

MAESTRÍA EN ESCRITURA Y ALFABETIZACIÓN

**CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA BAJO
DOS CONDICIONES DIDÁCTICAS CONTRASTANTES
EN ALFABETIZACIÓN INICIAL CON NIÑOS QUE
PRODUCEN ESCRITURAS SILÁBICAS**

Tesis presentada para obtener el grado de Maestría en Escritura y
Alfabetización

Presenta

Florencia Zanotti

Directora de tesis

Mónica Alvarado Castellanos

Co-directora de tesis

Mirta Luisa Castedo

La Plata, Argentina

Diciembre de 2021

A Mateo y Pedro

Quienes a la fuerza aprendieron a esperar, a postergar, a aplazar, a ser pacientes. Quienes se conformaron con un “no sé” ante la pregunta incesante ¿y cuánto te falta? Gracias por acompañarme en este “vericuetto” de escribir una tesis.

Agradecimientos

Al poco tiempo de empezar a escribir esta tesis la tarea de escribir los agradecimientos visitaba mis pensamientos de forma recurrente y llenaban de ilusión los momentos más espinosos de este proceso. Casi de manera infantil, me sentía en un estado de ensueño cada vez que imaginaba cómo sería ese momento final de agradecer. Los pensamientos me asaltaban por sorpresa interrumpiendo la escritura de algún párrafo, la preparación de una clase, manejando, corriendo... Sonreía tímidamente mientras trazaba en el aire palabras y frases bonitas que quedaban unos instantes flotando, como suspendidas en un espacio imaginario. A veces sentía que llegaba a tocar las palabras, otras se escurrían y desvanecían rápidamente como fantasías imposibles. Hoy 23 de diciembre, lo imaginado se vuelve palabra escrita, se vuelve real, se materializa en una pantalla y finalmente las veo frente a mí. Las palabras se hacen presentes, están acá alborotadas, ansiosas, emocionadas, ambivalentes tratando de ordenarse y expresarse para permanecer para siempre en estas primeras páginas. Y entonces interrumpo la escritura. Como todas las mañanas de los últimos años, y esta mañana no sería diferente, llega una vez más el mensaje de Vivi, "Hola xxx" me río, me conmuevo... y como siempre comparto con ella la emoción de este momento.

Vuelvo a la escritura...

Inevitablemente, no puedo dejar de preguntarme por qué agradecer se convirtió durante todos estos años en algo tan esperado. Por un lado, supongo, que imaginar mil maneras de decir gracias representaba la certeza de que lo había logrado, hacía real por algunos minutos que por fin lo había conseguido. Pero, también significaba reconocer con alegría y gratitud inmensa haber estado rodeada y acompañada por tantísimas personas que de mil maneras me ayudaron. Sé que es mi conquista, sé que es fruto de mi esfuerzo, de mi decisión, de mi perseverancia, de mis postergas, pero también sé que sólo fue posible gracias a la compañía de todos lo que supieron estar de algún modo.

GRACIAS A...

Mónica Alvarado. Recordamos con alegría aquel día, luego de tu maravilloso seminario, que almorzamos y empezamos a soñar con la posibilidad de que pudieses convertirte en nuestra directora. Luego, algunos encuentros en lo de Mirta, siempre con libros y asado mediante; otras veces video-llamadas y cómo olvidar nuestro paso por Querétaro. Nos recibiste afectuosamente y nos abriste las puertas de tu escuela y de la universidad. Nos diste la posibilidad de conocer a Sofía Vernon y otras colegas mexicanas, de compartir almuerzos, y extendidas jornadas de trabajo donde nos

deslumbraste con reflexiones y aportes teóricos. Serán siempre recuerdos inolvidables.
¡Gracias Mónica!

Mirta Castedo. Recuerdo cuando te conocí. Que sensación rara... estudiarte, leerte, citarte, enamorarme de tus ideas, de tus formas de escribir, y ahora te veía... resultaba increíble, que fascinación sentí. Recuerdo perfectamente aquellas sensaciones. Nos abriste las puertas de tu casa miles de veces, nos enseñaste, nos habilitaste a la pregunta, a la reflexión. Cómo disfrutábamos cuando dejabas la compu y agarrabas lápiz y papel. Verte pensar y jugar con los datos, tus cuadros a mano alzada, tus reflexiones más geniales. Tu generosidad en compartir el saber y tu don de maestra en cada instante. Obvio las charlas de la vida, tus tartas cocinadas especialmente para nosotras, los asados de Hugo... la pandemia, y con ella la distancia y los zooms eternos (grabados) que nos dejan el privilegio de escucharte pensar una y otra vez. ¡Infinitas Gracias Mirta!!!

Viviana Izuzquiza. Que alegría haber recorrido este camino con vos. Cuánto compartido, cuánto vivido, cuánto llorado, cuánto reído. Agradezco tu compañía, tu empatía, tu honestidad, tu confianza, tu generosidad, tu alegría, tu diversión, tus ideas, tus intercambios, tu experiencia. Gracias por elegirme, gracias por aguantarme, gracias por tu amistad que, gracias a esta tesis, ahora es más fuerte, más sincera, más profunda.

Las escuelas 4 y 42 de Tandil, y especialmente a las docentes **Yesica y Andrea** que nos abrieron sus aulas y colaboraron en esta investigación de forma comprometida y profesional. A **las niñas y los niños** que nos recibieron cálidamente haciéndonos un lugar para acompañarlos en sus aprendizajes. Sin todos ustedes, nuestro trabajo no hubiera sido posible.

Graciela Fernández. Nos alentaste y motivaste en cada una de las etapas de este trayecto de formación con tu confianza y aliento, tu experiencia y tus conocimientos. Además, junto con **Irene Laxalt, Verónica Canciani, Sofía Medina** formaste parte de un equipo de colaboradoras de lujo que nos ayudaron incansablemente en las aulas y en las transcripciones de las clases videadas.

Luciana Bizzozero. ¡Gracias amiga querida! Por tus aportes en los aspectos fonológicos que supiste resolver desde tu profesión. **María del Carmen.** Por tus conocimientos estadísticos que fueron de suma relevancia para el análisis de nuestros datos. **Marcela Malisia.** Por tu tiempo y tus habilidades con la edición de los cuadros. **Samanta Ameztoy y María José Martínez** por sus traducciones y enseñanzas del inglés.

Los **profesores de la maestría** que abrieron mi cabeza para pensar lo todavía no pensado por mí, que sembraron preguntas y aportaron conocimientos y ansias infinitas de aprender más y más. **Mis compañeras y compañeros** de la cuarta cohorte que me nutrieron con sus intercambios y experiencias.

Flavio, mi paciente compañero, quien me soportó día a día todos estos años con mi ansiedad, a veces mi mal humor y mi cansancio. Gracias por respetar y entender mis ansias de avanzar, de no cansarte de escucharme decirte “ya corto”, “un poquito más”, “ya termino”. Sin tu apoyo no lo hubiera logrado.

Mamá y papá. No sé cómo ni cuándo, pero desde que tengo uso de razón registro un placer enorme por estudiar. Seguro ustedes tienen que ver con eso. ¡Gracias! También **Fede, Pau, Naty, Sofi y Lu**, mis cinco hermanos queridos, mis cuñados y cuñadas, mis sobrinos, a la tía Paqui, Elena y Carlos. A todos ustedes que de algún modo me han acompañado.

Amigas. Creo que se han llevado la peor parte. Luciana, Jorgelina, Elena, Alejandra, Marcela, Irene, Regina, Maite, Julieta, Yanina, Marcela, Fernanda, Virginia, Carolina, Ayelén, Mónica. Gracias por aguantarme y escucharme, a veces apasionadamente compartiendo mis datos, mis reflexiones, mis lecturas; a veces cansada, desanimada y sobrepasada. Gracias por el aliento, la paciencia, las palabras y la escucha que me acompañaron y sostuvieron en cada momento de este proceso tan lindo, pero arduo de escribir una tesis.

Micaela. Cuánto quisiera tenerte. Te fuiste antes de lo esperado, pero estas presente todos los días. Te pienso, te leo, te busco y te extraño. Me alegra imaginar que allá arriba estarás festejando conmigo por este momento.

Mateo y Pedro. Mucho más que gracias.

RESUMEN

El propósito del presente estudio es constatar el efecto de dos condiciones didácticas contrastantes en la construcción del sistema de escritura, una en Perspectiva Psicogenética, (Enseñanza Aproximativa) y otra en Perspectiva Cognitiva (Enseñanza Directa). Seleccionamos dos grupos escolares de primer año de escuelas públicas y suburbanas de la ciudad de Tandil y dos maestras que no cuentan con formación específica en las perspectivas didácticas mencionadas y declaran tener prácticas de enseñanza híbridas o mixtas. Por cada escuela seleccionamos un grupo de cinco niños con edades entre 5 y 6 años con escrituras silábicas. A cada docente y grupo escolar se le asigna una propuesta didáctica de diez clases correspondiente a alguno de los enfoques de enseñanza mencionados. Antes y después de la intervención administramos a cada grupo un pretest y un postest con el propósito de indagar sus conocimientos acerca del sistema de escritura, el conocimiento de letras, el reconocimiento de palabras y las habilidades de segmentación fonológica. Finalizada la intervención comparamos las diferencias entre los resultados del pretest y el postest tomando como variable independiente el nivel de conceptualización de la escritura y las vinculamos con las propuestas e intervenciones docentes llevadas a cabo en cada aula a partir del análisis de un corpus de registros de clase.

Los resultados señalan que los niños avanzan en ambas condiciones de enseñanza en cada una de las tareas, validando ambas propuestas didácticas. De este modo afirmamos que la enseñanza directa y explícita de las unidades menores del sistema de escritura -las letras y la conciencia fonológica- no es la única vía para propiciar avances. Los niños también avanzan cuando se favorece la reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura en diálogo con las conceptualizaciones infantiles, cuando se proponen situaciones de lectura y escritura por sí mismos y se favorece la reflexión sobre las relaciones entre lo oral y lo escrito. En un análisis cualitativo de la tarea de escritura constatamos que los niños en condición de enseñanza aproximativa avanzan más en el nivel de conceptualización de la escritura que los niños en condición de enseñanza directa. La intervención aproximativa demuestra asegurar condiciones más favorables para propiciar avances en los niños en la construcción progresiva del principio alfabético. En un análisis cuantitativo, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos respecto de los avances entre un test y otro. Sin embargo, en un análisis descriptivo nuestros datos indican que los niños en condición aproximativa avanzan más en la pertinencia de letras en

la escritura de palabras, en el reconocimiento y el completamiento de palabras y en la conciencia fonológica, mientras que los niños en condición de enseñanza directa sólo avanzan más en la identificación de letras aisladas. Los resultados muestran de forma contundente que el conocimiento del nombre de las letras no es una información determinante en la comprensión del sistema de escritura y que las actividades de lectura y escritura por sí mismos ayudan a los niños a tomar conciencia de la estructura segmental del habla, prescindiendo de ejercicios de conciencia fonológica. Por último, los datos indican que los niños con escrituras silábicas con valor sonoro convencional tienen un mejor desempeño en todas las tareas respecto de los niños con escrituras silábicas sin valor sonoro convencional, demostrando que el modo en que los niños se desempeñan en las tareas presenta una correlación con el nivel de escritura. Esta tesis se propone contribuir a los debates actuales acerca de la enseñanza de las unidades menores del sistema de escritura.

ABSTRACT

The aim of the current study is to prove the effect of two contrasting didactic conditions in the building of the writing system, one in the Psychogenetic Perspective (Approximative Teaching) and another in the Cognitive Perspective (Direct Teaching). We chose two first grade scholar groups of public, suburban schools in the city of Tandil and two teachers with no specific training in the mentioned didactic perspectives who declared to have hybrid or mixed teaching practices. For each school we selected a group of five children from 5 to 6 years old with syllabic writings. To each teacher and scholar group a didactic proposal of ten classes corresponding to one of the mentioned teaching approaches was assigned. Before and after the intervention we administered a pretest and posttest to each group with the purpose of examining their knowledge about the writing system, letter knowledge, word recognition and phonological segmentation skills. When the intervention concluded, we compared the differences between the results of the pretest and the posttest, taking as an independent variable the level of conceptualization of the writing and we linked them with the teachers' proposals and interventions, carried out in each classroom, starting from the analysis of a corpus of class records. The results show that children progress in both teaching conditions in each of the tasks, validating both didactic proposals. Thereby we affirm that direct and explicit teaching of the minor units of the writing system - letters and phonological awareness- is not the only way to promote advances. Children also make progress when the reflection upon the minor units of the writing system is favoured in dialogues with infantile conceptualizations, when reading and writing situations by themselves are proposed and reflection on the oral and written is favoured. In a qualitative analysis of the written task we verified that the children in the teaching approximative condition advance more in the level of conceptualization of writing than the children in the direct teaching condition. The approximative intervention proves to secure more favorable conditions to promote advances in the progressive construction of the alphabetic principle in children. In a quantitative analysis, significant statistical differences are not found among the groups in terms of their progresses between one test and the other. However, in a descriptive analysis our data indicate that children with the approximative condition advance more in the pertinency of letters in writing words, in the recognition and the completion of words and in the phonological awareness, while the children in the condition of direct teaching only advance more in the identification of isolated letters. The results show in a convincing way that the

knowledge of the name of the letters is not a determining information in the comprehension of the writing system and that the reading and writing activities by themselves help children to take awareness of the segmental structure of speech, without phonological awareness exercises. At last, the data indicate that children with syllabic writings with conventional sound value have a better performance in all the tasks in respect of children with syllabic writing without conventional sound value, demonstrating that the manner in which children perform the tasks represents a correlation with the writing level. This thesis proposes to contribute to the current debates about the minor units of the writing system.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
PARTE 1	17
CAPÍTULO 1	17
DIMENSIÓN TEÓRICA.....	17
1. Origen y definición de la escritura.....	17
2. Lengua escrita ¿código de transcripción o sistema de representación?.....	19
3. Perspectiva Cognitiva.....	21
3.1. La escritura como código de transcripción: el aprendizaje de una técnica	21
3.2. Aprendizaje estadístico: el deslizamiento de lo fonológico a lo ortográfico.....	24
3.3. El conocimiento de las letras en los inicios de la fonetización: la estrategia del nombre de la letra.....	27
4. Perspectiva Psicogenética	39
4.1. La escritura como sistema de representación: un aprendizaje conceptual.....	39
4.2. El conocimiento como construcción del sujeto	41
4.3. La construcción del sistema de escritura como objeto de investigación	42
4.3. La fonetización de la escritura: hipótesis silábica y conocimiento del nombre de las letras.....	53
5. Estudios sobre prácticas de enseñanza	60
5.1. Perspectiva cognitiva: instrucción directa en las unidades menores en tareas de conciencia fonológica y conocimiento del nombre de las letras para la adquisición del código	61
5.3. Perspectiva psicogenética: las unidades menores en situaciones de escritura y lectura por sí mismos para la construcción del sistema de escritura.	63
5.4. Antecedentes de investigaciones que comparan propuestas didácticas	66
CAPÍTULO 2	71
DIMENSIÓN METODOLÓGICA	71
1. Tareas que integran pretest y postest.....	71
1.1. Tarea de escritura de listas de palabras.....	72
1.2. Tarea de identificación de letras aisladas.....	80
1.3. Tarea de completamiento de palabra	83
1.4. Tarea de reconocimiento de palabras	86
1.5. Tarea de segmentación fonológica sin presencia de escritura.....	89
1.6. Tarea de segmentación fonológica de palabras con presencia de escritura	93
2. Condiciones de enseñanza	96
2.1. Condiciones de enseñanza comunes.....	96
2.2. Condiciones de enseñanza contrastantes	98
2.3. Condición de Enseñanza Aproximativa (EA).....	99
Lectura por sí mismos	100
Escritura por sí mismos.....	101
Construcción de banco de datos y abecedario	103

2.4. Condición de Enseñanza Directa (ED)	107
Identificación y discriminación de las letras	107
Reconocimiento de palabras (asociación letra - palabra frecuente).....	110
Habilidad motora de trazado de letras y palabras.....	112
Ejercicios de conciencia fonológica.....	113
3. Población y muestra	117
3.1. Criterios de selección de los grupos y de la muestra de niños.....	117
3.2. Selección de los grupos experimentales y muestra	118
Selección de los participantes.....	118
Selección de una muestra de niños dentro de cada grupo experimental.....	119
PARTE 2	124
CAPÍTULO 3	124
EQUIVALENCIA DE LOS GRUPOS EN EL PUNTO DE PARTIDA.....	124
1. Análisis de la pertinencia en el uso de las letras en sílabas iniciales y finales en la tarea de escritura de palabras.....	124
1.1. Equivalencia de los grupos en el punto de partida	126
2. Tarea de identificación de letras aisladas.....	129
2.1. Equivalencia de los grupos en el punto de partida	129
3. Tarea de completamiento de palabras.....	133
3.1. Equivalencia de los grupos en el punto de partida	133
4. Tarea de reconocimiento de palabras.....	135
4.1. Equivalencia de los grupos en el punto de partida	135
5. Tarea de segmentación fonológica de palabras sin escritura.....	137
5.1. Equivalencia de los grupos en el punto de partida	138
6. Tarea de segmentación fonológica de palabras con escritura	140
6.1. Equivalencia de los grupos en el punto de partida	140
CAPÍTULO 4	144
DIMENSIÓN DIDÁCTICA. ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES DE CLASE.....	144
1. Condiciones de enseñanza comunes	144
2. Condición de Enseñanza Aproximativa (EA)	145
2.1. Situación de lectura por sí mismos	146
Armado de la agenda semanal	147
2.2. Situación de escritura por sí mismos	153
Escritura de una lista de comidas	154
2.3. Construcción del abecedario con palabras y banco de datos	164
Banco de datos.....	165
Abecedario con palabras.....	167
3. Condición de Enseñanza Directa (ED)	172
3.1. Identificación y discriminación de las letras	173
Actividades para la identificación y discriminación visual de las letras.....	173

3.2. Reconocimiento de palabras (asociación letra - palabra frecuente)	178
Actividades de identificación y discriminación visual de las letras- palabras.....	179
3.3. Habilidad motora de trazado de letras y palabras	186
Trazado de letras.....	186
Trazado de palabras:	194
3.4. Ejercicios de conciencia fonológica.	196
Actividades de conciencia fonológica centradas en la rima.....	196
Actividades de conciencia fonológica centradas en los fonemas	200
CAPÍTULO 5	204
ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESCRITURA ANTES Y DESPUÉS DE LA ENSEÑANZA	204
1. Análisis del nivel de conceptualización de la tarea de escritura de palabras	204
1.1. Equivalencia de los grupos en el punto de partida	205
1.2. Avance de todos los niños con independencia de la condición de enseñanza	206
1.3. Avance de los grupos por condición de enseñanza	208
2. Análisis cualitativo de algunos casos.	208
Thiago	208
Agustina	210
Benjamín	213
Lara	214
Santino	217
3. Síntesis de resultados relativa al nivel de conceptualización en la tarea de escritura de palabras.....	219
CAPÍTULO 6	221
ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS TAREAS DE PRETEST - POSTEST ANTES Y DESPUÉS DE LA ENSEÑANZA	221
1. Pertinencia en el uso de las letras en sílabas iniciales y finales en la tarea de escritura de palabras.....	222
1.1. Avances de todos los niños, con independencia de la condición de enseñanza	223
1.2. Avance de los grupos por condición de enseñanza	225
1.3. Relación entre nivel de conceptualización y pertinencia en las letras empleadas en inicios y finales	228
1.4. Síntesis de resultados relativos a la pertinencia en el uso de las letras en sílabas iniciales y finales en la tarea de escritura de palabras	230
2. Tarea de identificación de letras aisladas.	231
2.1. Avances de todos los niños con independencia de la condición de enseñanza	232
2.2. Avance de los grupos por condición de enseñanza	234
2.3. Relación entre nivel de conceptualización e identificación de letras aisladas.....	237
2.4. Síntesis de resultados acerca de la identificación de letras aisladas	238
3. Tarea de completamiento de palabras.....	239
3.1 Avances de todos los niños con independencia de la condición de enseñanza	240
3.2. Avance de los grupos por condición de enseñanza	242

3.3. Relación entre nivel de conceptualización y completamiento de palabras	244
3.4. Síntesis de resultados acerca del completamiento de palabras	246
4. Tarea de reconocimiento de palabras.....	247
4.1. Avances de todos los niños con independencia de la condición de enseñanza.....	247
4.2. Avance de los grupos por condición de enseñanza	248
4.3. Relación entre nivel de conceptualización y reconocimiento de palabras	250
4.4. Síntesis de resultados acerca del reconocimiento de palabras	252
5. Tarea de segmentación fonológica de palabras sin escritura.....	254
5.1. Avance de todos los niños con independencia de la condición de enseñanza.....	254
5.2. Avance de los grupos por condición de enseñanza	257
5.3. Relación entre nivel de conceptualización y segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito	259
5.4. Síntesis de resultados acerca de la segmentación fonológica de palabras sin soporte.....	261
6. Tarea de segmentación fonológica de palabras con escritura	263
6.1. Avance de todos los niños con independencia de la condición de enseñanza.....	263
6.2. Avance de los grupos por condición de enseñanza	265
6.3. Relación entre nivel de conceptualización y segmentación fonológica de palabras con escritura	268
6.4. Síntesis de resultados acerca de la segmentación fonológica de palabras con escritura.....	272
7. Complejidad de las tareas para los niños	273
PARTE 3.....	281
CAPÍTULO 7	281
CONCLUSIONES.....	281
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	300
ANEXOS	310
Anexo 1	310
Anexo 2	313
Anexo 3	316

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tareas de pre y postest	72
Tabla 2: Categorías de análisis inicios y finales escritura de palabras	78
Tabla 3: Categorías de análisis tarea de identificación de letras aisladas	82
Tabla 4: Tarea de identificación de letras en contexto: selección de palabras y opciones de letras del pretest y postest.....	84
Tabla 5: Categorías de análisis tarea completamiento de palabras	85
Tabla 6: Tarea de reconocimiento de palabras: selección de palabras del pretest y postest	88
Tabla 7: Tarea de segmentación de palabras sin presencia de escritura: selección de palabras del pretest y postest.....	91
Tabla 8: Categorías de análisis de tarea segmentación fonológica de palabras sin escritura	92
Tabla 9: Tarea de segmentación fonológica de palabras con presencia de escritura: selección de palabras del pretest y postest.....	95
Tabla 10: Listado de cuentos y tercera intervención para el espacio de intercambio	97
Tabla 11: Cronograma de clases condición de EA	106
Tabla 12: Cronograma de clases	115
Tabla 13: Categorías de análisis inicios y finales escritura de palabras	125
Tabla 14: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje de inicios y finales en escritura de palabras, por condición de enseñanza en el pretest (n=160 sílabas).....	126
Tabla 15: Prueba de asociación. Inicios y finales en escritura de palabras por condición de enseñanza en el pretest.....	126
Tabla 16: Tabla de contingencia inicios y finales en escritura de palabras, por condición de enseñanza en el pretest.....	127
Tabla 17: : Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas de escritura de palabras, por condición de enseñanza en el pretest (n= 160 sílabas iniciales y finales).....	128
Tabla 18: Categorías de análisis tarea de identificación de letras aisladas	129
Tabla 19: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje en identificación de letras aisladas, por condición de enseñanza en el pretest (n=125 letras)	130
Tabla 20: Prueba de asociación. Identificación de letras aisladas por condición de enseñanza en el pretest.....	130
Tabla 21: Tabla de contingencia Identificación de letras aisladas, por condición de enseñanza en el pretest.....	131
Tabla 22: Categorías de análisis tarea completamiento de palabras	133
Tabla 23: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje en completamiento de palabras, por condición de enseñanza en el pretest (n=50 palabras)	134
Tabla 24: : Prueba de asociación Completamiento de palabras por condición de enseñanza en el pretest	134
Tabla 25: Categorías de análisis tarea de reconocimiento de palabras	135
Tabla 26: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje reconocimiento de palabras, por condición de enseñanza en el pretest (n=60 palabras).....	136
Tabla 27: Prueba de asociación reconocimiento de palabras por condición de enseñanza en el pretest	136
Tabla 28: Categorías de análisis de tarea segmentación fonológica de palabras sin escritura	137
Tabla 29: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje segmentación fonológica de palabras sin escritura, por condición de enseñanza en el pretest (n=60 palabras)	138
Tabla 30: Prueba de asociación segmentación fonológica de palabras sin escritura por condición de enseñanza en el pretest	139

Tabla 31: Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas segmentación fonológica de palabras sin escritura, por condición de enseñanza en el pretest (n= 30 palabras)	139
Tabla 32: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje en segmentación fonológica de palabras con escritura, por condición de enseñanza en el pretest (n=40 palabras)	141
Tabla 33: Prueba de asociación segmentación fonológica de palabras con escritura por condición de enseñanza en el pretest	141
Tabla 34: Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas en segmentación fonológica de palabras con escritura, por condición de enseñanza en el pretest (n= 40 palabras) .	142
Tabla 35: Frecuencia y proporción de respuestas segmentación fonológica de palabras con escritura, por condición de enseñanza, en el pretest (n= 40 palabras)	143
Tabla 36: Categorías de análisis niveles de conceptualización de la escritura	205
Tabla 37: Muestra de niños, por nivel de conceptualización y condición de enseñanza	206
Tabla 38: Tabla de contingencia. Nivel de escritura pretest. Avance en el Nivel de escritura. N= 10 niños	207
Tabla 39: Nivel de escritura por condición de enseñanza. Avances de pretest a postest (N= 10 niños)	208
Tabla 40: Categorías de análisis inicios y finales escritura de palabras	222
Tabla 41: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje inicios y finales en la escritura de palabras. Avances de pretest a postest (n=320 sílabas).....	223
Tabla 42: Prueba de Wilcoxon Impacto de la intervención didáctica en inicios y finales en la escritura de palabras	224
Tabla 43: Avance en la escritura de inicios y finales entre pretest y postest por condición de enseñanza (n=160 sílabas)	226
Tabla 44: Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas inicios y finales en la escritura de palabras. Avances de pretest a postest (n=160 sílabas)	226
Tabla 45: Categorías de análisis tarea de identificación de letras aisladas	232
Tabla 46: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje en identificación de letras aisladas. Avances de pretest a postest (n=250 letras)	232
Tabla 47: Prueba de Wilcoxon Impacto de la intervención didáctica en la identificación de letras aisladas	233
Tabla 48: Avance en la identificación de letras aisladas entre pretest y postest por condición de enseñanza (n=125 letras)	235
Tabla 49: Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas en la identificación de letras aisladas. Avances ED- EA (n=125)	235
Tabla 50: Promedio de letras identificadas por niño (n=25 letras)	236
Tabla 51: Frecuencia y proporción identificación de letras por su nombre convencional por condición de enseñanza y subnivel de escritura SSVSC (n=50 letras)	237
Tabla 52: Frecuencia y proporción identificación de vocales y consonantes por condición de enseñanza y nivel de escritura SCVSC (n=75 letras)	238
Tabla 53: Categorías de análisis tarea completamiento de palabras	240
Tabla 54: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje en completamiento de palabras. Avances de pretest a postest (n= 100 palabras)	241
Tabla 55: Prueba de Wilcoxon Impacto de la intervención didáctica en el completamiento de palabras.....	241
Tabla 56: : Avance en el completamiento de palabras entre pretest y postest por condición de enseñanza (n=50 palabras)	243
Tabla 57: Frecuencia y proporción de repuestas completamiento de palabras. Avances ED-EA (n=55 palabras)	243
Tabla 58: Frecuencia y proporción de respuestas correctas completamiento de palabras por condición de enseñanza, en niños SSVSC (n= 22 palabras)	244
Tabla 59: : Frecuencia y proporción de respuestas correctas completamiento de palabras por condición de enseñanza, en niños SCVSC (n= 33 palabras)	245
Tabla 60: Categorías de análisis tarea de reconocimiento de palabras	247

Tabla 61: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje en el reconocimiento de palabras. Avances de pretest a postest (n=120 palabras)	248
Tabla 62: Prueba de Wilcoxon Impacto de la intervención didáctica en el reconocimiento de palabras.....	248
Tabla 63: Avance en el reconocimiento de palabras entre pretest y postest por condición de enseñanza (n= 60 palabras)	249
Tabla 64: Frecuencia y proporción de respuestas ordinales reconocimiento de palabras. Avances ED-EA (n=60 palabras).....	249
Tabla 65: Frecuencia y proporción de respuestas correctas reconocimiento de palabras por condición de enseñanza en niños SSVSC (n= 24 palabras)	251
Tabla 66: Frecuencia y proporción de respuestas correctas reconocimiento de palabras por condición de enseñanza, en niños SCVSC (n= 36 palabras).....	251
Tabla 67: Relación entre niveles de conceptualización de la escritura y reconocimiento de palabras de pretest- postest (n= 10 niños)	251
Tabla 68: Categorías de análisis de tarea segmentación fonológica de palabras sin escritura	254
Tabla 69: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje en la segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito. Avances de pretest a postest (n=30 palabras).....	255
Tabla 70: Prueba de Wilcoxon Impacto de la intervención didáctica en la segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito.....	255
Tabla 71: Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas en la segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito. Avances de pretest a postest (n=60 palabras)	256
Tabla 72: : Frecuencia y proporción de respuestas en segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito. Avances de pretest a postest (n=60 palabras)	256
Tabla 73: Avance en la segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito entre pretest y postest por condición de enseñanza (n= 30 palabras)	257
Tabla 74: Frecuencia y proporción de respuestas segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito. Avances ED-EA (n=30 palabras).....	258
Tabla 75: Puntaje de respuestas correctas y puntaje promedio en la segmentación fonológica de palabras con soporte escrito. Avances de pretest a postest (n= 80 palabras)	263
Tabla 76: Prueba de Wilcoxon Impacto de la intervención didáctica en la segmentación fonológica de palabras con soporte escrito.....	263
Tabla 77: Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas en segmentación fonológica de palabras con soporte escrito. Avances de pretest a postest (n=80 palabras)	264
Tabla 78: Frecuencia y proporción de respuestas ordinales en segmentación fonológica de palabras con soporte escrito. Avances de pretest a postest (n=80 palabras)	265
Tabla 79: Avance en la segmentación fonológica de palabras con soporte escrito entre pretest y postest por condición de enseñanza (n=40 palabras)	266
Tabla 80: Frecuencia y proporción de respuestas segmentación fonológica de palabras con soporte escrito. Avances ED- EA (n= 40 palabras)	267
Tabla 81: Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas en segmentación fonológica de palabras con escritura en niños con un subnivel SCVSC, por condición de enseñanza (n= 24 palabras)	270

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 1: Escritura unigráfica	44
Figura 2: Escritura sin control de cantidad	44
Figura 3: Escritura PS2, con poco repertorio de grafías	45
Figura 4: Escritura PS2, con amplio repertorio de grafías	45
Figura 5: Escritura silábica sin valor sonoro convencional (SSVSC)	46
Figura 6: Escritura silábica con valor sonoro convencional (SCVSC)	46
Figura 7: Escritura silábico alfabética	47
Figura 8: Escritura cuasi alfabética	48
Figura 9: Escritura alfabética	48
Figura 10: Conceptualización de la escritura SCVSC: Thomas	121
Figura 11: Conceptualización de la escritura SSVSC: Agustina	122
Figura 12: Distribución de respuestas ordinales, escritura de palabras expresadas en proporción, por condición de enseñanza en el pretest (n= 160 sílabas iniciales y finales).	128
Figura 13: Agenda semanal en uso	153
Figura 14: Escritura inicial y revisión de PIZZA. Milena y Daiana	161
Figura 15: Escritura inicial y revisión de albóndiga. Santino e Iñaki	164
Figura 16: Votación de comidas	166
Figura 17: Inclusión de las palabras en el banco de datos	166
Figura 18: Banco de datos	167
Figura 19: Abecedario	170
Figura 20: Abecedario con palabras luego de algunas clases	171
Figura 21: Recurso audiovisual: video del abecedario	174
Figura 22: Letra de la canción utilizada como apoyo audiovisual	174
Figura 23: Plantilla de letras para unir mayúsculas con minúsculas. Producción de Agustina	175
Figura 24: Abecedario ilustrado	176
Figura 25: Plantilla para unir letras con palabras que contienen la letra en su posición inicial. Producción de Emily	180
Figura 26: Lotería de palabras. Producción de Agustín	181
Figura 27: Presentación del abecedario ilustrado	182
Figura 28: Plantilla para sobre trazar palabras en imprenta mayúscula	184
Figura 29: Trazado e ilustración de la palabra AVIÓN. Producción de Nataly	184
Figura 30: Plantilla de trazado letras mayúsculas. Producción de Lola	186
Figura 31: Plantilla de trazado letra minúsculas. Producción de Lola	187
Figura 32: Plantilla para completar letras mayúsculas y minúsculas alternativamente. Producción de Yesica	188
Figura 33: Plantilla de trazado de palabras. Producción de Agustina	188

Figura 34: Plantilla de trazado de letras siguiendo pistas en sus formas mayúsculas y minúsculas	189
Figura 35: Trazado de letras en el pizarrón	192
Figura 36: Trazado de letras siguiendo pistas. Thiago	194
Figura 37: Plantilla de trazado de palabras en su forma minúscula. Producción de Dylan	195
Figura 38: Plantilla para ejercitar lo trabajado. Producción de Morena	196
Figura 39: Plantilla para unir palabras que riman	197
Figura 40: Escritura de Thiago. Avances pretest- postest	209
Figura 41: Escritura de Agustina. Avances pretest- postest	210
Figura 42: Escritura de Benjamín. Avances pretest- postest	213
Figura 43: Escritura de Lara. Avances pretest- postest	215
Figura 44: Escritura de Santino. Avances pretest- postest	217
Figura 45: Proporción de respuestas dicotómicas inicios y finales en escritura de palabras. Avances de pretest a postest (n=320 sílabas)	224
Figura 46: Distribución de respuestas reagrupadas inicios y finales en escritura de palabras expresadas en proporción. Avances de pretest a postest (n= 320 sílabas)	225
Figura 47: Distribución de respuestas ordinales inicios y finales en la escritura de palabras expresadas en proporción. Avances por condición de enseñanza (n= 320 sílabas iniciales y finales)	227
Figura 48: Proporción de respuestas dicotómicas inicios y finales en la escritura de palabras. Avances por condición de enseñanza en niños con escrituras SSVSC (n=64 sílabas).	229
Figura 49: Proporción de respuestas pertinentes reagrupadas, inicios y finales en la escritura de palabras según condición de enseñanza, en niños SCVSC (n= 96 sílabas)	230
Figura 50: Distribución de respuestas ordinales identificación de letras aisladas expresadas en proporción. Avances de pretest a postest (n=250 letras)	234
Figura 51: Proporción de respuestas reagrupadas identificación de letras aisladas. Avances ED-EA (n=125 letras)	236
Figura 52: Identificación de letras aisladas por su nombre convencional expresadas en proporción, según condición de enseñanza y nivel de escritura (n= 250 letras)	237
Figura 53: Distribución de respuestas ordinales completamiento de palabras expresadas en proporción. Avances de pretest a postest (n=110 palabras)	242
Figura 54: Proporción de respuestas correctas completamiento de palabras por condición de enseñanza y nivel de escritura (n=110 palabras)	245
Figura 55: Proporción de respuestas correctas reconocimiento de palabras, por condición de enseñanza y nivel de escritura (n=120 palabras).	250
Figura 56: Distribución de respuestas reagrupadas expresadas en proporción, segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito. Avances ED-EA (n=60 palabras)	259

Figura 57: Distribución de respuestas reagrupadas expresadas en proporción, segmentación de palabras sin soporte escrito por condición de enseñanza, en niños SSVSC (n=12 palabras)	260
Figura 58: Proporción de respuestas reagrupadas segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito, según condición de enseñanza, en niños SCVSC (n=18 palabras) .	261
Figura 59: Distribución de respuestas reagrupadas segmentación fonológica de palabras con soporte escrito. Avances ED- EA (n=40 palabras)	268
Figura 60: Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas en segmentación fonológica de palabras con escritura en niños con un subnivel SSVSC, por condición de enseñanza (n= 16 palabras)	¡Error! Marcador no definido.
Figura 61: Proporción de respuestas reagrupadas segmentación de palabras con soporte escrito por condición de enseñanza, en niños SSVSC (n=16 palabras)	270
Figura 62: Proporción de respuestas reagrupadas segmentación fonológica de palabras, según condición de enseñanza en niños SCVSC (n=24 palabras)	271
Figura 63: Complejidad de las tareas pretest	274
Figura 64: Complejidad de las tareas postest	275

INTRODUCCIÓN

“El funcionamiento de la sociedad global requiere individuos alfabetizados; por lo tanto los individuos pueden exigir el derecho a la alfabetización, el cual no puede plantearse como una opción individual sino como una necesidad social” (Ferreiro, 1997, p. 178)

La alfabetización inicial de las niñas y los niños¹ constituye un tema de debate que se sostiene en el tiempo y que convoca diversidad de disciplinas y perspectivas. No solo es un tema de discusión pedagógica y didáctica, sino que también se instituye como materia de opinión política desde múltiples sectores.

En perspectiva psicogenética se sostiene que el avance de las escrituras infantiles se ve favorecido cuando los niños tienen oportunidades de leer y escribir por sí mismos, poniendo en acción sus propias ideas acerca de lo que la escritura representa y cómo lo representa, mediados por una intervención sistemática del docente tendiente a favorecer avances en la apropiación progresiva del sistema alfabético, partiendo de contextos de prácticas con sentido. Se trata de una propuesta que se asienta en la reflexión de los niños sobre las unidades menores del sistema de escritura y sus relaciones con la oralidad a partir de la presencia de escritura, ya sea en situaciones de interpretación como de producción. Llamaremos a esta perspectiva didáctica, **Enseñanza Aproximativa** (en adelante EA), porque acompaña el proceso de los niños hacia el sistema de escritura convencional partiendo desde sus propias conceptualizaciones.

La propuesta de enseñanza en perspectiva cognitiva, que se autodenomina **Enseñanza Directa**, (en adelante ED) se basa actualmente en la instrucción directa de las letras (sus nombres, reconocimiento y trazado), aisladas y en contexto de palabras, y en el entrenamiento en la conciencia de los fonemas y en el reconocimiento de relaciones grafofónicas. El reconocimiento de la importancia que posee el conocimiento del nombre de las letras y la presencia de la escritura en general, además de la conciencia fonológica, forma parte de algunas propuestas actuales en esta perspectiva. Para otras, el entrenamiento en conciencia fonológica, sin presencia de escritura, es previo a cualquier otro tipo de instrucción.

¹ En adelante se empleará la norma según la cual la pluralidad se nombra con un sólo género, el masculino. Se toma esta decisión para facilitar la lectura. Ello no tiene la intención de desconocer la existencia de distintas identidades de género por parte de la autora.

En el año 2000 el *National Reading Panel Report* (NRP²) dictaminó que la conciencia fonológica y el principio alfabético son cruciales en el proceso de lectura. Consideran que la conciencia fonémica y el conocimiento de las letras son los mejores predictores del aprendizaje de la lectura durante los dos primeros años de escuela, y que deben enseñarse bajo un modelo de instrucción explícita. Desde entonces, la discusión sobre las formas de alfabetizar pareció clausurarse; sin embargo, lo que resulta una evidencia irrefutable desde cierta perspectiva epistemológica, no necesariamente lo es para todas. Por eso, el propósito de este estudio es indagar acerca de preguntas de absoluta relevancia, muy simples en su formulación, pero complejas en las respuestas: ¿Con qué prácticas de enseñanza los niños se benefician más para avanzar en la adquisición del sistema de escritura? ¿Es la información sobre el nombre de las letras y los ejercicios fonológicos una condición fundamental para este avance, tal como lo sostienen las corrientes cognitivistas? ¿O es la reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura en el contexto de situaciones interpretación y producción de escrituras el mejor camino, tal como lo sostienen las corrientes constructivistas psicogenéticas?

Existen numerosos estudios psicolingüísticos acerca de la alfabetización inicial, específicamente sobre el sistema de escritura, y muchos otros desarrollos didácticos. Sin embargo, no son tantas las investigaciones que comparan resultados de implementaciones en el aula desde perspectivas didácticas contrastantes.

Por otra parte, como formadora de docentes, específicamente en la didáctica de las prácticas del lenguaje, mi preocupación por la alfabetización inicial y la formación de lectores y escritores desde la más temprana edad, es motivo personal y profesional que da sentido a esta investigación y a este camino de estudio transitado con Viviana Izuzquiza, con quien compartimos varios tramos de la misma investigación, específicamente, el trabajo de campo y la perspectiva teórico metodológica.³

Por ambas razones, llevamos adelante esta investigación para comparar dos formas de enseñanza contrastantes, dos formas divergentes de entender el objeto de enseñanza y el sujeto que aprende.

Realizamos un *estudio comparativo* acerca de la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura en dos condiciones de enseñanza diferentes. Se trata de comparar los efectos de la enseñanza en la construcción del sistema de escritura en niños de

² El *National Reading Panel* (2000) es un organismo del gobierno de los Estados Unidos, formado en 1997 a pedido del Congreso. Consistió en un panel de expertos que se ocupó de recuperar y analizar las evidencias científicas disponibles hasta el momento acerca de la mejor manera de enseñar a leer.

³ El interés por los datos analizados cobra mayor relevancia en tanto este trabajo se articula con el estudio de Viviana Izuzquiza, realizado con niños de las mismas aulas de primer año, pero con escrituras pre silábicas 2.

primer año, con niveles silábicos de conceptualización de escritura, y de vincular las evidencias halladas con las modalidades de enseñanza desarrolladas en el aula.

En este sentido, el propósito de este estudio es precisar los efectos que se producen en el aprendizaje según la intervención didáctica, en un caso, centrada en la enseñanza directa de las letras y en la conciencia fonológica y, en otro caso, en la reflexión generada sobre las unidades menores del sistema de escritura cuando se pone a los niños a interpretar escrituras convencionales y a producir y analizar escrituras por sí mismos, antes de que puedan hacerlo convencionalmente.

Metodológicamente, se emplea un diseño experimental de pretest postest constituido por una batería de situaciones diseñadas en la investigación psicolingüística sobre adquisición de la escritura, en el marco de las principales corrientes sobre el tema, perspectiva cognitiva y perspectiva psicogenética. Se comparan dos grupos experimentales donde se desarrollan un conjunto de situaciones de enseñanza previamente diseñadas que responden a las situaciones más usuales empleadas por cada perspectiva y consideradas como más importantes para facilitar la alfabetización inicial, durante el mismo momento del año y con la misma duración, tomando el resguardo de elegir grupos escolares equivalentes y una muestra de niños dentro de los grupos en iguales condiciones en el punto de partida. El estudio incluye seis tareas de pretest y postest y diez clases por cada condición de enseñanza.

La originalidad de este estudio radica en por lo menos dos condiciones.

En primer lugar, el avance de los niños entre pretest y postest se evalúa desde el punto de vista de ambas teorías. Se consideraron las pruebas que cada una de ellas valora. En consecuencia, no se pueden adjudicar los resultados a la forma de medir los avances porque se miden desde ambas perspectivas teóricas. Los estudios de Grunfeld (2018); Scarpa (2014); Kuperman (2014); Zucalá (2015), comparten esta condición.

Por otro lado, también es original la selección de los docentes. En ninguno de los dos casos cuentan con experiencia previa o formación específica en las perspectivas evaluadas. Declaran tener prácticas de enseñanza híbridas o mixtas, no se posicionan en ninguna perspectiva didáctica. Este rasgo no es compartido por los trabajos previamente citados.

En este contexto, los interrogantes de esta investigación están enfocados en la relación entre lo que los niños aprenden y las distintas condiciones de enseñanza.

Acerca de las condiciones de enseñanza, nos preguntamos:

- 1- ¿Los niños pueden aprender bajo ambas condiciones de enseñanza?
- 2- ¿Qué avances parecen ser dependientes de las condiciones de enseñanza y cuáles se producen bajo cualquier condición?

- 3- ¿Cuáles son las mejores condiciones para que los niños avancen en:
- sus conceptualizaciones de la escritura
 - el conocimiento del nombre de las letras
 - el reconocimiento de palabras
 - la segmentación fonológica de palabras orales
- 4- ¿Todas las tareas implican la misma complejidad? ¿Da lo mismo avanzar en una tarea que en otra?

Dado que, entre los niños con niveles de conceptualización de la escritura silábico, que constituyen la muestra estudiada, pueden distinguirse quienes no emplean valores sonoros convencionales (en adelante SSVSC) y quienes sí lo hacen (en adelante SCVSC), siendo los primeros menos avanzados que los segundos, en relación con las condiciones de enseñanza, nos preguntamos:

- 5- ¿Los niños con un subnivel de conceptualización SSVSC y SCVSC se benefician de la misma manera de cualquiera de las condiciones de enseñanza? ¿Avanzan del mismo modo en sus conceptualizaciones de la escritura, en el conocimiento del nombre de las letras, en el reconocimiento de palabras, en la segmentación fonológica de palabras orales?

Acerca del conocimiento del nombre de las letras

- 6- ¿La identificación y el conocimiento del nombre convencional de las letras es una condición necesaria para escribir? ¿Saber más o menos letras tiene impacto en la adquisición del nivel de escritura?

- 7- ¿Los niños aprenden sobre los nombres de las letras, aunque no se las haya enseñado directamente?

- 8- ¿El conocimiento sobre el nombre de las letras es más relevante que otra información sobre el sistema de escritura?

Acerca de la conciencia fonológica

- 9- ¿La conciencia fonológica es una condición necesaria para escribir? ¿Tener mayor o menor éxito en esta tarea tiene impacto en la adquisición del nivel de escritura?

10- ¿Los niños pueden aprender a aislar fonemas aunque no se les haya enseñado directamente?

11- ¿El conocimiento de los fonemas es más relevante que otra información sobre el sistema de escritura?

Esta tesis está estructurada en tres partes y 7 capítulos.

La **primera parte** comprende las referencias teóricas y el marco metodológico.

En el **primer capítulo**, se establecen los referentes teóricos y se desarrolla el estado del arte sobre los estudios vinculados a la alfabetización inicial desde una perspectiva psicogenética, fundamentos en el que se enmarca el presente estudio, y la perspectiva cognitivista, con la cual discutimos la concepción sobre el sistema de escritura, sobre el sujeto cognoscente y sobre la adquisición del conocimiento acerca de la escritura. A continuación, de acuerdo al interés fundamental de este trabajo acerca de los primeros intentos de fonetización de la escritura por parte de los niños, desarrollamos en profundidad los argumentos de una y otra perspectiva respecto a las escrituras silábicas infantiles. Por último, presentamos los estudios didácticos que comparan propuestas de enseñanza contrastantes acerca de la adquisición del sistema de escritura.

El **segundo capítulo** se ocupa de la dimensión metodológica. En primer lugar, incluimos cada una de las tareas del pretest - postest, su descripción, antecedentes y protocolo de administración con el detalle de los criterios de selección de los ítems de cada una. Luego, se desarrollan las actividades que conforman las dos condiciones de enseñanza, su caracterización teórica y la planificación detallada de la intervención⁴. En segundo lugar, se presentan los criterios tenidos en cuenta para la elección de los grupos experimentales y para la selección de la muestra de niños dentro de cada grupo. Por último, se comparten los pasos seguidos para la selección de los grupos experimentales hasta asegurar que resulten equivalentes desde el punto de vista socio cultural y para conseguir que en ambos grupos se contase con dos niños con escrituras SSVSC y tres con escrituras SCVSC, en cada uno de los dos grupos.

La **segunda parte** da cuenta de los **resultados**.

⁴ Este apartado del capítulo metodológico fue elaborado en forma conjunta con Viviana Izuzquiza y constituye un capítulo común con su trabajo de tesis en elaboración titulado "Construcción del sistema de escritura bajo dos condiciones didácticas contrastantes en alfabetización inicial, con niños que producen escrituras diferenciadas.

En el **capítulo 3** se presenta un análisis cuantitativo de las tareas del pretest, demostrando la equivalencia de los grupos en el punto de partida.

En el **capítulo 4** se analizan las dos condiciones de enseñanza a partir de su implementación efectiva⁵.

En el **capítulo 5** se presenta un análisis cualitativo del avance en las conceptualizaciones en los niños de la muestra para vincularlos con las condiciones de enseñanza.

En el **capítulo 6** se expone el análisis cuantitativo que compara los avances entre el pretest- postest y se vinculan con la condición de enseñanza. Luego se analizan las diferencias entre las tareas respecto del esfuerzo que demanda a los niños cada una de ellas.

Por último, en la **tercera parte** que ocupa el **capítulo 7**, se presentan las conclusiones.

⁵ Capítulo elaborado de forma conjunta con Viviana Izuzquiza

PARTE 1

CAPÍTULO 1

DIMENSIÓN TEÓRICA

“La visión del sujeto psicológico (...) es solidaria del planteamiento metodológico, y la teoría en la cual este planteamiento encuentra su justificación” (Ferreiro, 1999, p. 26).

Entendemos que la querrela entre diferentes perspectivas en alfabetización, es sin lugar a dudas, una discusión epistemológica. Asumir una perspectiva en alfabetización inicial supone posicionarse epistemológicamente acerca del conocimiento y el aprendizaje y preguntarse acerca de las relaciones entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento ¿Cómo conoce el sujeto los objetos del mundo? ¿Cuál es el valor de la información que ofrece el medio? ¿Qué procesos explican la adquisición de conocimiento? Interrogantes como los planteados rebasan y al mismo tiempo allanan la discusión acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Tomar posición acerca del conocimiento, definir el tipo de relaciones que se establecen entre sujeto-objeto, dos términos contrapuestos y a su vez imbricados, delimita y de alguna forma condiciona cómo se entiende el objeto de conocimiento, en este caso la lengua escrita.

Dos perspectivas de investigación psicolingüísticas acerca de la adquisición de la lectura y la escritura han tenido y tienen mucha influencia en el campo educativo: la perspectiva cognitiva y la perspectiva psicogenética. Se trata de perspectivas epistemológicamente irreconciliables que determinan formas particulares de entender el conocimiento, el sujeto y el objeto de conocimiento. En este capítulo presentaremos los fundamentos de ambas perspectivas desde un enfoque psicolingüístico y como condiciones de enseñanza.

1. Origen y definición de la escritura

Antes de adentrarnos en cómo cada perspectiva comprende la lengua escrita y particularmente el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, es necesario abordar primero lo que se ha sostenido históricamente acerca de la escritura.

Desde una perspectiva tradicional, los historiadores sostienen que, “los sistemas de escrituras evolucionaron intentando alcanzar una forma que representara adecuada

y explícitamente las prácticas orales. La evolución histórica de los sistemas de escritura –desde los ideogramas hasta las palabras completas, sílabas, consonantes y, finalmente, consonantes más vocales- puede considerarse como una serie de logros progresivos en el camino hacia el objetivo de representar las unidades últimas del habla: los fonemas” (Olson, 1998, p. 90).

Esta perspectiva entraña una mirada etnocentrista en tanto considera al sistema alfabético como el más acabado entre los demás sistemas de escrituras y sostiene la concepción de la escritura como “un dispositivo gráfico para transcribir el habla” (Olson, 1998, p. 89), es decir, que el sistema de escritura ideal representa la lengua oral de manera explícita.

Una perspectiva revisionista de la historia de la escritura sostiene, sin embargo, que los cambios “en lo que la escritura “representa” son una consecuencia de adaptar una escritura a una lengua distinta de aquella para la cual fue inicialmente inventada, actividad que provocó que los logógrafos fueran considerados representaciones de sílabas, y que más tarde las sílabas fueran consideradas representaciones de fonemas” (Olson, 1998, p.104).

Desde esta perspectiva se sostiene que los “sistemas de escritura proporcionan los conceptos y las categorías para pensar la estructura de la lengua oral, y no a la inversa. La conciencia de la estructura lingüística es un producto del sistema de escritura, no una condición para su desarrollo. Si esto es así no puede explicarse la evolución de la escritura como un intento de representar estructuras lingüísticas como la oración, las palabras, o los fonemas, por la simple razón de que los hombres que vivieron antes de la invención de la escritura no tenían tales conceptos” (Olson, 1998, p. 92).

En el mismo sentido, Zamudio (2004) plantea que “la escritura alfabética fue precedida durante más de 2500 años por escrituras que además de las propiedades sonoras, consideraron otras propiedades de la lengua en su construcción. Sumerios y asirios, chinos y japoneses, hititas y persas, egipcios, fenicios, hebreos y árabes, así como los mayas en el nuevo mundo, desarrollaron escrituras cuya representación tomó como base tanto los significados como las propiedades sonoras de las lenguas. La preocupación de estas escrituras fue representar integralmente el lenguaje” (p.166).

Entonces si “la relación entre oralidad y escritura involucra circunstancias más complejas que la unidireccionalidad de la representación, sostenida por la lingüística y la teoría fonográfica de la escritura” (Zamudio, 2000, p. 255), es necesario pensar una nueva forma de entender su origen. Al respecto, Zamudio plantea que el factor decisivo del cambio de simbolización puede encontrarse en la conquista notacional.

2. Lengua escrita ¿código de transcripción o sistema de representación?

Para pensar y reflexionar acerca de qué tipo de objeto es la lengua escrita, nos parece fundamental precisar algunos conceptos que resultan esenciales distinguir para iluminar la esencia de las posiciones cognitiva y psicogenética acerca de la conceptualización y adquisición de la lengua escrita.

Nos parece oportuno recuperar la distinción de Zamudio (2020) entre *sistema de notación* como “el conjunto de caracteres elementales que constituyen un modo particular de representación secuencial del lenguaje y su combinatoria”, *escritura*, como “la manera en que los usuarios de una lengua actualizan los signos de una o más notaciones para representarla” y *ortografía* como “un sistema sostenido por la normatividad social para regular el uso de los signos” (p. 110).

De acuerdo con ello, dos propiedades fundamentales determinan que una secuencia de marcas constituya una escritura: en primer lugar, el carácter sintáctico, que define la posibilidad de agrupar las inscripciones en clases posicionales y de establecer combinatorias; en segundo lugar, el carácter referencial que es la posibilidad de que las diferenciaciones categóricas de las inscripciones correspondan con otras diferenciaciones categóricas en un dominio distinto (Zamudio, 2000, p. 257).

Cuando pensamos en nuestro sistema de escritura alfabético la relación entre el sistema de notación y la escritura de la lengua se vuelve compleja. En primer lugar, porque se trata de una escritura basada en la notación alfabética (una letra, un sonido) pero de manera imperfecta, porque sabemos que esta relación se cumple en unos pocos casos (por eso decimos escritura con base alfabética). En este punto algunos autores se ocuparon de estudiar las diferencias entre las lenguas desde su ortografía, de acuerdo a la predictibilidad de las reglas de correspondencia entre los elementos gráficos y los fonológicos.

Lenguas como el español o el finlandés presentan una mayor transparencia ortográfica y son consideradas lenguas regulares en tanto la proporción entre letra-fonema es bastante aproximada. En el caso del español existen 29 grafemas, que pueden ser representados por medio de 27 caracteres o letras diferentes en nuestro alfabeto, para 25 fonemas (Defior, 1996, p. 48; Jimenez y otros, 2008, p. 787). En el caso del inglés y el francés se consideran lenguas opacas porque las correspondencias letra-fonema no son regulares. En la lengua inglesa existen pocas letras (25) para representar una cantidad grande de fonemas (44) (Giulianny, 2018, p. 23).

De acuerdo con lo planteado, en cualquiera de las lenguas mencionadas, pero sobre todo en lenguas como el inglés, es imposible asumir la transparencia ortográfica.

El trabajo de Goswami y otros, (1998) se ocupa de estudiar el reconocimiento de palabras en niños que aprenden a leer en inglés, francés y español con el propósito de comparar el desarrollo de representaciones ortográficas en cada idioma. Se realizaron tres experimentos consistentes en resolver la tarea de decodificar pseudo palabras utilizando únicamente la correspondencia entre grafema y fonema. Los niños españoles reconocieron el 84 % de las palabras, los franceses el 53% y los ingleses el 12%. Estos resultados indican que, a mayor transparencia y regularidad de la lengua, más beneficioso resulta el entrenamiento en las reglas de correspondencia grafema-fonema. En sentido contrario, a menor transparencia y regularidad de la lengua, el entrenamiento con unidades lingüísticas más grandes (como la rima) resulta más eficiente (pp. 46-47).

En segundo lugar, la relación entre el sistema de notación y la escritura de la lengua se vuelve compleja en nuestro sistema alfabético de escritura, porque no resulta ser el único sistema involucrado en la escritura. Al decir de Zamudio (2020),

En las escrituras alfabéticas hay otros sistemas de representación en acción: la ortografía, que establece o norma el uso del inventario de las letras y los límites de la palabra, imponiéndose sobre el principio alfabético; los sistemas de diacríticos para indicar acento y tono; la puntuación, que sirve para delimitar sintáctica y semánticamente los enunciados o bien para indicar algunas funciones pragmáticas. Figuran, asimismo, elementos que contribuyen a organizar el texto, como la distribución del espacio en la página y del texto mismo; el uso de números para marcar las páginas, capítulos y apartados; el uso de otras tipografías y signos especiales para indicar la presencia de otros textos dentro del texto principal, como las citas, los títulos y subtítulos, o los pies de página, cuadros, Tablas y gráficos (p. 111).

Luego de estas consideraciones, debemos introducir la discusión acerca del aprendizaje del principio alfabético, tema central en nuestro trabajo. La alfabeticidad de nuestro sistema de escritura requiere comprender cuál es la relación entre las unidades mínimas de la lengua, los fonemas y las unidades mínimas de lo escrito, las letras. Las respuestas acerca de cómo se entiende la relación entre lo oral y lo escrito y las variables que se consideran intervienen en ello, ha dado lugar a posiciones teóricas contrapuestas desde la investigación psicolingüística.

A continuación, presentamos el desarrollo de los supuestos básicos y discusiones de la perspectiva cognitiva y la perspectiva psicogenética. Queremos profundizar, por un lado; acerca de cómo cada posición teórica conceptualiza la lengua escrita y en qué medida hay una distinción entre sistema de notación y escritura, o confusión y reduccionismo de un término sobre otro (la escritura al sistema de notación). Por otro lado, presentar diversos trabajos de investigación, acerca de la adquisición del sistema

de escritura y especialmente precisar acerca del valor del conocimiento del nombre de las letras.

3. Perspectiva Cognitiva

3.1. La escritura como código de transcripción: el aprendizaje de una técnica

La perspectiva cognitiva conceptualiza la escritura como un código de transcripción gráfico de unidades sonoras, es decir comprende a la lengua hablada como un código oral y a la lengua escrita como un código gráfico en el que ambas codifican un único objeto: la lengua. Los sistemas alfabéticos representan el lenguaje al nivel de los fonemas, los cuales no tienen existencia real ya que son las representaciones abstractas de todas las variantes de un mismo sonido y se diferencian de los sonidos en que éstos son los que realmente producimos al hablar. Por otra parte, las letras son los diferentes caracteres que componen un alfabeto y los grafemas son las representaciones gráficas de los fonemas y pueden corresponder a una o más letras (Defior, 1996, p. 48).

En este sentido la escritura es un “instrumento desprovisto de existencia autónoma y encargado exclusivamente de hacer una transposición de la lengua, sin ejercer ninguna influencia sobre ella” (Blanche-Benveniste, 2002, p 15). Para aprender a leer y escribir los niños deberán ser capaces de hacer consciente las unidades mínimas de lo oral, para lograr establecer la correspondencia con las unidades mínimas de lo escrito. Es decir que estas habilidades fonológicas o conciencia fonológica, que implican el conocimiento y la capacidad de analizar y manipular los fonemas, constituyen un componente crucial para el aprendizaje de la lectura y la escritura. En consecuencia, su aprendizaje consiste en que los niños adquieran una técnica que supone transcribir unidades sonoras en unidades gráficas. Dentro de este marco interpretativo se encuentra una posición teórica que los autores dan a conocer como Conciencia Fonológica.

Dentro de esta perspectiva es posible distinguir desacuerdos entre los autores acerca de la relación entre la reflexión fonológica y la adquisición de la lectura. Por un lado, aquella que sostiene que la conciencia fonológica precede a la adquisición de la lectura y por otro aquella que sostiene una relación de reciprocidad.

Una primera línea supone entonces, que para aprender a leer y escribir es necesario primero adquirir la capacidad de aislar fonemas, es decir que el análisis de la estructura fonológica de las palabras habladas facilita al niño el descubrimiento del

principio alfabético. Para ello se llevan a cabo ejercicios de entrenamiento oral: reconocimientos de rimas, ritmo, segmentación de palabras en sus sílabas, identificación de fonemas iniciales de las palabras, discusiones metalingüísticas sobre los sonidos que componen el lenguaje, segmentar fonemas en sus palabras, etc. Sostienen que las unidades de lo oral deben preceder a la lectura porque la escritura simplemente “refleja” las unidades previamente establecidas, entonces para reconocer los fonemas en las unidades gráficas es condición que los sujetos tengan primero, conciencia de los fonemas que usan al hablar (Ferreiro, 2002, p. 160).

En este sentido, desde esta perspectiva se plantea que dentro del proceso de transcripción se pueden distinguir dos tipos de conocimiento que son esenciales para acceder a los fundamentos del sistema alfabético: el conocimiento metalingüístico implicado en la conciencia fonológica y el conocimiento de la posibilidad de representar el habla por medio de grafías (Borzzone y Signorini, 1988, p. 8). Constituye un proceso que involucra diferentes habilidades: por un lado las habilidades de conciencia fonológica y por otro la precisión y fluidez en el trazado de las letras (Abchi, Borzzone y Diuk, 2007). Sin embargo, como ya dijimos esta perspectiva sostiene que la adquisición de la alfabetización del sistema se adquiere posteriormente a la conciencia fonológica entendida como la capacidad de ser consciente de las diferentes unidades en que puede descomponerse el habla, palabras, sílabas, fonemas (Defior, 1996a, p. 51). Específicamente la conciencia de los fonemas, también llamada conciencia segmental (Defior, 1996, p. 87) resulta clave en el proceso de aprender a leer y escribir porque colabora en la comprensión de la forma en que la escritura representa el lenguaje. (Borzzone y Signorini, 1988, p. 3). Es decir, el análisis de las unidades menores de la oralidad se constituye para esta perspectiva en un prerrequisito para la adquisición del principio alfabético de la escritura.

Otros planteos, aunque también en la misma perspectiva sostienen que las relaciones entre conciencia fonológica y escritura podrían no ser de precedencia o prerrequisito sino de reciprocidad. Esto significa que en algunos casos la presencia de escritura contribuiría a la conquista de la conciencia fonológica. Al haber diferentes habilidades de conciencia fonológica con niveles de dificultades diferentes Signorini plantea al respecto que algunas pueden preceder a la lectura y en cambio otras, como las habilidades de manipular fonemas, especialmente la conciencia de todos y cada uno de los sonidos de una palabra, se desarrollarán junto con el aprendizaje de la lectura, requiriendo entonces la presencia de lo escrito (Defior, 1996, p. 88). En este sentido el entrenamiento exclusivamente fonológico no es suficiente, sino que debe acompañarse de la enseñanza de las correspondencias gráficas de los sonidos, es necesario enseñar las habilidades fonológicas de análisis y de síntesis en el contexto de la lectura.

Es importante considerar que los estudios en Conciencia fonológica se desarrollaron especialmente en inglés y en francés, dos lenguas que como ya hemos planteado no se caracterizan por tener una ortografía donde la correspondencia entre los elementos gráficos y los fonológicos sea sencilla y predecible. A pesar de esto, dichos estudios han prevalecido tanto como parámetros para evaluar los aprendizajes de los niños respecto al proceso de alfabetización, como para inspirar prácticas de enseñanza, incluso en otras lenguas ortográficamente más o menos complejas.

Respecto de la capacidad de mapear los sonidos de las palabras en letras fonológicamente apropiadas, Gentry (1982) describe el aprendizaje de la escritura a partir de una clasificación en cinco fases que atraviesan los niños, tomando estudios informados por Read (1975) y Henderson y Beers (1980). Se sostiene, que a medida que la escritura se desarrolla, los niños recurren cada vez más a estrategias alternativas, fonológicas, visuales y morfológicas. Se describe como un desarrollo que procede de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo más abstracto, hacia la diferenciación e integración (Gentry, 1982, p. 198).

El nivel más temprano en el desarrollo de la escritura en el modelo de Gentry (1982) es la denominada **etapa precomunicativa**, en la que el niño utiliza por primera vez los símbolos del alfabeto para representar palabras (el garabato es previo a esta fase y no está incluido en la clasificación). Se trata de intentos de escritura que se caracterizan como encadenamientos aleatorios de las letras sin conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos, por lo tanto, no son legibles de ahí el nombre de precomunicativa. La segunda etapa se denomina **semifonética**, porque los niños realizan los primeros intentos de escrituras alfabéticas, estableciendo correspondencias entre letras y sonidos. En esta etapa el conocimiento de las letras se vuelve más completo y hay un mapeo parcial de las palabras, de manera que una, dos o tres letras pueden representar una palabra. En este momento del desarrollo, la estrategia del nombre de la letra es usual en los primeros intentos de fonetización, los niños representan palabras, sílabas o fonemas con letras cuyos nombres coinciden.

A letter name strategy is very much in evidence at the semiphonetic stage. Where possible the speller represents words, sounds, or syllables with letters that match their letter names (e.g., R [are]; U [you]; LEFT [elephant]) instead of representing the vowel and consonant sounds separately (Gentry, 1982, p.194).

A continuación, se desarrolla la **etapa fonética** que consiste en el mapeo total de las palabras de acuerdo a las correspondencias letra-sonido. Las letras se asignan estrictamente según el sonido sin tener en cuenta las convenciones ortográficas del idioma. Antes de la última etapa denominada **correcta**, donde se presenta un

conocimiento total del sistema ortográfico de la escritura y las reglas básicas, se describe una **etapa de transición**. En este momento del desarrollo, los niños incluyen además de la estrategia fonológica, una nueva estrategia visual y morfológica. Estas escrituras pueden incluir todas las letras, pero a menudo pueden estar invertidas.

El modelo de fases propuesto por Ehri (1991) describe un desarrollo de la escritura similar al de Gentry. Sostiene que en un primer momento los niños producen cadenas aleatorias de letras que no tienen relación con los sonidos de las palabras - fase pre-alfabética -; en un segundo momento comienzan a entender que las letras simbolizan sonidos y entonces empiezan a utilizar solo unos pocos sonidos con las letras que fonológicamente corresponden -fase parcialmente alfabética-. En este momento del desarrollo estos primeros intentos de fonetización se basan en la estrategia del nombre de la letra. Más tarde los niños producen escrituras en que se representan todos o la mayoría de los fonemas de las palabras sin tener en cuenta las convenciones ortográficas -fase alfabética-; y por último una fase alfabética consolidada o etapa correcta⁶ donde los niños se constituyen como lectores y escritores competentes.

3.2. Aprendizaje estadístico: el deslizamiento de lo fonológico a lo ortográfico

Estudios más actuales en perspectiva cognitiva, mayormente de origen anglosajón, plantean importantes discusiones que intentan ir más allá de lo fonológico, planteando que hay otras variables que afectan el desempeño de los niños en la lectura y escritura de palabras. Se trata de la perspectiva de aprendizaje estadístico. El movimiento hacia un planteamiento ortográfico es impulsado por razones intrínsecas a las características peculiares del inglés. Investigaciones en esta perspectiva hicieron cada vez más evidente el peso de la ortografía de la lengua inglesa y los límites que aparece considerarla como una escritura alfabética, una lengua en la que las correspondencias grafema-fonema no resultan sencillas de establecer para los niños (Goswami y otros, 1998). La conciencia fonológica como explicación última empieza a ser puesta en tela de juicio, y se sostiene que las escrituras de los niños reflejan las características de la lengua a la que están expuestos, aprendiendo tempranamente acerca de sus patrones grafotácticos. De este modo, se incluye el análisis de las escrituras de los niños, atendiendo a los aspectos visuales, las condiciones ortográficas y tipográficas de las lenguas.

⁶ Estudios como los de Read (1986); Teale y Sulzby (1986), fueron pioneros en proponer formas de interpretar las escrituras infantiles

El estudio de **Treiman, Cohen, Mulqueny, Kessler y Schechtman (2007)** comparten un estudio donde llevan adelante cuatro experimentos para examinar el conocimiento de los niños acerca de las características visuales de lo escrito, específicamente de los nombres propios considerando que los aspectos visuales sobre el sistema de escritura son igualmente importantes que las habilidades incluidas dentro de la conciencia fonológica y el mapeo de sonidos-letras. Los resultados indican que los niños menores de 4 años y sin instrucción demuestran tener conocimientos sobre la orientación horizontal de los nombres como así también de su direccionalidad izquierda-derecha y también acerca de las formas de las letras de su nombre sobre todo de la inicial del mismo.

Algunos trabajos se ocupan de indagar acerca de la incidencia de otros aspectos de lo escrito en el aprendizaje de la escritura. En un trabajo de **Treiman y Kessler (2011)** se analizan los aspectos Figurales de lo escrito, las formas de las letras latinas y atienden fundamentalmente a uno de los principios que regulan al conjunto de formas: la tendencia a que los símbolos escritos de un sistema se parezcan entre sí. Específicamente tratan de estudiar las similitudes en la orientación entre las letras de la escritura latina y cómo esas similitudes afectan el aprendizaje de los niños sobre las formas. Los resultados sugieren que los niños aprenden sobre los patrones gráficos de los símbolos de escritura tempranamente, antes de que puedan leer esa escritura. Específicamente el conocimiento de los niños sobre la orientación de las formas de las letras hace que aprendan ciertas formas más fácilmente que otras. En el alfabeto latino el patrón más común que caracteriza las formas gráficas es un tallo vertical con un apéndice unido a su derecha. En este sentido los niños tienden a desempeñarse mejor en las letras que tienen el patrón direccional más común que en las letras que tienen el patrón menos común, por eso el error más usual es la inversión de letras utilizando el patrón más común.

En otro estudio **Treiman y Boland (2017)** se preguntan por el papel de los patrones grafotácticos, específicamente por si la elección de consonantes simples o dobles está influenciada por razones fonológicas como los modelos clásicos de escritura sostienen o si es influenciado por el contexto grafotáctico. El estudio se realizó con adultos a partir de dos situaciones experimentales donde les solicitaban la escritura de no-palabras bisilábicas. Los resultados indican que el contexto fonológico no es el único contexto que influye en la escritura, sino que el contexto grafotáctico también es influyente, puesto que ayudan a los escritores a seleccionar entre las letras alternativas para escribir un fonema y reducir la necesidad de memorizar palabra por palabra. Esto ocurre en inglés como demuestra este estudio y otros - Hayes y otros (2006); Treiman

y Kessler (2016) y en español Carrillo y Alegría (2014) y en francés Pacton, Fayol y Perruchet (2005), Sobaco, Treiman y otros (2015); Sénéchal y otros (2016). En un estudio anterior de **Treiman y Kessler (2015)** también se encontraron resultados similares en cuanto a la importancia del contexto gráfico en la elección de grafías alternativas para un mismo sonido.

Treiman, Kessler, Decker, Pollo (2016) llevaron a cabo dos experimentos con niños de nivel de escritura pre fonológico con el objetivo de poner a prueba la hipótesis de que estos niños vinculan elementos de la escritura, no a las formas fonológicas de las palabras habladas sino a sus características físicas (escritura referencial). En este caso se ocuparon de estudiar si los niños pequeños usan un método referencial para escribir palabras que difieren en su forma singular/plural, es decir si utilizan más marcas para escribir sustantivos plurales que sustantivos singulares. Los resultados son consistentes con la idea de que los niños creen que una palabra escrita más larga representa un mayor número de objetos antes de aprender que una palabra escrita larga representa una palabra hablada que contiene más morfemas, sílabas o fonemas. Encontraron que los escritores pre fonológicos usan significativamente más elementos para las palabras de dos morfemas cuando el morfema adicional corresponde a un aumento en la cantidad, pero no cuando no lo hace.

Desde la misma perspectiva, pero estudiando niños hablantes del portugués resulta relevante el trabajo de **Alves Martins y Silva (2006)** quienes estudiaron las relaciones causales entre el desarrollo de habilidades fonológicas y el progreso en la escritura en 44 niños portugueses de nivel preescolar, con escritura silábica con valor sonoro convencional. Investigaron en qué medida los niños preescolares sometidos unos a un programa de formación de escritura y otros a un programa de formación fonológica avanzan o no en lo que respecta a su conceptualización de la escritura y también a sus habilidades fonológicas. Los resultados arrojaron que los niños de ambos grupos de formación avanzaron de manera equivalente tanto en sus niveles de escritura como en sus habilidades fonológicas. Por lo tanto, concluyen que existe una relación causal recíproca entre las habilidades de análisis del habla y en la construcción hacia el principio alfabético de escritura.

Alves Martins (2009) refiere a una investigación realizada con niños brasileños de 5 años hablantes del portugués. Se trata de 2 programas de intervención en contexto experimental (uno individual y otro en pequeños grupos) con el propósito de analizar cómo los niños evolucionan en sus conceptualizaciones sobre la lengua escrita. Cada programa tenía un grupo experimental en que se desarrolló un programa de escritura inventada y un grupo control al que se le leían cuentos o dibujaban. En el grupo que realizaban escrituras inventadas el adulto tenía un papel muy importante mediando las

interacciones entre los niños, invitándolos a pensar sobre la escritura, sobre las relaciones entre lo oral y lo escrito y a confrontar sus saberes y explicitar su pensamiento. Del análisis del pre y post test la autora plantea que el desarrollo de escritura inventada antes de la educación formal lleva a una evolución de las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura. Tanto en el programa individual como en el grupal los niños del grupo experimental tuvieron mejor desempeño en la lectura y en la escritura que los niños del grupo control.

Por su parte, **Alves Martins, Albuquerque, Salvador, Silva (2013)** realizaron un estudio experimental llevado a cabo con 108 niños portugueses de 5 años donde se evaluó el impacto de un programa de escritura inventada en la lectura y escritura temprana. El programa de entrenamiento duró 10 sesiones de 15 minutos y fue diseñado para llevar a los niños a usar letras convencionales para representar los diferentes sonidos de las palabras. La tarea consistía en que los niños piensen su escritura y la comparen con la escritura alfabética de un hipotético compañero. Los resultados confirman el efecto positivo de dicho programa de intervención en tanto permitieron iniciar los procesos de pensamiento metalingüístico a nivel de segmentos de habla y de escritura y sobre las relaciones entre ellos. Una estrategia de instrucción que parece mejorar tanto la lectura como las escrituras tempranas.

3.3. El conocimiento de las letras en los inicios de la fonetización: la estrategia del nombre de la letra

Dentro de la perspectiva Cognitiva, la conciencia fonológica ha sido, por excelencia, la habilidad sobre la que mayormente se ha investigado mientras que el aprendizaje de los sonidos de las letras ha sido motivo de muchos menos estudios. Dentro de la perspectiva de aprendizaje estadístico, numerosas investigaciones se han ocupado, específicamente, de indagar acerca del rol del conocimiento del nombre de las letras en los primeros intentos fonológicos de los niños. Se sostiene que para comprender el principio alfabético de la escritura es necesario que los niños adquieran dos habilidades fundamentales que están vinculadas y que funcionan como predictores para el éxito en la lectura y la escritura: la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras que incluye el conocimiento de los nombres y de los sonidos de las letras (Treiman, 2000, p. 89-90). Treiman plantea que la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras se influyen mutuamente a medida que se desarrollan. Sostiene que aprender el nombre de las letras puede fomentar la conciencia fonológica de los niños, haciéndoles ver las similitudes del sonido y el nombre de las letras.

En primer lugar, es útil recordar que, en perspectiva cognitiva, el modelo de fases de Ehri (1991) que explica el desarrollo de la lectura y la escritura en los niños, plantea una fase (la segunda) en la cual los niños comienzan a entender que las letras simbolizan sonidos y entonces empiezan a utilizar solo unos pocos sonidos con las letras que fonológicamente corresponden. Se trata de la denominada fase parcialmente alfabética. Los niños que conocen los nombres de las letras pueden usar este conocimiento para descubrir las relaciones entre las letras que ven en las palabras escritas y los sonidos que detectan en la pronunciación de las palabras (Ehri, 1986, 1987, en Ehri y McCormick, 1998, p. 345). Se trata de los primeros intentos de fonetización basados en la estrategia del nombre de la letra.

En este sentido, algunos trabajos sostienen que cuando los chicos producen escrituras en que el número de letras coinciden con el número de sílabas lo hacen porque están tratando de escribir palabras al nivel de fonemas, pero no son capaces de hacerlo completamente. El niño logra segmentar la unidad sílaba con facilidad, a causa de las características articulatorias del español e identifica un elemento de la sílaba, generalmente las vocales, y lo representa. En palabras de Borzone y Lacunza (2017),

La así llamada *hipótesis silábica* se ve facilitada por la posibilidad de hacer un recorte del habla, pero esto no significa que esa posibilidad a nivel oral origine las escrituras silábicas. El niño que representa cada sílaba mediante una grafía demuestra tener un menor grado de conciencia fonológica, de habilidad para segmentar el habla en fonemas y representar todos los fonemas con sus grafías correspondientes (p. 35).

Otros trabajos plantean que lo hacen porque escriben todos los nombres de las letras que escuchan en las palabras. Se trata de los primeros intentos de establecer correspondencias entre las letras y los sonidos.

En cualquier caso, se rechaza la idea de que los niños creen que la escritura representa el nivel de sílabas tal como la perspectiva psicogenética sostiene. En palabras de Ferreiro “la sílaba es una unidad que no satisface en absoluto a Treiman porque es una unidad confusa en varias lenguas (el inglés, en particular) aunque sea una fuerte unidad espontánea en muchas otras lenguas. Su apuesta va en el sentido de los nombres de las letras” (Ferreiro, 2019, p. 26).

Repasemos las investigaciones que se han ocuparon de indagar el lugar que ocupa el conocimiento del nombre de las letras en el desarrollo temprano de la escritura, con el propósito de comprobar su importancia en la adquisición de la lectura y la escritura; y desafiar la suposición de que los niños aprenden de memoria los sonidos de las letras. Son trabajos que intentan incluir como tema de investigación las diferencias en las estructuras lingüísticas dentro de las variables que intervienen en la adquisición

de la escritura y no solo las diferencias en las dificultades de los niños. Un niño puede producir grafías que varían en plausibilidad fonológica en un momento dado, dependiendo de las propiedades de las palabras. Es así que la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras están íntimamente relacionadas y deben ser examinadas juntas.

Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki y Francis (1998) realizan dos estudios para explorar los factores que hacen que algunas correspondencias entre letras y sonidos sean más fáciles de aprender para los niños que otras. En un primer estudio realizado en 1980, se analiza la capacidad de los niños para proporcionar el sonido y los nombres de las letras del alfabeto. Se lleva a cabo con 660 niños hablantes de inglés americano entre 3 y 7 años de edad, de los estados de California, Detroit y Houston. Un segundo estudio realizado en 1990 examinó a 98 niños en edad preescolar con una edad media de 4 años, 11 meses; con el propósito de probar que los factores intrínsecos al conocimiento del nombre de las letras y las habilidades fonológicas hacen que algunas correspondencias entre letras y sonidos sean más fáciles de aprender que otras. Para ello se les enseñó a los niños en edad preescolar las letras que simbolizan los sonidos.

Los resultados indican que una determinada cantidad de instrucción es más efectiva para algunas letras que para otras. Un factor determinante que influye en la capacidad de los niños para aprender las correspondencias entre letras y fonemas es si el fonema aparece en el nombre de la letra, independientemente de las propiedades del sonido (consonante versus vocal, sonora versus oclusiva, menos continua versus más continua). Esto quiere decir que las correspondencias entre letras y sonidos en las que el sonido de la letra está en el nombre de la letra, son más fácil de dominar que las correspondencias entre letras y sonidos para lo cual este no es el caso. Los hallazgos muestran que los niños usan sus conocimientos del nombre de las letras para aprender los sonidos de las letras" en lugar de memorizar las correspondencias entre letras y sonidos como emparejamientos arbitrarios.

Treiman y Rodriguez (1999) desarrollaron un estudio con 36 niños en edad preescolar y 38 niños de jardines de infantes con el propósito de indagar la utilidad del conocimiento del nombre y el sonido de las letras en situaciones de lectura. Los niños se dividieron en dos grupos de acuerdo a su capacidad de lectura (prelectores y lectores novatos). A partir de la idea mayormente aceptada por los investigadores, de que existe una etapa temprana en el desarrollo de lectura durante la cual los niños no se apoyan en las relaciones entre grafías y sonidos (recurren a una estrategia no alfabética), las autoras de este estudio se preguntaron si efectivamente los prelectores utilizan únicamente una estrategia logográfica en sus intentos iniciales de lectura. Para ello

trabajaron sobre tres condiciones diferentes, condición del nombre, condición del sonido y condición visual. Los resultados muestran diferencias según la capacidad de lectura de los grupos. Los prelectores mostraron un rendimiento mayor en la condición del nombre de manera que se beneficiaron de las pistas de nombres de letras, pero no pudieron aprovechar las de los sonidos. Los lectores novatos tuvieron un mejor desempeño en la condición de nombre que en la condición de sonido, y mostraron una superioridad sustancial en la condición de sonido sobre la condición visual, de manera que también fueron capaces de utilizar los sonidos de las letras.

Los resultados muestran al menos dos hallazgos importantes. Por un lado, que los niños son capaces de buscar relaciones sistemáticas entre las letras y los sonidos desde una edad temprana. Buscan activamente darle sentido al sistema de escritura usando el conocimiento que tienen a su disposición, de manera que se rechaza la idea de que los niños memorizan las palabras impresas como si fueran símbolos arbitrarios⁷. Por otro lado, se plantea que ciertos tipos de relaciones son más fáciles de establecer, especialmente aquellas relaciones entre letras y sonidos basados en el nombre de la letra, al menos cuando se encuentran al inicio de una palabra corta.

En resumen, este estudio es el primero en proporcionar datos comparativos acerca de que los niños hablantes del inglés americano, que conocían una serie de nombres de letras, utilizan mayormente su conocimiento del nombre de las letras, que el de los sonidos para leer palabras, cuando la información del nombre de la letra era lo suficientemente transparente en las palabras.

Treiman, Sotak y Bowlan (2001), desarrollan un estudio a partir de tres experimentos, con la intención de profundizar en el uso de la estrategia del nombre de la letra en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Los dos primeros experimentos se basaron en las tareas de aprendizaje de palabras desarrollados por Treiman y Rodríguez (1999), con algunas diferencias respecto a las capacidades de lectura de los participantes del estudio. El tercer experimento apuntaba a ampliar la indagación al aprendizaje de la escritura. En los tres casos el propósito es comparar el desempeño de los niños en tres condiciones, la del nombre, la de los sonidos y la visual.

Los resultados muestran que, en las tareas de lectura, tanto los prelectores como los lectores novatos, se benefician mucho de las relaciones entre letra y sonido que se basaban en los nombres de las letras. En la tarea de escritura nuevamente ambos grupos tuvieron un mejor desempeño en la condición del nombre que en la condición

⁷ "Thus, our results suggest that a child actively seeks to make sense of the writing system using the knowledge at his or her disposal. Our findings do not support the idea that a child memorizes printed words as if they were arbitrary symbols." (Treiman y Rodríguez, 1999,338).

del sonido. Sin embargo, las relaciones basadas en el sonido se utilizaron en mayor medida en la escritura que en la lectura.

En este sentido, se sostiene que los niños prelectores no pueden usar las relaciones entre letra impresa y el habla a nivel de fonemas individuales (prealfabéticos), pero sí pueden aprovechar otras señales, como nombres de letras, cuando están disponibles; y afirman, que las relaciones entre letra- sonido que se basan en los nombres de las letras pueden dar a los niños una puerta de entrada a entender las relaciones entre las letras y los sonidos.

Treiman y Bowlan (2002), llevaron a cabo cuatro experimentos para determinar si los nombres de las letras al final de las palabras son igualmente útiles que en posiciones iniciales (Treiman y Rodriguez, 1999; Treiman, Sotak y Bowman, 2001). Los participantes que formaron parte del estudio fueron niños de preescolar y jardín de infantes, divididos en grupos según su capacidad de lectura (prelectores-lectores novatos). Los datos obtenidos sugieren que, para los niños pequeños, la información final de la palabra parece tener menos influencia en el rendimiento de la lectura y la escritura, que la información inicial de la palabra.

En el mismo sentido en el estudio de **Treiman, Levin, Kessler (2010)** se plantea que el aprendizaje del sonido de las letras es una parte importante del aprendizaje del sistema de escritura y el conocimiento del nombre de las letras resulta fundamental para ello. Estos autores llevaron a cabo una investigación para estudiar estas relaciones en el sistema de escritura hebreo, cuyo principal interés es entender qué propiedades de las letras hacen que se aprendan sus sonidos más rápidamente. Este estudio se realizó con 391 niños israelíes con una edad promedio de 5:10 donde se les presentaba como tarea todas las letras del alfabeto animándolos a que dijeran el sonido de cada una de ellas. El análisis de los datos obtenidos aporta acerca de los factores que están asociados al conocimiento del sonido de las letras, asociaciones motivadas, contraste, frecuencia e interés, factores que no son específicos de este dominio sino también principios generales que influyen en el aprendizaje de todo tipo de asociaciones. Como se mencionó anteriormente es importante destacar que los resultados en hebreo e inglés sugieren que los niños que están familiarizados con los nombres de las letras usan este conocimiento para aprender los sonidos de las letras. Los resultados reflejan un hecho básico sobre el aprendizaje: las asociaciones motivadas son más fáciles de aprender y recordar que las asociaciones arbitrarias.

Otro de estos estudios es el de **Laurencio y Alves Martins (2010)**, llevado a cabo con 28 niños brasileños del último año de educación preescolar con el objetivo de analizar la evolución de las escrituras inventadas, la conciencia fonológica y el conocimiento del nombre de las letras a lo largo del último año del preescolar y ver la

forma en que estos tres aspectos se van relacionando a lo largo del año. Se aplicó una tarea por cada aspecto a estudiar en tres momentos diferentes del año- (inicio, medio y final). Los resultados indicaron que hubo una evolución significativa en cada una de estas variables: a medida que se avanza a lo largo del año las asociaciones entre las diversas variables parecen ser más claras, mostrando que cuanto más evolucionadas son las escrituras, más letras conocen y cuantas más letras conocen mayor es la conciencia silábica y viceversa. Para finalizar las autoras puntualizan especialmente sobre la importancia del conocimiento del nombre de las letras para la evolución de las escrituras, principalmente en los inicios de la fonetización de la misma y su valor para potenciar el desarrollo de habilidades fonológicas.

