40. México. Ediciones MS.
- Weisz, Telma (1996). Alfabetizar na pré-escola. *Revista Criança, Ministério da Educação, MEC*, 29.
- Zamudio-Mesa, Celia (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 29 (1), 10-21. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29\\_01\\_Zamudio.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29_01_Zamudio.pdf)

## Anexo

Tabla 1

Total y porcentaje de niños según niveles de conceptualización de la escritura (N = 64)

Conceptualización de la escritura	P	Sislp	Sialp	Slnp	Svp	Scp	SA	Ai	A
Total	22	1	4	2	18	1	5	4	7
Porcentaje	34	2	6	3	28	2	8	6	11

Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Total y porcentaje de niños según niveles de conceptualización de la escritura por tipo de escuela (N = 64)

Cantidad de niños según niveles de conceptualización de la escritura	P	Si	S	SA	A
J1 X (N = 30)					
Total	21	1	4	2	2
(%)	70	3	13	7	7
J1 Z (N = 34)					
Total	1	4	17	3	9
(%)	3	12	50	9	26

Fuente: elaboración propia

Referencias de las nomenclaturas de los niveles de conceptualización de la escritura

P: presilábica

Si: silábica inicial

Sislp: silábica inicial sin letras pertinentes

Sialp: silábica inicial con algunas letras pertinentes

Slnp: silábica estricta con letras no pertinentes

Svp: silábica estricta con vocales pertinentes

Scp: silábica estricta con consonantes pertinentes

SA: silábico-alfabética

Ai: alfabética inicial

A: alfabética