En otra investigación también llevada a cabo con niños hablantes del portugués, **Treiman, Pollo, Cardoso-Martins y Kessler (2013)** realizan dos estudios con niños brasileños con el propósito de producir evidencia empírica acerca de si los niños pasan por un período en el que consideran que la escritura representa sílabas, produciendo escrituras del tipo en que el número de letras coincide con el número de sílabas de la palabra. Los resultados sugieren que la mayoría de los chicos que están aprendiendo a escribir en portugués no atraviesan un período durante el cual producen escrituras de palabras que contienen la misma cantidad de letras que de sílabas. Cuando los chicos sí producen escrituras en que coinciden el número de letras con el número de sílabas no lo hacen porque ellos escriben todos los nombres de las letras vocales que escuchan en las palabras o porque creen que la escritura representa el nivel de sílabas, sino que lo hacen porque están tratando de escribir palabras al nivel de fonemas, pero no son capaces de hacerlo completamente.

Nos parece necesario introducir un análisis más profundo de este trabajo, porque de alguna manera recupera los problemas epistemológicos que están sobre la base de las consideraciones teóricas y metodológicas que distancian una teoría de otra y que hemos intentado asentar desde el inicio de este capítulo. Es preciso detener el análisis en dos decisiones metodológicas que resultan cruciales para la construcción de los datos y son determinantes para el análisis: la selección de palabras de la tarea de escritura y el protocolo de administración de la misma.

Delimitación de las palabras objeto de estudio:

La selección de palabras de este estudio se basa en los dos siguientes criterios: palabras de contenido familiar para los chicos brasileños en contextos orales pero que no son muy frecuentes en libros diseñados para chicos; y palabras que varíen en el número de sílabas. Las palabras para cada sesión son:

Momentos 1 a 5

barata – bicicleta – bico - cavalo
chá – cigarro – dedo – flor - lobo
pé – tartaruga – telefone

Momentos 6 y 7

barata – bicicleta – bico
cavalo – chá – cigarro -véu
dedo – flor – lobo – pé - -tartaruga
telefone –dragão – espada -lagartija

Recordemos que este estudio tiene el propósito de buscar evidencia empírica de una afirmación fundamental de la investigación psicogenética de la escritura, de lo que se trata es de responder a la pregunta de si los niños brasileiros hablantes del portugués atraviesan un estadio en el desarrollo de la escritura durante el cual consistentemente producen escrituras que tienen el mismo número de letras como sílabas.

En este sentido se debiera tener especial cuidado metodológico en la selección de las palabras, pues desde la perspectiva psicogenética se ha estudiado profundamente que las palabras a escribir no resultan equivalentes para los niños, por eso la cantidad y la estructura de las sílabas es un criterio fundamental a tener en cuenta. Veamos por qué razones esto es así.

Desde la psicogénesis de la escritura, en el período que precede a la hipótesis silábica los niños construyen criterios formales de “legibilidad” de lo escrito, se trata de ciertas propiedades que un texto debe tener para poder ser interpretable. Uno de ellos es el criterio de variedad interna, se trata de una regla que en su cara más piadosa admite la repetición de letras en una cadena gráfica sólo cuando las letras repetidas no están en posición contigua y en su versión más extrema no admite la utilización de una letra más de dos veces en una serie interpretable. El segundo criterio consiste en una cantidad mínima de grafías para que un texto sea legible, la mayoría de los niños consideran que son necesarios como mínimo tres caracteres.

Treiman parece sostener la producción “silábica” como un producto analizable de manera aislada o un “estado” sin relación entre las producciones de un mismo sujeto. La versión de la etapa silábica que se presenta parece ignorar el hecho de que en la teoría desde la que se la formula, es la resultante de un *proceso* de reconstrucción de la naturaleza interna del sistema por parte del niño, de cada niño.

Como desde la perspectiva psicogenética la adquisición de la escritura no se trata una explicación de estadios sucesivos y acumulativos del desarrollo sino de la explicación de un proceso de transformación constructivo, la transición hacia la construcción de la hipótesis silábica, que exige para cada sílaba de la emisión oral de

la palabra una letra escrita, no se conquista sin atravesar conflictos con otros principios (cantidad mínima y variedad interna) de construcción, también de naturaleza interna.

De este modo la escritura de palabras monosílabas y bisílabas y de aquellas que presentan igual núcleo vocálico plantean serias dificultades a los niños que son sorteadas con “soluciones de compromiso”. Descubrir y comprender estas soluciones de compromiso sólo es posible, como ya se ha dicho, cuando el dato es construido considerando además de las marcas en el papel, las condiciones de producción, el proceso de producción y la interpretación del niño sobre su producción.

De acuerdo con ello, si observamos las palabras seleccionadas podemos ver que muchas de ellas justamente cumplen con las características de ser mono y bisílabas (chá, flor, pé, veu, bico, dedo, lobo) y muchas tienen igual núcleo vocálico de forma consecutiva (barata, bicicleta, tartaruga, lagartija, telefone, entre otras).

En este sentido, no podemos apreciar si los niños acuciados por los conflictos de cantidad mínima y variedad interna han elaborado respuestas que intentan sortear estas dificultades a costas de la hipótesis silábica. La incertidumbre es aún mayor en tanto en el protocolo de administración no se incluyen las verbalizaciones de los niños ni la interpretación de su producción, lo que hubiera permitido no sólo observar si los niños escribieron adjudicando una letra para cada sílaba sino también porque en algunos casos revisar la propia escritura, es una oportunidad de control de la producción bajo la hipótesis silábica donde los niños realizan reajustes de agregados de letras cuando faltan o tachados cuando sobran.

Protocolo de administración de la tarea de escritura

En la introducción de este trabajo se explicita una decisión metodológica de suma importancia para la construcción de los datos, que deja en evidencia las diferencias epistémicas con la perspectiva psicogenética y que hacen muy difícil el diálogo y el intercambio entre perspectivas:

Still another methodological issue is whether researchers should focus on the spellings that a child produces or whether a child should be classified as a syllabic speller based in part on the spellings that the child produces and in part on how the child reads the spellings and responds to adults' questions about them. Some studies have used the spellings alone (Cardoso-Martins et al., 2006; Tolchinsky & Teberosky, 1998), and others have combined information from spelling and reading (e.g., Vernon et al., 2004). We believe that if a child considers letters to symbolize syllables, this idea should be reflected in the child's spellings. It should not require the intervention of an adult, whose questions could potentially bias the

child. Thus, we did not ask children to read their spellings or to answer questions about them (p. 876).

*Otro asunto metodológico es si los investigadores deberían poner el foco en las escrituras que un chico produce o si un chico debería ser clasificado como un escritor silábico basado en parte en la escritura que el chico produce y en parte en como el chico lee la escritura y responde a las preguntas de los adultos sobre las mismas. Algunos estudios han usado las escrituras solas (Cardoso- Martins y otros 2006, Tolchisnky y Teberosky, 1998) y otros han combinado información de la escritura y la lectura (ej. Vernon y otros, 2004) nosotros creemos que si un chico considera que las letras simbolizan sílabas, esta idea debería ser reflejada en las escrituras de los niños. **Esto no debería requerir la intervención de un adulto, cuyas preguntas podrían potencialmente tendenciar al chico. De este modo, nosotros no pedimos a los chicos leer sus escrituras o responder preguntas sobre ellas (p. 876)⁸.***

Que el dato sea construido solo en base a la producción escrita del niño dejando de lado la interpretación que hace de sus escrituras y evitar rigurosamente hacer preguntas sobre las mismas, constituyen dos decisiones metodológicas que delinean, por un lado, conceptualizaciones precisas acerca de la investigación psicológica y la producción de conocimiento y por otro, pero en relación a ello, conceptualizaciones acerca del conocimiento, del sujeto- niño y de la lengua escrita. Tal como dice Ferreiro (1999) “la visión del sujeto psicológico (...) es solidaria del planteamiento metodológico, y la teoría en la cual este planteamiento encuentra su justificación” (p. 26). En este sentido resulta urgente plantear lo que cada perspectiva sostiene como conocimiento “objetivo”.

La idea central de la perspectiva cognitiva de que la intervención del adulto tergiversa el dato, se inscribe en la concepción corriente de “objetividad” que considera que

“el conocimiento obtenido es tanto más objetivo cuanto menos involucrado está el experimentador en los hechos que registra” (...) Se trata “de crear las condiciones para que los hechos se manifiesten de tal manera que el científico se limite a tomar nota de ellos o, mejor aún, a crear instrumentos más perfectos que sus propios aparatos de registros sensoriales, que se encarguen, por delegación, de esta tarea. (...) El conocimiento objetivo coincidiría, en cierta medida, con el máximo de pasividad por parte del sujeto” (Ferreiro, 1984, p. 12).

⁸ El destacado es nuestro.

El concepto de objetividad de la perspectiva psicogenética que propone Piaget se sitúa en la vereda opuesta: “la objetividad no está, para él, en el punto de partida, no se identifica jamás con el contacto perceptivo directo, con el registro pasivo de los hechos (Ferreiro, 1984, p.12).

Desde la investigación psicogenética el psicólogo tiene la misión de intentar describir y explicar lo que los sujetos han hecho en su autonomía normativa radical de constructores enfrentados con los objetos y con la realidad entera y no como prescriptor de normas (Ferreiro y García, 1975, p. 19). Desde esta premisa se debe enTablar un diálogo intelectual con el niño, estando (bien dispuestos) a lo imprevisto, preocupados por querer entender las razones de su proceso de construcción. Se trata de un adulto que interroga al niño corriéndose del lugar del “que sabe”, hacia otro en el que “quiere saber”.

En consecuencia, como plantea Ferreiro (1997) “el dato con el que trabajamos no es nunca la página que quedó marcada por el acto de escritura de un niño; el dato con el que nos parece adecuado trabajar es un dato múltiple”, que incluye no solo “el producto” escrito como tal, sino también las “condiciones de producción”, “la intención del productor”, “el proceso de producción” y “la interpretación que el autor” da de su propia producción una vez finalizada (p. 159-160). Todo ello, dice Ferreiro “son indicios de una teoría en acción” (Ferreiro y García, 1975, p. 28) que nos permite comprender más y mejor acerca de lo que los niños piensan que la escritura representa. En este sentido, ya se ejemplificó de qué modo puede afectar a la construcción del dato y su análisis la ausencia de la interpretación de la propia escritura en el contexto sobre todo de palabras con ciertas características en su cantidad y tipo de sílabas.

Se trata de poner en duda lo obvio y de “precaverse contra el “adultomorfismo”, es decir, contra el peligro de atribuir al niño las categorías de pensamiento que se presentan como las más elementales y básicas a la introspección adulta, aquellas de las que parece imposible dudar” (Ferreiro, 1984, p. 9). Esto es exactamente lo que la perspectiva cognitiva parece no poder evitar, la interpretación de las equivocaciones en las escrituras de los niños a partir de categorías propias del adulto alfabetizado –la lengua escrita como un código de transcripción de correspondencias entre fonema-grafema-. De este modo, las explicaciones y argumentos son siempre de orden fonológico, en términos de deficiencias en las habilidades fonológicas de los niños, apartándose del intento de buscar otras razones explicativas de porqué los chicos escriben como lo hacen.

Trabajos más actuales continúan en la misma dirección

Treiman y Wolter (2019) llevan a cabo un estudio con el propósito de indagar cómo los niños pequeños comienzan a producir escrituras que reflejan los sonidos de las palabras. Específicamente indagan cómo las propiedades lingüísticas de las palabras afectan el desempeño de los niños, más allá de la estrategia predominante utilizada por los niños, de acuerdo a la teoría de las fases. Los participantes fueron 75 niños de cuatro y cinco años, mayormente de clase media, que aún no habían ingresado al jardín de infantes y que asistían a preescolares y guarderías del centro en el área de St. Louis, Missouri.

Los niños fueron entrevistados individualmente en un lugar tranquilo en su preescolar, en dos sesiones. Se llevaron a cabo dos tareas. Una tarea de escritura que consistía en pedirles a los niños que escribieran algunas palabras para una marioneta. El experimentador, hablando a través de la marioneta, verbaliza la palabra, la usa en un enunciado, repite nuevamente la palabra y le pide al niño que también lo haga, previo a la solicitud de su escritura. Con el propósito de obtener información sobre los conocimientos de los niños acerca de las letras, que se esperaba tuvieran un efecto positivo en la relación al uso fonológicamente correcto en la escritura de las palabras, se les propuso a los niños una segunda tarea que consistía en solicitarles escribir las letras b, d, g, j, k, p y t.

Las palabras seleccionadas para la tarea de escritura se organizaron en 24 pares de palabras de nombre de letra y palabras de control. Cada palabra del nombre de la letra de un par comenzaba con una secuencia de consonante-vocal que era el nombre de una letra y la vocal también era el nombre de una letra. La palabra de control tenía el mismo fonema consonante inicial que la palabra de nombre de letra, pero diferente vocal (por ejemplo “teach” y “touched”). Las formas habladas de las palabras control no incluían los nombres de ninguna letra.

Los resultados confirman la hipótesis de que las propiedades de las palabras contribuyen a variaciones en el desempeño de los chicos. Específicamente, los resultados sugieren que los niños en edad preescolar de EE. UU., producen escrituras fonológicamente más correctas en palabras cuya forma hablada comienzan con una secuencia de sonidos que coincide con el nombre de una letra (como por ejemplo /pich/ para la palabra “peach”), que en palabras que no cumplen con esa condición (como por ejemplo /pach/ para la palabra “patch”).

Es decir, los niños eran más propensos a escribir el fonema inicial de una palabra de manera correcta en aquellas en que el inicio coincidía con el nombre de letra. Por otra parte, algunos niños que no utilizaron gráficas fonológicamente correctas con más frecuencia de lo esperado por casualidad, mostraron cierto uso de la fonología para las palabras que inician con nombres de letras.

En síntesis, los resultados muestran que los niños usan lo que saben para aprender cosas nuevas, en este caso, la utilización de sus conocimientos sobre las letras individuales para aprender sobre la escritura de palabras. De acuerdo con ello los nombres de las letras pueden ayudar a los niños más pequeños, a producir escrituras con mayor calidad fonológica.

El estudio de **Treiman, Stothard y Snowling (2019)**, indagó sobre el conocimiento de los sonidos de las letras en minúsculas en niños ingleses, en veintidós escuelas en diferentes áreas de Inglaterra, con el propósito de conocer si se desempeñan mejor en algunos sonidos de letras que otros y por qué, y contribuir a arrojar luz sobre los factores que influyen en el aprendizaje de los niños y así ayudar en el diseño de la instrucción fonética. Este estudio resulta particularmente interesante porque en Inglaterra el plan de estudios exigido por el gobierno especifica el orden en el que se deben enseñar los sonidos de las letras y también indica que deben enseñarse antes de los nombres de las letras, modalidad de instrucción diferente a la de EE.UU. Los participantes fueron 355 niños de preescolar, de una edad media de 4 años, 4 meses, elegidos al azar según su fecha de nacimiento.

El estudio tiene el propósito de indagar sobre los factores que contribuyen a las variaciones en el aprendizaje de las correspondencias letras- sonidos poniendo a prueba cinco hipótesis; 1) hipótesis de la ventaja del nombre propio, según la cual los niños se desempeñan mejor de lo esperado en las letras de su nombre, especialmente la letra inicial; 2) hipótesis de la confusión visual para letras minúsculas del alfabeto latino, según la cual los niños se desempeñan peor en letras minúsculas que son bastante similares visualmente a otras letras que son más distintivas; 3) hipótesis de la acrofonicidad, que establece que los niños se desempeñan mejor en letras para las que el sonido aparece en la primera posición del nombre de la letra, que en letras para las que este no es el caso (por ejemplo, que el sonido de la letra se encuentre en posición media o final del nombre); 4) hipótesis del orden de adquisición del sonido del habla, que establece que las correspondencias entre letras y sonidos para los que el sonido se domina a una edad temprana son más fáciles de aprender que aquellos para los que el sonido se adquiere más tarde; 5) hipótesis de la posición de la sílaba, según la cual los fonemas que se encuentran en los límites de las sílabas se segmentan y se tratan más fácilmente como fonemas separados que aquellos que tienden a ocurrir más cerca de la mitad de las sílabas.

Se llevó a cabo una tarea de letra-sonido que consistía en que los niños dijeran el sonido de cada letra, presentada en un orden aleatorio, no alfabético, de forma individual en letra minúscula, impresa en negro sobre un fondo blanco. El estudio se valió de codificaciones diferentes para probar cada una de las hipótesis.

Los resultados obtenidos indican que los niños tienden a desempeñarse mejor de lo esperado en la letra inicial de su primer nombre (hipótesis 1) y peor en letras visualmente confusas (hipótesis 2). Respecto de la hipótesis 3, no se desempeñaron mejor en letras que tenían sus sonidos al principio de sus nombres, que en otros tipos de letras. Estos resultados, que difieren de estudios anteriores con niños norteamericanos, puede explicarse por el hecho de que en Inglaterra se enseñan los sonidos de las letras antes de los nombres, de manera de que si el conocimiento de los nombres de las letras es débil o inexistente cuando se presentan los sonidos, los niños no pueden usar los nombres de las letras para ayudar a aprender y recordar sonidos. Por último, las hipótesis 4 y 5 no fueron respaldadas en este estudio.

4. Perspectiva Psicogenética

4.1. La escritura como sistema de representación: un aprendizaje conceptual

La perspectiva Psicogenética, como teoría que explica el proceso de transformación constructivo de la adquisición de la lengua escrita por el sujeto, llevó a una reconceptualización de la escritura como objeto poniendo en cuestión aquella concepción de la escritura como una transcripción o codificación del lenguaje oral.

Se sostiene que, si lo escrito fuera una codificación del habla, sería esperable encontrar tantos códigos como dialectos existen dentro de una lengua. Sin embargo, como es el caso del español, existe una misma escritura para amplias extensiones geográficas, a pesar de las variaciones notables que se aprecian en la pronunciación entre países e incluso dentro del mismo (Ferreiro, 2012, p. 253). El fonetismo como principio regulador de la ortografía plantea que

Cada sonido debe estar representado por una letra y cada letra debe representar un sonido. Este principio no puede regir totalmente la ortografía, entre otras cosas, porque implicaría la imposición de una variante dialectal por encima de las demás, con lo que se ignorarían importantes diferencias existentes al interior de una comunidad lingüística dada, de lo contrario se generaría una diversificación importante de la manera de graficar las unidades (Díaz, 2002, p. 44).

Por otra parte, si lo escrito fuera una codificación del habla, debería evidenciarse la correspondencia estricta y rigurosa entre sonidos elementales y formas gráficas que

exige la noción de código. Por el contrario, se trata de un sistema de escritura con base alfabética en tanto existen polifonías de grafemas y poligrafías para un mismo fonema (Ferreiro, 2019, p. 23). En este sentido, Ferreiro y Díaz (2013) plantean que, si un sistema alfabético de escritura fuera un sistema perfecto de correspondencias entre fonemas y grafemas, lo ortográfico no tendría sentido (p.1). Un último argumento: también forman parte de lo escrito los espacios en blanco, los cambios tipográficos y otros indicadores gráficos lo cual excede a la noción de código de correspondencias grafofónicas, tal como ya hemos planteado anteriormente en palabras de Zamudio.

En perspectiva psicogenética, se sostiene que la escritura es un sistema de representación de la lengua (Ferreiro, 2012) en el cual ni los elementos ni las relaciones están predeterminadas, sino que ese sistema responde a un largo proceso histórico de construcción en donde el problema central consiste en comprender la naturaleza del mismo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986, 1997). De este modo, el aprendizaje de la escritura supone la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, se trata de un aprendizaje conceptual que requiere un proceso de construcción donde el sujeto debe reconstruir las características del sistema y las relaciones que guardan sus elementos. En palabras de Ferreiro (2004)

la comprensión del sistema de escritura exige un primer nivel de reflexión sobre la lengua, porque la lengua fue aprendida en contextos de comunicación, pero para comprender la escritura hay que considerarla como un objeto en sí, y descubrir algunas de sus propiedades específicas, que no resultan evidentes en los actos de comunicación. Gran parte de esa reflexión tiene que ver con las posibilidades de segmentación del habla, o sea, descubrir que lo que decimos es analizable en partes, y que esas partes pueden ser comparadas entre sí, ordenadas y reordenadas, clasificadas como semejantes o diferentes. Esa reflexión involucra distintos niveles de análisis: algunos consisten en segmentaciones que conservan el significado (grupos nominales o verbales, palabras plenas) y otros consisten en segmentaciones donde el significado desaparece (sílabas, fonemas) (p. 1-2).

A diferencia de la teoría de la Conciencia Fonológica esta perspectiva sostiene que entre la habilidad de la conciencia fonológica y la escritura no hay una relación lineal sino dialéctica, pues los datos muestran que existe una correlación positiva entre los tipos de segmentación -de menos a más analíticos- y los niveles de conceptualización de la lengua escrita que los niños presentan -de menos a más avanzados- (Vernon, 1997). Esto significa que “un nivel mínimo de reflexión sobre la lengua es exigido por la escritura, la cual, a su vez, provee de un ‘modelo’ de análisis que exige refinamientos sobre la reflexión inicial” (Ferreiro, 2004). En este mismo sentido se entiende que la

conciencia fonológica supone una génesis que se construye en interacción con la escritura y no a expensas de un análisis de la oralidad sobre sí misma.

4.2. El conocimiento como construcción del sujeto

La perspectiva psicogenética se encuadra en un modelo interaccionista y constructivista. Jean Piaget, (1896-1980) epistemólogo y psicólogo suizo, creador de la epistemología y psicología genética ha sido ligado inapropiadamente a favor de dos posiciones: con el idealismo por el papel relevante que Piaget otorga a la acción del sujeto; con el empirismo por su referencia a los objetos. Lo cierto es que, en ambos casos, lo que obvian es que para Piaget el conocimiento procede de la *acción del sujeto ejercida sobre los objetos*. Su planteo sostiene que el conocimiento no está preformado ni en el sujeto ni en los objetos, sino en el vínculo práctico. La primacía no está ni en uno ni en otro, sino en la acción entendida como la interacción experiencia – razón (Ferreiro y García, 1975, p. 16-17).

El concepto de asimilación es clave para entender el conocimiento como una construcción. El sujeto interactúa con los objetos a partir de esquemas asimiladores que determinan lo que puede hacer con los objetos (posibilidades y límites). La asimilación, entendida como significación, supone que en el intento de conocer el mundo los individuos lo hacen desde sus esquemas transformando el contenido recibido, elaborando ideas originales sobre los objetos a partir de sucesivas aproximaciones. La información no es recibida pasivamente por el sujeto, “el ser humano atribuye significados al mundo que lo rodea, a través de sus esfuerzos por asimilarlo” (Ferreiro, 1999, p. 23) y en ese proceso el conocimiento nunca es copia o reproducción del objeto. En este sentido, la asimilación, pone en discusión la concepción empirista acerca del valor y la función de la información provista por el medio en la adquisición del conocimiento. Ferreiro (1997) lo plantea de manera muy clara, a la luz de explicar la construcción del sistema de escritura:

Ningún esquema conceptual “puede ser caracterizado como una simple reproducción, en la mente del niño, de informaciones provistas por el medio. Esos esquemas implican siempre un proceso constructivo en el cual los niños toman en cuenta parte de la información dada, dejan de lado parte de la información dada, e introducen siempre, al mismo tiempo, algo propio. El resultado son construcciones originales, tan extrañas a nuestro modo de pensar que parecen caóticas a primera vista (...). La historia de estos esquemas conceptuales no es azarosa; esa historia tiene una dirección, pero no puede ser caracterizada como un proceso madurativo. Cada paso resulta de la interacción que tiene lugar entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento: en el proceso de asimilación (es decir, en el proceso de

elaboración de la información) el sujeto transforma la información dada; la resistencia del objeto obliga a veces al sujeto a modificarse a su vez (es decir, a cambiar sus propios esquemas) para comprender al objeto (es decir; para incorporarlo, para hacerlo suyo)” (Ferreiro, 1997, p. 126).

Los trabajos que a continuación serán reseñados se ocupan de estudiar la construcción del sistema de escritura por parte de los niños y comparten el planteamiento psicogenético expresado en los siguientes principios: el interés en conocer el proceso constructivo de los niños tomando en cuenta el análisis de sus respuestas, la consideración del sujeto como un sujeto cognoscente, una visión evolutiva de dicho proceso de construcción, la idea de que lo oral se reconstruye y se redefine sobre la base de lo escrito y que la escritura involucra distintos planos y no sólo el fonético.

4.3. La construcción del sistema de escritura como objeto de investigación

Emilia Ferreiro es la principal referente de estos estudios, sus investigaciones comenzaron en América Latina en la década del 70, con el propósito de encontrar respuestas al fracaso escolar. En perspectiva piagetiana y partir del método clínico su interés era entender cómo los niños construyen la lengua escrita, específicamente cómo leen los niños que aún no saben leer, cómo escriben los niños que aún no saben escribir (Tolchinsky y Teberosky, 1992, p. 107), buscando “develar al sujeto cognoscente, ese sujeto que piensa y actúa frente a las marcas escritas que la sociedad presenta e impone” (Ferreiro, 1997, p. 9).

En este interés de conocer el proceso constructivo se toman en cuenta todas las respuestas de los niños y no se consideran de forma dicotómica en correctas o incorrectas, de tal modo que las respuestas que se alejan de lo convencional deben ser interpretadas tratando de comprender la lógica interna de las mismas. El dato se construye a partir del cotejo de una serie de producciones considerando las condiciones de producción, el proceso de producción y la interpretación final dada por los niños.

El descubrimiento central de Ferreiro, es que los niños piensan sobre la escritura, y que en el proceso hacia la comprensión del principio alfabético los niños construyen hipótesis originales que ponen en juego y modifican en el intento de acercarse a entender el funcionamiento del sistema.

En sus primeros trabajos Ferreiro y Teberosky (1979) realizan dos estudios con 108 niños con el propósito de indagar el proceso de construcción de la lengua escrita. Se trata de situaciones experimentales de interpretación del sistema de escritura como de producción gráfica, ideadas para comprender los procesos de alfabetización. El método de indagación, inspirado en el método clínico, suponía tareas donde los niños interactuaban con la lengua escrita a la vez que se desarrollaba un diálogo entre el sujeto y el investigador a raíz de las mismas. Es un estudio de tipo longitudinal, de un año de duración, llevado adelante con 28 niños entre 5 y 7 años que cursaban el primer año de educación primaria; y de un estudio transversal con 80 niños de entre 4 y 6 años que concurrían al jardín de infantes y a primer grado. En Ferreiro y Gómez Palacios (1982) Ferreiro presenta otro estudio longitudinal (con un seguimiento durante dos años) con 33 niños de entre 3 y 5 años al comienzo del estudio, con el propósito de indagar cómo los niños construyen la escritura, pero contrastando dos grupos diferentes según el acceso de los mismos a la lengua escrita.

Del análisis y categorización de las respuestas de dichos estudios se describen tres grandes períodos en el proceso de construcción del sistema de escritura (Ferreiro, 1986; 1997). A diferencia de la perspectiva cognitiva que describe fases, el interés central en perspectiva psicogenética es explicar la construcción del conocimiento, comprender los procesos de pasaje de un modo de organización a otro. Recordemos que en el centro de la teoría piagetiana se encuentra el concepto de génesis, como sistema de transformaciones que comportan una historia⁹ (Piaget, 1983, p. 207).

El primer período se denomina distinción del modo de representación icónico y el no icónico, el segundo es el de construcción de formas de diferenciación y el tercero es el de la fonetización de la escritura, durante el cual los niños construyen sucesivamente una serie de hipótesis. A continuación, desarrollamos cada uno de ellos teniendo como referencia el trabajo de Alvarado (2002) e investigaciones posteriores que han contribuido con nuevos aportes

a) Distinción entre el modo de representación icónico y no icónico (PS1).

Dentro del primer período (pre-silábico, en lo sucesivo PS), encontramos dos sub-períodos; en el primero de estos (PS1) los niños consiguen dos distinciones básicas que sustentarán las construcciones subsecuentes: la diferenciación entre marcas gráficas Figurativas (dibujos) y las no-Figurativas (escritura), por un lado, y la construcción de la

⁹ “La génesis es un sistema de transformaciones que comportan una historia y conducen por tanto de manera continuada de un estado A a un estado B, siendo el estado B más estable que el estado inicial sin dejar por ello de ser su prolongación” (Piaget, 1983: 207)

escritura como objeto sustituto, por otro (Ferreiro, 1986). Los niños llegan a comprender que los dibujos están en el dominio de lo icónico mientras que la escritura está fuera de éste. Los dibujos sirven para representar características físicas de los objetos, mientras que las escrituras sirven para representar el nombre de los objetos. Las producciones escritas de los niños, en este momento, muestran el empleo de letras (o al menos grafías muy parecidas a éstas) y linealidad en la disposición gráfica de las mismas, y da lo mismo escrituras unigráficas, escrituras de cantidad fija, o con tantas marcas como el espacio lo permita (sin control de cantidad). Mientras que la adquisición de las formas convencionales de las letras no demanda mayor esfuerzo cognitivo, la construcción de criterios de interpretabilidad de la escritura les demanda una notable actividad cognitiva que marca un avance entre el período PS1 y el PS2.



Figura 1: **Escritura unigráfica**

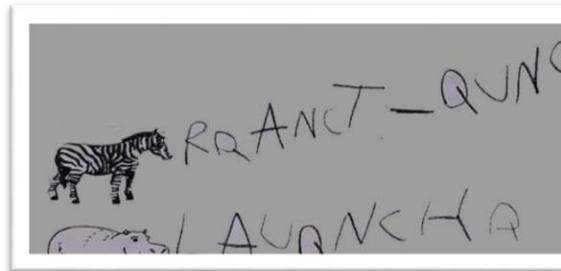


Figura 2: **Escritura sin control de cantidad**

b) La construcción de los criterios de legibilidad o interpretabilidad.

Los criterios de legibilidad se refieren a las características mínimas que una cadena gráfica debe tener para ser considerada como escritura, es decir, para que pueda ser interpretada. Estos criterios de diferenciación son inicialmente intraFigurales, se expresan dentro de un eje cuantitativo como la cantidad mínima de letras (por lo general tres) que una cadena escrita debe tener; y sobre un eje cualitativo como la variación interna necesaria para que una cadena gráfica pueda ser interpretada: la escritura consecutiva de una misma grafía da un resultado que no sirve para ser leído. Posteriormente se inicia la búsqueda de diferenciaciones entre las escrituras producidas.

En estos períodos (PS1 y PS2) lo escrito no está regulado por diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros. Es la atención a las propiedades sonoras del significante lo que marca el ingreso a un gran período fonetizante. Un estudio posterior (Vernon, 1991) se ocupó de indagar los problemas que enfrentan los niños en la transición entre el período pre-silábico y el silábico con el propósito de saber acerca de la construcción de la correspondencia silábica de la escritura

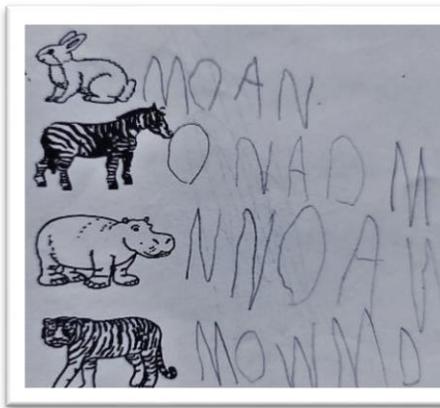


Figura 3: **Escritura PS2, con poco repertorio de grafías**

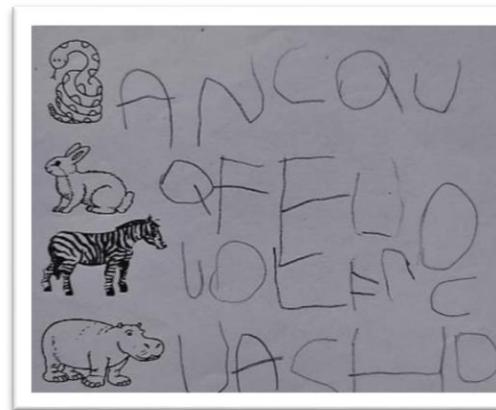


Figura 4: **Escritura PS2, con amplio repertorio de grafías**

c) La escritura silábica.

En la búsqueda de determinar la cantidad de letras que necesita una escritura, los niños comienzan a descubrir que las partes de la escritura pueden corresponder a partes orales de las palabras. Esas partes son inicialmente las sílabas que evoluciona hasta llegar a una exigencia rigurosa: se emplea una letra por sílaba, sin omitir sílabas ni repetir letras. Este momento del proceso se denomina como silábico sin valor sonoro convencional (SSVSC). La hipótesis silábica permite obtener un criterio general para regular la cantidad y ocuparse de las variaciones sonoras entre las palabras.

Posteriormente, pero en el mismo período las letras comienzan a adquirir valores sonoros relativamente estables, las partes sonoras comienzan a representarse por letras semejantes, se lo conoce como el silábico con valor sonoro convencional (SCVSC). De esta manera en el avance de estas escrituras aparecen conflictos con el

criterio de variedad intra e interFigural. La necesidad de variar las escrituras los lleva a buscar diferentes letras para representar una misma sílaba, desestabilizando de esta manera la hipótesis silábica por los conflictos que supone con los criterios de legibilidad. Estudios posteriores (Molinari, 2007) ponen de relieve el hallazgo de las “alternancias grafofónicas” como modo de producción. La producción de representaciones alternativas de unidades silábicas pertinentes da cuenta de las posibilidades de los niños de un análisis intrasilábico incipiente que no puede efectivizarse en la escritura por la fuerza de la hipótesis silábica. De este modo queda en evidencia que la evolución de las producciones con estabilidad no responde a una progresión lineal como acumulación de letras con valor sonoro convencional. Este procedimiento de escritura señala el momento más avanzado del nivel silábico, y constituye un nexo entre este período y el período silábico alfabético.

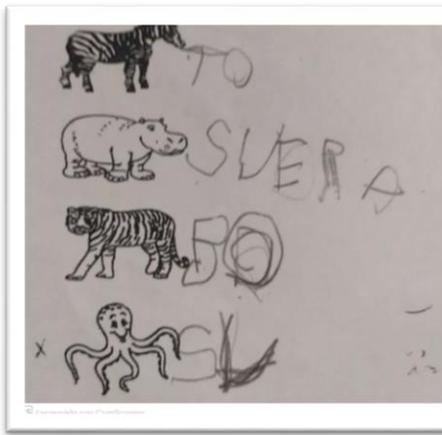


Figura 5: **Escritura silábica sin valor sonoro convencional (SSVSC)**

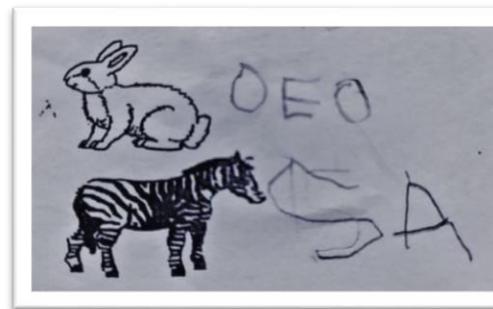


Figura 6: **Escritura silábica con valor sonoro convencional (SCVSC)**

d) La escritura silábica-alfabética.

Al hacer un uso más complejo del valor convencional de las letras, sumado a las confrontaciones que hacen al tratar de leer escrituras convencionales, y el conflicto de representar sílabas diferentes con el mismo núcleo silábico, los niños comienzan a darse cuenta que para representar una sílaba hay más de una posibilidad gráfica. En este período, denominado silábico alfabético los niños comienzan a introducir dos grafías

para la representación de una sílaba, lo que llevará a identificar unidades intra silábicas que les permitan justificar las decisiones gráficas.



Figura 7: **Escritura silábico alfabética**

e) Escritura cuasi alfabética

El pasaje entre el modo de conceptualización silábico-alfabético y el alfabético no se da de manera simple y directa. Existe evidencia que demuestra que los niños no conquistan el principio alfabético sin pasar antes por ciertos conflictos que aún no les permiten producir palabras de forma alfabética. En este momento de transición entre niveles, los niños analizan las palabras en secuencia de fonemas pero resuelven sólo un tipo de sílabas (CV) y cometen omisiones y agregados en otras (CVC-CCV). Suelen resolver las sílabas CV de forma convencional, pero presentan dificultades en las sílabas CVC o CCV. Resulta habitual el desorden con pertinencia en la escritura de alguna sílaba o su resolución respetando sólo el patrón gráfico CV. Según el estudio de Ferreiro y Zamudio (2008, 2013) los niños resuelven las sílabas complejas con la omisión de alguna de las consonantes en posición de ataque o coda o agregan una vocal más en la secuencia gráfica, convirtiendo las sílabas CVC /CCV en dos CVCV. En base al estudio mencionado, se demuestra que estas escrituras incompletas no pueden ser explicadas bajo la hipótesis de un análisis fonológico insuficiente, puesto que en el cotejo de otras escrituras es posible ver que los niños no tienen problemas en la identificación de los fonemas consonánticos, pero en ocasiones faltan o sobran letras por la necesidad de mantener un resultado regular de acuerdo al modelo gráfico más común CV.

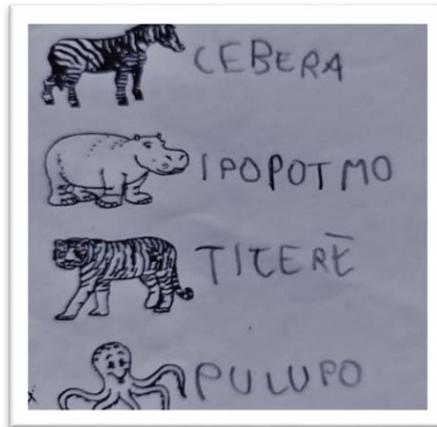


Figura 8: **Escritura cuasi alfabética**

f) La escritura alfabética.

Los niños en este período ya han comprendido la relación letra-fonema propio del sistema de escritura alfabético, aunque aún las cuestiones ortográficas y la separación de palabras no son convencionales.



Figura 9: **Escritura alfabética**

Creemos necesario reseñar en detalle los estudios que han profundizado en algunos aspectos de este proceso de construcción, algunos que ya hemos mencionado y otros.

Sofía Vernon (1991) indagó los problemas que enfrentan los niños en la transición entre el período pre-silábico y el silábico con el propósito de saber acerca de la construcción de la correspondencia silábica de la escritura. Se llevó adelante con 28 niños entre 4 y 5 años de un nivel de escritura pre-silábico avanzado a partir de la

resolución de dos tareas: la escritura de palabras con detención e interpretación con tapado de partes y otra tarea de escritura completa e interpretación con tapado de partes. Los resultados del mismo indican que “los niños hacen recortes sonoros muy diversos (y no solamente silábicos convencionales) al tratar de mantener diferenciadas las interpretaciones que van haciendo en el proceso mismo de construcción de la escritura de una misma palabra” (Vernon, 1991, p. 121).

Dentro de los trabajos más recientes en perspectiva psicogenética, un aporte fundamental para profundizar en la comprensión de la psicogénesis de la escritura es el estudio de **Molinari (2007); Molinari, Ferreiro (2007, 2013)**. Se llevó a cabo con un total de 25 niños cursantes de sala de jardín de infantes, con una edad promedio de 5 años 8 meses, en el cual se indagó por un lado, acerca del rol de las variaciones e identidades en el proceso de construcción de la estabilidad de la escritura de nombres comunes a partir de una tarea de escritura de una lista, primero de forma manual con lápiz y papel y luego en computadora. Por otro lado, se indagó acerca de la estabilidad gráfica del nombre propio a partir de dos tareas de transformación del nombre propio (tipográfica - omisión y orden de letras) en computadora. Los resultados indican en primer lugar que la estabilidad de las escrituras se constata a partir del nivel silábico estricto y se logra en los inicios del período alfabético y que la evolución de las producciones con estabilidad no responde a una progresión lineal como acumulación de letras con valor sonoro convencional. El hallazgo de las “alternancias grafofónicas”, como modo de producción, pone de relieve el rol de las diferencias y no sólo de las identidades en el proceso de construcción de la escritura. Esta representación alternativa de unidades silábicas pertinentes da testimonio de un análisis intrasilábico incipiente que no puede efectivizarse en la escritura por la fuerza de la hipótesis silábica. Este procedimiento de escritura señala el momento más avanzado del nivel silábico, preanunciando a su vez propia crisis.

En otro estudio **Ferreiro y Zamudio (2008, 2013)** profundizan en comprender las dificultades que enfrentan los niños de lengua materna española para escribir sílabas complejas CVC y CCV una vez que han resuelto la escritura de las sílabas CV, en el intento de explicar porque los niños si están analizando las palabras en secuencia de fonemas, resuelven sólo un tipo de sílabas y cometen omisiones en otras. El eje de la discusión que plantean las autoras apunta a cuestionar que la omisión, sustitución, desorden y agregados gráficos se deban a un análisis fonémico insuficiente, tal como plantea la teoría de la Conciencia Fonológica. Participaron de este estudio 38 niños de una edad promedio de 6 años 9 meses cursantes del primer grado de una escuela primaria de México, realizando una tarea de escritura de una lista de 20 palabras “difíciles”. A partir del análisis de los datos las autoras plantean que las respuestas de

los niños que transforman una sílaba CVC en dos sílabas CVCV y las respuestas en las que los niños hacen omisiones gráficas en las sílabas CVC y CCV se debe a la prominencia del patrón gráfico CV y no a un análisis fonémico insuficiente. Al mismo tiempo las sílabas CVC se resuelven satisfactoriamente agregando una consonante al modelo conocido CV, resolviéndose antes que las sílabas CCV porque es más fácil agregar en los extremos que intercalar en una serie ya establecida. Las respuestas a las sílabas CCV, en las que los niños las resuelven en desorden, pero con pertinencia tampoco pueden considerarse como un análisis insuficiente de la cadena fónica puesto que todas las consonantes están presentes. Finalmente se plantea que “no hay una relación unilateral que va de lo oral a lo escrito, en el sentido de que la secuencia de letras escritas por el niño refleja el orden secuencial en que se analizarían los fonemas. Al escribir los niños están obligados a graficar una secuencia de letras, pero nada impide imponer a esa secuencia agrupaciones en términos de patrones gráficos, los cuales se sitúan a nivel de la sílaba” (p. 163).

En el mismo sentido, otro trabajo de **Ferreiro (2009, 2013)** profundiza aún más en el análisis de los procesos de transición entre períodos que atraviesan los niños en la construcción del sistema. Se trata de un estudio con 30 niños de 5 años de jardín de infantes entrevistados 3 veces a lo largo del año escolar (15 niños seguidos en 2007 y 15 en 2008) en donde se les solicitaba la tarea de escribir una lista de palabras con sílabas complejas. A partir del análisis de los datos la autora plantea que los niños comienzan por incluir más letras pertinentes pero en desorden, “desorden con pertinencia”, porque primero comprenden que “están dentro” y posteriormente comprenden si esta “antes de” o “después de”. Este proceso de construcción no es un proceso lineal, pues el abandono de la escritura únicamente con vocales y la introducción de consonantes suponen la desorganización del sistema anterior y los enfrenta a la tarea de encontrar una nueva organización.

Por su parte algunos trabajos se ocupan de indagar específicamente la relación entre los niveles de conceptualización de la escritura y la segmentación oral, a partir de la inclusión de tareas que en algunos casos son propias de la perspectiva de Conciencia Fonológica con el propósito de precisar las relaciones entre estos dos saberes.

En el caso de **Vernon (1997)** se ocupó de la relación que existe entre las posibilidades de segmentación de la palabra oral y los niveles de conceptualización de la lengua escrita con niños de jardín y primer grado de educación primaria. Se desarrollaron cinco tareas: recorte oral de palabras (fichas), reconstrucción de palabras, recorte oral de palabras (adivanzas), recorte oral de palabras a partir de sus escrituras (tarjetas) y tarea de escritura. Los resultados arrojan varias conclusiones: que las

capacidades de análisis de la estructura sonora de las palabras sigue una pauta de desarrollo ordenado -no jerárquico-; que la conciencia de las partes que componen las palabras toma características específicas para cada lengua; que el desarrollo de la capacidad de segmentación por parte de los niños está interrelacionado con el desarrollo de sus conocimientos del sistema de escritura; que la presencia física de escritura facilita la producción de segmentaciones más analíticas y por último que la segmentación fonológica está relacionada con los momentos específicos de las adquisición de la lengua escrita.

Otra investigación que resulta de relevancia para nuestra indagación es la realizada por **Alvarado (1997)**. Se trata de un estudio con 28 niños mexicanos de entre 3 y 5 años que asistían al jardín de infantes cuyo propósito era investigar la relación entre los niveles de escritura y la posibilidad de omitir el primer segmento. Los niños participaron de tres situaciones experimentales: la escritura de palabras; el reconocimiento de letras en contexto de palabra, en la cual tenían que identificar la letra inicial faltante de una serie de palabras escritas y la omisión del primer fonema de una serie de palabras en dos modalidades, exclusivamente oral y acompañada por la escritura de cada palabra. Los resultados plantean en primer lugar que el desempeño de los niños en la tarea de omisión del primer fonema resulta ser mejor cuando la tarea es acompañada por un soporte escrito. Los datos sugieren además que la incorporación de valores sonoros convencionales de las letras, da mayores posibilidades al niño de resolver la tarea. También se plantea que en la tarea de omisión del primer fonema es más influyente la información que efectivamente los niños pueden utilizar en sus escrituras, que aquellos conocimientos que le permiten reconocer la letra pertinente. Respecto a la tarea de identificación de letras, Alvarado encontró que hubo un alto desempeño en la misma, sobre todo en las vocales (incluso en niños con escrituras pre-silábicas y sin valor sonoro convencional). Respecto de las consonantes también los niños demostraron tener información, aunque en un porcentaje menor en comparación con las vocales. Las letras mayormente identificadas fueron la M, S y C, mientras que la L, B, D, y P obtuvieron porcentajes menores, según la autora a causa de que las letras M, S y C son más frecuentes y aparecen en palabras comunes. Resulta relevante destacar que según Alvarado, el porcentaje de respuestas correctas estaba íntimamente relacionado con los niveles de conceptualización de la escritura de los niños, así como también la forma en que denominaron las letras, los niños con escrituras silábicas con o sin valor sonoro convencional usaron mayormente la sílaba inicial de la palabra como denominación de la letra inicial, los niños con escrituras silábico-alfabéticas, además incluyeron el fonema en sus respuestas y niños con escrituras alfabéticas principalmente las denominaron como un fonema.

También resulta relevante destacar el trabajo de **Vernon (1997)**, **Vernon y Ferreiro (1999, 2013)** donde estudian el desarrollo de la escritura y la conciencia fonológica. Entrevistan 54 niños preescolares mexicanos con una edad promedio de 5 años 7 meses a partir de dos tareas de segmentación oral que variaban según el tipo de estímulo presentado: tarjetas con dibujos y tarjetas con palabras escritas. Se trataba de que los niños segmentaran las palabras en “pedacitos”. Los resultados indican que hay una fuerte correlación entre los modos de segmentación oral y los niveles de conceptualización de la escritura de los niños, dependiendo la primera de la segunda; que las respuestas a las tareas de segmentación parecen estar ordenadas evolutivamente; que los tipos de segmentación son más analíticos cuando hay presencia de escritura que cuando no la hay. Además, consideran que no es posible generalizar los resultados a todas las lenguas.

Calderón (2004) desarrolla un estudio acerca de la relación entre el nivel de escritura alfabético y la conciencia fonológica. Los participantes fueron 20 niños, de una edad promedio de 5.7 años, que cursaban el tercer año de educación preescolar de escuelas públicas de tres ciudades diferentes de México. Se propusieron tres tareas: una de escritura por sí mismos y dos de omisión del primer fonema, una a partir de estímulos orales y otra de estímulos orales acompañados de la escritura correspondiente. Los resultados indican que, aunque los niños tengan una conceptualización alfabética del sistema de escritura, presentan dificultades en la tarea de omitir fonemas en posición inicial. Por otro lado, también se constata que la presencia física de escritura “colabora tanto en la comprensión de la tarea, en la concepción de lo que deben omitir y en las operaciones que se deben llevar a cabo” (p. 102).

En un estudio de **Calderón, Carrillo, y Rodríguez, (2005)** se indagan a 40 niños hispanohablantes entre 5 y 6 años cursantes de jardines de infantes, con el propósito de explorar la relación entre el nivel silábico de escritura y la conciencia fonológica. Se aplicaron dos tareas de indagación con niños de un subnivel silábico con y sin valor sonoro convencional: la escritura de palabras y la omisión del primer segmento con y sin soporte escrito. Los resultados, similares a los de Alvarado, (1997) y Vernon y Ferreiro, (1999) indican que la conciencia fonológica está estrechamente relacionada con el conocimiento sobre el sistema de escritura; que la presencia física de la escritura es un factor de importancia para la conciencia fonológica pues cuando la escritura está presente los niños obtienen mejores resultados que cuando la tarea de conciencia fonológica se realiza sin el soporte escrito. Concluyen que la importancia de la presencia de lo escrito no debe entenderse como discriminación perceptiva visual, sino que le permite coordinar mejor los conocimientos que tiene y comprender mejor la tarea solicitada.

Por su parte **Zamudio (2008)** aborda la problemática de la conciencia fonológica en una fase avanzada del desarrollo en el intento de entender porque los niños omiten consonantes en las sílabas complejas a pesar de escribir correctamente sílabas CV. Los sujetos de esta investigación fueron 20 niños de primer grado de una escuela pública de México quienes participan en la resolución de cuatro tareas: la escritura de palabras con sílabas CV y CCV, la segmentación de palabras, el armado de palabras con letras móviles y nuevamente una tarea de segmentación (luego de haber tenido a disposición las letras de la palabra en la tarea anterior). Los resultados muestran el fuerte impacto de la escritura sobre la segmentación oral y la escritura de la sílaba. Específicamente los niños parecen tener conciencia de los segmentos vocálicos y consonánticos después de haber logrado el dominio de la escritura alfabética y la identificación de los segmentos surge de los esfuerzos del niño por entender lo que las letras representan y aquí el papel de la manipulación de las letras móviles es claro. Por último, los niños de este estudio pasan directamente del recorte silábico al análisis de consonantes y vocales, sin intermediación de unidades intrasilábica de tipo ataque y rima. Por otra parte, respecto de por qué los niños omiten letras de los ataques complejos la autora señala que responden hacia restricciones de tipo gráfico más que fonológica, ya que los niños no pueden admitir otra manera de escribir la sílaba que no sea la serie CV.

4.3. La fonetización de la escritura: hipótesis silábica y conocimiento del nombre de las letras

La perspectiva psicogenética plantea que, tratando de entender los elementos del sistema de escritura y las reglas que regulan sus relaciones, los niños construyen ideas originales psicogenéticamente ordenadas (Ferreiro, 1997, p. 42) siendo la hipótesis silábica una de ellas. Esta y otras conceptualizaciones infantiles no pueden ser explicadas por una lectura directa de los datos del ambiente ni por transmisión de otros individuos alfabetizados (Ferreiro, 1997, p. 160). La escritura silábica es una “invención infantil al tratar de analizar el lenguaje y poner en relación las unidades orales con unidades de escritura” (Ferreiro, 2019, p. 25).

Recordemos, que el período silábico es el momento en el cual los niños descubren “(...) que las partes de la escritura (sus letras) pueden corresponder a otras tantas partes de la palabra escrita (sus sílabas). Esas partes son inicialmente las sílabas que evoluciona hasta llegar a una exigencia rigurosa: se emplea una letra por sílaba, sin omitir sílabas ni repetir letras. Sobre el eje cuantitativo se presentan excepciones a tal correspondencia en mono y bisílabos. La hipótesis silábica permite obtener un criterio

general para regular la cantidad y ocuparse de las variaciones sonoras entre las palabras, de manera que sobre el eje cualitativo, cuando las letras comienzan a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estables, “las partes sonoras similares entre las palabras comienzan a expresarse por letras similares (escrituras SCVSC). Y esto también genera sus formas particulares de conflicto” (Ferreiro, 1997, p. 20), en ocasión de escribir palabras con núcleos vocálicos sucesivos idénticos. Cuando los niños tienden a utilizar una grafía por cada sílaba oral, siendo estas no pertinentes, se presentan excepciones a tal correspondencia solo en el eje cuantitativo (escrituras SSVSC).

La descomposición silábica de la palabra juega un papel central en el desarrollo, pero no en el sentido de prerrequisito adjudicado por la perspectiva cognitiva. En perspectiva psicogenética “la aparición de la silabización sería una respuesta a problemas específicos planteados por la comprensión de la escritura y no solamente por la aplicación de un saber –hacer obtenido en otros contextos (Ferreiro, 2000, p. 19). La descomposición silábica oral no se constituye en un prerrequisito porque la hipótesis silábica no se trata de la aplicación directa e inmediata de los conocimientos lingüísticos, no es porque el niño puede a nivel oral, recortar las palabras en sílabas que entonces inmediatamente puede aplicar ese saber hacer oral a la escritura (Ferreiro, 1997: 168-169; Ferreiro, 2000, p. 19). No hay duda, de que la hipótesis silábica se vincula con los modos de conceptualización acerca de lo que la escritura representa y surge del intento de resolver un problema de coordinación entre partes (sílabas - letras) y totalidades (palabra emitida – palabra escrita).

Tampoco se considera como prerrequisito para la alfabetización el conocimiento de las letras y de su valor sonoro convencional, “un niño puede conocer el nombre (o el valor sonoro convencional) de las letras, y no comprender demasiado sobre el sistema de escritura; inversamente, otros niños hacen avances sustanciales en lo que respecta a la comprensión del sistema, sin haber recibido información sobre la denominación de letras particulares” (Ferreiro, 1997, p. 18).

En cualquier caso, la información es significada o asimilada de acuerdo a sus esquemas de acción, el conocimiento siempre supone la acomodación a un esquema de asimilación. En palabras de Piaget

si la acomodación no está siempre subordinada a una actividad asimiladora, se recaerá siempre en esa epistemología empirista del conocimiento-copia, (...) que sería en ese caso acomodación pura. Pero nosotros creemos que cualquier registro de un observable, familiar o nuevo, está siempre en relación con esquemas del sujeto y que es él quien presta significados a los objetos (Piaget, En Inhelder, García, Voneche, 1981, p. 70).

En este sentido, las escrituras de los niños “presentan regularidades según el nivel de conceptualización sobre el sistema de escritura, en función de lo cual transforman los sonidos que analizan para acomodarlos al conjunto de unidades gráficas con las que cuentan y transforman las funciones de las letras para solucionar sus problemas” (Quinteros 1997, p. 106).

Como veremos más adelante, las alternancias grafofónicas (Molinari y Ferreiro, 2007) del período silábico dan cuenta de cómo la información sobre las letras y los sonidos es utilizada de acuerdo a las hipótesis de los niños, de manera que conocer las letras, sus nombres e incluso los fonemas que simbolizan no supone, necesariamente, poder usarlas para escribir, “es necesario que el sujeto dirija sus esquemas sobre los objetos para conferirles significados” (Piaget, en Inhelder, García, Voneche, 1981, p. 71).

Repasemos las investigaciones en perspectiva constructivista que se han ocupado de estudiar la relación entre la construcción del sistema de escritura y el conocimiento de las letras a partir de la inclusión de tareas que dejan de manifiesto los saberes de los niños respecto de las letras en diferentes dimensiones.

Uno de los trabajos pioneros en este sentido, es el trabajo de **Ferreiro y Teberosky (1979)** ya referenciado, en el que se ocupan de los aspectos formales que debe tener lo escrito para poder ser interpretable. Realizan un análisis específico sobre el conocimiento que tienen los niños de las letras y sobre cómo las denominan, que resulta interesante para nuestro trabajo. Las autoras distinguen y caracterizan distintos niveles de reconocimiento de letras individuales, y particularmente, la utilización de denominaciones convencionales para nombrarlas: en un nivel más elemental los niños reconocen una o dos letras, en particular la inicial del propio nombre, pero no utilizan ningún nombre de letra; muy próximos a los niños de este nivel están aquellos que conocen algunos nombres de letras, pero que los aplican sin consistencia, el reconocimiento de las letras puede hacerse indicando de quién es la letra inicial. Luego reconocen y nombran de una manera estable las vocales (por lo menos tres de ellas) e identifican algunas consonantes, no sólo por pertenecer a tal o cual nombre, sino dándole un valor silábico en función al que pertenecen. Respuestas más avanzadas son aquellas en que los niños nombran correctamente todas las vocales y algunas consonantes, aunque se continúe a veces mencionando el nombre que comienza con esa vocal, el nombre de la letra no es derivado del valor silábico obtenido a partir del nombre de la persona. Por último, están las respuestas de los niños que conocen prácticamente todas las letras del abecedario por su nombre y eventualmente son capaces de dar el nombre y el valor sonoro o los distintos valores sonoros que pueden

admitir una misma letra. Finalmente las autoras plantean las siguientes observaciones: que el conocimiento de las letras constituye un caso típico de conocimiento socialmente transmitido y no en niveles de conceptualización propias al niño (no es posible descubrir por sí mismos que Y se llama “i griega”); que el conocimiento específico de las letras se restringe a la imprenta mayúscula y muy pocos eran capaces de nombrar las letras en cursiva y que el conocimiento del nombre de las letras precede regularmente al de su equivalente sonoro en tanto valor fonético (como diferenciado del valor silábico atribuido en función del nombre que la presenta).

Quinteros (1997, 2004) también lleva adelante un estudio de interés para nosotros. Se trata de una indagación de tipo longitudinal con 5 niños entre 6 y 7 años con el propósito de estudiar acerca del uso y función de las letras y el tipo de análisis oral que realizan los niños al seleccionarlas en momentos del desarrollo del período silábico, el silábico alfabético e inicio del alfabético. Se entrevistaron a los niños entre una y dos veces por mes como mínimo con una tarea de escritura de palabras. Los resultados arrojan importantes conclusiones. En el período silábico los niños adoptan centraciones alternativas diferentes para representar la sílaba oral: o vocálica o consonántica. La elección de una letra consonante no supone que el niño esté utilizando un fono consonántico, sino que aparece con valor silábico. También se plantea que los niños utilizan “comodines silábicos” para representar partes orales con letras consonantes que sólo conocían por su forma, conceptualizando la sílaba como el nombre posible de una letra. Estos comodines silábicos permiten a los niños una tercera forma de representar la sílaba. Se trata de una representación cuantitativa de la misma en términos de que las usan para sustituir una letra que están seguros que debería ir, pero no saben cuál es. La autora sugiere que “la hipótesis silábica y el conocimiento de las letras con y sin VS son factores que interactúan entre sí y determinan el tipo de centración que el niño realiza sobre los recortes de la palabra oral y su representación” (p. 101). Por último, en la transición entre el período silábico y el alfabético, los niños abandonan la hipótesis silábica dejándose de considerar como la unidad mínima para conceptualizarse ahora como un conjunto de partes formado por unidades intrasilábicas.

En un estudio de **Vernon (2004)** con 100 niños preescolares de zonas urbanas de la ciudad de Querétaro, México, se solicita a los niños dos tareas de omisión del primer segmento, en un caso sólo de forma oral y otra con presencia de la palabra escrita, y una tercera tarea de completamiento de palabras, en la que falta la inicial de las mismas y deben elegir entre 5 opciones la letra correspondiente. Los resultados indican una relación progresiva entre la comprensión de la escritura alfabética y el análisis de lo enunciado oralmente. De modo que, a mayor nivel de escritura, mayores posibilidades de resolver la tarea. De todos modos, se destaca que la tarea de omisión del primer

segmento resulta muy compleja aún para los niños alfabéticos. En la tarea con presencia de escritura, se obtienen los mismos resultados, pero los niños muestran mayores posibilidades de resolver de manera correcta la omisión del primer fonema. De este estudio nos interesa especialmente la tarea de completamiento de palabras, los niños muestran más posibilidades de identificar las letras, que de usarlas correctamente para escribir y al mismo tiempo son mayores las posibilidades de identificar letras que de realizar tareas de omisión del primer fonema (p. 31).

En el trabajo de **Calderón (2004)** ya referenciado, se desarrolla un estudio acerca de la relación entre el nivel de escritura alfabético y la conciencia fonológica con niños que cursaban el tercer año de educación preescolar de escuelas públicas de tres ciudades diferentes de México. Se propusieron tres tareas: una de escritura por sí mismos y dos de omisión del primer fonema, una a partir de estímulos orales y otra de estímulos orales acompañados de la escritura correspondiente. Los resultados obtenidos indican la tendencia ya recabado por Vernon (1999, 2004). Por otro lado, si bien no se realizó una tarea específica acerca del conocimiento de los nombres de las letras, los resultados indican que los niños de este estudio identifican las letras a partir de sus nombres y no de los fonemas y ello pareciera constituir un obstáculo, más que una ayuda en la tarea de omitir el primer fonema.

El estudio realizado por **Molinari (2007)**, que ya hemos referenciado con otros propósitos, constituye un aporte fundamental para entender el papel del conocimiento de las letras en perspectiva psicogenética. Se llevó a cabo con 25 niños de 5 años, con diferentes niveles de conceptualización de la escritura. La tarea consistía en resolver la escritura de una lista de palabras en una primera sesión, en papel y en una segunda sesión, en computadora con un procesador de textos. Al observar los pares de palabras producidas de manera silábica, se constató un modo de producción denominado como alternancias grafofónicas. Ante la escritura de una misma palabra, los niños con escrituras silábicas producen dos cadenas gráficas diferentes en las que demuestran conocer todas las letras, pero aún no se permiten ponerlas juntas porque ello va en contra de la hipótesis silábica (SAM- ALE, para la escritura de salame). Este hecho también es encontrado con la intención de generar una representación diferenciada para la escritura de palabras diferentes que, por ejemplo, comparten mismos núcleos vocálicos, como el caso de *pato* y *gato*. Ambos hechos demuestran que “en tanto las alternancias funcionan como versiones u opciones posibles regidas por la conceptualización infantil sobre el sistema de escritura, el conocimiento de todas las letras no alcanza para que los niños comprendan el funcionamiento del sistema alfabético de escritura (Molinari, 2007, p. 108). Esto indica que “la evolución de las producciones con estabilidad no podrá caracterizarse como una acumulación paulatina

de letras con valor sonoro convencional. La idea de un desarrollo lineal, por agregado de valores convencionales hasta cubrir la identidad total del par, no constituye una descripción consistente de este proceso” (Molinari, 2007, p. 106). Es claro, que los problemas de escritura que atraviesan los niños no son de orden fonológico, sino conceptuales sobre lo que la escritura representa.

Por su parte **Cano y Vernon (2008)** realizan un estudio con 13 niños mexicanos de 4 y 5 años hablantes del español que concurrían al jardín de infantes, para indagar acerca del tipo de informaciones que tienen los niños sobre las letras en proceso de alfabetización, cómo relacionan dichas informaciones y cuáles son más útiles para tomar decisiones acerca de qué letra usar en contextos definidos. El énfasis estuvo puesto en las letras consonantes en especial, las letras P, D, T, M y S. Se realizaron tres tareas distintas: la identificación y denominación de letras descontextualizadas, identificación y denominación de letras en contexto de palabra y escritura de sustantivos comunes. Los resultados arrojan que, a pesar de no haber recibido instrucción directa sobre las letras o su nombre convencional, ni sobre la correspondencia entre letras y segmentos fónicos, los niños entrevistados tenían un conocimiento muy amplio de las mismas. En general, las denominaban usando el segmento fónico que estas representaban, sin embargo, fue muy frecuente también que usaran el nombre de la letra o la sílaba que iban a escribir o a identificar como denominación. Aunque la mayoría de las denominaciones eran simples (en el sentido de que solamente nombraban la consonante en cuestión de una sola manera), muchas veces los niños recurrían a nombrar la letra usando denominaciones combinadas. Además, los datos sugieren que cuando un niño debe elegir entre varias letras de un repertorio, le es útil pensar en diversas denominaciones, o, dicho en otras palabras, pensar en diferentes contextos posibles de esa letra para elegir rasgos semejantes de utilización y eliminar aquellos más discrepantes. Otra de las conclusiones que se puede sacar de esta investigación es que el contexto vocálico parece ser también importante para la elección de la letra correcta. Los datos sugieren que una misma consonante tiene diferentes grados de dificultad si está seguida de /i/, /o/ y /u/. Algunas letras, como P y M, tuvieron prácticamente la misma probabilidad de ser elegidas en combinación con /a/; probablemente porque hay referentes muy disponibles, como “mamá” y “papá”. Sin embargo, aunque sea tangencialmente, parecería que las combinaciones con /e/, que coinciden con el nombre convencional o aproximado de la letra, favorecen la aparición de la consonante correcta. Las autoras plantean que hacer ejercicios de conciencia fonológica no es la única vía para adquirir esta “habilidad”, y que las letras pueden ser conocidas también por medio de caminos alternativos a la presentación de letras sueltas que se hacen corresponder a los sonidos que representan y que la actividad misma de escribir, concebida como un espacio de

reflexión, sirve a los mismos fines. Este estudio de tipo experimental constituye un antecedente fundamental para nuestra investigación en tanto que sus resultados van en la misma línea de los supuestos que orientan nuestra indagación.

Los hallazgos reportados **por Fernández (2015) y Fernández y Alvarado (2015)** resultan interesantes en tanto indagan acerca de la utilidad o no del conocimiento del nombre de las letras en el reconocimiento de palabras. Se trata de un estudio en el que participaron 90 niños mexicanos, entre 5 y 6 años cursantes de dos jardines de infantes públicos con el propósito de replantear los estudios sobre el reconocimiento de palabras escritas desde una perspectiva no empirista que considere tanto la actividad cognoscente de los niños como las características del sistema de escritura. Específicamente se examina el efecto de los rasgos de continuidad de los fonemas iniciales de una serie de palabras conocidas por los niños y la utilidad de la información que tienen sobre el nombre de las letras al momento de reconocer palabras escritas. Los resultados arrojados indican que conocer el nombre de las letras no sería de gran utilidad en tanto no se encontró una relación estrecha entre las posibilidades de identificar letras fuera de contexto y las posibilidades de reconocer palabras escritas. Precisamente la información que reciben los niños no es neutra e igualmente útil para tareas de lectura o escritura, sino que depende del esquema cognitivo en que se encuentre. Las autoras reportan que, en el español, las letras con menor motivación fonológica son las que representan fonemas [+ continuos] (<f> “efe”, <m> “eme”, <s> “ese”, <l> “ele”, <n> “ene”, <r> “erre”) y, a diferencia de las letras con mayor motivación fonológica (fonemas [-continuos]: <p> “pe”, <t> “te”, <c> “ce”, <d> “de”, <g> “ge”, “be”) las primeras obtuvieron los porcentajes más altos en la tarea de reconocimiento de palabras.

Quezada Torres (2016) realiza un trabajo de investigación que se desprende del estudio de Fernández y Alvarado (2015) en el que se observó que el rasgo fonológico de continuidad facilita el reconocimiento de palabras por parte de niños pre-alfabéticos. El propósito del mismo es verificar el impacto que pudiera tener el rasgo fonológico de continuidad en una tarea a medio camino entre identificar palabras y escribirlas: completar palabras y comprobar si dicho rasgo resulta ser más útil para niños en algún momento previo a la alfabetización inicial. El estudio se realiza con 30 niños de jardín de infantes en diferentes momentos del proceso de alfabetización (siguiendo los parámetros de Ferreiro y Teberosky, 1979). Se realizaron dos tareas: una de escritura para determinar el nivel de conceptualización de la muestra y otra de completar palabras. Los resultados obtenidos indican que el rasgo fonológico de continuidad facilita la elección de la letra pertinente por parte de niños pre-alfabéticos en tareas de

completar palabras y que el tipo de escritura que presentan los niños condiciona el grado de utilidad del rasgo fonológico [+con] para completar palabras.

Giulianny (2018) realiza un estudio con el propósito de investigar la relación entre la identificación de las letras por sus nombres convencionales y la posibilidad de utilizarlas adecuadamente al escribir por sí mismos y al completar palabras, observando especialmente la influencia ejercida por la motivación fonológica de las letras. Los participantes fueron 48 niños entre 5 y 6 años, hablantes del portugués que cursaban el último año de jardín de infantes públicos de la ciudad de San Pablo, Brasil. Entrevistaron a los niños de forma individual a partir de tres tareas, identificación de letras fuera de contexto, escritura de palabras y completar la escritura de palabras carentes de letras iniciales. Los niños fueron divididos en tres grupos de acuerdo al nivel de conceptualización de la escritura, silábico sin valor sonoro convencional, con valor sonoro convencional y silábico-alfabético. Los resultados indican que el efecto de la motivación fonológica ligado al nombre de la letra difiere entre las diferentes tareas, o sea, puede influenciar positivamente en algunas y negativamente en otras, variando según el nivel conceptual de cada niño. La identificación de letras fuera de contexto es más simple que completar de forma pertinente el primer segmento de las palabras escritas. Respecto de la escritura del primer segmento silábico de las palabras, lo más frecuente fue el uso de una consonante en un segmento silábico motivado, especialmente en niños con escrituras SSVSC. En cambio, las respuestas más avanzadas, en las que los niños usan la consonante y la vocal pertinente ocurrieron con mayor frecuencia en sílabas no motivadas. De este modo, se constata que hay una correlación significativa entre el nivel de conceptualización del sistema de escritura de los niños y la ejecución de todas las tareas. Fuera de contexto, los niños demuestran conocer muchas letras, pero esta información resulta insuficiente sobre todo para los niños con subnivel de conceptualización SSVSC en tareas de completar o escribir el primer segmento, eligiendo al menos una vocal pertinente. Se mostró que las posibilidades del niño para utilizar e integrar información para escribir y completar palabras, no dependen del conocimiento del nombre de la letra.

5. Estudios sobre prácticas de enseñanza

Las perspectivas psicolingüísticas estudiadas en el apartado precedente se relacionan de diversos modos con las prácticas de enseñanza. La elección por una o por otra concepción acerca de la adquisición del sistema de escritura, como un objeto de

conocimiento o como una técnica, implican supuestos epistemológicos, de manera que las prácticas pedagógicas, lejos de ser neutras suponen implícita o explícitamente maneras de pensar al sujeto, al conocimiento y al aprendizaje.

5.1. Perspectiva cognitiva: instrucción directa en las unidades menores en tareas de conciencia fonológica y conocimiento del nombre de las letras para la adquisición del código

Los estudios realizados desde la perspectiva cognitiva han sido numerosos y han generado un vasto campo de conocimientos en relación a las intervenciones educativas en la alfabetización inicial.

Desde esta teoría, aquellas líneas que consideran la conciencia fonológica como prerrequisito para la adquisición de la lectura proponen para la enseñanza los mismos ejercicios de entrenamiento que se utilizan en el contexto de investigaciones realizadas fuera del aula: juzgar la duración acústica de las palabras, identificar las palabras de una frase, reconocer una unidad de habla (sílabas o fonemas) en palabras reconocer o producir rimas, clasificar palabras por sus unidades (sílabas o fonemas), sintetizar o mezclar unidades (sílabas o fonemas) para formar palabras, aislar una unidad (sílabas o fonemas) de una palabra, contar las unidades (sílabas o fonemas) de una palabra, descomponer una palabra en sus unidades, añadir una unidad a una palabra, sustituir una unidad (sílabas o fonemas) de una palabra por otra, suprimir una unidad de una palabra, especificar qué unidad ha sido suprimido en una palabra, invertir el orden de las unidades de una palabra (Defior, 1996a). Estas tareas tienen el propósito de que los niños adquieran la conciencia fonémica, predecesor importante en la adquisición de la lectura. Se concibe que la misma pasa de la conciencia de las palabras y las sílabas a las unidades que son más pequeñas que las sílabas, pero más grandes que los fonemas, como las consonantes iniciales y rimas. La conciencia fonémica puede ser enseñada gradualmente siguiendo un programa de entrenamiento como los de Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián (1991) y Lundberg, Frost y Petersen (1998) (Defior, 1996, p. 95-96).

Algunos autores, distinguen dentro del proceso dos tipos de conocimiento que son esenciales para acceder a los fundamentos del sistema alfabético, a saber, las habilidades de conciencia fonológica y la precisión y fluidez en el trazado de las letras (Sanchez Abchi, Borzone, Diuk, 2007), y establecen que la conciencia lingüística es considerada como un facilitador en el aprendizaje de la lectura y la escritura puesto que “una vez que los niños comprenden la naturaleza del habla- su estructura segmental-

descubren con mayor facilidad de qué forma la escritura representa al lenguaje” (Lieberman en Borzone y Signorini, 1988). En este sentido, se sostiene que la ejercitación para los niños prelectores no pone el foco en el lenguaje escrito, sino que consiste en “ejercitaciones orales de análisis y síntesis de palabras y oraciones”, “se basa en repetir en voz alta las palabras e ir deslindando los segmentos que son materializados en un diagrama que reproduce la estructura fonológica de la palabra (Borzone y Signorini, 1988).

Respecto a aquellas posturas que sostienen que hay una relación entre la conciencia fonológica y la escritura se considera la instrucción de la conciencia fonémica estrechamente integrada con la instrucción de lectura, permitiendo a los niños aprender cómo los sonidos que están aislando en el habla están representados por escrito. Los libros diseñados para la instrucción inicial de la lectura tienen gramática y vocabulario simple porque los niños solo podrían entender el significado de las palabras si pueden decodificarlas. Este proceso de decodificación es lento y laborioso al principio, pero se convierte en rápido y automático con la práctica. En este sentido, actualmente consideran que el entrenamiento exclusivamente fonológico no es suficiente, sino que debe acompañarse de la enseñanza de las correspondencias gráficas de los sonidos, es decir, es necesario enseñar las habilidades fonológicas de análisis y de síntesis en el contexto de la lectura.

Aprender a leer y escribir desde esta perspectiva supone una instrucción explícita de las unidades menores; se trata de un enfoque que se centra en la enseñanza directa y sistemática de las letras como elementos individuales bajo programas de ejercitaciones que se basan en la repetición, básicamente, de cada una de las letras del alfabeto haciendo foco en sus nombres y en sus aspectos Figurales para poder ser identificadas visualmente y poder trazarlas. Se presentan las letras en una tarjeta -tanto en letra mayúscula como en minúscula-, se enseña su nombre y se dan orientaciones precisas a los niños sobre su forma y dirección y se proponen ejercicios de trazado y reconocimiento de las mismas. Para reforzar el recuerdo de las correspondencias, cada letra se enseña asociada con un dibujo que la contiene en posición inicial (u, con uva). Posteriormente se incorporan tarjetas que además de las letras contienen las palabras escritas que corresponden a los nombres de los dibujos, se trata de la enseñanza de palabras cuyo sonido inicial es el fonema que corresponde a la letra (Defior, 1996, p. 103). Además, se realizan tareas de análisis fonológicos -de rima de segmentos silábicos finales y de segmentación en fonemas- (Defior, 1994, p. 107-108).

Estudios actuales dentro de la perspectiva plantean que el conocimiento del nombre de las letras facilita el establecimiento de correspondencias entre grafema y

fonema ya que el nombre de algunas letras del alfabeto contiene el sonido que esas letras representan. De este modo plantean que con frecuencia en las palabras se encuentran contenidos los nombres de las letras y los niños pueden escribir estos segmentos que corresponden con el nombre de una letra con su letra correspondiente: la denominada estrategia del nombre de la letra (Ehri, 1986, 1987, en Ehri, McCormick, 1998, p. 345).

5.3. Perspectiva psicogenética: las unidades menores en situaciones de escritura y lectura por sí mismos para la construcción del sistema de escritura.

La investigación psicogenética (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky y Tolchinsky, 1995) tuvo un impacto sobre las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial: “la explicación del proceso de transformación constructivo -en oposición a las teorías que describen estados sucesivos- es una de las razones (de orden epistemológico) en las que se origina tal incidencia” (Castedo y Torres, 2012, p. 644). El objetivo de estas investigaciones ha sido entender la evolución de los sistemas de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza de ese objeto social que es el sistema de escritura, a través de las actividades de producción e interpretación de textos escritos de los niños. Además, al explicar en qué consiste el proceso de todos los niños, Ferreiro dio un nuevo sentido a profundas preocupaciones político-pedagógicas por la inclusión de todos los niños en las prácticas de lectura y escritura. Considerando esta dimensión política de la lectura y la escritura Ferreiro define a la cultura letrada como “el conjunto de prácticas sociales que se organizan alrededor de lo escrito”, así es que, “(...) entrar a la cultura escrita es un proceso muy largo, que puede empezar desde muy temprano, antes o después de la escolaridad, y que se prolonga durante toda la vida” (Ferreiro, en Castedo, 2000, p. 16-17).

Una perspectiva de enseñanza que tome los aportes psicogenéticos de construcción del conocimiento supone un maestro que opta por una estrategia de aprendizaje centrada en la construcción del saber por el alumno, que de acuerdo a Charnay (1998) se puede definir como un modelo “aproximativo”. Se propone partir de las concepciones existentes en el alumno y ponerlas a prueba para mejorarlas, modificarlas o construir nuevas. Este modelo, es caracterizado por Charnay (1998) de la siguiente manera:

- El maestro propone y organiza una serie de situaciones con distintos obstáculos (variables didácticas dentro de estas situaciones), organiza las diferentes fases (investigación, formulación, validación, institucionalización).
- Organiza la comunicación de la clase, propone en el momento adecuado los elementos convencionales del saber (notaciones, terminología).
- El alumno ensaya, busca, propone soluciones, las confronta con las de sus compañeros, las defiende o las discute.
- El saber es considerado con su lógica propia (p. 5).

En diálogo con este modelo, Lerner, (1996a) plantea una concepción de enseñanza que nos parece pertinente recuperar porque pone de relieve rasgos ineludibles de una perspectiva de enseñanza constructivista. En sus palabras:

Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los alumnos puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar distintos puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es –finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela (p. 98).

Esta perspectiva da lugar a una propuesta de enseñanza contextualizada y reflexiva que sostiene que

leer y escribir son prácticas culturales, cognitivas, lingüísticas y discursivas, diversas y en constante transformación. Se aprenden practicando y reflexionando sobre los modos de hacerlo y sobre los productos de la acción. Las situaciones escolares giran alrededor de las prácticas y se detienen en la reflexión sobre distintas dimensiones de la lengua escrita, siendo las unidades menores de la frase o de las palabras una de las posibles. Una vez que se ha garantizado que los pequeños pueden dar sentido a las situaciones de lectura y escritura, el trabajo sobre las unidades menores ocupa un tiempo considerable. Esto sucede en las llamadas situaciones de lectura y escritura por sí mismos (Castedo, 2019, p. 57).

Entre los estudios pioneros en Latinoamérica que toman en consideración los descubrimientos acerca de la psicogénesis de la lengua escrita para pensar su

enseñanza, podemos hacer referencia a las investigaciones y experiencias¹⁰ llevadas a cabo desde mediados de la década de 1980 en Venezuela por Pizani, Muñoz y Lerner; en Argentina por Cuter, Kaufman, Castedo, Molinari, en Brasil por Duran, Alves, Koch y Weisz, entre otros.

En la década de 1990, a las investigaciones psicogenéticas se suman otros campos de conocimiento, en perspectivas congruentes desde el punto de vista epistemológico: en Lingüística (Sampson, 1997; Blanch Benveniste, 1998), en Historia (Chartier R., 1996; Chartier A. M. y Hebrard, 1994), en Sociología y Antropología (Cardona, 1994; Lahire, 2004; Olson, 1998)-. Tales trabajos contribuyeron a redefinir el objeto de enseñanza.

Los conocimientos didácticos que se inician en la década de los 80, se profundizan en los 90 hasta la actualidad permitiendo sistematizar, describir y detallar las prácticas de enseñanza. Este desarrollo didáctico es fruto de investigaciones y experiencias realizadas desde el campo de la Didáctica de la Lectura y la Escritura en perspectiva constructivista haciendo posible realizar avances importantes en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. Referentes conceptuales en el tema son los trabajos de Lerner, 1996, 2001; Teberosky, 1992, Tolchinsky, 1993, Nemirosky, 1999, Castedo, Siro, Molinari, 1999; Kaufman, 1988, 2010; Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1989; Weisz, 1996; Molinari, Castedo y otros, 2007; Molinari, 2008; Castedo y otros, 2007; Castedo y Molinari, 2000, Molinari y Castedo, 2008; Molinari y Corral, 2008; Alvarado y otros 2006; Kaufman, A; Lerner, D; Castedo, M. (2015).

Así el objeto de enseñanza se redefine teniendo como referencia a las prácticas sociales de lectura y escritura; se trata de que los niños, desde el inicio y mucho antes de comprender el principio alfabético del sistema de escritura, participen en situaciones de lectura y escritura que resguarden el sentido que las prácticas tienen fuera de la escuela (textos de uso social, propósitos de lectura y escritura con sentido, destinatarios reales y variados). La enseñanza se organiza a partir de secuencias y proyectos, y no solo de actividades aisladas, en donde los niños reflexionan sobre unidades menores en situaciones de lectura y escritura por sí mismos, aunque aún no lean y escriban convencionalmente. De este modo las letras se presentan al mismo tiempo y en el contexto de situaciones donde se lee o se escribe. En este sentido se sostiene que para el avance de las escrituras infantiles la presencia de lo escrito (para interpretar o para producir) es indispensable (Ferreiro, 2004) y, especialmente, por la reflexión sobre las partes de la escritura en el contexto de tales las prácticas (Castedo y Torres, 2012). En este proceso de construcción del sistema de escritura, juega un lugar importante la

¹⁰ Estas experiencias e investigaciones han sido recopiladas y publicadas en Ferreiro, (1989) como resultado de un encuentro latinoamericano realizado en México, en octubre de 1987.

estabilización – a través del uso frecuente- de ciertas escrituras que comienzan a ser empleadas por los niños como fuentes de información para producir escrituras nuevas.

5.4. Antecedentes de investigaciones que comparan propuestas didácticas

Algunos trabajos de investigación comparan los efectos de propuestas didácticas contrastantes, específicamente acerca de la adquisición del sistema de escritura.

De Mier; Sánchez Abchi; Borzone (2009) realizan un estudio con el propósito de comparar las habilidades de producción de los textos escritos de dos grupos, diferenciados por el método de enseñanza: la propuesta psicogenética y la propuesta de alfabetización intercultural de Borzone. Los participantes de este estudio son dos grupos de niños que cursaban primer año de la E.G.B. en dos escuelas diferentes. El grupo 1, formado por 28 niños que asistían a una escuela privada de la ciudad de Córdoba, Argentina, con un promedio de 6.8 años al finalizar el año escolar, mayoritariamente de nivel socioeconómico medio, recibían una propuesta de enseñanza basada en la psicogénesis de la escritura. El grupo 2 estaba formado por 25 niños que asistían a una escuela pública urbana, de la ciudad de Colonia Caroya, Córdoba, Argentina, con un promedio 6.10 años de edad al finalizar el año escolar, mayoritariamente de un nivel socioeconómico medio- bajo, con una propuesta de alfabetización de Borzone.

Se administró una prueba de escritura de textos que consistió en la re-narración de un relato de estructura canónica leído por la investigadora. Los resultados muestran una ventaja en la producción textual de los niños que habían aprendido a leer y a escribir en el marco de la propuesta denominada intercultural. Las producciones de este grupo fueron más extensas y obtuvieron puntajes significativamente más elevados en cantidad de palabras de contenido y palabras totales. Asimismo, produjeron narraciones más completas y más coherentes, lo que se evidencia en una mayor recuperación de categorías narrativas. Por el contrario, el porcentaje de omisión de letras es menor en el grupo 1, lo que se explica por el hecho de que al producir textos más breves dedican toda su atención a las habilidades básicas, mientras que el grupo 2, también dedicó recursos a la planificación y a la estructuración de textos más complicados, por eso, la atención a la escritura de palabras disminuye.

Es necesario considerar estos resultados en el contexto de algunas decisiones metodológicas respecto de la validez de la muestra. Cuando se trata de estudios

comparativos es preciso asegurar y dar cuenta de la equivalencia de los grupos a comparar porque de ello depende la confiabilidad de los resultados. En este caso, seleccionan dos escuelas, una de gestión privada y otra de gestión pública, con una población de nivel socioeconómico diferente. Por otro lado, la selección de las aulas de acuerdo a las prácticas de enseñanza llevadas adelante por los docentes se realizó a partir de considerar sólo el conjunto de las propuestas. En el caso de la enseñanza en perspectiva constructivista cobran vital importancia las intervenciones que el docente realiza para favorecer la reflexión de las unidades menores en diálogo con las conceptualizaciones infantiles. Considerar que solo se trata de habilitar a que escriban lo mejor que puedan o pedirles interpretación de la propia escritura es empobrecer una propuesta de enseñanza que se ha ocupado de estudiar en el aula el funcionamiento de las situaciones didácticas y las intervenciones del docente que favorecen los avances de los niños. En este sentido creemos que no se han tomado los recaudos necesarios para asegurar la validez de la muestra y por ello los resultados carecen de confiabilidad.

Resulta interesante referenciar dos investigaciones que, al igual que la nuestra, incluyen tareas de indagación de ambas perspectivas, lo que permite establecer un diálogo entre teorías (Castedo, 2021, p. 8). Se trata de los trabajos de **Diana Grunfeld (2012)** y **Regina Scarpa (2014)**, quienes realizan dos estudios con el propósito de indagar las posibilidades de los niños de analizar unidades inferiores a la palabra oral y escrita, relacionando estas posibilidades con dos propuestas de enseñanza contrastantes. Grunfeld realiza la indagación en Argentina, con 64 niños de 5 y 6 años, y Scarpa, lo hace en Brasil con 60 niños de 5 y 6 años. En ambos casos se seleccionan cuatro jardines de infantes públicos de zonas muy pobres de Buenos Aires y San Pablo, respectivamente. En cada país, en dos jardines las propuestas didácticas consistían en el desarrollo de un conjunto de habilidades perceptivo-motrices y graduación de letras (jardines X) y en otros dos jardines desarrollaban prácticas de enseñanza constructivistas (jardines Z). Se constata que efectivamente las aulas sostienen las prácticas de enseñanza en las perspectivas mencionadas a partir de entrevistas a los docentes, análisis de documentos (cuadernos, planificaciones y materiales del aula), pero sobre todo porque se realizan y comparten observaciones y registro de un conjunto de situaciones didácticas desarrolladas en las salas que permiten analizar especialmente las consignas e intervenciones docentes. Estos recaudos metodológicos hacen confiables los resultados.

Para apreciar los conocimientos de los niños se administraron dos tareas, una de escritura por sí mismos de una lista de palabras y otra de omisión del primer fonema. Los resultados obtenidos en ambos países muestran la misma tendencia. Las propuestas constructivistas que permitían a los niños escribir por sí mismos de la mejor

forma según las propias conceptualizaciones y reflexionar sobre lo escrito, generan condiciones más favorables no solo para conocer las letras y poder graficarlas sino también para el avance de sus conceptualizaciones en relación a la alfabetización del sistema. En ambos países, los jardines de infantes con propuestas constructivistas presentaron mayores porcentajes de niños que alcanzan el nivel de fonetización de la escritura, en Argentina jardines Z=93%, jardines X= 30% (Grunfeld, 2012); en Brasil jardines Z=70%, jardines X=42% (Scarpa, 2014).

Respecto de la conciencia fonológica, los resultados en la tarea de omisión del primer fonema demuestran que la mayoría de los niños fueron capaces de reflexionar sobre las unidades menores de las palabras, a pesar de que ninguna de las propuestas de enseñanza desarrolló tareas específicas de conciencia fonológica. En este sentido, es posible vincular estos resultados en relación con las oportunidades de interactuar con la escritura, presente en ambas propuestas. Por último, se demuestra una correlación entre nivel de conceptualización y conciencia fonológica. Las respuestas menos avanzadas fueron dadas por niños con escrituras presilábicas, quienes aún no fonetizan la escritura, y las respuestas más avanzadas se presentan en niños con escrituras alfabéticas o silábico- alfabéticas. Las autoras destacan los casos en que ciertos niños “consiguen trabajar con las unidades menores de la palabra (los fonemas) cuando están en situación de producción escrita y no en análisis oral, o a la inversa, niños que trabajan con unidades menores de la palabra a nivel oral pero no logran hacerlo en la escritura. Dichos comportamientos indican que, si el trabajo con la segmentación en el plano oral fuese un pre-requisito para escribir, no deberíamos encontrar casos como estos. Nuevamente se evidencia que la CF no parece ser una “habilidad” que se desarrolla independientemente de la escritura” (Grunfeld y Scarpa; 2018, p.12).

Valente y Alves Martins (2004), realizaron un estudio de carácter exploratorio con el propósito de analizar las relaciones entre el desarrollo de habilidades metalingüísticas - conciencia silábica, conciencia fonémica y conocimiento de los nombres de las letras - y la adquisición de la lectura con diferentes métodos de enseñanza, durante el primer año de escolaridad. Participaron de este estudio 38 niños hablantes del portugués con un promedio de 6 años de edad que asistían a primer año de escolaridad en una escuela pública. Se formaron dos grupos de 19 niños de dos clases iniciadas en lectura y escritura a través de métodos de enseñanza diferente: el método de veintiocho palabras y el método analítico-sintético. La diferencia fundamental entre los dos métodos radica en el hecho de que un método privilegia el estudio de la relación entre sílabas oral y escrito y el otro el estudio la relación entre grafemas y fonemas (no se comparten los criterios de selección de las aulas y docentes ni las actividades de enseñanza llevadas adelante en cada aula). El estudio incluyó tres

tiempos de observación donde se recopilaron datos sobre las variables en estudio: conciencia silábica y conciencia fonémica, conocimiento del nombre de las letras y lectura, a través de una batería de pruebas: fonológicas (tres pruebas silábicas y dos fonéticas), una prueba del conocimiento del nombre de las letras, y tres pruebas de lectura de palabras aisladas (uno por cada tiempo de observación).

Los resultados mostraron que el patrón de desarrollo de las dos habilidades fonológicas es idéntico en ambos métodos y que el método silábico colabora tanto en el desarrollo de la conciencia silábica como de la conciencia fonémica. Se confirmaron los resultados de estudios anteriores que indican fuertes relaciones entre el desarrollo de las habilidades fonológicas y la lectura. En ambos métodos se apoya la idea de que el acceso a un nivel superior de competencia alto en lectura también requiere un mayor desarrollo de habilidades fonológicas y en este proceso son siempre necesarios, tanto la conciencia silábica como la conciencia fonémica. Además, el análisis conjunto de los resultados sugiere que el método silábico evita aumentar la influencia de las diferencias individuales en conciencia silábica y conciencia fonémica sobre el rendimiento de la lectura, mientras el método fonémico acentúa el efecto de estas diferencias. En cuanto al conocimiento del nombre de las letras, los datos parecen indicar que juega un papel importante en el éxito en la lectura, durante todo el año y de forma independiente del método.

El trabajo de **Hall, Simpson, Guo, Wang (2015)** proporciona un análisis de los estudios que investigan la enseñanza de la escritura preescolar para mejorar las habilidades emergentes de alfabetización en niños en edad preescolar. Los resultados de esta revisión de literatura sobre la escritura preescolar plantean que existe una brecha en la investigación experimental y cuasi experimental sobre la escritura preescolar. Las investigaciones han reportado varias intervenciones y estrategias de instrucción representada por tres métodos bien distintos (madurativo, constructivista/interaccionista y ambientalista/conductista). Dentro de estos tres proyectos, los estudios que incorporaron intervenciones variaron significativamente en sus niveles de instrucción por parte del maestro, desde la no intervención hasta la instrucción directa. A pesar de que las variables se diferencian ampliamente dentro de los 18 estudios incluidos en esta reseña, la efectividad de la instrucción en las producciones escritas de niños pequeños fue vista como relativamente grande en 11 de 22 intervenciones, sin tener en cuenta el método al que pertenecían.

Por su parte **Buisán, Ríos, Tolchinsky (2009)** realizan un estudio macro con el propósito de estudiar los conocimientos iniciales de los niños y su desempeño final en relación a los perfiles de prácticas docentes diferenciadas. Como primer objetivo se evaluaron los conocimientos letrados emergentes de los niños, tanto los aspectos

notacionales como los textuales al comenzar la sala de 5 años de educación infantil y al final del primer año de primaria. Sobre un total de 813 niños se seleccionaron como participantes del estudio 214 niños que se siguieron durante dos años escolares. Esta sub muestra se determinó de acuerdo al nivel de rendimiento, las notas más altas y las más bajas en la prueba inicial. Pertenecían a 27 clases de centros escolares de nueve estados de España, mayormente de escuelas públicas.

En segundo lugar, se analizaron las prácticas de los docentes que caracterizan la enseñanza inicial de la lengua escrita. Se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos: cuestionario, entrevista y observación de aula. Los dos primeros permitieron conocer qué *dicen que hacen* los docentes cuando enseñan a leer y escribir y la observación de aula permitió contrastar lo que *dicen que hacen* con lo que realmente hacen. El cuestionario se aplicó a 2250 docentes, (1193 de sala de 5 y 1057 de primero de primaria), se entrevistaron un total de 39 profesores de sala de 5 años y 32 profesores de primero de primaria, y se realizaron registros de observaciones en 27 aulas de sala de 5 y en 27 aulas de primero de primaria. Los resultados indican tres perfiles de prácticas docentes con una distribución muy equilibrada en la población estudiada: *instruccionales* (33.87%), *situacionales* (37.06%) y *multidimensionales* (29.06%).

Por último, se analizó cuál es la contribución del estudiante y de las prácticas docentes en el desempeño lector y escritor, es decir, en qué medida el rendimiento de un alumno al final de primero de primaria está asociado con el perfil docente que ha caracterizado un aula en particular (instruccionales, situacionales o multidimensionales), con el conocimiento previo del alumno o con cualquier otra variable del estudio. Los resultados mostraron que la única variable significativamente relacionada con el desempeño en la evaluación final es el nivel inicial de competencias de los niños tanto en escritura como en lectura. La pertenencia de los niños a aulas *situacionales*, *instruccionales* y *multidimensionales*, no incide de manera estadísticamente significativa en los rendimientos observados (niveles altos, medios o bajos). No se observan diferencias significativas en los resultados en niños de aulas con un perfil diferente de prácticas docentes.

Esta revisión da cuenta de que en investigación comparativa hay trabajos que señalan resultados más favorables para una perspectiva de enseñanza, otros lo contrario y algunos no encuentran diferencias significativas entre los aprendizajes de los niños en función de la condición de enseñanza. Estas discrepancias en los resultados hacen indispensable construir diseños de investigación muy rigurosos y explicitar las decisiones metodológicas para asegurar la confiabilidad de los datos.

CAPÍTULO 2

DIMENSIÓN METODOLÓGICA

“Preguntar a los niños sobre las posibles razones de algo que a nosotros adultos nos parece totalmente incomprensible es, casi casi, tratarlos como adultos. Pues sí, de eso se trata justamente, de enTablar un diálogo de tú a tú con ellos, tratándolos como partenaires intellectuals” (Ferreiro, 2018, p. 16)

Con el propósito de realizar un *estudio comparativo* acerca de la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura en dos condiciones de enseñanza diferentes y saber qué efectos tiene en el aprendizaje el tipo de enseñanza en la construcción del sistema de escritura, se empleó un diseño experimental pre-test pos-test comparando la condición de alfabetización inicial y final entre dos grupos escolares equivalentes (uno por cada condición de enseñanza, que cursaban 1 año escolar al momento de la intervención).

El este capítulo describimos en primer lugar las tareas del pretest y postest y las situaciones de enseñanza¹¹, en segundo lugar, las decisiones metodológicas acerca de la población y la muestra.

1. Tareas que integran pretest y postest

Para comparar los aprendizajes de los niños, se administran seis tareas experimentales con el propósito de conocer qué saben los niños sobre la escritura de palabras de estructura mixta, la identificación y denominación de letras aisladas; el completamiento de palabras, el reconocimiento de palabras escritas y la segmentación fonológica de palabras sin y con presencia de escritura.

Como se trata de una tesis que compara perspectivas teóricas didácticas y psicolingüísticas contrapuestas se tomó la decisión de diseñar una batería de pruebas que pusiera en evidencia los principales conocimientos de los niños acerca de la escritura, considerados por ambas perspectivas; asimismo, la selección de los ítems (estructura de las palabras y tipos de letras) empleados fueron cuidadosamente elegidos

¹¹ Recordamos que este apartado del capítulo metodológico se elaboró en forma conjunta con Viviana Izuzquiza y constituye un capítulo común con su tesis.

para apreciar la relevancia que cada teoría otorga a cada una de las dimensiones (por ejemplo: la cantidad de sílabas de las palabras a escribir es relevante para la perspectiva psicogenética en relación al tipo de conflicto que provoca al momento de escribir y no lo es para la perspectiva cognitivista; la clasificación de consonantes en motivadas y no motivadas es relevante para la perspectiva cognitivista y no lo es para la perspectiva psicogenética). Por otra parte, nos aseguramos que todas las palabras incluidas en las tareas no fueran enseñadas en ninguna de las dos intervenciones de enseñanza.

Las tareas fueron administradas, primero como tareas de pretest antes de las propuestas de enseñanza y luego como tareas de postest, después de la enseñanza. Las evaluaciones se realizaron de modo individual dentro de la institución escolar, en dos sesiones de trabajo diarias y consecutivas. Fueron videograbadas y registradas manualmente en notas de campo.

Tabla 1: **Tareas de pre y postest**

1.Escritura de listas de palabras.	2.Identificación de letras aisladas.
3.Completamiento de palabras	4.Reconocimiento de palabras escritas
5.Segmentación fonológica sin presencia de escritura.	6.Segmentación fonológica con presencia de escritura.

A continuación, se describen las tareas presentadas a los niños, así como también el fundamento, los antecedentes y las categorías de análisis de cada una de ellas.

1.1. Tarea de escritura de listas de palabras

Entender el principio alfabético de nuestro sistema de escritura requiere comprender cuál es la relación entre las unidades mínimas de la lengua, los fonemas, y las unidades mínimas de lo escrito, las letras. Cómo se entiende la relación entre lo oral y lo escrito ha dado lugar a posiciones teóricas contrapuestas desde la investigación psicolingüística. Dos de dichas posiciones teóricas, la Teoría Psicogenética en perspectiva constructivista y la teoría de la Conciencia Fonológica en perspectiva cognitivista explican de forma diferente el trabajo psicológico involucrado en el proceso de alfabetización.

Desde la perspectiva constructivista la escritura es considerada como un sistema de representación del lenguaje en el cual ni los elementos ni las relaciones están predeterminadas, sino que es producto de un largo proceso histórico de construcción (Ferreiro, 1997).

En esta perspectiva el aprendizaje de la escritura supone la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, se trata de un aprendizaje conceptual que requiere un proceso de construcción donde el sujeto debe reconstruir las características del sistema y las relaciones que guardan sus elementos. En este proceso hacia la comprensión del principio alfabético de la escritura los niños construyen hipótesis originales que ponen en juego y modifican en el intento de acercarse a entender el funcionamiento del sistema.

En las investigaciones desde este enfoque, solicitar al niño la escritura de palabras que aún no se les ha enseñado a escribir constituye el dato fundamental para entender la construcción infantil del principio alfabético, puesto que al escribir los niños manifiestan sus conceptualizaciones sobre el sistema. El dato incluye no solo el producto escrito, sino también las condiciones de producción, la intención del productor, el proceso de producción y la interpretación que los niños dan una vez finalizada la escritura (Ferreiro, 1997, p. 2).

En función de lo planteado, se lleva a cabo una tarea de "escritura de palabras", basada en el procedimiento usado en los estudios de Ferreiro, E y Teberosky, A, (1979) con el propósito de conocer el nivel de conceptualización de la lengua escrita de los niños.

La tarea consiste en que los niños escriban, de la mejor manera posible, su nombre y una serie de palabras organizadas en dos listas, dictadas por el entrevistador una a una y en determinado orden. Las palabras se repiten oralmente tantas veces como sea necesario y son escritas por los niños una debajo de la otra. Los chicos escriben en hojas blancas A4 con renglones de 2 cm de ancho, otorgadas por el entrevistador.

Durante la tarea se estimula a los niños a que escriban de la mejor manera posible y se los habilita a revisar lo escrito y modificarlo si lo creen conveniente, reescribiendo (sin borrar) para que queden visibles todos los intentos. Al finalizar la escritura de cada palabra el entrevistador le solicita al niño interpretación de la escritura con señalamiento de la misma de tal modo que permita ver cómo justifica su producción, permitiéndole tachar y/o reescribir si lo considera necesario. El protocolo individual integra las producciones escritas, las verbalizaciones, la interpretación de los niños sobre lo escrito y todos los elementos conductuales significativos.

Los niños escriben al dictado un total de 32 palabras (16 para cada test). La selección de las mismas y su organización en dos listas diferenciadas se basan en

variables psicolingüísticas que tienen en cuenta resultados de investigaciones cognitivistas y psicogenéticas.

La primera lista de palabras se conforma teniendo en cuenta variables estudiadas en perspectiva cognitivista. Además de considerar que sean palabras de alta frecuencia y mayormente de estructura regular (CVCV), se seleccionan una serie de palabras considerando la motivación fonológica.

En el español, todas las vocales y las consonantes B, C, D, G, K, P, T se caracterizan por ser motivadas fonológicamente en tanto sus nombres tienen en posición inicial el fonema que la letra representa. Por el contrario, el resto de las consonantes no están motivadas fonológicamente. Investigaciones desde este enfoque, sostienen que la información acerca del nombre de las letras es un conocimiento importante para el reconocimiento y escritura de palabras, puesto que facilita el establecimiento de relaciones grafo-fónicas. En este sentido, autores como Ehri (1991); Red y Treiman, (2013); Treiman, Pollo, Cardoso-Martins, Kessler. (2013); Pollo, Treiman y Kessler (2008) plantean que con frecuencia en las palabras se encuentran contenidos los nombres de las letras y los niños pueden escribir estos segmentos que corresponden con el nombre de una letra, con su letra correspondiente: la denominada estrategia del nombre de la letra. En el mismo sentido, Treiman, Levin, Kessler (2010) plantean que tanto en hebreo e inglés los niños que están familiarizados con los nombres de las letras usan este conocimiento para aprender los sonidos de las letras. Los resultados reflejan un hecho básico sobre el aprendizaje: las asociaciones motivadas son más fáciles de aprender y recordar que las asociaciones arbitrarias.

De acuerdo con los criterios precedentes se seleccionan palabras que iniciaran con sílabas V y palabras que inician con sílabas CV, específicamente con consonantes motivadas seguidas de la vocal <e>, de forma que el segmento silábico inicial coincida totalmente con el nombre de la letra que representa el primer fonema. En contraparte se seleccionan otras palabras que inician con sílabas CV, pero con consonantes no motivadas fonológicamente y núcleos vocálicos indistintos.

La segunda lista se conformó teniendo en cuenta las variables estudiadas desde la perspectiva psicogenética.

Ante todo, se considera fundamental que los ítems de escritura a resolver por los niños constituyan una unidad de significación. Optamos por la unidad “palabra” conformando listas, porque en tanto texto enumerativo y discontinuo libera a los niños de problemas en torno a relaciones semánticas y sintácticas.

En perspectiva psicogenética, se consideraron los siguientes aspectos:

- Que las palabras dictadas fueran lexicales, por lo que se seleccionan sustantivos comunes al ser “los elementos más fácilmente separables en la oralidad son las palabras que cumplen una función de designación” (Blanche-Benveniste, 1993 en Teberosky, 1998, p. 33-44). Por otra parte, este criterio también se fundamenta en que antes de la adquisición del sistema de escritura, los niños suponen que la escritura representa únicamente los objetos y personajes (o nombres) de los que se habla (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.203).
- Que las palabras dictadas variaran en la cantidad de sílabas (bisílabas, trisílabas y tetra sílabicas) para poder constatar el criterio de cantidad (Ferreiro y Teberosky, 1979). Los niños, antes de comprender las relaciones entre partes de la oralidad y partes de la escritura, consideran que cada palabra requiere de una cantidad mínima de grafías (como mínimo tres) para que un texto sea legible, la teoría se refiere a este fenómeno como hipótesis de cantidad. Para los niños de un nivel de escritura silábico, (escriben una letra por cada sílaba oral) la escritura de monosílabos y bisílabos conduce a conflictos cognitivos entre la hipótesis de cantidad mínima y la hipótesis silábica, puesto que para un monosílabo y un bisílabo se requieren una y dos letras respectivamente y ello no se ajusta al criterio de cantidad mínima. Dichos conflictos suelen ser sorteados por los niños con “soluciones de compromiso”, como agregados de letras para alcanzar la cantidad mínima de tres marcas (Ferreiro, 1985; 1997).
- Que las palabras dictadas presentaran estructuras silábicas diversas (V – CV- CVC- CCV- VC- CCVC- CVVC). Para Ferreiro y Zamudio (2008, 2013) la estructura silábica no es equivalente para los niños, sino que las sílabas CV se resuelven antes que las CVC y éstas antes que las CCV. Este orden de dificultad coincide con la frecuencia de sílabas en el español¹² y podría ser explicada en función de ello, o más aún podría derivar del hecho de que la enseñanza tradicional de la lectura y la escritura frecuentemente se basa inicialmente en palabras con sílabas CV. Sin embargo, el mencionado estudio plantea razones de otro orden. Está bien documentado que la hipótesis silábica resulta muy satisfactoria para los niños en tanto constituye un criterio regulador de la cantidad, que les otorga la seguridad de poder anticipar cuántas letras necesita para escribir una palabra. Resuelven la sílaba siempre con una letra, primero generalmente utilizan las vocales, luego algunas consonantes comienzan a tener

¹² “En español el tipo de sílaba más frecuente es la sílaba CV (58,45%), seguido de la sílaba CVC (27,35%) y menos frecuentemente sigue la sílaba V (5,07%) (Alicia Franch, J.; y Blecua Perdices 1976-1998).

valores sonoros estables, hasta llegar al momento culminante de las alternancias grafofónicas (Molinari y Ferreiro, 2013) que anuncian el advenimiento del período silábico alfabético. En este contexto los niños comienzan a resolver algunas sílabas con dos elementos CV (ataque y núcleo). Cuando se trata de sílabas CVC suelen omitir la consonante en posición de coda y en las sílabas CCV alguna de las consonantes del ataque. Otras veces las consonantes omitidas a las que nos referimos, se recuperan junto con una vocal extra formando una nueva sílaba CV (Ferreiro y Zamudio, 2013). Al respecto, dicho estudio desestima aquellas explicaciones que atribuyen a estos fenómenos un análisis fonológico insuficiente y plantea la preponderancia del modelo gráfico CV en tanto parece “ser asimilado por los niños como un modelo general que podría servir para resolver cualquier problema de escritura” (Ferreiro y Zamudio, 2013, 162).

- Por último, la inclusión de palabras con estructuras silábicas diversas permite categorizar más fácilmente las escrituras producidas por los niños. En este sentido, las escrituras silábicas se detectan mejor a través de las palabras integradas solo por sílabas CV; en cambio, las sílabas complejas son las que permiten distinguir las escrituras cuasi alfabéticas de las verdaderamente alfabéticas.

En consecuencia, se decidió que la primera lista de cada test se conforma de ocho palabras, todos sustantivos comunes, escolarmente frecuentes (conocidas por los niños).

- 3 palabras con consonantes motivadas fonológicamente en posición inicial
- 3 palabras con consonantes no motivadas fonológicamente en posición inicial
- 2 palabras con vocales en posición inicial
- palabras bisílabas, trisilábicas y 1 tetrasilábica
- palabras mayormente con estructuras silábicas de tipo CV en su realización oral, a excepción de 1 sílaba CVC en el pretest y dos sílabas V en el pre y postest.

La segunda lista de cada test se conformó por ocho palabras, sustantivos comunes (a excepción de un adjetivo) y escolarmente frecuentes (conocidas por los niños):

- 2 palabras bisílabas,

- 5 palabras trisilábicas
- 1 palabra tetrasilábica.
- palabras con estructuras silábicas diversas (V- CV –CVC- CCV- CVVC -VC)

Las palabras elegidas para la tarea de escritura de palabras fueron:

Pretest:

PERRO – BURRO – SAPO – LORO – CERDO – DRAGÓN - VENADO – MARIPOSA – ABEJA – ERIZO - AVESTRUZ – PINGÜINO – CANGURO – ESCORPIÓN – CANGREJO – COCODRILO

Postest:

PERA – CENA – BESO – MANÍ – LOMA – SALAME - AJO – ECO – AZÚCAR – ESPADA - CARTÓN – PRISIÓN – TROMPETA – GUITARRA – SOMBRERO - MARMOLADO

Categorías de análisis

Para realizar un análisis de las escrituras que permitiera combinar criterios cualitativos y cuantitativos y, de ese modo, apreciar microavances, se examinó la pertinencia en el uso de las letras de las sílabas iniciales y finales (lugar por donde más frecuentemente los niños comienzan a hacer más convencional la escritura)¹³.

De manera que, del total de palabras dictadas a los diez niños, se consideran para este análisis los segmentos silábicos iniciales y finales de cada palabra; para los diez niños se analizaron 160 sílabas iniciales y 160 sílabas finales para el pretest y otro tanto para el postest.

¹³ Por tratarse de niños que iniciaron con escritura silábica, producen mayoritariamente una letra escrita para cada recorte silábico oral (salvo conflicto de cantidad o variedad). Esa letra puede no ser pertinente, es decir, no tratarse de ninguna vocal ni consonante que corresponde en ese lugar de la palabra; sería el caso de la escritura silábica sin valor sonoro convencional como hemos visto en los casos de Thiago y Agustina. En escrituras más avanzadas, como las de Benjamín, Lara y Santino, la marca producida se puede corresponder con el valor sonoro convencional de la vocal (“escorpión”, E O O) o de la consonante o de una de las consonantes cuando la sílaba tiene ataque compuesto o coda (“avestruz”, A B R). En este caso, se trata de escrituras silábicas con valor sonoro convencional que constituyen un avance con respecto a las precedentes. Estas últimas, son las escrituras más avanzadas con las que se iniciaron las intervenciones de enseñanza. Hemos visto que algunos niños avanzan a partir de este punto: comienzan a producir más de una marca por cada segmento silábico oral, es decir, comienzan a romper la sílaba oral en sus fonemas y a colocar algunas letras que los representan en la escritura. Esto no deviene en escrituras convencionales inmediatamente. Primero, porque frecuentemente logran hacer ese análisis para algunas sílabas que integran la palabra, pero no para todas. Segundo, porque para las sílabas directas la representación con dos elementos en orden es convencional, pero pueden no estar en orden. Por último, porque cuando se enfrentan con sílabas compuestas o trabadas, el análisis es más complejo y suele resultarles momentáneamente satisfactorio descubrir la consonante que toma la posición de ataque y la vocal sin avanzar más allá de ello.

De acuerdo a las escrituras realizadas por los niños se establecieron cinco categorías de respuestas en un orden de menos a más avanzadas (categorías ordinales). Las respuestas del tipo 1 son incorrectas mientras que las respuestas 2 a 5 cuentan con algún grado de pertinencia o son correctas (las 5). Se puede establecer entre ellas un orden jerárquico de menos a más avanzadas en función de su mayor acercamiento a la convencionalidad. En este sentido, sostenemos que cuando el niño escribe una o varias letras que no corresponden al valor convencional de la sílaba esta respuesta es menos avanzada que cuando escribe la vocal pertinente de la sílaba. A su vez consideramos que el uso de la vocal es menos avanzado que cuando se considera la consonante pertinente, y ambos tipos de respuestas, en tanto se representa un solo segmento de la sílaba, son menos avanzadas que cuando los niños escriben, para sílabas complejas, al menos dos segmentos de la sílaba. Por su parte la categoría 5 constituye la respuesta más avanzada, en tanto la escritura de la sílaba está completa.

Para posibilitar un mayor análisis de los datos, decidimos también recategorizarlas como reagrupadas y dicotómicas. En la siguiente Tabla se presentan dichas categorías¹⁴.

Tabla 2: **Categorías de análisis inicios y finales escritura de palabras**

Categorías ordinales		Ejemplo de respuesta (Escritura de sílaba inicial y final de "canguro")	Categorías reagrupadas	Categoría dicotómica
1	No pertinente	F O C	No pertinente	No pertinente
2	Vocal pertinente	A U O	Un segmento pertinente	Pertinente
3	Consonante pertinente	C G R		
4	Más de un segmento pertinente	CA U RO CN U RO	Al menos dos segmentos pertinentes o convencionales	
5	Convencional ¹⁵	CAN GU RO KAN GU RO		

¹⁴ Categorías de análisis: **Ordinales**: categorías que establecen un orden de menos a más convencionales. **Reagrupadas**: reunión de categorías ordinales en tres valores. **Dicotómicas**: reunión de categorías ordinales en dos valores opuestos.

¹⁵ A los fines de esta investigación, se denomina convencional cuando se representan todos los fonemas con algunas de las alternativas gráficas del español con independencia de su corrección ortográfica.

Especifiquemos algunos detalles de la categorización ordinal:

1. en la categoría no pertinente
 - a. para sílabas V, escribe una letra que no corresponde a la vocal (para la sílaba <a>, en <abeja> utiliza cualquier letra distinta a <a>).
 - b. para sílabas CV, escribe una o varias letras que no corresponden al valor convencional de la sílaba (para <pe> en <perro>, escribe letras que no son ninguna de las alternativas gráficas de la sílaba, ni <p> ni <e>).
 - c. para sílabas complejas, escribe una o varias letras que no corresponden al valor convencional de la sílaba (para <dra> en <dragón>, escribe cualquier letra que no sea ninguna de las alternativas gráficas de la sílaba ni <d> ni <r> ni <a>).
2. en la categoría vocal pertinente
 - a. para sílabas CV, escribe una vocal pertinente (escribe E para la sílaba <pe>, en <perro>)
 - b. para sílabas complejas, resuelve la sílaba escribiendo la vocal pertinente (escribe A para la sílaba <dra>, en <dragón>). (pueden estar acompañadas de otras letras no pertinentes).
3. en la categoría consonante pertinente
 - a. para sílabas CV, resuelve la sílaba escribiendo la consonante pertinente (escribe P para la sílaba <pe>, en <perro>). Se consideran dentro de esta categoría las respuestas en que se opta por una consonante pertinente fonológicamente, aunque ortográficamente no sea convencional (escribe B, para <ve> en <venado>).
 - b. para sílabas CVC o CCV, resuelve la sílaba escribiendo una de las consonantes pertinentes que conforman la sílaba (escribe D o R para la sílaba <dra>, en <dragón>).
4. en la categoría más de un segmento pertinente:
 - a. para sílabas CVC o CCV, resuelve la sílaba escribiendo al menos dos elementos pertinentes de la sílaba con valor sonoro convencional, (escribe DR o DA o RA para <dra>). Se incluyen también dentro de esta categoría las respuestas en que los niños optan por consonantes pertinentes fonológicamente, aunque ortográficamente no sean convencionales (escribe KA, para <can> en <canguro>), como también aquellas respuestas en que se presente un problema de orden entre los elementos (escribe AR o RD, para <dra> en <dragón>).
5. en la categoría convencional

- a. *ante cualquier sílaba, se denomina convencional cuando se representan todos los fonemas con algunas de las alternativas gráficas del español, con independencia de su corrección ortográfica.*
- c. *ante sílabas V, escribe la letra pertinente (escribe A, para la sílaba <a> en <abeja>).*
- d. *ante sílabas complejas, escribe tanto las vocales como las consonantes pertinentes, (escribe DRA para <dra>, en <dragón>). Se consideran dentro de esta categoría las respuestas que presenten un problema de orden entre los elementos que escriben (escribe DAR o ARD, para <dra> en <dragón>).*

1.2. Tarea de identificación de letras aisladas

Dada la relevancia que la perspectiva cognitivista otorga al nombre de las letras, se incluyó una tarea de identificación y denominación de letras aisladas, con el propósito de observar y conocer qué saben los chicos sobre las letras, si las conocen y cómo las denominan. Esta tarea es una réplica a la realizada por Cano y Vernon (2008) y Fernández (2015), y hemos encontrado una versión similar en los estudios de Ehri y Sweet (1991).

Los sistemas alfabéticos representan el lenguaje en el nivel de los fonemas, es decir, las representaciones abstractas de todas las variantes de un mismo sonido. Por otra parte, las letras son los diferentes caracteres que componen un alfabeto y los grafemas son las representaciones gráficas de los fonemas y pueden corresponder a una o más letras (Defior, 1996, p. 48). Adquirir el principio alfabético supone haber comprendido la relación letra-fonema que caracteriza nuestro sistema de escritura.

Para la investigación cognitivista conocer las letras es una información fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura Ehri (1991); Red y Treiman, (2013); Treiman, Pollo, Kessler, Cardoso, (2013); Pollo, Treiman y Kessler (2008), Treiman, Levin, Kessler (2010). Sin embargo, en perspectiva psicogenética se discute qué saberes acerca de las letras son fundamentales para aprender a leer y escribir (Cano y Vernon, 2008).

La primera perspectiva sostiene que el nombre de las letras es un conocimiento importante para el reconocimiento y escritura de palabras, puesto que facilita el establecimiento de relaciones grafofónicas; constituye un puente entre la oralidad y la escritura cuando en el nombre de la letra se pronuncia en posición inicial el fonema al que se refiere. Se trata de letras cuyos nombres están motivadas fonológicamente, en

español todas las vocales y las consonantes B, C, D, G, K, P, T. De este modo, los niños que están familiarizados con los nombres de las letras usan este conocimiento para aprender los sonidos que dichas letras representan, funcionando como un predictor fonológico importante de la escritura Ehri y Sweet (1991); Red y Treiman, (2013); Treiman, Pollo, Kessler, Cardoso, (2013); Pollo, Treiman y Kessler (2008), Treiman, Levin, Kessler (2010).

Desde la perspectiva psicogenética se sostiene que el reconocimiento de las letras y sus nombres no garantiza la comprensión del principio alfabético que rige nuestro sistema de escritura. Las informaciones sobre el nombre de las letras y otras formas de identificarlas como son el sonido o la distinción de una letra por su pertenencia a una palabra cobran sentido en función del nivel conceptual de los niños, es decir, asimilan la información a sus conocimientos y, por lo tanto, cuanto más avanzado sea el nivel de conceptualización de lo escrito mayor será el conocimiento de los usos y denominaciones de letras.

En ocasiones, observamos niños que muy frecuentemente reconocen las letras, las saben graficar y conocen sus nombres y sin embargo esa información no se refleja en la escritura, en saber usar esas letras con valor sonoro convencional. Lo que pueden hacer con esa información depende de los niveles de conceptualización de lo escrito. Las alternancias grafofónicas (Molinari y Ferreiro, 2007, 2013) son un buen testimonio de esto, los niños conocen determinadas letras de una palabra, sus nombres, los sonidos que representan y sin embargo no las usan juntas cuando consideran que a cada parte de la emisión oral le corresponde una y sola una letra. En caso contrario, algunos niños suelen no conocer el nombre de las letras y sin embargo las usan con valor sonoro convencional en la escritura.

La tarea consiste en señalar ante el niño una a una las letras del abecedario mientras en cada caso se le preguntaba “¿Sabes cuál es esta letra?” El entrevistador registraba por escrito la denominación que dan.

Se utilizaron 25 letras del abecedario (los dígrafos, la “H” y la “W” no se incluyen) escritas en letra imprenta mayúscula (Times New Roman de 44 puntos, color negro) y dispuestas aleatoriamente de forma desordenada en una Tabla.

Categorías de análisis

De acuerdo a las diferentes denominaciones que los niños otorgaron a las letras se establecieron cuatro categorías de respuestas en un orden de menos a más avanzadas (categoría ordinal). Las respuestas del tipo 1 son incorrectas, mientras que las 2 y 3 tienen algún grado de aproximación y las 4 son correctas. Establecimos un orden

jerárquico de menos a más avanzadas. En este sentido, sostenemos que cuando la denominación no refiere en ningún sentido a la letra correspondiente esta respuesta es menos avanzada que cuando se considera una referencia a un nombre que contiene esa letra. A su vez la referencia a un nombre es menos avanzado que identificar la letra a través de un segmento silábico que la contiene, y ambos tipos de respuestas son menos avanzadas que denominar la letra por su nombre convencional.

Para posibilitar un mayor análisis de los datos, decidimos también recategorizarlas como reagrupadas y dicotómicas. En la siguiente Tabla se presentan dichas categorías.

Tabla 3: Categorías de análisis tarea de identificación de letras aisladas

Categorías ordinales		Ejemplo de respuesta (Letra C)	Categorías reagrupadas	Categorías dicotómicas
1	No pertinente	efe	No pertinente	No pertinente
2	Referencia a nombre	la de casa	Aproximación	Pertinente
3	Referencia a sílaba	ca		
4	Nombre convencional	ce	Nombre convencional	

Especifiquemos la categorización:

- 1. No identifica la letra. Incluye aquellas respuestas en el que el niño no responde, dice no conocerla, la describe por su forma gráfica (para la X dicen la cruz), dice el nombre de otra letra (para la G dice la “erre”), refiere a un nombre propio que no corresponde a esa letra (para la G dice la de “Analía”).*
- 2. Referencia a nombre. Incluye todas las respuestas que remiten a un nombre propio o común que contiene esa letra, por ejemplo, ante la letra B dice “la de Benja” o para la M dice “la de mamá”.*
- 3. Referencia a sílaba. Incluye todas las respuestas que identifican la letra a través de un segmento silábico que la contiene, por ejemplo, ante la letra J dice “la ju”.*
- 4. Nombre de letra convencional. Incluye las respuestas que nombran la letra con su nombre convencional, por ejemplo, ante la letra R dice “la erre”.*

1.3. Tarea de completamiento de palabra

La adquisición del sistema de escritura alfabético supone haber comprendido la relación letra-fonema que caracteriza nuestro sistema de escritura. La perspectiva cognitivista plantea tareas específicas para evaluar los conocimientos de los niños acerca de la correspondencia fonema-grafema en el contexto de una palabra. En este sentido, con el propósito de observar y conocer qué letras con valor sonoro convencional reconocen los niños al inicio de una palabra se lleva a cabo la tarea de completamiento de palabras.

Esta tarea fue realizada en los estudios de Alvarado (1997); Cano y Vernon, (2008). Se trata de palabras que en posición inicial contienen un segmento silábico que coincide con el nombre de la letra (por ejemplo, la letra <P> “pe” en la palabra “perro” y otras que inician sólo con el fonema que la letra representa (por ejemplo, la letra P “pe” en el contexto de la palabra “pino”). La tarea consiste en presentar al niño, una a una de forma oral, 11 palabras completas y en simultáneo presentar su representación escrita, con la omisión de la primera consonante. Se le advierte que falta la primera letra y se le solicita elegir entre 5 letras aquella que completara la palabra que el entrevistador le nombraba (*“Aquí quiero que diga _____, pero falta la primera letra. ¿Cuál de estas letras (señalando cinco opciones) hace falta para decir _____?”*). Una vez elegida la letra que a juicio de los niños completaba adecuadamente la palabra, se les pide que nombren la letra y que lean la palabra completa.

Se seleccionaron 22 palabras, 11 para cada test, todas ellas con estructura CV-CV, en su realización oral (a excepción de “sable”). Se organizaron en 4 pares y un trío que empezó con el mismo segmento fónico (aunque la ortografía convencional no use la misma letra) seguidas de una vocal distinta (Me - Ma; Pe - Pi - Pa; Te - Ti; Ce - Sa; Be - Bu). Las opciones de letras para completar las palabras incluyen la consonante correcta, otras consonantes que representan un fonema con rasgos comunes a la correcta, una consonante con parecido gráfico y otra que no tiene similitud de ningún tipo.

En la siguiente Tabla se presentan las palabras y letras que forman parte de la tarea (tal como aparecen en el estudio de Cano, 2008).

Tabla 4: Tarea de identificación de letras en contexto: selección de palabras y opciones de letras del pretest y postest

PRETEST		POSTEST		Letras presentadas para completar				
Palabra	Ítem presentado	Palabra	Ítem presentado					
Mesa	_ESA	Meta	_ETA	M	N	V	W	F
Mano	_ANO	Mate	_ATE	M	N	V	W	F
Perro	_ERRO	Peca	_ECA	P	B	D	X	S
Pino	_INO	Pico	_ICO	P	B	D	X	S
Pato	_ATO	Palo	_ALO	P	B	D	X	S
Tela	_ELA	Tero	_ERO	T	D	Y	F	N
Tiza	_IZA	Tiro	_IRO	T	D	Y	F	N
Cerro	_ERRO	Cera	_ERA	S	C	G	M	R
Sapo	_APO	Sable	_ABLE	S	C	G	M	R
Beso	_ESO	Vela	_ELA	B	P	R	D	N
Burro	_URRO	Buzo	_UZO	B	P	R	D	N

Las palabras escritas se presentan en forma de cartel, (8cm x 2cm) en letra imprenta mayúscula (Arial, 36 puntos color negro), con un espacio sombreado en el lugar de la letra inicial. Las letras se muestran de forma individual como letras móviles, también en letra imprenta mayúscula (Arial, 36 puntos color negro).

Categorías de análisis

De acuerdo a la elección de las letras realizadas por los niños se establecieron cinco categorías de respuestas en un orden de menos a más avanzadas. Las respuestas 1, 2, 3 y 4 son en esencia respuestas incorrectas, pero se puede establecer entre ellas un orden jerárquico de menos a más avanzadas en función del tipo de similitud con la letra correcta. En este sentido, sostenemos que cuando la letra no comparte ningún rasgo gráfico con la correcta, esta respuesta es menos avanzada que cuando se considera la similitud Figural entre ellas. A su vez la elección de la letra por su similitud Figural es menos avanzado que compartir rasgos fonológicos, y los dos tipos de respuestas son menos avanzadas cuando se coordinan ambos criterios (parecido fonológico + parecido Figural). Por su parte la categoría 5 constituye la respuesta correcta.

Para posibilitar un mayor análisis de los datos, decidimos también recategorizarlas como reagrupadas y dicotómica. En la siguiente Tabla se presentan dichas categorías.

Tabla 5: **Categorías de análisis tarea completamiento de palabras**

Categorías ordinales		Ejemplo de respuesta (palabra "beso")	Categorías reagrupadas	Categoría dicotómica
1	Letra distante	N	Letra distante	No pertinente
2	Letra parecida en su aspecto Figural	R	Letras con alguna similitud	Pertinente
3	Letra parecida fonológicamente	D		
4	Letra parecida en aspecto Figural y fonológicamente	P		
5	Letra correcta	B	Letra correcta	

Especifiquemos la categorización:

1. *Distante. Incluye todas las respuestas en que los niños eligen una consonante que no se parece a la correcta ni en el aspecto gráfico ni en el fonológico, como la letra <S> respecto de P, en perro.*

2. *Parecida Figuralmente.* Se refiere a las respuestas en que se elige la consonante que difiere de la correcta solo en la orientación o en un rasgo gráfico, como la letra <F> respecto de T, en tela.
3. *Parecida fonológicamente.* Incluye aquellas respuestas en que los niños eligen la consonante que tiene rasgos fonológicos comunes con la letra correcta, como la letra <D>, respecto de P, en perro.
4. *Parecida Figural y fonológicamente.* Refiere a las respuestas en que se elige la consonante que se parece a la correcta en los dos aspectos Figural y fonológico, como es el caso de la consonante <N> respecto de M, en mesa.
5. *Correcta.* Incluye todas las repuestas en que se elige la consonante correcta.

1.4. Tarea de reconocimiento de palabras

Con el propósito de evaluar el avance de los niños en el reconocimiento de palabras escritas se llevó adelante una tarea de reconocimiento de palabras escritas, similar a la realizada por Fernández (2015).

Desde el modelo cognitivo “aprender a leer significa que la lectura se desarrolla en sus dos aspectos de reconocimiento de palabra y de comprensión de la información escrita” (Defior, 1996, p. 43). El reconocimiento de palabras depende de dos procedimientos de acceso léxico, por un lado, el subléxico indirecto o fonológico que basado en la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema convierte las palabras escritas en sonido y por otro lado el léxico, directo o visual por el que las palabras se asocian directamente con su significado, se trata de un reconocimiento global e inmediato de palabras que ya están almacenadas en el léxico mental del lector. Desde esta perspectiva ambos procedimientos son necesarios para una lectura eficiente, aunque el resultado final en la adquisición de la lectura descansa en el mecanismo de correspondencia grafema-fonema que permiten identificar nuevas palabras.

En los inicios de la alfabetización el reconocimiento de palabras es una herramienta muy útil para evaluar los avances de los niños en el aprendizaje de la lectura. Esta perspectiva sostiene que los niños pre-alfabetizados son capaces de identificar palabras cuando estas son cortas y presentan una ortografía regular.

Diferentes investigaciones han profundizado en el estudio acerca del valor de ciertas propiedades lingüísticas como facilitadores en el proceso de alfabetización. Algunos de ellos abordan la utilidad del rasgo fonológico de continuidad; los trabajos de Alvarado (1997), Cano y Vernon (2008) en escritura y el de Fernández (2015) en el

reconocimiento de palabras. Otros indagan acerca de la utilidad de la motivación fonológica de las letras tanto en la escritura como en el reconocimiento de palabras.

Respecto del rasgo de continuidad, las letras pueden tener fonemas con rasgos fonológicos [+continuos] o [-continuos]. Se entiende que un fonema es [+continuo] cuando permite la prolongación del sonido porque no hay un impedimento suficiente que obstruya el paso del aire por la cavidad oral –todas las vocales y la consonantes <S>, <M>, <N>, <L>, <J>, <F>, <LL>, <G> (ante <E> Y <I>), Y <C> (ante <E> Y <I>).

Respecto de la motivación fonológica de las letras son aquellas en cuyos nombres se pronuncia el fonema al que se refiere en posición inicial, en español todas las vocales y las consonantes , <C>, <D>, <G>, <K>, <P>, <T>.

Es importante destacar que las consonantes con fonemas [-continuos] coinciden con letras motivadas fonológicamente, mientras que las consonantes con fonemas [+continuos] coinciden con las letras no motivadas fonológicamente.

La tarea consiste en que los niños señalen con el dedo, entre tres palabras, aquella que consideran que representa la palabra que escuchan en un estímulo auditivo. Cada vez, se presentan tres palabras escritas en la pantalla de una computadora a la par que se escucha un estímulo auditivo que nombra una de esas palabras.

Se seleccionaron 24 palabras bisilábicas (12 para cada test) con estructura CV-CV que inician con consonantes con rasgo fonológico [+con] y [-con] (seis de cada una) las cuales forman parte de diferentes triadas como palabra meta. Las otras dos palabras que conforman las tríadas consisten en una palabra cuya consonante inicial difiere de la palabra meta en un rasgo fonológico, (palabra cercana) y otra que difiere en al menos dos rasgos fonológicos (palabra no cercana / lejana) en ambos casos conservando el resto de las gráficas iguales a la palabra meta. Por ejemplo, PAÑO-BAÑO-CAÑO. Las consonantes elegidas con rasgo fonológico [+con] son F, M, S, L, N, R y las de rasgo [-con] P, T, C, D, G, B. Dejamos fuera la J para que el número de consonantes de uno y otro rasgo fuera el mismo.

Para el pretest se tomaron las palabras utilizadas en los estudios de Fernández (2015) a excepción de las palabras meta <dino> y <tuna> que se retiran y reemplazan por <dama> y <toro>, ya que en la variedad de español hablado en la región no son palabras de uso frecuente y por consiguiente no son conocidas por los niños, condición fundamental en la selección de palabras. Para el posttest se seleccionan doce palabras meta nuevas, equivalentes a las del pretest en su primer fonema (aunque difieren ortográficamente) y sus respectivas palabras cercana y lejana. La Tabla 6 muestra las palabras seleccionadas para la prueba.

Tabla 6: Tarea de reconocimiento de palabras: selección de palabras del pretest y postest

PRETEST			POSTEST		
Palabra Meta	Palabra Cercana	Palabra no cercana	Palabra Meta	Palabra Cercana	Palabra no cercana
BAÑO	pañó	caño	VASO	Paso	caso
PALA	Bala	gala	PATO	Bato	gato
FOCA	poca	roca	FILA	pila	lila
DAMA	rama	cama	DOCE	toce	goce
TORO	coro	loro	TOCO	poco	foco
SALA	jala	mala	SUMA	fuma	puma
GALLO	callo	tallo	GATA	cata	pata
CASA	gasa	pasa	CALA	gala	tala
LOBO	robo	bobo	LOMA	roma	doma
RATA	lata	pata	RIMA	lima	cima
MAGO	lago	pago	MISA	lisa	pisa
NIÑA	riña	piña	NUDO	rudo	pudo

Dentro del diseño de la tarea controlamos la parte gráfica utilizando letra imprenta mayúscula (Times New Roman de 48 puntos) para evitar que hubiera unas letras más salientes que otras (mayúsculas y minúsculas) y confusiones con los trazos *p*, *b*, *d*, *q*. Están escritas en color negro dentro de un recuadro del mismo color (el fondo era blanco) dispuestas horizontalmente una al lado de la otra de forma aleatoria. El orden de presentación de cada tríada también es aleatorio. Para completar la tarea un locutor profesional graba cada una de las palabras cuidando que la pronunciación fuera clara (lo cual se evidencia previamente con un testeó con 10 niños).

Para controlar el efecto de orden diseñamos dos formatos distintos presentados aleatoriamente cada uno de los cuales contiene dos opciones de prueba para garantizar la comprensión de la tarea por parte de los niños (ANEXO 2).

Categorías de análisis

Las categorías de análisis están predeterminadas por el diseño de la tarea: una palabra es la correcta, y las otras dos más o menos próximas a la misma. Las tres posibilidades de respuestas se ordenan de menos a más avanzadas (categorías ordinales). La categoría 1 es incorrecta, y la categoría 2 y 3 son pertinentes. En este sentido, se considera que la elección de la palabra distante es menos avanzada que la elección de la palabra cercana, y a su vez, la elección de la palabra correcta, más avanzada que ambas.

Para posibilitar un mayor análisis de los datos, decidimos también recategorizarlas como categoría dicotómica. En la siguiente Tabla se presentan dichas categorías.

Tabla 27: **Categorías de análisis tarea de reconocimiento de palabras**

Categoría ordinal		Ejemplo de respuesta (palabra BAÑO)	Categoría dicotómica
1	Palabra distante	CAÑO	No pertinente
2	Palabra cercana	PAÑO	Pertinentes
3	Palabra correcta	BAÑO	

Especifiquemos algunos detalles de la categorización ordinal:

1. *Palabra distante.* Se refiere a las respuestas en que los niños eligen la palabra escrita cuyo fonema inicial difiere de la palabra escuchada en al menos dos rasgos fonológicos.
2. *Palabra cercana.* Se refiere a las respuestas en que los niños eligen las palabras escritas cuya letra inicial representa un fonema que difiere de la palabra meta en un solo rasgo fonológico.
3. *Palabra correcta.* Se refiere a las respuestas en que los niños eligen la palabra escrita que representa la palabra escuchada.

1.5. Tarea de segmentación fonológica sin presencia de escritura

Con el propósito de conocer la capacidad de los niños de analizar las palabras orales, en esta investigación se llevó a cabo una tarea de segmentación oral de palabras similar a la realizada por Vernon y Ferreiro (2013) y Vernon (1997, 1999) y diseñada originalmente por Liberman, Shankweiler, Fisher y Carter (1974). Otras versiones de

esta tarea, tal como enuncia Vernon (1997) fueron realizadas por investigadores como Goldstein, (1974) citado por Yopp, (1988); Tunmer, Herriman y Nesdale, (1988); Yopp y Singer (1984); Cossu, Rossini y Marshall (1993^a); Tolchinsky, Teberosky y Matas (1993).

Desde la perspectiva de la Conciencia Fonológica, las habilidades fonológicas se encuentran intrínsecamente asociadas al aprendizaje de la lectura y escritura y ocupan un papel central en la explicación de la adquisición de las mismas. Los investigadores sostienen “la existencia de diferentes formas o niveles en las habilidades fonológicas, cuyo desarrollo seguiría una secuencia evolutiva, de modo que unas se desarrollarían previamente a la adquisición de la lectura y otras con posterioridad” (Defior, 1996, p. 89). Respecto de las primeras, son las más elementales y son las que facilitarían el aprendizaje de la lectura, se trata de la habilidad para segmentar en palabras y sílabas (rimas o sonidos iniciales y finales de las palabras). Por otro lado, la habilidad para segmentar y tomar conciencia de todos y cada uno de los sonidos de una palabra se desarrollarían posteriormente y junto con la adquisición de la lectura (Defior, 1996).

Este curso evolutivo indica que la conciencia de la sílaba se adquiere desde muy temprana edad y que posteriormente se logran segmentar los componentes intrasilábicos: el ataque (onset), formado por una o más consonantes que aparecen antes del núcleo silábico (o vocal), y la rima (rime) que está formado por el núcleo y las consonantes que le siguen, éstas últimas llamadas coda. Finalmente, se produce la conciencia fonológica de cada uno de los fonemas. Al respecto “los investigadores han sostenido que aquellas tareas que dirigen la atención de los niños a las sílabas son más fáciles que las que requieren atender a los fonemas y que, a su vez, las tareas que dirigen la atención hacia los ataques o rimas son más simples que las que requieren identificar o “manipular” fonemas” (Treiman y Zukowsky, 1991, 1996, en Vernon y Ferreiro, 2013, p. 132). Es decir, el acceso a las unidades intrasilábicas de ataque y rima podrían ser consideradas como un nivel intermedio entre la sílaba y el fonema.

Desde una perspectiva Psicogenética se sostiene que hay una fuerte correlación entre los modos de segmentación oral y los niveles de conceptualización de la escritura de los niños, dependiendo la primera de la segunda. Específicamente, se plantea que las respuestas a las tareas de segmentación parecen estar ordenadas evolutivamente, y que, a mayor nivel de conceptualización de lo escrito, le corresponden segmentaciones fonológicas más analíticas (Vernon, 1997, 1999; Vernon y Ferreiro, 2013).

La tarea consiste en un juego de adivinanzas. Se le presenta a cada niño una serie de tarjetas con dibujos de animales y objetos conocidos, sin letras ni palabras escritas. Luego de que la entrevistadora muestra a los niños las tarjetas y nombra en voz alta cada uno de los dibujos, las tarjetas se voltean para dejar sólo visible el reverso. El niño

debe elegir una, sin mostrar la imagen y decir el nombre del dibujo “en partecitas”, de manera tal que a la entrevistadora le cueste adivinar la palabra. Para mostrar el juego la entrevistadora da varios ejemplos, utilizando los nombres de objetos visibles del salón.

De este modo, los niños tienen que segmentar oralmente en “partecitas” 6 sustantivos comunes. Los nombres de los dibujos corresponden a sustantivos monosílabos CVC y sustantivos bisílabos CVCV. Para el pretest, se toman seis de las ocho palabras utilizadas en la tarea realizada en los estudios de Vernon, (1999); Vernon y Ferreiro, (2013), mientras que para el postest se seleccionan 6 palabras nuevas, 2 monosílabos CVC, equivalentes a las del pretest en su primer fonema y 4 bisílabos en la primera sílaba. La Tabla 7 muestra las palabras seleccionadas para la prueba.

Tabla 7: Tarea de segmentación de palabras sin presencia de escritura: selección de palabras del pretest y postest

TIPO DE PALABRA	PRETEST	POSTEST
SUSTANTIVOS MONOSÍLABOS CVC	SOL	SAL
	PAN	PEZ
SUSTANTIVOS BISÍLABOS CVCV	LUNA	LUPA
	SAPO	SACO
	GATO	GASA
	MESA	TAPA

Los dibujos corresponden a imágenes reales, en blanco y negro presentadas de forma individual en tarjetas de 10 x 9 cm aproximadamente.

Categorías de análisis

De acuerdo a los tipos de segmentaciones orales realizadas por los niños se establecieron siete categorías de respuestas en un orden de menos a más avanzadas (categoría ordinal). Las respuestas del tipo 1 en las que no se producen segmentaciones de ningún tipo son incorrectas, mientras que el resto son pertinentes y se puede establecer entre ellas un orden jerárquico de menos a más avanzadas. En este sentido,

sostenemos que cuando no se produce segmentación alguna es menos avanzado que cuando se realiza una segmentación silábica y a su vez ésta es menos avanzada que cuando son capaces de aislar parcialmente algún segmento. Se consideran respuestas más analíticas que las mencionadas cuando producen segmentaciones fonológicas en la segunda sílaba y más avanzado aun cuando se producen en la primera. Todas las respuestas precedentes son menos analíticas que cuando los niños segmentan casi todos los fonemas o lo hacen de forma completa, siendo está la respuesta correcta propiamente dicha.

Para posibilitar un mayor análisis de los datos, decidimos también recategorizarlas como reagrupadas y dicotómicas. En la siguiente Tabla se presentan dichas categorías.

Tabla 8: **Categorías de análisis de tarea segmentación fonológica de palabras sin escritura**

Categoría ordinal		Ejemplo de respuesta (palabra "taco")	Categorías reagrupadas	Categoría dicotómica
1	Sin segmentación	Taco	Menos avanzadas	Sin segmentación
2	Segmentación silábica	ta-co		
3	Aislamiento parcial de un segmento	t-acó	Intermedias	Con segmentación
4	Segmentación fonológica en segunda sílaba	ta-c-o		
5	Segmentación fonológica en primera sílaba	t-a-co		
6	Segmentación fonológica cuasi completa	t-a-o	Avanzadas	
7	Segmentación fonológica completa	t-a-c-o		

Especifiquemos la categorización:

1. *Sin segmentación. Incluye aquellas respuestas en las que el niño no responde o no realiza segmentaciones de ningún tipo, por ejemplo, para la imagen de sol, dice “sol”.*
2. *Segmentación silábica. Incluye todas las respuestas en las que el niño aísla la sílaba, por ejemplo, para sol segmenta “so-ol”; o para taco, “ta-co”.*
3. *Aislamiento parcial de un segmento. Incluye las respuestas en la que el niño aísla un fonema, pero predomina la segmentación silábica, (so-o-ol// sol; ta, o //taco; t-aco // taco); realiza un aislamiento parcial de un fonema en monosílabos y dos fonemas en bisílabos, uno de cada sílaba (l-b-a //lupa; pe-e-c-a //pesa; s-ol //sol); o produce el aislamiento parcial de un fonema y a continuación no realiza segmentación o no dice nada (s //sol; t-taco//taco).*
4. *Segmentación fonológica en segunda sílaba. Incluye las respuestas en las que el niño aísla los dos segmentos de la segunda sílaba en bisílabos y los dos segmentos finales en monosílabos (ga-s-a //gasa; so-o-l//sol).*
5. *Segmentación fonológica en primera sílaba. Incluye las respuestas en las que el niño aísla los dos segmentos de la primera sílaba en bisílabos y los dos primeros segmentos en monosílabos (g-a-sa //gasa; s-o-ol//sol).*
6. *Segmentación fonológica cuasi completa. Incluye las respuestas en las que el niño aísla tres fonemas de cuatro en el caso de los bisílabos y dos fonemas de tres en monosílabos (s-a-o //saco; s-l sol//sol; p-a-sa //paz).*
7. *Segmentación fonológica completa. Incluye las respuestas en las que el niño segmenta todos los fonemas de la palabra (t-a-c-o//taco).*

1.6. Tarea de segmentación fonológica de palabras con presencia de escritura

Con el propósito de conocer la capacidad de los niños de analizar las palabras escritas, se llevó a cabo una tarea de segmentación oral con escritura, similar a la realizada por Vernon (1997; 1999) y Vernon y Ferreiro, (2013).

Tal como describimos en la tarea precedente la perspectiva de la conciencia fonológica evalúa esta habilidad en contextos puramente orales, a pesar de que los estudios sobre entrenamiento de los niños en tareas de conciencia fonológica han demostrado que el uso de las letras es favorable para el aprendizaje de las correspondencias grafofónicas.

Es importante aclarar que, desde dicha perspectiva, se ha estudiado la influencia de la conciencia fonológica en niños pre alfabéticos en la adquisición de la lectura, pero

no de la escritura. En este sentido, desde la perspectiva psicogenética los estudios de Vernon (1997, 1999) y Vernon y Ferreiro (2013), se han ocupado de indagar la influencia de la escritura en la conciencia fonológica de niños pre alfabetizados, demostrando que los tipos de segmentación que realizan son más analíticos cuando hay presencia de escritura que cuando no la hay.

La tarea consiste en presentar a cada niño una serie de tarjetas con palabras escritas las cuales deben segmentar oralmente en “partecitas” mientras señalan con el dedo en la escritura. Luego de que la entrevistadora lea en voz alta todas las tarjetas, se solicita a los niños que en cada tarjeta señalen cada letra mientras dicen la palabra en “pedacitos”. Se tiene la precaución de que no nombren las letras y que la segmentación de las palabras se realice mirando y señalando lo escrito, y cuando así no ocurre, la entrevistadora dirige la atención hacia la tarjeta mientras repite las instrucciones. Para asegurarnos de que comprenden la tarea, se dan tres ejemplos con otras palabras escritas mostrando una correspondencia estricta entre letras y fonemas.

Las palabras seleccionadas fueron ocho sustantivos comunes, tres monosílabos CVC y cinco bisílabos CVCV. Para el pretest se toman las palabras utilizadas en la tarea realizada en los estudios de Vernon (1999) y Vernon y Ferreiro (2013), a excepción del monosílabo <gis> que se reemplaza por <sol>, ya que en la variedad de español hablado en la región no es una palabra de uso frecuente y por consiguiente no es conocida por los niños, condición fundamental en la selección de palabras. Para el postest se seleccionan ocho palabras nuevas, tres monosílabos CVC equivalentes a las del pretest en su primer fonema y cinco bisílabos equivalentes en la primera sílaba. La Tabla 9 muestra las palabras seleccionadas para la prueba.

Tabla 9: **Tarea de segmentación fonológica de palabras con presencia de escritura: selección de palabras del pretest y postest**

TIPO DE PALABRA	PRETEST	POSTEST
SUSTANTIVOS MONOSÍLABOS CVC	PAN	PAZ
	LUZ	LIZ
	SOL	SAL
SUSTANTIVOS BISÍLABOS CVCV	SAPO	SACO
	PESO	PESA
	LUNA	LUPA
	TACO	TASA
	GATO	GASA

Las palabras escritas se presentan en forma de cartel (6x 3cm), en letra imprenta mayúscula (Arial, 30 puntos color negro).

Categorías de análisis

De acuerdo a los tipos de segmentaciones orales realizadas por los niños se establecieron siete categorías de respuestas en un orden de menos a más avanzadas (categoría ordinal), idénticas a la tarea precedente. También aquí, para posibilitar un mayor análisis de los datos, decidimos también recategorizarlas como reagrupadas y dicotómicas (Ver Tabla 8). Seguimos las mismas especificaciones que en la tarea anterior (Ver, Cap. 2, p. 91-93).

2. Condiciones de enseñanza

Las situaciones de enseñanza se extendieron durante cinco semanas, diez clases en cada una de las aulas.

En los dos grupos se presentaron situaciones que las docentes usualmente realizan durante los primeros meses en primer grado. Se denominan a éstas “condiciones de enseñanza comunes”. De este modo se resguarda que ningún grupo transite las cinco semanas de clase bajo condiciones de enseñanza devaluadas con respecto a las que hubiesen recibido por fuera de la investigación.

Al mismo tiempo, se desarrollan otras condiciones de enseñanza para ser contrastadas. La condición del primer grupo se denomina “enseñanza aproximativa” (EA); la segunda, “enseñanza directa” (ED).

Todos los dispositivos son diseñados por las investigadoras y compartidos con las docentes durante varias sesiones previas a la puesta en aula. Además, cada clase es planificada con cada docente, luego pasada a un documento escrito y entregada con una semana de antelación. En ningún caso las situaciones resultan totalmente ajenas a las prácticas y conceptualizaciones de las docentes. Ambas comprendían la necesidad de ajustar las intervenciones usuales a los modos de enseñanza que serían contrastados.

2.1. Condiciones de enseñanza comunes

Se trata de tres situaciones de enseñanza que se desarrollan por fuera de las situaciones específicas diseñadas para contrastar los grupos. Son situaciones consideradas usuales porque, independientemente de la perspectiva didáctica, todos los docentes de primer año de la región las sostienen durante el primer mes de clases¹⁶. Las mismas son conducidas por las maestras en el transcurso de las semanas, para todos los niños en ausencia de las investigadoras.

Una de las situaciones es la identificación y copia del propio nombre y de los compañeros. Todos los niños del aula tienen un cartel con su nombre escrito en letra imprenta mayúscula (Times New Roman de 48 puntos, color negro). Todos los días los niños copian en sus cuadernos el cartel con su propio nombre y el del compañero que tienen sentado al lado.

La identificación del día de la semana en el horario semanal y copia en el cuaderno, es otra de las situaciones comunes. El horario semanal consiste en un cuadro

¹⁶ El dato se corroboró en la encuesta tomada a docentes cursantes del Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

de doble entrada con días y actividades que realizan en las aulas (educación física, música, entre otras). Cada jornada se identifica el día y la actividad y se los copia en el cuaderno.

Otra situación didáctica es la lectura de cuentos y apertura de un espacio de intercambio. La maestra lee el cuento en voz alta sin interrupciones, respetando las palabras de los autores, sin dar explicaciones ni realizar comentarios. Posteriormente, inicia un espacio de intercambio sobre lo leído a partir de tres intervenciones previamente planificadas. Con el propósito de unificar textos e intervenciones en ambas condiciones, tanto los cuentos como las intervenciones docentes para el intercambio, son planificados y compartidos con las docentes con antelación. Se leen un total de diez cuentos, con una frecuencia de dos veces por semana y se planifican intervenciones no muy alejadas a las usuales.

Con cada uno de los cuentos seleccionados se realizan tres intervenciones:

La primera intervención favorece el intercambio espontáneo de los niños sobre lo leído: - ¿Qué les pareció este cuento, les gustó?

La segunda intervención recupera la historia, es decir, cómo fueron sucedieron los hechos - ¿Qué pasa en este cuento?; ¿y entonces qué pasó?; ¿y cómo siguió?; ¿y después?; y al final, ¿cómo termina?

La tercera intervención apunta a algún contenido literario y favorece volver al texto para releer. En la Tabla 10 se comparte la intervención de cada cuento:

Tabla 10: **Listado de cuentos y tercera intervención para el espacio de intercambio**

Título y autor del cuento	Intercambiar acerca de algún contenido literario específico de la obra
HISTORIA DE RATITA LAURA DEVETACH	¿Por qué Ratita no quiso quedarse ni con el sol, ni con el nubarrón, ni con el viento, ni con el muro?
TODO CABE EN UN JARRITO LAURA DEVETACH	¿Por qué les parece que este cuento se llama “Todo cabe en un jarrito”?
LOS SECRETOS DEL ABUELO SAPO	¿Por qué en el final del cuento es el sapito el que ríe lleno de alegría cuando el abuelo le cuenta su tercer secreto?

KEIKO KASZA	-Recuperar la lectura de un fragmento en dónde es el abuelito el que ríe de alegría.
EL LOBO RODOLFO VERA Y HILB	¿Por qué el lobo hacia el final del cuento grita “¡yo quiero ser yo, yo soy yo y quiero tener amigos que no sean yo”!
UNA FAMILIA PARA RODOLFO VERA Y HILB	Vieron que el lobo siempre dice “es más evidente que somos todos parientes”. ¿Qué les parece, son todos parientes del lobo?
LA CASA DE RODOLFO VERA Y HILB	¿Por qué el lobo no se queda en ninguna casa?
LAS VELAS MALDITAS GRACIELA MONTES	¿Por qué para Lulú es tan difícil cumplir años?
ATRAPADOS OLIVER JEFFERS	En el final del cuento dice así: “Floid esa noche se fue a la cama exhausto, pero antes de dormir sintió que olvidaba algo”. Les pregunto: ¿Se olvidaba algo?
LA SORPRESA DE NANDI EILEEN BROWNE	Qué les parece, ¿por qué Nandi dice que fue una verdadera sorpresa?
EL NABO GIGANTE	Qué les parece, ¿por qué el viejo campesino necesita ayuda para sacar el nabo?

2.2. Condiciones de enseñanza contrastantes

En ambos dispositivos de enseñanza se plantean una serie de actividades independientes llevadas adelante por la docente con el grupo total de alumnos. Por actividad independiente se entiende situaciones que suponen “un trabajo condensado con la lengua escrita, (...) en general en clases únicas, (...) que inician y culminan en sí mismas” (Castedo, 2000, p. 88). Se trata, en cada caso, de diez clases distribuidas en cinco semanas con una frecuencia de dos veces por semana y una duración aproximada de 90 minutos (dos módulos). La organización en situaciones

independientes se emplea por ser la forma de trabajo escolar común en ambas propuestas didácticas.

En las dos aulas, durante las clases, las investigadoras y colaboradoras intervienen acompañando a la docente, al tiempo que registran todo lo que hacen y verbalizan los niños que forman la muestra. Todas las clases son grabadas en audio y video y se registran manualmente en notas de campo. Se realizan diferentes intervenciones, respetando el sentido de las situaciones bajo cada una de las condiciones.

Las grabaciones en video correspondientes a las clases colectivas fueron desgrabadas y se elaboraron registros de observación, con el propósito de poder analizar qué es lo que efectivamente se está comunicando en cada una de las clases. Para la elaboración de los registros tomamos las siguientes decisiones de transcripción.

- Cuando se enuncian segmentos para ser escritos (sílabas, partes de palabras, palabras y otros enunciados) tales segmentos se escriben entre comillas.
- Cuando los niños refieren a un fonema se transcribe entre barras
- Cuando los niños interpretan un texto escrito se transcribe entre comillas.
- La escritura del niño, del maestro y los textos que se encuentran a disposición en el aula, se transcriben utilizando mayúsculas.

2.3. Condición de Enseñanza Aproximativa (EA)

En el capítulo 1 se ha desarrollado extensamente los antecedentes teóricos de esta propuesta didáctica. Recordemos que la investigación de Emilia Ferreiro difundida a través de la publicación *Los sistemas de escritura en el niño* en 1979, tuvo un impacto fundamental en poder repensar las prácticas de enseñanza en alfabetización inicial. En este sentido la investigación psicogenética resultó de gran importancia en la comprensión de cómo los niños escriben y leen antes de hacerlo convencionalmente. Se trata de una propuesta donde la docente interviene para reflexionar sobre las unidades menores del sistema de escritura en el marco de la interpretación y producción de escrituras por parte de los niños¹⁷. Asimismo, se apela a escrituras estables para que los niños tomen información para producir escrituras nuevas y se emplean todas las letras a la vez.

¹⁷ En esta investigación se deja de lado el trabajo con el lenguaje escrito y las prácticas de lectura y escritura que, sin embargo, forman parte de las situaciones de enseñanza en esta perspectiva.

Veamos en detalle cada una de las situaciones

Lectura por sí mismos

La situación didáctica de lectura por sí mismos, se consolida a lo largo de cuatro décadas producto de un recorrido de construcción de conocimiento didáctico, basado en una retroalimentación entre la puesta a prueba de experiencias didácticas en el aula, la revisión y conceptualización de las mismas. Las primeras experiencias didácticas se corroboran en los inicios de la década del 80, a partir de una serie de proyectos educativos implementados en simultáneo en distintos países con referentes en cada uno de ellos. Estas propuestas, comenzaron en 1981-83 en México con Gómez Palacio, Calzada y Navarro; en Venezuela con Lerner, Pizzani, Leal, Muñoz y Bermúdez; en España con Teberosky. Un poco más tarde, entre 1983-85, en Brasil por Weisz, Duran, Alves, Grossi y Koch; y en Argentina con Cuter, Kaufman, Castedo, Molinari, Teruggi, entre otros. Estas investigaciones y experiencias que comenzaron en unas pocas escuelas, rápidamente se multiplicaron llegando a más escuelas en cada una de las regiones. A mediados del 80, comienzan a realizarse publicaciones con los primeros intentos de conceptualización de la situación didáctica, denominaba en ese momento como “situación de lectura” o “interpretación de textos” (Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1989; Palacios de Pizani, Muñoz de Pimentel y Lerner de Zunino, 1987).

A mediados de la década de los 90, se profundiza el estudio de la “situación didáctica lectura por sí mismos”, y es en 1996, en el documento de Actualización Curricular de Lerner y otros, donde aparece por primera vez denominada de ese modo. Varias publicaciones constatan el análisis sistemático que se produce en estos años, permitiendo sistematizar y describir las prácticas de enseñanza (Kaufman, 1998; Lerner, 1996; Lerner, Castedo, Cuter, Lobello, Lotito, Natali, 1998; Molinari, 1999; Castedo, 1999). Sin lugar a dudas, en el 2000 y hasta la actualidad, se intensifica el estudio y numerosas publicaciones dan cuenta de ello (Castedo, 2000, 2008; Molinari, Castedo y otros, 2007; Molinari y Castedo, 2008; Lerner, 2002; Lerner y otros, 2004; Alvarado y otros, 2006; Molinari, 2000; Kaufman, 2009; Castedo, 2010; Castedo, Torres, 2012; Kaufman, Lerner, Castedo, 2015).

La situación de lectura por sí mismo en perspectiva constructivista, se sustenta en la concepción de la lectura como un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia (información visual y no visual), cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente. Tal como ya hemos planteado la noción de asimilación resulta crucial porque en perspectiva psicogenética, se considera que la

información visual, depende de los esquemas interpretativos disponibles y no puede confundirse con un simple dato perceptivo-visual (Ferreiro, 1989, 1979).

Cuando se trata de lectores no convencionales las situaciones de lectura por sí mismo, se presentan progresivamente con una creciente incertidumbre acerca de qué es lo que está escrito, de modo que los problemas de lectura resultan más o menos complejos en función de un mayor o menor conocimiento del texto a explorar (Kaufman, Lerner, Castedo, 2015). De este modo, el texto no resulta igualmente previsible, cuando se lo sabe de memoria, que cuando se conoce exactamente qué y cómo lo dice, o cuando se conoce el contenido, pero no la forma en que está escrito. A su vez es condición esencial que los chicos no estén solos frente a las letras, el texto siempre tiene que estar acompañado de un contexto verbal y/o material.

En la propuesta de EA llevada adelante en este estudio incluimos cuatro situaciones de lectura por sí mismos en las cuales los niños leen en parejas o tríos y exploran escrituras acompañadas de contextos verbales que les permiten la elaboración de anticipaciones acerca de los posibles significados del texto. Leen palabras de un mismo campo semántico – nombre de los compañeros, días de la semana, actividades escolares, meses del año- y se enfrentan con problemas tales como dónde dice, cuál es cuál y qué dice en cada parte de palabra o en palabras completas, en relación con un todo.

Las situaciones se organizan en tres momentos diferenciados:

- un primer momento de intercambio oral colectivo, donde se pone en primer plano el sentido social de la propuesta de lectura (leer los nombres para saber dónde sentarse, construir un horario escolar para organizar la semana, armar un calendario de cumpleaños, organizar la cartelera de ayudantes);
- un segundo momento de lectura por sí mismos en pequeños grupos (con agrupamientos según niveles próximos de conceptualización de la escritura), y
- finalmente, una puesta en común colectiva donde la docente recupera las reflexiones presentadas al interior de los grupos y se comparten las estrategias para resolver los problemas de lectura.

Escritura por sí mismos

La situación didáctica de escritura por sí mismos, comparte los antecedentes con la situación de lectura descrita anteriormente, por lo tanto, las primeras experiencias y sistematizaciones conceptuales, cuando todavía se la llamaba situación de lectoescritura, se producen durante la década del 80, con las publicaciones de

Teberosky, 1982; Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari (1987); Palacios de Pizani, Muñoz de Pimentel y Lerner de Zunino (1987); Kaufman, (1988).

Del mismo modo, a mediados de la década de los 90 se profundiza el estudio de la situación didáctica escribir por sí mismos, y es en 1996, en el mismo documento de Actualización Curricular de Lerner y otros ya mencionado, donde aparece por primera vez denominada de ese modo. Numerosas publicaciones dan cuenta del análisis progresivo desde ese momento hasta la actualidad, permitiendo sistematizar y describir las prácticas de enseñanza (Teberosky, 1992; Castedo, Cuter, Lobello, Lotito, Natali, 1998, Castedo, 1999, 2000, 2008, 2010; Molinari, 2000; Molinari, Corral, 2008; Molinari, Usandizaga, 2009; Kaufman, 2009; Castedo y Torres, 2012; Castedo, 2014; Kaufman, Lerner, Castedo, 2015).

La situación de escritura por sí mismos consiste en otorgarle a los niños, antes de poder escribir convencionalmente, el permiso de “escribir lo mejor que puedan”, o “como piensan que se escribe”. Desde el primer día de clases, en el marco de situaciones donde se preserva el sentido social de la escritura, los niños escriben por sí mismos con la ayuda del docente y de fuentes de información disponibles, es decir tienen la oportunidad de poner en acción sus propias conceptualizaciones sobre la escritura resolviendo el problema de decidir cuántas marcas o letras, cuáles y en qué orden son necesarias para producir determinado enunciado. Al igual que las situaciones de lectura por sí mismos, el mayor o menor conocimiento del texto a escribir (entre otras variables) define la complejidad del problema de escritura. Para que el esfuerzo se centre en el sistema de escritura, inicialmente se recomienda la escritura de un texto memorizado o de textos conocidos (pero no memorizados) breves, especialmente discontinuos o despejados. A partir de la intervención del docente, los niños tienen oportunidad de reflexionar sobre las unidades menores del sistema de escritura y que sus conceptualizaciones se acerquen progresivamente al principio alfabético. En el mismo sentido, la disponibilidad de fuentes de información “seguras” (escrituras convencionales) de las cuales los niños puedan seleccionar partes para escribir nuevas palabras, constituye una condición didáctica fundamental para que los niños puedan escribir por sí mismos y hacer avances.

En la propuesta de EA llevada adelante en este estudio incluimos seis situaciones en las cuales los niños escriben por sí mismos, en parejas o tríos, una lista de palabras que corresponden a un mismo campo semántico (animales, útiles escolares, comidas, instrumentos musicales, transportes y juegos o juguetes). En este contexto los niños pueden desplegar sus propias conceptualizaciones sobre el sistema de escritura. En el marco de las interacciones entre los miembros de las parejas o tríos,

y orientados por las intervenciones de la docente, se enfrentan con el problema de acordar y decidir cuántas, cuáles y en qué orden poner las letras.

Las situaciones se organizan en cuatro momentos diferenciados:

- un primer momento de intercambio oral colectivo, donde se pone en primer plano el sentido social de la propuesta de escritura (escribir los útiles que no debo olvidar, los animales, comidas, instrumentos musicales, transportes y juegos o juguetes sobre los que se quiere buscar información para leer);
- un segundo momento donde los niños escriben en parejas o tríos una lista de palabras;
- un tercer momento donde se cuenta cuáles son los más elegidos para estudiar;
- y, por último, una situación de revisión de las escrituras entre parejas.

Construcción de banco de datos y abecedario

En la intervención de enseñanza aproximativa, el abecedario y el banco de datos asume un uso particular diferente al de otras intervenciones de enseñanza, tanto en lo que refiere a su contenido y características de diseño, como también a su implementación y uso en el aula.

Respecto del abecedario se conforma por la totalidad de las letras en la sucesión convencional del mismo, escritas en imprenta mayúscula y sin ilustraciones (Kaufman, 2010, p, 80; Cuter y Torres, 2015, p. 20) y con el correr de las clases, debajo de cada letra, se construye una lista de nombres que comienzan con esa letra (Cuter y Torres, 2015, p.20). Por su parte, el banco de datos consiste en tarjetas que contienen la ilustración de un objeto y la escritura del nombre, en letra imprenta mayúscula (Kaufman, 2010 p, 80; Cuter y Torres, 2015, p.20). Ambos portadores se exponen en las paredes del aula y se diseñan con el tamaño suficiente para que puedan ser visualizados por los niños desde sus bancos. Tanto los nombres que se suman al abecedario, como los que forman el banco de datos constituyen un repertorio de palabras que son motivo de lectura, escritura o reflexión en el contexto de las situaciones habituales, secuencias o proyectos que se están trabajando en el aula. En ese sentido, no son palabras ajenas a los chicos que el docente agrega sin que conozcan y su selección no se ajusta a ningún criterio preestablecido respecto de sus características lingüísticas, de manera que, se incluyen tantas palabras con cantidad de sílabas variables, de estructuras silábicas diversas y con un orden de “presentación” indistinto.

Estos portadores funcionan como fuentes de información seguras a las que los niños pueden recurrir con cierta autonomía para leer y escribir nuevas palabras

(Castedo, 2019, p.58). Se ha documentado extensamente sobre el nombre propio como una de las primeras escrituras estables (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio (1982) y su valor como fuente de información para leer y escribir otras palabras. Numerosos trabajos han abordado el trabajo con el nombre propio y su importancia en el proceso de construcción del sistema de escritura (Kaufman y otros, 1989; Ferreiro y otros, 1994; Nemirovsky, 1995; Castedo, Molinari, Torres y Siro, 2001; Molinari, 2007; Grunfeld, Petrone y Dib, 2008; Molinari y Corral, 2008, Cuter y Torres, 2015; Grunfeld, 2012).

Particularmente, el trabajo de Tolchinsky (1990) plantea que en situaciones de escritura por sí mismos los niños (de distintas lenguas) recurren a formas gráficas pertenecientes no solo al nombre propio sino también a nombres comunes que saben escribir convencionalmente porque previamente alguien se los había enseñado. Dichas escrituras funcionan como una “especie de depósito de formas gráficas que el niño usa para escribir todo lo que se le pide”, o como “formas convencionales provistas por el medio, constituidas tanto en totalidades significativas como en conjunto de formas usables” (p. 3).

En el sentido que plantea Tolchinsky, las palabras incluidas en el abecedario y el banco de datos, constituyen totalidades significativas y formas usables que funcionan como fuentes de información segura para resolver nuevos problemas de lectura y escritura. Pero este uso sólo es posible a condición de que los chicos conozcan mucho su contenido, es decir que las palabras surjan desde el interior de las propuestas que se están llevando a cabo y sean incorporadas a dichos portadores, junto con los niños, a medida que van siendo exploradas. Por su parte, la intervención del docente resulta fundamental, porque no solo es quien propicia la frecuentación de esas escrituras, sino también quien orienta la reflexión sobre las relaciones entre el “todo” y las “partes” y hace posible que los “niños tomen conciencia en la acción de las complejas relaciones de interdependencia entre la lengua oral y la lengua escrita” (Castedo, 2019, p.58).

En la propuesta de EA llevada adelante en este estudio incluimos situaciones de construcción de banco de datos y abecedario. Hacia el final de cada una de las diez clases, con el propósito de guardar memoria de las palabras sobre las que han reflexionado en las situaciones de lectura y escritura, se incluyen en ambos portadores, quedando disponibles en el salón como fuentes de información a las que podrán acudir para leer y escribir nuevas palabras.

Desarrollo de la intervención

Se desarrollan diez clases (dos por semana), con una duración aproximada de 100 minutos. En la primera semana se desarrollan dos clases de lectura por sí mismos, en la segunda y tercera semana se proponen cuatro clases alternando una clase de lectura y otra de escritura por sí mismos y en la cuarta y quinta semana se desarrollan cuatro clases de escritura por sí mismos. Como cierre de cada una de las situaciones, se construye un banco de datos y se completa el abecedario con las palabras que son leídas y escritas.

Las intervenciones docentes planificadas para las situaciones descritas se centran en la reflexión de las unidades menores del sistema de escritura y consisten en:

En las situaciones de lectura por sí mismos:

- Solicitar interpretación de una palabra.
- Solicitar localizar dónde dice una palabra entre otras o una parte (inicio, final y medio) de una palabra completa.
- Tapar partes, inicio medio o final y pedir qué dice en el resto.
- Ante duda o error, restringir las opciones de interpretación; remitir al banco de datos del aula donde se encuentran palabras con partes comunes; solicitar a los niños palabras que consideren que poseen partes comunes y escribirlas en su presencia.
- Solicitar justificación para que los niños puedan explicitar los indicios en los cuáles se apoyan para leer.
- Favorecer el intercambio de información entre los niños.
- Ofrecer palabras que tienen semejanzas gráficas para que reparen en otros indicios.

En las situaciones de escritura por sí mismos:

- Alentar a que los niños puedan poner en juego sus propias conceptualizaciones acerca del sistema de escritura y aceptar respuestas no convencionales como parte del proceso.
- Facilitar el intercambio de opiniones y de información entre los miembros del equipo.
- Solicitar interpretación completa o por partes de la propia escritura.
- Aportar información sobre el sistema de escritura.
- Aportar información sobre el sistema de escritura a través de analizar escrituras conocidas.

En situaciones de construcción del banco de datos y del abecedario de palabras.

- Colocar los nombres en la cartelera
- Colocar los nombres en el abecedario debajo de la letra inicial

Veamos en la siguiente Tabla el cronograma de clases.

Tabla 11: Cronograma de clases condición de EA

Clase 1	Situación de lectura por sí mismos. <i>Construcción del banco de datos y abecedario.</i>	<i>Trabajo con el nombre propio: descubrir cuál es cuál para encontrar su lugar</i>
Clase 2	Situación de lectura por sí mismos. <i>Construcción del banco de datos y abecedario.</i>	<i>Trabajo con nombres de los días de la semana y actividades escolares: armado de la agenda semanal.</i>
Clase 3	Situación de lectura por sí mismos. <i>Construcción del banco de datos y abecedario.</i>	<i>Nombre de los días y nombre propio: armado de un cuadro de distribución de tareas.</i>
Clase 4	Situación de escritura por sí mismos. <i>Construcción del banco de datos y abecedario.</i>	<i>Escritura de una lista de útiles que no me tengo que olvidar.</i>
Clase 5	Situación de lectura por sí mismos. <i>Construcción del banco de datos y abecedario.</i>	<i>Trabajo con el nombre de los meses y nombre propio: armado del calendario de cumpleaños.</i>
Clase 6	Situación de escritura por sí mismos. <i>Construcción del banco de datos y abecedario.</i>	<i>Escritura de una lista de comidas preferidas.</i>
Clase 7	Situación de escritura por sí mismos. <i>Construcción del banco de datos y abecedario.</i>	<i>Escritura de una lista de animales.</i>

Clase 8	Situación de escritura por sí mismos. <i>Construcción del banco de datos y abecedario.</i>	<i>Escritura de una lista de medios de transportes.</i>
Clase 9	Situación de escritura por sí mismos. <i>Construcción del banco de datos y abecedario.</i>	<i>Escritura de una lista de instrumentos musicales.</i>
Clase 10	Situación de escritura por sí mismos. <i>Construcción del banco de datos y abecedario.</i>	<i>Escritura de una lista de juegos y juguetes.</i>

2.4. Condición de Enseñanza Directa (ED)

En el capítulo 1 se han desarrollado extensamente los antecedentes teóricos de esta perspectiva de enseñanza. Como se detalló, se trata de una propuesta de instrucción directa para enseñar el sistema de escritura. Dentro de las actividades que consideran importantes para comenzar la instrucción en alfabetización, se seleccionan las siguientes: identificar el nombre de las letras y sus rasgos gráficos en sus distintas tipografías; establecer asociaciones entre la letra y la palabra que la contiene en posición inicial, saber trazar las letras y palabras en mayúscula y minúscula; integrar fonemas para formar palabras; identificar fonemas comunes entre palabras. De este modo, se trabajan habilidades de identificación y discriminación de letras, reconocimiento de palabras, coordinación viso-motora en el trazado de letras y palabras y conciencia fonológica.

Veamos en detalle cada una de las habilidades y los tipos de actividades desarrollados.

Identificación y discriminación de las letras

Los programas de iniciación de la enseñanza de la lectura y la escritura en perspectiva cognitiva, ponen de relieve el dominio de las habilidades de decodificación y codificación como meta principal (además de las habilidades de conciencia fonológica). Estos procesos “registran el lenguaje escrito, transformando los símbolos en lenguaje y viceversa” (Defior, 1996, p. 61) y consideran que las letras actúan como señales del

sonido siempre y cuando los niños conozcan las RCGF¹⁸ (Defior, 1996, p.65). Según el *modelo de lectura de doble ruta* existen dos procedimientos para el acceso léxico (Cuetos y Valle -Arroyo, 1988; Coltheart, 1985; Patterson, Marshall y Coltheart, 1985; Seidenberg, 1985; Valle-Arroyo, 1989; en Defior, 1996, p. 67-68). El subléxico, indirecto o fonológico que se basa en la conversión de las palabras en sonidos según las reglas de correspondencias grafofónicas y el procedimiento léxico, directo o visual, (será desarrollado en las actividades de reconocimiento de palabras). Estos procedimientos dependen de los conocimientos que tengan los lectores acerca de lo *fonológico* (sobre las relaciones grafía sonido), *lo semántico* (el significado de las palabras) y *lo ortográfico* (reconocimiento de las letras) (Adams, 1990; en Defior, 1996, p. 68).

Los modelos de lectura como el de Ehri, plantean la importancia del conocimiento de las letras para pasar de una etapa pre-alfabética hacia una alfabética parcial y recomiendan instrucción directa para que los niños adquieran dicho conocimiento (Ehri y Mc Cornick, 1998). En el mismo sentido el modelo de lectura de fases de Chall (1979), plantea que en la fase de lectura 0 los niños aprenden las formas y los nombres de las letras del alfabeto y en la etapa 1 los niños aprenden acerca de cómo las letras simbolizan los fonemas en las palabras (Ehri, 1987). Por su parte, Treiman y otros (2019), muestra que el predictor más confiable respecto del éxito lector, de un conjunto de niños norteamericanos recién egresados de preescolar, fue su capacidad para deletrear palabras de uso frecuente sobre otras tareas entre las que se encontraban las propias de conciencia fonológica o la de identificación de palabras escritas -sight word Reading- (En Giulianny y Alvarado, 2021). Otros estudios han revelado la importancia del conocimiento del nombre de las letras en la escritura temprana de los niños (Treiman y Kessler, 2003), al descubrir la manera en que los chicos resuelven con una letra, la escritura de los sonidos de un segmento de la palabra que coincide con el nombre de la letra, la estrategia del nombre de la letra (Treiman, 1993; 1994).

De acuerdo con todo lo planteado resulta fundamental que, desde una enseñanza directa y explícita los niños aprendan a discriminar, identificar y trazar las letras aisladamente y entender cómo se relacionan con los sonidos, lo que requiere que el programa de instrucción incluya actividades perceptivo visuales, motrices y fonológicas. En este sentido, el trabajo de Willows, (1991) considera necesario asegurar los siguientes aprendizajes

Precisión en la percepción visual de las letras y de las palabras, análisis visual de las formas de las letras y extracción de sus rasgos invariantes, discriminación visual de las letras que son altamente semejantes, memoria visual de los patrones de las

18 Reglas de correspondencia grafofónicas

letras individualmente (más tarde de grupo de letras o de palabras) para su reconocimiento directo en la lectura o para escribirlas correctamente, habilidad motora para reproducir las letras y palabras en la escritura, integración visolingüística para asociar las letras y palabras con sus sonidos y significados (Willows, 1991, en Defior, 1996, p. 65).

Por su parte, El Panel Nacional de Lectura (NRP), en el año 2000 elabora un informe a partir de la evaluación de los enfoques más efectivos utilizados para enseñar a los niños a leer, considerando ocho áreas relacionadas con la instrucción en alfabetización. En este informe se recupera la importancia de la tarea de enseñanza sistemática de las letras como un requisito para el aprendizaje de la lectura.

En el mismo sentido Borzone, Rosemberg, Diuk; Silvestri y Plana (2004, p. 85-86) plantean que la adquisición de la lectura y la escritura supone que los niños conozcan las letras, lo que implica identificar y discriminar unas de otras y poder trazarlas. De acuerdo con ello recomiendan tareas de instrucción para aprender a distinguir e identificar las letras (habilidades perceptivas) como también aprender a trazarlas (habilidades motrices). También sugieren que las letras se presenten en dos tipografías, imprenta mayúscula y minúscula. En la escritura, la mayúscula resulta más fácil de hacer porque sus rasgos son más simples, pero en la lectura las letras en minúscula se distinguen mejor debido a que la mayor cantidad de rasgos permite diferenciarlas.

En la propuesta de ED llevada adelante en este estudio incluimos diferentes actividades para que los niños identifiquen y discriminen visualmente las letras. El trabajo con un abecedario ilustrado se presenta como una actividad fundamental para enseñar las letras del abecedario en mayúscula y minúscula, sus nombres y rasgos gráficos particulares.

El abecedario ilustrado contiene todas las letras del abecedario en sus dos tipografías, distribuidas de forma horizontal. Cada letra está acompañada del dibujo de un objeto, cuyo nombre comienza por el sonido que representa, por ejemplo, para <F> la imagen de una flor. Recursos similares fueron incluidos en el programa de entrenamiento centrado en la enseñanza de las RCGF de Maldonado y otros, (1992); en los programas que utilizan el método multisensorial como el de Guillingham-Stillman (Ansara, 1982; en Defior, 1991, p. 98); en programas de enseñanza con apoyos gráficos (Ehri, Deffner y Wilce 1984; en Defior, 1996, p. 105). También Chall, de acuerdo a su modelo de fases de lectura, recomienda actividades de instrucción directa y sistemática de las letras y los sonidos (Chall, 1979; en Defior, 1996, p.56). Los trabajos sobre alfabetización de Roskos y otros (2003) sugieren actividades de este tipo como una de

las “estrategias de enseñanza esenciales”, al igual que la guía de Vukelich, C. (2004) y el Proyecto DALE dirigido por Diuk (2007).

En la propuesta de ED llevada adelante en este estudio se desarrollan cuatro clases destinadas a que los niños identifiquen el nombre de las letras presentadas en sus formas mayúsculas y minúsculas y que las tracen en ambas tipografías. Las letras se presentan todas juntas en el orden del abecedario. Cada clase se organiza en diferentes momentos según una serie de actividades consecutivas, algunas de ellas orientadas a la identificación y discriminación visual de las letras y otras a la habilidad motora para trazarlas.

- En un primer momento se enseña *el nombre de las letras y su forma gráfica* en mayúscula y minúscula, a partir de la presentación de cada letra en un **abecedario ilustrado** (letras asociadas con dibujos de objetos cuyos nombres comienzan por el sonido que representan, por ejemplo, para <F> la imagen de una flor) que queda disponible en el salón. Esta situación se desarrolla de forma colectiva y se presentan una a una, todas las letras del abecedario.

- En un segundo momento, también de forma colectiva, se *recita dos veces el abecedario* acompañado con el apoyo de un estímulo audio-visual, que consiste en una canción que nombra las letras del abecedario, al tiempo que se muestran sus formas gráficas.

- Por último, en cada clase se propone una actividad individual. En las tres primeras clases se presentan ejercicios de *trazado de las letras en mayúscula y minúscula*; en la primera y segunda clase se sigue el trazado de las letras (guiado por flechas o línea de puntos) en una plantilla (mayúscula y minúscula) y en la tercera se completa en un abecedario las letras faltantes (mayúsculas y minúsculas). En la cuarta clase se propone reforzar *la* asociación de cada letra en sus dos tipografías a partir de un ejercicio de unir con flechas la letra mayúscula con la minúscula.

Reconocimiento de palabras (asociación letra - palabra frecuente).

Como planteamos recientemente, de acuerdo al modelo de lectura de doble ruta, existen dos procedimientos para el acceso léxico (Cuetos y Valle -Arroyo, 1988; Coltheart, 1985; Patterson, Marshall y Coltheart, 1985; Seidenberg, 1985; Valle-Arroyo, 1989; en Defior, 1996, p. 67-68). El subléxico, indirecto o fonológico y el léxico, directo o visual, que implica un reconocimiento global e inmediato de palabras que han sido procesadas con anterioridad y que están almacenadas en el léxico mental del lector (Defior, 1996, p. 68). De acuerdo con ello, los programas para la enseñanza de la lectura o decodificación tienen dos metas básicas, por un lado, la enseñanza directa y explícita de las RCGF

(planteado anteriormente) y por otro, el reconocimiento de palabras de forma directa con el propósito de desarrollar un vocabulario visual cada vez más amplio.

En la propuesta de ED llevada adelante en este estudio incluimos diferentes actividades para que los niños identifiquen y asocien letras con palabras de alta frecuencia. El trabajo con un abecedario ilustrado de letras- palabras se presenta como una actividad fundamental para enseñar un conjunto de palabras y su asociación a la letra que representa el sonido inicial de la misma. Encontramos el uso de recursos similares en programas de entrenamiento en reconocimiento global de las palabras utilizando tarjetas con palabras escritas y un dibujo asociado a ella, que se le presentan a los niños con frecuencia diaria y que deben memorizar (Defior, 1996, p. 103). Otros programas similares, son aquellos que utilizan apoyos gráficos (método mnemónico), que implica el uso de ayudas gráficas para la memorización de las relaciones grafema fonema. Se trata de tarjetas que contienen la letra, una palabra que comienza con el sonido que esa letra representa y un dibujo. Su eficacia fue probada por Ehri, Deffner y Wilce (1984) (en Defior, 1996, p 105).

En la propuesta de ED llevada adelante en este estudio se desarrollan cinco clases con el propósito de identificar palabras asociadas a letras y trazarlas en mayúscula y minúscula.

En las cuatro primeras clases se presentan 20 pares de letra-palabra, distribuidos en bloques de cinco pares por cada clase. Se desarrollan de la misma manera (cambiando la selección de las cinco letras y palabras a enseñar) y se organizan en tres momentos:

- En un primer momento, se *identifica colectivamente cada letra y su palabra* asociada en un abecedario ilustrado, donde aparece la letra, una palabra que contiene la letra en posición inicial y una imagen que representa la palabra.
- En un segundo momento, de forma individual, se repasan *las asociaciones letras-palabras* a partir de un ejercicio de unir con flechas las letras con las palabras escritas que se encuentran acompañadas de imágenes.
- En un tercer momento, se propone un *ejercicio de trazado* que consiste en transcribir las palabras de mayúscula a minúscula. Recordamos que en el aula está disponible el abecedario en letra minúscula y mayúscula.

Es importante resaltar que, al comienzo de cada clase se realizan actividades de repaso del grupo de palabras enseñadas la clase anterior (localización colectiva en el abecedario ilustrado y copia de las palabras en mayúsculas y minúsculas, siguiendo un modelo).

La quinta clase, tiene el propósito de hacer un repaso general de las asociaciones entre letras y palabras presentadas en las clases anteriores. En ella se distinguen dos momentos:

- En un primer momento, se desarrollan *ejercicios de trazado*: trazar la letra en su forma mayúscula y minúscula y luego transcribir la palabra de mayúscula a letra minúscula.
- En un segundo momento, se propone un ejercicio de *reconocimiento de palabras*, se trata de un juego de lotería donde los niños deben encontrar en su cartón la palabra correspondiente a la letra que la docente saca al azar. Los cartones tienen la palabra escrita acompañada por su imagen.

Habilidad motora de trazado de letras y palabras

Los *modelos cognitivos recientes* de escritura de textos, reconocen dos subprocesos: el de transcripción y el de composición (Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg y Abbott, 1992, p. 277). El **subproceso de transcripción**, que es el que nos interesa para los fines de este estudio, involucra habilidades de codificación ortográfica, que requieren cierto nivel de conciencia fonológica, conocimiento de las correspondencias sonido-letra, conocimiento de las reglas de la escritura convencional y la precisión y fluidez en el trazado de las letras. Cuando estas habilidades no se automatizan, las habilidades de composición se ven seriamente restringidas (Berninger y otros, 1992). De acuerdo con lo planteado resulta fundamental que, desde una enseñanza directa y explícita los niños aprendan a discriminar, identificar y trazar las letras aisladamente y entender cómo se relacionan con los sonidos, lo que requiere que el programa de instrucción incluya actividades perceptivo visuales, motrices y fonológicas. En este sentido, además de la percepción y discriminación visual de las letras se recomienda desarrollar y asegurar la habilidad motora para reproducir las letras y palabras en la escritura (Willows, 1991; en Defior, 1996, p. 65; Borzone, Rosemberg y otros, 2004, p. 85-86) tanto en imprenta mayúscula como minúscula.

En la propuesta de ED llevada adelante en este estudio incluimos actividades variadas para que los niños desarrollen el adecuado trazado de las letras y palabras con el propósito de alcanzar la precisión y fluidez del mismo. Las actividades ya fueron enunciadas en las actividades de identificación de letras y el reconocimiento de palabras.

Ejercicios de conciencia fonológica.

Como estudiamos en el capítulo 1, en perspectiva cognitiva las habilidades fonológicas son altamente valoradas para la adquisición de la lectura y la escritura (Defior, 1994, 1996, 1996^a). Está bien documentado (Defior, 1994, 1996, 1996^a), que la capacidad de segmentación del lenguaje sigue una secuencia evolutiva y supone un desarrollo lento y gradual. Al respecto los autores plantean que existen diferentes niveles de conciencia fonológica y que las diferentes unidades en que se puede descomponer el lenguaje (palabras, sílabas, unidades intrasilábicas, fonemas), no suponen el mismo grado de dificultad para los niños, siendo la segmentación en sílabas más difícil que la segmentación en palabras, pero más fácil que la detección de la aliteración y la rima. La segmentación en fonemas, unidad más pequeña e indivisible, es la más difícil de segmentar para los niños y su alcance resulta fundamental para la adquisición del código alfabético. De acuerdo con ello, existen diversas tareas de conciencia fonológica con niveles de dificultad diferentes que se utilizan no sólo para evaluar las habilidades fonológicas sino también como actividades de instrucción para desarrollarlas. Las tareas, de acuerdo a una complejidad creciente, son las de sensibilidad a la rima, de clasificación de palabras por sus unidades iniciales o finales, de síntesis de fonemas y las de supresión e inversión que serían las más difíciles.

En la propuesta de ED llevada adelante en este estudio, seleccionamos ejercicios de conciencia fonológica, algunos centrados en la rima y otros en los fonemas.

Los **ejercicios de rimas** son tareas que han sido utilizadas en diferentes trabajos (Blachman, 1983; Calfee, Chapman y Venezky, 1972; Lenel y Cantor, 1981; Lundberg, Olofsson y Wall, 1980; Lundberg et al., 1988; Maclean, Bryant y Bradley, 1987; Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984; Yopp, 1988; citado en Defior, 1996, p.52). Tanto la detección como la producción de rimas son incluidas en programas de entrenamiento en habilidades fonológicas: el programa de entrenamiento en segmentación de palabras de Soto y otros, (1991) (en Calero, Perez, Maldonado y Sebastián, 1991), el programa de entrenamiento en conciencia fonológica en la etapa infantil de Lundberg, Frost y Petersen, (1998); el desarrollo de Roskos y otros (2003) sobre las estrategias de enseñanza esenciales para la alfabetización temprana; la guía de Vukelich, C. (2004) quien desarrolla las áreas y tareas necesarias para la alfabetización inicial. También es un tipo de tarea recomendada por la fundación Literacy How (1999), el Proyecto DALE dirigido por Diuk, (2007), el programa ECOS (Experiencias comunicativas en situaciones variadas de lectura y escritura) dirigido por Borzone (1994) y la propuesta de alfabetización intercultural desarrollada por Borzone, Rosemberg y otros (2004).

En este estudio, los *ejercicios centrados en la rima* se desarrollan en una única clase a partir de dos juegos, uno de detección de rimas y otro de producción.

- En un primer momento se desarrolla un ejercicio de *producción de rimas*. La docente propone una palabra oral (rosa-ratón-gato-sopa-taza-rama-luna) y los niños deben proponer otras que rimen (actividad colectiva).
- En un segundo momento se propone un ejercicio de *detección de rimas*. La docente entrega una plantilla con doce imágenes. Cada imagen refiere a una palabra que rima con otra palabra referida en otra imagen. Los niños tienen que unir con una flecha las imágenes que refieren a palabras que rimen.
- En un tercer momento, se comparten colectivamente las respuestas correctas.

Los ejercicios de **síntesis de fonemas** son tareas que han sido utilizadas en diferentes trabajos (Chall, Roswell y Blumenthal, 1963; Test de Roswell-Chall, 1959; Fox y Routh, 1976; Goldstein, 1974, 1976; Helfgott, 1976; Lundberg y otros, 1980, 1988; Perfetti, Beck, Bell y Hughes, 1987; Torneus, 1990; Williams, 1979, 1980; citado en Defior, 1996). También está incluida como una tarea fundamental en los mismos programas de entrenamientos y desarrollos de propuestas de enseñanza referenciados en la tarea de detección y producción de rimas.

En este estudio se realizan ejercicios de *síntesis de fonemas* al inicio de las clases (en nueve de ellas). La maestra pronuncia una a uno y de manera ordenada y separada, cada uno de los fonemas que integran una palabra (por ej., /l/-/a/-/n/-/a/) y los niños tienen que integrar los fonemas para descubrir la palabra completa. Las palabras son en su mayoría bisílabas, de estructuras silábicas CV y de un mismo campo semántico.

Desarrollo de la intervención

Se desarrollan diez clases (dos por semana), con una duración aproximada de 100 minutos. En *todas las clases* se proponen juegos de síntesis de fonemas (a excepción de la clase 5) y actividades de trazado de letras y/o palabras (a excepción de la clase 4). En la primera y segunda semana se desarrollan cuatro clases donde se enseñan las letras del abecedario, sus nombres y formas gráficas; en la tercera y cuarta semana se desarrollan otras cuatro clases donde se presenta cada letra asociada a una palabra y en la última semana se plantea una clase de juego de rimas y otra de repaso de lo aprendido en las semanas precedentes.

Las intervenciones docentes planificadas para las situaciones descriptas consisten:

- En todas las situaciones, reiterar la consigna toda vez que la docente advierte que los niños dejan de tenerla en cuenta, corregir los errores de manera directa e inmediata y destacar las respuestas correctas.
- En las situaciones de identificación de las letras del abecedario, sus nombres y rasgos gráficos, solicitar el recitado del abecedario y recordar el nombre de cada letra (tanto en el abecedario disponible en el salón como en las palabras individuales).
- En las situaciones de trazado, mostrar el modelo de trazado de la letra verbalizando información de los rasgos gráficos; recordar el correcto trazado de cada una de las partes de la letra (indicación verbal, indicación gráfica, “llevar la mano”); recordar la presencia de formas gráficas disponibles en el salón.
- En situaciones de poner en correspondencia cada letra con una palabra de alta frecuencia, verbalizar la asociación entre cada letra y la palabra frecuente que la contiene en posición inicial (ambas tipografías); verbalizar los rasgos gráficos comunes y diferentes entre letras diferentes con rasgos gráficos comunes; solicitar la identificación del nombre de la letra a partir de nombre convencional (en la letra aislada y en la palabra).
- En las actividades de análisis fonológico:
 - Rimas: proponer ejemplos de palabras que rimen con la palabra estímulo; enfatizar la pronunciación de las letras al interior de las palabras.
 - Síntesis de fonemas: ante error o ausencia de respuesta propone imágenes alternativas para elegir.

Veamos en la siguiente Tabla el cronograma de clases:

Tabla 12: **Cronograma de clases**

Clase 1	<i>Orden del abecedario, el nombre de las letras y sus rasgos gráficos en minúsculas y mayúsculas. Análisis fonológico.</i>	<i>Recitar el abecedario y remarcar las letras en mayúscula y minúscula.</i>
Clase 2	<i>Orden del abecedario, el nombre de las letras y sus rasgos gráficos en minúsculas y mayúsculas. Análisis fonológico.</i>	<i>Recitar el abecedario y remarca letras en mayúscula y minúscula.</i>

Clase 3	<i>Orden del abecedario, el nombre de las letras y sus rasgos gráficos en minúsculas y mayúsculas. Análisis fonológico.</i>	<i>Recitar el abecedario y completar las letras que faltan en mayúsculas y minúsculas.</i>
Clase 4	<i>Orden del abecedario, el nombre de las letras y sus rasgos gráficos en minúsculas y mayúsculas. Análisis fonológico.</i>	<i>Recitar el abecedario y unir letras mayúsculas con minúsculas.</i>
Clase 5	<i>Correspondencia de las letras con la forma escrita de palabras de alta frecuencia que inician con dicha letra. Análisis fonológico.</i>	<i>Aprender palabras que empiezan con las letras A; B; C; D</i>
Clase 6	<i>Correspondencia de las letras con la forma escrita de palabras de alta frecuencia que inician con dicha letra. Análisis fonológico.</i>	<i>Aprender palabras que empiezan con las letras E; F; G; J</i>
Clase 7	<i>Correspondencia de las letras con la forma escrita de palabras de alta frecuencia que inician con dicha letra. Análisis fonológico.</i>	<i>Asociar palabras que empiezan con las letras L; M; N; O, P</i>
Clase 8	<i>Correspondencia de las letras con la forma escrita de palabras de alta frecuencia que inician con dicha letra. Análisis fonológico.</i>	<i>Aprender palabras que empiezan con las letras R; S; T; V; Z</i>
Clase 9	<i>Análisis fonológico.</i>	<i>Jugar oralmente con rimas y unir con flechas los nombres que riman.</i>

Clase 10	<i>Correspondencia de las letras con la forma escrita de palabras de alta frecuencia que inician con dicha letra. Análisis fonológico.</i>	<i>Asociar todas las letras aprendidas con sus palabras correspondientes.</i>
---------------------	--	---

3. Población y muestra

La selección de los docentes y niños participantes de este estudio se circunscribe a primer grado de dos escuelas primarias públicas y suburbanas de la ciudad de Tandil, que reciben una población de niños cuyo nivel de instrucción de la madre es - predominantemente- primaria completa.

3.1. Criterios de selección de los grupos y de la muestra de niños

De todos los primeros grados disponibles bajo la condición antes referida, para la *selección de las aulas* se consideró que las docentes:

- declararan llevar a cabo prácticas de enseñanza mixta y no tener formación previa en ninguna de las dos posiciones de enseñanza;
- fueran consideradas por sus directivos como maestras comprometidas con la enseñanza y la comunidad con la cual trabajan y con asistencia continua durante el período escolar;
- aceptaran voluntariamente participar de la investigación.

Para la *selección de una muestra de niños* dentro de cada grupo experimental se tomó en cuenta el nivel de conceptualización sobre la escritura, de acuerdo a la perspectiva psicogenética. En cada una de las aulas se seleccionaron 5 niños con escrituras silábicas.

A continuación, se especifica el modo en que se procedió para elegir a los grupos escolares y los niños de esta muestra.

3.2. Selección de los grupos experimentales y muestra

Selección de los participantes

El presente estudio supuso la participación de las docentes de los grupos que ofrecieron situaciones de enseñanza y realizaron intervenciones para conducirlos desde dos perspectivas didácticas diferentes, así como de los estudiantes que conformaron dichos grupos.

El primer paso en la selección de los grupos experimentales comenzó con la **selección de las instituciones**. Se inició con una entrevista a supervisores e inspectores del nivel, quienes eligieron siete escuelas suburbanas de las características mencionadas, que contasen con equipos directivos con disposición para recibir a las investigadoras.

En un primer acercamiento con los directivos de estas escuelas las investigadoras identificamos cinco, cuyas directoras demostraron interés y disposición para ser potenciales participantes de la investigación. Entre ellas, seleccionamos a las docentes de primer año a partir de la administración individual de una encuesta.

El instrumento corresponde a la encuesta utilizada en el proyecto de formación de docentes desarrollado por el Ministerio de la Nación de Argentina en el año 2015 y un conjunto de Universidades Nacionales y escuelas públicas. En el marco del Postítulo Alfabetización Inicial en la Unidad Pedagógica, se encuestó a todos los docentes participantes del trayecto formativo, con el propósito de relevar información sobre las prácticas de enseñanza de los maestros¹⁹.

La encuesta está conformada por dieciséis preguntas con cuatro opciones de respuestas predeterminadas, las cuales se dirigen en igual medida a perspectivas didácticas diferentes; la mitad de las preguntas explicitan prácticas de enseñanza en perspectiva cognitiva y la otra mitad en perspectiva psicogenética (Ver ANEXO 1).

De este modo, el resultado de las encuestas puede arrojar tres perfiles docentes diferentes de acuerdo a las prácticas que manifiestan llevar a cabo. Docentes con prácticas de enseñanza acordes a la perspectiva de Enseñanza Directa, con prácticas de enseñanza acordes a la Enseñanza Aproximativa o con prácticas mixtas, que combinan modos de intervención de ambas.

Administramos la encuesta a todas las docentes de primer grado que manifestaron voluntariamente interés de participar del estudio. A partir del análisis de las respuestas, seleccionamos las aulas de las maestras que declararon

¹⁹ La encuesta es una adaptación de la encuesta de Buisán, C., Ríos, I., y Tolchinsky, L. (2011).

desarrollar prácticas de enseñanza mixtas, es decir, que no presentan una tendencia marcada hacia ninguna de las dos perspectivas de enseñanza mencionadas. Se trata de docentes que indican llevar a cabo prácticas de enseñanza que, por estudios recientes, caracterizan la enseñanza usual en nuestro medio (Castedo, 2019). En ambos grupos hay algunos denominadores comunes: lecturas de cuentos y espacios de intercambio sobre lo leído, trabajo con el nombre propio y uso del horario escolar o agenda semanal en el inicio de primer año. Decidimos que estos tres elementos se mantendrían durante la intervención experimental, de manera de no quitar a los niños las oportunidades de aprendizaje que sus docentes les hubiesen brindado de no existir la intervención experimental.

Para la selección de las maestras también tuvimos en cuenta que fueran consideradas por sus directivos como comprometidas con la enseñanza y la comunidad con la cual trabajan, con asistencia continua durante el período escolar y en especial, que voluntariamente aceptaran participar de la investigación. De este modo quedó minimizada la variable docente al tomar como recaudos, maestras con un compromiso equivalente ante la enseñanza, con prácticas de enseñanzas y poblaciones similares.

Respecto a la población infantil participante se consideró el nivel de instrucción de la madre de niños seleccionados siendo la media un nivel de instrucción de primaria completa. De esta forma queda minimizada la variable población en tanto se resguarda cierto grado de equivalencia en la influencia de la familia en las prácticas de acceso a la cultura escrita.

Selección de una muestra de niños dentro de cada grupo experimental

Para la selección de los niños de la muestra se tomó en cuenta la conceptualización sobre la escritura, de acuerdo a la perspectiva psicogenética. Como se ha mencionado, esta perspectiva provee un marco interpretativo que describe distintas aproximaciones a la escritura alfabética, previos a la escritura convencional, de manera que resulta pertinente para apreciar avances internos que desde otras perspectivas podrían pasar desapercibidos.

Con el propósito de conocer y seleccionar muestras equivalentes de niños, respecto del nivel de conceptualización de la lengua escrita, se llevó a cabo una tarea de “escritura de palabras”, basada en el procedimiento usado en los estudios de Ferreiro y Teberosky, (1979). En cada aula se seleccionaron cinco niños con subnivel de escritura SSVSC y SCVSC.

La tarea de escritura de sustantivos fue descrita en la tarea de escritura de palabras que conforman el pretest y el postest (Ver Cap. 2, p. 72). Recordamos que la tarea consiste en que los niños escriban, de la mejor manera posible, su nombre y una lista de sustantivos comunes. En este caso, se emplearon siete sustantivos pertenecientes a un mismo campo semántico (animales) representados a partir de imágenes organizadas espacialmente en forma de lista (Ver ANEXO 3). El protocolo de la tarea y los criterios de selección de las palabras ya han sido descritos detalladamente en el (Ver, Cap. 2, p. 75).

Las palabras elegidas para la selección de la muestra fueron:

SERPIENTE - CONEJO - CEBRA - HIPOPÓTAMO - TIGRE - PULPO - PEZ

La tarea se administró de forma individual a todos los niños de cada aula durante la primera semana del año lectivo, en las instalaciones escolares. En el caso del aula de Enseñanza Aproximativa se entrevistan 24 niños y en el caso del aula de Enseñanza Directa se entrevistan 18 niños. En total, 42 niños, 17 varones y 25 mujeres.

En cada aula se seleccionan cinco niños con nivel de escritura silábico, 3 con y 2 sin valor sonoro convencional a fin de contar con puntos de partida equivalentes desde el punto de vista de las conceptualizaciones.

El criterio asumido fue que un niño produce escritura silábica cuando descubre "(...) que las partes de la escritura (sus letras) pueden corresponder a otras tantas partes de la palabra escrita (sus sílabas). Sobre el eje cuantitativo, esto se expresa en el descubrimiento de que la cantidad de letras con las que se va a escribir una palabra puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Esas "partes" de la palabra son inicialmente sus sílabas". Recordamos que sobre el eje cuantitativo se presentan excepciones a tal correspondencia en mono y bisílabos. Sobre el eje cualitativo, cuando las letras comienzan a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estables, "las partes sonoras similares entre las palabras comienzan a expresarse por letras similares. Y esto también genera sus formas particulares de conflicto" (Ferreiro, 1997, p. 20), en ocasión de escribir palabras con núcleos vocálicos sucesivos idénticos.

Recordamos que en las escrituras SSVSC los niños tienden a utilizar una grafía por cada sílaba oral, siendo estas no pertinentes, de modo que se presentan excepciones a tal correspondencia solo en el eje cuantitativo.

A continuación, compartimos un ejemplo de cada conceptualización²⁰:

²⁰ Importante: para apreciar la interpretación que realizan los niños de su propia escritura se transcriben las letras o pseudolettras producidas por los niños en mayúscula imprenta y resaltadas en negrita, con espaciado extendido y debajo,

ESCRITURA SCVSC DE THOMAS	
	<p>V O A <i>vi bo ra</i></p> <p>O M O <i>co ne jo</i></p> <p>S A <i>ce bra</i></p> <p>I O A O <i>i popo ta mo</i></p> <p>I <u>M</u> I <i>ti gre</i></p> <p>U O <i>pul po</i></p> <p>P <i>pez</i></p>
<p>Imagen 1: Escritura de Thomas.</p>	<p>Imagen 2: Interpretación de la escritura de Thomas.</p>

Figura 10: **Conceptualización de la escritura SCVSC: Thomas**

en letra cursiva, las partes orales (sílabas o fonemas) que el niño atribuye a cada una de las partes escritas. Se señala con un subrayado cuando el niño otorga a más de una letra una parte de la emisión oral.

ESCRITURA SSVSC AGUSTINA	
	<p>A R E D la ser pien te</p> <p>U R O co ne jo</p> <p>R O U ce bra</p> <p>G O U D U i po po ta mo</p> <p>G V ti gre</p> <p>U O pul po</p> <p><u>D R</u> pez</p>
<p>Imagen 1: Escritura de Agustina.</p>	<p>Imagen 2 : Interpretación de la escritura de Agustina.</p>

Figura 11: **Conceptualización de la escritura SSVSC: Agustina**

En el caso del aula de ED se elige la totalidad de la población que presenta escritura silábica, dos niños con escritura SSVSC y tres niños SCVSC. En el caso del aula de EA se encontraron diez niños con escrituras silábicas. A los efectos de seleccionar una muestra equivalente, de los seis niños que presentaron escritura SSVSC se eligen dos. Son los que, a pesar de no utilizar grafías pertinentes, realizan los ajustes más estrictos, una grafía una sílaba. Por su parte, dentro del salón se encuentran cuatro niños con escrituras SCVSC, que responden acabadamente a la

descripción teórica del nivel. En ausencia de criterio psicolingüístico para ajustar la selección, se seleccionaron los tres que mostraron mejor predisposición para llevar a cabo la tarea.

En suma, la muestra quedó conformada por cinco niños por cada escuela, dos niños con escrituras SSVSC y tres niños con escrituras SCVSC. En total 6 varones y 4 mujeres, 3 y 2 respectivamente por cada aula.

Al momento de la entrevista, los niños de la muestra tienen entre 5 y 6 años de edad, una edad media de 6; 3 y valores extremos de 5; 9 y 6; 8 años. En el aula de EA presentan una edad media de 6;3 y en el aula de ED una edad media de 6;2.

PARTE 2

CAPÍTULO 3

EQUIVALENCIA DE LOS GRUPOS EN EL PUNTO DE PARTIDA

Al tratarse de un *estudio comparativo* acerca de la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura en dos condiciones de enseñanza diferentes con el propósito de saber qué efectos tiene en el aprendizaje el tipo de enseñanza en la construcción del sistema de escritura, asegurar la equivalencia de los dos grupos escolares resulta una condición metodológica fundamental para garantizar la validez de los resultados.

En el capítulo precedente, compartimos el proceso de selección de dos grupos escolares equivalentes. El propósito de este capítulo es demostrar cuantitativamente, que todo el proceso cualitativo de selección de los grupos experimentales y de la muestra de niños es también consistente en términos cuantitativos, demostrando la equivalencia de los grupos en el punto de partida.

De esta manera, para verificar las diferencias entre las medias de los distintos grupos y demostrar la equivalencia en el punto de partida se realizaron Tablas de contingencia y la prueba Test T de Student, con un nivel de significatividad del (0,05). Por otra parte, para poder describir los datos construimos Tablas de distribución de frecuencias y proporción²¹ y diferentes gráficos.

1. Análisis de la pertinencia en el uso de las letras en sílabas iniciales y finales en la tarea de escritura de palabras

Recordemos que la tarea de escritura de palabras consiste en que los niños escriban de la mejor manera posible, una serie de palabras organizadas en dos listas, dictadas por el entrevistador una a una y en determinado orden. Las palabras se repiten oralmente tantas veces como sea necesario y son escritas por los niños una debajo de la otra. Los chicos escribieron en hojas blancas A4 con renglones de 2 cm de ancho, otorgadas por el entrevistador.

²¹ Tabla de distribución de frecuencia y proporción: la **frecuencia** refiere al número neto de respuestas alcanzada por los niños en cada categoría de respuesta y la **proporción** se calcula dividiendo el número neto de respuestas alcanzada por los niños en una categoría (la frecuencia) por el número total de respuestas en la tarea.

Para realizar un análisis de las escrituras que permitiera combinar criterios cualitativos y cuantitativos y, de ese modo, apreciar microavances, se examinó la pertinencia en el uso de las letras de las sílabas iniciales y finales (lugar por donde más frecuentemente los niños comienzan a hacer más convencional la escritura). De esta manera, del total de palabras dictadas a todos los niños, se consideraron para este análisis los segmentos silábicos iniciales y finales de cada palabra; para los cinco niños de cada condición, se analizaron 80 sílabas iniciales y 80 sílabas finales²², un total de 160 sílabas por cada grupo, correspondientes al pretest.

Tal como se desarrolló en el capítulo 2, de acuerdo a las escrituras realizadas por los niños se establecieron cinco categorías de respuestas en un orden de menos a más avanzadas (categorías ordinales) y para posibilitar un mayor análisis de los datos, decidimos también recategorizarlas como reagrupadas y dicotómicas. En la siguiente Tabla se presentan dichas categorías.

Tabla 13: **Categorías de análisis inicios y finales escritura de palabras**

Categorías ordinales		Ejemplo de respuesta (Escritura de sílaba inicial y final de “canguro”)			Categorías reagrupadas	Categoría dicotómica
1	No pertinente	F	O	C	No pertinente	No pertinente
2	Vocal pertinente	A	U	O	Un segmento pertinente	Pertinente
3	Consonante pertinente	C	G	R		
4	Más de un segmento pertinente	CA	U	RO	Al menos dos segmentos pertinentes o convencionales	
		CN	U	RO		
5	Convencional ²³	CAN	GU	RO		
		KAN	GU	RO		

²² De las 16 palabras, 3 inicios fueron sílabas integradas sólo por vocal; 6 inicios y 3 finales fueron sílabas no CV

²³ A los fines de esta investigación, se denomina convencional cuando se representan todos los fonemas con algunas de las alternativas gráficas del español con independencia de su corrección ortográfica.

1.1. Equivalencia de los grupos en el punto de partida

Consideremos el punto de partida de los niños. Si tomamos las respuestas más avanzadas (categoría 4 y 5), teniendo en cuenta el puntaje por cada grupo según la condición de enseñanza, podemos decir que en el pretest, tal como muestra la Tabla 14, los grupos presentan un desempeño equivalente en esta tarea, con una pequeña diferencia a favor del grupo de EA.

Tabla 14: Frecuencia de respuestas correctas²⁴ y puntaje de inicios y finales en escritura de palabras, por condición de enseñanza en el pretest (n=160 sílabas)

Escritura inicios y finales		
	Frecuencia*	Puntaje*
ED	12	0,37
EA	18	0,56

* Frecuencia: cantidad total de sílabas correctas por cada grupo

* Puntaje: cantidad promedio de niños que escribe correctamente cada sílaba (entre 0 y 5). Se calcula dividiendo la frecuencia, por el total de sílabas iniciales y finales presentadas (32).

A partir de la prueba de asociación se verifica que esta discrepancia encontrada en el pretest no supone diferencias estadísticamente significativas cuando consideramos la base de respuestas correctas en su conjunto, por el subgrupo muestral, con una significatividad de (0,05) (Ver Tabla 15).

Tabla 15: Prueba de asociación. Inicios y finales en escritura de palabras por condición de enseñanza en el pretest

		Medidas simétricas			
		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Gamma	-,238	,424	-,552	,581
	Correlación de Spearman	-,177	,320	-,510	,624 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,268	,269	-,788	,453 ^c
N de casos válidos		10			

a. No se supone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que asume la hipótesis nula.

c. Se basa en aproximación normal.

²⁴ Para este análisis se consideran como correctas las dos respuestas más avanzadas correspondientes a las categorías 4 y 5 (Ver Tabla 13).

Tabla 16: **Tabla de contingencia inicios y finales en escritura de palabras, por condición de enseñanza en el pretest**

Puntaje pretest. Tipo de intervención tabulación cruzada

Recuento

	Tipo de intervención		Total
	Intervención aproximativa	Intervención directa	
Puntaje Nuevo Pre ,00	1	1	2
2,00	1	1	2
3,00	1	2	3
4,00	0	1	1
5,00	1	0	1
8,00	1	0	1
Total	5	5	10

En un análisis descriptivo de los datos del pretest, se observa un desempeño similar entre los grupos.

Al contrastar las respuestas no pertinentes (categoría 1) y las pertinentes (categorías 2 a 5), sobre un total de 160 respuestas los niños de ED alcanzan 90 respuestas pertinentes (0,56) y en el caso de los niños de EA, tienen 92 respuestas pertinentes (0,57).

Tabla 17: : **Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas de escritura de palabras, por condición de enseñanza en el pretest (n= 160 sílabas iniciales y finales)**

Pretest	ED		EA	
	Frecuencia	Proporción	Frecuencia	Proporción
No Pertinentes (Categ. 1)	70	0,44	68	0,42
Pertinentes (Categ. 2 a 5)	90	0,56	92	0,57
Total	160	1	160	1

El análisis de las respuestas iniciales, discriminando todas las categorías pertinentes según la condición de enseñanza, indica que para ambos grupos las respuestas están concentradas en la categoría no pertinente y en la categoría pertinente menos evolucionada, el uso de vocal pertinente. Del mismo modo, para ambos grupos el uso de una consonante pertinente (categoría 3) y las respuestas más avanzadas (categoría 4 y 5) son las menos frecuentes y suman en el grupo de ED 31 respuestas (0,19) y en EA 33 respuestas (0,20). (Ver Figura 12).

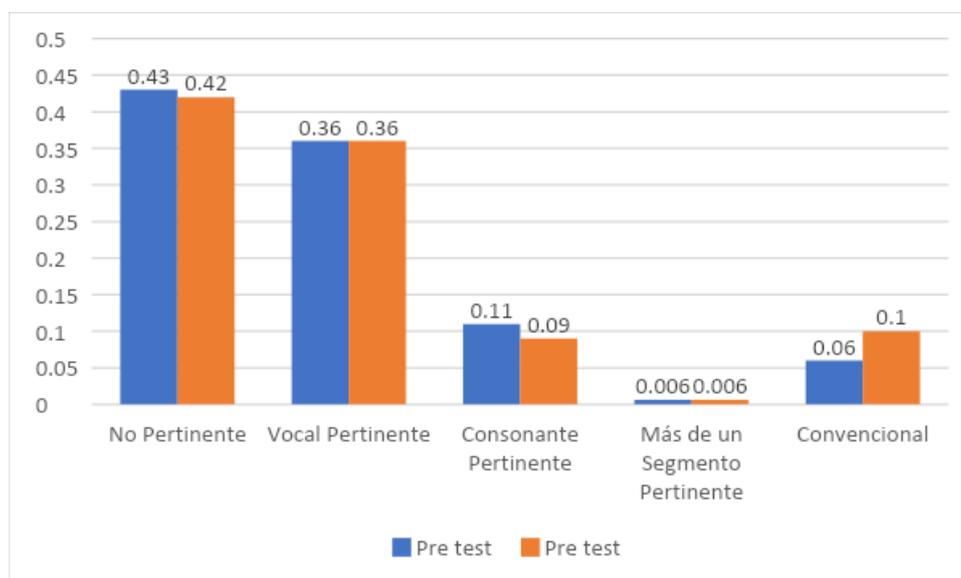


Figura 12: **Distribución de respuestas ordinales, escritura de palabras expresadas en proporción, por condición de enseñanza en el pretest (n= 160 sílabas iniciales y finales).**

Del análisis precedente se desprende que, para esta tarea, los grupos **presentan un desempeño equivalente en el punto de partida** tanto en las respuestas menos avanzadas como en las más avanzadas, hecho que permite el análisis comparativo en el postest.

2. Tarea de identificación de letras aisladas.

Recordamos que en esta tarea de identificación de letras aisladas los niños debían decir, si lo sabían, qué letra era la que el entrevistador señalaba. Se interrogó a los niños sobre 25 letras del abecedario (los dígrafos, la “H” y la “W” no fueron incluidas) dispuestas aleatoriamente en una hoja con misma tipografía, color y tamaño. En el pretest, se analizaron un total de 125 respuestas por cada grupo de intervención haciendo un total de 250 respuestas.

Como se desarrolló en el capítulo 2, de acuerdo a las diferentes denominaciones que los niños otorgaron a las letras se establecieron cuatro categorías de respuestas en un orden de menos a más avanzadas (categoría ordinal). Para posibilitar un mayor análisis de los datos, decidimos también recategorizarlas como reagrupadas y dicotómicas. En la siguiente Tabla se presentan dichas categorías.

Tabla 18: **Categorías de análisis tarea de identificación de letras aisladas**

Categorías ordinales		Ejemplo de respuesta (Letra C)	Categorías reagrupadas	Categorías dicotómicas
1	No pertinente	efe	No pertinente	No pertinente
2	Referencia a nombre	la de casa	Aproximación	Pertinente
3	Referencia a sílaba	ca		
4	Nombre convencional	ce	Nombre convencional	

2.1. Equivalencia de los grupos en el punto de partida

Consideremos el punto de partida de los niños. Si tomamos las respuestas convencionales (categoría 4), teniendo en cuenta el puntaje por cada grupo según la condición de enseñanza podemos decir que, en el pretest, tal como muestra la Tabla

19, el grupo de EA demuestra un mejor desempeño en la identificación de letras aisladas.

Tabla 19: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje en identificación de letras aisladas, por condición de enseñanza en el pretest (n=125 letras)

Identificación de letras		
	Frecuencia*	Puntaje*
ED	47	1.88
EA	66	2.64

* Frecuencia: cantidad de letras identificadas por cada grupo

* Puntaje: cantidad promedio de niños que identifica cada letra (entre 0 y 5). Se calcula dividiendo la cantidad de letras identificadas por el grupo de niños, por el total de letras presentadas (25).

Sin embargo, a partir de la prueba de asociación se verifica que esta discrepancia entre los grupos encontrada en el pretest no supone diferencias estadísticamente significativas cuando consideramos la base de respuestas correctas en su conjunto, por el subgrupo muestral, con una significatividad de (0,05) (Ver Tabla 20).

Tabla 20: Prueba de asociación. Identificación de letras aisladas por condición de enseñanza en el pretest

Medidas simétricas

		Valor	Error tip. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,333	,364	-,904	,366
	Correlación de Spearman	-,279	,309	-,823	,434 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,246	,307	-,718	,493 ^c
N de casos válidos		10			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Tabla 21: **Tabla de contingencia Identificación de letras aisladas, por condición de enseñanza en el pretest**

Tabla de contingencia

			Tipo de intervención		Total
			EA	ED	
TOTAL Ident letras pretest	,00	Recuento	0	1	1
		% dentro de TOTAL Ident letras pretest	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Tipo de intervención	0,0%	20,0%	10,0%
		% del total	0,0%	10,0%	10,0%
	<u>1,00</u>	Recuento	1	0	1
		% dentro de TOTAL Ident letras pretest	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Tipo de intervención	20,0%	0,0%	10,0%
		% del total	10,0%	0,0%	10,0%
	3,00	Recuento	0	1	1
		% dentro de TOTAL Ident letras pretest	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Tipo de intervención	0,0%	20,0%	10,0%
		% del total	0,0%	10,0%	10,0%
	9,00	Recuento	0	1	1
		% dentro de TOTAL Ident letras pretest	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Tipo de intervención	0,0%	20,0%	10,0%
		% del total	0,0%	10,0%	10,0%
	10,00	Recuento	1	0	1
		% dentro de TOTAL Ident letras pretest	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Tipo de intervención	20,0%	0,0%	10,0%

Equivalencia de los grupos en el punto de partida

	% del total	10,0%	0,0%	10,0%
13,00	Recuento	0	1	1
	% dentro de TOTAL Ident letras pretest	0,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de Tipo de intervención	0,0%	20,0%	10,0%
	% del total	0,0%	10,0%	10,0%
16,00	Recuento	1	0	1
	% dentro de TOTAL Ident letras pretest	100,0%	0,0%	100,0%
	% dentro de Tipo de intervención	20,0%	0,0%	10,0%
	% del total	10,0%	0,0%	10,0%
17,00	Recuento	1	0	1
	% dentro de TOTAL Ident letras pretest	100,0%	0,0%	100,0%
	% dentro de Tipo de intervención	20,0%	0,0%	10,0%
	% del total	10,0%	0,0%	10,0%
22,00	Recuento	1	1	2
	% dentro de TOTAL Ident letras pretest	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de Tipo de intervención	20,0%	20,0%	20,0%
	% del total	10,0%	10,0%	20,0%
Total	Recuento	5	5	10
	% dentro de TOTAL Ident letras pretest	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de Tipo de intervención	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Por lo tanto, **los grupos presentan conocimientos diferentes en el punto de partida, en tanto el grupo de EA tiene un mayor conocimiento del nombre convencional de las letras, aunque la diferencia no resulte significativa.**

3. Tarea de completamiento de palabras

Recordamos que en la tarea de completamiento de palabras los niños debían seleccionar la letra, entre cinco opciones, que sirvieran para completar una palabra escrita cuya letra inicial estaba ausente. En el pretest, se interrogó a los niños sobre 11 palabras analizando un total de 55 respuestas por cada grupo de intervención, haciendo un total de 110 respuestas.

Tal como se desarrolló en el capítulo 2, de acuerdo a la elección de las letras realizadas por los niños se establecieron cinco categorías de respuestas en un orden de menos a más avanzadas. Para posibilitar un mayor análisis de los datos, decidimos también recategorizarlas como reagrupadas y dicotómicas. En la siguiente Tabla se presentan dichas categorías.

Tabla 22: **Categorías de análisis tarea completamiento de palabras**

Categorías ordinales		Ejemplo de respuesta (palabra "beso")	Categorías reagrupadas	Categoría dicotómica
1	Letra distante	N	Letra distante	No pertinente
2	Letra parecida en su aspecto Figural	R	Letras con alguna similitud	Pertinente
3	Letra parecida fonológicamente	D		
4	Letra parecida en aspecto Figural y fonológicamente	P		
5	Letra correcta	B	Letra correcta	

3.1. Equivalencia de los grupos en el punto de partida

Consideremos el punto de partida de los niños. Si tomamos las respuestas convencionales (categoría 5), teniendo en cuenta el puntaje total por cada grupo según la condición de enseñanza, podemos decir que en el pretest **las sub muestras manifiestan un desempeño similar en el completamiento de palabras**, con una diferencia mínima entre ambas.

Tabla 23: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje en completamiento de palabras, por condición de enseñanza en el pretest (n=50 palabras)

Completamiento de palabras		
	Frecuencia*	Puntaje*
ED	29	2.9
EA	25	2.5

* Frecuencia: cantidad de palabras completadas correctamente por cada grupo.

* Puntaje: cantidad promedio de niños que completa cada palabra (entre 0 y 5). Se calcula dividiendo la cantidad de palabras completadas correctamente por el grupo de niños, por el total de palabras presentadas (10).

A partir de la prueba de asociación, verificamos que en el pretest **no se encuentran diferencias significativas en el comportamiento de ambos grupos** cuando consideramos la base de respuestas correctas en su conjunto, por el subgrupo muestral en el completamiento de palabras, con una significatividad de (0,05). (Ver Tabla 24)

Tabla 24: : Prueba de asociación Completamiento de palabras por condición de enseñanza en el pretest

Medidas simétricas		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,273	,289	,939	,348
	Correlación de Spearman	,211	,224	,915	,372 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,186	,222	,802	,433 ^c
N de casos válidos		20			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

También en un análisis descriptivo de los datos del pretest, se observa **un desempeño similar de los grupos** al contrastar las respuestas no pertinentes (categoría 1) y las pertinentes (categorías 2 a 5). Sobre un total de 55 respuestas los niños de ED alcanzan y 43 respuestas pertinentes (0,78), mientras que los niños de EA, alcanzan 41 respuestas pertinentes (0,74).

Si analizamos el completamiento de palabras según la variable ordinal, también podemos observar un desempeño similar entre los grupos. Sobre un total de 55 respuestas, los niños de ED completan correctamente 30 palabras (0,54), mientras que los niños de EA alcanzan 29 respuestas correctas (0,52). Respecto a la elección de letras con alguna similitud a la correcta los niños de ED alcanzan 15 respuestas (0,27)

y los de EA 12 (0,21) manteniendo proporciones similares en cada una de los tipos de respuestas.

Del análisis precedente, se desprende que, para esta tarea, **los grupos presentan conocimientos similares acerca del completamiento de palabras en el punto de partida**. Para ambos grupos las respuestas están concentradas en los extremos de la variable, “letra distante” y “letra correcta” mientras que las respuestas intermedias “parecida Figuralmente” y “parecida fonológicamente” constituyen tipos de respuestas muy poco frecuentes en ambos casos.

4. Tarea de reconocimiento de palabras

Recordamos que en la tarea de reconocimiento de palabras los niños debían señalar la palabra que escucharon en un estímulo auditivo, entre tres opciones. En el pretest, se interrogó a los niños sobre 12 palabras y se analizaron un total de 60 respuestas por cada grupo de intervención haciendo un total de 120 respuestas.

Las categorías de análisis están predeterminadas por el diseño de la tarea: una palabra es la correcta, y las otras dos más o menos próximas a la misma. Las tres posibilidades de respuestas se ordenan de menos a más avanzadas (categorías ordinales). Para posibilitar un mayor análisis de los datos, decidimos también recategorizarlas como categoría dicotómica. En la siguiente Tabla se presentan dichas categorías.

Tabla 25: **Categorías de análisis tarea de reconocimiento de palabras**

Categoría ordinal		Ejemplo de respuesta (palabra BAÑO)	Categoría dicotómica
1	Palabra distante	CAÑO	No pertinente
2	Palabra cercana	PAÑO	Pertinentes
3	Palabra correcta	BAÑO	

4.1. Equivalencia de los grupos en el punto de partida

Si tomamos las respuestas convencionales (categoría 3), al considerar el puntaje por cada grupo según la condición de enseñanza, podemos decir que **en el pretest las sub**

muestras manifiestan un desempeño similar en el reconocimiento de palabras, con una diferencia mínima entre ambas.

Tabla 26: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje reconocimiento de palabras, por condición de enseñanza en el pretest (n=60 palabras)

Reconocimiento de palabras		
	Frecuencia*	Puntaje*
ED	33	2.75
EA	32	2.66

* Frecuencia: cantidad de palabras reconocidas correctamente por cada grupo.

* Puntaje: cantidad promedio de niños que reconocen cada palabra (entre 0 y 5). Se calcula dividiendo la cantidad de palabras reconocidas correctamente por el grupo de niños, por el total de palabras presentadas (12).

A partir de la prueba de asociación, verificamos que en el pretest **no se encuentran diferencias significativas en el comportamiento de ambos grupos** cuando consideramos la base de respuestas correctas en su conjunto, por el subgrupo muestral en el reconocimiento de palabras, con una significatividad de (0,05). (Ver Tabla 27).

Tabla 27: Prueba de asociación reconocimiento de palabras por condición de enseñanza en el pretest

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,043	,303	,143	,886
	Correlación de Spearman	,035	,246	,150	,883 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,057	,221	,243	,810 ^c
N de casos válidos		20			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

En un análisis descriptivo de los datos del pretest, se observa un **desempeño similar entre los grupos** en cada una de las categorías de respuestas. Al contrastar las respuestas no pertinentes (categoría 1) y las pertinentes (categorías 2 y 3), sobre un total de 60 palabras se observa que los niños de ED alcanzan 44 respuestas pertinentes

(0,73) y los niños del grupo de EA suman 41 (0,68). Respecto al reconocimiento correcto de las palabras (categoría 3), los niños de ED logran identificar 33 palabras de forma correcta, un 0,55 del total, mientras que los niños de EA logran la identificación de 32 palabras, un 0,53 del total, apenas una palabra de diferencia.

Si hacemos un análisis niño por niño, en el aula de ED todos los niños identifican un mínimo de 5 palabras, mientras que los de EA identifican un mínimo de 4 palabras. Respecto del mejor desempeño, al menos un niño de cada condición es capaz de identificar hasta 9 palabras. Según estos datos, los niños reconocen entre 4 y 9 palabras, lo que supone que son capaces de reconocer palabras mucho antes de saber leer y escribir convencionalmente y también antes de conocer los nombres de las letras.

5. Tarea de segmentación fonológica de palabras sin escritura

Recordamos que en la tarea de segmentación fonológica de palabras sin escritura los niños debían segmentar oralmente “en partecitas” lo más pequeñas posibles el nombre de una serie de objetos presentados con dibujos. En el pretest, se interrogó a los niños sobre 6 palabras y se analizaron un total de 30 respuestas por cada grupo de intervención haciendo un total de 60 respuestas.

Como se desarrolló en el capítulo 2, de acuerdo a los tipos de segmentaciones orales realizadas por los niños se establecieron siete categorías de respuestas en un orden de menos a más avanzadas (categoría ordinal). Para posibilitar un mayor análisis de los datos, decidimos también recategorizarlas como reagrupadas y dicotómicas. En la siguiente Tabla se presentan dichas categorías.

Tabla 28: **Categorías de análisis de tarea segmentación fonológica de palabras sin escritura**

Categoría ordinal		Ejemplo de respuesta (palabra “taco”)	Categorías reagrupadas	Categoría dicotómica
1	Sin segmentación	Taco	Menos avanzadas	Sin segmentación
2	Segmentación silábica	ta-co		
3	Aislamiento parcial de un segmento	t-aco	Intermedias	Con segmentación
4	Segmentación fonológica en segunda sílaba	ta-c-o		

5	Segmentación fonológica en primera sílaba	t-a-co		
6	Segmentación fonológica cuasi completa	t-a-o	Avanzadas	
7	Segmentación fonológica completa	t-a-c-o		

5.1. Equivalencia de los grupos en el punto de partida

Consideremos el punto de partida de los niños. Al considerar el puntaje por cada grupo según la condición de enseñanza, podemos decir que **en el pretest las sub muestras manifiestan un desempeño similar en la segmentación de palabras sin escritura**, con una pequeña diferencia entre ambas.

Tabla 29: **Frecuencia de respuestas correctas y puntaje segmentación fonológica de palabras sin escritura, por condición de enseñanza en el pretest (n=60 palabras)**

Segmentación sin escritura		
	Frecuencia*	Puntaje*
ED	0	0
EA	1	0.16

* Frecuencia: cantidad de palabras segmentadas correctamente.

* Puntaje: cantidad promedio de niños que segmenta cada palabra (entre 0 y 5). Se calcula dividiendo la frecuencia de segmentaciones correctas, por el total de palabras presentadas (6).

A partir de la prueba de asociación, verificamos que en el pretest **no se encuentran diferencias significativas en el comportamiento de ambos grupos** cuando consideramos la base de respuestas correctas en su conjunto, por el subgrupo muestral en la segmentación de palabras sin soporte escrito, con una significatividad de (0,05). (Ver Tabla 30).

Tabla 30: **Prueba de asociación segmentación fonológica de palabras sin escritura por condición de enseñanza en el pretest**

		Medidas simétricas			
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,000	,364	,000	1,000
	Correlación de Spearman	,000	,230	,000	1,000 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,165	,188	-,712	,486 ^c
N de casos válidos		20			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

En un análisis descriptivo de los datos del pretest, al contrastar las respuestas sin segmentación (categoría 1) y las respuestas con segmentación (categorías 2 a 7) **se observa un leve mejor desempeño de los niños de EA**. Sobre un total de 30 respuestas los niños de ED alcanzan 19 respuestas con algún tipo de segmentación (0,63), mientras que los niños de EA alcanzan 26 respuestas con segmentación (0,86).

Tabla 31: **Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas segmentación fonológica de palabras sin escritura, por condición de enseñanza en el pretest (n= 30 palabras)**

Pretest	ED		EA	
	Frecuencia	Proporción	Frecuencia	Proporción
Sin segmentación	11	0,36	4	0,13
Con segmentación	19	0,63	26	0,86
Total	30	1	30	1

Por su parte, analizando según la variable ordinal, sobre un total de 30 respuestas la forma de segmentación más recurrente es para ambos grupos la segmentación silábica, con 15 respuestas en el caso del grupo ED (0,50) y 20 respuestas (0,66) para el grupo de EA. En el caso del grupo de ED presentan 4 respuestas con aislamiento parcial de un segmento (0,13), siendo el tipo de respuestas

más avanzada para este grupo. En el grupo de EA se presentan respuestas con segmentaciones más analíticas, 4 respuestas con segmentación en 2° sílaba (0,13) y 1 respuesta (0,03) con segmentación en 1° sílaba y cuasi completa, siendo esta la respuesta más avanzada en este grupo.

Del análisis precedente, se concluye que, **en el punto de partida el grupo de EA presenta un leve mejor desempeño en esta tarea**, con menor proporción de respuestas sin segmentación y con respuestas de un nivel de segmentación más analítico que el grupo de ED, sin que la diferencia resulte significativa.

6. Tarea de segmentación fonológica de palabras con escritura

Recordamos que, en la tarea de segmentación fonológica de palabras con escritura los niños debían segmentar oralmente en “partecitas” una serie de palabras escritas en tarjetas mientras señalaban con el dedo sobre la escritura. En el pretest, se interrogó a cada uno de los diez niños sobre 8 palabras y se analizaron un total de 40 respuestas por cada grupo de intervención, haciendo un total de 80 respuestas.

Como se desarrolló en el capítulo 2, de acuerdo a los tipos de segmentaciones orales realizadas por los niños se establecieron siete categorías de respuestas en un orden de menos a más avanzadas (categoría ordinal), idénticas a la tarea precedente. También aquí, para posibilitar un mayor análisis de los datos, decidimos también recategorizarlas como reagrupadas y dicotómicas. Seguimos las mismas especificaciones que en la tarea anterior.

6.1. Equivalencia de los grupos en el punto de partida

Al considerar el puntaje por cada grupo según la condición de enseñanza, podemos decir que en el pretest las sub muestras **manifiestan un desempeño equivalente en la segmentación de palabras con escritura, con una pequeña diferencia a favor del grupo de EA.**

Tabla 32: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje en segmentación fonológica de palabras con escritura, por condición de enseñanza en el pretest (n=40 palabras)

Segmentación fonológica con escritura		
	Frecuencia*	Puntaje*
ED	0	0
EA	1	0.12

* Frecuencia: cantidad de palabras segmentadas correctamente.

* Puntaje: cantidad promedio de niños que segmenta cada palabra (entre 0 y 5). Se calcula dividiendo el puntaje de segmentaciones por el grupo de niños, por el total de palabras presentadas (8).

A partir de la prueba de asociación, verificamos que en el pretest **no se encuentran diferencias significativas en el comportamiento de ambos grupos** cuando consideramos la base de respuestas correctas en su conjunto, por el subgrupo muestral en la segmentación de palabras con soporte escrito, con una significatividad de (0,05). (Ver Tabla 33)

Tabla 33: Prueba de asociación segmentación fonológica de palabras con escritura por condición de enseñanza en el pretest

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,412	,312	1,215	,224
	Correlación de Spearman	,264	,216	1,160	,261 ^c
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,351	,209	1,589	,129 ^c
N de casos válidos		20			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

En un análisis descriptivo de los datos del pretest, al contrastar las respuestas sin segmentación (categoría 1) y las respuestas con segmentación (categorías 2 a 7) se observa un desempeño similar entre los grupos. Sobre un total de 40 respuestas los

niños de ED alcanzan 19 respuestas (0,72) con algún tipo de segmentación, mientras que los niños de EA alcanzan 31 respuestas (0,77) con segmentación.

Tabla 34: Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas en segmentación fonológica de palabras con escritura, por condición de enseñanza en el pretest (n= 40 palabras)

Pretest	ED		EA	
	Frecuencia	Proporción	Frecuencia	Proporción
Sin segmentación	11	0,27	9	0,22
Con segmentación	29	0,72	31	0,77
Total	40	1	40	1

Analicemos ahora la segmentación fonológica con escritura según la variable ordinal. Sobre un total de 40 respuestas, la forma de segmentación más recurrente para ambos grupos es la segmentación silábica, en el caso de ED con 15 respuestas (0,37) y en el caso de EA 26 respuestas (0,65). La diferencia más importante entre los grupos estriba en que, en el grupo de EA, las respuestas se concentran muy marcadamente en la segmentación silábica de las palabras y en el caso del grupo de ED, junto con la segmentación silábica, también lo más frecuente es el aislamiento parcial de un segmento (0,27), respuesta más analítica que el análisis en sílabas. El resto de las categorías intermedias y las avanzadas, se mantienen como tipos de respuesta poco frecuente, siendo levemente mayor para el grupo de EA (Ver Tabla 35).

Tabla 35: Frecuencia y proporción de respuestas segmentación fonológica de palabras con escritura, por condición de enseñanza, en el pretest (n= 40 palabras)

Pretest		ED		EA	
		Frecuencia	Proporción	Frecuencia	Proporción
Sin seg.	Sin segmentación	11	0,27	9	0,22
	Segmentación silábica	15	0,37	26	0,65
	Aislamiento parcial de un fonema	11	0,27	0	0
Con seg.	Seg. fonológica en 2° sílaba	3	0,07	2	0,05
	Seg. fonológica en 1° sílaba	0	0	2	0,05
	Seg. fonológica cuasi completa	0	0	0	0
	Seg. fonológica completa	0	0	1	0,02
Total		40	1	40	1

Del análisis precedente, se desprende que, **en el punto de partida los niños de ED tienen un leve mejor desempeño en esta tarea** sin que la diferencia resulte significativa.

CAPÍTULO 4

DIMENSIÓN DIDÁCTICA. ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES DE CLASE²⁵

Recordamos que el propósito de esta investigación es realizar un *estudio comparativo* acerca de la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura en dos condiciones de enseñanza diferentes y saber qué efectos tiene la condición de enseñanza en el aprendizaje de los niños.

En el capítulo precedente se demostró cuantitativamente la equivalencia de los grupos escolares en el punto de partida, de modo que los niños presentaban conocimientos similares en cada una de las tareas del pretest. El propósito de este capítulo es describir y analizar la intervención didáctica efectiva al interior de cada aula, una en condición de Enseñanza Aproximativa y la otra en condición de Enseñanza Directa.

Tal como se describió en el capítulo metodológico, en cada aula se llevaron a cabo un total diez clases distribuidas en cinco semanas con una frecuencia de dos veces por semana y una duración aproximada de 90 minutos (dos módulos). En cada caso se plantearon una serie de actividades independientes llevadas adelante por la docente con el grupo total de alumnos y con la colaboración de un grupo de investigadoras.

Decidimos tomar para el análisis el desarrollo de una clase por cada tipo de situación didáctica. Para ello se tiene en cuenta una selección de registros de clase por cada condición de enseñanza, las producciones de los niños y registros fotográficos de los materiales didácticos utilizados durante las clases.

1. Condiciones de enseñanza comunes

En los dos grupos se desarrollaron situaciones de enseñanza usuales con el propósito de resguardar que ningún grupo transitara las cinco semanas de clase bajo condiciones de enseñanza devaluadas con respecto a las que hubiesen recibido por fuera de la investigación.

²⁵ Recordamos que este capítulo se elaboró en forma conjunta con Viviana Izuzquiza y constituye un capítulo común con su tesis.

En ambas aulas las docentes llevaron adelante tres situaciones de enseñanza que se desarrollaron por fuera de las situaciones específicas diseñadas para contrastar los grupos y en ausencia de las investigadoras: la identificación y copia del propio nombre y de los compañeros; la identificación del día de la semana en el horario semanal y copia en el cuaderno y la lectura de cuentos y apertura de un espacio de intercambio. Decidimos no tomar para el análisis este corpus de situaciones de enseñanza, porque no es lo que diferencia las propuestas, sino lo que comparten y tienen en común.

2. Condición de Enseñanza Aproximativa (EA)

Como se describió en el capítulo 1, la investigación psicogenética acerca de la construcción del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979), plantea la idea de que “los chicos piensan sobre la escritura” (Ferreiro, 2003) y elaboran una serie de hipótesis originales que ponen a prueba y revisan en el intento de comprender qué representan los símbolos escritos. Toda la información que provee el medio no es recibida pasivamente por los niños, sino que es transformada y asimilada de acuerdo a los esquemas conceptuales preexistentes. Esta nueva perspectiva motivó la investigación didáctica en perspectiva constructivista dando lugar a una intervención que hemos denominado en este trabajo “enseñanza aproximativa” de acuerdo al modelo de enseñanza de Charnay (1988, 1994, 1997).

En esta perspectiva, las situaciones de lectura y escritura por sí mismos, son oportunidades esenciales para que los niños reflexionen sobre las unidades menores del sistema de escritura y avancen en sus conceptualizaciones sobre lo escrito y las relaciones con la oralidad. Se propician situaciones de reflexión en el marco de la interpretación y producción de escrituras por parte de los niños, con el propósito de avanzar hacia la construcción del principio alfabético de la escritura. Asimismo, se asegura un conjunto de escrituras estables para que tomen información para producir o anticipar escrituras nuevas.

Se llevan a cabo diez clases (dos por semana), con una duración aproximada de 100 minutos cada una. En la primera semana se desarrollan dos clases de lectura por sí mismos, en la segunda y tercera semana se proponen cuatro clases alternando una clase de lectura por sí mismos y otra de escritura por sí mismos y en la cuarta y quinta semana se desarrollan cuatro clases de escritura por sí mismos. Como cierre de cada una de las situaciones, se construye un banco de datos y se completa el abecedario con las palabras que fueron escritas y leídas.

Veamos a continuación la descripción de las situaciones didácticas seleccionadas y diseñadas para favorecer la reflexión sobre las unidades menores y la comprensión

progresiva de las características del sistema alfabético. Por cada tipo de situación se selecciona una y se comparte el análisis de un fragmento de registro de clase.

2.1. Situación de lectura por sí mismos

La situación de lectura por sí mismos ha sido referida en el capítulo metodológico (Ver, Cap. 2, p. 99). En este estudio incluimos situaciones de lectura por sí mismos, en las cuales los niños conocen el contenido y la forma del texto a explorar (Kaufman, Lerner, Castedo, 2013) a través de la verbalización de la docente. Leen palabras de un mismo campo semántico -nombre de los compañeros, días de la semana, actividades escolares, meses del año- y se enfrentan con problemas tales como dónde dice, cuál es cuál y qué dice en cada parte de palabra o en palabras completas, en relación con un todo. De este modo, se aseguran las condiciones necesarias para que los niños, aunque aún no lean convencionalmente, puedan establecer correspondencias entre lo que se sabe que está escrito, con la escritura misma. La docente interviene para que los niños reflexionen sobre las unidades menores, dando oportunidades para que elaboren estrategias que les permitan confirmar o rechazar sus anticipaciones a partir de indicios cuantitativos y/o cualitativos (Castedo, 1999).

Esta situación se desarrolla en cuatro clases (correspondientes a la clase 1, 2, 3 y 5) durante las tres primeras semanas. La clase se organiza en diferentes momentos y variando los agrupamientos de los niños. En un primer momento, se comunica el sentido social de la propuesta de lectura (leer los nombres para saber dónde sentarse, construir un horario escolar para organizar la semana, armar un calendario de cumpleaños, organizar la cartelera de ayudantes) a partir de un intercambio colectivo con todo el grupo; en un segundo momento los niños exploran los textos (leen por sí mismos) organizados en tríos o parejas agrupados según niveles próximos de conceptualización de la escritura. Finalmente, la docente recupera las reflexiones presentadas al interior de los grupos y se comparten las estrategias para resolver los problemas de lectura en una puesta en común colectiva.

A continuación, se describe la organización de la clase 2 y se comparte el análisis de un fragmento de registro²⁶.

²⁶ Recordamos los criterios de transcripción utilizados:

- Cuando se enuncian segmentos para ser escritos (sílabas, palabras) tales segmentos se escriben entre comillas.
- Cuando los niños refieren a un fonema se transcribe entre barras.
- Cuando los niños interpretan un texto escrito se transcribe entre comillas.
- La escritura del niño, del maestro y los textos que se encuentran a disposición en el aula, se transcriben utilizando mayúsculas.

Armado de la agenda semanal

Se trata de la segunda situación de lectura desarrollada en la clase 2, en la primera semana de la intervención. Para el análisis, tomamos los momentos 1 y 3 de la clase correspondientes al trabajo con el grupo total, en los que se puede apreciar el tipo de intervención de la docente común a todo el grupo.

La clase inicia con un intercambio colectivo acerca de la función social del horario y su sentido en la escuela para organizar las actividades de cada día. Luego se conversa sobre cuáles son los días de la semana y cuáles de ellos se deberían incluir en el horario. Veamos un fragmento de clase de este primer momento que se desarrolla luego de intercambiar sobre el uso social de horarios de distintos tipos, para qué sirve el reloj y los horarios de algunas actividades.

(...)

Docente: ¿Cuáles son los días que venimos a la escuela? ¿Alguien los sabe y se los acuerda?

Alumno: (Varios) Lunes, miércoles, martes...

Docente: Lunes.

Alumno: Miércoles.

Docente: Lunes.

Alumno: Jueves, martes,

Docente: Martes.

Alumno: Viernes, miércoles.

Docente: Miércoles.

Alumno: Jueves.

Docente: Jueves.

Alumno: Sábado y domingo.

(...)

Docente y Alumno: (Juntos) Lunes, martes, miércoles, jueves, viernes.

Docente: Entonces los días de la semana que venimos a la escuela son lunes, martes miércoles, jueves y viernes, ¿Cuántos?

Alumno: (Varios) Cinco.

Docente: Sábado y domingo paseamos, descansamos, jugamos, tomamos helado, comemos asado...

Alumno: (Murmullos)

Docente: Miren... tenemos un cuadro en el pizarrón, dijimos que los días son cinco, cinco.

Alumno: El número cinco.

Docente: El número cinco, perfecto. Cinco días, lunes, martes, miércoles, jueves y viernes.

Al inicio intercambian sobre el sentido social del horario del grado, como un organizador del tiempo y la tarea escolar. Esta instancia es central en la condición de EA porque resulta prioritario que las situaciones de lectura y escritura en la escuela siempre conserven el sentido social que tienen fuera de ella.

Otra intervención fundamental de la maestra apunta a reponer la información sobre los días de la semana, con el sentido que los niños tengan disponible el repertorio de nombres correspondientes a los días que van a la escuela. De este modo, una y otra vez, la maestra incentiva el recitado de los nombres de los días en orden sucesivo, anticipando el repertorio de nombres que los niños van a leer enseguida.

Veamos cómo la maestra propone la tarea de lectura

Docente: (...) Vamos a empezar a ordenar este horario poniendo los nombres de los días. Nosotros los conocemos bastante porque los usamos en los cartelitos de los días. (La maestra reparte a los equipos, un conjunto de carteles individuales con los nombres de los días de la semana). Bueno vamos a ir buscando, en cada mesa tienen todos los días, vamos a ir buscando "lunes".

Los niños están sentados en sus sillas organizados en parejas o tríos, de acuerdo a niveles próximos de conceptualización de la escritura. La maestra entrega a cada equipo cinco carteles con los días de la semana escritos en imprenta mayúscula, alineados a la izquierda y les propone buscar dónde dice "lunes". Luego de que todos los equipos resuelven el problema de lectura, la maestra coordina un espacio de intercambio para poner en común las estrategias y los obstáculos encontrados.

Veamos cómo el equipo de Santino encontró "lunes".

Docente: Contanos, cómo encontraron en tu mesa "lunes".

Investigadora: A ver mostranos el cartel, Santi.

Alumno: (Levanta al cartel mostrándolo a los compañeros) Porque empieza igual a la de "Luca".

Investigadora: Porque empieza igual... se fijaron en la de Luca, que empezaba igual que la de Luca.

Alumno: Pero la tape así... (Deja visible LU y tapa el final de la palabra NES).

Investigadora: Mostrá como leíste ahí, porque encontramos acá (señalando el abecedario de la pared) que "Luca" estaba en el abecedario, en la "le", mostrale cómo tapamos ahí, para ver dónde decía "Luca".

Alumno: (Se dirige al abecedario, localiza LUCA y muestra dónde dice LU, tapando la parte final de la palabra).

Investigadora: ¿Qué dice ahí?

Alumno: (Varios) "Lu".

La primera intervención de la maestra es solicitar justificación de las anticipaciones de los chicos. "*Contanos cómo encontraron en tu mesa lunes*" pone a Santino en posición de compartir con otros, los indicios y estrategias utilizadas para leer por sí mismos. Las diferencias en las propiedades cualitativas en los segmentos iniciales entre lunes y los demás nombres, le permitieron a este grupo localizar la escritura de lunes. Como vemos, Santino recurre a fuentes seguras de información disponibles en el aula, él sabe que "lunes" y "Luca" suenan igual al inicio, y sabe también que, si dice igual, se escribe igual. La maestra recupera sus palabras "*porque empieza igual a la de Luca*" y las enfatiza, validándolas para todo el grupo. También se asegura que Santino socialice la reflexión sobre partes de la escritura en palabras seguras disponibles en el abecedario. A partir de la intervención "*qué dice ahí*" Santino le muestra a sus compañeros cómo dice "lu" en LUCA, recurriendo al "tapado" de la parte final de la palabra.

En el fragmento compartido se observa cómo el equipo de Santino resuelve sin problemas dónde dice LUNES. Veamos ahora el intercambio del equipo de Abigail, que confundió el cartel de LUNES con el de JUEVES.

Investigadora: Acá nosotros... cuenten qué nos pasó... contales, Abigail, cuál habíamos elegido al principio (señalando todos los carteles de los días disponibles en la mesa).

Alumno: Yo había elegido éste (mientras señala el cartel de JUEVES y lo agarra.)

Investigadora: (Refiriéndose al cartel de JUEVES). Abigail había elegido éste (pide silencio al grupo.) Abigail había elegido éste (levanta el cartel y lo muestra al grupo) y después ¿qué nos pasó?

Alumno: Se dieron cuenta que yo elegí aquel (señala el cartel de LUNES).

Investigadora: Santino eligió éste (mientras muestra los dos carteles juntos el de JUEVES y el de LUNES).

Investigadora: ¿Y por qué habrán confundido el primer cartel con el de “lunes”?

Alumno: Porque tiene la segunda letra igual.

Investigadora: Ahhh, porque tiene la segunda letra igual.

Alumno: Y la última.

Investigadora: Y las últimas también.

Alumno: La de atrás de la última.

Investigadora: ¿Y cómo hicimos para darnos cuenta cuál era “lunes”?

Alumno: Me acordé que mi prima se llamaba Lucia, entonces lunes también empezaba igual.

Docente: A ver, yo voy a escribir “Lucía” en el pizarrón, ¿“Lucia” es? (toma una tiza y escribe LUCÍA).

Alumno: Asiente con la cabeza.

Docente: (Luego de escribir, lee) “Lucia”.

Investigadora: Santino se acordó que “Lucía”, que es su prima, empezaba como lunes; entonces yo le escribí el cartel de “Lucía”, porque acá no tenemos ningún nombre Lucía y les hice acordar que sí teníamos un nombre de un compañero (mientras levanta el cartel de LUCA) ¿no? ¿Cuál era?

Alumno: Luca.

Investigadora: Era Luca, así que escribimos “Lucía” y “Luca”.

Investigadora: Así que, para no confundirnos la próxima vez ese cartel con el de lunes, ¿qué tenemos que mirar? (mientras que el niño tiene en la mano LUNES y JUEVES). ¿Alcanza con mirar la segunda letra?

Alumno: Las demás letras sí.

Investigadora: Las demás letras sobre todo la primera y la segunda ... que dice “Lu”.

Investigadora: Cuando tengamos que escribir la fecha de lunes ... ¿sí?... ¿nos vamos a acordar que “lunes” empieza como qué nombre?

Alumno: (varios) Luca.

Investigadora: Como “Lu”, como “Lucas” muy bien.

Docente: Perfecto.

La primera anticipación del grupo es incorrecta, pero no por ello es infundada. Los niños tienen buenas razones para confundir la escritura de LUNES con la de JUEVES. Ponen en correspondencia lo que se cree que está escrito con la escritura misma y se valen de indicios cualitativos para justificar sus anticipaciones, interpretan “lunes” en la escritura de JUEVES tomando en consideración la presencia de la letra U. Aunque en la puesta en común no lo hacen explícito, está claro que cuando dicen “lunes” identifican /u/ y reconocen que se corresponde con la letra U. La consideración de este indicio es suficiente para justificar la anticipación, por eso la maestra interviene para problematizar a los chicos y favorecer la búsqueda de nuevos indicios y una mayor coordinación de información. Nuevamente recurrir a palabras seguras ayuda a ajustar las anticipaciones. Resaltemos que la maestra siempre asegura que las reflexiones se produzcan en presencia de la escritura, por eso escribe LUCÍA y LUCA. No se trata de reflexionar sobre el lenguaje oral e identificar sonidos comunes entre las palabras, se trata de reflexionar acerca de las relaciones entre lo escrito y lo dicho. Por último, hacia el final del intercambio la maestra interviene para institucionalizar lo acordado, *“Así que, para no confundirnos la próxima vez ese cartel con el de lunes, ¿qué tenemos que mirar?; Cuando tengamos que escribir la fecha de lunes ... si... ¿nos vamos a acordar de que lunes empieza como qué nombre?”*

Vemos ahora un fragmento de registro donde los chicos están intercambiando acerca de por qué no puede decir “martes” en la escritura de MIÉRCOLES.

Investigadora: (refiriéndose al cartel de MIÉRCOLES) ¿y por qué, en este no podía decir MARTES? ¿Por qué?

Alumno: Porque tiene una distinta en el medio, tiene una en el medio...

Investigadora: ¿Cuál es la distinta, pensaron que empieza con la misma?

Alumno: Que termina.

Investigadora: Que termina con la misma.

Alumno: Pero todas no son.

Investigadora: (Refiriéndose al cartel de MIÉRCOLES) ¿Y acá qué decía? No podía decir MARTES ¿por qué?

Alumno: Porque no sigue con A, sigue con la I.

Investigadora: Claro, a nosotros (se refiere al equipo de niños) nos pasó lo mismo.

Docente: ¡¡Muy bien!!

Investigadora: ¿Qué dice acá? (mientras deja al descubierto MI y tapa ERCOLES en el cartel de MIÉRCOLES).

Alumno: “Mi”.

Investigadora: “Mi”, acá dice “mi”.

Investigadora: ¡¡Ah!! Nosotros no sabíamos qué decía en esta partecita. (Mientras señala en el cartel de MIÉRCOLES dejándolo solo visible MI. Sabíamos que... Abigail, ¿te acordás? Sabíamos que acá no decía “Ma” (mientras señala el fragmento MI), pero no sabíamos qué decía. ¿Qué dicen ustedes que dice acá, en esta parte?

Alumno: “Mi”.

Investigadora: ¿Y como qué nombre nos dimos cuenta que empieza? Un nombre de una nena de acá del salón.

Alumno: “Milena”.

Investigadora: “Milena” Fuimos a buscar el cartelito del nombre “Milena” y nos dimos cuenta que tienen la misma partecita que miércoles. “Milena”, “miércoles”, miren... (Muestra los dos carteles MILENA y MIÉRCOLES en paralelo dejando al descubierto sólo MI en ambos carteles).

Encontrar dónde dice “martes” entre “jueves” y “viernes” puede resultar más fácil por las diferencias en las propiedades cualitativas de los segmentos iniciales de las palabras, pero respecto de la escritura de “miércoles” puede resultar más complejo distinguirlo, porque al compartir el inicio exige mirar “más adentro” y eso es para los niños más difícil.

La maestra confronta las escrituras de MARTES y MIÉRCOLES para socializar con todo el grupo intercambios valiosos que se dieron en el trabajo por equipos. Por qué no puede decir “martes” en MIÉRCOLES, es la intervención de la maestra que da inicio al intercambio posterior donde hacen públicas algunas reflexiones “*empieza con la misma*”, “*termina con la misma*”, “*pero no todas*”, “*porque tiene una distinta en el medio*”, “*porque no sigue con A, sigue con la I*”. Con el propósito de leer, los niños despliegan estrategias que le permiten coordinar lo que creen que dice, con sus conocimientos y los datos del texto; de este modo consideran indicios cualitativos (piensan sobre las partes de las escrituras en distintas palabras y las partes de la oralidad que creen que se corresponden) en el intento de justificar sus anticipaciones. Con la intención de favorecer reflexiones sobre las unidades menores del sistema, la maestra vuelve a intervenir solicitando leer en MIÉRCOLES, qué dice en una parte (MI). Por último, las fuentes de información segura vuelven a resultar fundamentales para que los niños

confirman las anticipaciones. El cartel de MILENA se compara con el de MIÉRCOLES y se confirma que empiezan igual a través del tapado del resto de las letras. De este modo, queda en evidencia que no se trata sólo de reconocer o identificar una palabra, sino sobre todo de analizarla, de reflexionar acerca de las relaciones entre partes de la escritura y la oralidad.

En la siguiente Figura compartimos la agenda semanal completa.

HORARIO					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
PRIMERA					
SEGUNDA	DANZA	EDUCACIÓN FÍSICA		EDUCACIÓN FÍSICA	
TERCERA	DANZA				
CUARTA			BIBLIOTECA	BIBLIOTECA	
	AYUDANTE	EL ESTOFADO DEL LOBO		CASA DE MUJERES	DÍA DEL ANIMAL

Figura 13: **Agenda semanal en uso**

2.2. Situación de escritura por sí mismos

La situación de escritura por sí mismos ha sido referida en el capítulo metodológico (ver Cap. 2, p. 101). Recordemos que el descubrimiento de que los niños pueden “comprender la escritura a través de sus esfuerzos por producir escritura” (Ferreiro, 2004, p.8) permitió otorgarle a los niños el permiso de “escribir lo mejor que puedan” o “como piensan que se escribe”, antes de poder escribir convencionalmente.

En este estudio incluimos situaciones de escritura por sí mismos en las cuales los niños, con la ayuda del docente y la presencia de fuentes de información, escriben por sí mismos en parejas o tríos palabras que corresponden a un mismo campo semántico (animales, útiles escolares, comidas, instrumentos musicales, transportes y juegos o juguetes). En este contexto, la escritura de un texto conocido y despejado les permite

desplegar sus propias conceptualizaciones sobre el sistema de escritura y resolver el problema de acordar y decidir con cuántas, cuáles y en qué orden poner las letras.

Esta situación se desarrolla en seis clases (correspondientes a las clases 4, 6, 7, 8, 9 y 10) en el transcurso de todas las semanas (a excepción de la semana 1), con una duración aproximada de 100 minutos. La clase se organiza en cuatro momentos diferenciados y variando los agrupamientos de los niños. En un primer momento, se comunica el sentido social de la propuesta de escritura (escribir los útiles que no debo olvidar, los animales, las comidas, los instrumentos musicales, los transportes y los juegos o los juguetes sobre los que se quiere buscar información para leer) a partir de un intercambio con el grupo total; en un segundo momento escriben una lista de palabras organizados en parejas o tríos; en un tercer momento se vota y se cuenta cuáles son los más elegidos para estudiar.

A continuación, se describe la organización de la clase 6 y se comparte el análisis de algunos fragmentos de registro de clase donde se puede apreciar la intervención de la docente.

Escritura de una lista de comidas

Se trata de la segunda situación de escritura desarrollada en la semana tres de la intervención. Escriben por sí mismos una lista de tres comidas acerca de las que les gustaría leer información. Los niños, organizados en parejas o tríos según niveles próximos de conceptualización de la escritura, acuerdan y seleccionan las comidas a partir de un conjunto de diez imágenes ofrecidas por la docente. Es una escritura colaborativa en donde los niños se ponen de acuerdo en qué letras se necesitan, cuántas y en qué orden, alternando el turno para tomar el lápiz.

El primer momento de la clase corresponde al trabajo con el grupo total. Veamos ahora el siguiente fragmento en el que la docente presenta al grupo la propuesta de escritura después de un intercambio sobre los gustos de cada uno y el comentario sobre las imágenes

Docente: ¿Se acuerdan que el otro día nos juntamos con un compañero con una hoja y un lápiz para escribir? Bueno, vamos a hacer lo mismo. Yo les voy a dar hojitas blancas y también les voy a dar las imágenes de las comidas. Entonces, con el compañero, una hoja y un lápiz, vamos a intentar escribir los nombres de esas comidas que aparecen en esas imágenes. ¿Está? De las preferidas, perdón. Hay que elegir tres.

(...)

Docente: Porque son un montón y sino, no llegamos a escribir tanto. De las tres que más nos gustan. Pero me tengo que poner de acuerdo con mi compañero, ¿estamos?

Investigadora: Señó, después vamos a votar.

Docente: Exactamente. Después vamos a votar. Vamos a hacer una lista con los que recibieron más votos y esas van a ser las comidas ganadoras. ¿O no?

Investigadora: ¿Y qué vamos a hacer con esas comidas ganadoras, Andre?

Docente: Después, en otras clases vamos a buscar información de esas comidas y no sé si no las vamos a terminar haciendo.

La maestra enuncia la propuesta al grupo total, explicita el sentido de la tarea de escritura y presenta las imágenes que acompañan la situación. Se inicia un intercambio oral colectivo acerca de las comidas que aparecen en las imágenes para establecer acuerdos sobre qué escribir. El uso de las imágenes en este caso es una decisión didáctica para acotar el universo de escrituras.

La docente reparte a cada uno de los equipos hojas en blanco y las imágenes mostradas recientemente para que empiecen a conversar sobre las comidas y elijan las preferidas. Veamos en el siguiente fragmento cómo la docente y las investigadoras intervienen para ayudarlos a ponerse de acuerdo.

Investigadora: Ustedes dos elijan tres comidas preferidas (mirando a dos alumnos), y ustedes otras tres (dirigiéndose a la otra pareja).

Alumno: “Arroz”, “salchicha” y “milanesa”.

Investigadora: Alma dice “salchicha”, “arroz” y “milanesa”, ¿estás de acuerdo, Joaquín?

Joaquín: Sí.

Investigadora: Bueno, empiecen a escribir ustedes dos. Acuérdense que se pueden ayudar con todas las palabras que tenemos en el salón (señalando los lugares donde se encuentran disponible las palabras).

Investigadora: (Dirigiéndose a la otra pareja de niños) ¿Y ustedes? ¿Cuáles son las preferidas?

Alumnas: pizza, asado y pollo.

Investigadora: Pizza, asado y pollo (enumerando con los dedos).

Alumna: ¿Cómo nos salga?

Investigadora: Sí, vamos a escribirlo lo mejor que puedan. Acuérdense que se pueden

ayudar de todas las cosas que tenemos en el salón. ¿De dónde podemos sacar información cuando necesitamos escribir?

Alumna: Del salón. (Señalan diferentes lugares del salón).

Investigadora: (pone en palabras los lugares señalados). Del abecedario, del horario, de allá, de los nombres, de los útiles. Tenemos un montón de carteles donde nos podemos ayudar.

Docente: (Dirigiéndose al grupo total). Chicos, a ver, escuchen todos un minutito, siempre, siempre hay que acordarse que tenemos un montón de carteles en el salón que nos ayudan a escribir.

En este episodio que transcurre en uno de los pequeños grupos, la maestra sostiene los acuerdos del proceso de producción. En primer lugar, les recuerda que tienen fuentes de información disponibles en el aula a las que recurrir para ayudarlos a escribir, refiere explícitamente a todas las escrituras que clase a clase han quedado disponibles como ambiente alfabetizador del salón (abecedario, horario, nombres, lista de útiles). Recordemos que la presencia de escrituras estables es una condición didáctica muy importante en la situación de escritura por sí mismos. Se trata de que los niños tengan información disponible, que será utilizada de acuerdo a los esquemas interpretativos de cada uno.

Seguidamente la maestra vuelve a intervenir con el propósito de asegurar otra de las condiciones didácticas de esta situación. “Escriban lo mejor que puedan”, es la consigna inicial que otorga a los niños el permiso de escribir “como piensan que se escribe” otorgando confianza y alentando a hacerlo “lo mejor que puedan”, poniendo en acción sus propias conceptualizaciones sobre lo que la escritura representa. Es interesante ver cómo uno de los niños reafirma este contrato establecido para escribir por sí mismos, usando la expresión “¿cómo nos salga?” quedando en evidencia que esta situación está funcionando bajo las condiciones esperadas.

Veamos ahora en este fragmento la escritura de PIZZA y los intercambios que suceden durante la producción:

Investigadora: Bueno, ¿cuál empezamos a escribir? (Dirigiéndose nuevamente a Milena y su compañera).

Milena: Pizza.

Investigadora: ¿Pizza? ¿pizza? Bueno, piensen entre las dos, ¿sí? ¿Cuántas y cuáles necesitamos para “pizza”? (La docente responde una pregunta de otra pareja que está escribiendo).

Milena: (toma el lápiz decidida y escribe) LNMAEP. (Cuando finaliza lee con señalamiento continuo con el dedo: "pizza" (en LNMAEP).

Investigadora: A ver Dai, ¿estás de acuerdo con lo que escribió Milena? (le acerca la hoja). A ver Milena, leémelo despacito.

Milena: (Lee "pizza" señalando con el dedo y se detiene al final).

Investigadora: ¿Qué pasa? (Milena hace gesto de querer borrar la letra final señalando P) ¿Tenés que borrar esa?

Milena: (Vuelve a señalar una parte de su escritura realizando una cruz con su dedo sobre las dos últimas letras E y P)

Investigadora: ¿Éstas dos tacho, ahí? (señalando las letras EP que indica Milena).

Milena: (Asiente con su cabeza y lee en LNMAEP señalando la escritura globalmente). "Piiiza".

Investigadora: ¿Dónde termina "pizza"?

Daiana: (Señala la letra P en LNMAEP). Ésta no va (señalando la letra P)

Milena: (Mientras lee "pizza" con señalamiento y se detienen en la A en LNMAEP).

Investigadora: ¿Con cuál? (dirigiendo la mirada a Daiana) ¿Con ésta? (señalando P de la escritura LNMAEP) ¿Querés tachar?

Alumna: (Daiana tacha P, quedando LNMAE).

Investigadora: Bueno a ver, léeme de nuevo.

Milena: "piiizaa" (mientras señala LNMA). (No considera la E que se encuentra al final. Duda. Realiza un segundo intento y ajusta la lectura) "piizaaa" (Mientras señala LNMAE).

Investigadora: ¿Ahora hasta dónde llega pizza?

Daiana y Milena: Hasta ahí (incluyendo en el señalamiento a la E).

Investigadora: Si yo les tapo hasta ahí, (tapa con la mano MAE y deja a la vista LN) ¿Qué dice?

Milena: "Pi".

Investigadora: (Mirando a ambas nenas) ¿Están seguras?

Milena y Daina: (Ambas asienten con la cabeza).

Investigadora: Vamos a pensar alguna palabra que tenga "pi". ¿Les parece? ¿Qué palabra tiene "pi"?

Milena y Daiana: (Las alumnas buscan a su alrededor como buscando dónde pueden encontrar información).

Investigadora: El otro día estuvimos escribiendo una palabra que tenía "pi".

Milena: "Milena".

Investigadora: ¿Milena? "Pi", "mi".

Milena: No no .

[...]

Investigadora: ¿No? ¿No tiene? Les voy a escribir otra que tiene "pi". A ver si podemos encontrar el pedacito "pi", "pileta" (mientras escribe PILETA).

Milena: "Pileta" (lee señalando con el dedo PILETA). Como Milena.

Investigadora: Mirá yo te voy a dar tu cartel (le alcanza el cartel de MILENA). Mirá, acá dice, ¿qué dice?

Milena: "Milena".

Investigadora: Leé este pedacito (dejando visible MI).

Milena: "Mi" (señalando con su dedo).

Investigadora: ¿Es igual que este pedacito de PILETA? (dejando visible PI). ¿Es lo mismo "mi" que "pi"?

Milena: No (con la cabeza).

Investigadora: ¿Nos sirve "Milena"?

Milena: No.

Investigadora: "Pizza" ¿cómo digo? ¿digo como "Milena" o digo como "pileta"?

Milena: Como "pileta".

Investigadora: ¿Nos sirve un pedacito de "pileta" para "pizza"? (Mientras señala el cartel de PILETA).

Milena: (Lee en voz baja varias veces con el dedo, señalando PILETA).

Investigadora: ¿Qué dice hasta ahí? (dejando visible PI).

Milena: "Pi-le".

Investigadora: De nuevo leela toda.

Milena: "Pi" (PI) "le" (LE) "ta"(TA).

Investigadora: Hasta ahí en ese pedacito chiquitito, ¿qué dice? (deja visible PI).

Milena: "Pi".

Investigadora: ¿Y ustedes pusieron "pi" para pizza? (señalando la producción de las alumnas).

Milena: No.

Investigadora: ¿Quieren cambiar algo? Volvelo a poner abajo.

Milena: (agarra el lápiz y escribe PIL).

Investigadora: ¿Cuál más de las que habían puesto te sirve?

Milena: (agrega E a la escritura).

Investigadora: ¿Qué dice ahí, a ver?

Milena: "Pi-le-ta"(señalando la escritura PIL).

Investigadora: ¿Vos tenías que escribir "pileta" o "pizza"?

Milena: "Pizza" (riéndose).

Investigadora: ¿Y ya está?

Milena: No.

Investigadora: ¿No dice "pizza" ahí?

Milena: No, no dice (corroborando leyendo en voz baja).

Investigadora: ¿Qué le falta entonces?

Milena: "Ésta (señala S del cartel de PRISCILA que se encontraba en la mesa).

Investigadora: De estas que hay acá ¿no te sirve ninguna? (señalando la primera escritura).
¿Qué decís?

Milena: Ésta, (señalando una letra de la escritura anterior).

Investigadora: Bueno, ponela.

Milena: (Agrega M y lee señalando con el dedo).

Milena: "Piiiza" (en PILEM).

Investigadora: ¿Vos estás de acuerdo? (dirigiéndose a Daiana).

Daiana: Sí. (Asiente con la cabeza).

Durante la producción la maestra interviene con la pareja de niñas para que anticipen cuántas y cuáles se necesitan para escribir "pizza". Si bien no intercambian entre ellas, Milena inicia la producción y escribe (L N M A E P) para "pizza", sin hacer verbalizaciones ni recortes orales.

Milena realiza una producción desde una conceptualización presilábica, regulada

por una cantidad mínima y variaciones cualitativas. Por el lado del eje cualitativo, se observa en la cadena gráfica la utilización de letras diferentes que no se corresponden con el valor sonoro de la palabra que tiene que escribir y por el lado cuantitativo, utiliza 6 grafías correspondiente con la variabilidad entre la cantidad mínima y máxima. Una vez finalizada la misma, la docente interviene solicitando la interpretación de la producción *“leeme cómo dice”* y la niña interpreta con señalamiento continuo *“piiiizaaa”* en (L N M A E P). La docente le pregunta ahora a su compañera si está de acuerdo con la producción de Milena, y le pide nuevamente interpretación: *“volvé a leer bien despacito”*. Milena lee con señalamiento continuo y en esta segunda oportunidad deja fuera la E y la P, realizando un gesto para tachar ambas letras. La docente le pregunta si las quiere tachar, e interviene nuevamente solicitando la lectura *“¿hasta dónde dice pizza?”*; Milena ajusta la interpretación dejando fuera la letra P (lee pizza hasta L N M A y luego ajusta hasta L N M A E) y finalmente la tacha.

Las niñas que realizan esta producción presilábica, interpretan la escritura como una totalidad, aún no establecen una correspondencia entre la cadena escrita y la palabra oral. En este sentido, para propiciar avances la docente interviene con la intención de que las niñas puedan comenzar a reflexionar que cada parte de la palabra emitida es considerada como correspondiente a cada una de las partes de la palabra escrita. Para ello tapa una parte de la escritura y les solicita interpretación, *“Si yo les tapo hasta ahí, (tapa con la mano MAE y deja a la vista LN) ¿qué dice?”* *“leémelo despacito”*, a lo cual las responden “pi” señalando el fragmento que queda descubierto de la escritura. La docente realiza una nueva intervención y les propone información indirecta para pensar en palabras que les sirvan para revisar el inicio de la producción. De este modo, para pensar en el inicio (PI), Milena ofrece su nombre. La docente verbaliza “pi” y “mi” y les pregunta si dice igual. La niña rápidamente se da cuenta que los nombres no suenan igual. La docente ofrece una información indirecta, escribe PILETA para confrontarlo con MILENA, de este modo les pregunta si en PI y MI dicen igual (diferencias grafofónicas) y a partir de ello las niñas rechazan MILENA como fuente de información. La maestra vuelve a pedirles que lean la palabra que les ofreció, les tapa la última parte para que las niñas identifiquen PI y finalmente modifican el inicio de la escritura producida quedando ahora P I M A E en lugar de L N M A E.

La docente con su intervención busca que las niñas puedan empezar a problematizarse en considerar las relaciones entre dos totalidades diferentes, la palabra pronunciada es susceptible de ser descompuesta en partes, del mismo modo que la palabra escrita es un compuesto de partes colocadas en un cierto orden. Con la intervención del “tapado de partes” y el ofrecimiento de “información indirecta” Milena pudo comenzar a reflexionar sobre el inicio de PIZZA, buscando semejanzas sonoras

con su propio nombre, y luego con la información indirecta que le ofrece la docente, en este caso PILETA para pensar en el inicio de PIZZA, pudo descartar MI y reemplazar el inicio de su escritura quedando P I L E M.

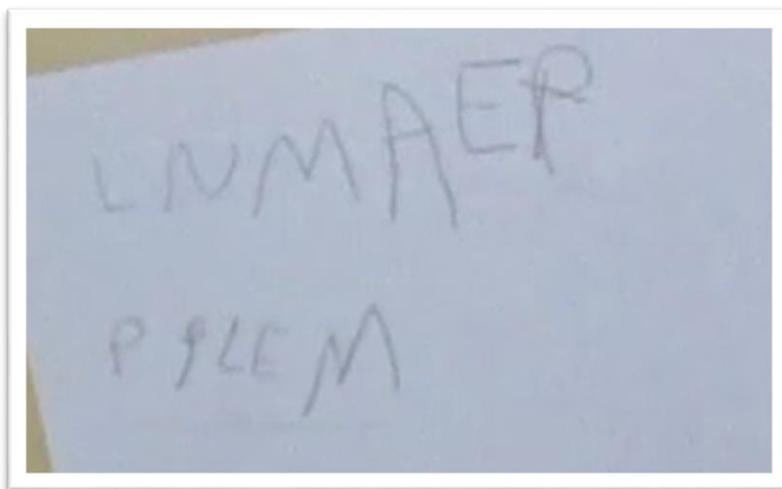


Figura 14: **Escritura inicial y revisión de PIZZA. Milena y Daiana**

Veamos ahora un fragmento de escritura de los niños que producen escrituras más avanzadas que el caso anterior:

Santino: (Verbaliza mientras está escribiendo “albóndigas”) /aaa/ (Escribe A y luego agrega IGA, queda escrito AIGA).

Investigadora: Leelo, Santi.

Santino: “Aaa” (señalando con el dedo A, se detiene en I y piensa. Borra y reemplaza I por L, quedando finalmente ALGA).

Investigadora: Te sonaba que no era la “i”. A ver, leelo.

Santino: “Al- bon” (se detiene en ALG).

Investigadora: A ver, leelo otra vez.

Santino: “Al” (señala AL) “bon” (señala GA).

Investigadora: (Deja visible AL en la escritura). Hasta acá, ¿qué dice?

Santino: “Al”.

Investigadora: ¿Dónde dice “bon”? (Se produce un silencio). Es albóndiga.

Santino: (Borra GA. Piensa y escribe ONIGA, queda escrito ALONIGA).

Investigadora: A ver, ahora leémelo, Santi.

Santino: “Al” (AL) “bon” (ON) “di” (I) “ga” (GA).

Investigadora: A ver, Iñaki, vos qué opinás. ¿Dónde dice “bon”, Iñaki?

Iñaki: (Deja visible ON y ambos dudan).

Investigadora: Sabés qué, escribilo abajo, así no andamos borrando tanto y hacé el cambio que te parece.

Santino: (Escribe debajo ALBONIGA).

Investigadora: Leelo.

Iñaki: (Iñaki lee señalando con el dedo).

Investigadora: (Dejando visible BON). ¿Entonces acá que dice ahora? (Al ver que no responden, toma otra parte de la palabra, deja visible AL y les pregunta).

Investigadora: Acá ¿qué decía?

Santino e Iñaki: “Al”.

Investigadora: ¿Y acá qué decía? (Deja visible BON).

Santino e Iñaki: “Bon”.

Investigadora: ¿Y dónde dice “di”? En “albóndiga”, ¿en qué parte escribiste “di”, Santi? “Di” “al-bon-di”. Acá dice “al-bon” (lee señalando con el dedo) y ¿dónde dice “di”? Hay algo que no te sigue convenciendo.

Santino: (Agarra nuevamente el lápiz y escribe, pero en un momento se detiene).

Investigadora: Tenés que escribir la partecita “di”. ¿Cómo será la partecita “di”?

Santino: Como “día”.

Investigadora: Como día, ¿te acordás cómo se escribe día?

Santino: No.

Investigadora: ¿Quieren que lo anotemos? Voy a anotar “día”. (Escribe DÍA). ¿Dónde dice “di”?

Santino: (Tapa con la mano dejando visible DI y continúa escribiendo quedando

finalmente ALBÓNDIGA)

Investigadora: ¿Y acá que decía? (señalando la l de la escritura anterior que era ALBONIGA)

Santino: “l”.

Investigadora: Faltaba una. ¿En esta partecita qué dice? (Tapa con su mano dejando visible la parte final GA).

Santino: “Ga”.

Investigadora: A ver, leemelo lñaki.

lñaki: “Albóndiga” (señalando con el dedo ALBONDIGA).

En este episodio Santino escribe “albóndiga”. En su primer intento produce (A l G A). Comienza la escritura verbalizando “aaaa” mientras escribe A para la primera sílaba y continua la producción con las grafías l G A. Escribe los núcleos vocálicos para la primera y tercera sílaba, omite por completo la segunda y resuelve la última sílaba de modo convencional. Para posibilitar ajustes en la escritura la docente le pide interpretar la producción. Santino interpreta “aaa” señalando con el dedo A, y se detiene en l advirtiendo que necesita modificar una parte. Borra y reemplaza l por L, quedando A L G A. La docente despliega otras intervenciones para que Santino pueda seguir ajustando la escritura. Solicita la interpretación de partes para favorecer que el niño establezca correspondencias más ajustadas entre partes de la escritura y partes de la oralidad. De este modo le pregunta “*hasta acá qué dice*” (señalando AL) y Santino interpreta “al”. La docente al advertir que la segunda sílaba no está representada por ninguna grafía, pregunta donde dice “bon” permitiendo que Santino complete su escritura A L O N l G A. A partir de la solicitud de la docente, interpreta “al” (AL) “bon” (ON) “di” (l) “ga” (GA) y a pesar de que logra considerar otras letras, Santino demuestra aún no estar convencido de su producción. La docente involucra al compañero para que colabore en la escritura preguntando “*donde dice bon*”. lñaki señala ON pero con ciertas dudas. Santino toma la iniciativa para completar la escritura. La maestra lo interrumpe y le sugiere continuar escribiendo debajo, de modo que queden visibles las transformaciones de la escritura y se puedan comparar las versiones. Santino reescribe ALBONIGA.

La maestra interviene solicitando la interpretación de cada parte con la intención de completar la sílaba Dl. Santino sabe que con una letra no puede decir “di” por eso continúa pensativo. La docente atenta a ello, interviene para ayudarlo a pensar “*tenés*

que escribir la partecita di, ¿cómo será la partecita “di”? Santino de manera autónoma propone valerse de otra escritura, “como día” verbaliza. La maestra le escribe DÍA e interviene pidiendo interpretación para que Santino localice dónde dice “di”. El niño recurre al tapado de la parte final de la palabra, dejando visible DI. Luego incorpora D a la producción alcanzando la escritura convencional de ALBONDIGA.

Por último, la maestra recupera la escritura de ALBONIGA para hacer notar la diferencia en la escritura de la sílaba “di” con la última producción.

Como podemos observar la intervención de la maestra favorece que Santino revise su producción una y otra vez, permitiéndole completar su escritura hasta llegar a ser convencional. Santino produce inicialmente una escritura con pocas letras, pero a partir de la intervención es capaz de recurrir a fuentes de información para saber qué letra escribir, interpreta su propia escritura para controlar lo que escribió, revisa y hace modificaciones en la escritura, alcanzando la escritura convencional de albóndiga.

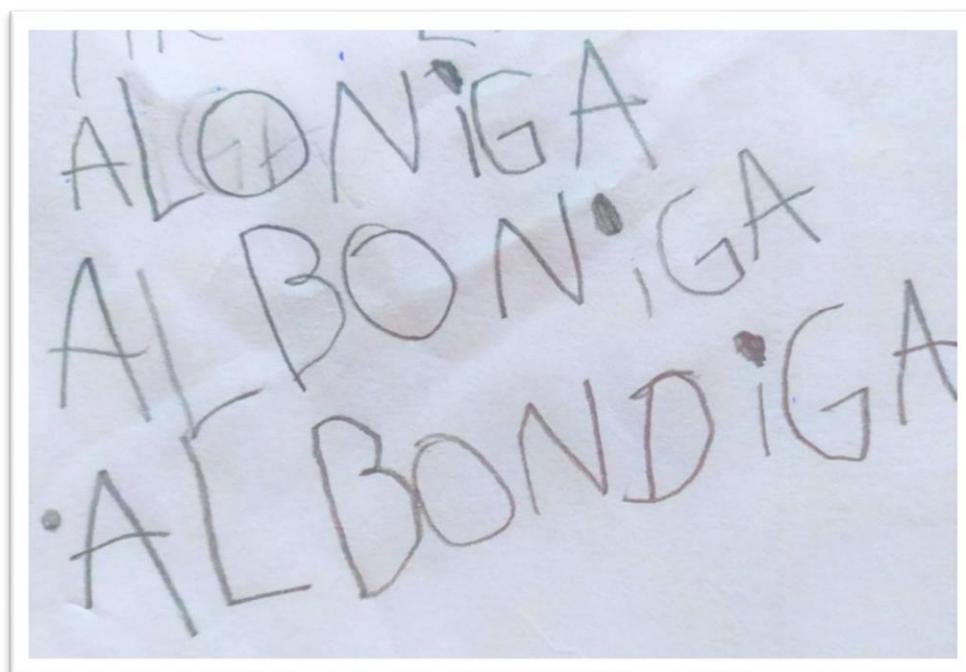


Figura 15: **Escritura inicial y revisión de albóndiga. Santino e Iñaki**

2.3. Construcción del abecedario con palabras y banco de datos

La situación de construcción del banco de datos y del abecedario con palabras ha sido referida en el capítulo metodológico (Ver Cap. 2, p. 103). Recordemos que estos portadores funcionan como fuentes de información seguras a las que los niños pueden recurrir con cierta autonomía para leer y escribir nuevas palabras (Castedo, 2019, p.58), de allí su relevancia para que avancen en la construcción del sistema de escritura.

La construcción de banco de datos y abecedario con palabras, se lleva a cabo en las diez clases, al finalizar la situación de lectura o escritura por sí mismos desarrollada ese día. En ese contexto, con el propósito de guardar memoria de las palabras sobre las que han reflexionado se incluyen en ambos portadores. De este modo, quedan disponibles en el salón como fuentes de información a las que pueden acudir en las próximas situaciones de lectura y escritura.

Banco de datos

Veamos el armado del banco de datos en un fragmento de registro de la clase 6, correspondiente a la escritura por sí mismos de una lista de comidas preferidas.

Docente: Sí, son las tres ganadoras. ¡Muy bien! ¡Perfecto! Esas tres, de esas tres comidas, del pollo, de las albóndigas y de las milanesas, nosotros vamos a seguir estudiando. Vamos a averiguar cosas, no hoy, por supuesto. Otros días. Vamos a averiguar y vamos a seguir, pero las vamos a colgar en el salón, en algún lugar, como colgamos los útiles. ¿Para qué? ¿Para qué ponemos nosotros todo eso que trabajamos y después...

Alumna: (Interrumpe). Para aprender.

Docente: Para aprender, ¿para qué más?

Alumno: Para acordarse.

Docente: Para acordarse, perfecto.

Alumno: Para estudiar.

Docente: Para estudiar, para que nos ayude a escribir otras palabras. Entonces, ¿a quién tengo que buscar? A las albóndigas (muestra la imagen de las albóndigas acompañada con el cartel ALBÓNDIGA). Ahora las vamos a poner en la tela. A las milanesas (nuevamente levanta la imagen con la palabra MILANESA). Y al señor pollo (muestra la imagen con la palabra POLLO).

Bueno, voy a poner aquí las tres comidas más votadas (mientras coloca las imágenes sobre una tela junto a los útiles escolares).



Figura 16: **Votación de comidas**

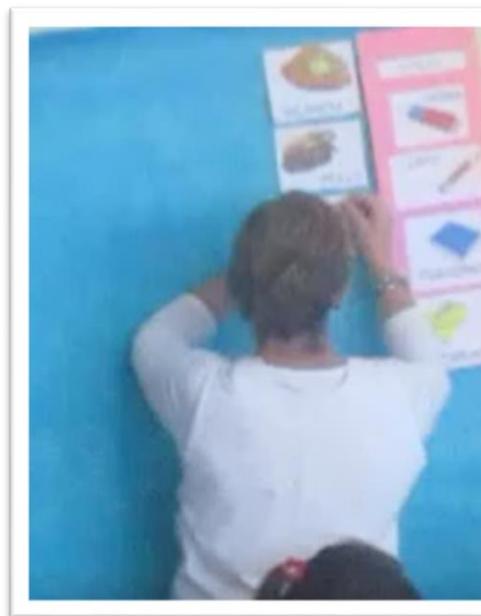


Figura 17: **Inclusión de las palabras en el banco de datos**

En este fragmento podemos ver que luego de la situación de escritura en pequeños grupos y realizada la votación de las comidas preferidas, la docente agrega al banco de datos carteles con imagen y texto de las palabras usadas en la clase, enriqueciendo de este modo el ambiente alfabetizador del aula. La maestra se ocupa de explicitar la importancia de esas escrituras como fuentes de información *“para que nos ayude a escribir otras palabras”*, intervención que como hemos visto, sostiene en los momentos de leer y escribir por sí mismos.

En la siguiente Figura se puede observar cómo se va completando el banco de datos luego de varias clases.



Figura 18: Banco de datos

Abecedario con palabras

A continuación, se describe la construcción del abecedario con palabras en la clase 1 y se comparte el análisis de un fragmento de registro de clase.

Luego de que los niños leen sus nombres para encontrar el lugar donde sentarse, la maestra les llama la atención sobre el cartel del abecedario y abre un espacio de intercambio para conversar sobre qué es y cómo lo van a usar. Veamos un fragmento de ese intercambio.

Docente: ¿Ustedes se dieron cuenta que, en el salón, apareció colgado algo que no teníamos todavía?

Alumnos: (Silencio).

Docente: Miren... si aparece algo nuevo en el salón, que no estaba.

Alumnos: (Giran mirando hacia distintos lados).

Santino: (Señala con el dedo el abecedario colgado en la pared).

Docente: Allá, Santino hace así con el dedo. ¿Qué hay allá? (mientras señala el abecedario).

Alumno: ¡El abecedario!

Docente: ¿Eh?

Alumno: (Varios) ¡¡El abecedario!!

Docente: ¿Quién les dijo a ustedes que eso se llama abecedario?

Alumno: (Varios, inaudible).

Docente: ¿Qué es el abecedario?

Alumno: Letras.

Docente: Letras, perfecto. Letras. ¿Algunas letras o todas las letras?

Alumno: (Varios) Todas.

Alumno: (Varios) Algunas.

Alumno: (Varios) Todas.

Docente: Todas las letras.

Docente: Saben una cosa, nosotros vamos a armar ahí (señalando) en ese abecedario o cartel de las letras, le vamos a llamar por su nombre como corresponde, abecedario. Vamos a ubicar en ese abecedario los nombres de todos los del salón. ¿Se podrán colgar en cualquier lado?

Docente: (...) Por ejemplo, a ver (mientras agarra un cartel que tiene en una mesa y lo muestra al grupo). Acá tengo...

Alumna: Ayelen.

Alumno: (Varios) Ayelen.

Docente: ¿Es verdad? (muestra otro cartel).

Alumno: (Varios) Alma.

Docente: ¿Es verdad? Alma y... (mientras muestra otro cartel en silencio).

Alumno: (Varios) Abigail.

Docente: Todos, los tres, ¿con qué letra empiezan?

Alumna/o: (Varios) con la "a".

Docente: Muy bien. Van a ordenar los nombres en aquel cartel del abecedario (mientras lo señala). Vamos a mirar la primera letra, la letra con la que empieza.

Alumno: La "i".

Alumno: (Varios) La "a", la "a", la "a".

Alumno: (Pasa a pegar el cartel).

Docente: A ver, a ver. ¿Dónde pegarías? Primero a ver, dueño (mientras muestra un nuevo cartel al grupo).

Alumno: Bautista Perez

Docente: ¿Dice Bautista Perez?

Alumno: Noo.

Alumno: Bautista, nada más.

Alumno: (Pasa a pegar el tercer nombre que empieza con A).

Docente: Ahh, dice Bautista nada más. ¿Está el dueño de este nombre hoy?

Alumno: (Varios) Siii.

Docente: ¿Sí o no?

Alumno: (Varios) Si.

Docente: ¿Dónde está el dueño de este nombre? ¿Qué dice acá? (refiriéndose al cartel que tiene en la mano).

Alumno: (Varios, inaudible).

Docente: Ah, muy bien, te animás a ponerlo en el abecedario (se lo entrega al niño).

Alumno: (Asiente con la cabeza y se levanta para pegarlo).

Docente: A ver...

Alumno: (Pega el nombre debajo de la B).

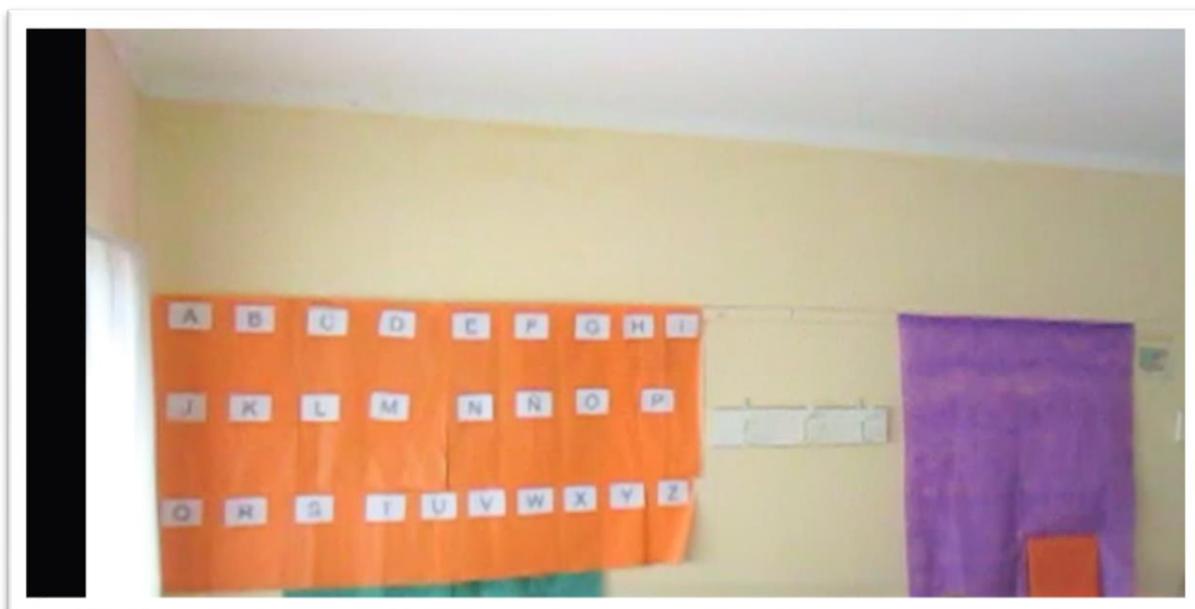


Figura 19: **Abecedario**

Luego de que los chicos visualizan el abecedario e identifican que se conforma por todas las letras, la maestra propone ubicar todos los nombres de los estudiantes del salón. A partir de allí, despliega una serie de intervenciones para ir construyendo acuerdos sobre su uso. En primer lugar, selecciona todos los nombres que inician con A y los muestra uno a uno. Algunos de los niños lo reconocen rápidamente y los leen. La maestra valida rápidamente cada una de las anticipaciones e interviene para que reparen en las semejanzas entre los nombres *“Todos, los tres, ¿con qué letra empiezan?”*. Los chicos saben que todos comienzan con A. En la siguiente Figura se observa el abecedario con palabras, luego de algunas clases.

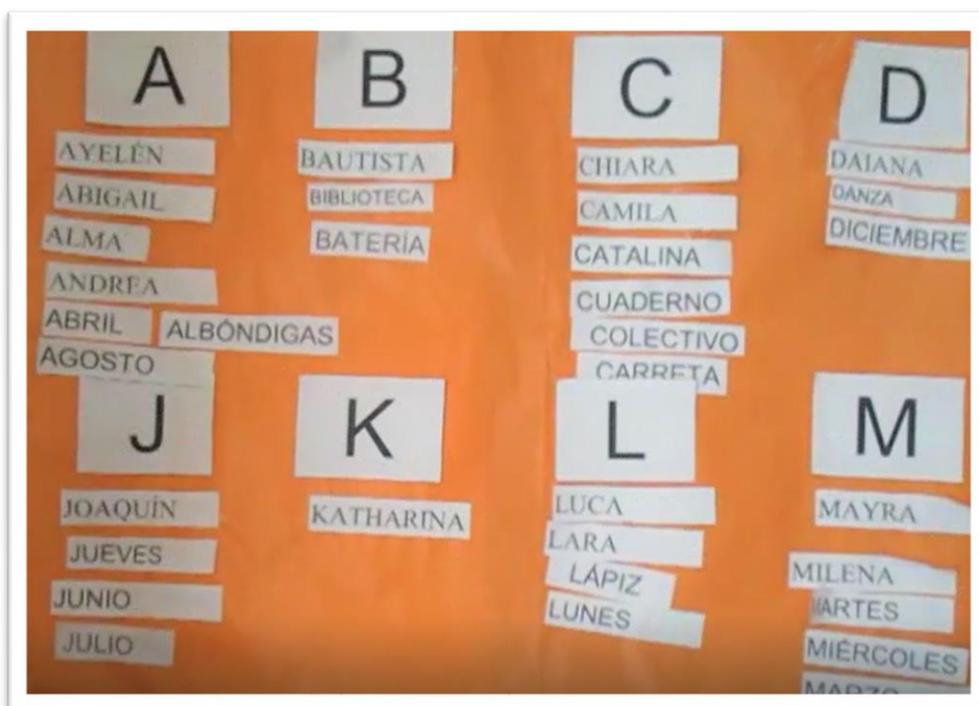


Figura 20: **Abecedario con palabras luego de algunas clases**

Tanto en el banco de datos como en el abecedario de palabras, clase a clase se suman nuevas palabras con el sentido de que los repertorios de nombres trabajados se transformen en fuentes de información segura para leer y escribir nuevas palabras, tal como se puede ver en los pasajes del registro de clase en la lectura de “lunes” del grupo de Santino (p. 147).

En resumen, como pudimos ver las prácticas de enseñanza desde la perspectiva psicogenética se basaron en habilitar a los niños a pensar sobre lo escrito y a elaborar hipótesis sobre lo que la escritura representa y cómo lo representa. Desde la enseñanza se aseguraron las condiciones didácticas para que los chicos avancen en la construcción del sistema de escritura, ofreciendo situaciones de lectura y escritura por sí mismos, con problemas bien contextualizados para resolver en colaboración con otros.

La intervención de la docente se centró en focalizar la reflexión en el sistema de escritura sobre la base de un principio fundamental: los niños tratan de comprender la información reorganizándola, la clave no está en la información que les da la docente, sino en lo que pueden hacer los chicos con esa información. De acuerdo con ello y teniendo en cuenta que las posibilidades de los niños no son homogéneas y el manejo de la información no es equivalente en todos los niños, la maestra interviene a partir de

lo que saben generando conflictos para que el niño se esfuerce por encontrar nuevas relaciones utilizando la información conocida, en interacción con los compañeros. De este modo, da tiempo y habilita que ensayen respuestas, que propongan alternativas de resolución, que las discutan o las defiendan, da lugar a respuestas no convencionales, al “error”, ofreciendo nuevas oportunidades para que ajusten sus interpretaciones sin pretender que lleguen de manera inmediata a las respuestas convencionales. En momentos precisos aporta información sobre el sistema de escritura, como forma de institucionalizar ciertos saberes.

Los fragmentos de clase analizados muestran que la docente asegura siempre la reflexión en presencia de lo escrito, solicita a los niños la interpretación de escrituras convencionales y de la propia producción de forma completa o por partes, favoreciendo que establezcan relaciones entre la escritura y la oralidad, aporta fuentes de información a través del análisis de escrituras conocidas del banco de datos y el abecedario de palabras, solicita que justifiquen sus anticipaciones y facilita el intercambio de opiniones entre los compañeros.

3. Condición de Enseñanza Directa (ED)

En el capítulo 1 se han desarrollado extensamente los antecedentes teóricos de esta intervención de enseñanza. Basada en la perspectiva cognitiva, que sostiene que la escritura es un código de transcripción del lenguaje oral, en el que los elementos y sus relaciones ya están predeterminados, se afirma que para aprender a leer y a escribir los niños necesitan analizar los fonemas que integran las palabras para transformarlas en sus correspondientes grafemas. El conocimiento del sistema de correspondencias fonema-grafema y del trazado de las letras y palabras (Abchi, Diuk y Borzone, Ferroni, 2009) son habilidades consideradas fundamentales. De acuerdo con ello, la propuesta de enseñanza consiste en programas de instrucción directa para enseñar los elementos y las reglas que regulan sus relaciones. Dentro de las habilidades que se consideran importantes para comenzar la instrucción en alfabetización, para este estudio, se seleccionaron aquellas que en la revisión bibliográfica se presentaron con mayor frecuencia: habilidades de identificación y discriminación de las letras, reconocimiento de palabras, coordinación viso-motora para el trazado de letras y palabras y conciencia fonológica.

Se desarrollan diez clases (dos por semana), con una duración aproximada de 100 minutos. En *todas las clases* se proponen juegos de síntesis de fonemas (a excepción de la clase 5) y actividades de trazado de letras y/o palabras (a excepción de la clase 3). En la primera y segunda semana se desarrollan cuatro clases donde se

enseñan las letras del abecedario, sus nombres y formas gráficas; en la tercera y cuarta semana se desarrollan otras cuatro clases donde se presenta cada letra asociada a una palabra y en la última semana se plantea una clase de juego de rimas y otra de actividades de repaso de lo aprendido en las semanas precedentes. A partir de la tercera semana, cada día se desarrollan actividades que presentan información nueva y otras de repaso de lo aprendido en la clase anterior.

Veamos a continuación la descripción de las situaciones didácticas seleccionadas y diseñadas para favorecer el desarrollo de las habilidades enunciadas. Por cada conjunto de actividades, se selecciona una y se comparte el análisis de un fragmento de registro de clase.

3.1. Identificación y discriminación de las letras

En el capítulo metodológico se desarrolló la importancia de la identificación y discriminación de las letras en los programas de iniciación de la enseñanza de la lectura y la escritura en perspectiva cognitiva. (Ver, Cap. 2, p. 107).

En la propuesta de ED llevada adelante en este estudio incluimos diferentes actividades para que los niños identifiquen, discriminen y sepan trazar las letras del alfabeto. De acuerdo a la actividad algunas de ellas ponen el foco en la identificación y discriminación visual de las letras y otras en la identificación y la habilidad motora para trazarlas (éstas últimas las presentaremos más adelante junto con el trazado de palabras).

Actividades para la identificación y discriminación visual de las letras

Con el propósito que los niños identifiquen y discriminen visualmente las letras del abecedario, se desarrollan tres tipos de actividades donde la intervención pone en primer plano la enseñanza de los nombres de las letras y su forma gráfica en mayúscula y minúscula. Veamos una descripción breve de cada una de ellas.

- **Canción del abecedario.** Se trata de un estímulo audiovisual²⁷ que consiste en una canción que nombra las letras del abecedario al tiempo que se muestran sus formas gráficas. Se proyecta en la pared del salón dos veces consecutivas, para que los niños miren, escuchen y reciten el abecedario. Esta actividad se desarrolla en cuatro clases

²⁷ Estímulo audiovisual <https://www.youtube.com/watch?v=xxk3R-o9rag&list=RD19mjeLCjt3o&index=14>

(correspondientes a la clase 1, 2, 3 y 4) durante las dos primeras semanas, de forma colectiva. Con esta propuesta se busca que los niños adquieran la habilidad de identificar las letras, sus nombres y sus formas gráficas mayúsculas y minúsculas.



Figura 21: **Recurso audiovisual: video del abecedario**

Canción del abecedario

Después de la A viene la B
después de la B viene la C
después de la C viene la D
y así el abecedario inicié
A B C D

Después de la A viene la ...
después de la B viene la ...
después de la C viene la ...
y así el abecedario inicié
A B C D

Después de la D viene la E
después de la E viene la F
después de la F viene la G
después de la G la H veré

Después de la D viene la ...
después de la E viene la ...
después de la F viene la ...
después de G viene la ...
D E F G H

(Continúa del mismo modo con el resto de las letras, incorpora un grupo y posteriormente los niños van diciendo la que falta).

Figura 22: **Letra de la canción utilizada como apoyo audiovisual**

- Unir con flechas las letras mayúsculas con sus minúsculas.

Se trata de una plantilla con las letras del abecedario en letra mayúscula y minúscula. Se organizan en dos columnas enfrentadas (una por cada tipografía) de a 4 y/o 5 letras, la primera de ellas en letra mayúscula siguiendo el orden convencional del abecedario, la segunda en letra minúscula en un orden diferente. Los niños deben asociar cada letra mayúscula con su minúscula y unirlas con una línea. Esta actividad se desarrolla en una única clase (correspondiente a la clase 3) de forma individual.

A través de esta plantilla se enseña a los niños la habilidad de identificación de letras en sus formas gráficas mayúsculas y minúsculas.

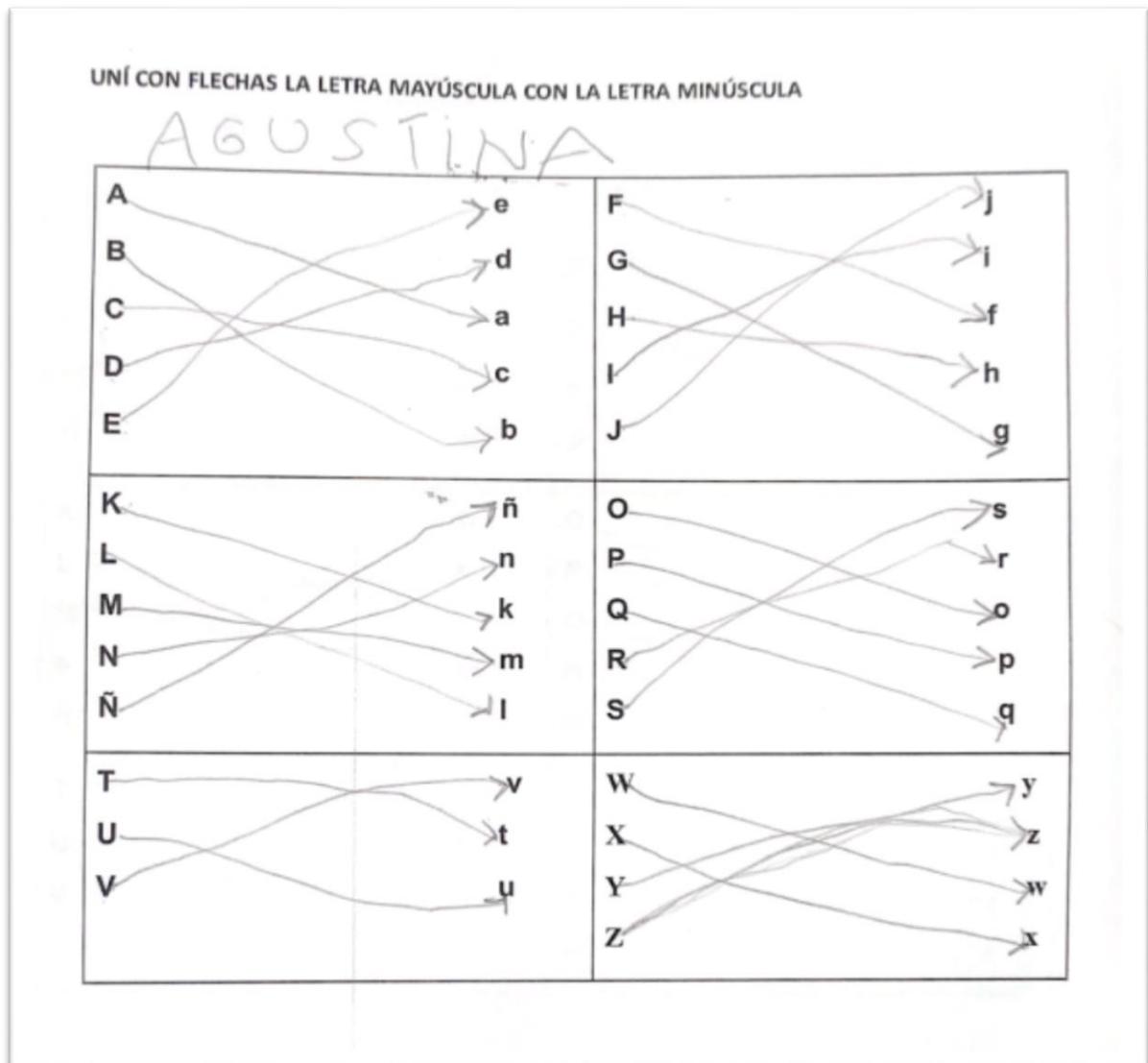


Figura 23: **Plantilla de letras para unir mayúsculas con minúsculas. Producción de Agustina**

- **Recitado e identificación de letras en el abecedario ilustrado.** Se trabaja con un abecedario ilustrado que contiene todas las letras del abecedario en sus dos tipografías, distribuidas de forma horizontal. Cada letra está acompañada del dibujo de un objeto, cuyo nombre comienza por el sonido que representa, por ejemplo, para <F> la imagen de una flor. A partir del abecedario ilustrado diseñamos una situación para enseñar la habilidad de identificar, discriminar y recitar las letras del alfabeto.

Esta actividad se desarrolla en cuatro clases (correspondientes a la clase 1, 2, 3 y 4) durante las dos primeras semanas de forma colectiva. A continuación, se describe la organización de la clase 1 y se comparte un fragmento de registro de la misma.

La propuesta se organiza con el grupo total, los alumnos están dispuestos en las mesas y la maestra está ubicada cerca del abecedario que se encuentra sobre la pared. En el siguiente fragmento vemos cómo la maestra presenta el abecedario y cada una de las letras:



Figura 24: **Abecedario ilustrado**

(La docente muestra el abecedario colgado en la pared y se asegura que todos los alumnos puedan verlo desde el lugar donde están ubicados).

[...]

Docente: Miren, miren lo que les voy a decir. Les voy a contar cómo se llaman cada una de estas letras. Les voy a contar cómo se llama cada una, ¡¡escuchen con atención, eh!! Porque después me las van a tener que decir ustedes. (Señala la letra A/a).

Alumno: (Varios, en simultáneo) “¡Avión!” “¡A!”

Docente: “A”.

(La docente dice el nombre de cada letra mientras la señala y los alumnos repiten casi en simultáneo cuando la saben o incluso antes de que la maestra la señale).

Docente: “be”, “ce”, “de”, “e”, “efe”, “ge”, “hache”, “i”, “jota”, “ka”, “ele”, “eme”, “ene”, “eñe”, “o”, “pe”, “cu”, “ere”, “ese”, “te”, “u”, “ve corta” o “uve” cualquiera de las dos maneras la podemos llamar, “doble uve” o “doble ve”, “equis”, “ye” o algunos le dicen “y griega” y “zeta”. Bien, las vamos a volver a repetir y todos, Benja, todos, todos las van a volver a decir ¿sí?, ¿está? Ustedes pueden estar acá (refiriéndose a un grupo de nenes que se paró para ver mejor, los chicos se organizan para que todos vean). Bueno, yo pregunto algo, Agus miren, recién me dijeron los nombres de las letras, pero acá hay dos (señalando la A /a). ¿Son iguales estas dos?

Alumno: (Mientras la maestra habla) ¡Avión!

Alumno: (Varios) No.

Docente: ¿Por qué?

Alumno: Porque esa (señala la A mayúscula) tiene la “a” y esa (señala la A minúscula) tiene la “ge”.

Docente: (Señalando la A minúscula) ¿Esta es la “ge”?

Alumno: (Varios) ¡¡no!!

Docente: Esta es la “a” también, Agus, ésta es imprenta mayúscula (señalando A) y esta es en imprenta minúscula (señalando A minúscula) ¿Si? Nosotros acá tenemos un abecedario (señala globalmente todo el panel) que tienen dos tipos de letras, las grandotas (señala A) se llaman imprenta mayúscula y las chiquititas imprenta minúsculas (señalando globalmente) ¿Si? ¿Vamos a decirlas de vuelta?, tienen el mismo nombre. (La maestra va señalando en silencio y los chicos van nombrando las letras).

Alumno: “A”, “be”, “ce”. (...).

Docente: (Empieza a nombrarlas con ellos mientras señala) “de”, “e”, “efe”.

Alumno: (Varios) “e”, “efe” (algunos dicen efe cuando la maestra señala e).

Docente: (Señala el cartel de la letra E/e) ésta “e” (vuelve a señalar cada una a coro con los chicos) “efe”, “ge”, “hache”, “i”, “jota”, “ka”, “ele”, “eme”, “ene”, “eñe” ... me parece que vamos distinto, me parece que yo escuché unas que son distintas, arrancamos de vuelta.

Alumno: ¡¡¡Sí!!!

Docente: ¿Sí? Todos juntos, yo voy a hacer un poco esto también para que me sigan a mí. A ver “a”, “b”, “c”, “d”, “e”, “efe”, “g”, “hache”, “i”, “jota”, “ka”, “ele”, “eme”, “ene”, “eñe”, “o”, más fuerte, “pe”, “cu”, “ere”, “ese”, “te”, “u”, “ve”, o “uve” como quieras, “doble ve”, “equis”, “y griega” y “zeta”. ¡Muy bien! muy bien.

El fragmento de clase compartido muestra el modo en que se lleva a cabo la instrucción sistemática de las letras del abecedario, específicamente el nombre de cada una y su identificación gráfica. La maestra interviene nombrando cada una de las letras al tiempo que las señala una a una, en su orden de aparición y explicita de forma directa la diferencia entre las formas mayúsculas y minúsculas, advirtiendo el tamaño de las mismas. Invita a los niños a recitar el abecedario asegurando la adecuada correspondencia entre los nombres y las formas gráficas, de modo que, cuando los alumnos cometen un error, la maestra interviene rápidamente para señalar las asociaciones correctas. De este modo, con el propósito de que los niños identifiquen las letras, la propuesta favorece la precisión en la percepción y la memoria visual de los patrones de letras individuales con sus respectivos nombres. La intervención de la docente se basa en mostrar y explicitar la información, proporcionar oportunidades de repetición y retroalimentar de forma inmediata los aciertos y los errores de los niños.

La habilidad que se enseña es la identificación del nombre de letras en sus formas gráficas mayúsculas y minúsculas.

3.2. Reconocimiento de palabras (asociación letra - palabra frecuente).

Como se desarrolló en el capítulo metodológico, el reconocimiento de palabras es una de las metas fundamentales de la intervención en perspectiva cognitiva. (Ver Cap. 2, p. 110). En la propuesta de ED llevada adelante en este estudio incluimos diferentes actividades para que los niños identifiquen y asocien letras con palabras de alta frecuencia. El propósito es enseñar un conjunto de palabras y su asociación a las letras que representan el sonido inicial. De acuerdo a la actividad algunas de ellas ponen el foco en la identificación y discriminación visual de las letras- palabras y otras en la identificación y la habilidad motora para trazarlas.

Actividades de identificación y discriminación visual de las letras- palabras

Con el propósito que los niños reconozcan y discriminen visualmente palabras y establezcan la asociación con las letras, se desarrollan tres tipos de actividades. Veamos una descripción breve de cada una de ellas.

- **Unir con flechas cada letra con su palabra asociada (en mayúscula).** Se trata de una plantilla donde se presentan grupos de 4 o 5 letras del abecedario (son letras contiguas según el orden convencional del mismo) con palabras y dibujos que representan dichos nombres. Se organizan en dos columnas enfrentadas, la primera con las letras en mayúscula siguiendo el orden convencional del abecedario, la segunda con las palabras y dibujos pero dispuestas en un orden diferente. Los niños deben asociar cada letra con la palabra y unir las con una línea. Se desarrolla en cuatro clases (correspondiente a las clases 5 a 8), en la tercera y cuarta semana. Por cada clase, se presenta un grupo de letras-palabras correspondientes a las que se enseñan ese día. Esta actividad se desarrolla de forma individual y la habilidad que se enseña es el reconocimiento de palabras asociadas a la letra inicial.

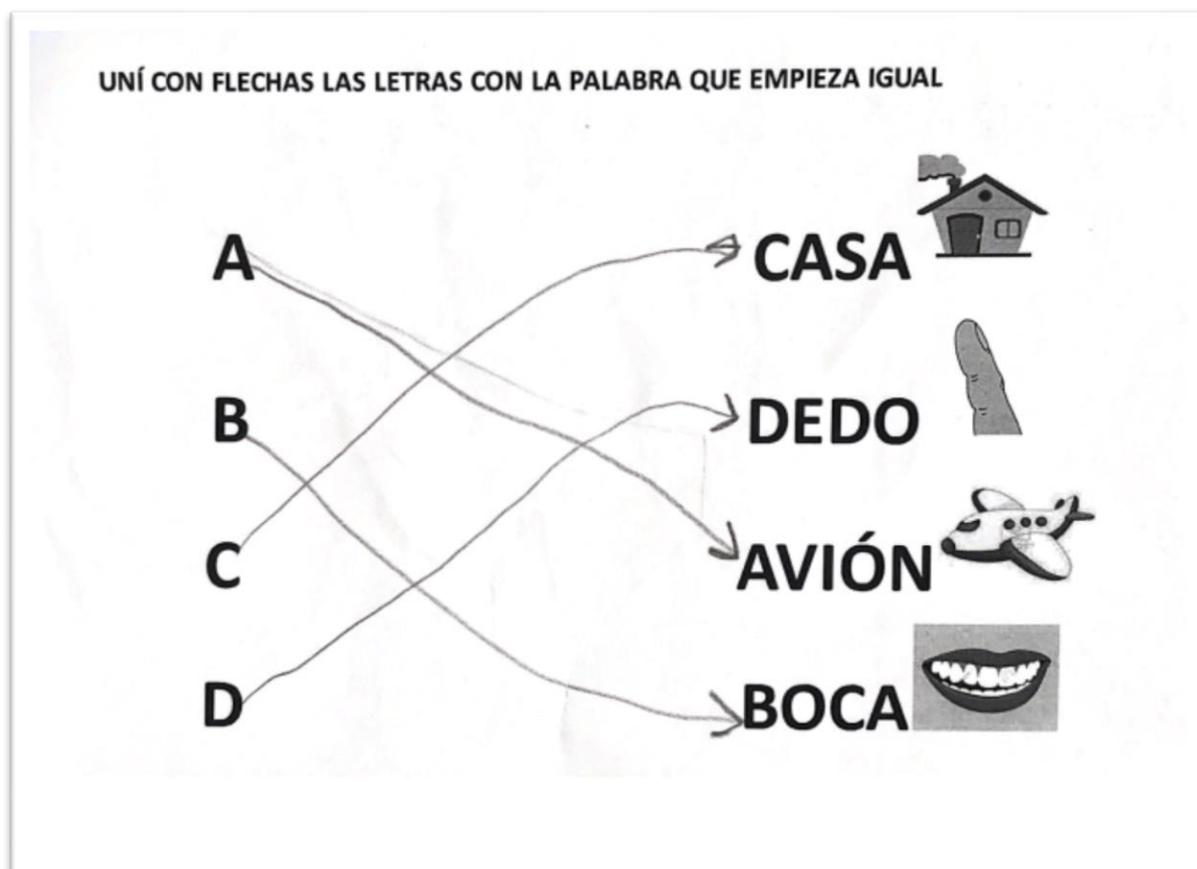


Figura 25: **Plantilla para unir letras con palabras que contienen la letra en su posición inicial. Producción de Emily**

- **Juego de lotería.** Se trata de una plantilla con 12 casilleros al estilo de un “cartón de lotería”, con una imagen- palabra en cada uno de ellos, escrita en imprenta mayúscula. Se propone un juego de lotería que consiste en encontrar en el cartón la palabra asociada a la letra que la docente saca al azar, es decir, los niños deben establecer la correspondencia letra- palabra. Se desarrolla en una clase (correspondiente a la clase 10) en la quinta semana, de forma individual y la habilidad que se enseña es el reconocimiento de palabras.

La propuesta se organiza con el grupo total, la maestra presenta una a una las cuatro imágenes del abecedario con palabras que se enseñan ese día.



Figura 27: **Presentación del abecedario ilustrado**

Docente: Bueno, vamos a arrancar. Escuchen con atención, ¿qué tenemos allá? (señalando la pared donde se encuentra el abecedario).

Alumnos: El abecedario.

Docente: El abecedario, y ese abecedario ¿qué tiene?

Alumnos: Letras.

Docente: Las letras. Letras en mayúscula y en minúscula. Bien, ahora les voy a mostrar otro abecedario que tiene letras y palabras. ¿Escucharon qué tiene este abecedario que les voy a mostrar ahora?

Alumnos: Letras y palabras.

Docente: Letras y palabras. Les voy a enseñar una palabra que empieza con “a” (muestra una imagen que contiene A mayúscula y minúscula, la imagen de un avión y la palabra AVIÓN escrita en mayúsculas y minúsculas).

Alumnos: Avión.

Docente: “Avión” dice esta palabra. Miren acá. Acá dice AVIÓN (lee señalando con el dedo) ¿en qué tipo de letra? ¿Alguien se acuerda cómo se llama este tipo de letra? Ma...

Alumnos: Yúscula.

Docente: Mayúscula. Muy bien. Y acá dice “avión” en minúsculas (señalando con el dedo). Y en las dos palabras dice “avión”. Y es la letra, ¿qué letra es?

Alumnos: “A”.

Docente: “A” mayúscula.

Alumno: Y “a” minúscula.

Docente: Y “a” minúscula. Muy bien. Miren acá, lo voy a pegar acá. Vamos a ir pegando de este lado (señalando una pared del salón) todo el abecedario que tengan palabras, lo vamos a ir pegando de este lado. Miren lo que van a hacer ustedes, una tarea réquete importante, súper importante y presten atención. ¡Miren, eh! Yo les voy a dar a ustedes un papelito y ustedes en ese papelito que es como una tarjeta van a tener que marcar la palabra avión, como hicimos el otro día con las letras, miren, se acuerdan que el otro día estaba la letra así (escribe en el pizarrón A con línea punteada y la remarca por arriba imitando lo que realizaron la clase anterior). Bueno, ahora van a tener que hacer lo mismo pero con la palabra. ¿Qué palabra aprendimos hoy?

Alumnos: Avión.

Docente: Vamos a hacer lo mismo con la palabra avión y al ladito van a tener que dibujar un avión, como nos salga ¿sí?, como nos salga.

(Los niños realizan la tarea de trazado)

En la Figura 28 se presenta la plantilla para el trazado de palabras y en la siguiente, la producción realizada por Nataly (Ver Figura 29).



Figura 28: **Plantilla para sobre trazar palabras en imprenta mayúscula**

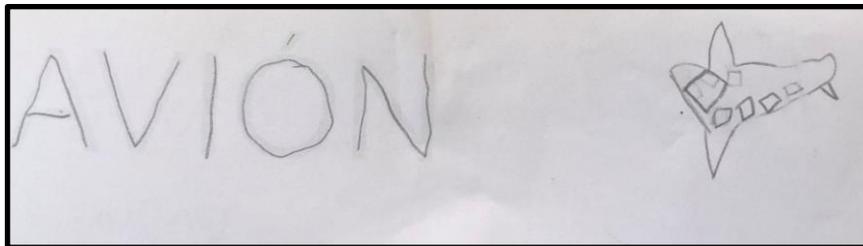


Figura 29: **Trazado e ilustración de la palabra AVIÓN. Producción de Nataly**

Veamos otro fragmento de clase donde se sostiene el mismo trabajo, ahora con la letra B y su palabra asociada BOCA

Docente: A ver si alguien sabe qué palabra dice acá, mostrando una tarjeta.

Algunos alumnos: Labio.

Docente: Miren, yo les cuento.

Alumnos: Boca.

Docente: “Boca” (señalando BOCA con el dedo) ¡Muy bien! Boca en imprenta mayúscula y boca en imprenta minúscula. “Be” mayúscula (señala B) y “be” minúscula (señala b). “Boca” (lee señalando BOCA) y “boca” (señala boca).

Alumno: Como boca.

Docente: Como boca de Boca, que me encanta ese Boca (haciendo referencia al club de fútbol). Ahora, ¿qué les parece a ustedes que yo les voy a dar?

Alumnos: Otro papelito.

Docente: ¡Muy bien! Les voy a dar otro papelito. Y ese papelito ¿qué va a decir?

Alumnos: Boca.

Docente: Boca. ¿Y qué van a tener que hacer?

Alumnos: Marcar.

Docente: Marcar la palabra boca y dibujar la boca.

Investigadora: ¿Con qué empieza boca?

Alumno: Con la “be”.

Alumno: Con la “be” de “boca”.

Docente: Le ponemos el nombre atrás (señalando un papelito).

(La clase continúa del mismo modo con las letras C y D y sus correspondientes palabras).

En este fragmento de clase se muestra cómo se lleva a cabo la instrucción sistemática de las letras asociadas a palabras frecuentes, en sus formas mayúscula y minúscula. La maestra interviene informando el nombre de la letra y la relación con la palabra, “*la a de avión*”, asegurando que los niños presten especial atención a la asociación entre ambas. Es decir, no da por sentado que ya se conoce la información sobre el nombre de la letra, sino que la reitera y la vincula con la palabra.

La maestra también interviene asegurándose que logren identificar y discriminar la palabra escrita en su aspecto visual y ortográfico, favoreciendo la precisión de la percepción visual de las letras y las palabras. Recordemos que, en esta perspectiva, se plantea no sólo el acceso subléxico, indirecto y fonológico de las palabras sino también favorecer la ruta visual, léxica y directa, en donde las palabras se asocian directamente con su significado y supone un reconocimiento global e inmediato de las mismas. La intervención de la maestra apunta a reparar en el input visual, para favorecer la memoria de los patrones de las palabras en sus dos tipografías que son fundamentales para el reconocimiento directo en la lectura.

La maestra reitera una y otra vez las intervenciones que apuntan a dar la información sobre la letra y la palabra, como también al reconocimiento global y para ello en algunas oportunidades realiza apoyos gestuales, señalando por ejemplos partes de su cuerpo (señala su boca, para que reconozcan la palabra BOCA).

Si bien las actividades de trazado no son objeto de análisis en esta situación, es importante destacar, que luego de la identificación de cada asociación letra-palabra en

el abecedario, la maestra propone una situación de trazado para reforzar los patrones gráficos de la palabra, al tiempo que les hace dibujar el objeto como forma de asegurar el significado de la misma.

3.3. Habilidad motora de trazado de letras y palabras

Como se desarrolló en el capítulo metodológico, una de las habilidades trabajadas en perspectiva cognitiva es la precisión y fluidez en el trazado de las letras y palabras (Ver Cap. 2, p. 112). Para ello se proponen un conjunto variado de actividades. Veamos una descripción breve de cada una de ellas.

Trazado de letras

- **Trazado de letras a partir de líneas punteadas.** Se trata de dos plantillas, una por cada tipografía, con las letras del abecedario en línea punteada. Los niños deben trazar las letras siguiendo las líneas. Se desarrolla en una clase (correspondiente a la clase 2), en la primera semana, de forma individual y se enseña la habilidad de trazado de letras en su forma mayúscula y minúscula.

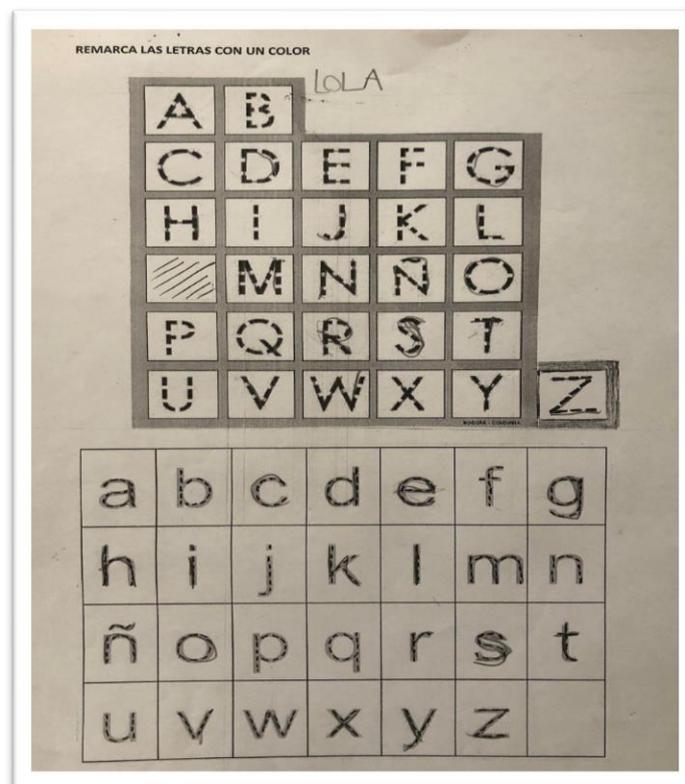


Figura 30: Plantilla de trazado letras mayúsculas. Producción de Lola



Figura 31: Plantilla de trazado letra minúsculas. Producción de Lola

- **Completar las letras que faltan.** Se trata de una plantilla con el dibujo de un gusano que a lo largo de su cuerpo presenta algunas de las letras del abecedario en sus dos tipografías. Los niños deben completar las letras faltantes, pueden copiarlas del abecedario ilustrado disponible en el salón. Esta actividad se desarrolla de forma individual en la clase 3 de la segunda semana y se enseña la habilidad de trazado de letras en su forma mayúscula y minúscula.

- **Trazado de letras siguiendo pistas.** Se trata de una plantilla que contiene las letras del abecedario, en minúscula y mayúscula con una serie de flechas y números que indican el inicio, la dirección y secuencia de los trazos señalando de este modo, los movimientos necesarios para producir las letras. Los niños deben trazar las letras siguiendo dichas pistas. Con este recurso se busca enseñar la habilidad trazado de letras en su forma mayúscula y minúscula.

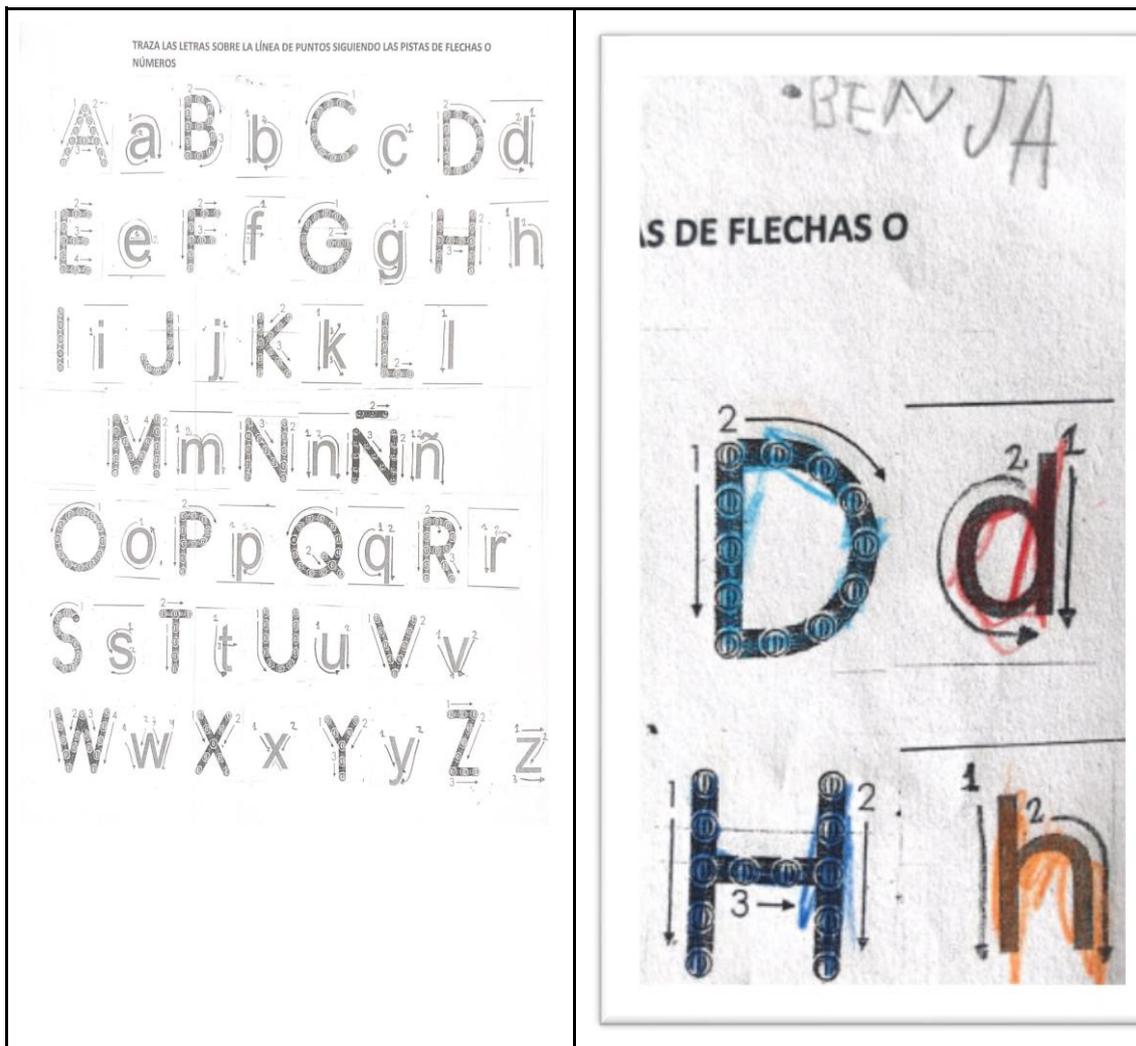


Figura 34: **Plantilla de trazado de letras siguiendo pistas en sus formas mayúsculas y minúsculas**

Se desarrolla en una clase (correspondiente a la clase 1), en la primera semana, de forma individual. La docente dispone al grupo de tal modo que todos puedan ver la

plantilla de letras a partir de la cual explica la tarea dando instrucciones claras y detalladas.

Docente: Miren lo que vamos a hacer ahora. Bueno, ¿Qué tengo acá en la hoja? (mientras muestra una hoja con plantilla de letras del abecedario).

Alumno: (Varios) ¡¡Letras!!

Docente: ¿Qué hay acá?

Alumno: ¡Letras!

Docente: ¡Bien! Las letras que estuvimos diciendo allá (señalando el panel del abecedario) y las letras que estuvimos mirando en el video. Ahora yo les digo a ustedes... ¿Qué tienen al lado esas letras? (Les acerca la hoja a los niños).

Alumno: (Silencio).

Alumno: (Murmullos).

Docente: Las letras chiquititas, acá, ¿Seba, que hay al lado?, ¿Qué hay, Agus?

Alumno: (Silencio).

Docente: Acá... (señalando los números).

Alumno: ¡¡Números!!

Docente: ¡¡Ah!! ¿Escucharon lo que dijo Agus? Ahora cada uno lo va a mirar... [...] (La maestra indica dónde escribir el nombre, los niños lo escriben).

Docente: Ahora que tienen la hoja cerquita, que tenían las letras... Agustina dijo números... ¿Ven números ahí cerquita de las letras?

Alumno: No.

Alumno: Si.

Docente: Si. Miren lo que vamos a hacer. Las vamos a repasar estas letras. Las vamos a repasar con colores, por ejemplo, ¿cómo voy a empezar? Voy a hacer una acá en el pizarrón yo, para que ustedes vean, miren. (Se dirige al pizarrón. Replica la A, tal como aparece en la plantilla) Esta tiene así, miren... Con un color que ustedes quieran, con cualquier color que quieran. Mira, Seba, mira Abi, Abi... mira un cachito para acá. Con un color que ustedes quieran tienen que seguir la instrucción para marcar esa letra. ¿Cómo siguen la instrucción? ¿Vieron que hay flechitas con números?

Alumno: Sí.

Docente: Mirá, Lolita, ¿Vieron que hay flechitas con números?, Bueno, en la A, la flecha empieza acá arriba, la primera flecha ¿Si? Miren. Y va a bajar... la flecha dice que tienen que bajar, el uno, va a bajar hasta acá. Así voy a hacer. Después del uno ¿Qué número viene?

Alumno: ¡El dos!

Docente: Entonces tengo que hacer la segunda flecha, la segunda flecha también baja desde acá arriba hasta acá abajo. Así que la segunda flecha la hago. ¿Y después del dos qué número viene?

Alumno: Tres.

Docente: ¿Y para dónde va la flecha del tres?

Alumno: (No se entiende).

Docente: ¡Para allá, muy bien! ¡Muy bien! Y ahí tracé la primera letra. Vieron que tienen todas flechitas cómo dicen, cómo tienen que hacer. Esta letra al lado, en la hoja de ustedes tiene otra. ¿Qué es la otra chiquitita que hay al lado? ¿A ver si se acuerdan? ¿Qué les conté que era? Esta chiquitita (mientras la señala en una plantilla).

Investigadora: (Le indica a un niño a cuál letra se refiere). ¿Cuál es esta?

Docente: (Hace la A minúscula tal como está en la plantilla).

Alumno: No me acuerdo.

Alumno: ¡La misma!

Docente: La misma, excelente, Thiago. Es la misma, es la misma letra, es la “a” La grandota se llama imprenta mayúscula, la chiquitita imprenta minúscula, pero son las dos letras “a”. Bueno miren esa cómo dice que hay que hacer. Miren como tengo que hacer, miren... la flechita tiene así... tiene el uno acá. Y la otra flechita sale así. (Mientras la recorre en el pizarrón) y tienen el dos. Yo con el color, con el color voy a arrancar por la flechita número uno, arrancó por la flechita número uno... hasta donde termina. Con el otro color, número dos, o con el mismo color como quieras. Y ahí me quedó la “a”, en imprenta mayúscula y la “a” en imprenta minúscula. ¿Sí? Así vamos a hacer todas las letras del abecedario. ¿Se animan ustedes a hacerlas todas?

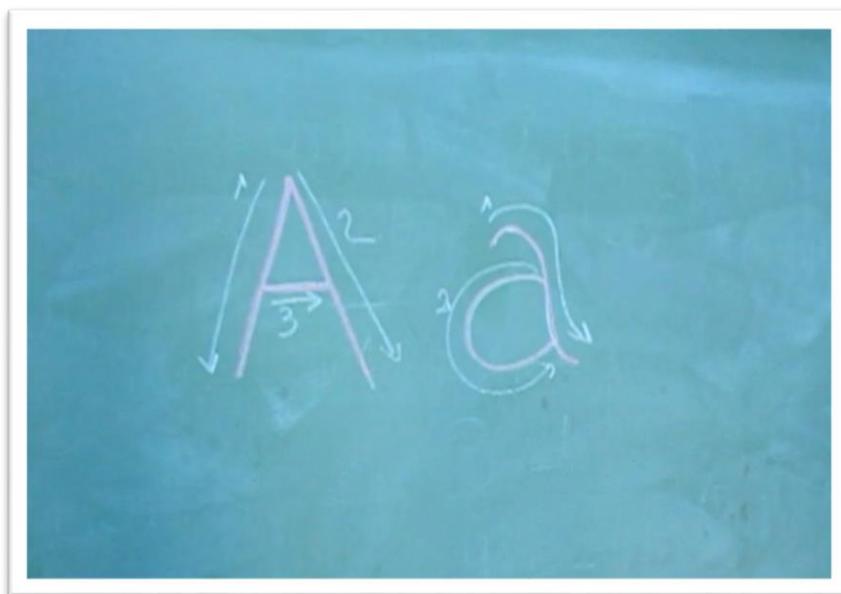


Figura 35: **Trazado de letras en el pizarrón**

En este fragmento de clase se muestra cómo se lleva a cabo la instrucción sistemática del trazado de letras en su forma mayúscula y minúscula. La maestra actúa de modelo y detalla exhaustivamente los modos adecuados para hacerlo, explicitando la importancia de seguir las pistas de los números y las flechas. En el pizarrón toma una letra como ejemplo y muestra el procedimiento para el trazado correcto.

Posteriormente los niños realizan la actividad de trazado. Veamos en este fragmento de la clase cómo se desarrolla la propuesta y cómo interviene la docente con los niños haciendo un exhaustivo seguimiento del trazado.

(Trabajo individual. Los chicos trazan las letras siguiendo las flechas en su planilla)

Investigadora: Yo te ayudo, (inaudible) por arriba de los puntitos (le va señalando la letra que la nena tiene que marcar y ayuda a la nena tomándole la mano durante el trazado, luego le suelta la mano). Ahora con la minúscula.

Alumno: (En silencio traza la letra).

Investigadora: (Se acerca a Nataly). Por ahí arriba de la letra.

Investigadora: (Con otro nene). Bien, Thiago (refiriéndose al orden y a la dirección del trazado de la A mayúscula), por arriba y para abajo, por arriba y para abajo. Bien ahora las dos para abajo, bien, bien, ahora las dos para abajo, muy bien y ahora el 3, excelente, Thiago, muy bien ahora la "a" en minúscula (la observadora se dirige a otra alumna). Ahora la "a" minúscula (mientras le señala la A minúscula en la plantilla,

la nena comienza con el trazado). Arriba de la letra (mientras le acompaña la mano para el trazado), 1, 2 (refiriéndose a las pistas de la letra) ¿Sí? (le suelta la mano) Ahora ésta ¿qué letras es? (mientras señala la letra "be"). Ah, la "be". (se acerca a otro nene). Arriba de la letra (señalando trazado). Arriba de la letra escribo (se acerca a la nena anterior, observa lo que hace y le toma su mano para acompañar el trazado). Ahí después el 2 y después el 3 (señalándole al alumno por dónde se debe seguir la línea punteada). Mirá (señalando otro alumno) la "a", a ver ... vas re bien ¡cuántas hiciste!! ¿Esta cuál era? La "a", "be" y ésta ...ah, hiciste todas, (observa que la nena estaba haciendo el trazado sobre las líneas que indican la orientación del trazado y no sobre la letra que había que remarcar). Tenés que seguir esta que es la de la línea con puntitos, esta es la que te enseña cómo trazarla, escribí arriba de las letras.

Investigadora: Ahora para la "be", ¿cómo lo haces? 1 para abajo, ahora la pancita, palito para el costado es 2, el 3.

Investigadora: ¿Ahora ésta cuál es?

Alumno: Silencio.

Investigadora: Ahí, 1, 2 (sigue guiando el trazado) arriba de la letra...de ésta no de ésta ahora la pancita, para arriba, para abajo, muy bien, ahí está ahí, ahí 1 para abajo, la pancita, ahí está ahora...palito para arriba para el costado...

Investigadora: A la otra alumna...y esta que letra es, esta ¿cuál es?

Alumno: No responde.

Alumno: "B".

Investigadora: Faltan estas (señala otras letras de la plantilla).

Investigadora: (A Emily) ¿Y ahora esa cuál es?

Alumno: (Silencio).

Investigadora: "Ce". Sigo la vueltita, la vueltita, la vueltita, la vueltita (mientras la nena traza la forma circular de la letra "ce"). No se ve el color, hay que apretarlo más, así hacerlo con mucha fuerza. (Toma el lápiz y lo remarca con fuerza) Y ahora mirá esa es la "ce" ahora vienen la "de".

Investigadora: (Con Nataly). Faltan estas, E (señalando la e) y esta es la "eme", (señalando la M) hacelas, (da indicación de las flechas, pero no se logra escuchar). Das la vuelta, para arriba, sigo, sigo, sigo, sigo ah... esa es la e en minúscula. ¿Y ésta, cuál sigue? (mientras las señala las va nombrando) "a", "b", "c", "d", "e", "f".

Alumno: (Empieza a trazar la F).

Investigadora: Palito para abajo, y ahora, así, y así, excelente. Y ahora la "efe" en minúscula, que es igualita a la otra, pero en minúscula. Uno es el palito para abajo y ahora el palito (mientras la nena lo traza). ¿Y ahora cuál viene? ¿La conoces a esa? La "ge". Hacé la vuelta larga.

Durante la actividad del trazado, el adulto interviene individualmente con las mismas recomendaciones que realizó con todo el grupo, reitera una y otra vez instrucciones explícitas acerca de los movimientos necesarios para reproducir las letras, resaltando el inicio, la dirección y la secuencia de los trazos y se ocupa de destacar los aciertos y corregir los errores de manera inmediata. Además, permanentemente proporciona información sobre el nombre de las letras de forma aislada y en el orden sucesivo del abecedario. Recordemos que el propósito es que los niños conozcan las letras, automaticen los patrones motores de trazado y logren la coordinación grafomotora.

En la siguiente ilustración compartimos el trazado realizado por Thiago.



Figura 36: Trazado de letras siguiendo pistas. Thiago

Trazado de palabras:

- **Transcripción de palabras de letra mayúscula a minúscula.** Se trata de una plantilla con una lista de 4 o 5 dibujos y palabras escritas en letra mayúscula, cada una con un espacio debajo para que los niños transcriban la palabra en letra minúscula.

Esta actividad se desarrolla de forma individual en cuatro clases (correspondiente a las clases 5 a 8), en la tercera y cuarta semana. Por cada clase se presenta la serie de palabras, correspondientes a las que se enseñan ese día y con esta plantilla se busca enseñar la habilidad de trazar palabras en su forma minúscula.

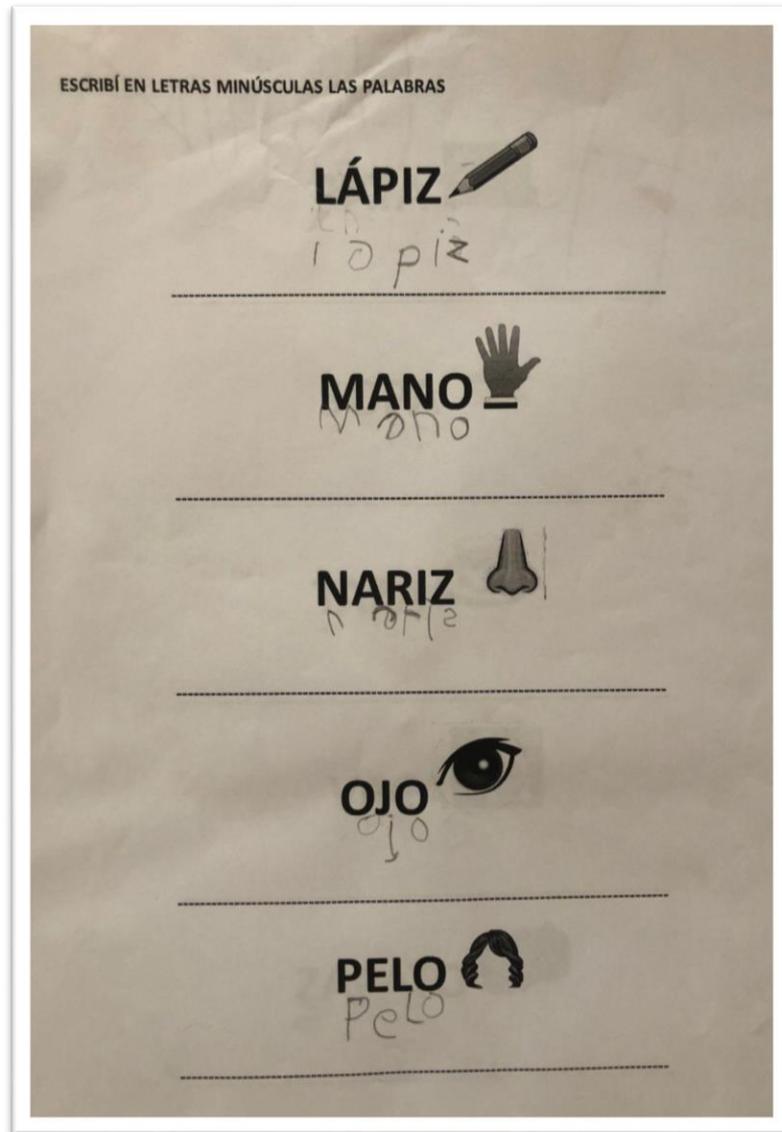


Figura 37: **Plantilla de trazado de palabras en su forma minúscula. Producción de Dylan**

- **Copia de palabras.** Se trata de una plantilla con la imagen, la letra y la palabra escrita en letra minúscula y mayúscula. Los niños deben copiar la palabra debajo de cada modelo, en cada una de las 4 o 5 palabras que se le presentan por plantilla. Esta

actividad se desarrolla de forma individual en cuatro clases (correspondientes a las clases 6 a 10) como forma de repaso de las asociaciones letra-palabras aprendidas en la clase anterior. Esta propuesta tiene el propósito de reforzar y practicar las habilidades enseñadas en la clase anterior.

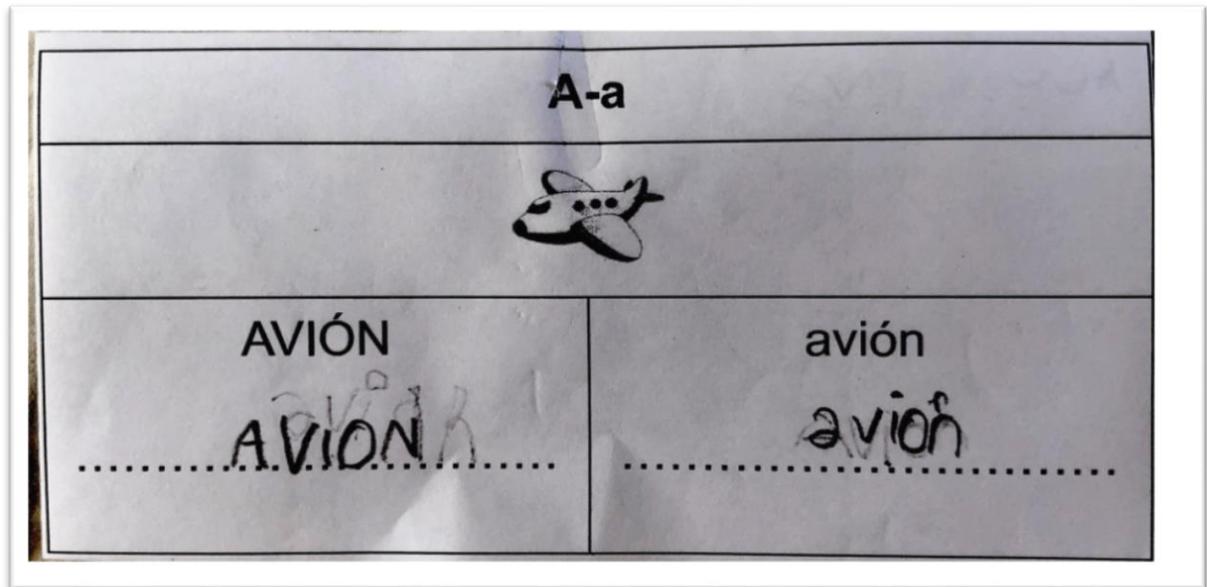


Figura 38: Plantilla para ejercitar lo trabajado. Producción de Morena

3.4. Ejercicios de conciencia fonológica.

Como planteamos en el capítulo 1, en perspectiva cognitiva, las habilidades fonológicas son altamente valoradas para la adquisición de la lectura y la escritura. (Ver Cap. 2, p, 113). En la propuesta de ED llevada adelante en este estudio, seleccionamos ejercicios de conciencia fonológica para todas las clases, algunos centrados en la rima y otros en los fonemas.

Actividades de conciencia fonológica centradas en la rima

Se desarrollan dos juegos con el propósito que los niños desarrollen la sensibilidad a la rima, uno de detección y otro de producción de rimas. Veamos una descripción breve de cada una de las actividades.

- **Juego de detección de rimas.** Se trata de seis pares de imágenes dispuestos en dos filas cuyos nombres riman. Los nombres de la fila superior, riman con los de la fila

inferior. Los niños deben nombrar los objetos, detectar las rimas y unirlos con una línea, por ejemplo, decidir si león rima con toro o pantalón, entre otras. Se utilizan palabras de alta frecuencia para que resulten familiares a los niños. Esta actividad se desarrolla de forma individual en la clase 9.

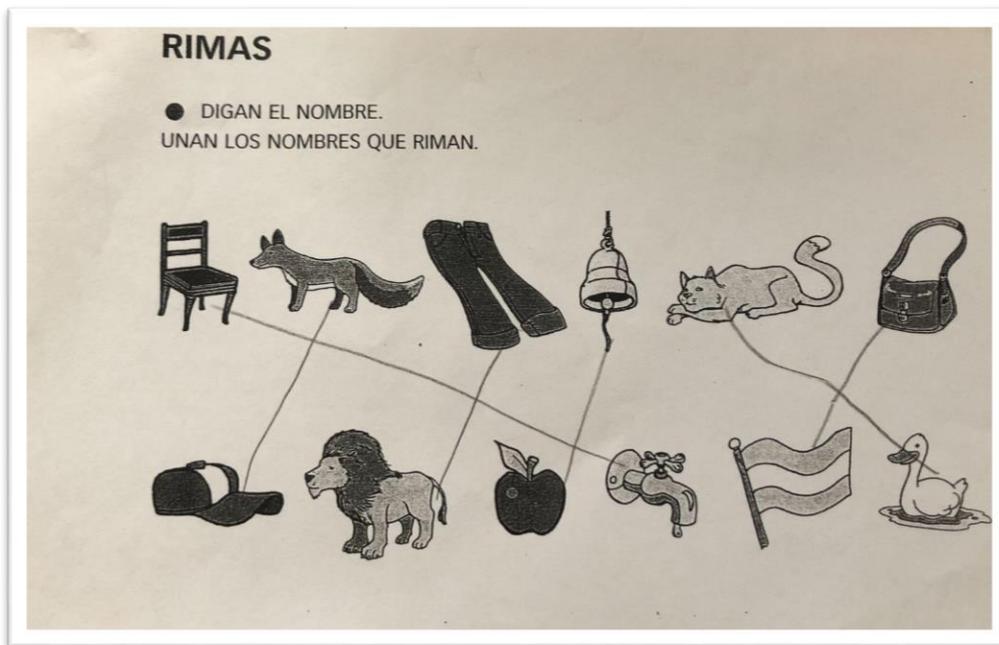


Figura 39: **Plantilla para unir palabras que riman**

- **Juego de producción de rimas.** La docente menciona palabras y los niños deben proponer otras que rimen, por ejemplo “*digan una palabra que rime con león*”. Se utilizan palabras de un mismo campo semántico y de alta frecuencia para que resulten familiares a los niños. Se desarrolla de forma colectiva en la clase 9. Veamos un fragmento de registro de esta actividad:

La docente propone al grupo total un juego de producción de rimas.

[...]

Docente: Escuchen, atentísimos este juego. Yo les voy a decir palabras, muchas palabras les voy a decir y ustedes me van a tener que decir otra palabra que rime con esa. ¿Saben que es rimas?

Alumnos: Siii, que riman que...

Docente: Que suenan igual, en alguna parte terminan igual. Escuchen, miren yo les voy a dar una de ejemplo. Rosa-mariposa. ¿Tienen una partecita que es igual rosa y mariposa?

Alumno: Si, el final.

(Entra alguien y hace una pregunta, se interrumpe la clase).

Alumno. Ya sé qué rima, bo boca con boca, eso rima

Docente: Boca con boca son iguales, a ver, mientras, mientras piensen una rima para ratón (la maestra resuelve cosas con un docente que entra al salón). ¿Y pensaron una rima para ratón? ¿Cuál puede ser para ratón?

Alumno: Rata.

Docente: Ratón.

Alumno: Rata.

Docente: ¿Rata rima con ratón?

Alumno: Noo.

Docente: A ver, si yo les digo por ejemplo.

Alumno: “Avión” empieza con “a”.

Docente: Si, pero miren esta. Rosa- mariposa, ¿cómo terminan rosa y mariposa?

Alumno: Flor.

Docente: ¿Cómo terminan rosa y mariposa? Ro- sa -maripo- sa, ¿cómo terminan?

Alumno: La a.

Alumno: Zeta, la zeta.

Docente: ¿Terminan parecido, suenan igual? ¿Se sienten iguales? ¿Sí o no? Si yo digo rosa - mariposa, ¿Tienen una partecita que es igual?

Observador: Rosaaa - mariposaaa (lo dice acentuando la rima).

Docente: Ustedes tienen que pensar una palabrita (...) Ustedes tienen que pensar si yo les digo la palabra ratón, una palabra que suene como ratón, ¿sí? Que termina como ratón (acentuando el final).

Observador: Yo les digo una, sillón.

Alumno: La a.

Docente: No me digas letras. Una palabra. Ratón-sillón. Hay otra también...

Observador: ¿¿¿Quién se anima otra?

Alumno: Jamón.

Docente: ¡¡Bien!!

Observador: Jamón genial.

Docente: Buenísimo, genial, a ver con otra. Con gato, a ver con gato, ¿qué palabras pueden encontrar con gato?

Alumno: Como guerra.

Alumnos: (Hablan no se entiende)

Docente: ¿Gato, rima con guerra? Ga-tooooo.

Alumno: Gato.

Alumno: Pato.

Observador: Pato, muy bien.

Docente: Pato, muy bien, pato genial. ¿Y a ver con sopa? So-paaa.

Alumnos: Sol, hoja.

Docente: Sol empieza igual que sopa, pero tenemos que tratar de buscar una que suene igual al final. So- pa.

Alumno: /ssss/, la ce, queso.

Docente: ¿Sopa rima con queso?

Alumno: Con la de papá.

Docente: Muy bien, sopa como papa. So- pa, ¿qué se gana en el juego del fútbol?

Alumnos: Copa.

Docente: Copa, muy bien, sopa y copa. A ver aca taza. (Silencio) Taza. ¿Qué palabra rima como taza?

Alumnos: Ta- za, casa.

Docente: Está bien, porque suenan igual. Ahora rama.

Alumnos: Rata.

Docente: Ra-ma ¿Dónde duermen ustedes?

Alumnos: Cama, cama.

Docente: Ca- ma, y ra- ma. Ca- ma, ¿suenan igual?, ¿tienen una partecita que suena igual? Sii, la última.

La docente, para asegurarse que los niños entiendan la tarea, al comenzar la clase ofrece algunos ejemplos de rimas e interviene para que reparen en la semejanza de los sonidos finales de las palabras, "(...) *escuchen, miren yo les voy a dar un ejemplo, rosa-mariposa*"; "*rosa- mariposa, como terminan rosa y mariposa*".

Una vez que se asegura que los niños entienden el juego, propone palabras para que los chicos produzcan rimas. Cuando los niños dan una respuesta correcta, la maestra valida inmediatamente, cuando son incorrectas interviene ofreciendo un ejemplo de rima y los alienta a seguir buscando palabras. Cuando aun así los niños no pueden producir la rima, da pistas semánticas a partir de preguntas para ayudarlos a buscar la rima y enfatizar la semejanza sonora del final. Por ejemplo, para “sopa” pregunta, “¿qué se gana en el juego de fútbol? Una vez que los niños dan la respuesta, la maestra interviene haciendo explícita la rima “*muy bien sopa y copa*”. A través de este ejercicio de producción de rimas se busca que los niños desarrollen conciencia de las segmentaciones sonoras de las palabras, las sílabas finales en este caso.

Como pudimos observar la tarea de producción de rimas, si bien es más sencilla que las tareas de análisis y síntesis de sonidos, presentó dificultades a los niños que, en varias oportunidades, en lugar de buscar las semejanzas en el sonido final, lo hacían en el segmento inicial. La docente interviene aportando respuestas correctas ante las respuestas erróneas de los niños, de acuerdo a las investigaciones que han comprobado que la capacidad de segmentación fonológica mejora cuando se proporcionan correcciones inmediatas ante las equivocaciones de los niños (Defior, 1991, p. 17).

Actividades de conciencia fonológica centradas en los fonemas

En este estudio se desarrollan juegos de síntesis o combinación de fonemas con el propósito que los niños desarrollen habilidades de conciencia fonológica propiamente dicha. Veamos en qué consiste a partir de una breve descripción.

- Síntesis de fonemas. Se desarrollan nueve ejercicios de síntesis de fonemas, al inicio de cada clase. La tarea consiste en combinar una serie de unidades correspondientes a los fonemas de una palabra, que la docente les proporciona oralmente a los niños, de uno en uno y de forma contigua. Los niños tienen que integrar los fonemas para descubrir la palabra completa. Por ejemplo: “¿Qué palabra obtendremos si ponemos juntos estos sonidos: //-/a/-n/-/a?”. Las palabras seleccionadas son en su mayoría bisílabas, de estructuras silábicas CV y de un mismo campo semántico. La actividad se desarrolla de forma colectiva. Veamos un fragmento del registro de la clase 9

La clase se desarrolla con el grupo total. Los niños se encuentran sentados alrededor de las mesas como es habitual. La maestra de pie, enfrente de ellos, les propone hacer el juego que diariamente viene sosteniendo hace varias clases.

Veamos un fragmento de la clase donde los alumnos resuelven correctamente la rima:

Docente: (Frente al grupo total). Bueno vamos a hacer el juego que hacemos siempre. Pero no vale...

Alumnos: (Interrumpiendo). Adivinar.

Docente: Sí, adivinar, pero no vale, decir cualquier cosa sin pensar. Tienen que escuchar con atención. Yo voy a decir tres palabras. Primero les voy a decir una y ustedes tienen que escuchar con mucha atención, pero muchísima atención ¿entendido? ¡Va, eh!. Estas son re lindas, escuchen: t/o/r/o.

Alumno: /o/

Alumno: ¡toro!

Docente: ¡¡¡Bien!!!, buenísimo, toro, escuchen t/o/r/o, toro.

Alumnos: ¡Toro!

La maestra propone la actividad. Como es un juego que viene sosteniendo durante las clases anteriores, no explica en qué consiste la tarea y solo menciona que tienen que escuchar con atención. Los chicos parecen entender muy bien de qué se trata el juego, porque nadie hace preguntas al respecto. La maestra pronuncia uno a uno los sonidos de cada palabra y deja tiempo para que los niños puedan pensar.

Cuando los niños responden correctamente, la maestra interviene de manera inmediata confirmando el acierto, al tiempo que repite la secuencia de sonidos “¡¡¡bien!!!, buenísimo, toro, escuchen t/o/r/o, toro” Del mismo modo, cuando la respuesta es incorrecta también interviene rápidamente. Este fragmento de clase muestra una tarea típica de entrenamiento de la conciencia fonológica. Queda en evidencia la forma en que se desarrolla el entrenamiento de la segmentación de palabras, en este caso con una tarea de síntesis de fonemas, orientada a la habilidad de hacer consciente todos y cada uno de los sonidos de las palabras.

En el siguiente fragmento de la clase se observa la intervención de la maestra ante las respuestas incorrectas de los niños:

Docente: Va otra eh, l/o/r/o.

Alumnos: León, sapo.

Docente: Tienen que escuchar, miren.

Alumnos: Sapo

Docente: Cómo va a ser sapo, si no dice /ss/, dice, l/o/r/o.

Alumno: Libro.

Docente: ¿Dije /i/ yo, para que diga libro?

Alumnos: Nooo.

Docente: Ah, escuchen. La última vez sino se los digo yo l/o/r/o

Alumnos: León, avión.

Docente: Loro, l/o/r/o.

Alumnos: Loro.

Docente: Última y escuchen p/u/m/a.

Alumnos: Mono.

Docente: Escuchen ¿cuál es la que hace /p/?, p/u/m/a.

Alumnos: (Varios). Mano, nariz, pelo.

Docente: Miren pelo es parecida, pelo es /p/ también, p/u/m/a.

Alumno: Pelo.

Docente: Puma, miren p/u/m/a.

Alumnos: Puma.

Docente: ¡A qué vivos!, ahora la dicen porque se las dije yo, que vivos que son, no me estaban escuchando me parece, porque por ahí me decían pelo, ¿yo había dicho /o/ para que me digan pe- looo? (separando las sílabas y alargando el último sonido).

Cuando la respuesta es muy alejada a la correcta, toma la respuesta de los niños y la cuestiona haciendo observar las diferencias entre alguno de los sonidos, por ejemplo, cuando interviene diciendo *“como va a ser sapo, si no dice /ss/, dice, l/o/r/o”*. Cuando la respuesta es más aproximada a la correcta también considera la palabra de los niños, explicitando la coincidencia entre algún sonido el cual pronuncia nuevamente de forma aislada *“miren pelo es parecida, pelo es /p/ también, p/u/m/a”*. En cualquier caso, la docente siempre insiste repitiendo la secuencia de sonidos de la palabra para alentar seguir buscando la respuesta correcta.

En síntesis, tal como se pudo observar las situaciones presentadas en esta perspectiva consisten en programas de instrucción directa para enseñar los elementos que conforman el sistema de escritura y las reglas que regulan sus relaciones. En las propuestas para alfabetizar desde este enfoque se priorizaron aquellas que ponen el foco en la enseñanza de habilidades de identificación y discriminación de las letras, reconocimiento de palabras, coordinación viso-motora para el trazado de letras y palabras y conciencia fonológica.

En cuanto al desarrollo de la clase la maestra aporta y comunica saberes ya contruidos y acabados, muestra al grupo total las nociones que quiere enseñar e introduce ejemplos como momento central de la clase, esperando la escucha atenta de los alumnos. Posteriormente se proponen ejercicios de aplicación de lo enseñado de modo individual para que los alumnos practiquen, ejerciten y memoricen la información aportada por el maestro. Estos ejercicios de práctica tienen el propósito de colaborar en la memorización de la información brindada en la clase, ya se trate de memorizar y fijar el nombre de las letras con su correspondiente forma gráfica, tanto como memorizar el trazado adecuado de los patrones motores gráficos de las letras. El docente supervisa esta práctica inicial para evitar que se consoliden errores en la ejercitación de las propuestas.

Respecto a las intervenciones, en todas las situaciones la docente reiteraba la consigna cada vez que advertía que los niños dejaban de tenerla en cuenta, corregía los errores de manera directa e inmediata y destacaba las respuestas correctas. En los registros seleccionados se observa que en las situaciones se sostiene la intervención desde la oralidad, reforzando sostenidamente la información que se quiere enseñar, recordando el nombre convencional de cada letra, verbalizando información de los rasgos gráficos comunes y diferentes de las letras, enfatizando la pronunciación del sonido de las letras al interior de las palabras y mostrando ejemplos de las respuestas correctas. Es decir, las intervenciones estuvieron centradas en poner en primer plano cada una de las habilidades anteriormente mencionadas y en señalar los errores de los alumnos para corregirlos.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESCRITURA ANTES Y DESPUÉS DE LA ENSEÑANZA

En este capítulo realizaremos un análisis cualitativo de la tarea de escritura de palabras para apreciar el avance de los niños en los niveles de conceptualización de la escritura formulados por la perspectiva psicogenética empleando categorías de análisis correspondientes a este enfoque.

1. Análisis del nivel de conceptualización de la tarea de escritura de palabras

Recordamos que en la tarea de escritura de palabras los niños deben escribir “de la mejor manera posible” una serie de palabras dictadas por el entrevistador. Se dictaron a cada niño un total de 16 palabras para cada test, de manera que se categorizaron 160 palabras producidas por 10 niños de la muestra en el pretest y otras tantas en el postest.

De acuerdo a las escrituras de los niños se establecieron cuatro categorías de respuestas en un orden de menos a más avanzadas de acuerdo con los niveles de conceptualización de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986, 1997; Vernon y Ferreiro, 1999, 2013; Alvarado y Ferreiro, 2002, 2013).

Describimos brevemente estos niveles en orden evolutivo.

Nivel Silábico: Un niño produce escritura silábica cuando descubre que las partes de la escritura (sus letras) pueden corresponder a otras tantas partes de la palabra escrita (sus sílabas). Sobre el eje cuantitativo, esto se expresa en el descubrimiento de que la cantidad de letras con las que se va a escribir una palabra puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Esas “partes” de la palabra son inicialmente sus sílabas” (Ferreiro, 1997, p. 20). Recordamos que sobre el eje cuantitativo se presentan excepciones a tal correspondencia en mono y bisílabos. Cuando los niños tienden a utilizar una grafía por cada sílaba oral, siendo estas no pertinentes, las escrituras son de un **subnivel SSVSC**. Sobre el eje cualitativo, cuando las letras comienzan a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estables, “las partes sonoras similares entre las palabras comienzan a expresarse por

letras similares. Y esto también genera sus formas particulares de conflicto” (Ferreiro, 1997, p. 20) en ocasión de escribir palabras con núcleos vocálicos sucesivos idénticos. Se trata de escrituras más avanzadas, de un **subnivel SCVSC**.

Silábico alfabético. Los niños hacen avances en la forma de entender la relación entre las partes orales y las partes gráficas coexistiendo dos formas de entender esta relación, por un lado, representaciones silábicas en las que la sílaba es representada por una letra; por el otro, un análisis intrasilábico en el cual la sílaba es representada con más de una letra. Este avance se vincula con la posibilidad de los niños de incorporar en el repertorio más letras consonantes con valor sonoro estable y por el conflicto entre sus hipótesis y la interpretación que realizan de las escrituras convencionales.

Alfabético. Los niños logran establecer correspondencias sistemáticas entre fonemas y letras comprendiendo el principio alfabético que regula el sistema de escritura, pero sin considerar aún la convencionalidad ortográfica. En este sentido, se consideran alfabéticas escrituras como KONEJO/CONEGO, KANGREJO/CANGREGO.

En la siguiente Tabla se presentan dichas categorías.

Tabla 36: **Categorías de análisis niveles de conceptualización de la escritura**

Categorías ordinales		Ejemplo de respuesta (Escritura de “canguro”)		
1	Silábico sin valor sonoro convencional (SSVSC)	F	O	C
2	Silábico con valor sonoro convencional (SCVSC)	A C	U G	O R
3	Silábico Alfabético (SA)	CA CN	U U	RO RO
4	Alfabético (A)	CA CN	U U	RO RO

1.1. Equivalencia de los grupos en el punto de partida

Después de realizada la selección de la muestra se administró el dictado de las 16 palabras que se analizan en esta sección y se corroboran los mismos niveles de conceptualización ya descritos. Los 5 niños de cada grupo producen escritura silábica. En cada grupo, 2 sin valor sonoro convencional (SSVSC) y 3 con valor sonoro convencional (SCVSC).

Tabla 37: **Muestra de niños, por nivel de conceptualización y condición de enseñanza**

Nivel de conceptualización de la escritura	Enseñanza directa	Enseñanza aproximativa
<i>Silábico sin valor sonoro convencional</i> (SSVSC)	Agustina	Paloma
	Dylan	Thiago
<i>Silábico con valor sonoro convencional</i> (SCVSC)	Agustín	Santino
	Lola	Thomás
	Benjamín	Lara
Total	5	5

1.2. Avance de todos los niños con independencia de la condición de enseñanza

Para apreciar el avance en el nivel de conceptualización después de la intervención didáctica, agrupamos las respuestas considerando los siguientes puntajes y categorías:

- 0=no avanzó;
- 1=avanzó un nivel (de SSVSC a SCVSC o de SCVSC a SA);
- 2=avanzó dos o más niveles (de SSVSC a SA, o de SCVSC a ALF)

Más de la mitad de los niños tuvieron algún tipo de avance en el nivel de conceptualización, durante la breve intervención. Tal como muestra la siguiente Tabla, sobre un total de 10 niños, 6 avanzan en el nivel de escritura y 4 se mantuvieron en el nivel inicial.

Tabla 38: Tabla de contingencia. Nivel de escritura pretest. Avance en el Nivel de escritura. N= 10 niños

Nivel de escritura pretest	Avance Nivel de escritura en postest		
	0 No Avanza	1 Avanza 1 nivel	2 Avanza 2 o más niveles
SSVSC	2	1	1
SCVSC	2	3	1
total	4	4	2

A través de esta breve intervención de enseñanza, lograron avanzar 2 de los 4 niños que iniciaron con escrituras menos avanzadas (SSVSC) y 4, de los 6 niños que iniciaron con escritura SCVSC. De manera que los niños con escritura más evolucionada parecen haberse beneficiado más de la intervención.

1.3. Avance de los grupos por condición de enseñanza

Tabla 39: Nivel de escritura por condición de enseñanza. Avances de pretest a postest (N= 10 niños)

Nivel de Escritura	Enseñanza Directa					Enseñanza Aproximativa				
SSVSC	Agustina	Dilan				Thiago	Paloma			
SCVSC			Agustin	Lola	Benjamín			Santino	Thomas	Lara
SA										
ALF										
AVANCE	2	0	1	0	0	0	1	2	1	1
Total niveles avanzados	3					5				

Tal como muestra la Tabla 39, sobre un total de 5 niños, en el grupo de ED avanzaron 2 niños y 3 mantuvieron el nivel de escritura inicial; en el grupo de EA avanzaron 4 niños y 1 se mantuvo en el mismo nivel de escritura. En el primer grupo, avanza uno de cada subnivel de conceptualización y en el segundo, avanzan todos los niños del subnivel SCVSC y 1 del subnivel SSVSC.

2. Análisis cualitativo de algunos casos.

Thiago

Thiago (al igual que Dilan), representa uno de los niños menos avanzados de la muestra (SSVSC) que se mantiene en el mismo lugar en el postest. Estas son las escrituras de **Thiago**:

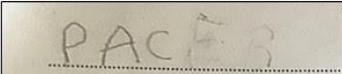
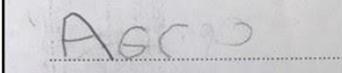
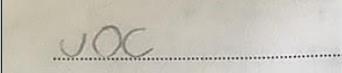
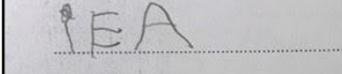
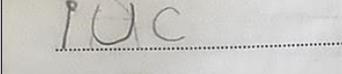
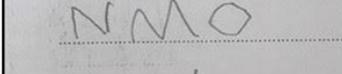
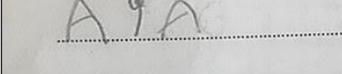
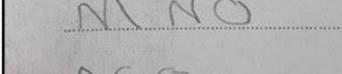
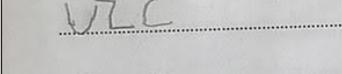
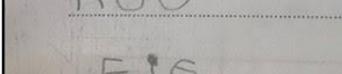
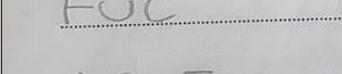
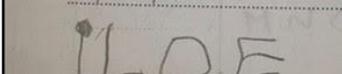
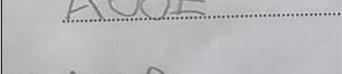
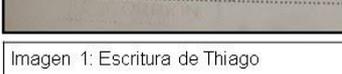
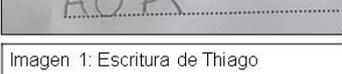
ESCRITURA DE THIAGO			
PRETEST		POSTEST	
	CANGURO F I O canguro		CARTÓN P A C ca ar tón
	DRAGÓN A G C dragón		TROMPETA U O C trom pe ta
	AVESTRUZ I E A avestruz		PRISIÓN I U C pri si ón
	PINGÜINO N M O pingüino		GUITARRA A I A gui ta rra
	BURRO M N O burro		SOMBRERO U Z C som bre ro
	ESCORPIÓN A G O escorpión		ESPADA F U C es pa da
	CANGREJO F I S cangrejo		MARMOLADO A O U E mar mo la do
	COCODRILO I L O E cocodrilo		AZÚCAR A U A a zú car
Imagen 1: Escritura de Thiago	Imagen 2: Interpretación de la escritura de Thiago	Imagen 1: Escritura de Thiago	Imagen 2: Interpretación de la escritura de Thiago

Figura 40: **Escritura de Thiago. Avances pretest- postest**

En ambos test, **Thiago presenta escrituras del tipo SSVSC**. Al escribir utiliza letras que no son las pertinentes y se guía por criterios intra e inter-relacionales propios del nivel presilábico 2 (Ver Cap. 1 p. 44). Todas las escrituras cumplen con la exigencia de cantidad mínima y de variedad interna. Al momento de interpretar su propia producción, Thiago realiza intentos incipientes para hacer corresponder una sílaba de la palabra con cada letra escrita, aunque todavía no de forma sistemática. Cuando las escrituras tienen más letras que sílabas, la justificación lo lleva a juntar letras, sobre todo las del final de la escritura, con la intención de llegar al final del texto en simultáneo con el final de la emisión. En ningún caso decide borrar las letras sobrantes e incluso a veces regresa a la lectura global propia del período precedente.

Respecto del eje cualitativo, Thiago utiliza las letras (con un repertorio de diez grafías) de manera arbitraria, con la debida precaución de no repetir las en posición contigua. Las letras tienen un valor variable, aquel que corresponde a su posición en la serie y se determina en la interpretación posterior, de manera que como “elemento aislado, una letra puede tener un nombre estable pero no un valor estabilizado. Pero una vez inserta en un conjunto, la letra adquiere un valor enteramente definido por su posición en la serie” (Ferreiro, 2000, p.23).

Mientras escribe²⁸, sólo en el inicio de algunas palabras, realiza segmentaciones correspondientes a sílabas, como “pin” en (pingüino) o “es” en (escorpión), pero en ningún caso usa letras pertinentes. En ambos test, en ciertas ocasiones verbaliza el nombre de letras, como en (canguro) “lleva la u”, o en (avestruz) “la a”, lo que le permite, solo en un caso, utilizar la letra correspondiente. Otro procedimiento que utiliza (por única vez), es la búsqueda de semejanzas orales con otra palabra. En la escritura de “prisión” Thiago recurre al nombre “Priscila”, lo que le ayuda a encontrar las letras pertinentes (P R O).

Agustina

Las otras dos niñas que inician de la misma manera que los anteriores (SSVSC), Agustina (ED) y Paloma (EA), avanzan dos y un nivel respectivamente. **Agustina** es quién más avanza en su grupo, a un nivel SA. Veamos su caso:

ESCRITURA DE AGUSTINA			
PRETEST		POSTEST	
	CANGURO W U <u>SG</u> can gu ro		CARTÓN G <u>BO</u> car tón
	DRAGÓN <u>WU</u> SU dra gón		TROMPETA M <u>PO</u> A trom pe ta
	AVESTRUZ A B W a vez truz		PRISIÓN I S O pri si ón
	PINGÜINO W U O pin güi no		GUITARRA G <u>P</u> RA güi ta rra
	BURRO O <u>WU</u> bu rro		SOMBRERO S <u>P</u> RO som bre ro
	ESCORPIÓN N W T es cor pión		ESPADA M <u>PR</u> AB es pa da
	CANGREJO W U E can gre jo		MARMOLADO M O L O mar mo la do
	COCODRILO U U J O co có dri lo		AZÚCAR A U RA a zu car
Imagen 1: Escritura de Agustina	Imagen 2: Interpretación de la escritura de Agustina	Imagen 1: Escritura de Agustina	Imagen 2: Interpretación de la escritura de Agustina

Figura 41: Escritura de Agustina. Avances pretest- posttest

²⁸ Diana Grunfeld (2012) presenta un análisis acerca de las verbalizaciones de los niños durante el proceso de escritura.

En el pretest, Agustina presenta escrituras SSVSC. Establece correspondencias sonoras en la escritura, a cada letra le hace corresponder una sílaba oral. Sostiene sistemáticamente verbalizaciones correspondientes a las sílabas de las palabras que le permiten establecer correspondencias estrictas término a término, entre sílabas orales y letras. En ocasiones, también verbaliza los nombres de las vocales, y con más frecuencia otorga a la sílaba o parte de ella el nombre de una letra (“la pi”, en pingüino; “bu, la bu”, en burro; “la ca”, en canguro). Sin embargo, ninguno de estos procedimientos le permite a Agustina escribir las letras pertinentes.

Los criterios intra-relacionales del período precedente todavía regulan la escritura; por un lado, las letras no tienen un valor sonoro estable, cualquier letra es capaz de representar cualquier sílaba, evitando repetir la misma letra en posición contigua y su valor se define según su posición en la cadena gráfica.

La hipótesis silábica es abandonada por Agustina en la escritura de los bisílabos (de acuerdo a los conflictos de cantidad mínima) para los cuales utiliza, en algunas sílabas, dos grafías. Veamos con detenimiento esas escrituras.

Palabra dictada	Escritura	Proceso de escritura	Interpretación
Dragón	W U S U	Mientras escribe verbaliza: “dra, la /rrr/”, escribe WU; “gon”, escribe SU.	W U (dra) S U (gón)
Burro	O W U	Mientras escribe verbaliza: “bu, la bu, la o”, escribe O; “/rrr/”, escribe W; “rro, la o”, escribe U.	O (bu) W U (rro)

Si observamos las verbalizaciones de Agustina, para las sílabas <dra> y <rro> en cada caso enuncia segmentaciones orales correspondientes a sílabas y también segmentaciones más analíticas, correspondientes al fonema /r/. A cada una de estas segmentaciones orales, le hace corresponder una letra (no pertinente), de modo que podríamos pensar que, por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de letras, Agustina se ve en la necesidad de hacer un análisis que vaya “más allá” de la sílaba. De todos modos, es llamativo que Agustina, que aún no utiliza letras pertinentes para cada sílaba, pueda hacer sus primeros intentos de análisis intrasilábico. Quinteros (1997), plantea casos en que una letra adquiere una función sustituta intrasilábica cuando logran marcar un sonido consonántico /r/, pero no cuentan con una letra con valor sonoro para hacerlo. La utilización del mismo procedimiento en la escritura del trisílabo canguro, nuevamente llama nuestra atención.

Palabra dictada	Escritura	Proceso de escritura	Interpretación
Canguro	W U S G	Mientras escribe verbaliza: “la ca”, escribe W; “cangurrr, la gu”, escribe U; “/rrrr/”, escribe SG.	W (can) U (gu) S G (ro)

Si observamos la resolución de la sílaba <ro>, Agustina escribe dos grafías (SG) mientras realiza una verbalización correspondiente al fonema /r/ y en la lectura posterior, ambas son interpretadas como <ro>, a expensas de la hipótesis silábica. Aunque no podemos estar seguras acerca de por qué Agustina agrega una letra y rompe la hipótesis silábica, al tratarse de un trisílabo, podríamos asumir que la exigencia de cantidad mínima no puede ser su motivación.

El análisis de las escrituras del **postest** indica que Agustina hizo un gran avance en el nivel de conceptualización. De escrituras silábicas estrictas sin valor sonoro convencional a **escrituras silábico alfabéticas**, con un predominio de letras con valor sonoro convencional.

La mayoría de las escrituras presentan más letras que sílabas orales, lo que significa que hay una superación del análisis silábico estricto, con intentos incipientes de un análisis fonológico, que le permite agregar letras; de modo que, algunas representan sílabas mientras otras representan fonemas. Durante la escritura, realiza verbalizaciones correspondientes a las sílabas orales de las palabras y en ocasiones las combina con segmentaciones fonológicas que le permite en algunos casos, lograr relaciones grafofónicas pertinentes (en la escritura de “guitarra” verbaliza: /ggg/ (G); ta, ta (P); /rr/, (R) rra, a (A)).

Algunas sílabas CV y complejas son resueltas bajo la hipótesis silábica, con una letra para cada sílaba. A pesar de que las vocales, (a excepción de la <e>) han adquirido un valor sonoro estable, la mayoría de las veces Agustina representa las sílabas con la consonante. Si atendemos al proceso de producción, es importante notar que en ocasiones, Agustina logra segmentar oralmente el ataque de la sílaba (para guitarra verbaliza /ggg/ y escribe G; en sombrero, verbaliza /sss/, som y escribe S), pero en la escritura la consonante adquiere valor silábico y no fonológico. Este hecho da cuenta, tal como sostiene la teoría, que no se trata de un déficit en la conciencia fonológica, sino más bien de construcciones conceptuales acerca de lo que la escritura representa.

Agustina resuelve de forma alfabética sólo sílabas de estructura CV, y bajo este patrón gráfico, también resuelve algunas sílabas de estructura más compleja como <sión> (en prisión) y <car> (en azúcar), en el primer caso representando la consonante en ataque, y en el segundo, la consonante en coda.

En ciertas sílabas, los componentes consonánticos aparecen como elementos diferenciados de los vocálicos, pero son representados con letras sustitutas cuando no posee una letra con valor sonoro para hacerlo. En la escritura de “cartón” la sílaba <tón> es representada como (BO); en “espada”, la sílaba <da> es representada con (AB). Estas letras consonantes, no expresan un intento por representar las identidades de las formas sonoras, sino sólo de marcar sus presencias, adquiriendo la función de letra sustituta intrasilábica- cuantitativa (Quinteros, 1997).

Benjamín

De los 6 niños que inician con escrituras SCVSC, dos de ellos, Lola y Benjamín (ED), no presentan ningún avance. Ejemplificamos con **Benjamín**:

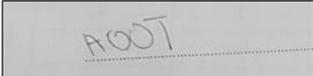
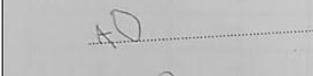
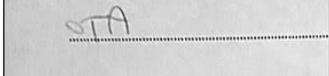
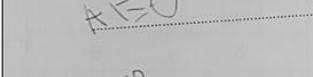
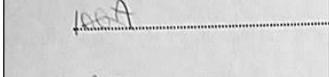
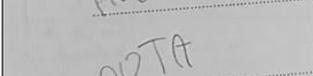
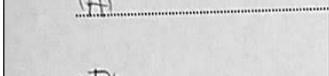
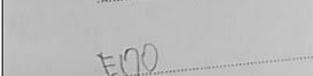
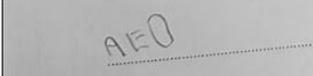
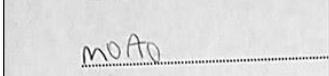
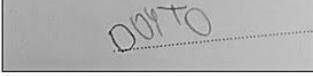
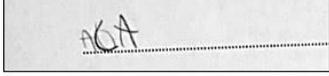
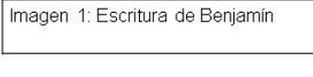
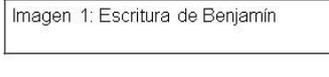
ESCRITURA DE BENJAMÍN			
PRETEST		POSTEST	
	CANGURO A O O T can gu ro		CARTÓN A O car tón
	DRAGÓN A O dra gón		TROMPETA O T A trom pe ta
	AVESTRUZ A E O a vez truz		PRISIÓN I O O A pri sión
	PINGÜINO I A O pín güi no		GUITARRA I A T gui ta rra
	BURRO O O T A bu rro		SOMBRERO O B O som bre ro
	ESCORPIÓN E O O es cor pión		ESPADA E A A es pa da
	CANGREJO A E O can gre jo		MARMOLADO M O A O mar mo la do
	COCODRILO O O I T O co co dri lo		AZÚCAR A C A a zú car
Imagen 1: Escritura de Benjamín	Imagen 2: Interpretación de la escritura de Benjamín	Imagen 1: Escritura de Benjamín	Imagen 2: Interpretación de la escritura de Benjamín

Figura 42: Escritura de Benjamín. Avances pretest- posttest

En el pretest, Benjamín presenta escrituras SCVSC, modo de resolución que también sostiene en el posttest. De forma sistemática representa cada sílaba oral con una letra, estableciendo correspondencias estrictas término a término, en la cual la serie ordenada de las letras es puesta en relación con la serie ordenada de las sílabas

de la palabra. Las letras no son cualesquiera, Benjamín emplea letras similares para representar partes sonoras similares, en el pretest son las vocales (a excepción de la U) las que únicamente adquieren valores silábicos estables; en el postest, algunas sílabas son representadas por la consonante pertinente. En el proceso de escritura, solo en el postest Benjamín realiza verbalizaciones correspondientes a sílabas.

Respecto de los conflictos que la hipótesis silábica genera respecto de los criterios construidos en el período precedente, Benjamín no sostiene el mismo procedimiento ante los mismos problemas. En la escritura del primer bisílabo de cada test, acepta provisoriamente dos letras, y en el segundo, adiciona algunas más, no con la intención de marcar la presencia de una sílaba sino la de hacer interpretable la totalidad (Ferreiro, 2000, p. 27). En la escritura de sílabas que presentan de forma contigua la misma vocal, en ocasiones se permite repetir letras para partes sonoras similares (escorpión E O O) y en otras, la exigencia de variedad interna, lo llevan a buscar representar sílabas similares con letras diferentes, aunque todavía no corresponden a las otras posibilidades gráficas admitidas para la sílaba (pingüino, I A O).

Lara

De los otros 4 niños que inician con escritura SCVSC, Agustín (ED), Thomas y Lara (EA), avanzan un nivel. Ejemplificamos con el caso de **Lara**.

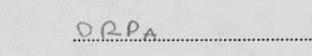
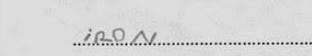
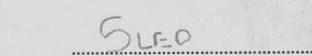
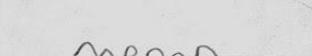
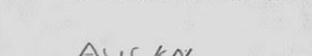
ESCRITURA DE LARA			
PRETEST		POSTEST	
	CANGURO K U O can gu ro		CARTÓN <u>CR</u> <u>ON</u> car tón
	DRAGÓN A <u>OEO</u> dra gón		TROMPETA <u>O</u> <u>R</u> <u>PA</u> trom pe ta
	AVESTRUZ A B R a vez truz		PRISIÓN <u>IR</u> <u>ON</u> prisión
	PINGÜINO I i <u>ON</u> pin güi no		GUITARRA I R R gui ta rra
	BURRO U <u>OZ</u> bu rro		SOMBRERO S <u>LEO</u> som brero
	ESCORPIÓN E O O es cor pión		ESPADA E P D es pa da
	CANGREJO K E O can gre jo		MARMOLADO <u>M</u> <u>R</u> <u>O</u> <u>A</u> <u>D</u> marmolado
	COCODRILO O O I <u>OI</u> co co dri lo		AZÚCAR A U <u>CKN</u> a zu car
Imagen 1: Escritura de Lara	Imagen 2: Interpretación de la escritura de Lara	Imagen 1: Escritura de Lara	Imagen 2: Interpretación de la escritura de Lara

Figura 43: Escritura de Lara. Avances pretest- postest

En el pretest al igual que Benjamín, Lara presenta una escritura SCVSC. Mientras escribe, en ocasiones realiza verbalizaciones correspondientes a las sílabas de las palabras, (“pin”, en pingüino, “rro”, en el final de burro) y de forma sistemática, representa cada sílaba oral con una letra, estableciendo correspondencias estrictas término a término. Lara emplea letras similares para representar partes sonoras similares, mayormente son las vocales las que adquieren valores silábicos estables, aunque también algunas consonantes son utilizadas con valor sonoro pertinente para representar las sílabas, por ejemplo, en “canguro”, K (can) U (gu) O (ro); y en “avestruz”, A (a) B (ves) R (truz).

Acerca de los conflictos que la hipótesis silábica genera respecto de los criterios construidos en el período precedente, Lara resuelve la escritura de los bisílabos con los núcleos vocálicos y adiciona al final de la escritura una o dos letras más, para cumplir con el criterio de legibilidad de cantidad mínima de tres grafías. En la interpretación posterior, la justificación de la cantidad de grafías de acuerdo a la hipótesis silábica, la llevan a hacer corresponder la primera letra con la primera sílaba oral de la palabra y juntar las letras restantes, con la intención de llegar al final del texto en simultáneo con la segunda sílaba oral de la palabra (en “dragón”, A (dra) O E O (gón). En la escritura

de sílabas que presentan de forma contigua la misma vocal, en ocasiones Lara se permite repetir la misma letra para partes sonoras similares, (“escorpión”, E (es) **O** (cor) **O** (pión) y en otras, para sortear la exigencia de variedad interna, utiliza cambios tipográficos (l / i), que le permiten introducir diferenciaciones gráficas, evitando la repetición contigua de la misma letra, para “pingüino”, i (pin) **i** (güi) **O** N (no).

Luego de la intervención didáctica, Lara hace un avance en el nivel de conceptualización. **En el postest, presenta escrituras silábico alfabéticas**, es decir, que coexisten dos formas de entender las relaciones entre lo oral y lo escrito, por un lado, representaciones silábicas (a cada sílaba le corresponde una letra); por el otro, un análisis intrasilábico, en el cual la sílaba es representada con más de una letra. Este avance se vincula con la posibilidad de incorporar más letras consonantes con valor sonoros estable en el repertorio. Las representaciones silábicas quedan restringidas a las sílabas con estructura CV, que son resueltas en la misma proporción con vocales o con consonantes; ante sílabas complejas, Lara representa dos elementos de la sílaba, a veces las consonantes en posición de ataque o coda junto al núcleo vocálico (“cartón” C R **O** N; “trompeta” **O** R P A), y otras veces, solo dos consonantes, omitiendo la vocal (“cartón” **C** R O N; “marmolado” **M** R O A D).

No hay duda que respecto del pretest, las escrituras de Lara son más completas y más cercanas a las escrituras convencionales. “Las letras que se añaden a las sílabas, anteriormente escritas con una sola, revelan un avance en el análisis del lenguaje (...). Las omisiones, sustituciones y demás “errores”, puesto que no están precedidas por un análisis fonológico pleno, reflejan más bien los esfuerzos de los niños por acercarse a un análisis de esa clase” (Ferreiro y Zamudio, 2013, p. 150), más que un análisis fonémico insuficiente. Las escrituras de “marmolado” y “cartón” son un buen ejemplo de ello.

Palabra dictada	Escritura	Interpretación
Cartón	C R O N	C R (car) O N (tón)
Marmolado	M R O A D	<u>M R O A D</u> (marmolado)

Lara resuelve las dos sílabas CVC con las dos consonantes pertinentes omitiendo la vocal <A>, que sabemos que sí usa para representar otras sílabas. Pareciera que Lara no tiene dificultad en discriminar los fonemas que componen la sílaba y conoce muy bien las letras que los representan, pero no puede aún realizar este análisis para todas las sílabas. En este sentido, Ferreiro y Zamudio (2013) plantean una explicación alternativa al déficit en el análisis fonológico. Es posible que los niños

continúen “trabajando a nivel de la sílaba, aunque la unidad de la sílaba como tal no esté marcada en las escrituras alfabéticas, (...) o que los niños trabajen con unidades intrasilábicas (incluidos los segmentos mínimos) y en ese caso también se trataría de unidades dentro de la sílaba (y no fuera de ella)” (p.163).

Santino

Por último, Santino (EA), que también inicia con escritura SCVSC, es el caso que más avanza en su grupo:

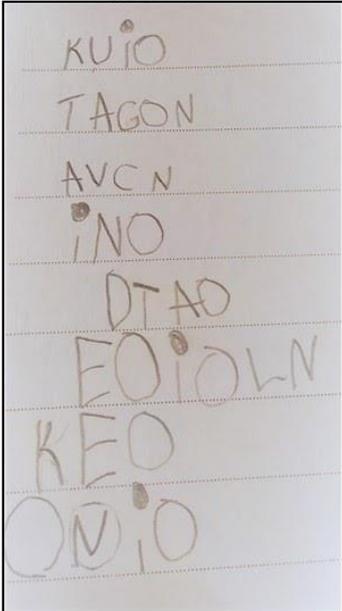
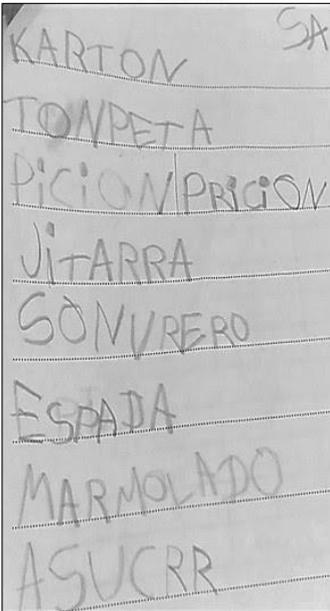
ESCRITURA DE SANTINO			
PRETEST		POSTEST	
	<p>CANGURO K U I O can gu ro</p> <p>DRAGÓN T A G O N dra gón</p> <p>AVESTRUZ A V C N a vez truz</p> <p>PINGÜINO I N O pin güi no</p> <p>BURRO B U R R O bu rro</p> <p>ESCORPIÓN E O I O L N es cor pi ón</p> <p>CANGREJO K E O can gre jo</p> <p>COCODRILO O O N I O co co dri lo</p>		<p>CARTÓN K A R T O N car tón</p> <p>TROMPETA T O N P E T A trom pe ta</p> <p>PRISIÓN P I C I O N / P R I C I O N pri sión</p> <p>GUIARRA J I T A R R A gui ta rra</p> <p>SOMBRERO S O N V R E R O som bre ro</p> <p>ESPADA E P D / E S P A D A es pa da</p> <p>MARMOLADO M A R M O L A D O mar mo la do</p> <p>AZÚCAR A S U C R R a su car</p>
Imagen 1: Escritura de Santino	Imagen 2: Interpretación de la escritura de Santino.	Imagen 1: Escritura de Santino	Imagen 2: Interpretación de la escritura de Santino.

Figura 44: Escritura de Santino. Avances pretest- postest

En el pretest Santino, al igual que Benjamín y Lara, muestra una escritura SCVSC. Mientras escribe, algunas veces realiza verbalizaciones correspondientes a las sílabas (“dra, dra”, en “dragón”, “a, ve, ve”, en “avestruz”) y representa cada sílaba oral con una letra. Emplea mayormente letras con valor sonoro pertinente, frecuentemente son las vocales las que adquieren valores silábicos estables, aunque también algunas consonantes son utilizadas con valor sonoro pertinente, como en la escritura de “avestruz”, A (a), VC (ves), N (truz); y “cangrejo”, K (can), E (gre), O (jo).

Respecto de los conflictos que la hipótesis silábica genera respecto de los criterios construidos en el período precedente, Santino resuelve la escritura de los bisílabos con más letras que sílabas orales, con la intención de asegurar la legibilidad de la escritura según la hipótesis de cantidad mínima de tres grafías, como en la escritura de “burro” (D T A/O). Respecto de la escritura de palabras con idénticos núcleos vocálicos en posición contigua, como es el caso de la primera y segunda sílaba en la palabra “cocodrilo”, realiza una primera escritura (O O I O), admitiendo momentáneamente la repetición de letras, en favor del uso de la letra pertinente. Luego de la interpretación, la exigencia de variedad interna parece cobrar más importancia y lo lleva a sustituir la O (correspondiente a la segunda sílaba) por la N, evitando de este modo la repetición contigua de la misma letra (O N I O). Este conflicto lo lleva a buscar representar sílabas similares con letras diferentes, aunque todavía no corresponde con la otra posibilidad gráfica admitida para la sílaba.

En la escritura de “escorpión” y “burro” nuevamente la interpretación posterior le permite a Santino controlar la producción, reformular lo escrito y alcanzar una escritura más avanzada. Después de leer, Santino advierte que ciertas sílabas finales no están representadas con la letra pertinente, lo cual lo lleva a agregar letras a la escritura inicial. En “burro” (D T A / O), interpreta D T (bu) A (rro) y agrega O; y en “escorpión” (E O I O L / N) interpreta E (es), O I (cor), O (pi), L (on), y agrega la letra N al final. Sobre todo, en este último caso, si bien es cierto que no realiza una sustitución de una letra por otra, (lo que en términos cuantitativos sería más ajustado), en términos cualitativos la adición de una letra con valor sonoro pertinente hace más evolucionada la escritura. En el caso de la escritura de “canguro”, (K U I O) donde hay más letras que sílabas orales, Santino, no borra la letra sobrante y se permite reunir letras en la interpretación para conseguir que haya tantas partes escritas como sílabas orales y no queden letras sin interpretar (KU (can), I (gu), O (ro)).

La escritura del postest, supone un avance notable en el nivel conceptual. Santino comprende el principio alfabético que regula el sistema de escritura; utiliza de manera convencional vocales y consonantes para representar las sílabas produciendo escrituras alfabéticas. Logra establecer una correspondencia entre sonidos y grafías representando cada sonido con una letra, con los esperados problemas ortográficos propios de este momento de la evolución (s/z; nv/mb; g/j; mp).

Santino resuelve alfabéticamente todas las sílabas de estructura CV y la mayoría de las sílabas complejas. La escritura del trisílabo “trompeta” resulta problemática en la representación de la primera sílaba (CCVC), una de las más complejas del español. Hay una omisión de la segunda consonante en posición de ataque y la sustitución de la coda

por una consonante parecida fonológicamente (T O N P E T A). En la escritura de “azúcar” (A S U C R R), duplica la consonante en posición de coda y omite la vocal.

Mientras escribe, Santino suele detenerse para controlar y revisar su escritura, sin realizar verbalizaciones vuelve al comienzo de la producción para controlar hasta donde escribió y cómo seguir. Cuando da por terminada la producción la interpretación le permite hacer modificaciones en la escritura inicial. En la palabra “espada” la lectura posterior le permite pasar de una escritura de tipo silábica (E P D), a una alfabética (E S P A D A). En la palabra “prisión” (P I C I O N) luego de leer, Santino detecta la omisión de la segunda consonante del ataque, en la primera sílaba y dice: “está mal, pri-pri” y ante la sugerencia del entrevistador, reescribe la palabra completa nuevamente de manera alfabética (P R I C I O N).

3. Síntesis de resultados relativa al nivel de conceptualización en la tarea de escritura de palabras.

Acerca de los resultados en el nivel de conceptualización podemos concluir:

- **Se constata que, bajo las dos condiciones de enseñanza,** (a pesar de su brevedad y de instalarse en el inicio mismo del año escolar), **varios niños avanzan en el conocimiento sobre el sistema de escritura tanto en una como en otra condición.** Esta evidencia es fundamental porque de haberse registrado algunos avances en un grupo y ninguno en otro, significaría que alguna de las dos condiciones no resultaría una modalidad de enseñanza posible. Pudimos constatar que tanto participando de situaciones donde los pequeños interactúan con el sistema de escritura a partir de la reflexión sobre las unidades menores en el marco de situaciones de lectura y escritura de palabras con sentido (EA), como cuando la enseñanza se centra en la identificación y copia de letras y palabras y de ejercicios fonológicos, algunos niños de ambas condiciones se vieron beneficiados.
- A pesar de la brevedad de ambas intervenciones, los niños bajo **la condición EA tuvieron mayores avances porque lo hicieron 4 de los 5 niños (contra 2 de 5 en ED) y porque en un caso se llega a escritura alfabética.** Aunque es obvio que el resultado no es generalizable, es evidente que la enseñanza directa no es la única ni necesariamente la mejor manera de enseñar, de lo contrario no podrían avanzar más en ningún sentido. Cuando se alienta a los niños “escribir lo mejor que pueden”, con todas las letras a la vez, aunque no las sepan trazar y nombrar una por una, apoyarse en otras escrituras para

producir nuevas, resolver problemas de lectura a partir de considerar índices, etc. (EA), no solo no se perjudican, sino que también para algunos chicos es una condición más favorable que el entrenamiento en la identificación de las letras aisladas, en la conciencia fonológica y en el trazado de las letras.

Estos resultados resultan fundamentales frente a los cuestionamientos de la perspectiva cognitiva, que consideran que los desarrollos didácticos acordes con la perspectiva psicogenética descuidan o abandonan la enseñanza de las unidades mínimas del sistema de escritura. Los datos demuestran que los niños bajo la condición de EA avanzan inclusive más que los niños bajo ED en la comprensión de las unidades menores. Pero se podría adjudicar el resultado a la escala con la que se mide el avance. Por tal motivo, en el siguiente capítulo nos ocuparemos de analizar si en los indicadores que son relevantes para la perspectiva cognitiva también se producen avances o si el resultado es mero producto de la escala de evaluación.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS TAREAS DE PRETEST - POSTEST ANTES Y DESPUÉS DE LA ENSEÑANZA

En este capítulo se analizan los resultados para 10 niños que conforman la muestra en las tareas del pretest y posttest, administradas tal como fueron descritas en el capítulo metodológico (Ver, Cap. 2, p. 71).

Presentamos el avance de los niños en tareas y con categorías e indicadores relevantes para la perspectiva cognitiva. Recorremos la pertinencia en el uso de letras iniciales y finales en la escritura de palabras, la identificación de letras aisladas, el completamiento y el reconocimiento de palabras, la segmentación fonológica sin y con escritura. Se trata de apreciar indicadores que esta perspectiva considera claves en relación a la alfabetización. El hecho de utilizar tareas e indicadores de teorías diferentes nos permite hacer comparaciones cruzadas. En consecuencia, no se pueden adjudicar los resultados a la forma de medir los avances porque se miden desde ambas perspectivas teóricas.

En los análisis cuantitativos, para verificar si las asociaciones entre el tipo de intervención didáctica y las variables son estadísticamente significativas, utilizamos el coeficiente de correlación de Pearson, el coeficiente de correlación de Spearman y Gamma. En el caso de la verificación de las diferencias entre las medias de los distintos grupos, utilizamos Tablas cruzadas, el Test T de Student, ANOVA y la Prueba de Wilcoxon. En todos los casos se trabajó con un nivel de significatividad del (0,05). Se han realizado estas pruebas ante todas las tareas; en este informe solo se consignan cuando resultan estadísticamente significativas. Por otra parte, para poder describir los datos construimos Tablas de distribución de frecuencias y proporción y diferentes gráficos.

El análisis de los resultados, **para cada tarea**, presenta el siguiente recorrido:

- Presentación sintética de las categorías de análisis (ordinales, reagrupadas, dicotómicas);
- Presentación del avance de todos los niños, con independencia de la intervención de enseñanza;

- Comparación del avance de los niños ante una y otra intervención de enseñanza (grupo ED y EA);
- Relaciones entre niveles de conceptualización y avances en la tarea;
- Síntesis de resultados.

Por último, se comparte el análisis de las diferencias entre las tareas respecto del esfuerzo que demanda a los niños cada una de ellas.

1. Pertinencia en el uso de las letras en sílabas iniciales y finales en la tarea de escritura de palabras

Como se planteó en el capítulo 2, la tarea de escritura de palabras consiste en que los niños escriban de la mejor manera posible, una serie de palabras organizadas en dos listas, dictadas por el entrevistador una a una y en determinado orden. (Ver p., 72) Recordemos que, en esta tarea, para realizar un análisis de las escrituras que permitiera combinar criterios cualitativos y cuantitativos y, de ese modo, apreciar microavances, se examinó la pertinencia en el uso de las letras de las sílabas iniciales y finales (lugar por donde más frecuentemente los niños comienzan a hacer más convencional la escritura).

En la siguiente Tabla presentamos las categorías de análisis que fueron desarrolladas en detalle en el capítulo 2 (Ver, p. 77-78)

Tabla 40: **Categorías de análisis inicios y finales escritura de palabras**

Categorías ordinales		Ejemplo de respuesta (Escritura de sílaba inicial y final de “canguro”)			Categorías reagrupadas	Categoría dicotómica
1	No pertinente	F	O	C	No pertinente	No pertinente
2	Vocal pertinente	A	U	O	Un segmento pertinente	Pertinente
3	Consonante pertinente	C	G	R		
4	Más de un segmento pertinente	CA	U	RO	Al menos dos segmentos pertinentes o convencionales	
		CN	U	RO		
5	Convencional	CAN	GU	RO		
		KAN	GU	RO		

1.1. Avances de todos los niños, con independencia de la condición de enseñanza

En el análisis del avance de los diez niños con independencia de la pertenencia a los grupos, en esta tarea, se analizaron un total de 640 sílabas producidas por los niños, 320 sílabas en el pretest, y otro tanto en el postest. **Los datos muestran que, independientemente de la intervención de enseñanza, los niños avanzan entre un test y otro, de manera que la intervención didáctica tuvo efectos en el desempeño de los niños.** Tal como muestra la Tabla 41, entre ambos test se registra una diferencia de 63 sílabas correctas y 1,97 puntos a favor del postest.

Tabla 41: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje inicios y finales en la escritura de palabras. Avances de pretest a postest (n=320 sílabas)

	Escritura inicios y finales	
	Frecuencia*	Puntaje*
PRETEST	30	0,93
POSTEST	93	2,90
Avance*	63	1,97

* Frecuencia: cantidad total de sílabas escritas correctamente por cada grupo

* Puntaje: cantidad promedio de niños que escribe correctamente cada sílaba (entre 0 y 10). Se calcula dividiendo la frecuencia, por el total de sílabas iniciales y finales presentadas (32).

*Avance: en la frecuencia (diferencia entre pretest- postest en la cantidad de sílabas escritas correctamente por el grupo); en el puntaje (diferencia entre pretest y postest en la cantidad promedio de niños que escriben las sílabas correctamente).

Para poder establecer los efectos de la intervención didáctica, empleamos la prueba de Wilcoxon y **encontramos que estadísticamente podemos asumir que la intervención tuvo impacto con una significatividad de (0,05).**

Tabla 42: **Prueba de Wilcoxon Impacto de la intervención didáctica en inicios y finales en la escritura de palabras**

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre Puntaje Nuevo Pre y Puntaje Nuevo Post es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas	,021	Rechaza la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

En un análisis descriptivo, **los datos muestran que, independientemente de la intervención de enseñanza, los niños avanzan entre un test y otro.** Como se puede observar en la Figura 45, las respuestas no pertinentes decrecen y aumentan las pertinentes. Con 63 respuestas pertinentes más, los niños avanzan de 182 respuestas (0,56) en el pretest a 245 (0,76) en el postest. Es decir, las intervenciones de enseñanza tuvieron algún efecto sobre las respuestas de los chicos.

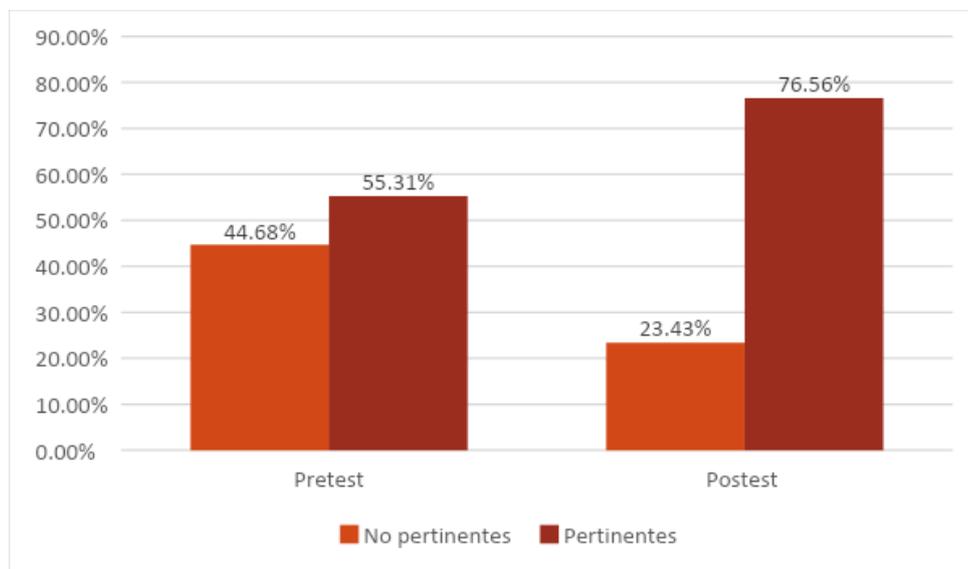


Figura 45: **Proporción de respuestas dicotómicas inicios y finales en escritura de palabras. Avances de pretest a postest (n=320 sílabas)**

Considerando las categorías reagrupadas es interesante observar que las respuestas no pertinentes decrecen, las sílabas resueltas con un segmento pertinente

se mantienen exactamente en la misma cantidad 152 (0,47) y las respuestas con al menos dos segmentos pertinentes o convencionales (del tipo 4 y 5) se incrementaron de forma notoria sumando 93 respuestas (0,29), 63 más que en el pretest. Esto quiere decir, que la escritura de sílabas con letras no pertinentes avanza hacia la escritura silábica con valor sonoro convencional y a su vez, ésta progresa hacia la consideración de al menos dos segmentos pertinentes e incluso la resolución convencional de las sílabas. **Los datos volcados en la siguiente Figura ilustran con claridad el avance de los niños respecto del punto de partida.**

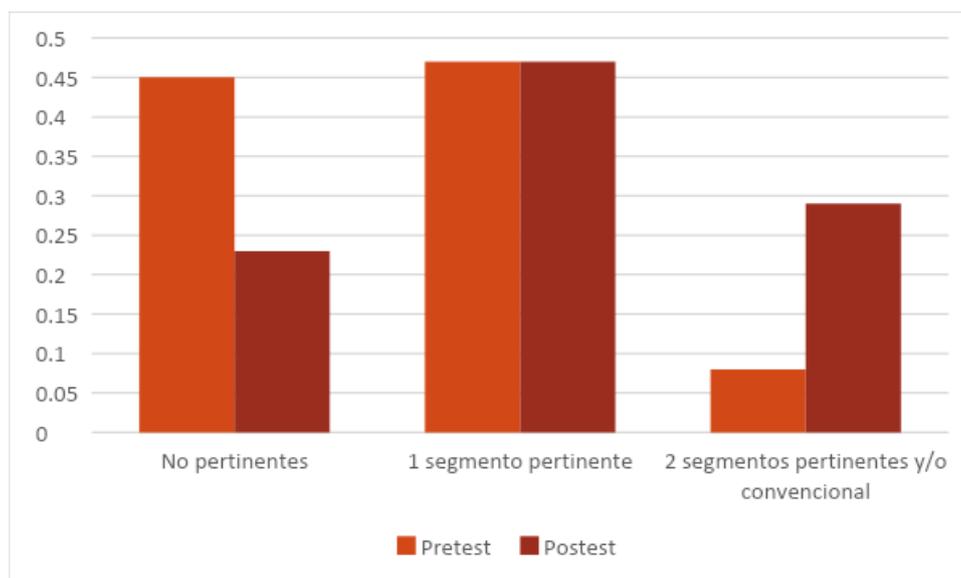


Figura 46: Distribución de respuestas reagrupadas inicios y finales en escritura de palabras expresadas en proporción. Avances de pretest a postest (n= 320 sílabas)

1.2. Avance de los grupos por condición de enseñanza

Analicemos el avance de los grupos en relación a los efectos en el desempeño de los niños, según la condición de enseñanza.

Al considerar el avance entre pretest y postest, podemos decir que **ambos grupos hicieron avances** respecto de la escritura de inicios y finales. Sin embargo, **el grupo de EA avanzó más** que el grupo de ED luego de la intervención didáctica con 45 sílabas correctas más, entre ambos test. (Ver Tabla 43).

Tabla 43: **Avance en la escritura de inicios y finales entre pretest y postest por condición de enseñanza (n=160 sílabas)**

	Escritura de inicios y finales			
	ED		EA	
	Frecuencia*	Puntaje*	Frecuencia*	Puntaje*
PRETEST	12	0,37	18	0,56
POSTEST	30	0,93	63	1,96
Avance*	18	0,56	45	1,4

* Frecuencia: cantidad total de sílabas escritas correctamente por cada grupo.

* Puntaje: cantidad promedio de niños que escribe correctamente cada sílaba (entre 0 y 5). Se calcula dividiendo la frecuencia, por el total de sílabas iniciales y finales presentadas (32).

*Avance: en la frecuencia (diferencia entre pretest- postest en la cantidad de sílabas escritas correctamente por el grupo); en el puntaje (diferencia entre pretest y postest en la cantidad promedio de niños que escriben las sílabas correctamente).

Esta diferencia a favor del grupo de ED no es estadísticamente significativa según la prueba de asociación, con una significatividad de (0,05)

En un análisis descriptivo de los datos del postest, al contrastar las respuestas pertinentes (categorías 2 a 5), se observa que, sobre un total de 160 respuestas, los niños de ED avanzan de 90 respuestas (0,56) en el pretest, a 117, (0,73); mientras que los niños de EA avanzan de 92 respuestas pertinentes (0,57) en el pretest, a 128 (0,80).

Tabla 44: **Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas inicios y finales en la escritura de palabras. Avances de pretest a postest (n=160 sílabas)**

	Pre a Postest		Pre a Postest	
	ED		EA	
	Frecuencia	Proporción	Frecuencia	Proporción
No Pertinentes (Categ. 1)	70 a 43	0,44 a 0,27	68 a 32	0,42 a 0,20
Pertinentes (Categ. 2 a 5)	90 a 117	0,56 a 0,73	92 a 128	0,57 a 0,80
Total	160	1	160	1

De este modo, **se validan ambas intervenciones de enseñanza, en tanto ambas promueven mejores respuestas en el empleo del valor sonoro inicial y final.** Veamos ahora, las diferencias cuantitativas entre las categorías pertinentes.

Los datos representados en la siguiente Figura resultan ilustrativos para hacer notar el mejor desempeño de los niños de EA en esta tarea. Como se puede observar en los niños de ED las respuestas pertinentes se concentran en la categoría menos evolucionada, el uso de la vocal pertinente (0,32), respuesta típica de la conceptualización silábica de la escritura; mientras que en los niños bajo condición EA (0,26) la mayor concentración se produce en la categoría más evolucionada, la

respuesta convencional (0,32). Recordemos que, en el punto de partida, el uso de la vocal pertinente era idéntico y lo más frecuente para ambos grupos, mientras que en el postest sigue siendo la respuesta más usual sólo para los de ED. Queremos resaltar este punto, porque esta mayor proporción de respuestas convencionales como la respuesta más frecuente, supone un cambio cualitativo muy importante para el grupo de EA.

Veamos también en esta Figura los cambios en las categorías más avanzadas - 4 y 5-. Es notorio el avance y el mejor desempeño de los niños de EA en ambas categorías. En la resolución de las sílabas complejas, logran utilizar dos segmentos pertinentes en 11 respuestas (0,06), mientras que los de ED alcanzan 5 respuestas (0,03). Respecto de la resolución convencional de las sílabas el avance es más importante, de modo que ocupa el primer lugar en la frecuencia de respuestas. De este modo, logran 52 respuestas, 35 respuestas más que en el pretest y avanzan de un 0,10 a un 0,32 sobre el total. Por el contrario, los niños de ED no progresan en la misma proporción, quienes logran 25 respuestas (0,15), incrementado solo en 14 las respuestas alcanzadas en el pretest.

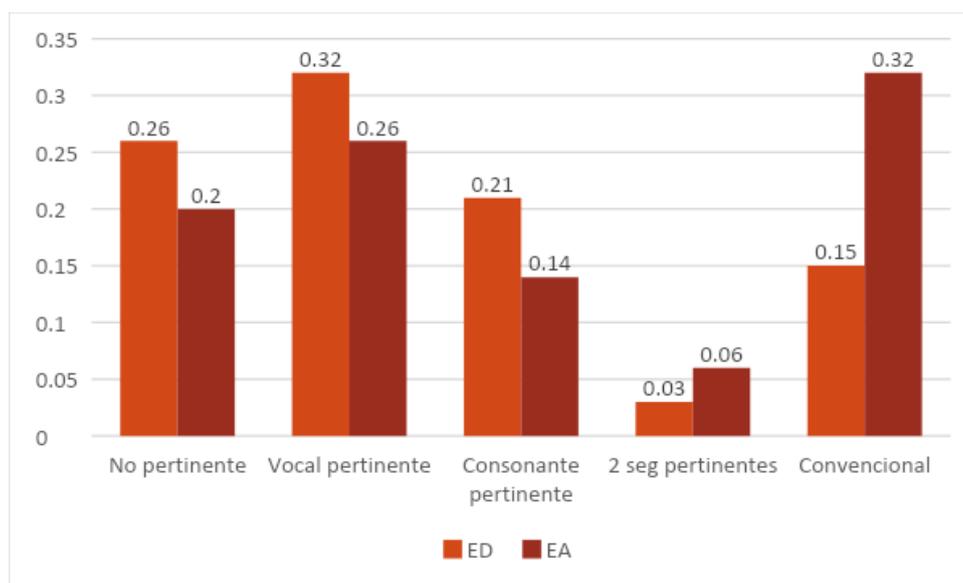


Figura 47: Distribución de respuestas ordinales inicios y finales en la escritura de palabras expresadas en proporción. Avances por condición de enseñanza (n= 320 sílabas iniciales y finales)

De acuerdo al análisis precedente, en el postest las respuestas ya no resultan tan similares entre ambos grupos. **En este sentido, podemos decir que ambos grupos avanzaron, pero un microanálisis del desempeño muestra que el grupo EA avanzó**

más y, lo que es fundamental, hacia las respuestas más avanzadas, lo cual sorprende por la brevedad de la intervención de enseñanza.

1.3. Relación entre nivel de conceptualización y pertinencia en las letras empleadas en inicios y finales

Si analizamos por cada condición de enseñanza, **el desempeño de los niños según el subnivel de conceptualización (SSVSC-SCVSC), se observa un desempeño desigual entre ambos grupos.** En todos los casos consignamos proporciones porque el número de niños de cada nivel de conceptualización es diferente.

En un análisis descriptivo de los datos del postest, se observa que, en ambas condiciones, los niños con **escrituras SSVSC**, presentan un **descenso en las respuestas no pertinentes**; los niños de ED de 0,78, a 0,51, y los niños de EA, (que comienzan con una mayor proporción de respuestas no pertinentes), de 0,85 a 0,45. Si observamos las **respuestas pertinentes** en ED se duplican de un test a otro, (0,22 a 0,48) y **en EA casi se cuatuplican (0,14 a 0,55), mejorando su desempeño notoriamente luego de la intervención.** En ambos grupos, todas las categorías aumentan el número de respuestas, pero el uso de la vocal pertinente es la respuesta más frecuente. Tal como sostiene la teoría, los avances de los niños con escrituras SSVSC se visualizan en el uso convencional de algunas letras, más frecuentemente las vocales, lo que demuestra que, aunque se les enseñe todas las letras, no las asimilan directamente para escribir.

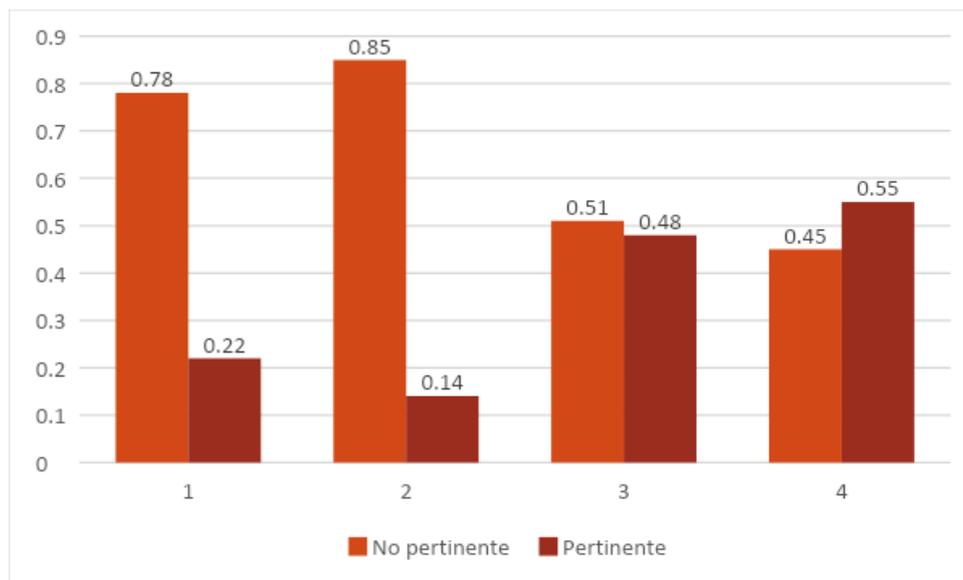


Figura 48: **Proporción de respuestas dicotómicas inicios y finales en la escritura de palabras. Avances por condición de enseñanza en niños con escrituras SSVSC (n=64 sílabas).**

Si analizamos los resultados de los niños **con escrituras SCVSC** por condición de enseñanza, se observa que en ambos grupos las respuestas no pertinentes y el uso de la vocal pertinente disminuyen notablemente, al tiempo que las categorías más avanzadas crecen, lo que demuestra que **después de la intervención didáctica ambos grupos logran un análisis más evolucionado de la escritura.**

Sin embargo, **los niños con escrituras SCVSC pertenecientes a la condición de EA avanzaron más que los niños de ED, logrando escrituras más completas en el postest.** En el caso de los niños de EA, es notable el crecimiento de las respuestas más avanzadas de a un test a otro, especialmente la resolución convencional de las sílabas que consigue triplicarse, alcanzando un 0,46 del total. Respecto de los niños de ED, la respuesta más frecuente sigue siendo el uso de una grafía pertinente por cada sílaba oral, propia del nivel de escritura silábica, y aunque las consonantes comienzan a adquirir valores más estables, la vocal sigue siendo la respuesta más frecuente con un 0,41 sobre el total.

De este modo, tal como se ilustra en la siguiente Figura, los niños de EA que en el punto de partida resolvían predominantemente las sílabas de manera silábica (0,55), después de la enseñanza producen escrituras más completas consiguiendo resolver más de la mitad de las sílabas (0,57) con más de una marca por cada segmento silábico oral, es decir, comienzan a romper la sílaba oral en sus fonemas y a colocar algunas letras que los representan en la escritura; por el contrario, los niños de ED alcanzan apenas un 0,20 de respuestas de este tipo.

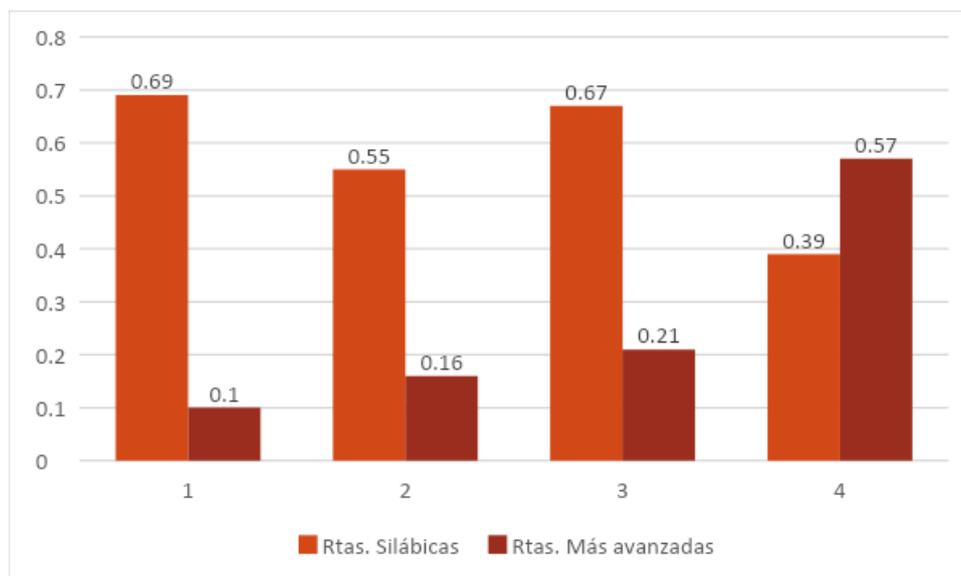


Figura 49: Proporción de respuestas pertinentes reagrupadas, inicios y finales en la escritura de palabras según condición de enseñanza, en niños SCVSC (n= 96 sílabas)

Según el análisis precedente, se puede constatar que **los niños que utilizan valores sonoros convencionales en la escritura consiguen beneficiarse más de la enseñanza cuando, a partir de sus propias conceptualizaciones del sistema de escritura, reflexionan sobre las unidades menores en situaciones de lectura y escritura.** Según estos datos, la EA no solo da lugar al avance de los niños, sino que demuestra incluso mejores resultados que la enseñanza directa de las unidades menores.

1.4. Síntesis de resultados relativos a la pertinencia en el uso de las letras en sílabas iniciales y finales en la tarea de escritura de palabras

- Los grupos presentan un desempeño equivalente en el punto de partida tanto en las respuestas menos más avanzadas como en las más avanzadas.
- Con independencia de la condición de enseñanza:
 - Los dos grupos presentan avances en la proporción de respuestas pertinentes entre un test y otro, de modo que los niños hacen un mayor uso de letras pertinentes, tanto cuando se enseña directamente a identificar y trazar letras y palabras y se entrena en conciencia fonológica (ED) como cuando se propicia la reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura en el marco de situaciones de lectura y escritura de palabras (EA)

con todas las letras a la vez, aceptando escrituras no convencionales como respuestas aproximadas y provisionales.

- **Tales avances se demuestran a pesar de la brevedad de la intervención. Justamente, ante la brevedad algunos niños no transforman su nivel conceptual, pero pueden mostrar avances en el uso de letras pertinentes.**

- Considerando la condición de enseñanza:

- **Los niños del aula de EA, entre un test y otro, presentan escrituras más completas con mayor proporción de respuestas más avanzadas (tipo 4 y 5).** En ambas condiciones de enseñanza, **tanto los niños con escrituras SSVSC como los niños con escrituras SCVSC, avanzan en su desempeño** en esta tarea entre pretest y postest. **Los niños con escrituras SSVSC del aula de EA, avanzan más que los del aula de ED** con un descenso considerable en las respuestas no pertinentes, lo que señala un mayor uso de letras con valor sonoro convencional, indicador del avance en este nivel de conceptualización.
- También **los niños con escrituras SCVSC del aula de EA, entre el pretest y el postest, avanzan más que los del aula de ED,** con un descenso en la resolución silábica de los inicios y finales y un predominio de sílabas resueltas de forma convencional o con más de una grafía en las sílabas complejas. Este mayor análisis intrasilábico es un indicador de avance irrefutable en niños con escrituras silábicas en el punto de partida. Estos datos son congruentes con el avance registrado en los niveles de conceptualización desarrollado en párrafos precedentes.
- Tanto en los niños con escrituras SSVSC, como en los niños con escrituras SCVSC **la intervención didáctica basada en la reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura, en el marco de situaciones de lectura y escritura de palabras (EA), genera condiciones favorables para propiciar el avance.** Cuantitativamente queda demostrado que estos niños avanzan más.

2. Tarea de identificación de letras aisladas.

Recordamos que en esta tarea de identificación de letras aisladas los niños debían decir, si lo sabían, qué letra era la que el entrevistador señalaba. Se interrogó a los niños sobre

25 letras del abecedario (los dígrafos, la “H” y la “W” no fueron incluidas) dispuestas aleatoriamente en una hoja con misma tipografía, color y tamaño. (Ver, Cap. 2, p. 80)

En la siguiente Tabla presentamos las categorías de análisis que fueron desarrolladas en detalle en el capítulo 2. (Ver, Cap. 2, p. 81- 82).

Tabla 45: **Categorías de análisis tarea de identificación de letras aisladas**

Categorías ordinales		Ejemplo de respuesta (Letra C)	Categorías reagrupadas	Categorías dicotómicas
1	No pertinente	efe	No pertinente	No pertinente
2	Referencia a nombre	la de casa	Aproximación	Pertinente
3	Referencia a sílaba	ca		
4	Nombre convencional	ce	Nombre convencional	

2.1. Avances de todos los niños con independencia de la condición de enseñanza

Se analizan 500 respuestas, 250 en el pretest y otro tanto en el postest. **Podemos decir que la intervención didáctica tuvo efectos en el desempeño de los niños**, tal como muestra la Tabla 46; entre ambos test se registra una diferencia de 59 letras y 2.36 puntos a favor del postest.

Tabla 46: **Frecuencia de respuestas correctas y puntaje en identificación de letras aisladas. Avances de pretest a postest (n=250 letras)**

Identificación de letras aisladas		
	Frecuencia*	Puntaje*
PRETEST	113	4.52
POSTEST	172	6.88
Avance*	59	2.36

* Frecuencia: cantidad de letras identificadas por todos los niños (250).

* Puntaje: cantidad promedio de niños que identifica cada letra (entre 0 y 10). Se calcula dividiendo la cantidad de letras identificadas por todos los niños, por el total de letras preguntadas (25).

*Avance: en la frecuencia (diferencia entre pretest- postest en la cantidad de letras identificadas correctamente por el grupo); en el puntaje (diferencia entre pretest y postest en la cantidad promedio de niños que identifican letras).

Para poder establecer los efectos de la intervención didáctica, empleamos la prueba de Wilcoxon y **encontramos que estadísticamente podemos asumir que la intervención tuvo impacto con una significatividad de (0,05).**

Tabla 47: **Prueba de Wilcoxon Impacto de la intervención didáctica en la identificación de letras aisladas**

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre TOTAL Ident letras Pre test y TOTAL Iden letras Pos es igual a 0	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo para muestras relacionadas	,008	Rechaza la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Si analizamos los datos según la categoría ordinal, se puede observar **el mejor desempeño de los niños considerando el avance en la identificación de letras por su nombre convencional**, el tipo de respuesta más evolucionada. Mientras que en el pretest los niños identifican por su nombre convencional 113 (0, 45) letras, un promedio de 11,3 letras por niño sobre un total de 25 letras, en el postest avanzan en 59 letras, identificando 172 (0,6), un promedio de 17,2 letras por niño. Tal como se ilustra en la Figura 50, también en el postest las denominaciones alternativas son poco frecuentes y las respuestas se mantienen concentradas en los extremos de la variable (no pertinentes – nombre de letra), por lo tanto, podemos decir que la intervención de enseñanza no alteró la tendencia de las respuestas obtenidas en el pretest.

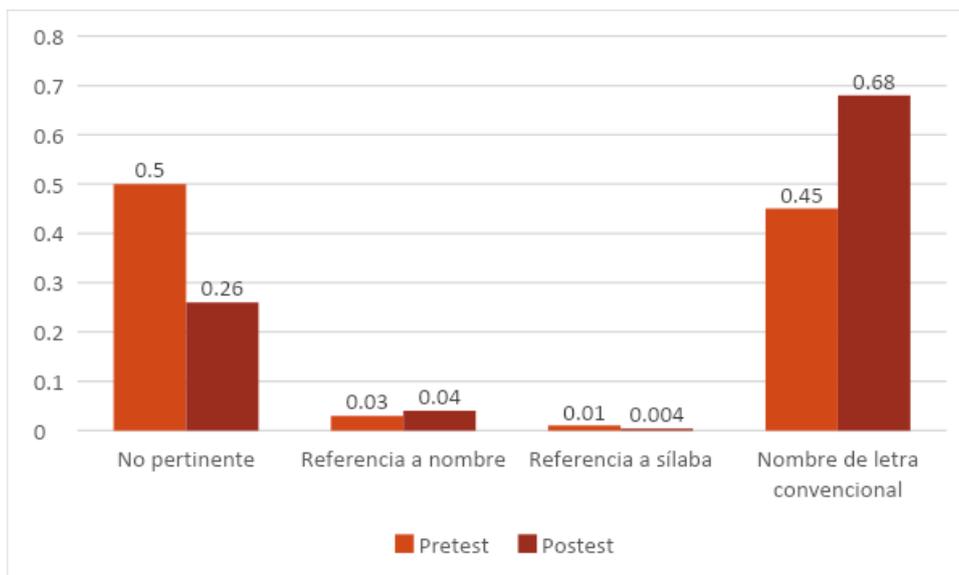


Figura 50: **Distribución de respuestas ordinales identificación de letras aisladas expresadas en proporción. Avances de pretest a posttest (n=250 letras)**

De acuerdo al análisis precedente, el descenso de las respuestas no pertinentes y el avance notable de la identificación de letras por su nombre convencional, nos permite asegurar que, a pesar de la brevedad de las intervenciones, **los niños avanzan en la identificación de letras aisladas, respecto del primer test**. Lograrlo en el inicio del año escolar con una diferencia significativa indica que no todos los aprendizajes suponen el mismo esfuerzo. Los niños aprenden rápido a denominar las letras bajo cualquier condición de enseñanza.

2.2. Avance de los grupos por condición de enseñanza

Analicemos el avance de los grupos en relación a los efectos en el desempeño de los niños, según la condición de enseñanza.

Al considerar el avance entre pretest y posttest, podemos decir que **ambos grupos hicieron avances** respecto de la identificación de letras aisladas. Sin embargo, **el grupo de ED avanzó más que el grupo de EA luego de la intervención didáctica** (Ver, Tabla 48), **equiparando al otro grupo**, respecto del conocimiento del nombre convencional de las letras.

Tabla 48: **Avance en la identificación de letras aisladas entre pretest y postest por condición de enseñanza (n=125 letras)**

	Identificación de letras aisladas			
	ED		EA	
	Frecuencia*	Puntaje*	Frecuencia*	Puntaje*
PRETEST	47	1.88	66	2.64
POSTEST	87	3.48	85	3.4
Avance*	40	1.6	19	0,76

* Frecuencia: cantidad de letras identificadas correctamente por cada grupo.

* Puntaje: cantidad promedio de niños que identifica cada letra (entre 0 y 5). Se calcula dividiendo la cantidad de letras identificadas por el grupo de niños, por el total de letras presentadas (25).

*Avance: en la frecuencia (diferencia entre pretest- postest en la cantidad de letras identificadas correctamente por el grupo); en el puntaje (diferencia entre pretest y postest en la cantidad promedio de niños que identifica letras)

Esta diferencia a favor del grupo de ED no es estadísticamente significativa según la prueba de asociación, con una significatividad de (0,05)

Al contrastar las respuestas no pertinentes (categoría 1) y las pertinentes (categorías 2 a 4), se observa un claro **descenso en las denominaciones no pertinentes y un aumento de las pertinentes, en ambos grupos**. Sobre un total de 125 respuestas los niños de ED alcanzan 88 respuestas pertinentes (0,7) 38 respuestas más que en el punto de partida. Por su parte, los niños de EA alcanzan 20 respuestas pertinentes más, haciendo un total de 95 respuestas (0,76).

Tabla 49: **Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas en la identificación de letras aisladas. Avances ED- EA (n=125)**

	ED				EA			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frec	Prop	Frec	Prop	Frec	Prop	Frec	Prop
No pertinente (Categ 1)	75	0,6	37	0,30	50	0,4	30	0,24
Pertinente (Categ 2 a 4)	50	0,4	88	0,70	75	0,60	95	0,76
Total	125	1	125	1	125	1	125	1

Veamos ahora los datos desde la categoría ordinal, específicamente en los diferentes tipos de respuestas pertinentes. Si analizamos la identificación de las letras por su nombre convencional, se observa que luego de la enseñanza **los grupos presentan un conocimiento equivalente**. Siendo la respuesta más frecuente en ambos casos, los niños de EA identifican por su nombre 85 letras (0,68), 19 letras más que el pretest, mientras que los niños bajo condición de ED identifican 87 letras (0,69),

40 más que el pretest. Las denominaciones alternativas siguen siendo muy poco frecuentes, en ambos grupos.

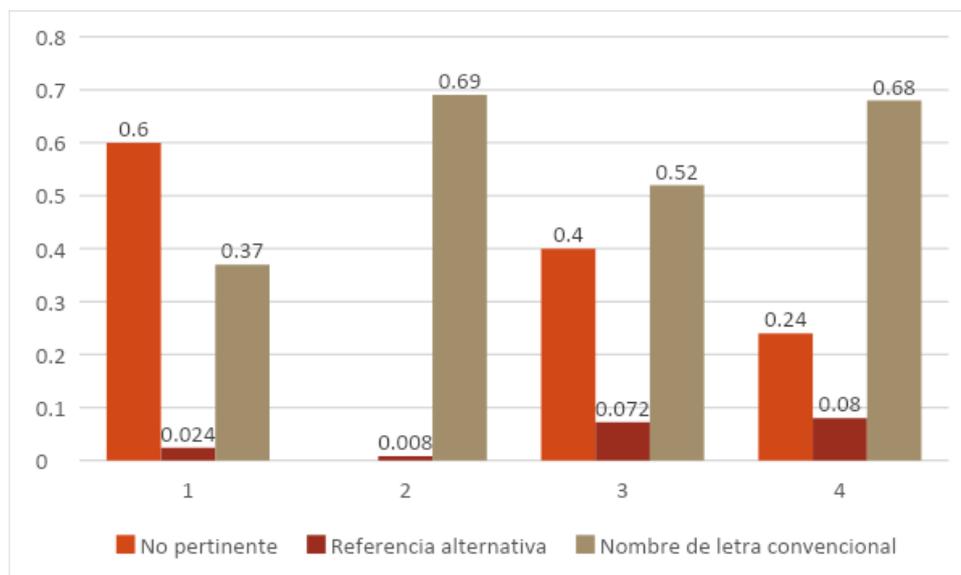


Figura 51: Proporción de respuestas reagrupadas identificación de letras aisladas. Avances ED-EA (n=125 letras)

Los niños de ED fueron quienes más avanzaron después de la intervención didáctica con un promedio de 9.4 letras en pretest y 17.4 letras en el postest. Este avance es exactamente el doble de lo que lograron los niños de EA, quienes alcanzan un promedio de 13.2 letras en el inicio y 17 letras finalizada la intervención.

Tabla 50: Promedio de letras identificadas por niño (n=25 letras)

	Pretest	Postest	Diferencia
ED	9.4	17.4	8
EA	13.2	17	3.8

Los datos muestran que la intervención didáctica basada en la enseñanza directa y aislada de las letras, sus nombres y rasgos gráficos, produjo mejores resultados en lo que refiere a la identificación y conocimiento del nombre de las letras. Estos resultados son de esperar cuando se trata de una propuesta que pone en primer plano la enseñanza explícita y sistemática de las letras como elementos aislados. Sin embargo, los datos también indican que ésta no es la única vía de acceso al conocimiento del nombre de las letras; los niños bajo EA también aprendieron más nombres de letras a pesar de que no se les enseñaron directa y explícitamente, sino que participaron de situaciones donde se reflexionó sistemáticamente sobre la escritura y las unidades que la constituyen.

2.3. Relación entre nivel de conceptualización e identificación de letras aisladas

Si analizamos por cada condición de enseñanza, el desempeño de los niños según los subniveles de conceptualización de la escritura (SSVSC-SCVSC), **se observa que en ambas condiciones de enseñanza los niños con escrituras SCVSC obtuvieron mejores resultados que los niños con escrituras SSVSC, aunque son estos últimos, los menos avanzados, los que se favorecieron más de la enseñanza e hicieron mayores avances en ambas intervenciones** (Ver Figura 52).

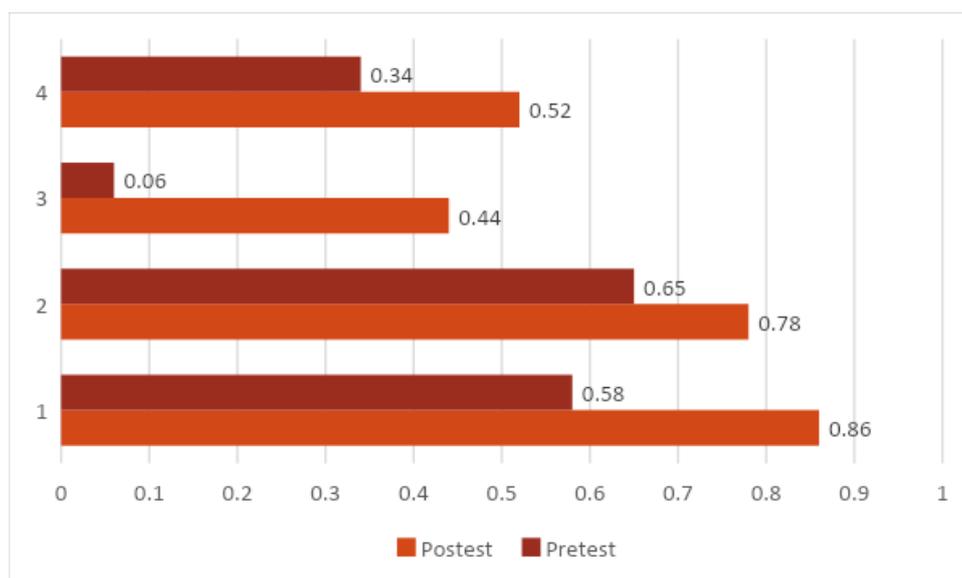


Figura 52: **Identificación de letras aisladas por su nombre convencional expresadas en proporción, según condición de enseñanza y nivel de escritura (n= 250 letras)**

Los niños de un **subnivel SSVSC** de ED avanzan con la identificación de 22 letras (0,44), un total de 19 letras más que el pretest, mientras que los niños de EA también avanzan con 26 letras identificadas (0,52), un total de 9 letras más.

Tabla 51: **Frecuencia y proporción identificación de letras por su nombre convencional por condición de enseñanza y subnivel de escritura SSVSC (n=50 letras)**

		ED			EA		
		Pretest	Posttest	Avance	Pretest	Posttest	Avance
Todas las letras	Frecuencia	3	22	+19	17	26	+9
	Proporción	0,06	0,44	0,38	0,34	0,52	0,18

Respecto de los niños de un **subnivel SCVSC**, sobre un total de 75 letras los niños de ED identifican 65 (0,86), 21 letras más que en el pretest, mientras que los niños de EA identifican 59 letras (0,78), 10 más respecto del punto de partida.

Tabla 52: **Frecuencia y proporción identificación de vocales y consonantes por condición de enseñanza y subnivel de escritura SCVSC (n=75 letras)**

		ED			EA		
		Pretest	Posttest	Avance	Pretest	Posttest	Avance
Todas las letras	Frecuencia	44	65	+21	49	59	+10
	Proporción	0,58	0,86	+0,28	0,65	0,78	+0,13

El análisis de datos por subnivel de escritura, por lo tanto, muestra la misma tendencia que al considerar ambos subniveles a la vez.

2.4. Síntesis de resultados acerca de la identificación de letras aisladas

Acerca de la identificación de letras por su nombre convencional podemos señalar las siguientes conclusiones.

- En el punto de partida los niños no muestran diferencias estadísticamente significativas en cuanto al conocimiento de las letras a pesar de que la cantidad de letras conocidas favorece al grupo EA. Esto sucede a pesar de que en ese momento inicial ambos grupos fueron casi idénticos en los niveles de conceptualización de la escritura y en la pertinencia en la escritura de sílabas iniciales y finales. El hecho hablaría a favor de que conocer más letras por su nombre no asegura usarlas con pertinencia al escribir.
- Con independencia de la condición de enseñanza:
- **La totalidad del grupo presenta avances en la proporción de letras identificadas por su nombre convencional entre el pretest y el posttest, a pesar de la brevedad de las mismas**
- Considerando la condición de enseñanza:
- **Tanto los niños del aula de ED como los del aula de EA avanzan en la identificación de letras luego de la enseñanza**, por lo tanto, podemos afirmar que la enseñanza directa y explícita de las letras no es la única vía de acceso a dicha información; los niños también aprenden sobre las letras cuando al tiempo que leen y escriben palabras por sí mismos, participan de situaciones de reflexión

sobre las relaciones entre las unidades menores del sistema de escritura y “partes” de la oralidad.

- **Los niños del aula de ED, entre un test y otro, presentan un mayor avance en la identificación de letras aisladas.** En ambas condiciones de enseñanza, **tanto los niños con escrituras SSVSC, como los niños con escrituras SCVSC, avanzan** en el desempeño de esta tarea entre un test y otro. En **ambos subniveles de conceptualización, los niños del aula de ED, avanzan más que los del aula de EA.** Estos resultados dejan en evidencia que la enseñanza explícita y sistemática de las letras, sus nombres y rasgos gráficos tuvo mayores efectos en el aprendizaje del nombre de las letras.
- **En ambas condiciones de enseñanza, los niños con escritura SCVSC conocen más letras que los niños con escritura SSVSC. De modo que, a mayor nivel de escritura, mayor conocimiento de las letras.** En el caso de los niños de subnivel SSVSC son los del grupo de EA quienes muestran un mejor desempeño; en el caso de los niños con escrituras SCVSC, son los de la condición de ED quienes conocen más nombres de letras.

Estos resultados resultan fundamentales frente a la importancia que la perspectiva cognitiva otorga al nombre de las letras. Los datos de este estudio demuestran que **en el punto de partida entre los grupos hay un nivel de escritura equivalente y conocimientos disímiles sobre las letras** (los niños del aula EA saben más de las letras) **y luego de la enseñanza, hay un conocimiento similar sobre las letras,** (los niños del aula de ED equiparan al otro grupo), **y diferencias notables en el nivel de conceptualización de la escritura** (los niños de EA hicieron más avances en el nivel de conceptualización de la escritura). De hecho, hay niños que conocen prácticamente todos los nombres de las letras sin haber descubierto el principio alfabético de la escritura, y hay otros que conocen igual cantidad de letras y ya escriben alfabéticamente. Por lo tanto, queda en evidencia que **conocer el nombre de las letras, es un conocimiento importante pero no suficiente ni determinante para escribir alfabéticamente.**

3. Tarea de completamiento de palabras

Recordamos que en la tarea de completamiento de palabras los niños deben seleccionar la letra, entre cinco opciones, que sirve para completar una palabra escrita cuya letra inicial estaba ausente. (Ver Cap 2, 83).

En la siguiente Tabla presentamos las categorías de análisis que fueron desarrolladas en detalle en el capítulo 2. (Ver p. 85).

Tabla 53: **Categorías de análisis tarea completamiento de palabras**

Categorías ordinales		Ejemplo de respuesta (palabra “beso”)	Categorías reagrupadas	Categoría dicotómica
1	Letra distante	N	Letra distante	No pertinente
2	Letra parecida en su aspecto Figural	R	Letras con alguna similitud	Pertinente
3	Letra parecida fonológicamente	D		
4	Letra parecida en aspecto Figural y fonológicamente	P		
5	Letra correcta	B	Letra correcta	

3.1 Avances de todos los niños con independencia de la condición de enseñanza

Analicemos ahora los avances de los diez niños con independencia de la pertenencia a los grupos. Se analizan 220 respuestas, 110 en el pretest, y otro tanto en el postest. Al considerar los puntajes del pretest y el postest, podemos decir que **la intervención didáctica tuvo efectos en el desempeño de los niños**. Tal como muestra la Tabla 54, entre ambos test se registra una diferencia de 19 palabras y 1.9 puntos a favor del postest.

Tabla 54: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje en completamiento de palabras. Avances de pretest a postest (n= 100 palabras)

Completamiento de palabras		
	Frecuencia*	Puntaje*
PRETEST	54	5.4
POSTEST	73	7.3
Avance*	19	1.9

* Frecuencia: cantidad de palabras completadas correctamente por todos los niños.

* Puntaje: cantidad promedio de niños que completa correctamente cada palabra (entre 0 y 5). Se calcula dividiendo la cantidad de palabras completadas por todos los niños, por el total de palabras presentadas (10).

*Avance: en la frecuencia (diferencia entre pretest- postest en la cantidad de palabras completadas correctamente por el grupo); en el puntaje (diferencia entre pretest y postest en la cantidad promedio de niños que completan palabras).

Para poder establecer los efectos de la intervención didáctica, empleamos la prueba de Wilcoxon y encontramos que **estadísticamente podemos asumir que la intervención tuvo impacto con una significatividad de (0,05).**

Tabla 55: Prueba de Wilcoxon Impacto de la intervención didáctica en el completamiento de palabras

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre Total correctas completar palabras pre y Total correctas completar palabras post es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

En un análisis descriptivo de los datos del pretest, independientemente de la condición de enseñanza, al contrastar las respuestas no pertinentes (categoría 1) y las pertinentes (categorías 2 a 5), se observa que los niños responden de forma no pertinente en 20 palabras (0,18) y de forma pertinente en 90 palabras (0,81). Según estos datos, los niños avanzan en el completamiento de tan solo 6 palabras más con letras pertinentes.

Dado que el avance en respuestas correctas es mínimo, veamos si en el análisis ordinal se producen avances desde las categorías pertinentes menos avanzadas a las más avanzadas. Después de intervención de enseñanza dos niños completaron la tarea de forma correcta, todos completaron correctamente como mínimo 5 palabras, 2 más

que en el pretest, con lo cual se puede decir, **que independientemente de la condición de enseñanza, todos los niños hicieron avances en el completamiento de palabras**. Respecto de la elección de letras con alguna similitud a la correcta se registran 8 respuestas (0,009), 17 respuestas menos que el pretest, con un total de 4 respuestas parecida Figuralmente, 1 parecida fonológicamente (0,009) y 3 parecida Figural y fonológicamente (0,02).

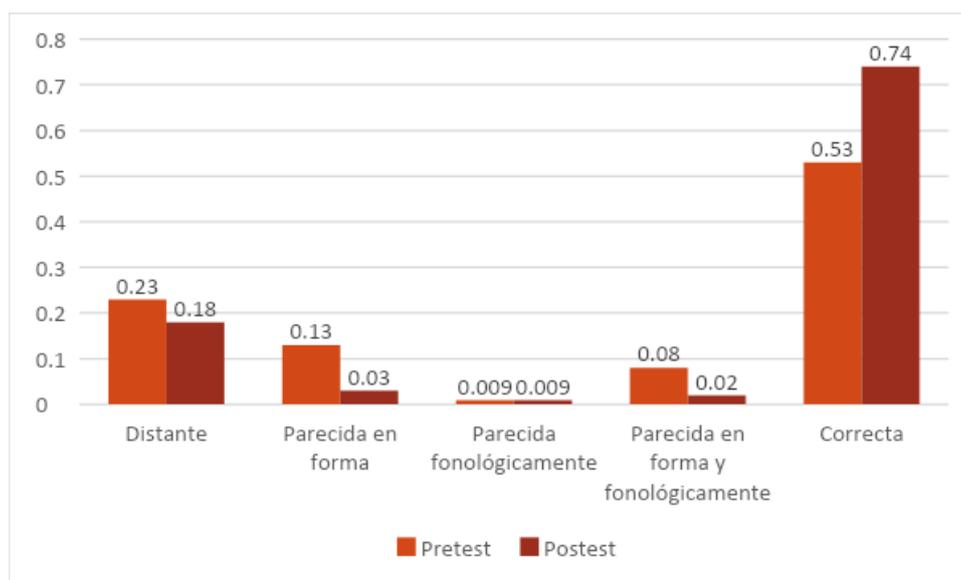


Figura 53: Distribución de respuestas ordinales completamiento de palabras expresadas en proporción. Avances de pretest a postest (n=110 palabras)

En base al análisis precedente y tal como se puede observar en la Figura 53, la elección de la letra distante, categoría no pertinente, tiene poca variación después de la enseñanza (6 respuestas menos), lo que significa que **son principalmente las respuestas intermedias las que avanzan hacia respuestas correctas**.

3.2. Avance de los grupos por condición de enseñanza

Al considerar el avance entre pretest y postest según la condición de enseñanza, podemos decir que **ambos grupos hicieron avances respecto del completamiento de palabras y que el grupo de EA avanzó más que el grupo de ED** (Ver Tabla 56).

Tabla 56: : **Avance en el completamiento de palabras entre pretest y postest por condición de enseñanza (n=50 palabras)**

	Completamiento de palabras			
	ED		EA	
	Frecuencia*	Puntaje*	Frecuencia*	Puntaje*
PRETEST	29	2.9	25	2.5
POSTEST	35	3.5	38	3.8
Avance*	6	0.6	13	1.3

* Frecuencia: cantidad de palabras completadas correctamente por cada grupo.

* Puntaje: cantidad promedio de niños que completa cada palabra (entre 0 y 10). Se calcula dividiendo la cantidad de palabras completadas correctamente por el grupo de niños, por el total de palabras presentadas (10).

*Avance: en la frecuencia (diferencia entre pretest- postest en la cantidad de palabras completadas correctamente por el grupo); en el puntaje (diferencia entre pretest y postest en la cantidad promedio de niños que completa palabras)

Esta diferencia a favor del grupo de EA no es estadísticamente significativa según la prueba de asociación, con una significatividad de (0,05).

En un análisis descriptivo de los datos, se observa que **ambos grupos avanzaron en el completamiento de palabras**. En el postest, sobre un total de 55 palabras los niños de ED completaron correctamente 39 de ellas (0,70), 9 respuestas más en comparación con el pretest. En el caso del grupo de EA sumaron 14 respuestas correctas más, haciendo un total de 43 palabras completadas de forma correcta (0,78). Al tiempo que las respuestas correctas aumentaron, el resto de las categorías descendieron en ambos grupos. Respecto de la respuesta menos avanzada, la selección de la letra distante disminuyó 1 respuesta en ED y 5 respuestas en EA, alcanzando un (0,2) y un (0,16) del total respectivamente. Las categorías intermedias en el caso de ED, descendieron de 13 a 5 respuestas (0,09) mientras que en EA descendieron de 12 a 3 respuestas (0,05).

Tabla 57: **Frecuencia y proporción de repuestas completamiento de palabras. Avances ED-EA (n=55 palabras)**

	ED				EA			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frec	Prop	Frec	Prop	Frec	Prop	Frec	Prop
Distante	12	0,21	11	0,2	14	0,25	9	0,16
Parecida Figuralmente	8	0,14	2	0,03	7	0,12	2	0,03
Parecida fonológicamente	0	0	1	0,01	1	0,01	0	0
Parecida Figural y fonológicamente	5	0,09	2	0,03	4	0,07	1	0,01
Correcta	30	0,54	39	0,70	29	0,52	43	0,78
Total	55	1	55	1	55	1	55	1

Observemos ahora los datos a partir de un análisis niño por niño. Sobre un total de 11 palabras, en el punto de partida los niños de ambos grupos completan al menos 2 palabras, mientras que en el postest todos los niños del grupo de ED son capaces de completar casi la mitad de las palabras (5 palabras, 0,45), en tanto que los del grupo de EA, completan más de la mitad alcanzando un total de 7 palabras, (0,63). Con una diferencia levemente mayor, **los niños de EA tienen un mejor desempeño en el completamiento de palabras y fueron quienes más avanzaron después de la intervención didáctica.**

Es decir que, si bien ambos grupos mejoraron su desempeño en el completamiento de palabras, **la intervención didáctica basada en la reflexión sobre las unidades menores en el marco de las situaciones de interpretación y producción produjo mejores resultados, generando mayores avances.**

3.3. Relación entre nivel de conceptualización y completamiento de palabras

Analicemos el desempeño de los niños en el completamiento de palabras teniendo en cuenta los subniveles de conceptualización de la escritura (SSVSC- SCVSC). **En ambas condiciones de enseñanza, tanto lo menos avanzados como los más avanzados mejoran su desempeño en el completamiento de palabras.**

Respecto de los niños de un **subnivel SSVSC**, los del aula de ED luego de la enseñanza completan 13 palabras (0,59), un total de 5 palabras más que el pretest, mientras que los niños de EA avanzan más con 16 palabras completadas (0,72), un total de 9 palabras más que el pretest.

Tabla 58: **Frecuencia y proporción de respuestas correctas completamiento de palabras por condición de enseñanza, en niños SSVSC (n= 22 palabras)**

	ED		EA	
	Frecuencia	Proporción	Frecuencia	Proporción
Pretest	8	0,36	7	0,31
Postest	13	0,59	16	0,72
Avance	+5		+9	

Es decir, **los niños con escrituras SSVSC de EA tienen un mejor desempeño en la tarea**, sobre un total de 11 palabras, completan un promedio de 8 palabras por niño, mientras que los niños de ED completan 6,5 palabras.

Respecto de los niños de un **subnivel SCVSC**, sobre un total de 33 palabras, los niños de EA completan correctamente 27 palabras (0,81), una palabra más que el grupo de ED que completa 26 (0,78), un avance de 5 palabras más para el primer grupo y 4 para el segundo.

Tabla 59: : **Frecuencia y proporción de respuestas correctas completamiento de palabras por condición de enseñanza, en niños SCVSC (n= 33 palabras)**

	ED		EA	
	Frecuencia	Proporción	Frecuencia	Proporción
Pretest	22	0,66	22	0,66
Posttest	26	0,78	27	0,81
Avance	+4		+5	

Es decir, **los niños con escrituras SCVSC de ambas aulas avanzan y se comportan de manera similar con una palabra de diferencia a favor de grupo de EA.**

Según este análisis y tal como se ilustra en la Figura 54, en ambas condiciones de enseñanza **los niños con escrituras SCVSC tienen un mejor desempeño que los niños con escrituras SSVSC**, de manera que a mayor nivel de escritura mayores posibilidades de completar palabras con la letra correcta, aunque son los niños menos avanzados en el nivel de conceptualización quienes se favorecieron más de las intervenciones de enseñanza.

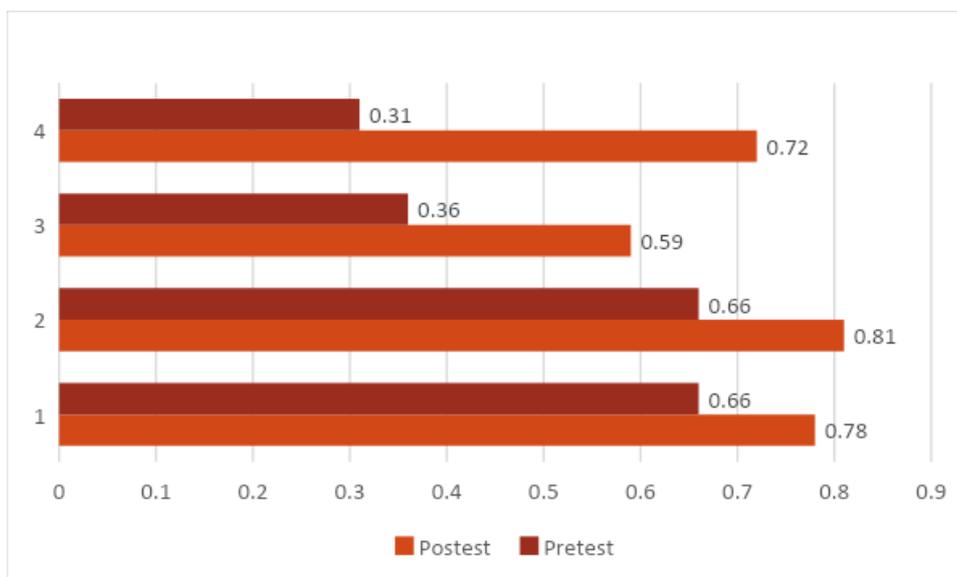


Figura 54: **Proporción de respuestas correctas completamiento de palabras por condición de enseñanza y nivel de escritura (n=110 palabras)**

3.4. Síntesis de resultados acerca del completamiento de palabras

Acerca del completamiento de palabras podemos concluir que:

- **En el punto de partida los grupos de niños presentan conocimientos similares acerca del completamiento de palabras.** Para ambos grupos las respuestas están concentradas en los extremos de la variable, “letra distante” y “letra correcta” mientras que las respuestas intermedias constituyen tipos de respuestas muy poco frecuentes en ambos casos.
- A pesar de que los niños aún no comprenden el principio alfabético que regula el sistema de escritura, cuando las letras se presentan en el contexto de una palabra, **los niños demuestran conocimientos en la identificación de letras en contexto**, demostrando poder establecer correspondencias entre la escritura y la oralidad, al menos al inicio de la palabra.
- Con independencia de la condición de enseñanza:
 - **La totalidad del grupo presenta avances en la proporción de palabras completadas correctamente entre el pretest y el postest.** El mejor desempeño de los niños se aprecia principalmente por el avance de las respuestas intermedias hacia respuestas correctas.
- Considerando la condición de enseñanza:
 - **Tanto los niños del aula de ED como los del aula de EA avanzan en el completamiento de palabras luego de la enseñanza**, por lo tanto podemos decir que tanto la enseñanza directa y explícita de las letras aisladas y en contexto de palabra, como la reflexión sobre las relaciones entre las unidades menores del sistema de escritura y “partes” de la oralidad, en situaciones de lectura y escritura de palabras por sí mismos, constituyen propuestas didácticas que favorecen la posibilidad de identificar letras en el contexto de palabras.
 - **Los niños del aula de EA, entre un test y otro, presentan un avance mayor en el completamiento de palabras.** En ambas condiciones de enseñanza, tanto los niños con escrituras SSVSC, como los niños con escrituras SCVSC, avanzan en el desempeño de esta tarea entre un test y otro, pero **los menos avanzados se benefician más de la enseñanza**, en ambas intervenciones. En **ambos subniveles de conceptualización, los niños del aula de EA, avanzan más que los del aula de ED.** Estos resultados dejan en evidencia que sobre todo en niños que en el punto de partida no usan letras con valor sonoro convencional, la enseñanza basada

en la reflexión de las unidades menores en situaciones de lectura y escritura por sí mismos tiene mayores efectos en el aprendizaje de los niños.

4. Tarea de reconocimiento de palabras

Recordamos que en la tarea de reconocimiento de palabras los niños deben señalar la palabra que escucharon en un estímulo auditivo, entre tres opciones. (ver, Cap. 2, p. 86).

En la siguiente Tabla presentamos las categorías de análisis que fueron desarrolladas en detalle en el capítulo 2. (Ver p. 89-90).

Tabla 60: **Categorías de análisis tarea de reconocimiento de palabras**

Categoría ordinal		Ejemplo de respuesta (palabra BAÑO)	Categoría dicotómica
1	Palabra distante	CAÑO	No pertinente
2	Palabra cercana	PAÑO	Pertinentes
3	Palabra correcta	BAÑO	

4.1. Avances de todos los niños con independencia de la condición de enseñanza

Se analizaron un total de 120 respuestas por cada test, haciendo un total de 240 respuestas correspondientes a ambos grupos. Al considerar los puntajes del pretest y el postest, podemos decir que la **intervención didáctica tuvo efectos en el desempeño de los niños**. Tal como muestra la Tabla 61, entre ambos test se registra una diferencia 12 palabras y 1 punto a favor del postest.

Tabla 61: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje en el reconocimiento de palabras. Avances de pretest a postest (n=120 palabras)

Reconocimiento de palabras		
	Frecuencia *	Puntaje*
PRETEST	65	5.41
POSTEST	77	6.41
Avance*	12	1

* Frecuencia: cantidad de palabras reconocidas correctamente por todos los niños.

* Puntaje: cantidad promedio de niños que reconoce cada palabra (entre 0 y 10). Se calcula dividiendo la cantidad de palabras reconocidas por todos los niños, por el total de palabras presentadas (12).

*Avance: en la frecuencia (diferencia entre pretest- postest en la cantidad de palabras reconocidas correctamente por el grupo); en el puntaje (diferencia entre pretest y postest en la cantidad promedio de niños que reconoce palabras).

Para poder establecer los efectos de la intervención didáctica, empleamos la prueba de Wilcoxon y encontramos que **estadísticamente podemos asumir que la intervención tuvo impacto con una significatividad de (0,05).**

Tabla 62: Prueba de Wilcoxon Impacto de la intervención didáctica en el reconocimiento de palabras

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre Total rec. palabra pre y Total rec. palabra pos es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	,014	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

4.2. Avance de los grupos por condición de enseñanza

Por último, analicemos el avance de los grupos en relación a los efectos en el desempeño de los niños, según la condición de enseñanza.

Al considerar el avance entre pretest y postest, podemos decir que ambos grupos hicieron avances respecto del reconocimiento de palabras. Sin embargo, **el grupo de EA demuestra un desempeño levemente mayor que el grupo de ED** luego de la intervención didáctica (Ver Tabla 63).

Tabla 63: Avance en el reconocimiento de palabras entre pretest y postest por condición de enseñanza (n= 60 palabras)

	Reconocimiento de palabras			
	ED		EA	
	Frecuencia*	Puntaje*	Frecuencia*	Puntaje*
PRETEST	33	2.75	32	2.66
POSTEST	37	3.08	40	3.33
Avance*	4	0.33	8	0.5

* Frecuencia: cantidad de palabras reconocidas correctamente por cada grupo.

* Puntaje: cantidad promedio de niños que reconoce cada palabra (entre 0 y 5). Se calcula dividiendo la cantidad de palabras reconocidas correctamente por el grupo de niños, por el total de palabras presentadas (12).

*Avance: en la frecuencia (diferencia entre pretest- postest en la cantidad de palabras reconocidas correctamente por el grupo); en el puntaje (diferencia entre pretest y postest en la cantidad promedio de niños que reconoce palabras).

Esta diferencia a favor del grupo de EA no es estadísticamente significativa según la prueba de asociación, con una significatividad de (0,05).

En un análisis descriptivo de los datos, **se observa cómo avanza cada grupo entre test y test, después de la intervención**. Sobre un total de 60 palabras, los niños del grupo de EA identifican 40 palabras, 8 palabras más que antes de la enseñanza, mientras que los niños de ED identifican 37 palabras, 4 más que en el pretest. Respecto de la elección de la palabra lejana y cercana desciende de manera similar en ambos grupos después de la enseñanza.

Tabla 64: Frecuencia y proporción de respuestas ordinales reconocimiento de palabras. Avances ED-EA (n=60 palabras)

	ED				EA			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Frec	Prop	Frec	Prop	Frec	Prop	Frec	Prop
Palabra distante	16	0,26	14	0,23	19	0,31	14	0,23
Palabra cercana	11	0,18	9	0,15	9	0,15	6	0,10
Palabra correcta	33	0,55	37	0,61	32	0,53	40	0,66
Total	60	1	60	1	60	1	60	1

Es decir que, si bien ambos grupos mejoraron en esta tarea, la intervención didáctica basada en la reflexión sobre las unidades menores en el marco de las situaciones de interpretación y producción produjo mejores resultados. La diferencia no

es significativa, pero muestra que bajo condiciones de EA los niños no solo aprenden a reconocer palabras igual que bajo ED, sino que también pueden reconocer algunas más, a pesar de que la tarea de reconocimiento de palabras fue una de las situaciones centrales en la en esta última intervención.

4.3. Relación entre nivel de conceptualización y reconocimiento de palabras

Si analizamos por cada condición de enseñanza, el desempeño de los niños según los subniveles de conceptualización de la escritura (SSVSC-SCVSC), se observa un desempeño desigual entre los grupos. En todos los casos consignamos proporciones porque el número de niños de cada nivel de conceptualización es diferente.

Los niños con escrituras SCVSC obtienen mejores resultados que los niños con escrituras SSVSC, y son quienes se favorecieron más de la enseñanza e hicieron mayores avances en ambas intervenciones (Ver Figura 55).

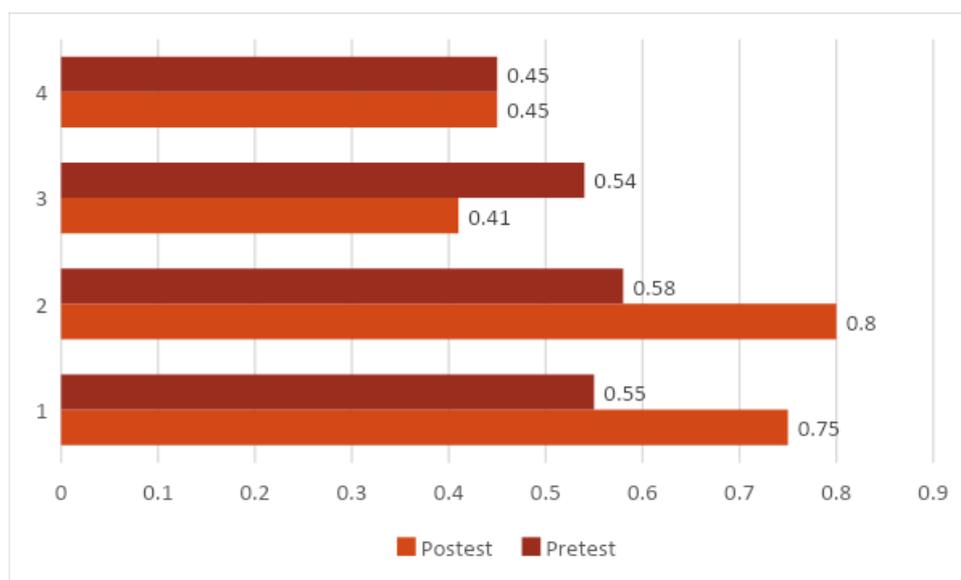


Figura 55: **Proporción de respuestas correctas reconocimiento de palabras, por condición de enseñanza y nivel de escritura (n=120 palabras).**

Respecto de **los niños con escrituras SSVSC**, se puede observar que **los grupos tienen en el pretest un desempeño similar en esta tarea y no producen avances después de la enseñanza**. Mientras que el grupo de EA se mantuvo en 11 palabras (0,45) reconocidas de forma correcta sobre un total de 24, el grupo de ED reconoció tres palabras menos, un total de 10 palabras (0,41).

Tabla 65: Frecuencia y proporción de respuestas correctas reconocimiento de palabras por condición de enseñanza en niños SSVSC (n= 24 palabras)

	ED		EA	
	Frecuencia	Proporción	Frecuencia	Proporción
Pretest	13	0,54	11	0,45
Posttest	10	0,41	11	0,45
Avance	-3		-	

Respecto de los niños SCVSC, ambos grupos hicieron avances similares en esta tarea y se registran diferencias mínimas en su desempeño. Sobre un total de 36 palabras, los niños de EA reconocen correctamente 29 palabras (0,80), mientras que el grupo de ED reconoce 27 palabras (0,75). Con un avance de 8 palabras para el primer grupo y 7 para el segundo, los niños de EA tienen un desempeño levemente mejor en esta tarea, completando un promedio de 9,66 palabras por niño y los de ED un promedio de 9 palabras por niño. sobre un total de 12 palabras.

Tabla 66: Frecuencia y proporción de respuestas correctas reconocimiento de palabras por condición de enseñanza, en niños SCVSC (n= 36 palabras)

	ED		EA	
	Frecuencia	Proporción	Frecuencia	Proporción
Pretest	20	0,55	21	0,58
Posttest	27	0,75	29	0,80
Avance	+7		+8	

Por último, analicemos el reconocimiento de palabras de cada uno de los niños según los subniveles de conceptualización de la pos escritura. Como se puede observar en la siguiente Tabla, los que se mantuvieron en un subnivel SSVSC (un niño de cada condición) continúan con un reconocimiento de palabras muy bajo (entre 1 y 4 palabras), mientras que el resto de los niños de ambas condiciones de los niveles de escritura SCVSC, SA y A, se mantienen mayormente en los rangos altos (entre 5 y 12).

Tabla 67: Relación entre niveles de conceptualización de la escritura y reconocimiento de palabras de pretest- postest (n= 10 niños)

Palabras reconocidas	NE Pretest		NE Postest			
	SSVSC	SCVSC	SSVSC	SCVSC	SA	A
Ninguna						
1 a 4	2		2			
5 a 8	2	2		2	2	
9 a 11		2			2	
Todas		2		1		1

De este análisis se desprenden dos ideas. En primer lugar, **cuando los niños no usan letras con valor sonoro convencional en la escritura, suelen reconocer menos palabras, que cuando sí lo hacen.** En segundo lugar, queda en evidencia que **cuando los niños escriben usando las letras de manera pertinente tienen posibilidades similares en el reconocimiento de palabras escritas, independientemente de las diferencias conceptuales acerca de lo que la escritura representa en los diferentes niveles de conceptualización, SCVSC, SA, A.** De modo que un niño con escritura alfabética reconoce la misma cantidad de palabras que un niño con escritura SCVSC o un niño con escritura SA reconoce palabras en la misma proporción que lo hace un niño SCVSC. Esto se constata en ambas condiciones, parece depender de la conceptualización lograda por el niño y no de cuán directa es la enseñanza.

4.4. Síntesis de resultados acerca del reconocimiento de palabras

Acerca del reconocimiento de palabras podemos señalar las siguientes conclusiones:

- Los grupos presentan un **desempeño equivalente en el punto de partida** en todas las categorías de respuestas.
- A pesar de que ninguno de los niños puede leer y escribir convencionalmente en el punto de partida, **todos son capaces de reconocer palabras escritas.**
- Recordemos que, en el punto de partida, los niños del grupo de EA presentan un mayor conocimiento del nombre de las letras, de manera que **un mayor conocimiento del nombre de las letras no aumenta las posibilidades de reconocer palabras.**

- Con independencia de la condición de enseñanza:

- La **totalidad del grupo presenta avances** en el desempeño de esta tarea después de la intervención de enseñanza, a pesar de la brevedad de las mismas. Como con todas las tareas, se validan ambas propuestas de enseñanza.
- Considerando la condición de enseñanza:
- **Tanto los niños del aula de ED como los de EA avanzan en el reconocimiento de palabras luego de la enseñanza**, por lo tanto podemos afirmar que la enseñanza directa y explícita donde se entrena en el reconocimiento de palabras asociadas a cada letra, no es la única forma de hacer avanzar a los niños en el reconocimiento de palabras; los niños aprenden, incluso más, cuando al leer y escribir palabras por sí mismos participan de situaciones de reflexión y análisis sobre sus propias escrituras y sobre las escrituras convencionales con las que conviven.
 - **Los niños del aula de EA después de la enseñanza presentan mayores posibilidades de reconocer palabras escritas que el grupo de ED y son quienes más avanzaron en el reconocimiento de palabras entre un test y otro.** Según estos datos, al menos con los niños de este estudio, la enseñanza aproximativa de las unidades menores en el contexto de situaciones de lectura y escritura con sentido crea mejores condiciones para que los niños avancen en el reconocimiento de palabras.
 - **En ambas condiciones didácticas, los niños de escrituras SCVSC se favorecieron de la enseñanza** con avances en el reconocimiento de palabras entre test y test, mientras que los niños de escrituras SSVSC no hicieron progresos después de la intervención. Al mismo tiempo, **los niños más avanzados en la escritura (SCVSC) reconocen más palabras que los menos avanzados (SSVSC)**, tanto en el inicio como después de la enseñanza. En base a estos datos podemos decir, que cuando los niños escriben usando las letras de manera pertinente, mayores son las posibilidades de reconocer palabras. Una vez que los niños son capaces de usar letras con valor sonoro convencional, **en cualquiera de los niveles de escritura que así lo hacen (SSCVSC, SA, A), se registran posibilidades similares en el reconocimiento de palabras** independientemente de las diferencias en el nivel de conceptualización de la escritura. Comprender que las letras tienen valores sonoros convencionales, independientemente de conocer todos los valores, parece ser suficiente para avanzar en el reconocimiento de palabras.

5. Tarea de segmentación fonológica de palabras sin escritura

Recordamos que en la tarea de segmentación fonológica de palabras sin escritura los niños deben segmentar oralmente “en partecitas” lo más pequeñas posibles el nombre de una serie de objetos presentados con dibujos. (Ver Cap. 2, p. 89).

De acuerdo a los tipos de segmentaciones orales realizadas por los niños se establecieron siete categorías de respuestas en un orden de menos a más avanzadas (categoría ordinal). Para posibilitar un mayor análisis de los datos, decidimos también recategorizarlas como reagrupadas y dicotómicas. (Ver p., 91-92). En la siguiente Tabla se presentan dichas categorías.

Tabla 68: **Categorías de análisis de tarea segmentación fonológica de palabras sin escritura**

Categoría ordinal		Ejemplo de respuesta (palabra “taco”)	Categorías reagrupadas	Categoría dicotómica
1	Sin segmentación	Taco	Menos avanzadas	Sin segmentación
2	Segmentación silábica	ta-co		
3	Aislamiento parcial de un segmento	t-acó	Intermedias	Con segmentación
4	Segmentación fonológica en segunda sílaba	ta-c-o		
5	Segmentación fonológica en primera sílaba	t-a-co		
6	Segmentación fonológica cuasi completa	t-a-o	Avanzadas	
7	Segmentación fonológica completa	t-a-c-o		

5.1. Avance de todos los niños con independencia de la condición de enseñanza

Al considerar los puntajes del pretest y el postest, podemos decir que **la intervención didáctica tuvo efectos en el desempeño de los niños**. Tal como muestra la Tabla 69, entre ambos test se registra una diferencia de 8 palabras más y 1.34 puntos a favor del postest.

Tabla 69: Frecuencia de respuestas correctas y puntaje en la segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito. Avances de pretest a postest (n=30 palabras)

Segmentación de palabras sin soporte escrito		
	Frecuencia*	Puntaje*
PRETEST	1	0,16
POSTEST	9	1.5

* Frecuencia: cantidad de palabras segmentadas correctamente.

* Puntaje: cantidad promedio de niños que segmenta cada palabra (entre 0 y 10). Se calcula dividiendo la frecuencia de segmentaciones correctas, por el total de palabras presentadas (6).

Para poder establecer los efectos de la intervención didáctica, empleamos la prueba de Wilcoxon y encontramos que estadísticamente podemos asumir que la intervención tuvo impacto con una significatividad de (0,05).

Tabla 70: Prueba de Wilcoxon Impacto de la intervención didáctica en la segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito.

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre ToSegSinPre y Total Segm sin pos es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	,001	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

En un análisis descriptivo de los datos del pretest, independientemente de la condición de enseñanza, si contrastamos las respuestas sin segmentación versus con segmentación, se observa que la totalidad de los niños de la muestra avanzan en 3 respuestas entre test y test, alcanzando 48 respuestas con algún tipo de segmentación (0,80). Según estos datos, los niños avanzan en la segmentación de tan solo 3 palabras más.

Tabla 71: **Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas en la segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito. Avances de pretest a postest (n=60 palabras)**

	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Proporción	Frecuencia	Proporción
Sin segmentación	15	0,25	12	0,2
Con segmentación	45	0,75	48	0,8
Total	60	1	60	1

Veamos si en el análisis ordinal se producen avances desde las categorías con segmentación menos avanzadas a las más avanzadas. Considerando todas las categorías se puede observar que después de la enseñanza, la respuesta más frecuente continúa siendo la segmentación silábica de las palabras con 22 respuestas (0,36), aunque hubo un descenso de 13 respuestas respecto del pretest. Por el contrario, el aislamiento parcial de un segmento aumenta a 15 respuestas (0,6), 11 respuestas más que el primer test. Las respuestas con segmentación en 2° y 1° sílaba y segmentación cuasi completa continúan siendo muy poco frecuentes, sumando entre todas 5 respuestas (0,08); mientras que la respuesta más avanzada, la segmentación fonológica completa, que en el pretest no estaba presente, suma 6 respuestas (0,1) en el postest.

Tabla 72: **Frecuencia y proporción de respuestas en segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito. Avances de pretest a postest (n=60 palabras)**

		Pretest		Postest	
		Frecuencia	Proporción	Frecuencia	Proporción
Sin segmentación	Sin segmentación	15	0,25	12	0,2
	Segmentación silábica	35	0,58	22	0,36
Con segmentación	Aislamiento parcial de un fonema	4	0,06	15	0,25
	Segmentación fonológica en 2° sílaba	4	0,06	2	0,03
	Segmentación fonológica en 1° sílaba	1	0,01	1	0,01
	Segmentación fonológica cuasi completa	1	0,01	2	0,03

Segmentación fonológica completa	0	0	6	0,1
Total	60	1	60	1

En base al análisis precedente y tal como se puede observar en la Tabla 72, el número de palabras no segmentadas, respuesta menos avanzada, tiene poca variación después de la enseñanza (3 respuestas menos), lo que significa que **son principalmente las respuestas con segmentación menos evolucionadas las que avanzan hacia respuestas cada vez más analíticas**. Según estos datos **las intervenciones de enseñanza tuvieron algún efecto en el desempeño de los niños en esta tarea**.

5.2. Avance de los grupos por condición de enseñanza

Por último, analicemos el avance de los grupos en relación a los efectos en el desempeño de los niños, según la condición de enseñanza. Al considerar el avance entre pretest y postest, podemos decir que **ambos grupos hicieron avances respecto de la segmentación de palabras sin soporte escrito**. Sin embargo, el **grupo de EA demuestra un mejor desempeño y avanzó más que el grupo de ED** luego de la intervención didáctica (Ver Tabla 73).

Tabla 73: **Avance en la segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito entre pretest y postest por condición de enseñanza (n= 30 palabras)**

	Segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito			
	ED		EA	
	Frecuencia*	Puntaje*	Frecuencia*	Puntaje*
PRETEST	0	0	1	0.16
POSTEST	1	0,16	8	1.3
Avance*	1	0.16	7	1.14

* Frecuencia: cantidad de palabras segmentadas correctamente.

* Puntaje: cantidad promedio de niños que segmenta cada palabra (entre 0 y 5). Se calcula dividiendo la cantidad de palabras segmentadas por el grupo de niños, por el total de palabras presentadas (6).

*Avance: en la frecuencia (diferencia entre pretest- postest en la cantidad de palabras segmentadas por el grupo); en el puntaje (diferencia entre pretest y postest en la cantidad promedio de niños que segmenta palabras).

Esta diferencia a favor del grupo de EA no es estadísticamente significativa según la prueba de asociación, con una significatividad de (0,05).

En un análisis descriptivo de los datos, sobre un total de 30 respuestas es notorio el avance de las respuestas hacia segmentaciones más analíticas. En el caso del grupo de EA después de la enseñanza logran respuestas en la categoría más avanzada, la segmentación fonológica completa de las palabras (0,20). En el caso del grupo de ED, lo más avanzado que logran es la segmentación fonológica cuasi completa con un 0,03 del total. La segmentación silábica, aunque desciende notablemente, continúa siendo la respuesta más frecuente en ambos grupos.

Tabla 74: **Frecuencia y proporción de respuestas segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito. Avances ED-EA (n=30 palabras)**

	Pretest				Postest			
	ED		EA		ED		EA	
	Frec	Prop	Frec	Prop	Frec	Prop	Frec	Prop
1 Sin Segmentación	11	0,36	4	0,13	5	0,16	7	0,23
2 Segmentación silábica	15	0,5	20	0,66	13	0,43	9	0,3
3 Aislamiento parcial de un fonema	4	0,13	0	0	8	0,26	7	0,23
4 Seg. fonológica en 2° sílaba	0	0	4	0,13	2	0,06	0	0
5 Seg. fonológica en 1° sílaba	0	0	1	0,03	1	0,03	0	0
6 Seg. fonológica cuasi completa	0	0	1	0,03	1	0,03	1	0,03
7 Seg. fonológica completa	0	0	0	0	0	0	6	0,2
Total	30	1	30	1	30	1	30	1

Si analizamos las respuestas según la categoría reagrupada, tal como se observa en la Figura 56, **los niños del aula de EA también logran segmentaciones más analíticas después de la intervención**. Las respuestas menos avanzadas decrecen notoriamente sobre todo en el grupo de EA y las segmentaciones intermedias aumentan en ambos grupos, principalmente en los de ED. Por último, las segmentaciones más avanzadas crecen sobre todo en el grupo de EA, alcanzando la misma proporción que las respuestas intermedias.

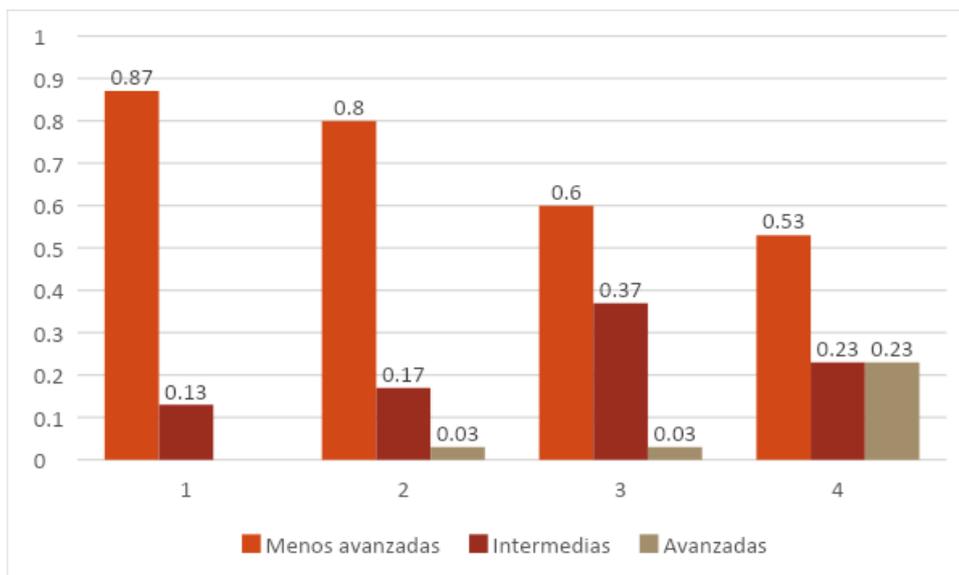


Figura 56: **Distribución de respuestas reagrupadas expresadas en proporción, segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito. Avances ED-EA (n=60 palabras)**

5.3. Relación entre nivel de conceptualización y segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito

Si analizamos el desempeño de los niños en la segmentación de palabras sin soporte escrito teniendo en cuenta los subniveles de conceptualización de la escritura, **se observa un desempeño desigual entre ambos grupos por condición de enseñanza, en ambos subniveles de conceptualización, SSVSC - SCVSC.**

Respecto de **los niños con escrituras SSVSC, se puede observar que los dos grupos avanzan después de la enseñanza, pero los niños de EA consiguen producir segmentaciones orales más analíticas.** Sobre un total de 12 respuestas, los niños de ED en el pretest alcanzan como respuesta más avanzada el aislamiento parcial de un segmento con 2 respuestas (0,16), mientras que en el postest alcanzan a hacer segmentaciones en la segunda sílaba, con 1 respuesta (0,08). La respuesta menos avanzada, del tipo sin segmentación se mantiene en 3 respuestas (0,25). En cuanto a los niños de EA en el pretest la segmentación silábica es el único tipo de análisis fonológico que realizan con 10 respuestas (0,83), mientras que los 2 restantes (0,16) son respuestas sin segmentación. En el postest la respuesta más avanzada es la segmentación cuasi completa con 1 sola respuesta (0,08) y las respuestas sin segmentación es 1 (0,08).

Si analizamos las respuestas según la categoría reagrupada, tal como se observa en la Figura 57, **los niños del aula de EA logran segmentaciones más analíticas**

después de la intervención. Las respuestas menos avanzadas disminuyen notoriamente sobre todo en el grupo de EA y las segmentaciones intermedias aumentan en ambos grupos, principalmente en los niños de EA (en el pretest no contaban con respuestas de este tipo). Por último, respecto de las segmentaciones más avanzadas sólo es posible para el grupo de EA, que logran la segmentación fonológica cuasi completa de 1 palabra.

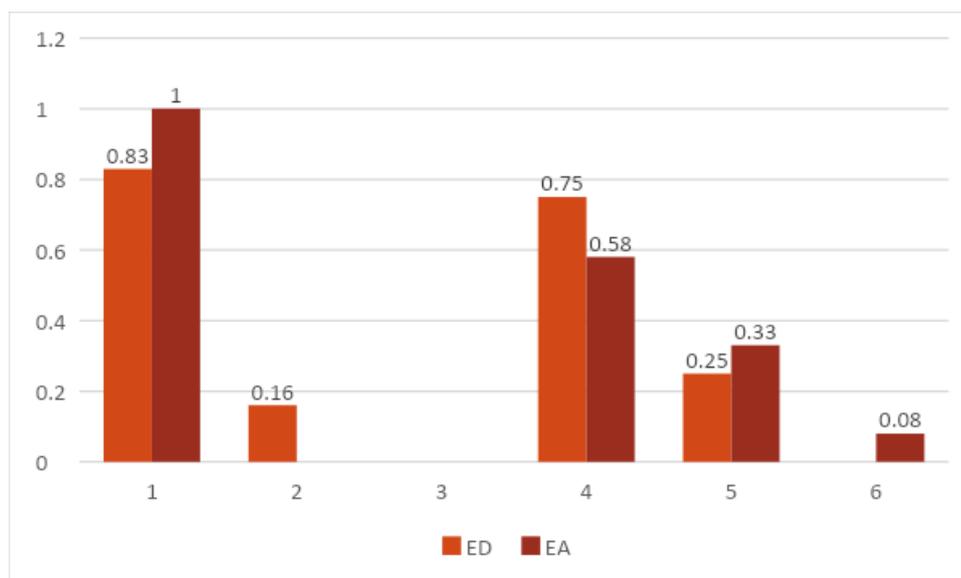


Figura 57: **Distribución de respuestas reagrupadas expresadas en proporción, segmentación de palabras sin soporte escrito por condición de enseñanza, en niños SSVSC (n=12 palabras)**

En cuanto al **subnivel de escritura SCVSC**, se puede observar que los dos grupos avanzan después de la enseñanza, pero los niños de EA consiguen producir segmentaciones orales más analíticas. Sobre un total de 18 respuestas los niños de ED en el pretest logran, como respuesta más avanzada, el aislamiento parcial de un segmento en 2 palabras (0,11,) mientras que en el postest logran 1 respuesta (0,05) del tipo segmentación fonológica cuasi completa. Las respuestas sin segmentación descienden considerablemente pasando de 8 respuestas (0,44) a 2 respuestas (0,11).

En cuanto a los niños de EA la respuesta más avanzada en el pretest es la segmentación fonológica cuasi completa, con 1 respuesta (0,05), mientras que en el postest logran la respuesta más analítica, la segmentación fonológica completa con 6 respuestas (0,33). Las palabras sin segmentación ascienden de 2 (0,11) a 6 respuestas (0,33).

Si analizamos las respuestas según la categoría reagrupada, tal como se observa en la Figura 58, **los niños del aula de EA logran segmentaciones más analíticas después de la intervención**. Respecto de las respuestas menos avanzadas decrecen en ambos grupos sobre todo en el aula de ED, que logran equiparar al otro grupo y las segmentaciones intermedias aumentan en el grupo de ED y disminuyen en el grupo de EA. Por último, las respuestas más avanzadas aumentan en ambos grupos, pero principalmente en el grupo de EA.

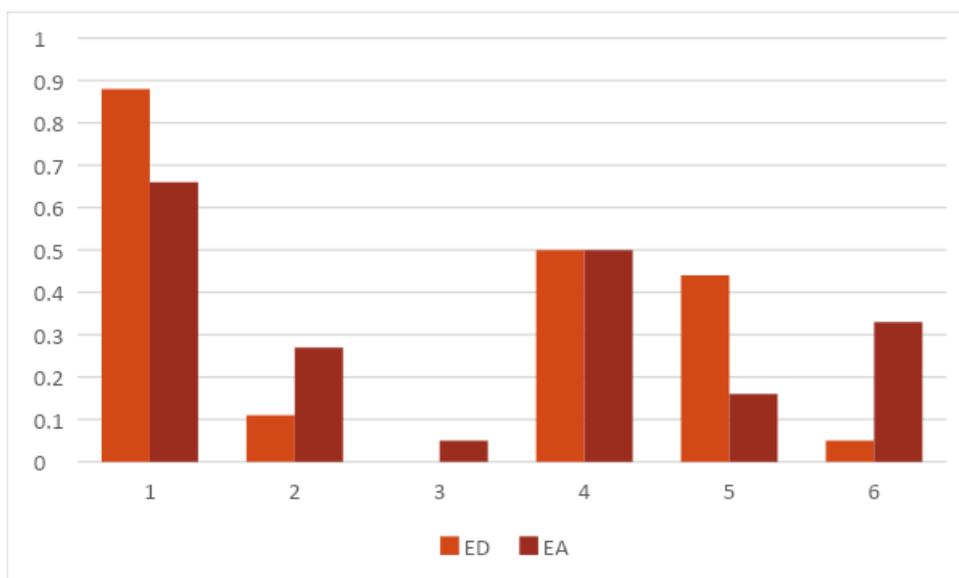


Figura 58: **Proporción de respuestas reagrupadas segmentación fonológica de palabras sin soporte escrito, según condición de enseñanza, en niños SCVSC (n=18 palabras)**

Según el análisis, mientras que, **en el grupo de ED las respuestas menos avanzadas progresan especialmente hacia respuestas intermedias, en el grupo de EA el avance se produce hacia las respuestas más avanzadas.**

5.4. Síntesis de resultados acerca de la segmentación fonológica de palabras sin soporte

Acerca de la segmentación fonológica de palabras sin soporte podemos señalar las siguientes conclusiones:

- En el punto de partida los grupos de niños, según la condición de enseñanza, no muestran diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la segmentación oral de palabras.
- Con independencia de la condición de enseñanza:

- La **totalidad del grupo presenta avances** en el desempeño de esta tarea a pesar de la brevedad de las intervenciones. Entre un test y otro los niños producen segmentaciones orales más analíticas.
- Considerando la condición de enseñanza:
 - **Tanto los niños del aula de ED como los del aula de EA avanzan en la segmentación oral de las palabras, luego de la enseñanza**, por lo tanto podemos afirmar que la enseñanza directa y explícita de las letras y de palabras no es la única forma de hacer avanzar a los niños en el análisis fonológico; los niños aprenden, incluso más, cuando al leer y escribir palabras por sí mismos participan de situaciones de reflexión sobre las relaciones entre las unidades menores del sistema de escritura y “partes” de la oralidad.
 - **Los niños del aula de EA, tanto los menos avanzados (SSVSC) como los más avanzados (SCVSC) después de la enseñanza producen segmentaciones orales más analíticas que el grupo de ED.** Según estos datos, al menos con los niños de este estudio, la enseñanza aproximativa de las unidades menores crea condiciones propicias para que los niños avancen en el análisis fonológico, prescindiendo de tareas de conciencia fonológica. También se constata que en ambas aulas los niños más avanzados en la escritura (SCVSC) realizan segmentaciones orales más analíticas que los menos avanzados (SSVSC).

Cabe recordar que los niños bajo condición ED desarrollaron situaciones de análisis fonológico tal como se presenta en esta tarea, no así los niños bajo condición EA. Esto significa que posiblemente la instrucción directa en conciencia fonológica no sea la única vía para promover el avance en la adquisición de esta habilidad. Estos resultados nos parecen fundamentales frente a los cuestionamientos de la perspectiva cognitiva que consideran que los desarrollos didácticos acordes con la posición psicogenética descuidan o abandonan la enseñanza de las unidades mínimas del sistema de escritura. Los datos demuestran que cuando los chicos piensan sobre lo escrito, cuando tienen la posibilidad de escribir “lo mejor que puedan”, se enfrentan a una serie de problemas que les permiten no solo avanzar en la conceptualización de la escritura, sino que, en virtud de ello, avanzan también en la posibilidad de realizar recortes orales de las palabras más analíticas. En este sentido, queda evidenciado que no hace falta, necesariamente, realizar un programa de entrenamiento basado en juegos y ejercicios orales y de enseñanza sistemática de las letras aisladas y palabras asociadas para avanzar en la conciencia fonológica.

6. Tarea de segmentación fonológica de palabras con escritura

Recordamos que, en la tarea de segmentación fonológica de palabras con escritura los niños deben segmentar oralmente en “partecitas” una serie de palabras escritas en tarjetas mientras señalaban con el dedo sobre la escritura. (Ver Cap. 2, p. 93).

Las categorías de análisis son las mismas que la tarea anterior (Ver Cap. 2, p. 91-92).

6.1. Avance de todos los niños con independencia de la condición de enseñanza

Analicemos ahora los avances de los diez niños con independencia de la pertenencia a los grupos, en esta tarea. Al considerar los puntajes del pretest y el postest en la segmentación de palabras con soporte escrito, podemos decir que **la intervención didáctica tuvo efectos en el desempeño de los niños**. Tal como muestra la Tabla 75, entre ambos test se registra una diferencia de 19 palabras y 2.38 puntos a favor del postest.

Tabla 75: **Puntaje de respuestas correctas y puntaje promedio en la segmentación fonológica de palabras con soporte escrito. Avances de pretest a postest (n= 80 palabras)**

Segmentación de palabras con soporte escrito		
	Frecuencia*	Puntaje*
PRETEST	1	0,12
POSTEST	20	2.5

* Frecuencia: cantidad de palabras segmentadas correctamente

* Puntaje promedio: cantidad promedio de niños que segmenta cada palabra (entre 0 y 10). Se calcula dividiendo la cantidad de palabras segmentadas por todos los niños, por el total de palabras presentadas (8).

Para poder establecer los efectos de la intervención didáctica, empleamos la prueba de Wilcoxon y **encontramos que estadísticamente podemos asumir que la intervención tuvo impacto con una significatividad de (0,05)**.

Tabla 76: **Prueba de Wilcoxon Impacto de la intervención didáctica en la segmentación fonológica de palabras con soporte escrito**

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La mediana de las diferencias entre SegConPre y Total Segm con Pos es igual a 0.	Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

En un análisis descriptivo de los datos del pretest, independientemente de la condición de enseñanza, si contrastamos las respuestas sin segmentación versus con segmentación, se observa que la totalidad de los niños de la muestra avanzan en 4 respuestas entre test y test, alcanzando 64 respuestas con algún tipo de segmentación (0,80). Veamos si en el análisis ordinal se producen avances desde las categorías con segmentación menos avanzadas a las más avanzadas.

Tabla 77: Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas en segmentación fonológica de palabras con soporte escrito. Avances de pretest a postest (n=80 palabras)

	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Proporción	Frecuencia	Proporción
Sin segmentación	20	0,25	16	0,2
Con segmentación	60	0,75	64	0,8
Total	80	1	80	1

Considerando todas las categorías se puede observar que después de la enseñanza, las respuestas menos avanzadas descienden, por eso la respuesta más frecuente deja de ser la segmentación silábica pasando a ocupar el primer lugar una respuesta más analítica, el aislamiento parcial de un segmento con 26 respuestas (0,32). La segmentación fonológica en 2° y 1° sílaba desciende 1 y 2 respuestas respectivamente y continúan siendo muy poco frecuentes. Respecto de las respuestas más avanzadas del tipo 6 y 7, ambas se incrementan considerablemente alcanzando en ambos casos 10 respuestas (0,12).

Tabla 78: Frecuencia y proporción de respuestas ordinales en segmentación fonológica de palabras con soporte escrito. Avances de pretest a postest (n=80 palabras)

		Pretest		Postest	
		Frecuencia	Proporción	Frecuencia	Proporción
Sin segmentación	Sin segmentación	20	0,25	16	0,2
	Segmentación silábica	41	0,51	14	0,17
	Aislamiento parcial de un fonema	11	0,13	26	0,32
	Segmentación fonológica en 2º sílaba	5	0,06	4	0,05
Con segmentación	Segmentación fonológica en 1º sílaba	2	0,02	0	0
	Segmentación fonológica cuasi completa	0	0	10	0,12
	Segmentación fonológica completa	1	0,01	10	0,12
Total		80	1	80	1

En base al análisis precedente y tal como se puede observar en la Tabla 78, el número de palabras no segmentadas, respuesta menos avanzada, tiene poca variación después de la enseñanza (4 respuestas menos), lo que significa que **son principalmente las respuestas con segmentación menos evolucionadas las que avanzan hacia respuestas más analíticas**. Según estos datos **las intervenciones de enseñanza tuvieron algún efecto en el desempeño de los niños en esta tarea**.

6.2. Avance de los grupos por condición de enseñanza

Por último, analicemos el avance de los grupos en relación a los efectos en el desempeño de los niños, según la condición de enseñanza. Al considerar el avance entre pretest y pos podemos decir que **ambos grupos hicieron avances respecto de la segmentación de palabras con soporte escrito**. Sin embargo, **si analizamos cuál de los grupos avanza más, podemos decir que el grupo de ED demuestra un mejor**

desempeño en la tarea, quien avanza más luego de la intervención didáctica (Ver Tabla 79).

Tabla 79: Avance en la segmentación fonológica de palabras con soporte escrito entre pretest y postest por condición de enseñanza (n=40 palabras)

	Segmentación de palabras con soporte escrito			
	ED		EA	
	Frecuencia*	Puntaje*	Frecuencia*	Puntaje*
PRETEST	0	0	1	0.12
POSTEST	12	1.5	8	1
Avance*	12	1.5	7	0,88

* Frecuencia: cantidad de palabras segmentadas correctamente

* Puntaje: cantidad promedio de niños que segmenta cada palabra (entre 0 y 5). Se calcula dividiendo la cantidad de palabras segmentadas por el grupo de niños, por el total de palabras presentadas (8).

*Avance: en la frecuencia (diferencia entre pretest- postest en la cantidad de palabras segmentadas por el grupo); en el puntaje (diferencia entre pretest y postest en la cantidad promedio de niños que segmenta palabras).

Esta diferencia a favor del grupo de ED **no es estadísticamente significativa según la prueba de asociación, con una significatividad de (0,05).**

En un análisis descriptivo de los datos, **se observa que los grupos hicieron avances importantes en la segmentación de palabras con escritura, después de la enseñanza.** Sobre un total de 40 respuestas, en ambos grupos decrecen las respuestas sin segmentación y las segmentaciones silábicas, avanzando hacia respuestas más analíticas. La respuesta más frecuente para ambos grupos es el aislamiento parcial de un segmento con 13 respuestas (0,32), para los niños de ED se incrementaron tan solo en 2 entre test y test; pero para los niños de EA, que este tipo de segmentación estaba ausente en el pretest, el incremento es total. El resto de las categorías intermedias se mantienen como formas de segmentación poco usuales. Respecto de las categorías más avanzadas ambos grupos logran respuestas en la categoría más evolucionada, la segmentación fonológica completa de las palabras, en el caso del grupo de ED con un 0,05 y en el grupo de EA con un 0,20 del total. La segmentación cuasi completa solo se presenta en el grupo de ED, con un 0,25 del total.

Tabla 80: Frecuencia y proporción de respuestas segmentación fonológica de palabras con soporte escrito. Avances ED- EA (n= 40 palabras)

	PRETEST				POSTEST			
	ED		EA		ED		EA	
	Frec	Prop	Frec	Prop	Frec	Prop	Frec	Prop
1 Sin Segmentación	11	0,27	9	0,22	8	0,2	8	0,2
2 Segmentación silábica	15	0,37	26	0,65	5	0,12	9	0,22
3 Aislamiento parcial de un fonema	11	0,27	0	0	13	0,32	13	0,32
4 Seg. fonológica en 2º sílaba	3	0,07	2	0,05	2	0,05	1	0,02
5 Seg. fonológica en 1º sílaba	0	0	2	0,05	0	0	1	0,02
6 Seg. fonológica cuasi completa	0	0	0	0	10	0,25	0	0
7 Seg. fonológica completa	0	0	1	0,02	2	0,05	8	0,2
Total	40	1	40	1	40	1	40	1

Según el análisis precedente, y tal como se puede observar en la Figura 59, podemos decir que hay un leve mejor desempeño del grupo de ED que puede explicarse por una menor cantidad de segmentación silábica y una mayor cantidad en la suma de las dos respuestas más avanzadas. Sin embargo, **el grupo de EA es quien logra un mayor avance después de la enseñanza**, de acuerdo a que tiene una mayor cantidad de respuestas que se desplazan desde las categorías menos a más avanzadas. El descenso de la segmentación silábica se visualiza en el aumento del aislamiento parcial y la segmentación fonológica completa, lo que explica un mayor avance de este grupo entre test y test.

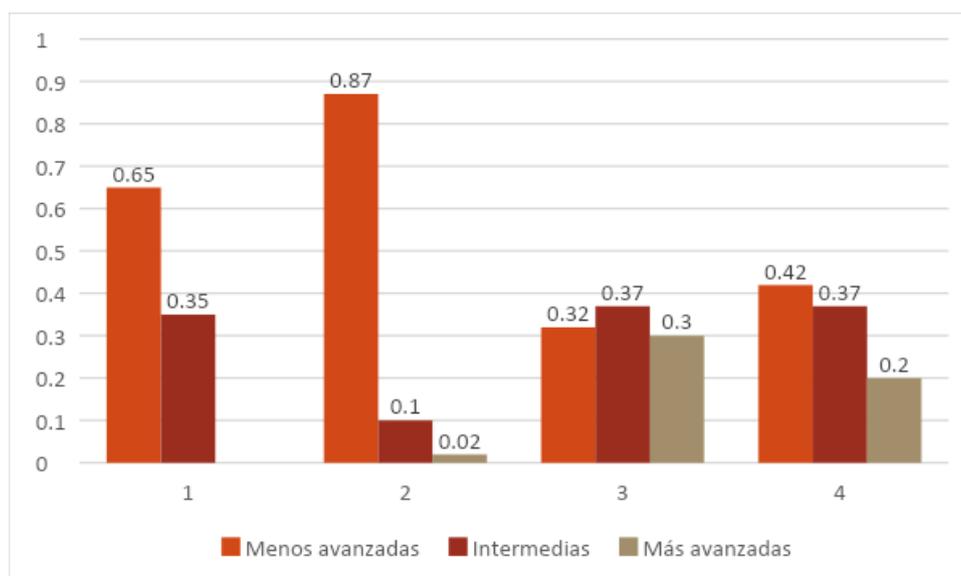


Figura 59: Distribución de respuestas reagrupadas segmentación fonológica de palabras con soporte escrito. Avances ED- EA (n=40 palabras)

6.3. Relación entre nivel de conceptualización y segmentación fonológica de palabras con escritura

Si analizamos el desempeño de los niños en la segmentación de palabras con soporte escrito teniendo en cuenta los subniveles de conceptualización de la escritura, se observa un **desempeño desigual entre ambos grupos por condición de enseñanza, en ambos subniveles de conceptualización, SSVSC - SCVSC.**

Respecto de los **niños con escrituras SSVSC**, al contrastar las respuestas sin segmentación (categoría 1) y las respuestas con segmentación (categorías 2 a 7) se observa un mejor desempeño y un mayor avance del grupo de EA. Sobre un total de 16 respuestas los niños de ED después de la enseñanza alcanzan 10 respuestas (0,94) con algún tipo de segmentación, 5 respuestas menos que en el pretest; mientras que los niños de EA alcanzan 14 respuestas (0,81), 1 más que el primer test.

Tabla 81: Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas en segmentación fonológica de palabras con escritura en niños con un subnivel SSVSC, por condición de enseñanza (n= 16 palabras)

	Pretest				Postest			
	ED		EA		ED		EA	
	Frec	Prop	Frec	Prop	Frec	Prop	Frec	Prop
Sin segmentación	1	0,06	3	0,19	6	0,37	2	0,12
Con segmentación	15	0,94	13	0,81	10	0,62	14	0,87
Total	16	1	16	1	16	1	16	1

Si analizamos los datos según la categoría reagrupada se puede observar que ambos grupos avanzan después de la enseñanza, aunque **los niños de EA progresan más considerando el punto de partida**. Si bien es cierto que los niños del otro grupo consiguen mayor proporción de segmentaciones fonológicas avanzadas, el grupo de EA pareciera hacer más avances después de la intervención. De acuerdo al gráfico, podemos observar que los niños de EA logran bajar la proporción de las respuestas menos avanzadas a la mitad, de modo que ese 0,5 de las respuestas avanza hacia segmentaciones más evolucionadas, en un 0,44 a segmentaciones intermedias y en un 0,06 a segmentaciones avanzadas. En el caso del grupo de ED, las respuestas menos avanzadas se mantienen en un alto 0,69 igual que en el pretest, de manera que solo el 0,25 de las respuestas son las que avanzan después de la enseñanza, exactamente la mitad que el avance del grupo de EA.

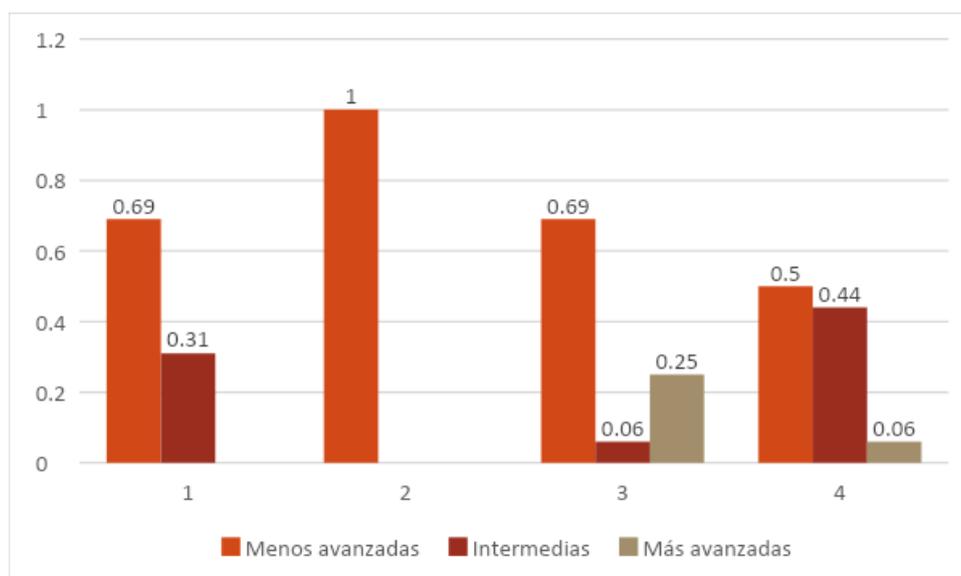


Figura 60: **Proporción de respuestas reagrupadas segmentación de palabras con soporte escrito por condición de enseñanza, en niños SSVSC (n=16 palabras)**

De acuerdo al análisis precedente podemos decir que, los **niños de EA presentan un mejor desempeño en esta tarea y avanzaron más después de la enseñanza.**

En cuanto a los **niños con escrituras SCVSC**, al contrastar las respuestas sin segmentación (categoría 1) y las respuestas con segmentación (categorías 2 a 7) se observa un desempeño similar entre los grupos. Sobre un total de 24 respuestas los niños de ED alcanzan 22 respuestas (0,92) con algún tipo de segmentación, mientras que los niños de EA alcanzan 18 respuestas (0,75), 1 respuesta y 3 respuestas menos respectivamente. Es decir que, en ambos casos, las respuestas con segmentación decrecieron.

Tabla 82: **Frecuencia y proporción de respuestas dicotómicas en segmentación fonológica de palabras con escritura en niños con un subnivel SCVSC, por condición de enseñanza (n= 24 palabras)**

	Pretest				Posttest			
	ED		EA		ED		EA	
	Frec	Prop	Frec	Prop	Frec	Prop	Frec	Prop
Sin segmentación	1	0,04	3	0,12	2	0,08	6	0,25
Con segmentación	23	0,96	21	0,87	22	0,92	18	0,75
Total	24	1	24	1	24	1	24	1

Si analizamos los datos según la categoría reagrupada como se puede observar en la Figura 62, hay un claro **avance de ambos grupos después de la enseñanza**, en tanto decrecen las respuestas menos avanzadas y se incrementan las respuestas intermedias y más avanzadas. De acuerdo a la Figura 62, **los niños de ED muestran un mejor desempeño en esta tarea y un mayor avance después de la enseñanza**, porque el progreso hacia respuestas más analíticas es más pronunciado en este grupo. Con igual proporción de respuestas más evolucionadas la diferencia entre los grupos se centra en una mayor proporción de respuestas intermedias (0,58) a favor del grupo de ED. asimismo, es importante aclarar que, en las respuestas avanzadas, en el caso del grupo de EA el total del 0,33 corresponde a segmentaciones fonológicas completas, mientras que el grupo de ED solo presenta un 0,08 del mismo total.

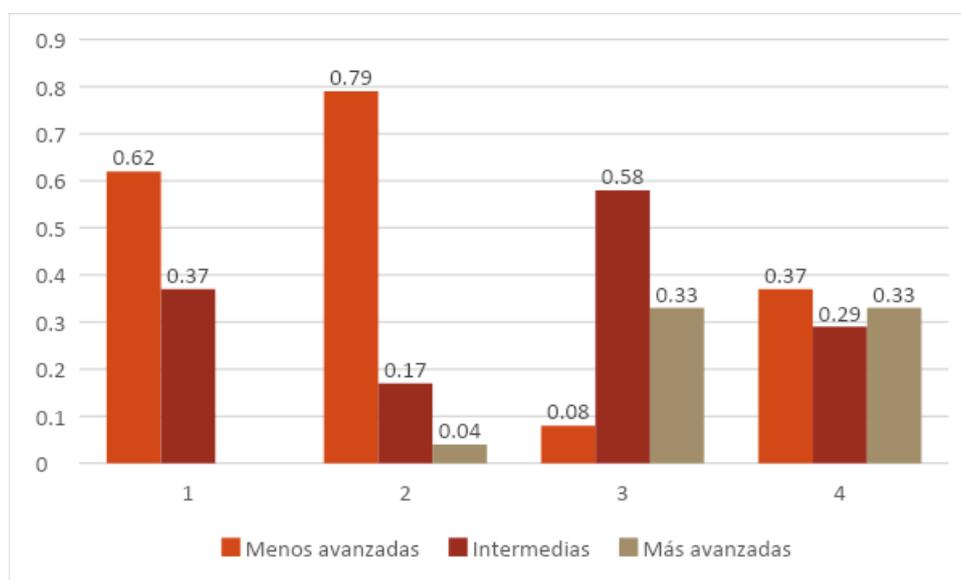


Figura 61: **Proporción de respuestas reagrupadas segmentación fonológica de palabras, según condición de enseñanza en niños SCVSC (n=24 palabras)**

De acuerdo al análisis precedente podemos decir que **los niños de ED tienen un mejor desempeño en esta tarea y consiguen avanzar más después de la enseñanza, aunque los niños de EA presentan mayor proporción de segmentaciones fonológicas completas.**

6.4. Síntesis de resultados acerca de la segmentación fonológica de palabras con escritura

Acerca de la segmentación fonológica de palabras con escritura podemos señalar las siguientes conclusiones:

- En el punto de partida los grupos de niños, según la condición de enseñanza, no muestran diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la segmentación oral de palabras.
- Con independencia de la condición de enseñanza:
- **Tanto los niños del aula de ED como los del aula de EA avanzan en la segmentación oral de las palabras, luego de la enseñanza**, por lo tanto podemos afirmar que la enseñanza directa y explícita de las letras y de palabras y de juegos orales, no es la única forma de hacer avanzar a los niños en el análisis fonológico; los niños aprenden, incluso más, cuando al leer y escribir palabras por sí mismos participan de situaciones de reflexión sobre las relaciones entre las unidades menores del sistema de escritura y “partes” de la oralidad, prescindiendo de tareas de conciencia fonológica.
 - Como en el caso de la tarea de escritura, constatamos que en ambas aulas los niños más avanzados (con escrituras SCVSC) realizan segmentaciones orales más analíticas que los menos avanzados (con escritura SSVSC).
- Considerando la condición de enseñanza
- Respecto de los **niños menos avanzados (SSVSC), los del grupo de EA presentan un mejor desempeño y mayores avances entre test y test**. Respecto de los **más avanzados (SVSC), los niños de ED tienen un mejor desempeño y avanzaron más después de la enseñanza**. Estos resultados encontrados en los niños con escrituras SCVSC son muy importantes. Recordemos que todos los niños del subnivel de escritura SCVSC del grupo de EA avanzan en la conceptualización de la escritura y por lo tanto también en la pertinencia de las letras en inicios y finales, a diferencia de los niños de ED que sólo avanza un niño. Dado el mejor desempeño de los niños ED en el análisis fonológico, podemos pensar, que mayores habilidades en el análisis fonológico de las palabras en el contexto de tareas específicas de conciencia fonológica, no supone que, al escribir, realicen un mayor análisis del sistema de escritura.
 - En ambas condiciones de enseñanza, **cuando los niños realizan análisis fonológicos acompañados de la escritura, demuestran un mejor**

desempeño que cuando lo hacen desprovistos de ella (Ver resultados tarea segmentación fonológica sin escritura).

Como planteamos en la tarea precedente, estos resultados vuelven a poner de relieve que los cuestionamientos de la perspectiva cognitiva son infundados, al considerar que los desarrollos didácticos acordes con la posición psicogenética descuidan o abandonan la enseñanza de las unidades mínimas del sistema de escritura. Los datos demuestran que los niños de EA avanzan en el análisis fonológico, a pesar de no participar de un programa de entrenamiento basado en juegos y ejercicios orales y de enseñanza sistemática de las letras aisladas y palabras asociadas.

7. Complejidad de las tareas para los niños

Entre los puntos 1 y 6 de este capítulo compartimos el análisis de los avances de los niños en cada tarea después de la intervención didáctica. Los resultados muestran que en todas las tareas los niños logran un mejor desempeño después de la enseñanza. **El propósito de este apartado es analizar si el desafío que cada una de las tareas propone resulta más o menos equivalente para los niños o si algunas tareas son más complejas que otras, cuando se analizan los resultados en el conjunto de las tareas.**

Nos preguntamos si resolver tareas como escribir por sí mismos, identificar letras aisladas, completar y reconocer palabras y producir segmentaciones fonológicas con y sin presencia de escritura constituyen o no, problemas similares de acuerdo a su complejidad.

Para establecer comparaciones en torno a las tareas y poder determinar las más y menos complejas se calculó, por cada tarea, un puntaje a partir del número total de respuestas correctas de todos los niños sobre la cantidad de ítems interrogados. Luego calculamos el porcentaje de cada puntaje considerando la suma del puntaje de cada tarea. De este modo los datos se interpretan considerando que, a mayor porcentaje, menor la complejidad de la tarea.

Veamos en la siguiente Figura la complejidad de las tareas en el pretest

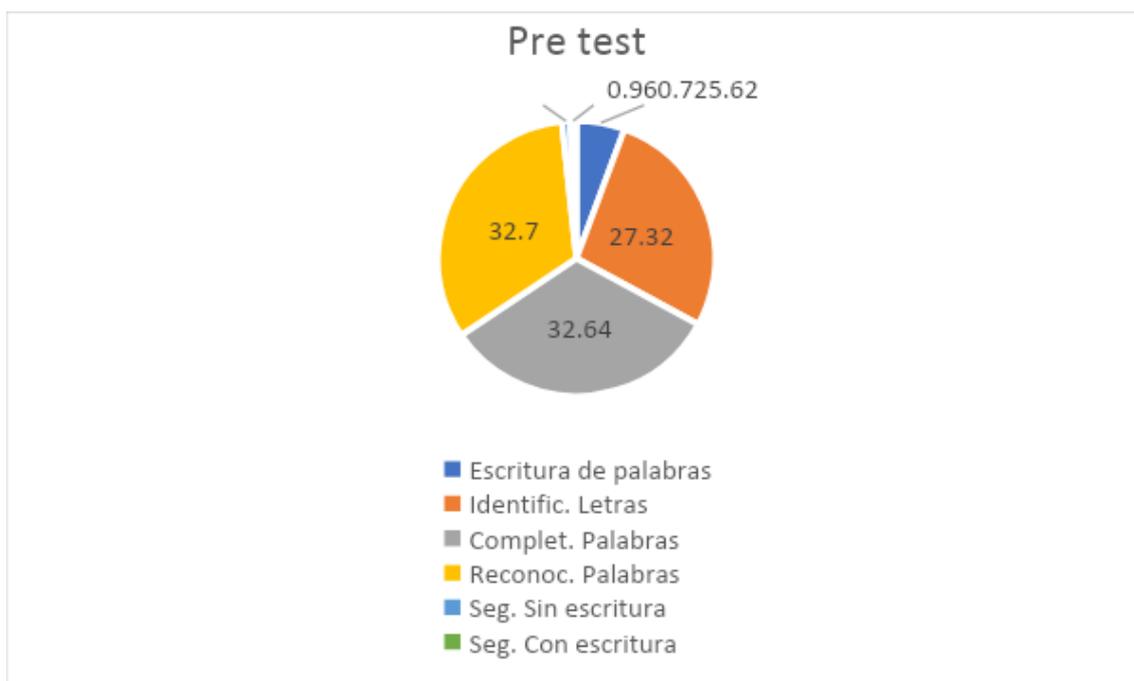


Figura 62: Complejidad de las tareas pretest

Los datos reflejados en la Figura 63 muestran que, en el pretest **el reconocimiento de palabras, el completamiento de palabras y la identificación de letras presentan porcentajes muy cercanos entre sí, por lo cual podemos decir que resultan equivalentes de acuerdo a la complejidad que supone para los niños.** Con porcentajes más altos, son las tareas que los niños resuelven con mayor facilidad respecto del conjunto de las tareas. En el otro extremo, **con porcentajes bastante menores la escritura de palabras, la segmentación fonológica sin y con escritura también presentan cierta equivalencia entre si respecto al desafío que plantean a los niños.**

Veamos si después de la enseñanza los avances de los niños en cada una de las tareas alteraron la tendencia del pretest.

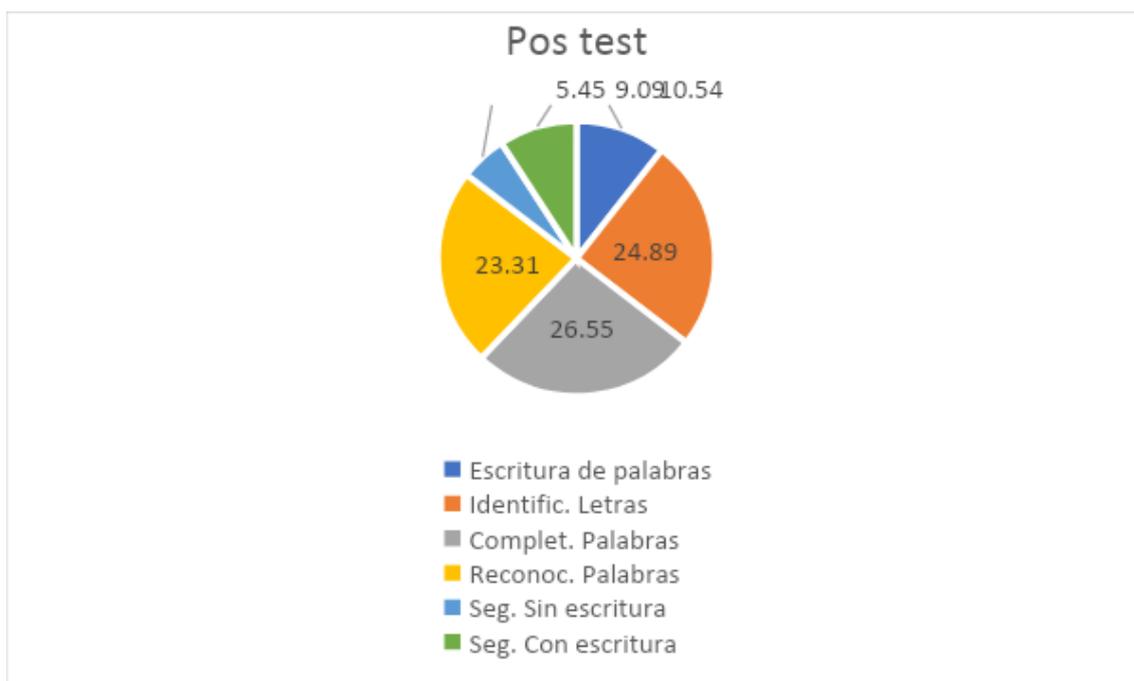


Figura 63: **Complejidad de las tareas posttest**

Tal como se ilustra en la Figura 64, **en el posttest se mantiene la misma tendencia que antes de la enseñanza**. Por un lado, las tareas de completamiento y reconocimiento de palabras y la identificación de letras, siguen demostrando ser equivalentes respecto de la complejidad de resolución que suponen y siguen siendo las tres tareas que los niños logran resolver con mayor facilidad. Por otro lado, la escritura de palabras por sí mismos y la segmentación con y sin escritura siguen siendo las tres tareas más complejas de resolver, a pesar de que después de la enseñanza se volvieron algo más comprensibles para los niños.

Estos resultados nos invitan a pensar y a intentar explicar por qué para los niños ciertas tareas resultan más complejas y otras más sencillas, más precisamente nos preguntamos qué comparten, qué tienen en común el completamiento y el reconocimiento de palabras y la identificación de letras, por un lado; y la escritura de palabras y las tareas de segmentación con y sin escritura, por el otro.

Empecemos por las tareas que resultan más sencillas.

Recordemos que el completamiento de palabras consiste en elegir entre cinco opciones la letra inicial faltante en una palabra que se dice oralmente; en el reconocimiento de palabras los niños deben seleccionar entre tres opciones, dónde dice

la palabra que escuchan y por último en la identificación de letras los niños deben decir el nombre de las letras que se muestran escritas de forma aislada. **Las tres tareas se caracterizan por presentar un problema que está fuertemente contextualizado**; los chicos tienen que elegir la letra faltante, dónde dice una palabra y qué letra es contando con un contexto lo suficientemente acotado, con un universo restringido de posibilidades que se comportan como pistas fundamentales que colaboran en la resolución de la tarea y que permiten focalizar la reflexión.

Los datos muestran que los niños bajo estas circunstancias acotadas de reflexión ya pueden reconocer y completar palabras e identificar letras escritas, pero van a demorar un poco más en poder hacerlo de manera autónoma en ausencia de estos apoyos. No hay dudas de que leer qué dice un texto, completar la inicial de una palabra sin opciones o identificar las letras teniendo que también escribirlas, resultan problemas mucho más complejos para los niños, porque tienen menos información disponible para coordinar y apoyar sus anticipaciones.

Nuestros resultados coinciden con otros en señalar que los niños prealfabéticos, incluso quienes aún no fonetizan la escritura, pueden identificar las letras y los fonemas que las representan e incluso resolver el completamiento de palabras con la inicial correcta en porcentajes considerables (Alvarado, 1997; Cano y Vernon, 2008); o son capaces de identificar las letras de diferentes maneras y de reconocer palabras escritas antes de leer y escribir convencionalmente (Fernández, 2015). Ambos trabajos, coincidentemente con nuestros datos, plantean que esa información no se pone al servicio de la escritura. En palabras de Alvarado (1997)

“La información y los criterios de escritura de los niños son en ocasiones inconexos, de modo que aunque puedan distinguir las partes (letras aisladas y los fonemas que representan), éstas no están relacionadas dentro de un todo como sistema. Así los niños prealfabéticos podrían estar concibiendo de manera diferente una parte de la palabra que se les da de manera aislada (la letra inicial) y el todo que se enfrentan a la hora de escribir” (p. 47).

Tener éxito en una tarea no garantiza un mejor desempeño en otras, porque la información escrita disponible siempre es significada por los niños desde sus conceptualizaciones.

Analicemos las tareas que resultan más complejas para los niños.

La tarea de escritura de palabras por sí mismos, consiste en que los chicos resuelvan el problema de decidir cuántas y cuáles letras poner y en qué orden para representar una palabra. La hoja en blanco posibilita que el niño de cuenta de manera

muy precisa de lo que piensa, qué letras escoge, cómo está entendiendo el segmento escrito, qué tipo de relación establece entre las partes y el todo y entre la oralidad y la escritura. **Sabemos que como tarea o prueba de evaluación nos permite conocer el nivel de escritura y entender la lógica con la que el niño opera, pero es claro que se trata de una tarea altamente demandante**, porque los niños se encuentran desprovistos de un contexto que colabore en la reflexión sobre el sistema de escritura.

Trabajos como los de Ferreiro y Teberosky, (1979); Ferreiro, (1986); Vernon, (1991); Quinteros, (1997), Vernon, (1997) señalan las dificultades de los niños para identificar las unidades orales y decidir las letras pertinentes para representarlas, en el contexto de los problemas que supone tomar estas decisiones en coordinación con las hipótesis construidas por ellos sobre el sistema de escritura. En este sentido, el estudio de Vernon, (1997) señala que los niños que producen escrituras silábicas estrictas sin y con valor sonoro convencional y los niños con escrituras silábicas alfabéticas presentan mayores oscilaciones en sus respuestas, aunque siempre se mantienen dentro de ciertos rangos y muestran más intentos sucesivos por llegar a recortes orales más finos de cada palabra (Vernon, 1997, p. 142). Por el contrario, los niños con escrituras presilábicas, silábicas iniciales y alfabéticas, presentan una mayor sistematización en los análisis orales y no intentan modificar las respuestas iniciales. De manera que, según este trabajo, a mayor conceptualización de la escritura, hay una mayor exigencia por parte de los niños.

La tarea de segmentación fonológica sin escritura, que consiste en segmentar en fonemas una palabra oral, también resulta muy compleja para los niños que no leen y escriben convencionalmente. Como hemos planteado en el capítulo 1, la conciencia fonológica ha sido estudiada a partir de diversas tareas y siempre en contextos puramente orales. Los investigadores acuerdan que se puede establecer un orden de complejidad creciente entre las habilidades fonológicas que las diferentes tareas requieren; en este sentido, las tareas que dirigen la atención a los fonemas son las más complejas de resolver por los niños.

Al igual que la escritura de palabras por sí mismos, esta tarea también está desprovista de un contexto o de pistas que colaboren en la reflexión, los chicos no disponen de otras informaciones que harían que el problema a resolver sea menos complejo. En este sentido, los resultados en la tarea de segmentación fonológica con soporte escrito, demuestran la importancia del contexto de solicitud de la tarea. Si bien constituye una de las tareas más complejas para los niños, **la presencia de escritura colabora en las posibilidades de los niños de segmentar una palabra en fonemas si lo comparamos con los resultados de la segmentación en contextos puramente**

orales. Los datos muestran, la influencia positiva de la escritura en la conciencia fonológica, tal como han planteado Vernon y Ferreiro (1999, 2013)

La presencia de cada uno de los tipos de segmentación depende, fundamentalmente, de los niveles de escritura de los niños, pero está modulada por la tarea a realizar. En cada nivel de escritura, los niños actúan de un modo más analítico cuando se les pide que tomen en cuenta cada una de las letras de las tarjetas impresas (p.145).

En resumen, lo que está claro es que el problema de identificar letras por su nombre convencional, completar la letra inicial de palabras o reconocerlas es menos complejo que construir el principio alfabético y tomar conciencia de las unidades menores del sistema, tanto en contextos puramente orales como con apoyo de la escritura. Pero, por otra parte, los datos muestran que la complejidad de la tarea también radica en el contexto de solicitud de la tarea. **El problema a resolver se hace más o menos complejo de acuerdo a las condiciones que ayudan a redimensionar la información que los chicos ya tienen, es decir, el contexto permite que los chicos puedan hacer mejores inferencias a partir de las informaciones de las que disponen.**

Para finalizar, podemos decir que, al comparar los grupos escolares por condición de enseñanza, la complejidad de las tareas se mantiene con la misma tendencia para ambos grupos de niños, de manera que **ninguna de las condiciones de enseñanza incidió en el sentido de hacer más asimilable un tipo de tarea que otra después de la intervención.**

A partir de lo planteado, los resultados de este estudio nos permiten poner de relieve la distinción entre pruebas de evaluación y tareas de enseñanza y precisar dos consideraciones que resultan relevantes en términos didácticos. Veamos la primera de ellas.

- Los estudios psicolingüísticos en perspectiva cognitiva sostienen que la conciencia fonológica es el predictor fundamental en el aprendizaje de la lectura y la escritura evaluado a partir de una serie de actividades que miden las habilidades fonológicas (Defior, 1996a). Sostienen que hay una correlación positiva entre conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura. En perspectiva psicogenética, el predictor fundamental es el nivel de escritura a partir de la prueba de escritura de una lista de palabras que no se les ha enseñado a escribir (Ferreiro y

Teberosky, 1979). Se sostiene que el nivel de escritura de los niños es determinante para entender la lógica con la que el niño opera y han demostrado que existe una correlación decisiva entre el nivel de escritura y el desempeño en otras tareas de modo que, a mayor nivel de escritura, mayor desempeño en todas las tareas. En este primer sentido ambas tareas resultan claves para conocer los conocimientos de los niños. Sin embargo, los resultados encontrados sobre la complejidad de las tareas nos muestran que tanto el nivel de conciencia fonológica como el nivel de escritura reflejan lo que piensan los niños, pero no determina ni condiciona sus posibilidades en otras tareas y aspectos del sistema de escritura, cuando en la enseñanza se resguardan ciertas condiciones (tal como lo veremos en la segunda consideración). Las tareas de conciencia fonológica y escritura de palabras como tareas de evaluación nos informan cómo piensan los niños, pero no indica todo lo que los niños saben. Bajo ciertas circunstancias los chicos pueden hacer más de lo esperado bajo determinado nivel de escritura y de conciencia fonológica, como reconocer y/o completar la escritura de una palabra o identificar las letras.

Veamos la segunda conclusión didáctica.

La tarea de segmentación fonológica, como todas las tareas de evaluación de las habilidades fonológicas en perspectiva cognitiva, es utilizada en los diferentes estudios para operativizar el concepto de conciencia fonológica, pero también se convierte directamente en actividad de instrucción para favorecer el desarrollo de dichas habilidades. Las prácticas de enseñanza desde la perspectiva cognitiva resultan de implicancias de las investigaciones psicolingüísticas desde el mismo enfoque. La enseñanza constituye un conjunto de principios y orientaciones prescriptos desde la teoría, como un campo de aplicación de saberes provenientes de otras ciencias. Los resultados de este estudio demuestran que, en el conjunto de las tareas, la segmentación fonológica es la tarea más demandante para los niños. De hecho, dentro de la clasificación de las tareas de conciencia fonológica las tareas de análisis y síntesis de fonemas son las más difíciles (Defior, 1996a). Como se desarrolló en el capítulo 4, la tarea de síntesis de fonemas resultó muy compleja para los niños en condición de ED, a diferencia de las tareas de producción y detección de rimas que fueron mejor resueltas (Ver p. 196).

La escritura de palabras por sí mismos también es una tarea altamente demandante y exigente para los niños cuando se administra como condición de

evaluación, cuando los chicos frente a una hoja en blanco deben resolver el problema de con cuántas letras, con cuáles y en qué orden. Pero en perspectiva psicogenética sabemos que esta situación no resulta una condición didáctica *per se*. La situación de escritura por sí mismo ha sido objeto de investigación didáctica a partir de un trabajo compartido en el aula entre docentes e investigadores. Desde este enfoque, el conocimiento didáctico no deriva de otras disciplinas cuyos saberes se han producido en función de objetos de estudios y problemas que les son propios. La validez de los saberes construidos en el seno de una ciencia no garantiza que las orientaciones y principios derivados de ellos sean válidos en la enseñanza, por eso el conocimiento didáctico no puede confundirse con la aplicación directa de conocimientos psicolingüísticos en el aula.

El conocimiento didáctico es siempre producto de la interacción entre docentes e investigadores, del análisis colectivo de la práctica en el aula, de la conceptualización y reconceptualización progresiva de las prácticas realizadas en diferentes contextos (Kaufman y Lerner, 2015, p. 14).

Este estudio sistemático en el aula, ha revelado las condiciones en que las actividades resultan productivas para el aprendizaje de los niños. La situación de escribir por sí mismos, se puede volver didáctica a excepción que se aseguren ciertas condiciones. Que los chicos tengan a disposición fuentes de información segura a las que recurrir para resolver un problema de escritura; que se propicien intercambios entre los niños acerca de cuántas letras poner, cuáles y en qué orden; que se solicite justificación sobre las decisiones de escritura; que se confronten escrituras de los niños y se favorezca la discusión entre pares; que se solicite interpretación de la propia escritura y de las escrituras convencionales disponibles.

Como mostraron los resultados de este estudio, las reflexiones mediadas por la escritura y la intervención del maestro no resultan equivalentes a la reflexión ante la hoja en blanco. La escritura de palabras por sí mismos se convierte en condición didáctica y favorece posibilidades de reflexión más analíticas, cuando se asegura la presencia de lo escrito y la intervención sistemática del maestro que ayuda a focalizar en las unidades menores del sistema de escritura a partir de las ideas y anticipaciones de los niños. La tarea se vuelve menos exigente, igualmente desafiante y especialmente resulta más asimilable, propiciando posibilidades de avance en el nivel de conceptualización de la escritura. Así sucedió en el desarrollo de la intervención en condición de EA.

PARTE 3

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue dar respuesta a una pregunta que muchos nos venimos haciendo desde hace un largo tiempo. *¿Con qué prácticas de enseñanza los niños se benefician más para avanzar en la adquisición del sistema de escritura?* Para ello, realizamos un estudio comparativo entre condiciones de enseñanza en dos grupos de primer año, donde analizamos el avance de una muestra de niños cuyas escrituras eran silábicas en el inicio de la intervención. En un aula se desarrolló una intervención de enseñanza directa, fundada en enfoques cognitivos, y en la otra una intervención aproximativa, propia de enfoques constructivistas psicogenéticos. El material analizado fue una selección de registros de clases de cada aula y los resultados de pruebas de pretest y postest con una serie de tareas propias de cada una de las perspectivas mencionadas.

Problemas metodológicos

Las investigaciones comparativas deben enfrentar el problema metodológico de asegurar la confiabilidad y viabilidad de la comparación. Cuando se trata de comparar condiciones de enseñanza contrastantes con el propósito de determinar el efecto en el aprendizaje de los niños, uno de los problemas metodológicos a resolver es la selección de poblaciones y muestras equivalentes. Esto constituye un problema fundamental, motivo por el cual se deben considerar ciertos recaudos para asegurar la equivalencia de los grupos en el punto de partida en todas aquellas dimensiones en las que es posible hacerlo. Otro de los problemas es que lo que efectivamente suceda en el aula responda a los principios y criterios de cada propuesta didáctica, ya que es bien sabido que entre lo que cualquier docente dice que hace y lo que efectivamente sucede en la acción puede haber diferencias importantes.

Respecto del primer problema, en nuestro estudio aseguramos la equivalencia de las aulas en el punto de partida a partir de considerar ciertos criterios comunes de selección. Las escuelas seleccionadas eran instituciones públicas y suburbanas. En ambas, la media de las madres contaba con estudios primarios completos. Las docentes eran bien consideradas por sus directivos y pares y contaban con asistencia regular. A través de la administración de una encuesta, se seleccionaron dos docentes que no

eran representantes de ninguna de las perspectivas de enseñanza objeto de estudio y que declararon desarrollar prácticas que tomaban elementos de ambas perspectivas. Nos aseguramos que compartieran prácticas de enseñanza comunes, como la lectura de cuentos, el trabajo con el nombre propio y el calendario semanal, y resguardar así, que ningún grupo transite las cinco semanas iniciales de clase bajo condiciones de enseñanza devaluadas con respecto a las que hubiesen recibido por fuera de la investigación (Ver Capítulo 2). Por su parte, elegimos desarrollar la experimentación durante las cinco primeras semanas, anulando así la posibilidad que el trabajo previo con los pequeños tuviera alguna incidencia.

En cuanto al segundo problema metodológico, nuestro estudio contempló la intervención sobre las condiciones de enseñanza a contrastar a partir del diseño de dos propuestas de intervención didáctica acordes a cada perspectiva. Se planifican no sólo las actividades y materiales necesarios, sino también las intervenciones del docente valoradas por cada condición. Garantizamos que ambas maestras reciban el mismo acompañamiento para desarrollar las situaciones de clase previas a la puesta en aula y durante la puesta en aula, asistiendo por igual a los encuentros de intercambio con las investigadoras para compartir las propuestas de enseñanza diseñadas. Durante el desarrollo de las clases, ambas docentes recibieron la visita de la misma cantidad de investigadores, colocados en la misma posición en el aula. Estas Figuras, en los dos salones, acompañaron el trabajo en los equipos conformados por las muestras y colaboraron con la docente en la presentación y puesta en común de las actividades, ejerciendo el rol de observador participante, desde el punto de vista de la investigación, y de docente colaborador, a los ojos de los niños (Ver Capítulo 2).

La revisión bibliográfica sobre trabajos comparativos acerca de la enseñanza en alfabetización inicial, indica el uso de procedimientos metodológicos diversos en el intento de garantizar la equivalencia de la que venimos hablando. Por ejemplo, el trabajo de Buisán, Ríos, Tolchinsky (2009). Realizan un estudio macro con el propósito de estudiar los conocimientos iniciales de los niños y su desempeño final en relación a los perfiles de prácticas docentes diferenciadas. Para analizar las prácticas de enseñanza utilizaron tres instrumentos complementarios de recolección de datos: cuestionario, entrevista y observación de aula. Los dos primeros permitieron conocer qué *dicen que hacen* los docentes cuando enseñan a leer y escribir; la observación de aula permitió contrastar lo que *dicen que hacen* con lo que realmente hacen. Los trabajos de Grunfeld (2012) y Scarpa (2014) tomaron recaudos similares a los nuestros en cuanto a la selección de las aulas y maestros, con la diferencia de que las docentes adherían a modalidades de enseñanza posicionadas en perspectivas didácticas diferentes y las

investigadoras no intervinieron sobre las propuestas a llevar adelante durante la investigación. El trabajo de Valente y Alves Martins (2004), no explicita los criterios de selección de los docentes ni de las aulas, como tampoco las propuestas de enseñanza contrastantes llevadas adelante. El trabajo de De Mier, Sánchez Abchi, Borzone (2009) selecciona dos escuelas con nivel socioeconómico diferentes, una de gestión privada y otra de gestión pública. Respecto de las propuestas de enseñanza se relata de manera global algunas de las actividades propuestas por cada maestra, pero no hay referencia explícita a las intervenciones del maestro que, al menos en perspectiva psicogenética son las que resultan claves para favorecer avances. En este sentido, los recaudos necesarios para asegurar la viabilidad de la comparación resultan, en algunos casos, poco explícitos y esto nos lleva a pensar que tal vez las diferencias de resultados que los distintos trabajos reportan tengan alguna relación con este problema.

Síntesis y discusión de resultados

El análisis de los resultados del pretest nos permitió confirmar, sin lugar a dudas, que los niños seleccionados de la muestra partían de un lugar equivalente (Ver Capítulo 3).

Los niños presentaron una equivalencia en el punto de partida no solo en la conceptualización silábica de la escritura sino también en el uso de letras pertinentes en inicios y finales, en la identificación de letras, en el completamiento y en reconocimiento de palabras y en la segmentación fonológica. Aunque en algunos casos cuantitativamente presentaban algunas diferencias, las pruebas estadísticas indicaron, en cada una de las tareas, la equivalencia de los grupos en el punto de partida cuando se consideraron las respuestas correctas o convencionales. Los datos del pretest no dan lugar a dudas. Esta equivalencia de los grupos escolares en el punto de partida nos permitió analizar y comparar los aprendizajes de los niños luego de participar en dos condiciones de enseñanza contrastantes.

El análisis del postest nos permitió entender las relaciones entre las modalidades de enseñanza y los aprendizajes de los niños. Arribamos a las siguientes conclusiones.

- *Tanto la condición de EA como la condición de ED favorecieron avances en los niños en el desempeño en cada una de las tareas.*

Se validan ambas condiciones de enseñanza, que se desarrollaron acompañadas de las condiciones comunes a ambas aulas (trabajo con el nombre propio, lectura e intercambio sobre cuentos, trabajo con agenda semanal). Los avances se producen a pesar de instalarse en el inicio mismo del año escolar y de la brevedad de la

intervención. Creemos que no es menor señalar que se trata de niños que transitan un cambio de ciclo escolar, lo que implica nuevo espacio físico, maestras y compañeros que recién conocen y especialmente apropiarse de una lógica y una organización interna muy distante a la del Nivel Inicial.

En perspectiva psicogenética sabemos que apropiarse de ciertos quehaceres del lector y el escritor mientras se reflexiona sobre el sistema de escritura no es algo que se haga de un día para el otro, escribir por sí mismos colaborativamente con otros compañeros poniéndose de acuerdo con cuántas letras, cuáles y en qué orden, gestos como señalar con el dedo cómo dice o buscar información en otras escrituras para leer y escribir, son prácticas que se instalan a medida que se ejercen y eso lleva tiempo. Pareciera que algunas actividades en perspectiva cognitiva como el trazado de letras siguiendo pistas, unir con flechas nombres y letras a partir de imágenes, responden a ejercicios más simples y más fáciles de aprender.

- *Los niños que participaron en la condición de EA se favorecieron más que los niños que participaron de prácticas de ED.*

Los resultados de este estudio dejan en evidencia que declarar categóricamente que las metodológicas derivadas de la perspectiva psicogenética retrasan el aprendizaje (Borzzone y Lacunza, 2017, p. 40) es una afirmación discutible y no generalizable. En nuestro estudio, la enseñanza aproximativa tal como se desarrolló, no solo no retrasó aprendizajes sino que creó condiciones más favorables para avanzar en la construcción del sistema de escritura, tal como se desarrolla a continuación. En el análisis cualitativo de las conceptualizaciones de la escritura, la intervención aproximativa demostró asegurar condiciones más favorables para propiciar avances en la construcción progresiva del principio alfabético.

Atendiendo a que esta medida de avance resultase insuficiente para la ED, también se midieron los indicadores que resultan pertinentes para la perspectiva. Aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos respecto de los avances entre un test y otro, el análisis descriptivo de nuestros datos indica que los niños en condición aproximativa avanzaron más en la pertinencia de letras en la escritura de palabras, en el reconocimiento y el completamiento de palabras y en la conciencia fonológica, mientras que los niños en condición de enseñanza directa sólo avanzaron más en la identificación de letras aisladas.

Conceptualizaciones y uso de letras pertinentes en la escritura de palabras

Entender el principio alfabético de nuestro sistema de escritura requiere comprender cuál es la relación entre las unidades mínimas de la lengua, los fonemas y las unidades mínimas de lo escrito, las letras. Las respuestas acerca de cómo se entiende la relación entre lo oral y lo escrito y cuál es la vía de acceso a las unidades menores del sistema de escritura crea posiciones teóricas contrapuestas desde la investigación psicolingüística y didáctica. ¿Se trata de un proceso constructivo en el que el niño elabora hipótesis acerca de lo que la escritura representa? ¿O se trata de las posibilidades de los niños de avanzar en la conciencia fonológica para poner en correspondencia con los grafemas?

En perspectiva psicogenética se sostiene que la adquisición de la escritura requiere un proceso de construcción que se evidencia por “la existencia de conceptualizaciones infantiles que no es posible explicar por la lectura directa de los datos del ambiente ni por la trasmisión de otros individuos alfabetizados” (Ferreiro, 1997, p. 160). Constituyen conceptualizaciones de la escritura que se comportan del mismo modo que cualquier esquema de asimilación: significan la información disponible y la transforman de acuerdo a las posibilidades y límites que la propia acción hace posible (Ferreiro, 1997, p. 30).

La perspectiva cognitiva sostiene que para aprender a leer y escribir los niños deberán ser capaces de hacer consciente las unidades mínimas de lo oral, para lograr establecer la correspondencia con las unidades mínimas de lo escrito. El análisis de las unidades menores significa la conquista de dos habilidades básicas que se definen como prerequisites para aprender a leer y escribir: la conciencia fonológica y la identificación de las letras que incluye el conocimiento de los nombres y de los sonidos (Treiman, 2000, p. 89-90).

Algunos trabajos en perspectiva cognitiva se han ocupado de entender las escrituras infantiles y ordenarlas evolutivamente en etapas o fases, (Gentry, 1982; Ehri, 1991) pero coherentemente con la posición epistemológica, describen estados y analizan las escrituras desde la lógica del adulto alfabetizado y sin explicar el proceso de transformación de una etapa a otra. De acuerdo con ello, las escrituras de los niños se evalúan, por ejemplo, a través de escalas que miden el nivel de completamiento de estas palabras (Borzzone y Lacunza, 2017, p. 35).

De este modo, mientras que para los cognitivistas el conocimiento procede de la exposición a la información acerca de las letras y los sonidos a través de una enseñanza directa, para la posición psicogenética no basta con la presentación del modelo externo porque el conocimiento es producto de la acción constructiva del sujeto

que, en el intento de asimilar la información, la reorganiza de acuerdo a sus conceptualizaciones. Las unidades menores del sistema de escritura no están predeterminadas en lo oral sino que son producto de la escritura, por ello, las prácticas de enseñanza en esta perspectiva se basan principalmente en que los niños reflexionen sobre las unidades menores en presencia de lo escrito, participando en situaciones de lectura y escritura por sí mismos acompañados de otros compañeros y especialmente de un docente que interviene para ayudarlos a avanzar en la toma de conciencia de las relaciones de interdependencia entre la lengua oral y lengua escrita.

En este trabajo, los avances de los niños entre pretest y postest respecto a la adquisición del sistema de escritura fueron evaluados, por un lado, de acuerdo a los niveles de conceptualización de la escritura (Ferreiro, 1997); por el otro según la pertinencia de las letras en inicios y finales. Los resultados muestran que después de la intervención didáctica varios niños avanzan en la comprensión del sistema de escritura tanto en una como en otra condición de enseñanza.

En la conceptualización de la escritura los resultados indican que los niños bajo la condición EA tuvieron mayores avances porque avanzaron 4 de los 5 niños, mientras que en el aula de ED avanzaron 2. Queremos resaltar especialmente, que en el aula de EA avanzaron todos los niños que en el punto de partida presentaban escrituras SCVSC, de manera que la intervención resultó muy efectiva en el proceso por el cual los niños rompen la sílaba y comienzan a producir análisis intrasilábicos, es decir, analizar relaciones fonema-grafema. Desde el punto de vista psicogenético las escrituras analizadas atestiguan lo que las últimas investigaciones han venido planteando, acerca de lo precaria que resulta la hipótesis del déficit fonológico sostenido por la perspectiva cognitiva en la explicación de las escrituras no convencionales.

En perspectiva psicogenética, la hipótesis silábica misma y las alternancias grafo-fónicas, -como centraciones excluyentes o como agregados sucesivos- (Molinari, 2008; Ferreiro, 2009), son claros ejemplos de que la hipótesis del déficit fonológico resulta equivocada y que un entrenamiento insuficiente en el análisis de lo oral y el conocimiento de las letras, no puede ser ni el principio explicativo de estas escrituras ni la clave para favorecer el avance. Asimismo, en el análisis intrasilábico en la escritura de sílabas complejas, las omisiones gráficas y el agregado de letras que los chicos producen como forma de preservar el modelo gráfico CV (Ferreiro y Zamudio, 2008, 2013) son otros ejemplos de que no puede tratarse de un análisis fonémico insuficiente, en tanto coexisten con otras escrituras que demuestran lo contrario.

En consonancia con este avance, cuando se analiza la pertinencia de letras en los inicios y finales - es decir, una medida que se evalúa desde el punto de vista de la escritura convencional-, los niños del aula de EA, presentan escrituras más completas

con mayor proporción de respuestas más avanzadas (tipo 4 y 5 -más de un segmento pertinente y convencional- respectivamente) entre un test y otro. De este modo, los niños que han participado de situaciones de lectura y escritura por sí mismos, resuelven las sílabas iniciales y finales con todos o casi todos sus elementos. En algunos casos, ante la brevedad de la intervención algunos niños no transforman sus conceptualizaciones, pero pueden mostrar avances en el uso de letras pertinentes.

Al menos con los niños de este estudio, se evidencia que la enseñanza directa de las unidades menores no es la única ni necesariamente la mejor manera de enseñar. Cuando se alienta a los niños a “escribir lo mejor que pueden” apoyándose en escrituras convencionales, con todas las letras a la vez aunque no las sepan trazar ni nombrar una por una y cuando al mismo tiempo resuelven problemas de lectura a partir de considerar índices, no solo no se perjudican, sino que para más chicos es una condición más favorable que el entrenamiento en la identificación de las letras aisladas, en la conciencia fonológica y en el trazado de las letras.

Estos resultados son fundamentales frente a los cuestionamientos de las perspectivas que apoyan la ED, que considera que los desarrollos didácticos acordes con la perspectiva psicogenética descuidan o abandonan la enseñanza de las unidades mínimas del sistema de escritura por el hecho de que no se propongan tareas de conciencia fonológica, la enseñanza explícita de las letras aisladas o corrección inmediata del error. No hay dudas de que la propuesta didáctica llevada adelante en este estudio alentó la reflexión de los niños sobre las unidades menores y favoreció las relaciones entre partes de lo oral y lo escrito, salvo que lo hizo en situaciones de lectura y escritura por sí mismos y fundamentalmente en diálogo con las conceptualizaciones infantiles.

Por último, los datos muestran que los niños con escrituras SCVSC tienen un mejor desempeño en todas las tareas respecto de los niños con escrituras SSVSC, demostrando que el modo en que los niños se desempeñan en las tareas presenta una correlación con el nivel de escritura. Se constata para ambas condiciones de enseñanza. Estos resultados coinciden con los de numerosas investigaciones con tareas como las nuestras y en otras (Alvarado, 1997, 2002; Quinteros, 1997, 2004; Ferreiro y Zamudio 2008, 2013; Vernon, 1991, 1997; Calderón, 2004; Alves Martins y Silva, 2006; Molinari, 2007; Cano, 2008; Laurencio y Alvens Martins, 2010; Fernández, 2015; Quezada Torres, 2016; Giulianny, 2018).

Nombre de las letras

Entre las posiciones de enseñanza cognitiva y psicogenética hay una divergencia fundamental acerca del valor del conocimiento del nombre de las letras y de por qué vía se accede al conocimiento de las mismas. ¿En qué medida conocer el nombre de las letras colabora en los primeros intentos de fonetización de la escritura? Identificar y trazar letras ¿supone poder usarlas en la escritura con valor sonoro convencional? ¿La única forma de acceder al conocimiento de las letras es a partir de su enseñanza explícita?

La enseñanza en perspectiva constructivista sostiene que en el proceso de construcción del sistema de escritura juega un lugar importante la estabilización – a través del uso frecuente- de ciertas escrituras que comienzan a ser empleadas por los niños como fuentes de información para producir escrituras nuevas. Las letras se presentan todas a la vez en el contexto de palabras que son interpretadas a través de intervenciones docentes sistemáticas dirigidas a poner en diálogo las ideas de los chicos con la información disponible. Recordemos que investigadores en perspectiva psicogenética sostienen que la información sobre las letras, no solo su nombre convencional sino también otras formas de identificarlas como son el sonido o la distinción de una letra por su pertenencia a una palabra, cobra sentido en función del nivel conceptual de la escritura de los niños y por ello conocerlas no garantiza la comprensión del principio alfabético (Ferreiro, 1979; Quinteros, 1997; Vernon, 2004; Cano, 2008; Molinari, 2007; Fernández, 2015; Quezada Torres, 2016; Julianny, 2018).

La ED reconoce como uno de los componentes claves para la alfabetización inicial la enseñanza directa de las letras aisladas principalmente sus nombres y sus aspectos Figurales y motores. Esta recomendación resulta de implicancias directas de investigaciones psicolingüísticas que plantean que los niños que están familiarizados con los nombres de las letras usan este conocimiento para aprender los sonidos que dichas letras representan, funcionando como un predictor fonológico importante de la escritura (Ehri Sweet, 1991; Treiman, Tincoff y otros, 1998; Treiman y Rodriguez, 1999; Treiman, Sotok y Bowlan, 2001; Treiman y Bowlan, 2002; Pollo, Treiman y Kessler, 2008; Treiman, Levin, Kessler, 2010; Laurencio y Alves Martins, 2010; Red y Treiman, 2013; Treiman, Pollo, Kessler, Cardoso, 2013).

Los resultados de este estudio contribuyen al debate con el aporte de nuevos datos. Luego de la intervención didáctica varios niños avanzan en la identificación de letras tanto en una como en otra condición de enseñanza. Por lo tanto, podemos afirmar que la enseñanza directa y explícita de las letras no es la única vía de acceso a dicha información. La enseñanza de las letras no descansa, necesariamente, en programas sistemáticos de instrucción basados en la explicitación y en la repetición. Es cierto que

la condición de ED parece ofrecer mejores condiciones para que los niños identifiquen las letras, puesto que pasada la intervención hacen un mayor avance y equiparan a los niños del aula de EA, que en el punto de partida conocían más letras. Sin embargo, los resultados también sugieren que los niños igualmente se apropian de estas formas convencionales cuando al tiempo que leen y escriben palabras por sí mismos reflexionan sobre las relaciones entre “partes” de la oralidad y las unidades menores de lo escrito. Las letras están presentes en el aula. De forma aislada aparecen sólo en el abecedario porque se resguarda que aparezcan todas juntas formando parte de palabras. En ocasiones la maestra y los niños refieren a las letras por el nombre convencional, pero predominan otras denominaciones alternativas que los chicos sugieren, como la pertenencia a una sílaba (“la ma”) o a un nombre (“la de ‘Sofía” o “la de ‘casa”).

No queremos dejar de mencionar que en el aula de EA no hay intervenciones específicas acerca del trazado de las letras y los niños consiguen apropiarse igualmente de los aspectos visuales y motores sin un programa de intervención sistemática al respecto. A partir de estos resultados, nos preguntamos acerca de por qué destinar un tiempo didáctico tan importante a los patrones motores del trazado, cuando los niños parecen apropiarse de ello sin mayores dificultades.

Por último, nos preguntamos qué pasa cuando las letras se presentan en el contexto de una palabra. ¿Los niños son capaces de completar palabras identificando correctamente la letra que falta? A pesar de que los niños aún no comprenden el principio alfabético que regula el sistema de escritura, los resultados de este estudio indican que en ambas condiciones de enseñanza manifiestan conocimientos en la identificación de letras en contexto, demostrando poder establecer correspondencias entre la escritura y la oralidad, al menos al inicio de la palabra. De manera que la ED no es la única vía de acceso a este conocimiento.

Sin embargo, los niños del aula de EA presentan un avance mayor en el completamiento de palabras entre un test y otro respecto de los niños del aula de ED. Estos resultados a favor de la condición de EA dejan en evidencia que saber el nombre de las letras y poder identificarlas como elementos aislados no es la información más relevante para establecer correspondencias entre las letras y su valor sonoro convencional. Se demuestra que cuando la reflexión sobre las unidades menores se produce en el contexto de una palabra como unidad mínima de significación, cuando los niños reflexionan sobre fuentes de información seguras para resolver problemas de lectura y escritura y establecen relaciones entre partes de lo oral y lo escrito, cuando intentan determinar dónde dice una palabra valiéndose de índices provistos por el texto o cuando escriben colaborativamente con otros y resuelven el problema de con cuántas

letras, cuáles y en qué orden, se generan condiciones didácticas más favorables para avanzar en el valor sonoro convencional de las letras.

El nombre de las letras y la conceptualización de lo escrito

Los numerosos estudios que se han ocupado de estudiar las relaciones entre el conocimiento del nombre de las letras y el nivel de conceptualización de la escritura (Ferreiro y Teberosky 1979, Ferreiro, 1997, Quinteros 1997, Vernon 2004, Cano 2008, Molinari 2007, Fernández 2015, Quezada Torres 2016, Giulianny, 2018) coinciden en dos observaciones. En primer lugar, que la identificación de letras se encuentra relacionada con el nivel de conceptualización de la escritura: cuanto más avanzado es el nivel de escritura mayor es la posibilidad de identificar letras, de modo que es el nivel de escritura el que condiciona la posibilidad de identificar las letras y no al revés. En segundo lugar, que aunque el conocimiento del nombre de las letras puede ser una información importante, no es un prerrequisito en la adquisición del sistema de escritura.

Nuestro estudio arroja una vez más los mismos resultados y aborda precisamente el supuesto medular de la perspectiva cognitiva. Los datos muestran, en primer lugar, que en ambas condiciones de enseñanza los niños con escrituras SCVSC conocen más letras que los niños con escritura SSVSC, de modo que, a mayor nivel de escritura, mayor conocimiento de las letras²⁹. En segundo lugar, hay niños que conocen prácticamente todos los nombres de las letras sin haber descubierto el principio alfabético de la escritura, y hay otros que conocen igual cantidad de letras y ya escriben alfabéticamente. Repasemos algunos datos

- En el punto de partida entre los grupos hay un nivel de escritura equivalente y conocimientos disímiles sobre las letras (los niños del aula EA saben más de las letras)
- Luego de la enseñanza, hay un conocimiento similar sobre las letras, (los niños del aula de ED equiparan al otro grupo), y diferencias notables en el nivel de conceptualización de la escritura (los niños de EA hicieron más avances en el nivel de conceptualización de la escritura).
- Un dato más sorprendente aún, en el caso de los niños con escrituras SCVSC, los de la condición de EA conocen menos nombres de letras a pesar de lo cual todos producen avances en el nivel de conceptualización de la escritura.

Queda en evidencia que conocer el nombre de las letras es importante pero no suficiente ni determinante para escribir alfabéticamente. Como plantea Vernon (1999),

²⁹ La tesis de Viviana Izuzquiza llevada a cabo con niños con escrituras presilábicas 2, podrá contribuir con datos para confirmar estos resultados en niños que aún no fonetizan la escritura.

la lengua escrita, como sistema de representación se define más por el tipo de relaciones entre sus elementos, que por los elementos en sí mismos (p. 28).

Reconocimiento de palabras

La querrela entre teorías también se visualiza en posiciones divergentes acerca de la concepción de la lectura y las prácticas de enseñanza más favorables para aprender a leer.

En perspectiva cognitiva, de acuerdo al modelo de lectura de doble ruta, se distinguen dos procedimientos para el acceso léxico: el subléxico, indirecto o fonológico y el léxico, directo o visual. (Cuetos y Valle -Arroyo, 1988; Coltheart, 1985; Patterson, Marshall y Coltheart, 1985; Seidenberg, 1985; Valle-Arroyo, 1989; en Defior, 1996, p. 67-68). Aunque consideran que la adquisición de la lectura descansa en el mecanismo de correspondencia grafema-fonema que permite identificar nuevas palabras, el acceso léxico, directo o visual que supone el reconocimiento global e inmediato de las palabras asociadas directamente con su significado, también es considerado un procedimiento necesario para una lectura eficiente. El reconocimiento de palabras de forma directa se vincula con el propósito de desarrollar un vocabulario visual cada vez más amplio y es considerado una de las habilidades destacadas del entrenamiento para la alfabetización inicial.

En perspectiva psicogenética se sostiene que la lectura es un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia (información visual y no visual), cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente. Una vez más la noción de asimilación resulta crucial porque en perspectiva psicogenética, se considera que la información visual, depende de los esquemas interpretativos disponibles y no puede confundirse con un simple dato perceptivo-visual (Ferreiro, 1989, 1997). En este sentido, las situaciones de lectura que forman parte de la intervención didáctica en esta perspectiva, no se alinean con ninguno de los dos procedimientos de lectura de acceso léxico descriptos. No supone la enseñanza explícita de la decodificación, que requiere la transcripción de letras a fonemas de manera secuencial, y tampoco el reconocimiento global y directo de las palabras sin ningún tipo de análisis. En las situaciones de lectura por sí mismos, los niños reparan en las unidades menores del sistema de escritura para anticipar dónde dice o qué dice en una palabra o en una parte de palabra que se sabe o se presume que está escrita valiéndose de indicios provistos por el texto. Este proceso conduce a que en algún momento se consideren todos los índices, aunque al principio se apoyan en algunos.

En las situaciones de enseñanza llevadas a cabo en este trabajo, los niños del aula de ED participaron de situaciones de reconocimiento de palabras asociadas a la

letra inicial a partir de una serie de ejercicios que ponían en primer plano el procedimiento de acceso léxico directo o visual por el que las palabras se asocian directamente con su significado. Respecto del aula de EA los niños tuvieron oportunidades de reflexionar con otros compañeros sobre las unidades menores del sistema de escritura en situaciones de lectura por sí mismos de palabras de un mismo campo semántico.

Los resultados de este estudio indican que ambas intervenciones de enseñanza permitieron el avance de los niños en el reconocimiento de palabras, pero se constata que los niños en condición de EA presentaron mayores posibilidades de reconocer palabras escritas que el grupo de ED y son quienes más avanzaron en el reconocimiento de palabras entre un test y otro.

Según estos datos, cuando en la enseñanza planteamos a los niños el desafío de resolver el problema de dónde dice un texto que se sabe que está escrito y le preguntamos, aun cuando se trate de una anticipación incorrecta, en qué te fijaste o cómo te diste cuenta que en un determinado texto dice tal o cual palabra, o solicitamos al niño la interpretación de partes de lo escrito con señalamiento para que establezca correspondencias entre lo que se dice y lo que está escrito, se generan condiciones más favorables para que los chicos lean. De este modo, queda en evidencia que la decodificación secuencial de las palabras y el acceso léxico directo no son la única forma de enseñanza de la lectura.

Conciencia fonológica

La discusión acerca de las relaciones entre la conciencia fonológica y la adquisición del principio alfabético también es un punto de divergencia entre teorías y propuestas. ¿La conciencia fonológica es producto del análisis de la oralidad o resulta de la reflexión sobre lo escrito? ¿Poder aislar fonemas en tareas orales garantiza poder hacerlo en la escritura? ¿En qué medida la evolución de la escritura se relaciona con la posibilidad de realizar recortes orales cada vez menores en tareas de conciencia fonológica?

En perspectiva cognitiva, se sostiene que la conciencia fonológica no es unitaria sino que supone un conjunto de habilidades que se ordenan de menor a mayor de acuerdo a su dificultad (Defior, 1996, 1996a). Las más simples se consideran como prerrequisitos y facilitadoras del aprendizaje de la lectura y la escritura y las más complejas, como las tareas de análisis y síntesis de fonemas, se conquistan en interacción con la enseñanza de lectura y la escritura. En este sentido, a pesar de reconocer la vinculación estrecha que estas habilidades tienen para la adquisición de la lectura y la escritura las prácticas de enseñanza insisten en sostener que la conciencia

fonológica debe ser entrenada en contextos orales, aún sin considerarse un prerrequisito.

La perspectiva psicogenética entiende que la conciencia fonológica supone una génesis que se construye en interacción con la escritura y no a expensas de un análisis de la oralidad sobre sí misma (Vernon y Ferreiro, 1999; Ferreiro, 2004). De acuerdo con ello, las prácticas de enseñanza procuran que el análisis oral resulte de la reflexión sobre lo escrito a partir de los desafíos que plantean las situaciones de escritura y lectura por sí mismos.

En nuestro estudio, los niños del aula de ED participaron en tareas de conciencia fonológica en situaciones orales de análisis de fonemas y juegos de producción y detección de rimas también orales. Por el contrario, los niños del aula de EA no recibieron entrenamiento explícito en conciencia fonológica.

Los resultados señalan que tanto los niños del aula de ED como los del aula de EA avanzan en la segmentación oral de las palabras luego de la enseñanza, tanto en la tarea clásica de análisis fonológico como en la tarea acompañada de soporte escrito. También se constata que los niños del aula de EA, después de la enseñanza producen segmentaciones orales más analíticas que el grupo de ED, quedando en evidencia que posiblemente la instrucción directa en conciencia fonológica no sea la única vía para promover el avance de estas habilidades, pues a pesar de que no recibieron entrenamiento en conciencia fonológica, mostraron las mismas o mejores capacidades y disposición a analizar las partes de la oralidad.

Que en EA no se realicen tareas de conciencia fonológica no significa que no haya reflexión sobre las unidades inferiores a la unidad palabra. Cuando los chicos piensan sobre lo escrito, cuando tienen la posibilidad de escribir palabras “lo mejor que puedan”, también tienen oportunidades de analizar la estructura segmental del habla de manera que no solo avanzan en la conceptualización de la escritura, sino que, en virtud de ello, avanzan también en la posibilidad de realizar recortes orales de las palabras más analíticos. Queda evidenciado que no hace falta, necesariamente, realizar un programa de entrenamiento basado en juegos y ejercicios orales y de enseñanza sistemática de las letras aisladas para avanzar en la conciencia fonológica.

Por último, en consonancia con otros estudios (Vernon, 1997; Alvarado, 1997; Vernon y Ferreiro, 1999, 2013; Calderón, Carrillo y Rodríguez, 2005) cuando los niños realizan análisis fonológicos acompañados de la escritura, cuando se les pide que consideren cada una de las letras demuestran un mejor desempeño que cuando lo hacen desprovistos de ella. Estos resultados se constatan en ambas aulas.

Conciencia fonológica y conceptualización de lo escrito

Queremos poner de relieve dos observaciones.

En primer lugar, en perspectiva psicogenética se sostiene que hay una fuerte correlación entre conceptualización de la escritura de los niños y los modos de segmentación oral. Las respuestas a las tareas de segmentación parecen estar ordenadas evolutivamente: a una conceptualización más avanzada de lo escrito, le corresponden segmentaciones fonológicas más analíticas (Vernon, 1997, 1999; Vernon y Ferreiro, 2013). En primer lugar, los resultados indican que las formas de segmentación dependen fundamentalmente del nivel de escritura de los niños y no a la inversa. Como señalan estudios anteriores (Alvarado, 1997; Vernon, 1997, 1999; Vernon y Ferreiro, 2013) se constata que en ambas aulas los niños más avanzados en la escritura (SCVSC) realizan segmentaciones orales más analíticas que los menos avanzados (SSVSC).

En segundo lugar, se confirma que la modificación de las creencias de los niños sobre lo que la escritura representa se produce en virtud de resolver problemas de escritura y no de un análisis de la oralidad sobre sí misma, por la aplicación directa e inmediata de un saber-hacer de los conocimientos lingüísticos (Ferreiro, 2000, p. 19). Los niños con escrituras SCVSC que participaron en condición de ED mostraron un mejor desempeño y un mayor avance después de la intervención respecto de las habilidades de análisis de fonemas con presencia de escritura, pero en el nivel de conceptualización de la escritura y en la pertinencia de letras en inicios y finales avanzaron más los de aula de EA, en tanto que, a diferencia de los primeros avanzaron todos.

Estos resultados, nos llevan al centro de la discusión entre perspectivas psicolingüísticas y didácticas: el debate acerca de por qué vía se comprenden las relaciones entre lo oral y lo escrito en un sistema de escritura alfabético. Está claro que la posibilidad de los niños de analizar la estructura segmental del lenguaje no supone necesariamente que al escribir sean capaces de representar las mismas unidades. La posibilidad de los niños de analizar el lenguaje en sílabas o fonemas surge de los problemas planteados por la comprensión de la escritura (Ferreiro, 2000, p. 19) dejando en evidencia la insuficiencia (o más aún la ineficacia) del entrenamiento en conciencia fonológica.

Reflexiones finales

El estudio comparativo entre perspectivas de enseñanza contrapuestas nos permitió realizar las siguientes reflexiones finales.

- **Aportar un nuevo argumento para superar el mito de que la enseñanza es igual al aprendizaje, un supuesto con claras bases empiristas sobre el sujeto y el conocimiento.**

Todas las investigaciones en perspectiva psicogenética concluyen en la conocida afirmación psicogenética de que los niños con diferentes conceptualizaciones de la escritura no entienden de la misma manera la información dada por el docente. Mismas prácticas de enseñanza, procesos de aprendizaje disímiles. Aquí la diferencia se juega en el aprendizaje.

Los resultados de este estudio nos permiten arribar a un nuevo argumento que desacredita dicho mito. Pero ahora la diferencia se juega sobre la enseñanza. Independientemente de cuáles son las mejores condiciones creadas por la enseñanza para favorecer avances en los niños, este estudio dejó en evidencia que, condiciones didácticas diferentes propician aprendizajes en los niños. Si los niños aprendiesen directamente aquello que se les enseña, los resultados deberían haber sido marcadamente diferentes en distintas tareas. De este modo, un nuevo argumento colabora a favor de la idea de que enseñanza no es igual a aprendizaje. Prácticas de enseñanza diferentes, de un lado la enseñanza explícita y directa de las unidades menores del sistema de escritura, del otro una enseñanza aproximativa que propone la reflexión de los niños sobre las unidades menores del sistema de escritura en diálogo con las conceptualizaciones infantiles. En palabras de Ferreiro (2013) “el aprendizaje está, sin duda, influido por la enseñanza, pero no es creado por ella” (p. 147).

Este nuevo argumento nos ilumina acerca del proceso de aprendizaje y nos conduce a una segunda reflexión.

- **Independientemente de la perspectiva de enseñanza, los niños piensan sobre el sistema de escritura, es decir, elaboran sus propias conceptualizaciones.**

Cuando comparamos condiciones de enseñanza estamos poniendo en primer plano cuál es la mejor manera de enseñar para que los alumnos se apropien de ciertos contenidos escolares. Estamos de acuerdo que la discusión entre condiciones de enseñanza no es un debate en vano, porque de hecho no tendría sentido este trabajo de investigación. Pero dejar la discusión en este plano, es solo “rascar” la superficie. En lo profundo se trata de una discusión epistemológica que involucra al sujeto y al

objeto de conocimiento. Es un hecho que muchos niños avanzan en la conceptualización de escritura a pesar que la enseñanza ofrezca información sobre las unidades menores del sistema de escritura de forma directa sin asegurar un diálogo con sus conceptualizaciones. Está visto que los chicos aprenden igual, de hecho, generaciones enteras, incluso nosotros mismos hemos aprendido a leer y escribir de esta forma. Porque el punto no es el “método”. El proceso de asimilación se impone necesariamente, lo asumamos o no. Los chicos pueden recibir información directa sobre el sistema de escritura y aprenden a responder, a ajustarse a lo que solicitan las tareas, a repetir, a memorizar información, a alcanzar las respuestas correctas. Pero mientras los niños aprenden a responder en el aula según lo que se espera de ellos, no dejan de pensar. Asimilan la información disponible de acuerdo a las propias conceptualizaciones y elaboran hipótesis sobre los objetos más allá de que en el aula tengan o no un lugar para expresarlas y ponerlas en acción. Independientemente del modo en cómo circule la información en el aula y el tipo de tareas a resolver, “el entorno no contiene información alguna: es lo que es y basta. Para que exista información se necesita algo más que entorno; es necesario que el sujeto dirija sus esquemas sobre los objetos para conferirles significado” (Inhelder, García, Vonèche, 1981, p. 71). Los niños significan la información, la interpretan de acuerdo a sus conceptualizaciones. Este proceso de asimilación que define a un “sujeto “activo frente al conocimiento hace imposible, la transmisión inmediata en la cual creen aún algunos investigadores y docentes” (Ferreiro, 2007, p. 2). Los chicos igualmente avanzan, porque son sujetos inteligentes que no piden permiso para pensar más allá que sean instruidos en la enseñanza directa y explícita de las unidades menores del sistema de escritura, de acuerdo a un modelo de enseñanza normativo. En palabras de Lerner, (1996)

Hacerse cargo o no del proceso de asimilación, es, por supuesto, una decisión didáctica. Si se decide no hacerse cargo, esta decisión no será suficiente para hacer desaparecer ese proceso. Las concepciones y procedimientos de los niños estarán allí de todos modos, interviniendo en la forma en que comprenderán los contenidos. Pero, en ese caso, los niños estarán solos frente a la tarea de acercar sus conceptualizaciones a los contenidos que se pretende que aprendan (p. 11).

- **Independientemente de la condición de enseñanza, los chicos responden a las tareas con respuestas aproximadas a la correcta dejando en evidencia el proceso de construcción que atraviesan en el intento de alcanzar los saberes convencionales.**

Hemos visto que el hecho de que los niños no produzcan escritura alfabética no impide que realicen otras tareas. Aunque no comprendan el principio alfabético que regula el sistema de escritura, los niños son capaces de identificar letras aisladas a pesar de no poder usarlas necesariamente con valor sonoro convencional en la escritura y pueden completar palabras estableciendo correspondencias entre la escritura y la oralidad. También logran reconocer palabras a pesar de que ninguno de los niños sabe leer y escribir convencionalmente y son capaces de hacer algún tipo de análisis fonológico en las tareas de segmentación.

Comprobamos que antes de producir una respuesta convencional, todos los niños producen respuestas aproximadas en todas las tareas. Ante los problemas que las tareas proponen, los niños presentaron respuestas alternativas, soluciones aproximadas que resultan claves en el proceso de construcción de los saberes convencionales. Como en todos los estudios en perspectiva psicogenética, en este trabajo se valoraron las respuestas “incorrectas” o “desviantes” que presentan cierta regularidad y fueron consideradas pertinentes de acuerdo con una cierta lógica interna según los modos de conceptualización previos a lo convencional. Ferreiro (2019) plantea que esta discrepancia metodológica con la investigación clásica se convirtió en una opción epistemológica que permitió comprender que los niños “piensan sobre la escritura” y que se trata de “modos de pensamiento en evolución”. El pensamiento infantil “no solamente muestra regularidades, sino que estas regularidades nos enfrentan con otras lógicas del pensar acerca de objetos de conocimiento sobre los cuales, nosotros los adultos, tenemos certezas inamovibles” (Ferreiro, 2018, p. 24).

Respecto a la conceptualización de la escritura, las investigaciones de Ferreiro y Teberosky, (1979); Ferreiro, (1986, 1997); Quinteros (1997, 2004); Vernon, (1991); Zamudio, (2008) Ferreiro (2009); Molinari, (2007) han dado cuenta de las hipótesis progresivas y sistemáticas elaboradas por los niños antes de comprender el principio alfabético que regula nuestro sistema de escritura. Investigaciones como las de Cano (2008) se han ocupado de estudiar las diferentes formas de los niños de identificar las letras antes de hacerlo por su nombre convencional. Del mismo modo Vernon (1997) estudia la conciencia fonológica dejando en evidencia las formas de segmentación oral de los niños que preceden a la segmentación fonológica completa. En todos los casos mencionados se trata de diseños metodológicos que dan lugar a la aparición de las ideas de los niños porque, entre otras razones, las categorías no están predeterminadas por el mismo instrumento, sino que surgen de las respuestas mismas de los niños. El caso contrario sucede con las tareas de completamiento de palabras y reconocimiento de palabras. Las investigaciones que las incluyen como tareas, inclusive la nuestra, responden a pruebas cuyas respuestas están condicionadas por la tarea misma, que

solo nos permiten ver en qué medida responden de una manera u otra, pero no nos dicen mucho de sus propias conceptualizaciones. Podrían ser objeto de estudio de próximas investigaciones psicogenéticas.

- **La complejidad de las tareas y una reflexión necesaria entre condiciones de evaluación y condiciones de enseñanza.**

Tanto antes como después de la enseñanza las tareas de completamiento y reconocimiento de palabras y la identificación de letras, se presentan como tareas equivalentes respecto de la complejidad de resolución que suponen y son las tres tareas que los niños logran resolver con mayor facilidad. Por el contrario, la escritura de palabras por sí mismos y la segmentación fonológica con y sin escritura son las tareas más complejas de resolver, a pesar de que después de la enseñanza se volvieron algo más comprensibles para los niños.

Creemos que el orden de complejidad de las tareas está vinculado con el grado de contextualización en el sentido de la información disponible de las mismas. Mientras que las tareas más sencillas de resolver se caracterizan por presentar un problema fuertemente contextualizado; las tareas que resultan más complejas están desprovista de pistas que colaboren en la reflexión como es el caso de la escritura de palabras por sí mismos y la segmentación fonológica. Estos resultados son útiles para pensar en la necesaria relación entre tareas de evaluación y tareas de enseñanza. En primer lugar, tener presente que ciertas tareas permiten evaluar lo que saben los chicos acerca de ciertos aspectos del sistema de escritura, pero no determinan lo que los niños pueden hacer en otras tareas cuando en la enseñanza se resguardan ciertas condiciones. Cómo demostraron los resultados de este estudio los niños pueden hacer mucho más de lo que su nivel de escritura y conciencia fonológica les permitiría. En segundo lugar, una tarea de evaluación no se convierte sin más en una condición de enseñanza, es preciso considerar las particularidades del funcionamiento de la situación en el contexto específico del aula. Respecto de la situación didáctica de escritura por sí mismos la presencia de escritura, la reflexión con otros y la intervención docente que favorece la reflexión en diálogo con las conceptualizaciones infantiles hace posible que la tarea trascienda de condición de evaluación a condición de enseñanza. Las tareas de conciencia fonológica como situaciones de enseñanza resultan equivalentes a las tareas en tanto prueba de evaluación y por ello la distancia entre la demanda exigida y lo que los niños pueden hacer sigue siendo muy distante. Creemos que estos resultados nos confirman acerca de los riesgos de la aplicación directa de pruebas psicolingüísticas a

la enseñanza sin la debida investigación didáctica que se ocupe de estudiar la puesta en aula de las situaciones para validarlas.

Con este trabajo intentamos contribuir a la reflexión didáctica acerca de las mejores condiciones de enseñanza para que los niños con escrituras silábicas avancen en la adquisición del sistema de escritura. Estudios posteriores podrían ocuparse de abarcar las posibilidades de análisis de los niños, en cada una de las tareas estudiadas en todos los niveles de conceptualización de la escritura. Creemos que es necesario seguir debatiendo y estudiando sobre las prácticas docentes en alfabetización inicial, con rigurosos cuidados metodológicos que respeten lo propio de cada perspectiva. Además, líneas de investigación futuras podrían centrarse en estudiar otros aspectos de la formación del lector y el escritor que contribuyan con la investigación comparativa sobre condiciones de enseñanza contrastantes.

Para cerrar queremos retomar una idea sobre la que hemos venido insistiendo a lo largo de este estudio y sobre la que se erigen las diferencias más importantes entre las perspectivas estudiadas: *“los niños piensan sobre lo escrito”*. Ferreiro (2019) se pregunta por qué es tan difícil admitir que los niños piensan y plantea una serie de dificultades, algunas vinculadas con razones epistemológicas, que otros trabajos y éste han recuperado insistentemente, y otras vinculadas con razones propiamente ideológicas. Para la autora *“el pensamiento infantil es intrínsecamente subversivo, por eso es difícil asimilarlo teóricamente y prácticamente”*. Vayamos por esa conquista, que los niños, *“lo más abajo de los de abajo”*, sean escuchados (p. 32).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abchi, V. S., Borzone, A. M.; Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños relación entre la transcripción y la composición. *Universitas psychologica*, (3), 559-569.
- Alcina Franch, J.; Blecua Perdices, J.M. (1998) *Gramática española*. Primera edición: Barcelona: Ariel, 1975. Décima edición: Barcelona: Ariel.
- Alvarado, M. (1997). *Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Alvarado, M (2002). *La construcción del sistema gráfico numérico en los momentos iniciales de la adquisición del sistema gráfico alfabético*. Tesis de Doctorado dirigida por Emilia Ferreiro; DIE-CINVESTAV, México.
- Alvarado Castellanos, M, Cano Muñoz, S; Garbus Fradkin, S. (2006) La reescritura colectiva de canciones. Una experiencia didáctica con niños de preescolar. *Lectura y Vida*. (Diciembre, 2006)
- Alves Martins, M (2009). Escritas inventadas. *Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal. European Journal of Psychology of Education ISPA*. 15-26.
- Alves Martins, M.; Albuquerque, A.; Salvador, L.; Silva, C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Reserarch*, 5 (2), 215-237.
- Alves Martins, M; Silva (2006). Phonological abilities and writing among. Portuguese preschool children. *Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal. European Journal of Psychology of Education ISPA Volumen XXI N° 2*, 163-182.
- Berninger, V. W.; Yates, C.; Cartwright, A.; Rutberg, J.; Remy, E.; Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 257-280.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura irreductible a un "código". En Ferreiro, E. (Comp) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa,
- Borzone, A.M.; Signorini, A. (1988). Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como una forma de transición natural, *Lectura y Vida*, 9 (2),5-9.
- Borzone, A. M.; Rosemberg, C.; Diuk, B.; Silvestri, A.; Plana, D. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación-Fundación Arcor.
- Borzone, A. M; Lacunza, M. (2017). Revisión crítica de los postulados del lenguaje integral y de la psicogénesis de la escritura Vol 13, No 26 (pp. 29-43)
- Buisán, C.; Rios, I.; Tolchinsky, L. (2011). The contribution of teaching practices and pupils' initial knowledge to literacy learning. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(1), 47-68. La contribución de las prácticas docentes y del conocimiento inicial de los alumnos al

- aprendizaje de la lengua escrita. En R Sanchez Garcia, P. Isla Fernández y F. Sánchez Garcia (Comp.) Medios de Comunicación en el Aula. Enfoques y Perspectivas de Trabajo. Barcelona: Octaed.
- Calderón, G. (2004). *Análisis de lo oral y conocimiento del sistema de escritura en niños preescolares: un enfoque cualitativo* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Calderón G., Gab; Carrillo P., Marco; Rodríguez M., Marissa (2005). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábica: un estudio con niños preescolares. *Límite*, vol. 1 (13), 2006, 81-100. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile
- Cano, S; Vernon, S. (2008). Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. *Lectura y Vida*, Año 29 (2), 32-45.
- Cardona, G. (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa
- Castedo, M. (comp.) (1999). Enseñar y aprender a leer: Jardín de Infantes y primer ciclo de la educación básica. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castedo, M. (2000). Leer y escribir en el primer ciclo de la EGB. En A. M. Kaufman (Comp.). *Letras y números: Alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la EGB*. (pp. 73- 158) Buenos Aires: Santillana. (Aula XXI) Castedo, M. (2000). Ciudadanos de la cultura letrada. Entrevista a Emilia Ferreiro. *El monitor de la educación común*, pp. 16–19
- Castedo, M. (2008). Dar clase con bibliotecas en el aula. En D. Goldín, E. Bonilla, y R. Salaberría (Comps.) (2008). *Bibliotecas y escuelas: Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. México: Océano, 97-109
- Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Revista Lectura y Vida*, Año 31 (4), 35-68.
- Castedo, M. (2014). Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (67), 35-44. Barcelona. Grao.
- Castedo, M. (2019). Alfabetización inicial: teorías, investigaciones, prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. En Bazerman, Ch. *Writing Research Across Borders (Wrab) IV*. Bogotá, Colombia. Pontificia Universidad Javeriana, 47-70.
- Castedo M. (2021) La alfabetización inicial en la perspectiva constructivista psicogenética. Entrevista por Héctor González. 14 de mayo, 2021 Revista Siete3Siete, territorio de libertad, <https://revista.suteba.org.ar/2021/05/14/la-alfabetizacion-inicial-en-la-perspectiva-constructivista-psicogenetica/> (pp. 1-11)
- Castedo, M.; Siro, A. y Molinari, C. (1999). *Enseñar a leer y aprender a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castedo, M.; Molinari, C. (2000). Leer y escribir por proyectos. *Rev. Projeto*. Año III (4), 16-24.
- Castedo, M., Cuter, M. E., Dib, J. y otros. (2007). Diseño Curricular de Educación Primaria. Prácticas del Lenguaje, primer ciclo. La Plata. Provincia de Buenos Aires, Argentina. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- Castedo, M.; Torres, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina sobre las últimas décadas (1980-2010), en Cucuzza, H.R. *Historia de la lectura en la Argentina*. Buenos Aires: Ed. Calderón, 615- 667.
- Cuter, M; Torres, M (2015). *Lecturas y escrituras cotidianas. Módulo N° 2. parte 2. Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.
- Charnay, R. (1994). "Aprender (por medio de) la resolución de problemas", en C. Parra, e I. Sáiz (comps). *Didáctica de la matemática. Aportes y reflexiones*. Bs As. Paidós. (pp. 51-64).
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial.
- Chartier, A. M.; Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura*. España: Gedisa.
- Defior Citoler, S (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 17 67-68, 91-113.
- Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Ediciones Aljibe.
- Defior Citoler, S. (1996a). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, N° 73, (pp. 49-64)
- De Mier, V., Abchi, V. S.; Borzone, A. M. (2009). Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 7(13), 90-107.
- Díaz, C. y Ferreiro, E., (2013) La frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético. Insospechadas relaciones entre mayúsculas y minúsculas. En Ferreiro, E. *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Textos de investigación. (pp. 187-199). México. S XXI
- Ehri, L.C (1987). Aprender a leer y deletrear palabras. *Journal of Reading Behavior*, 19 (1), 5-31.
- Ehri, L.C. (1991) Development of the ability to read words. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 383–417). White Plains, NY: Longman.
- Ehri L.; Sweet J. (1991). "Fingerpoint-reading of memorized text: What enables beginners to process the print?" *Reading Research Quarterly*. Volumen XXVI Number 4. (pp. 442-462). Accessed 22/06/2004. URL <http://www.jstor.org/stable/747897>.
- Ehri, L; McCormick, S. (1998) Fases del aprendizaje de palabras: implicaciones para la instrucción con lectores retardados y discapacitados. *Reading & Writing Quarterly*, 14: 2, (pp. 135-163), DOI: [10.1080 / 1057356980140202](https://doi.org/10.1080/1057356980140202)
- Fernández Ortega, N. (2015). *El reconocimiento de palabras escritas con diferentes rasgos fonológicos, en los inicios de la alfabetización inicial. Tesis de Doctorado. Dirigida por Mónica Alvarado Castellanos*. Centro Universitario Querétaro. México.
- Fernández, N; Alvarado, M. (2015) "El efecto del rasgo de continuidad en la identificación de palabras escritas". *Revista de Educación y Desarrollo* 32. Enero- Marzo. 2015. (pp. 29-39).
- Ferreiro, E. (1984) "Los hombres de la historia. Piaget". *Centro Editor de América Latina*. Bs. As.

- Ferreiro, E. (1986) *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Bibliotecas universitarias: Educación. 6º edición ilustrada. Editor Centro Editor de América Latina, Ferreiro, E. (coord). (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización Teoría y Práctica*. México. Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI
- Ferreiro, E. (2000) Entre la sílaba oral y la palabra escrita, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 23:89, (pp.25-37). <http://dx.doi.org/10.1174/021037000760088062>
- Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México
- Ferreiro, E. (Comp). (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa.
- Ferreiro E. (2004): Uma reflexao sobre a lingua oral ea a aprendizagem da lingua escrita. *Patio*, VII, 29, (pp. 8-12).
- Ferreiro, Emilia (2009) “La desestabilización de las escrituras silábicas. Alternancias y desorden con pertinencia” en *Lectura y Vida*. Año 30. N° 2. (pp. 6-13).
- Ferreiro, E. (2012): “Comprensión del sistema alfabético de escritura”, en Carretero y Castorina (comps.): *Desarrollo cognitivo y educación [II]*. (pp. 245-266) Buenos Aires, Paidós.
- Ferreiro, Emilia (2013) “La desestabilización de las escrituras silábicas. Alternancias y desorden con pertinencia” en Ferreiro, E. (2013) *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Textos de investigación. (pp. 47-55). México. S XXI
- (Ferreiro, Emilia (2013) “Las inscripciones de la escritura” en Ferreiro, E. (2013) *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Textos de investigación. (pp. 19-25) México. S XXI
- Ferreiro, E. (1985) *Reflexões sobre Alfabetização*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (2019) Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies / Perspectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas, *Infancia y Aprendizaje*, 42:1, (pp.1-36), <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550174>
- Ferreiro, E. y García R. (1975) “Presentación de la edición castellana”, en Piaget, J. *Introducción a la Epistemología Genética*. Primera Parte, Paidós, Bs. As. (pp. 9-23)
- Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*, (fascículos 1 a 5). Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, México.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E.; Zamudio, C. (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 Psicolingüística Applicata. RIPLA*, vol. VIII núms. 1-2. (pp. 37-53). Pisa. Roma. Ed. Fabrizio Serra.
- Ferreiro, E.; Zamudio, C. (2013). "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?" en Ferreiro E. (2013) *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. pp. 149-165. México: S XXI
- Gentry, R. (1982) An Analysis of Developmental Spelling in "GNYS AT WRK". *The Reading Teacher*, Nov. 1982, Vol. 36 (2) (Nov., 1982), 192-200. International Literacy Association and Wiley Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/20198182>
- Goswami, U., Gombert, JE y de Barrera, LF (1998). Representaciones ortográficas infantiles y transparencia lingüística: lectura de palabras sin sentido en inglés, francés y español. *Psicolingüística aplicada*, 19 (01), 19. doi: 10.1017 / s0142716400010560
- Grunfeld, D. (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 posgrado)*. Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Escritura y Alfabetización. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.745/te.745.pdf>
- Grunfeld, D; Scarpa, R. (2018). Comprender las unidades menores de la palabra: Un desafío crucial en la alfabetización inicial. Investigaciones en Argentina y Brasil. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13):e043. Disponible: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9392/pr.9392.pdf
- Hall, A; Simpson, A; Guo, Y; Wang, S. (2015). Examining the Effects of Preschool Writing. Instruction on Emergent Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. (pp. 1-32).
- Inhelder, B; García, R; Voneche, J_ (1981). *Homenaje a Jean Piaget. Epistemología Genética y Equilibración*. Serie Psicología Dirigida Por Nicolás Caparrós. Editorial: Fundamentos, Madrid
- Kaufman, A M. (1988) No es bueno que una letra esté sola... Notas de una investigación sobre ortografía. *Lectura y Vida*. Año 8 (1).
- Kaufman A. M.; Castedo, M.; Teruggi, L. y Molinari M. C. (1989). *Alfabetización de niños. Construcción e intercambio*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Kaufman, A. M. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. M. (comp). (2000). *Letras y números*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. M. (2009). ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria. *Lectura y vida*, Año 30 (2).
- Kaufman, A. M. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A. M.; Lerner, D. (2015) Documento Transversal N° 1. La alfabetización inicial. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

- Kaufman, A. M.; Lerner, D. (con la colaboración de Castedo, M.) (2015). Documento Transversal N° 2. Leer y aprender a leer. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A. M.; Lerner, D. (con la colaboración de Castedo, M.) (2015) Documento Transversal N° 3. Escribir y aprender a escribir. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- Kuperman, C. (2014) *La lectura en dos contextos de enseñanza : Conocimiento sobre cuentos y enciclopedias en niños pequeños de escuelas públicas*. Magister en Escritura y Alfabetización. Fecha aprobación 2015-05-06. *Director Kaufman, Ana María*.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa
- Laurenco, C.; Alves Martins, M. (2010) Evolucao da Linguagem Escrita no Pre-escolar. Acta do VII Simposio Nacional de Investigacao em Psicologia. Universidades do Minho. Portugal 4-6 Fevereiro 2010. (pp. 2749-2762).
- Lerner, D. (1996a). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* / coord. por José Antonio Castorina, 2004, ISBN 950-12-2121-0, págs. 69-118. Paidós. Buenos Aires.
- Lerner, D. (1996b). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*, N° 17 (1), 5-24.
- Lerner, D.; Levy, H.; Lotito, L.; Lobello, S.; Lorente, E.; y Natali, N. (1996). *Actualización curricular. Lengua. EGB, Primer ciclo. Documento de trabajo número 2. Municipalidad de la ciudad de Bs. As.* Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D., Castedo, M., Cuter, M., Lobello, S., Lotito, L., Natali, N., y otros. (1998). *Diseño curricular para la Educación General Básica*. Buenos Aires:
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector: Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, Año 23 (3).
- Lerner, D. y otros (2004). Quehaceres del lector y adquisición del sistema de escritura. En *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 366-372.
- Lieberman, Shankweiler, Fisher y Carter (1974), Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child, *Journal of Experimental Child Psychology*, núm. 18, 201-212.
- Lieberman, IY, Shankweiler, D., Fischer, FW y Carter, B. (1974). Segmentación explícita de sílabas y fonemas en el niño pequeño. *Revista de psicología infantil experimental*, 18, 201-212. [http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965\(74\)90101-5](http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965(74)90101-5)
- Molinari, C. (2000). Leer y escribir en el jardín de infantes. En: Kaufman A. M. (comp). *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. (pp. 15-70) Buenos Aires: Santillana.
- Molinari, C. (2007), *Estabilidad y variación de las palabras en los inicios de la alfabetización (escritura manual y computadora)* Tesis de maestría 2007 Dra. Emilia Ferreiro. Centro de

- investigación y estudios avanzados del instituto politécnico nacional Sede Sur Dto. de Investigaciones Educativas.
- Molinari, C.; Ferreiro, E. (2007) Identidades y diferencias en la escritura en papel y en computadora en las primeras etapas del proceso de alfabetización. *Lectura y Vida*. Año 28 (4).
- Molinari, C; Castedo, M, y otros (2008). *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. La Plata. DGCyE Subsecretaría de Educación. Serie desarrollo curricular.
- Molinari, C.; Corral, A. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela*. La Plata. Pcia de Bs As DGCyE.
- Molinari, C.: Usandizaga, R. (2009). Escribir en el jardín de infantes y en primero de Educación Primaria. Documento de trabajo. Curso de Capacitación. Programa Lectura y escritura en la alfabetización inicial. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires
- Molinari, C.; Ferreiro, E. (2013). Identidades y diferencias en la escritura en papel y en computadora en las primeras etapas del proceso de alfabetización. En Ferreiro, E. *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Textos de Investigación. S XXI. México.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. Buenos Aires. México: Paidós.
- Olson D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura en la estructura del conocimiento*. España. Gedisa.
- Palacios de Pizani, A.; Muñoz de Pimentel, M.; Lerner de Zunino, D. (1987) *Comprensión Lectora y Expresión Escrita: experiencia pedagógica*. Aique Grupo Editor. S.A. Buenos Aires.
- Piaget, J. (1983) Génesis y estructura en psicología de la inteligencia. En *Seis estudios de psicología*. (pp. 205-225). Córcega. Barcelona, Editorial Ariel.
- Pollo, T; Treiman, R; Kessler, B (2008) Tres perspectivas sobre el desarrollo de la escritura. Traducción realizada por Fernando Clemente y Flora Perelman.
- Quezada Torres, V. (2016) *El conocimiento lingüístico infantil al completar palabras escritas*. Tesis de Maestría. Dirigida por Norma Fernández Ortega y co-dirigida por Mónica Alvarado Castellanos. Centro Universitario Querétaro. México.
- Quinteros, G. (1997). *El uso y función de las letras en el período pre-alfabético*. Tesis de Maestría. DIE, CINVESTAV. México.
- Quinteros, G. (2004). "La libertad de las letras". En A. Pellicer y S. Vernon: *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, (pp.41-70) México, Ediciones SM.
- Read, C; Treiman, R. (2013). "Children's Invented Spelling: What We Have Learned in Forty Years" En: M. Piattelli-Palmarini y R. C. Berwick (eds). *Rich languages from poor inputs*, (pp. 197-211). New York: Oxford University Press.
- Roskos, K., Christie, J. F.; Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *YC: Young Children*, 58(2), 52-60.

- Russo Marinho, Giulianny, (2018) *A utilidade do conhecimento do nome da letra para a aquisição do sistema de escrita= La utilidad de los conocimientos del nombre de la letra para la adquisición del sistema de escritura (Tesis de posgrado)*. -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Escritura y Alfabetización. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1711/te.1711.pdf>
- Sampson, G. (1997) *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Barcelona, Gedisa.
- Sanchez Abschi, V; Borzone, A; Diuk, B. (2007) "La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición" *Universitas Psychologica Volumen 6 N° 3* Bogotá. (pp. 559-570)
- Scarpa, R. (2014). *O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis* (tesis de doctorado). Brasil: Universidade de São Paulo- Faculdade de Educação.
- Teale y Sulzby, (1986) *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ, Ablex.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Teberosky, A. (1998) "Enseñar a escribir en la edad de la escritura" *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. N° 17, p. 33-44.
- Teberosky, A.; Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires. Santillana.
- Tolchinsky, L. (1990). Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. Sesión temática realizada el 4 de julio de 1989 durante el Segundo Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura. *Lectura y Vida*, Año 11, N3. (pp. 1-11)
- Tolchinsky, L.; Teberosky, A. (1992). Al pie de la letra. *Infancia y aprendizaje*, N° 59-60, 101-130.
- Tolchinsky, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Treiman R. (1983): "Phonemic análisis and the Development on spelling", Paper presented at the Biental Meeting of Society for Research in Child Development, Detrit, MI.
- Treiman, R. y Kessler, B. (2003). El papel de los nombres de letras en la adquisición de la alfabetización. En RV Kail (Ed.), *Avances en el desarrollo y la conducta infantil*, vol. 31, págs. 105-135). Prensa académica.
- Treiman, R. (1994). Uso de nombres de letras consonantes en la ortografía inicial. *Psicología del desarrollo*, 30 (4), 567–580. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.4.567>
- Treiman, R. (2006). Knowledge About Letteres as Foundation far Reading and Spelling. Washington University in St. Louis.581-599.
- Treiman, R. y Rodriguez K. (1999) Young Children Use Letter Names in Learning to Read Words. *Psychological Science* 10: 334 DOI: 10.1111/1467-9280.00164 (pp. 334-338)
- Treiman, R, Kessler, B, Decker, K, Pollo, T. (2016) How do prephonological writers link written words to their objets? *Article in Cognitive development*. Febrero 2016. DOI: 10.1016/j.cogdev.2016.02.002. (pp. 89-98)

- Treiman, R; Tincoff, R; Rodriguez, K; Mouzaki, A y Franci, D. (1998) The Foundations of Literacy: Learning the Sounds of Letters. *Child Development*, Volume 69, Number 6, (pp 1524-1540)
- Treiman, R. (2000) The Foundations of Literacy Volumen: 9 número: 3, página (s): 89-92. Número de publicación: 1 de junio de 2000
- Treiman, R; Sotak, L; y Bowlan, M. (2001), The roles of letter names and letter sounds in connecting print and speech *Memory & Cognition* 2001, 29 (6), (pp. 860-873)
- Treiman, R y Bowlan, M (2002), Relating print and speech: The effects of letter names and word position on reading and spelling performance. *J. Experimental Child Psychology* 82 (pp. 305–340)
- Treiman, R; Cohen, J; Mulqueeny, K; Kessler, B; Schechtman, S. (2007) “Young Children’s Knowledge About Printed Names”. *Child Development*, September/October 2007, Volume 78, Number 5, (pp. 1458 – 1471).
- Treiman, R.; Levin, I; Kessler, B. (2010) Linking the shapes of alphabet to their sounds: the case of Hebrew. *Read Writ.* N° 25 (pp. 569-585)
- Treiman, R; Kessler, B. (2011) “Similarities among the shapes of writing and their effects on learning”. *Written Language & Literacy* 14:1. ISSN 1387-6732. (pp. 39-57)
- Treiman, R; Cury Pollo, T; Cardoso-Martins, C; Kessler, B. (2013). “Do young children spell words syllabically? Evidence from learners of Brazilian Portuguese”. *Journal of Experimental Child Psychology* 116. (2013). (pp. 873-890).
- Treiman, R; Kessler, B. (2015). “Choosing Between Alternative Spelling of Sounds: The role of Context”. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/xlm0000225>. (pp 1-6).
- Treiman, R; Kessler, B; Decker, K; Pollo, T. (2016). How do prephonological writers link written words to their objects?. *Cognitive Development*. 38. (pp 89–98). 10.1016/j.cogdev.2016.02.002.
- Treiman, R; Boland, K. (2017). “Graphotactics and spelling: evidence from consonant doubling” Department of Psychological and Brain Sciences. *Journal of Memory and Language* 92. (pp. 254-264).
- Vernon, S, Ferreiro, E. (2013) “Desarrollo de la escritura y conciencia fonológica una variable ignorada en la investigación sobre conciencia fonológica” en Ferreiro Emilia (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Textos de investigación. (pp. 131-148) México: Siglo XXI.
- Treiman, R.; Stothard, S. y Snowling, M. (2019). Knowledge of letter sounds in children from England. *Cambridge University press. Applied Psycholinguistics*, 1–13 doi:10.1017/S0142716419000274 (pp.1-13)
- Treiman, R y Wolter, S. (2019). Use of Letter Names Benefits Young Children’s Spelling *Association Psychological Science*. Doi. 10.1177/0956797619888837 (pp. 1-8)
- Valente, F. y Alves Martins, M. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*. (pp. 193-212)

- Vernon, S. (1991) *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos presilábicos y el silábico)*. Tesis DIE, Num. 6. México, DIE-CINVESTAV-IPN (tesis original: noviembre de 1986).
- Vernon, S. (1997). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura*. Tesis de Doctorado. Dirección Emilia Ferreiro. DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Vernon, S. (1999). *Letras y sonidos en la alfabetización inicial*. Cuadernos de trabajo. Sistema de investigación Miguel Hidalgo. Querétaro. Consejo de Ciencia y Tecnología.
- Vernon, S. (2004). “¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra”. En A. Pellicer y S. Vernon: *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, (pp. 19-40) México, Ediciones SM.
- Vernon, S.; Ferreiro, E. (1999) Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69, 4, (pp 395-415). Reimpreso en: S. Beck, L. Nabors (eds.), *Language and Literacy*. Reprint series 35, Cambridge: Harvard Educational Review, (pp. 309-327), 2001.
- Vukelich, C. (2004) In search of highly qualified early childhood classroom literacy teachers. (pp. 95-100). En Dorothy S. Strickland, Lesley Mandel Morrow, Susan B. Neuman, Kathleen Roskos, Distinguished Educator: The Role of Literacy in Early Childhood Education. Judith A. Schickedanz, Source: *The Reading Teacher*, Vol. 58, No. 1 (Sep., 2004), pp. 86-100. Published by: International Reading Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/20205451>
- Weisz, T. (1996). Alfabetizar na pré-escola. *Mec. Revista Crianca*, N° 29. Zamudio, C. (2000) “Hacia otra interpretación del origen de la escritura”, Cuicuilco. *Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, México, ENAH, Vol. 7, 19, mayo-agosto 2000, (pp. 245-270).
- Zamudio, C. (2004). “¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado?” En A. Pellicer y S. Vernon: *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, (pp. 166-193) México, Ediciones SM.
- Zamudio, C. (2008) La influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Lectura y Vida*, 29 (1), (pp. 10-21).
- Zamudio, C. (2020). Objetivación del lenguaje y conocimiento metalingüístico: transformaciones que posibilita la escritura. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 2(2), (pp. 99-131). Recuperado a partir de http://linguisticamexicana-amlm.colmex.mx/index.php/Linguistica_mexicana/article/view/338
- Zuccalá, G.** (2015) *Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado. Comparación entre enfoques pedagógicos diferentes (Tesis de posgrado)*. -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Escritura y Alfabetización. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1162/te.1162.pdf>

ANEXOS

Anexo 1

Encuesta utilizada para selección de docentes

Encuesta a docentes

Escuela:

Docente:

1-Para apreciar el progreso de mis alumnos en el aprendizaje de la escritura, observo si hacen buena o mala letra:

- Nunca o casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

2-Utilizo materiales como, por ejemplo, diarios, cartas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, etc., para realizar actividades de lectura:

- Nunca o casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

3-Para programar los contenidos y actividades del grado/año, me guío por un libro de texto:

- Nunca o casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

4-Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la lectura, observo si leen con exactitud y ritmo adecuado:

- Nunca o casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

5-Cuando los alumnos están leyendo, les sugiero que tomen en cuenta la imagen y otros datos para comprender lo que dice el texto:

- Nunca o casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

6-Para enseñar a leer y a escribir realizo actividades de reconocimiento de las letras y la relación con sus sonidos:

- Nunca o casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

7-Leo a mis alumnos textos sobre temas de su interés aunque no estén escritos para niños de su edad:

- Nunca o casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

8-Para apreciar el progreso en el aprendizaje de la escritura, me fijo en cómo los chicos escriben por sí mismos textos breves:

- Nunca o casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

9-Corrijo a los chicos que adivinan en lugar de leer:

- Nunca o casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

10-Animo a los chicos a escribir las palabras que quieran aunque no sepan algunas letras:

- Nunca o casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

11-Elijo relatos con vocabulario conocido por los chicos o lo adapto para que así sea:

- Nunca o casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

12-Permito que los chicos utilicen gomas de borrar para corregir lo que escribieron en sus cuadernos:

- Nunca o casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

13-Expongo en el aula los trabajos de los nenes tal como los han escrito, aunque tengan errores de ortografía:

- Nunca o casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

14-Entre las actividades para enseñar a escribir, propongo copiar palabras conocidas:

- Nunca o casi nunca

- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

15- Uso tarjetas con los nombres de mis alumnos para enseñar a leer y a escribir:

- Nunca o casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

16- Me preocupo por que pronuncien bien las palabras para que escriban mejor:

- Nunca o casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

Anexo 2

Tarea de reconocimiento de palabras

Reconocimiento de palabras Pretest- Formato 1			
Palabra a reconocer	Orden de presentación		
BAÑO	PAÑO	BAÑO	CAÑO
PALA	PALA	GALA	BALA
FOCA	POCA	FOCA	ROCA
DAMA	RAMA	CAMA	DAMA
TORO	TORO	LORO	CORO
SALA	JALA	SALA	MALA
GALLO	GALLO	CALLO	TALLO
CASA	GASA	MASA	CASA
LOBO	BOBO	LOBO	ROBO
RATA	PATA	RATA	LATA
MAGO	LAGO	PAGO	MAGO
NIÑA	RIÑA	NIÑA	PIÑA

Reconocimiento de palabras Pretest- Formato 2			
Palabra a reconocer	Orden de presentación		
NIÑA	PIÑA	NIÑA	RIÑA
MAGO	MAGO	PAGO	LAGO
RATA	LATA	RATA	PATA
LOBO	LOBO	BOBO	ROBO
CASA	CASA	PASA	GASA
GALLO	CALLO	GALLO	TALLO
SALA	MALA	SALA	JALA
TORO	CORO	TORO	LORO
DAMA	RAMA	CAMA	DAMA
FOCA	POCA	ROCA	FOCA

PALA	BALA	PALA	GALA
BAÑO	BAÑO	PAÑO	CAÑO

Reconocimiento de palabras Posttest- Formato 1			
Palabra a reconocer	Orden de presentación		
VASO	PASO	VASO	CASO
PATO	PATO	GATO	BATO
FILA	PILA	FILA	LILA
DOCE	TOCE	GOCE	DOCE
TOCO	TOCO	FOCO	POCO
SUMA	FUMA	SUMA	PUMA
GATA	GATA	CATA	PATA
CALA	GALA	TALA	CALA
LOMA	DOMA	LOMA	ROMA
RIMA	CIMA	RIMA	LIMA
MISA	LISA	PISA	MISA
NUDO	RUDO	NUDO	PUDO

Reconocimiento de palabras Posttest- Formato 1			
Palabra a reconocer	Orden de presentación		
NUDO	PUDO	NUDO	RUDO
MISA	MISA	PISA	LISA
RIMA	LIMA	RIMA	CIMA
LOMA	LOMA	DOMA	ROMA
CALA	CALA	TALA	GALA
GATA	CATA	GATA	PATA
SUMA	PUMA	SUMA	FUMA
TOCO	POCO	TOCO	FOCO
DOCE	TOCE	GOCCE	DOCE

FILA	PILA	LILA	FILA
PATO	BATO	PATO	GATO
VASO	VASO	PASO	CASO

Anexo 3

Tarea de escritura para selección de muestra de niños:

1) ESCRIBAN SU NOMBRE Y APELLIDO:

2) ESCRIBAN LOS NOMBRES DE LOS SIGUIENTES ANIMALES:

