



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Petrone, Claudia Andrea

Lectura de una canción memorizada. Las posibilidades de niños de sala de cinco y de primer grado de primaria en dos contextos didácticos diferentes.

Tesis para optar por el grado de Magíster en Escritura y
Alfabetización

Director: Dr. Matías Causa
Universidad Nacional de La Plata
La Plata, diciembre de 2021

Lectura de una canción memorizada. Las posibilidades de niños de sala de cinco y de primer grado de primaria en dos contextos didácticos diferentes.

La enseñanza no es un lugar para descansar en el surgimiento azaroso de ideas maravillosas, sino el espacio donde cada niña o niño tenga oportunidades sistemáticas de reconstruir sus ideas acerca de cómo se escribe en un sistema de escritura alfabético. (Castedo y Wallace, 2021)

Mi enorme agradecimiento a todos los que acompañaron y condujeron este largo y valioso proceso.

Resumen

Este estudio indaga los conocimientos acerca de la lengua escrita que construyeron, a finales del año escolar, niños de cinco y seis años, con escaso contacto con libros y lectores en su contexto extraescolar, que atravesaron enfoques de enseñanza diferentes.

Abordamos, particularmente, el modo en que los niños conciben las unidades de lo escrito y las analizan, y las relaciones que establecen entre este análisis y el de las emisiones orales, en momentos cruciales de la alfabetización inicial. Para ello, se comparan los desempeños infantiles en la lectura de una canción que se conoce de memoria, en dos subtarefas específicas: la lectura con señalamiento de la canción y la localización de palabras.

El estudio procura aportar a un debate fundamental: si las segmentaciones de la oralidad que se corresponden con las unidades de lo escrito son realidades intuitivas o naturales, asequibles a la conciencia del hablante, que inmediatamente pueden ponerse por escrito; o bien, se requiere cierta reflexión sobre la oralidad para entender la escritura, al mismo tiempo en que la escritura posibilita nuevas reflexiones sobre las unidades de la oralidad, por lo cual existe una relación de interdependencia entre la oralidad y la escritura.

Abstract

This research investigates the knowledge about written language that five and six-year-old children acquired at the end of the school year. They are children with little contact with books and readers in their extracurricular context, who have been exposed to different teaching approaches.

We study, in particular, the way in which children conceive the units of writing and analyze them, and the relationships that are established between this analysis and that of oral discourse, at crucial moments of their initial literacy process. We analyze children's performances in reading a memorized song, specifically in two subtasks: *reading the text* and *locating key words*.

The study tries to contribute to a fundamental debate: if the segmentations of spoken discourse that correspond to the units of writing are intuitive or natural realities, accessible to the speaker's conscience, which can in turn be put into writing; or, if some reflection on the oral discourse is required to understand the written one. At the same time we study whether that writing experience enables new reflections on the units of oral discourse, which could explain why there is such an interconnected relationship between oral and written performance.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. Introducción y problema de investigación	5
CAPÍTULO II. Metodología	14
2. Introducción	14
2.1. Selección de la muestra	14
2.1.1. Escuelas y docentes seleccionados	14
2.1.2. Niños estudiados	15
2.1.3. Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas seleccionadas	16
2.2. El conjunto de instrumentos de recolección de datos	19
2.3. Tarea de lectura de un texto que se sabe de memoria	22
2.3.1. Los problemas planteados a los niños	23
2.3.2. Texto seleccionado	24
2.4. Procedimientos de registro de los datos	26
CAPÍTULO III. Antecedentes y fundamentos teóricos	28
3. Introducción	28
3.1. Investigaciones psicogenéticas	28
3.2. Estudios comparativos en enfoques de enseñanza diferentes	37
3.3. Investigaciones en la notación musical	41
CAPÍTULO IV. La relación entre unidades de la oralidad y la escritura en la lectura con señalamiento de la canción memorizada	45
4. Introducción	45
4.1. Segmentaciones orales y escritas	45
4.1.1. Segmentaciones de la oralidad	46
4.1.2. Segmentaciones de la escritura	
4.1.3. Análisis de las correlaciones entre las unidades de la oralidad y la escritura	47
4.3. Conclusiones del capítulo	62
CAPÍTULO V. La localización de palabras orales en el texto de la canción memorizada	65
5. Introducción	65
5.1. Descripción de los señalamientos infantiles	67
5.2. Análisis de las respuestas	84
5.3. Análisis por tipo de escuela y nivel educativo	87

5.4. Conclusiones del capítulo	88
Las respuestas infantiles, según los niveles de conceptualización del sistema de escritura	93
Conclusiones finales	99
Referencias bibliográficas	102
Anexos	107

Capítulo I

Introducción y problema de investigación

Introducción

En esta tesis nos propusimos indagar las posibilidades infantiles para establecer relaciones entre unidades de la oralidad y unidades de la escritura en momentos cruciales de la alfabetización inicial, planteando la lectura de un texto que se sabe de memoria a niños de sala de cinco años y primer grado de primaria, y comparando grupos que han atravesado por propuestas de enseñanza diferentes. Específicamente, analizamos las posibilidades de los niños para interpretar lo que saben que está escrito en una canción conocida, procurando identificar las relaciones que establecen entre oralidad y escritura.

Este estudio se originó en el marco de un Proyecto Mayor¹ (en adelante PM) que tuvo el propósito de indagar los conocimientos acerca de la lengua escrita que habían podido construir, a finales del año escolar, niños de sala de cinco de Educación Inicial y primer grado de Educación Primaria, que habían atravesado enfoques de enseñanza diferente.

Específicamente, los objetivos del estudio consistieron en:

- evaluar el nivel de autonomía en la lectura y en la escritura, y el nivel de conciencia fonológica adquirido por niños tanto que aprenden a leer y escribir desde una perspectiva constructivista como desde un perspectiva tradicional;
- y analizar las diferencias y similitudes de los desempeños de los niños pertenecientes a estos grupos contrastantes.

La evaluación comparativa tuvo su origen en dos intereses teóricos que exponemos a continuación.

En primer lugar, nos interesaba recoger datos empíricos que manifestasen el impacto de las propuestas de enseñanza llamadas “constructivistas” en las posibilidades de los niños en torno a la lengua escrita.

¹ Esta tesis se articula con las desarrolladas por Grunfeld (2012), Kuperman (2014) y Zuccalá (2015). Se trata de tesis independientes pero enlazadas desde el inicio en un proyecto integrador, lo cual aseguró ámbitos comunes de discusión previos y posteriores a la obtención de los datos.

Sabemos que los descubrimientos acerca de la psicogénesis de la escritura, a partir de la obra fundante de Ferreiro y Teberosky (1979), permitieron a las diversas propuestas pedagógicas tener una visión diferente del sujeto del aprendizaje, del objeto de conocimiento y de la relación entre ambos que introduce la enseñanza. En lugar de considerar al niño como un sujeto ignorante, se verifica que es un sujeto que piensa sobre la escritura y el objeto de enseñanza, la lengua escrita, deja de ser considerado un código de transcripción para descubrirse como un sistema de representación.

A partir de estos conocimientos teóricos, la Didáctica de la escritura desarrolló sus propias investigaciones. Así lo hicieron en vastas producciones didácticas Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1989; Kaufman, Castedo y Molinari, 1989; Teberosky, 1991,1995; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993; Teberosky y Tolchinsky, 1995; Castedo, 1995; Kaufman, 1998; Nemirovsky, 1999; Lerner, 1980, 2001; Castedo, Molinari y Siro, 2001; Castedo y Molinari, 2000, Molinari y Siro, 2004; Grunfeld, 2005; Molinari y Castedo, 2007; Molinari y Brena, 2008; Molinari y Corral, 2008; Nemirovsky, 1999, 2009; Castedo y otros, 2009; Cutter y Kuperman, 2011; Paione, Reinoso y Wallace, 2011, Castedo y Lerner, 2015, Castedo y Wallace, 2021, entre otros.

La perspectiva didáctica constructivista privilegió la inmersión en un ambiente alfabetizador, la participación planificada en situaciones tendientes a enfrentar a los niños con el sistema de escritura, los portadores de textos y las acciones sociales de lectura y escritura. En palabras de Lerner:

[...] al ejercer quehaceres del lector y del escritor, los alumnos tienen la oportunidad de adentrarse en el mundo de los textos, de apropiarse de los rasgos distintivos –más o menos canónicos- de ciertos géneros, de ir detectando matices que distinguen el ‘lenguaje que se escribe’ y lo diferencian de la oralidad coloquial, de poner en acción –en tanto practicantes de la lectura y la escritura- recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para resolver ciertos problemas que se plantean al producir o interpretar textos[...] (Lerner, 2001, pp. 99).

Estos aportes de la investigación didáctica y psicolingüística permitieron construir alternativas de trabajo en el aula, que si bien son muy diversas y en ocasiones no muy bien caracterizadas, poseen ciertos elementos comunes, tales como: la participación en situaciones en las que la lengua escrita conserva su función social, donde se leen y escriben textos con diversidad de propósitos y de destinatarios, a través de las cuales los alumnos tienen variadas oportunidades de reflexionar sobre su propia escritura y la de otros.

Es conocido su impacto en las posibilidades de acceso de los niños a la cultura escrita. Sin embargo, más allá de las informaciones sobre algunos casos singulares no se habían realizado estudios comparativos ni evaluaciones respecto del resultado de los conocimientos que construyen los niños.

En segundo lugar, pretendíamos contribuir al debate acerca de la validez de los métodos fónicos, que suele postularse que éstos son los únicos que funcionan en sectores socialmente desfavorecidos.

En las últimas décadas surgió una gran cantidad de investigaciones, mayoritariamente de origen anglosajón (Lieberman et al: 1974, 1992; Lundberg, 1991), que centran su preocupación en lo que se ha denominado “phonological awareness” (conciencia fonológica). Plantean que los niños acceden a las unidades sonoras mínimas de las palabras, el fonema, a partir de entrenamiento específico, y que la habilidad de aislar fonemas es un pre-requisito para el acceso a la escritura. (Grunfeld, 2012).

Nos interesaba discutir estas posturas que limitan la función de la escritura a una mera reproducción de la lengua oral y que sostienen la transparencia del principio alfabético (es decir, de que existe una relación unívoca y transparente entre las unidades de lo escrito y las unidades de la oralidad), así como las consecuencias de su incidencia en el campo educativo.

En este sentido, las siguientes preguntas orientaron el PM:

- ¿Habría diferencias en las adquisiciones de niños que tuvieron un contexto de enseñanza constructivista y los que tuvieron un contexto de enseñanza centrada en otro enfoque? En caso afirmativo, ¿cuáles serían las diferencias y similitudes encontradas con respecto a los desempeños, en relación con las prácticas de lectura y escritura?;
- ¿Habría mayores diferencias en los desempeños, comparando los niños de preescolar con los de primer grado? ¿Las diferencias estarían dadas solo por la posibilidad de resolución adecuada o inadecuada?
- ¿Qué aprendizajes pudieron construir los niños en un contexto de enseñanza determinado? ¿Podrían observarse estrategias específicas desplegadas por cada uno de los grupos?

Nuestra hipótesis consistía en que el contexto de enseñanza constructivista favorece la construcción de un conocimiento más autónomo, el uso de estrategias más elaboradas y

variadas para resolver los problemas de lectura y escritura que la perspectiva anglosajona, justamente en los niños pertenecientes a los sectores poblacionales que siempre han fracasado en esta área.

Para tal fin, seleccionamos escuelas que desarrollaban prácticas de enseñanza diversas sobre la lectura y la escritura (que representaban los diferentes enfoques); un grupo de escuelas con prácticas de enseñanza tradicionales y otro con prácticas constructivistas (en cada caso, dos de Educación Inicial y dos de Educación Primaria). De estas escuelas, seleccionamos docentes (de sala de cinco años y primer grado de primaria) comprometidos con su trabajo y cuya intervención favorecía las mejores condiciones para los aprendizajes de los niños. De las aulas de estos docentes, escogimos niños pertenecientes a un mismo sector social, donde la experiencia educativa resultaba decisiva para su incorporación al lenguaje escrito. Asumimos que el mismo origen social de los niños y propuestas didácticas contrastantes, pondría en evidencia los desempeños diferenciados. Estas decisiones metodológicas serán ampliadas en el Capítulo II, “Metodología”.

Para el desarrollo del PM se organizaron cuatro proyectos de investigación que se encargaron de evaluar distintas actividades de lectura y escritura propias de estos niveles de escolaridad. Diana Grunfeld (2012), estudió las posibilidades de niños de 5 años para trabajar con unidades inferiores a la palabra oral y escrita. Cinthia Kuperman (2014) indagó los saberes de los niños de 5 y 6 años, sobre libros de géneros distintos y los procedimientos que ponen en juego para localizar una información específica en un texto informativo cuando la situación demanda un análisis cuidadoso de indicadores gráficos y textuales. Gabriela Zuccalá (2015) estudió la manera en que los niños de 5 y 6 años resuelven tareas de producción de textos en tres modalidades: oral, dictada a un adulto y escrita. Los objetivos y resultados de estos estudios serán ampliados en el Capítulo III, “Antecedentes”.

Nuestra investigación

En línea con el PM, en nuestra investigación nos proponemos contribuir al debate con la perspectiva anglosajona, la cual sostiene que para leer primero es necesario reconocer palabras, y que esto se logra a partir de dos tipos de procesamientos cognitivos: uno es el subléxico, indirecto o fonológico (mediante las reglas de correspondencia grafema/fonema, el sujeto convierte las formas gráficas en sonoras y entonces reconoce las

palabras), otro es el léxico, directo o global (implica un reconocimiento inmediato de las palabras que necesariamente ya han sido procesadas con anterioridad y forman parte del léxico del lector) (Defior Citoler y otros, 2007).

Desde la perspectiva teórica que asumimos, sostenemos que como la escritura es un sistema de representación y no un código de transcripción, existe una relación de implicancia mutua entre la capacidad de segmentación oral de *palabras* y *fonemas* con la construcción de la escritura; mientras el niño progresa en los niveles de conceptualización sobre lo escrito, construye de manera solidaria el conocimiento fonológico y progresa en su capacidad de comprender qué es "palabra". (Ferreiro, 2002).

¿Qué queremos decir con esto?

Según Ferreiro (2002, 2007) la escritura es un sistema de representación y no un código de transcripción de la oralidad. La oralidad y la escritura son segmentables, sin embargo, las unidades que se definen en cada uno de estos órdenes (oral y escrito) no son coincidentes. En la oralidad generamos unidades orales vinculadas a pausas voluntarias, que se ubican en lugares sintácticos previsibles, que están relacionadas a intencionalidades comunicativas, patrones prosódicos, etc. En la escritura hay palabras, grupos de cadenas gráficas, puntos que generan límites entre las cadenas, etc. Como se puede razonar, no existe relación unívoca entre las unidades orales y escritas, debido a que la escritura es un complejo sistema que representa sólo algunos elementos, propiedades y relaciones de la lengua.

Las unidades de la oralidad y de la escritura no están dadas; no se trata de unidades que existen a nivel inconsciente que el sujeto naturalmente trae a la consciencia. Los hablantes utilizan las unidades de la oralidad como unidades prácticas, pero para comprenderlas en términos teóricos debe igualarlas, compararlas, definir las como iguales o diferentes. El contacto con la escritura tampoco implica que el sujeto comprenda las reglas de composición del sistema. En consecuencia, la adquisición de las unidades lingüísticas a nivel de la oralidad y en la escritura, así como su relación, implica un complejo trabajo de construcción conceptual. (Ferreiro, 2004)

Asimismo, la relación entre oralidad y escritura no es lineal; por el contrario, se establece entre ambos órdenes una relación dialéctica. Resulta necesaria cierta objetivación de lo oral para comprender lo escrito, así como la escritura permite una nueva reflexión sobre lo oral (Ferreiro, 2007). Los estudios sobre la psicogénesis de la escritura, iniciados con la obra fundante de Ferreiro y Teberosky (1979), han aportado a la comprensión de este

problema; demostraron que los niños no consideran que la relación entre oralidad y escritura sea meramente especular.

Al comienzo, para construir la escritura los niños no reflexionan sobre la relación entre escritura y oralidad. Según Ferreiro y Teberosky (1979), en los inicios reconocen que las letras (a diferencia del dibujo) no representan la forma de los objetos, es decir, que la escritura es arbitraria, y que éstas se organizan de un modo lineal. Posteriormente, presumen que para que un texto “sirva para leer” debe resguardar ciertas condiciones gráficas: el mínimo tres letras (cantidad mínima) y la combinación de caracteres diferentes, al menos con cierta alternancia (variedad interna). Una vez que el niño determina estas condiciones, le atribuye intencionalidad comunicativa al escrito, es decir: el texto dice algo. Comienza así a concebir la función simbólica de la escritura.

En relación con la forma específica de representación de la escritura (qué es lo que representa), en un principio, los niños suponen que sirve para representar el nombre de esos objetos (hipótesis del nombre). Asimismo, establecen una diferenciación entre las escrituras; es decir, para que lo escrito diga cosas diferentes las cadenas gráficas deben ser diferentes, en cuanto a las letras que posee y a la cantidad.

Cuando el niño se enfrenta a la escritura (en situaciones de producción e interpretación) necesita poner en relación algo continuo (la oralidad) con algo discontinuo (las letras). Para tal fin, procura coincidir más exhaustivamente el enunciado oral con los segmentos escritos, es decir, trata de encontrar unidades sonoras para atribuir a las letras. Para ello hace uso de sus conocimientos sobre los enunciados orales; así que utiliza una unidad práctica de la oralidad, la sílaba, para atribuir a cada una de las letras que componen las escrituras (hipótesis silábica²). De esta manera, reflexiona sobre dos aspectos: que la oralidad es segmentable en sílabas y que cada segmento silábico es representado por una

² *La hipótesis silábica* (una letra para representar a cada sílaba). Al inicio no implica que la letra utilizada forme parte de la escritura convencional de dicha sílaba; incluso puede ser una grafía que no guarde similitud con ninguna letra. El control está centrado en los aspectos cuantitativos y, progresivamente, la letra que se usa para representar a cada sílaba está vinculada con los aspectos sonoros de la palabra y suele ser constitutiva de la escritura convencional de ésta. (Ferreiro y Teberosky, 1979)

grafía. En este momento, comienza a considerar que la escritura es un sistema gráfico que representa ciertos elementos y relaciones de la lengua.

A partir de un análisis interno de la sílaba, el niño arriba a la producción de escrituras silábico-alfabéticas (algunas letras representan un fonema, otras representan una sílaba) y, posteriormente, de escrituras alfabéticas (las letras representan los fonemas). En esta construcción conceptualiza una unidad de la oralidad que no se produce en la elocución natural: *los sonidos*.

En este proceso, el niño elabora también hipótesis acerca de otra unidad textual, la palabra, y las convenciones de su delimitación. Al comienzo no atribuye ninguna interpretación a los blancos que delimitan las cadenas gráficas. De allí que sea frecuente que, en los inicios, escriba todo junto (hiposegmentación). A partir de la interacción con los textos, comienza a considerar la palabra gráfica como una unidad de lo escrito. En consecuencia, construye en la oralidad otra unidad que sólo existe por mediación de la escritura, *la palabra oral*, puesto que cuando hablamos no decimos palabras.

Considerando estos supuestos, nos interesa demostrar que los niños que participaron de contextos didácticos constructivistas, analizan en mayor medida estas unidades orales (palabra/sonido), así como resuelven con mayor autonomía, considerando índices textuales, una tarea de lectura. De igual forma, exponer que esto es posible porque se han enfrentado a situaciones de producción e interpretación de textos en las cuales la escritura se constituyó en un objeto de reflexión dentro del aula.

Para tal fin, enfrentamos a los niños a **la lectura de una canción que se conoce de memoria**. Decidimos que se tratase de la lectura de una canción pues ésta consiste en una práctica social muy frecuente dentro y fuera del contexto escolar. Como lo señalan Torres, Castedo, Molinari y Siro (2001), la lectura de un texto memorizado, resulta más que conveniente para enseñar a leer pues cuando los niños releen una ronda que ya conocen, una canción, un poema, una copla, un refrán, pasajes de cuentos leídos y narrados varias veces, etc., tienen posibilidades de reflexionar sobre las correspondencias entre las partes orales y las partes escritas. Asimismo, como se trata de un texto poético posee la virtud de constituir expresiones “congeladas” que deben repetirse tal cual, ya que cualquier paráfrasis los destruye. Esta característica de la canción posibilita analizar comparativamente las segmentaciones de la oralidad y de la escritura que los niños analizan y relacionan cuando la leen.

También, planteamos localizar en el texto de la canción cuatro palabras enunciadas por el entrevistador. En cada uno de los casos procuramos trazar una línea evolutiva de las respuestas infantiles. Suponíamos que en los intentos por dar resolución a este desafío los niños podrían poner en juego sus ideas acerca de los segmentos orales de la canción que pueden estar escritos, las segmentaciones posibles de la escritura y sus conceptualizaciones acerca de qué es una palabra; asimismo, sus posibilidades de recurrir a los índices cualitativos y cuantitativos del texto escrito para leer partes del todo y de resolver problemas vinculados a la relación entre el orden de lo dicho y el orden de lo escrito.

Los siguientes interrogantes orientaron, en este sentido, la indagación:

- ¿Cuáles son las partes orales de la canción que los niños segmentan?
- ¿Cuáles son las partes escritas que reconocen?
- ¿Qué tipos de relaciones establecen entre las partes dichas y las partes escritas?
- ¿En qué medida el orden de la canción recitada puede relacionarse con el orden de la canción escrita?
- ¿En qué medida pueden ser localizadas algunas palabras en el texto?, ¿cuáles resultan más o menos identificables?

En línea con el PM, también nos preguntamos:

- ¿Podrán observarse estrategias específicas desplegadas por los niños de un determinado contexto de enseñanza?

Consideramos que, tratándose de niños pequeños, muchas respuestas no coincidirían con una lectura convencional. Sin embargo, su interpretación nos brindaría posibilidades de aproximarnos a la actividad cognitiva de los niños. Desde esta perspectiva, consideramos que todas las respuestas infantiles requieren ser interpretadas. “En una visión constructivista lo que interesa es la lógica del error: a veces se trata de ideas que no son erróneas en sí mismas sino que aparecen como erróneas porque se sobre-generalizan, siendo pertinentes solamente para algunos casos, o de ideas que necesitan ser diferenciadas, o de ideas que necesitan ser coordinadas o, a veces, ideas que generan conflictos y esos conflictos juegan un rol de primera importancia en la evolución” (Ferreiro, 1997, pp.161).

Para dar respuestas a estos interrogantes, definimos los siguientes objetivos:

- a. Explorar las posibilidades que tienen los niños de poner en relación las unidades de lo escrito con las unidades de la oralidad en la lectura del texto de una canción que se sabe de memoria;
- b. contrastar dichas posibilidades con las propuestas de enseñanza diferentes;

Según Ferreiro (1987), aún hay mucho que discutir para construir una alternativa pedagógica coherente con el conocimiento psicológico del niño, con el compromiso ideológico asumido y tomando en consideración las tradiciones educativas de cada país y/o región. El presente estudio pretende contribuir a esta discusión.

Capítulo II

Metodología

2. Introducción

En este capítulo presentamos, en primer lugar, el diseño de investigación correspondiente al PM; en segundo lugar, la actividad específica que operó como instrumento de recolección de los datos que se analizan en esta tesis.

Las decisiones metodológicas que se presentan a continuación corresponden al PM y son compartidas por las cuatro investigaciones que lo integraron. Asimismo, cabe aclarar que el conjunto de actividades que realizaron los niños fueron aplicadas en su totalidad por las cuatro investigadoras, quienes nos distribuimos las escuelas y los grupos escolares. Como explicamos en el Capítulo I, a posteriori, cada una de las tesis se ocupó de un problema específico y los resultados de la/s actividad/es correspondientes.

2.1. Selección de la muestra

2.1.1. Escuelas y docentes seleccionados

Seleccionamos ocho escuelas representativas de las diferentes modalidades de enseñanza que se proponían contrastar: cuatro que desarrollaban propuestas didácticas tradicionales (que denominaremos X) y cuatro con propuestas didácticas constructivistas (que denominamos Z). En cada caso, dos escuelas pertenecían a Educación Inicial y dos a Educación Primaria. Dichas escuelas eran instituciones públicas de la provincia de Buenos Aires, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Córdoba.

Tabla 1. Escuelas seleccionadas por tipo de propuesta didáctica, nivel educativo y grados estudiados. N=8

Propuesta didáctica	Nivel Inicial	Nivel Primario	Total de escuelas
	Sala de 5 años	Primer grado	
X	2	2	4
Z	2	2	4
Total	4	4	8

Cabe aclarar que en cada una de las escuelas trabajamos sólo con una sala de cinco años de educación inicial y un primer grado de educación primaria, esto es dos grupos de niños en cada tipo de escuela.

La variable “docente a cargo de los grupos” debía presentar ciertas características. Resultaba imprescindible seleccionar docentes cuya intervención promoviera las mejores condiciones para los aprendizajes de los niños. Se trató de profesionales bien conceptuados dentro de su escuela, comprometidos con la enseñanza y con el tipo de población con la que trabajaban; responsables por el aprendizaje de sus alumnos; interesados en brindar una educación de calidad a los niños; atentos a las necesidades del grupo y de cada alumno en particular; con asistencia continua durante el período escolar y con una propuesta de trabajo planificada y sistematizada. Del mismo modo, estos debían ser, a partir de análisis de sus prácticas, buenos referentes de propuestas didácticas contrastantes.

Seleccionamos ocho docentes: cuatro que se desempeñaban en las instituciones de educación inicial y cuatro en educación primaria, uno por institución. Cuatro profesoras representaban cada una de las propuestas didácticas.

Tabla 2. Docentes seleccionados según nivel educativo y tipo de escuela. N=8

Propuesta didáctica	Nivel Inicial	Nivel Primario	Total de escuelas
	Sala de 5 años	Primer grado	
X	2	2	4
Z	2	2	4
Total	4	4	8

2.1. 2. Niños estudiados

Como anticipamos en el Capítulo I, los grupos de niños que estudiamos contaban con muy pocas oportunidades familiares de contacto con los textos y con ciertas prácticas sociales de lectura y escritura. Todos formaban parte del mismo conjunto social en donde los índices de fracaso escolar presentaban los valores más elevados, y en donde las oportunidades de la educación sistemática resultaban decisivas para su ingreso, de manera temprana, a la cultura escrita. La selección de niños en tal condición social otorgó mayor interés a los resultados de nuestro estudio pues, dada la particularidad del contexto familiar, en el grupo estudiado la experiencia educativa se tornaba definitiva para sus posibilidades.

Para esta caracterización tuvimos en cuenta la información relativa a la situación laboral de los padres y a su nivel de instrucción.

Cuidamos que los niños seleccionados tuvieran un buen nivel de presentismo en la institución escolar, al menos 70%, con el propósito de garantizar su exposición a la enseñanza. También atendimos a que no presentasen dificultades psicológicas o pedagógicas, ya que estas variables podrían incidir en su desempeño.

La decisión de no tomar el grupo escolar completo nos permitió cumplir con estas condiciones. De las cuatro salas de jardín y los cuatro primeros grados, seleccionamos aproximadamente 15 niños en cada grado, procurando un balance entre niños y niñas, a fin de contrarrestar la variable sexo.

Consideramos también la diversidad de niños en cuanto a los niveles de desempeño en la clase, de acuerdo al criterio de sus docentes. Seleccionamos un número similar de niños pertenecientes a cada uno de los contextos didácticos. Asimismo, un número prácticamente igual para cada nivel educativo, tal como lo ilustra la tabla 3.

Tabla 3. Niños seleccionados según nivel educativo y tipo de escuela. N=8

Propuesta didáctica	Nivel Inicial	Nivel Primario	Total de escuelas
	Sala de 5 años	Primer grado	
X	30	26	56
Z	34	32	66
Total	64	58	122

2. 1. 3. Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas seleccionadas

Para la caracterización de las prácticas de enseñanza que tenían lugar en los grupos estudiados recurrimos a diversos procedimientos y fuentes de información (materiales disponibles en ANEXO II):

- observaciones del aula (materiales escritos a disposición) y registros de algunas clases;
- entrevistas a los equipos directivos y a las profesoras a cargo de los grupos;

- recolección de documentos institucionales (proyecto de la institución, planificaciones didácticas y cuadernos de los alumnos).

Con la información recabada realizamos un análisis de las condiciones didácticas, que permitió identificar y fundamentar los dos tipos de propuestas de enseñanza. A continuación, presentamos la caracterización a la cual arribamos.

Escuela tipo X	Escuela tipo Z
Materiales escritos en el aula (nombres, carteles con los días de la semana, otros textos) pero escaso uso de estos materiales como fuente de información segura en situaciones de lectura y escritura.	Materiales escritos en el aula (nombres de los alumnos, carteles con los meses del año donde se informaban los cumpleaños, agendas, listados de cuentos leídos, registro de préstamo de libros, notas escritas por el docente vinculadas al trabajo desarrollado en los proyectos) que funcionaban como fuente de información en situaciones de lectura y escritura
Biblioteca de aula con materiales de lectura a disposición, especialmente literarios. Únicamente unos pocos pertenecían a autores reconocidos. No se observó intervención del docente para promover la interacción de los niños con los libros y de los niños entre sí, a propósito de los libros.	Bibliotecas de aula con diversidad de géneros, en su mayoría textos de calidad. El docente habilitaba el préstamo de estos materiales a los niños para leer en sus hogares y promovía la participación en espacios de intercambio en el aula para hablar sobre los libros.

<p>Escrituras por dictado de los niños al docente. Escrituras de los niños por sí mismos, exclusivamente de palabras y producidas en situaciones de copia. No se constataron intervenciones docentes, durante estas situaciones, que favorecieron la reflexión sobre lo escrito.</p>	<p>Escrituras por dictado de los niños al docente.</p> <p>Escrituras de los niños por sí mismos convencionales y no convencionales, elaboradas en diversidad de soportes (afiches, cuadernos y carpetas) y producidas en situaciones de copia y escritura sin el modelo a la vista.</p> <p>Intervenciones docentes que promueven la reflexión sobre las propias escrituras y las de otros.</p>
<p>Lectura de textos por parte del docente, exclusivamente literarios. No se verificaron espacios de reflexión sobre lo leído.</p>	<p>Lectura de textos por parte del docente, de diversidad de géneros. Espacios de reflexión sobre lo leído en pequeños grupos y de manera colectiva.</p>
<p>Escasas situaciones de lectura por parte de los niños. Éstas estaban vinculadas al reconocimiento de palabras presentadas por el docente.</p>	<p>Algunas situaciones de lectura por parte de los niños con el propósito de localizar dónde dice. En ellas, el docente aportaba información a partir de su lectura (proveía contexto verbal) para que los niños pudieran leer coordinando las diversas informaciones provistas por el texto y el contexto.</p>

<p>Presentación gradual de las letras y ejercicios de refuerzo para su fijación. El docente presentaba una letra que se proponía enseñar y solicitaba a los niños pensar palabras que comenzaran con esa letra. Se focalizaba en el nombre de la letra, su forma y su sonido.</p> <p>Otras tareas vinculadas al desarrollo de la percepción, la motricidad fina y la organización espacial (reproducción de las formas gráficas de las letras, de las sílabas en cursiva y de series de patrones gráficos).</p>	<p>Situaciones didácticas diversas y continuas de lectura y escritura de los alumnos por sí mismos y por parte del docente, con propósitos sociales genuinos que se enmarcaban en actividades habituales y proyectos de lectura y escritura.</p> <p>Reflexiones vinculadas al sistema de escritura en el contexto de estas prácticas.</p> <p>Lectura y producción de textos sin control de letras ni extensión del escrito.</p>
<p>Actividades exclusivamente colectivas o individuales. Si bien en algunos momentos los niños se sentaban en grupos, no se observaron intervenciones del docente que promovieran la interacción de los niños entre sí para la resolución de las tareas.</p>	<p>Diversidad de modalidades de organización de los grupos para la resolución de las propuestas: en parejas, pequeños grupos, de manera individual y colectiva.</p>
<p>Docente como único informante dentro del aula para la resolución de las propuestas de lectura y escritura</p>	<p>Docente, niños y materiales escritos disponibles en el aula proveían información para la resolución de las propuestas de lectura y escritura.</p>

2.2. El conjunto de instrumentos de recolección de datos

En relación a los objetivos del PM se diseñaron las actividades que realizaron los niños, cuyos resultados constituyen el corpus de datos de las cuatro investigaciones solidarias. Es importante recordar que estas tareas cumplían con las siguientes condiciones:

- una cantidad y variedad que permitiera evaluar las posibilidades infantiles de lectura y escritura de palabras y textos, de conocimiento de las letras y de conciencia fonológica;

- algunas conocidas por todos los niños y otras vinculadas particularmente a uno de los contextos de enseñanza (ciertas tareas resultaban conocidas para algunos niños y no para otros y viceversa, equilibrando que hubiera tareas conocidas para cada grupo);
- con sub-tareas que implicasen diversos niveles de complejidad a medida que se iban desarrollando;
- algunas compartidas por los niños de sala de cinco años y de primer grado, otras con variaciones internas de acuerdo al nivel (con información accesoría que se iba brindando, según el desempeño observado) y una específica para cada nivel.

Definimos la organización y el orden de las tareas presentadas a los niños considerando los siguientes criterios:

- relativamente igualadas respecto del nivel de desafío que representaban para los niños.
- equilibradas en el tiempo de administración estimado para cada tarea, a fin de que la entrevista no excediera cuarenta y cinco minutos de trabajo con cada niño, y así evitar la fatiga y garantizar su colaboración;
- según la necesidad de administración secuenciada en una misma entrevista (por ejemplo, la lectura de palabras sin contexto verbal, la lectura de palabras con contexto verbal y la lectura de palabra con contexto escrito -índice de un libro-, vinculadas entre sí, debían realizarse en una misma entrevista);
- según la necesidad de administración diferida (por ejemplo, la producción de un texto a partir de una historieta debía realizarse en la entrevista 1 para proponer la corrección de un texto ajeno, afín al producido, en la entrevista 2).

La distribución de las tareas en las entrevistas fue la siguiente:

Primera entrevista	Segunda entrevista
1) Escritura del nombre propio 2) Escritura por sí mismo de una lista de palabras 3) Lectura de un texto que se sabe de memoria. 4) Lectura de dos palabras, copia y escritura de un texto a partir de imágenes. 5) Lectura de palabras 6) Lectura de palabras en un índice 7) Lectura de inicios de cuentos para decidir cuál es cuál.	8) Escritura del nombre propio 9) Tareas de omisión del primer fonema 10) Transformaciones de palabras 11) Corrección de un texto ajeno 12) Exploración de textos: literario e informativo 13) Conocimiento de letras

Aplicamos este diseño en dos entrevistas realizadas a cada niño en las instalaciones de las instituciones escolares seleccionadas. Cada una de ellas tuvo una duración de aproximadamente 45 minutos, de acuerdo a las necesidades. Preservamos una distancia de no más de seis días entre la primera y la segunda entrevista.

Tal como anticipamos al inicio de este capítulo, el grupo de investigadoras que participamos del PM compartimos el relevamiento de los datos de la investigación. Por este motivo, delimitamos cuidadosamente los modos de su registro (las acciones, producciones y verbalizaciones de los niños) para que pudieran ser organizados y comunicados con idénticos criterios. Estos fueron registrados en audio y con notas de campo. Pautamos las particularidades del registro de las notas manuales, de las instancias de grabación y de las formas de transcripción de la información recogida para cada una de las tareas. Con el material recabado elaboramos un protocolo por cada niño en el que se constaban las resoluciones a todas las tareas propuestas.

Una vez presentado el marco general, en lo que sigue detallamos la tarea específica que sustentó nuestra investigación.

2.3. Tarea de lectura de un texto que se sabe de memoria

Los datos analizados en este estudio fueron recabados específicamente en la actividad de lectura de un texto que se sabe de memoria, que describimos a continuación:

a. El entrevistador señalaba el texto y comentaba que allí estaba escrita una canción muy conocida, diciendo:

“Acá está escrita una canción que todos sabemos. Ahora te la voy a leer sin cantar”.

Que llueva, que llueva,

la vieja está en la cueva.

Los pajaritos cantan,

las nubes se levantan.

Que sí, que no,

que caiga un chaparrón.

Luego, cantaba la canción sin señalamientos. Si el niño no la conocía, se la enseñaba. En el caso de primer grado, el investigador incluía una variante. Solicitaba inicialmente leer la canción de manera autónoma, sin más contexto verbal que la lectura del primer verso, expresando:

Acá está escrita una canción que todos sabemos. Empieza con “que llueva, que llueva”. ¿Sabés cómo sigue?

Si el niño no respondía, se restituía el texto oralmente –sin cantar- proponiendo una vez más la lectura. Si aún así no podía hacerlo, la tarea continuaba tal como había sido diseñada para los niños de Jardín.

b. Una vez que el niño había aprendido de memoria la canción, el entrevistador leía el texto sin cantar, sin más pausas que las necesarias por puntuación y señalando, de manera continua, cada una de las líneas gráficas del texto. Luego, solicitaba realizar una lectura de manera similar a la realizada, de la siguiente manera:

“Ahora hacelo vos siguiendo con el dedo como yo hice, sin cantar”.

c. Seguidamente, el entrevistador solicitaba localizar palabras de la canción, a partir de las siguientes consignas:

*“Mostrame dónde dice **chaparrón**, ¿cómo te diste cuenta?”*

*“Mostrame dónde dice **cueva**, ¿cómo te diste cuenta?”*

*“¿Dónde dice **pajaritos**?, ¿cómo te diste cuenta?”*

*“¿Dónde dice **cantan**?, ¿cómo te diste cuenta?”*

Si el niño presentaba dificultades para dar respuesta a la solicitud, el entrevistador le proponía leer nuevamente el texto completo, en este caso para identificar las palabras solicitadas. En todos los casos, solicitaba justificación de las respuestas.

2.3.1. Los problemas planteados a los niños

La resolución de la actividad de lectura con señalamiento exige establecer relaciones entre las partes de la canción que se conocía o se había aprendido de memoria con las partes del texto escrito que se presentaba.

Pedimos a los niños oralizar la canción a medida que señalaban el texto escrito para conocer cuáles eran las partes dichas y escritas que reconocían, y las relaciones que entablaban entre estas partes. Elegimos una canción cuyas particularidades musicales podían promover segmentaciones orales no coincidentes necesariamente con las líneas gráficas texto (una unidad más reconocible para los niños). Inferimos que en la interpretación se producirían, entonces, desajustes (sobrantes en la oralidad y/o en la escritura) que enfrentaría a los niños al problema de ensayar modos de resolverlos.

En la localización de palabras de la canción, enfrentamos a los niños a un nuevo desafío. Ahora no solo se trataba de segmentar las partes dichas de la canción conocida y las partes escritas para ponerlas en relación, sino de localizar en el texto sólo una parte del todo.

La primera palabra que los niños debían localizar era **chaparrón**. Había en el texto palabras similares (en sus aspectos cualitativos y cuantitativos) lo que podía dificultar su identificación. Sin embargo, era la última palabra de la canción (cantada e interpretada en las tareas previas) e inferimos esto podía ser un facilitador. Las otras palabras, **cueva**, **pajaritos** y **cantan**, fueron solicitadas en el orden en que se verbalizaban. La localización de **cueva** implicaba abandonar las líneas finales donde posiblemente se hubiera localizado “chaparrón” para situarse en las líneas iniciales; sin embargo, esta palabra está ubicada al final de la segunda línea gráfica, lo que podría facilitar su localización. En el caso de **pajaritos** y **cantan**, inferimos que si los niños consideraban a la línea gráfica como unidad

de señalamiento de lo escrito, enfrentarían una dificultad en la interpretación de dos palabras consecutivas en una misma línea.

Como se ve, decidimos privilegiar palabras plenas (sustantivos) que poseen significado independiente, porque éstas son prototipo de lo escribible a estas edades (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982). En ningún caso solicitamos identificar palabras funcionales, es decir, artículos, preposiciones o pronombres.

2.3.2 Texto seleccionado

En esta tarea saber de memoria el texto que se iba a leer era una condición central, por lo que resultaba necesario garantizar, en la medida de lo posible, el conocimiento previo de la canción por parte de los niños. Por ello, seleccionamos una canción popular muy conocida: “Que llueva, que llueva”. Considerando el tiempo disponible para esta actividad, optamos por solicitar la lectura de sólo un fragmento de la canción, el que suponíamos más conocido (el primer párrafo, es decir, los seis primeros versos).

Propusimos leer el fragmento de la canción en el libro “Versos para cebollitas”, de María Elena Walsh, Editorial Alfaguara (material disponible en ANEXO II). El texto estaba escrito en tipografía de imprenta minúscula. Si bien sabíamos que la imprenta mayúscula era el tipo de letra con mayor presencia en las aulas, decidimos no transcribir la canción y plantear la lectura directamente del libro, con el propósito de indagar también las posibilidades infantiles de interacción con un material de circulación social.

Como primer criterio de selección, consideramos que las particularidades del texto escrito de una canción posibilitan mejores relaciones entre las partes (dichas y escritas) que un texto escrito continuo. Se trata de un texto despejado, compuesto por seis versos escritos en seis líneas gráficas, alineadas en el centro de la hoja. Asimismo, en esta canción la rima consonante (*llueva, cueva; cantan, levantan; no, chaparrón*) promueve una mayor distinción del final de cada uno de los versos. La mayoría de los versos (2, 3, 4 y 6) tienen sentido cabal en sí mismo, se componen de un sujeto y una acción, por ejemplo: “la vieja está en la cueva”. En cambio los versos “que llueva que llueva” o “que sí que no” no poseen esta condición, por lo que se previó que en su lectura se podrían producir interpretaciones no convencionales (uniones a frases previas o posteriores, que dieran sentido desde las concepciones infantiles).

Respecto de las características musicales de la canción, el fragmento que seleccionamos estaba compuesto por tres frases de cuatro compases cada una (1, 2 y 3), tal como detallamos a continuación:

que llueva que llueva la vieja está en la cueva **frase 1**

los pajaritos cantan las nubes se levantan **frase 2**

que si que no que caiga un chaparrón **frase 3**

La frase es una idea musical melódica con sentido completo (una unidad), por lo general de cuatro compases, que puede entenderse como un conjunto ordenado de elementos armónicos, rítmicos y melódicos con un sentido global completo, es decir, con un principio y un final definido. La frase se divide en semi-frases, que están delimitadas por reposos o cadencias, las cuales se caracterizan por una momentánea pausa y una elevación o caída de la nota y, como una puntuación gramatical, sirven para separar ideas. La semi-frase se compone, a su vez, de motivos. (Molina, 1998). A continuación, exponemos cómo ocurre esta división en la canción seleccionada:

que llueva que llueva la vieja está en la cueva

frase 1

que llueva que llueva la vieja está en la cueva

semi- frase

semi-frase

que llueva que llueva la vieja está en la cueva

motivo

motivo

motivo

motivo

Los compases poseen pulsos fuertes y pulsos débiles (los fuertes son los que se acentúan). El acento es la mayor energía que se da a un paso o a una nota musical de un compás, del ritmo o de la frase musical, ya sea articulando esta nota con más vigor o con una fuerza graduada, o dándole mayor valor en el tiempo, separándola de lo demás por una

entonación distinta en lo grave o en lo agudo. En esta canción, la interpretación del pulso fuerte, en algunos compases, se percibe como un silencio corto o un corte.

que- llué – va / (corte)

que – llué – va /

la vieja está en la – cué – va

los pa ja ritos – cán – tan

las nu bes se le – ván - tan

que – sí - /

que – nó - /

que caiga un cha – pá – rron - /

Consideramos estas características musicales de la canción porque también resultaban interesantes para nuestros fines. Pensamos que durante la interpretación del texto los niños podrían atribuir estos cortes musicales de la canción al final o límite de la línea gráfica. En este caso, no se producirían problemas en la interpretación de los versos 2, 3, 4 y 6 (porque el silencio coincide con el final de línea) pero sí en los versos 1 y 5 (**que llueva, que llueva** y **que sí, que no**) que podrían interpretarse en más de una línea cada uno.

Suponíamos que estas peculiaridades de la canción, cantada y escrita, plantearían sustanciales problemas de lectura que pondrían en evidencia tanto las hipótesis infantiles sobre lo que está escrito como los tipos de resoluciones que ponen en juego los niños al leer señalando.

2.4. Procedimientos de registro de los datos

En esta tarea en particular resultaba necesario obtener dos informaciones de manera simultánea: qué señalaban los niños mientras leían y qué decían al señalar. Para ello, el observador tenía una copia del texto (Protocolo de registros, ANEXO II) en la cual se introducían ciertas claves, a saber:

Los señalamientos continuos se registraban con una línea continua que consideraba la direccionalidad de la lectura (-----> o bien <-----).

Se utilizaba una línea discontinua si el niño leía palabra por palabra (----- ----- ---- --) o una línea puntuada si silabeaba (-- -- -- --).

Se marcaban con barra (/) las detenciones del dedo y con punto suspensivos (.....) las detenciones de la oralidad, esto último sólo en el caso de pausas notables y significativas (olvidó el resto de la canción, no la puede decir sin cantar, correcciones evidentes, etc.).

Si cantaba en lugar de decir/leer la letra, a pesar de la consigna, se indicaba por escrito.

Para registrar las verbalizaciones vinculadas con el texto utilizamos los siguientes procedimientos, a partir de enumerar los versos:

- si el niño decía más de un verso señalando una sola línea gráfica, se consignaba al final de la línea; por ejemplo, se ponía 1-2 al final de la línea gráfica 1 si leía en ella los dos primeros versos;
- si agregaba palabras con respecto a las escritas en la línea gráfica, se escribían; por ejemplo, si decía "que sí, que no, que caiga", en el renglón 5 (Que sí, que no) se agregaba **que caiga**;
- si había omisiones de algunas palabras, se tachaban en el ejemplar del entrevistador;
- si ocurría mezcla de omisiones y sustituciones, se escribían las sustituciones encima de la palabra correspondiente y se tachaba lo que no se había dicho; por ejemplo, si en la línea gráfica 4 (las nubes se levantan) el niño decía "la vieja se levanta", se escribía **vieja** encima de **nubes** y tachaba **nubes**.

Presentado el diseño de investigación correspondiente al PM y la actividad específica que operó como instrumento de recolección de los datos que analiza en nuestro estudio, en el próximo capítulo desarrollamos los antecedentes de investigaciones vinculados a nuestros objetivos.

Capítulo III

Antecedentes y fundamentos teóricos

2. Introducción

En este capítulo desarrollamos los antecedentes de investigaciones vinculados a nuestros objetivos. Recuperamos las investigaciones psicolingüísticas que analizan las relaciones entre oralidad y escritura que los niños establecen progresivamente durante el proceso de alfabetización, fundamentales para nuestra investigación.

3.1. Investigaciones psicogenéticas

Los numerosos estudios empíricos desarrollados por Ferreiro, secuenciados en un coherente programa de investigación, han revelado que los niños no conciben la relación oralidad - escritura como meramente especular sino que, contrariamente, se plantean el problema acerca de qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa. Según la autora, la voz de los niños permite esclarecer preguntas epistemológicas: qué clase de objeto es la escritura.

Sus indagaciones proponen un modelo de análisis del proceso de adquisición de la escritura, que adoptamos en nuestro estudio, donde el dato, los observables y el sistema interpretativo se redefinen mutuamente en el proceso de adquisición. Nos interesan particularmente las investigaciones psicogenéticas vinculadas al modo en que los niños conciben las segmentaciones de lo escrito, cómo las analizan y qué relaciones establecen, en los diferentes momentos de su desarrollo, entre el análisis de las emisiones orales y el análisis de lo escrito.

Ferreiro y Teberosky (1979) demostraron que las relaciones entre la oralidad y escritura no son consideradas por los niños desde los inicios, cuando elaboran ideas acerca de qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa. Inicialmente, los criterios de *cantidad mínima* y *variedad interna* son las restricciones que imponen a un material gráfico para que éste pueda ser leído; para que un texto “sirva para leer” debe contar con el mínimo tres caracteres y la combinación de letras diferentes, al menos con cierta alternancia.

Una vez que se determinan estas condiciones, los niños le atribuyen intencionalidad comunicativa al escrito, es decir, el texto “dice” algo. Comienzan así a comprender que la

escritura representa lenguaje porque entienden que, a diferencia del dibujo que representa los objetos, la escritura sirve para representar el nombre de esos objetos (*hipótesis del nombre*). En este momento del desarrollo, la escritura no representa los sonidos del lenguaje sino una categoría del lenguaje que son los nombres.

Posteriormente, los niños elaboran una nueva hipótesis sobre las relaciones entre la oralidad y la escritura, que consiste en la distinción entre *lo que dice el texto* y *lo que puede estar escrito*. En relación con este hallazgo, Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro y Gómez Palacios (1982) trabajaron sobre el significado que los niños asignan a las partes de una oración escrita, y las conceptualizaciones infantiles en torno a las partes gramaticales que consideran que pueden estar escritas. A tal fin, se presentó a niños de 4 a 6 años una oración escrita que se leía mientras se señalaba de manera continua el texto y se le solicitaba posteriormente la interpretación de cada una de esas partes (palabras gráficas), alternando las preguntas “dónde dirá...”, “qué dirá aquí”.

En estos estudios se ha podido identificar varios tipos de respuestas que permiten trazar una línea evolutiva clara, de acuerdo al tipo de recortes que los niños hacen de la oración (es decir, la explicitación de aquello que los sujetos creen que son las partes que componen la oración), y no tanto al orden en que piensan que deben ir los trozos que recortaron. Los resultados resumidos de las investigaciones con respecto a este análisis son los siguientes:

Los niños cuyas respuestas se enmarcan en las categorías denominadas de tipo A, B y C logran de establecer correspondencia entre las partes gráficas y sonoras.

-Las respuestas de tipo A son totalmente convencionales. Los niños admiten que todas las palabras del enunciado están escritas en la oración.

-En las respuestas de tipo B los niños ubican todas las partes del enunciado menos los artículos y las proposiciones, o bien son omitidos, o son adosados a alguna otra parte. Las razones parecen ser que, en primer lugar, las preposiciones y los artículos no tienen significado propio; en segundo lugar, estas palabras tienen el mínimo establecido por la generalidad de los niños para ser legibles (Ferreiro y Teberosky, 1979).

-En las respuestas de tipo C se acepta que los sustantivos están escritos pero existe una dificultad en aceptar que el verbo está representado independientemente.

Por otra parte, en las respuestas que se enmarcan en las categorías denominadas de tipo D, E, F y G no hay posibilidades de establecer correspondencia entre las partes gráficas y sonoras.

-Las respuestas de tipo D y E son muy parecidas entre sí; los niños no hacen una distinción entre el todo y las partes que lo componen.

-El tipo de respuesta F consiste en interpretar, en las distintas palabras que componen la oración, sólo los sustantivos. Los niños parten de la hipótesis de que lo que se escribe son únicamente los nombres. En algunos casos, señalan los sustantivos que realmente están contenidos en la oración, aunque también pueden recurrir a otros relacionados semánticamente para interpretar cada uno de los elementos que componen el segmento escrito.

-Las respuestas más primitivas (nivel G), indican que los niños todavía no consideran la escritura como objeto sustituto. Es decir, las letras todavía no dicen nada y, por lo tanto, las preguntas que se les plantean no tienen para ellos ningún sentido. Esta respuesta fue encontrada en niños pre-escolares de clase baja.

Esta línea evolutiva no pudo establecerse con respecto al orden. Según los datos, los niños del nivel A son capaces de reconocer que las palabras están escritas en el mismo orden en que fueron enunciadas oralmente. Sin embargo, los niños de los niveles B y C no siempre lo hacen. En el nivel D, E y F, la correspondencia es más difícil por la misma naturaleza de las respuestas.

En este sentido, los datos ponen en evidencia que no es nada obvio para los niños que todo lo que se puede leer en una oración debe estar escrito en el mismo orden en que se enuncia. Del mismo modo, no lo es comprender qué es una palabra.

Los resultados revelan que en los inicios, si bien los niños aseguran que en el texto está escrita ("dice") la oración completa, consideran que sólo se representan por escrito las palabras con contenido semántico pleno: los sustantivos. Luego, piensan que las palabras que representan acciones y cualidades, los verbos y adjetivos, también se escriben. Comprender que los artículos y las preposiciones pueden estar escritos de forma independiente implica un avance en sus conceptualizaciones, pues estas palabras no tienen significado propio ni el mínimo de letras establecido por la generalidad de los niños (tres letras) para ser legibles. En este momento del desarrollo, lo que puede leerse es una interpretación elaborada a partir de lo escrito.

Los datos dejan ver que los niños también elaboran hipótesis acerca de las unidades textuales y las convenciones de su delimitación. En los inicios, los espacios en blanco entre las palabras no poseen significación alguna, es decir, localizan los diversos enunciados orales en la oración (línea gráfica) completa. Luego, comienzan a segmentar algunas cadenas gráficas que componen la oración, aquellas que poseen la cantidad mínima de letras para ser legibles (tres letras, desde las concepciones infantiles). A partir de la interacción con los textos, la palabra gráfica comienza a ser conceptualizada como una unidad de lo escrito.

Díaz (1992) y Ferreiro y Pontecorvo (1996) demostraron que en los inicios de la alfabetización los niños desarrollan segmentaciones que no son las convencionales. En sus escrituras, suelen tender a hiposegmentar (es decir, producir menor cantidad de segmentaciones de las que parecen en escrituras convencionales) o hipersegmentar (producir más segmentaciones que las convencionales). Según estas autoras, cuando se les dicta enunciados los niños pueden hacer separaciones incipientes y demarcar con espacios en blanco ciertos constituyentes sintácticos que corresponden con unidades de entonación completa; “los niños identifican grupos acentuales (unidades de intensidad) o grupos tonales (unidades de entonación) para poder decidir dónde colocar los espacios en blanco en su escritura”. (Ferreiro y Pontecorvo 1996, pp. 57)

Sin embargo, en estas investigaciones también se demostraron que no todos los tipos de segmentaciones están vinculados a patrones sonoros (tonales, acentuales y silábicos); algunos lo están a patrones gráficos y ciertas restricciones que derivan de las conceptualizaciones que se elaboran durante la adquisición de la escritura. Por ejemplo, hiposegmentan separando secuencias en que los artículos, los pronombre clíticos, las preposiciones y demás partículas quedan unidas a las formas léxicas (semeolvidaron, sela comió). Esto sucede como consecuencia de la hipótesis de cantidad mínima y variedad interna (no menos de tres letras ni una secuencia de varias letras iguales juntas para responder a las condiciones de legibilidad).

Otro caso de predominio de lo gráfico está dado por lo que las investigadoras han denominado “secuencias gráficas autónomas”. Éstas se constituyen como secuencias de letras gráficamente similares a aquellas que forman parte de otras escrituras convencionales (**en** tonces, bos **que**). Estos recortes son similares a palabras gramaticales pero aisladas rompen la unidad léxica. Según las autoras, estas segmentaciones de los niños parecen mostrar conceptualizaciones respecto a las regulaciones de la escritura.

En un estudio más reciente en esta línea, Alegría Ugarte (2014) investigó las segmentaciones no convencionales (SNC) de palabras en un texto, que realizan niños mexicanos de segundo y cuarto grados de educación primaria y los posibles criterios que guían esas segmentaciones. Para tal fin, se analizaron 90 producciones escritas por alumnos que iniciaban segundo (entre 7 y 8 años) y cuarto grado (entre 9 y 10 años) de educación primaria, en escuelas públicas ubicadas en zonas urbanas de Nayarit, México. Se les pidió que elaboren un texto para que otros niños pudieran conocer las características de su entorno, aunque no tuvieron oportunidad de revisar su escrito ni de reescribirlo, de manera que se analizó la primera y única versión del texto.

El estudio confirma lo relevado por las investigaciones precedentes: las hiposegmentaciones son más frecuentes que las hipersegmentaciones y que la combinación de ambas. Además, agrega que las segmentaciones no convencionales (SNC) más frecuentemente son las uniones de palabra funcional más palabra léxica (HIPO PF+PL); uniones de dos palabras funcionales (HIPO PF+PF); separaciones de letras que coinciden con la escritura de otras palabras (HIPER PA) y de secuencias que se ubican en cortes silábicos de la palabra (HIPER C SIL). En el caso de los niños con altas proporciones de SNC, se presentan también otros tipos de uniones y separaciones menos habituales como las de palabra léxica más palabra léxica (HIPO PL+PL), palabra léxica seguida de palabra funcional (HIPO PL+PF); o cortes que aíslan un morfema de la palabra (HIPER PLURAL, AF o -MENTE), entre otros.

Según la investigadora, estos resultados permiten afirmar que en niveles iniciales del conocimiento de la escritura, los niños exploran diversos criterios y posibilidades de separación de las palabras. Pero esta variedad de criterios se irá abandonando para quedarse con solo unos pocos, a medida que los niños avanzan en sus conceptualizaciones. Nuevamente, se confirma que las segmentaciones no convencionales son el resultado de un ejercicio racional que realizan los niños en su esfuerzo por comprender la naturaleza de las unidades que se separan en la escritura.

Como muestran estos estudios, el reconocimiento de las palabras como unidades aisladas no es anterior al aprendizaje de la lengua escrita. La palabra no precede al texto sino que se constituye como una de las particiones del texto graficado. “Las segmentaciones que los niños hacen durante el proceso de alfabetización están lejos de corresponderse con palabras convencionales (...) al contrario, atraviesan por un largo proceso de construcción

de palabras. Durante este, los niños segmentan los textos de muy diversas maneras hasta que logran entender y coordinar los criterios que la conforman". (Zamudio, 2004, pp. 74).

Ahora bien, cuando los niños comienzan a respetar los criterios gráficos normativos (el espacio en blanco entre los segmentos gráficos) se enfrentan a un nuevo problema, puesto que deben analizar qué dice en las palabras gráficas. Se trata de la delimitación de palabras en el oral, que como veremos, no parece ser una tarea sencilla y no es posible en todos los casos. Desarrollan, en consecuencia, nuevas hipótesis acerca de las relaciones entre la oralidad y la escritura.

Otro estudio desarrollado por Ferreiro (1998), se ocupó de la correspondencia que los niños establecen entre las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito, a partir de la lectura de refranes. A niños ya alfabetizados de 2° año de primaria (7- 8 años), se les propuso trabajar oralmente y por escrito con refranes populares del tipo "la ropa sucia se lava en casa".

Los niños debían escuchar la grabación del refrán (realizada por una lingüista que cuidaba no realizar ninguna pausa durante la interpretación), repetirlo tal cual y luego contar las palabras oralizadas. Seguidamente, escribían el refrán y contaban las palabras escritas. En los casos de conteo desfasado, es decir, un número diferente de "palabras" en ambos conteos, el experimentador iniciaba un diálogo tratando de comprender las razones de ese desajuste.

Al igual que en nuestro estudio, en esta investigación se seleccionó un tipo de texto que posee la virtud de constituir expresiones "congeladas" del saber popular que deben repetirse tal cual, ya que cualquier paráfrasis los destruye. Esta característica de las canciones y los refranes posibilita analizar comparativamente las segmentaciones de la oralidad y de la escritura que los niños desarrollan (cuando los leen y/o las escriben) así como las relaciones que establecen entre esas partes oralizadas y escritas.

Este estudio revela que cuando se solicita a los niños contar palabras, éstos no siempre logran establecer coincidencias cualitativas o cuantitativas entre el conteo oral y el escrito. Para delimitar palabras orales, algunos niños tienden a basarse en "patrones prosódicos" o "formas acentuales" propias de la emisión (por ejemplo, "laropasucia", "selava"). Otros silabea y esto parece ocurrir porque para contar hay que encontrar unidades contables y, un recorte en sílabas es un buen intento por producir unidades igualables, y contables. Un adulto alfabetizado puede producir una imagen escrita del refrán,

para contar oralmente las palabras tal como se definen en lo escrito. Para un niño en proceso de alfabetización la tarea resulta mucho más compleja pues se trata de contar unidades que se producen al mismo tiempo que se cuenta y que no pre-existen a la acción de segmentación que él mismo produce.

Uno de los datos más interesantes de esta situación experimental radica en que, a partir del análisis de lo escrito, los niños empiezan a segmentar palabras orales. A pesar de que en la grabación no se producen segmentaciones orales de palabras, los niños escuchan pausas donde no las hay, cuando pueden considerar los espacios entre las palabras en la escritura. A juicio de la investigadora, esta indagación permite demostrar que la escritura moldea la concepción de palabra. Las palabras gráficas no transcriben un recorte oral preexistente sino que sirven de modelo para analizar el lenguaje.

Estas complejas relaciones entre oralidad y escritura se ponen en juego también cuando los niños trabajan a nivel del texto. En una investigación Kriskautzky y Ferreiro (2003) propusieron a niños que ya leían y escribían de manera convencional, segmentar en líneas gráficas el texto de un poema o una canción escrito en un continuo. Los datos mostraron que para realizar las segmentaciones del texto, los niños consideran diversos aspectos.

En los inicios, se centran exclusivamente en los aspectos gráficos. Es así que cortan el texto en una línea gráfica con una cantidad “óptima” de letras (desde sus conceptualizaciones) y a ella ajustan los cortes subsiguientes, aún cuando en esta línea pierda la significación de lo escrito. En otros casos, toman como límites para definir las unidades de lo escrito, las mayúsculas o la puntuación.

Progresivamente, se centran en los aspectos sonoros vinculados a canciones conocidas, que tienen que ver con la melodía, las pausas respiratorias, el ritmo, que se perciben como cortes, que los niños vinculan a la delimitación de la línea gráfica. Estas ideas se plasman en sus argumentaciones: “para que se escuche mejor”, “se escucha un corte”.

Alternativamente, seleccionan la rima para determinar los límites de la línea gráfica y esto parece ser una buena respuesta puesto les posibilita determinar unidades semejantes, tanto en los aspectos gráficos como sonoros. Finalmente, consideran aspectos sintácticos, vinculados con la preservación del sentido del enunciado toman en cuenta aspectos sonoros y gráficos de manera simultánea.

El estudio revela que “dónde cortar” un texto continuo no parece ser una tarea sencilla. Las ideas de los niños acerca de las unidades de lo escrito y su relación con la oralidad van evolucionando de la centración en aspectos gráficos, a los rítmicos y los sintácticos, hasta que finalmente logran coordinar los diversos factores.

Como muestran las investigaciones que hemos desarrollado, en la construcción del sistema de escritura el niño vuelve sobre los enunciados orales para comprender qué de ellos se representa en la escritura y cómo se representa, analizando y comparando sus partes, de las más globales a unidades cada vez más analíticas. Esto le permite avanzar en la conceptualización de segmentaciones orales que conservan significados (grupos nominales, verbales, palabras) y de otras donde el significado desaparece (fonemas, sílabas); asimismo, conceptualiza las unidades gráficas normativas. En este proceso, coinciden, progresivamente de forma exhaustiva, la escritura y el enunciado oral.

Ferreiro y Teberosky (1979) demostraron que cuando los niños escriben tratan de encontrar unidades sonoras para atribuir a las letras. Para ello hacen uso de sus conocimientos sobre los enunciados orales; utilizan una unidad práctica de la oralidad, la sílaba³, para atribuir a cada una de las letras que componen las escrituras (hipótesis silábica⁴). En este momento, reflexionan sobre dos aspectos: que la oralidad es segmentable en sílabas y que cada segmento silábico es representado por una grafía. A partir de un análisis interno de la sílaba, arriban a la producción de escrituras silábico-alfabéticas (algunas letras representan un fonema, otras representan una sílaba) y, posteriormente, de escrituras alfabéticas (las letras representan los fonemas).

Asimismo, un estudio realizado por Vernon (2004) registra evidencias de este proceso. A niños pre-escolares se les pidió que escribieran una palabra y cada vez que escribieran una letra se les iba preguntando que decía. En otro momento, se les permitía

³ “Antes de saber leer y escribir convencionalmente, los niños son capaces de realizar recortes orales silábicos porque la sílaba posee características físicas que la hacen fácilmente identificable; sin importar la cantidad de letras que posea, en castellano la sílaba constituye la unidad rítmica porque todas poseen la misma duración”. Vernon (2004, pp. 20).

4

escribir la palabra completa pero luego se les solicitaba interpretar la escritura señalando con el dedo lo que iban leyendo.

El estudio manifestó que los niños tratan de resolver de manera inteligente los desafíos que la escritura les plantea. Cuando escriben e interpretan la palabra, a medida que colocan cada letra, buscan segmentaciones de la oralidad cada vez menores para atribuir a las letras que van produciendo; recurren progresivamente a la segmentación de sílabas y fonemas. Del mismo modo, cuando interpretan lo escrito y la correspondencia entre las dos totalidades (serie de letras y nombre oral) no le es satisfactoria, buscan nuevamente segmentaciones cada vez menores en la emisión oral (sílabas y fonema) para justificar partes de la escritura (las letras).

Los niños tratan de atribuir una incompletud en la escritura a una incompletud en la oralidad, previendo que por cada aumento de una letra diga algo más de lo que decía con menos. El problema principal a que se enfrenta el niño en este estudio consiste en analizar cómo recortar algo continuo (la oralidad) para hacerlo corresponder con elementos discontinuos y contables (las letras).

Los datos nuevamente revelan que la interacción con lo escrito, a partir de resolver problemas que la escritura plantea, posibilita la conceptualización progresiva de unidades gráficas y orales menores (las palabras, las sílabas y los fonemas).

Como dejan en evidencia las investigaciones hasta aquí referenciadas, para los niños la escritura consiste en un complejo sistema de representación que no puede reducirse a la transcripción de la oralidad; asimismo, suponen que la relación entre las partes orales y las partes escritas no es lineal ni biunívoca. Para los niños la escritura no es vista como una reproducción rigurosa de un texto oral, sino como la representación de algunos elementos esenciales del texto oral (los nombres o palabras con contenido semántico pleno, por ejemplo); suponen que la escritura sirve para provocar un acto oral que es una construcción a partir de los elementos que supone que pueden estar escritos.

Durante adquisición de la escritura, como sostiene Ferreiro (1997), los niños enfrentan al desafío de comprender cuáles son los vínculos que hay entre ese modo de hablar particular que hay detrás de las letras (entonación que no es la de la conversación) y las marcas de lo escrito; qué hay detrás de las marcas que producen lenguaje; cuáles son las propiedades identificables en marcas que pueden o no suscitar lenguaje, cuáles son las semejanzas y diferencias entre las marcas escritas que pueden ponerse en relación con las

semejanzas y diferencias de la emisión oral; qué de todo lo que se dice y cómo se dice queda plasmado en las marcas. En este proceso, el niño progresa de comprender el sistema de escritura como un objeto global a uno con mayor “analiticidad”.

3.2. Estudios comparativos en enfoques de enseñanza diferentes

En este apartado, desarrollamos inicialmente los resultados de las tres investigaciones que presentamos en el Capítulo I, que conforman el PM y comparten el instrumento de recolección de datos con nuestro estudio. Seguidamente, los resultados de una investigación que replica el PM, desarrollado por Regina Scarpa, en San Pablo, Brasil.

Estos estudios nos interesan particularmente puesto que informan sobre las posibilidades de los niños que forman parte de nuestra muestra, en determinadas situaciones de lectura y escritura; asimismo, porque arrojan datos sobre el impacto del contexto de enseñanza constructivista en la construcción de un conocimiento más autónomo y en el uso de estrategias más elaboradas y variadas para resolver los problemas de lectura y escritura.

Grunfeld (2012), estudió las posibilidades de niños de cinco años para trabajar con unidades inferiores a la palabra oral y escrita, en situaciones de lectura y escritura de los niños por sí mismos de palabras. De sus hallazgos nos interesan particularmente las posibilidades de los niños de leer por sí mismos en situaciones de lectura con diferentes niveles de contextualización.

Para analizar los conocimientos sobre la lectura se le propuso a niños de sala de 5 años que habían sido expuestos a propuestas de enseñanza contrastantes, leer palabras sin contexto facilitador (los niños no sabían qué decían los textos); luego, leer palabras con contexto verbal (los niños sabían que decían pero desconocían cuál era cuál); finalmente, leer palabras con contexto verbal en un listado de contenidos (ÍNDICE) de un libro de cuentos tradicionales. Los datos verifican una de sus hipótesis de investigación; ponen en evidencia las diferencias cualitativas en los procedimientos utilizados por los niños para resolver las tareas, y su vinculación con las prácticas de enseñanza.

En la tarea de lectura, los niños de las escuelas constructivistas tuvieron mayores posibilidades de centrarse en los índices textuales y lograr una coordinación más adecuada entre ellos, para construir sentido sobre lo leído (es decir, para anticipar qué dice en el

texto). La diferencia entre las escuelas se observa en que las respuestas de las escuelas con propuestas de enseñanza tradicionales, generalmente no consideran lo escrito en la interpretación y si lo hacen toman en cuenta solo un índice cualitativo (la letra inicial). Las respuestas de las escuelas constructivistas, no obstante, se centran en más de un índice por vez para verificar sus anticipaciones (la letra inicial más otra letra, que puede ser la final, la segunda o una intermedia).

Los resultados obtenidos en esta investigación también revelan la relación existente entre las posibilidades infantiles de trabajar con unidades menores y los niveles de conceptualización del sistema de escritura. Se observa que hay una concentración de niños que dan respuestas más avanzadas en tarea de omisión del primer fonema cuando producen escrituras alfabéticas, mientras que los niños con escrituras pre-silábicas se dispersan hacia las categorías menos avanzadas. Igualmente, los resultados exponen las relaciones entre los procesos de lectura y escritura, puesto que los niños con escrituras en niveles más avanzados toman en cuenta lo escrito –y con mayor coordinación- a la hora de leer.

Finalmente, la investigación informa sobre la importancia de la contextualización y la intervención del adulto en la situación de lectura, que son de interés para el desarrollo didáctico. Por un lado, los niños logran respuestas más analíticas cuando la tarea de lectura se presenta con mayor grado de contextualización; es decir, cuando tienen mayores probabilidades de anticipar qué dice en lo escrito (porque se le ha brindado cierta información), se les facilita la coordinación de índices cualitativos o cuantitativos del texto. Asimismo, la presencia de un adulto que solicita justificación y ofrece contraejemplos contribuye a promover respuestas más consistentes, al tener nuevas oportunidades de volver al texto con el objeto de construir argumentaciones que avalen dichas respuestas.

En su tesis, *La lectura en dos contextos de enseñanza: Conocimiento sobre cuentos y enciclopedias en niños pequeños de escuelas públicas*, Kuperman (2014) analiza los saberes de los niños de sala de 5 años y primer año de primaria que habían sido expuestos a propuestas de enseñanza contrastantes, sobre libros de géneros distintos. También indaga los procedimientos que se ponen en juego para localizar una información específica en un texto informativo, cuando la situación demanda un análisis cuidadoso de indicadores gráficos y textuales. También comprueba la estabilidad de las respuestas infantiles cuando los niños sostienen su elección o la modifican en función del contraejemplo que propone el investigador.

En el marco de una entrevista de tipo clínico-crítica se le presentó a los niños dos libros de circulación social: una enciclopedia de animales y un cuento, ambos con imágenes de abejas en la tapa. Posteriormente, se les preguntó cuál de los dos libros sería útil "para saber sobre las abejas". Finalmente, se les solicitó localizar información específica en la enciclopedia.

La investigación aportó datos interesantes respecto de los conocimientos contrastantes que los niños ponían en juego para leer los libros. Si bien la mayoría de los niños -de ambos contextos de enseñanza- pudo identificar adecuadamente la enciclopedia como el libro que contiene información sobre las abejas, los de las escuelas constructivistas justificaron su elección, a partir de indicadores vinculados con aspectos del lenguaje escrito y/o de los libros como objetos culturales (focalizaban en el titular o acudían al Índice para localizar la página solicitada). Los niños de estas escuelas tomaron en consideración, en mayor medida que los de las escuelas con prácticas de enseñanza tradicionales, aspectos de las escrituras para justificar sus anticipaciones de lectura.

Asimismo, el estudio puso en evidencia que los niños que han atravesado propuestas constructivistas modifican sus elecciones tras el contraejemplo, arribando a respuestas más ajustadas; mientras que los niños expuestos al otro contexto de enseñanza sostienen su elección a pesar de ser erróneas. Esto demuestra que las propuestas donde el docente solicita justificación y ofrece contraejemplos promueven respuestas más consistentes, ya que los niños vuelven al texto para corroborar sus anticipaciones, así como para construir argumentaciones que las avalen.

Los datos de esta investigación exponen que la inmersión de los niños en un ambiente alfabetizador en el que los libros no solo están a su alcance sino que han sido mediados por sus docentes en prácticas reales y sostenidas de lectura, permite la apropiación de características de los textos y de los actos lectores en torno a los géneros.

Zuccalá (2015), en su tesis *Producir textos en los inicios de la escolaridad: la producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 años y primer grado. Comparación entre enfoques pedagógicos diferentes*, explora las características de los textos producidos por los niños en diferentes modos de producción: oral, dictado a un adulto y escrito.

Se les presentó a niños de sala de 5 y primer año de primaria, que habían sido expuestos a propuestas de enseñanza contrastantes, una historieta y se les solicitó que la

observen, para luego responder a tres consignas: “Te voy a mostrar una historieta. Contame lo que ocurre en ella”, “Ya me contaste lo que ocurre en la historieta. Ahora dictame como lo escribirías para que tus compañeros puedan entender la historieta sin verla. Vos me dictas y yo escribo” y “Ahora escribí vos lo que ocurre en la historieta”.

Los datos de la investigación permiten constatar que las prácticas educativas constructivistas influyen más que otras en las capacidades de los niños para producir textos narrativos y en la complejidad de los mismos respecto a su extensión, su organización y contenido. De la misma forma, los niños de estas escuelas son capaces de lograr este tipo de texto en edades más tempranas y con mayor frecuencia y diversidad.

Otro dato que resulta interesante de este estudio reside en que el trabajo con las capacidades narrativas de los niños en general, y puntualmente con las capacidades que implica producir narraciones escritas, no requiere ser pospuesto o condicionado al aprendizaje del sistema de escritura. Todos los niños, aún cuando se encuentran en niveles iniciales de conceptualización del sistema de escritura, producen textos orales, dictados a un adulto y escritos por ellos mismos, revelando conocimientos sobre el género narrativo y sobre las diferencias entre oralidad y escritura; asimismo, incluyen en sus producciones, tanto orales como escritas, diferentes planos de acción y contenido evaluativo y transformaron sus textos para complejizarlos y adecuarlos a las características de la lengua escrita, en el proceso desde la oralidad a la escritura.

Scarpa (2014), en su tesis de Doctorado *El conocimiento de preescolares sobre la lengua escrita: impacto de propuestas didácticas diferentes en regiones vulnerables*, indaga los conocimientos sobre la escritura, en niños de 5 y 6 años con escaso contacto con libros y lectores en su entorno escolar, que han atravesado por prácticas de enseñanza contrastantes. De su estudio, nos interesan particularmente sus hallazgos acerca de las posibilidades de los niños de leer por sí mismos en situaciones de lectura con diferentes niveles de contextualización.

En la tarea de lectura se propone a los niños leer tarjetas sin contexto facilitador, en los que están escritos títulos de cuentos (es decir, los niños no sabían que decían los textos); luego, la lectura de las tarjetas con contexto (sabían que allí estaban escritos títulos de cuentos); a continuación, la lectura con contexto verbal (debían responder dónde estaba escrito “Piel de asno”); finalmente, la lectura con contexto verbal de sólo dos tarjetas (se les informaba que en una decía “Pinocho” y en la otra “Piel de asno”, y debían responder *cual*

era cual). Los datos arrojan, como en las investigaciones comparativas antes desarrolladas, que existen diferencias cualitativas y cuantitativas en los procedimientos utilizados por los niños que han atravesado por propuestas de enseñanza diferentes.

En la tarea de lectura, los niños de las escuelas constructivistas toman en mayor medida lo escrito para interpretar el texto, en relación con los desempeños de los niños de las escuelas con prácticas de enseñanza tradicionales. En ambos casos, cuando se toma lo escrito para realizar sus anticipaciones de lectura, los niños recurren específicamente a los índices cualitativos iniciales (la primera letra).

Verificando los resultados de Grunfeld (2012), los datos de esta investigación demuestran que cuando los niños saben lo que dice el texto, las posibilidades de anticipar lo escrito son significativamente mayores. En la tarea de *cual es cual*, cuando las palabras comienzan y terminan con la misma letra (y ante la argumentación del entrevistador) los niños dan respuestas más consistentes; usan otras letras como unidades grafo-fónicas, ubicadas en otros lugares del texto, para verificar lo leído. De la misma forma, los resultados ratifican que los niños que desarrollan respuestas más avanzadas en el trabajo en torno a las unidades menores, corresponden a aquellos con niveles de conceptualización de escritura más avanzados.

3.3. Investigaciones sobre la notación musical

En una compilación desarrollada por Hermine Sinclair en 1988, “La production de notations chez le jeune enfant: Langage, nombres, rythmes et mélodies”, Margarite Frey-Streiff, en su artículo “La notación de melodías extraídas de canciones populares”, se presenta una investigación que demuestra que las “partes de lo oral” y “las partes de lo escrito” que los niños consideran al leer y escribir las notas musicales no siempre son coincidentes, y que la notación musical promueve mejores reflexiones sobre la unidad sonido a nivel de la oralidad.

En su estudio, Frey-Streiff (1988) plantea a niños la notación de melodías extraídas de canciones populares con el propósito de analizar las conceptualizaciones referidas a las notaciones musicales en dos sentidos: el primero, vinculado a la conceptualización del contenido (musical/oral) a señalar y el segundo, a las conceptualizaciones del sistema de notación previas a la notación convencional.

Para tal fin, presenta a los niños el inicio de dos canciones populares pertenecientes a un repertorio de canciones infantiles y propone la notación de ambas melodías. Luego de

la notación, el experimentador comienza un interrogatorio respecto de las decisiones concernientes a las notaciones desarrolladas y a los elementos gráficos y su disposición en la hoja.

La investigación de Streiff arriba a dos conclusiones valiosas para nuestro estudio. La primera consiste en que al segmentar la oralidad (con el propósito de realizar la notación posterior) los niños se ven más cautivados por algunas propiedades relativas a la **altura del sonido**. Según la investigadora esto parece deberse a que en la actividad de cantar el niño orienta más su atención sobre estas propiedades, puesto que hacerlo a una cierta altura, de cantar más alto o más bajo, etc., exige efectivamente un cierto esfuerzo vocal, incluso si conocen bien la melodía. La segunda, que nos interesa especialmente, reside en que la consideración de la unidad-sonido por parte de los niños no parece imponerse en un principio sino que se constituye como consecuencia de una elaboración más compleja. Para delimitar la unidad sonido a nivel de la oralidad se requiere de un nivel de conceptualización que está dado por la notación de este sonido, es decir, que el trabajo cognitivo de escribir los sonidos posibilita a los niños conceptualizar las realizaciones orales.

Contribuyendo a los estudios de Streiff tendientes a comprender las complejas relaciones entre oralidad y escritura en torno a la notación musical, Burcet (2012) analiza en qué medida la habilidad para identificar en una melodía unidades equivalentes a las notas resulta dependiente del conocimiento del sistema de notación musical. Este estudio se propuso conocer las unidades espontáneas utilizadas por sujetos (sin conocimiento del sistema de escritura musical y tampoco del lenguaje verbal) para analizar y describir un fragmento musical, a partir de la audición.

Participaron del estudio niños de 6 años, todos ellos iniciando el 1er grado de la Educación Primaria y sin conocimientos musicales específicos. Se utilizó un fragmento inicial del 1er Movimiento de la Sinfonía Nro 5 de Ludwig van Beethoven, que contiene 8 notas. Se solicitó a los niños participantes que escucharan el fragmento y contaran la cantidad de sonidos que tenía y luego que escribieran esos *sonidos* como palitos. Luego, se les pidió que explicaran cómo lo habían hecho y a partir de esa explicación se desarrolló una conversación en la cual se intentó recoger evidencia acerca de la unidad a la que atendían o el criterio que utilizaban.

La investigación concluye en que no se produjeron relaciones coincidentes entre las unidades que contaron los niños y las notas musicales. Según los resultados, algunos niños

contaron 10 unidades en total. Este número surgió de la combinación de unidades equivalentes a las notas musicales más una unidad que se correspondía con el énfasis que se producía al cantar el fragmento durante la prolongación del último sonido de cada motivo. Las notas que añadieron representaban el énfasis en el silencio que ellos mismos producían al cantar.

Estos resultados permiten considerar que la nota no resultaría una unidad de acceso espontáneo en el análisis de una melodía, ya que ningún sujeto de los entrevistados contó 8 sonidos de manera directa. Por tanto, la notación musical no sería una mera transcripción de las notas musicales discriminadas a nivel oral. La unidad de segmentación espontánea de una melodía podría vincularse con diferentes atributos de la música. La organización de las unidades que establecieron los sujetos permitió dar cuenta de que los niños no perciben todas las unidades como iguales y que para definir las unidades de segmentación estarían coexistiendo diferentes criterios de manera simultánea. Nuevamente los resultados demuestran que los niños no conciben la relación entre oralidad y escritura como meramente especular, sino que se plantean el problema acerca de qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa.

Concluyendo, las investigaciones ponen en evidencia que los niños no esperan encontrar en los textos transcritos todas las partes del mensaje oral así como el texto les sirve para provocar o sugerir una emisión oral pero que no la determina totalmente. En la interacción con la escritura, construyen sus concepciones sobre las condiciones gráficas y sobre el enunciado oral, y las relaciones entre ambos órdenes.

Es central para nuestro estudio comprender que para un niño en proceso de alfabetización “el objeto lengua [la oralidad], en tanto objeto conceptual, no está dado (a pesar del conocimiento inconsciente del hablante), tampoco el objeto escritura, en tanto objeto conceptual está dado por la mera existencia de marcas ya que es preciso comprender las reglas de composición de esas marcas, entrar a las entrañas del sistema de escritura para operar con él y desde él. En el proceso de adquisición de la escritura las unidades de análisis de la lengua y de la escritura se redefinen continuamente [y mutuamente], hasta corresponder con aquellas que el sistema de representación define (y que sería ingenuo considerar como ‘naturales’, en cualquiera de los sentidos del término)” (Ferreiro, 2002, pp. 168).

Creemos que hay evidencia empírica proporcionada por las investigaciones mencionadas en este capítulo para sostener esta posición. Situados en este campo de problemas, nuestro aporte procurará aportar a la investigación sobre las mejores condiciones que permiten enfrentar a los niños con este problema y definir intervenciones didácticas a partir de considerar las respuestas infantiles.

Capítulo IV

La relación entre unidades de la oralidad y la escritura en la lectura con señalamiento de la canción memorizada

4. Introducción

En este capítulo analizamos los resultados de la tarea: lectura con señalamiento de la canción que se sabe de memoria. Como se ha explicado en el capítulo II “Metodología”, en esta tarea los niños deben poner en correspondencia las partes dichas con las partes escritas de la canción. Para hacerlo proceden oralizando partes de la canción, al tiempo que señalan partes de lo escrito; es así que producen simultáneamente dos tipos de segmentaciones: unas en la oralidad y otras en la escritura.

Esta tarea enfrenta a los niños a recortar algo continuo (la oralidad) para hacerla corresponder con los elementos discontinuos y contables de la escritura de la canción (las líneas gráficas, las palabras y las letras). Nos interesa saber cómo esto sucede; es decir, cuáles son las segmentaciones que realizan a nivel de la oralidad y qué unidades señalan en lo escrito, así como el tipo de correlaciones que entablan entre ambos órdenes (oral y escrito).

Comenzamos el análisis distinguiendo las segmentaciones que realizan cuando oralizan y señalan el texto de la canción.

4.1. Segmentaciones orales y escritas

Las respuestas infantiles revelan cinco tipos de segmentaciones que los niños realizan en la oralización de la canción y tres tipos de unidades señalados en la escritura:

Segmentaciones de la oralidad

- Frase musical
- Semi-frase
- Motivo (parte de la semi-frase)
- Palabra oral
- Sílabas

Unidades señaladas en la escritura:

- Línea gráfica
- Parte de línea gráfica
- Palabra gráfica

4.1.1 Segmentaciones de la oralidad

Tal como los suponíamos en el inicio y que explicitamos en el capítulo “Metodología”, algunas de las segmentaciones orales desarrolladas por los niños están ligadas a la organización musical de la canción; es así que los niños reconocen frases, semi-frases o motivos.

Pero no todos los tipos de segmentaciones orales realizadas corresponden a la musicalidad de la canción, otras están vinculadas a un análisis de otro orden. Algunos niños verbalizan sílabas mientras señalan el texto (puesto que estas unidades poseen ciertas características físicas que la hacen fácilmente identificable⁵), aunque al comienzo la relación entre estas partes dichas y las escritas no resulta ajustada.

Otras segmentaciones orales infantiles están sujetas a ciertas restricciones que derivan de las conceptualizaciones que se elaboran durante la adquisición de la escritura; nos referimos a las palabras orales. En la búsqueda de correspondencia término a término entre los fragmentos gráficos y los segmentos sonoros, los niños comienzan a considerar las

⁵ “La sílaba tiene características físicas que la hacen fácilmente identificable. Una sílaba siempre tiene un sonido vocálico, que se corresponde con la cúspide de la sonoridad. Las consonantes que ocurren antes o después del núcleo o cúspide de la sílaba dicha oralmente siempre son menos sonoras, de tal manera que, en una gráfica, la sílaba se representaría como una curva (con la figura de una montaña), en donde el punto más alto indicaría marcaría la vocal. Así, una sílaba como “trans” tendría una sonoridad baja en la /t/, más alta en la /r/, se alcanzaría la cúspide en la /a/, y luego bajaría en la /n/ y bajaría más aún en la /s/. Así, las diferentes sílabas en una palabra u oración van distinguiéndose unas de las otras. En el castellano, la sílaba marca la unidad rítmica, ya que todas las sílabas tienen la misma duración. Es por eso que podemos palmar al ritmo de la mayoría de las canciones y poemas en nuestra lengua. Los niños desde los dos o tres años hacen una segmentación en sílabas cuando quieren enfatizar algo: “¡ma-má, ven a-quí!”. (Vernon, 2004)

propiedades del texto, en términos de fragmentación, longitud y letras con valor de índice. Así, a partir del análisis de lo escrito, los niños empiezan a conceptualizar otras segmentaciones orales como las palabras.

4.1.2. Segmentaciones de la escritura

El texto de la canción presentado en el libro constituye una totalidad gráfica que se presenta a los niños para que operen con él. Como señalamos en el Capítulo II “Metodología”, no se trata de un texto continuo sino que está centrado en la hoja y constituido por seis versos, cada uno de los cuales corresponde a una línea gráfica.

Considerando esta disposición del texto y el espacio en blanco al final de cada línea, muchos niños seleccionan la línea gráfica (LG) como unidad de señalamiento en el análisis de lo escrito. Sin embargo, a partir de un análisis mayor de las partes escritas, otros señalan partes de líneas gráficas (PLG) o palabras gráficas (PG) para poner en correspondencia con las partes de la canción oralizada.

Resumiendo, en el texto escrito los niños delimitan las siguientes unidades:

Línea gráfica (LG)

Parte de línea gráfica (PLG)

Palabra gráfica (PG)

4.1.3. Análisis de las correlaciones entre las unidades de oralidad y la escritura

A partir de estas categorías, analizamos las relaciones que los niños entablan entre estas segmentaciones de lo oral y las unidades de lo escrito, considerando si se trata de relaciones coincidentes o no coincidentes. Hemos hallado cuatro tipos de respuestas que enunciamos a continuación, de las menos a las más avanzadas:

- A. Segmentan unidades diversas a nivel de la oralidad y la relación con las unidades de la escritura que señalan no es coincidente
- B. Segmentan unidades estables a nivel de la oralidad y en la escritura, pero la relación entre estas unidades no es coincidente
- C. Segmentan unidades estables a nivel de la oralidad y en la escritura, y la relación entre estas unidades es coincidente
- D. Leen convencionalmente la canción sin contexto verbal

Como veremos, los niños avanzan en producir segmentaciones cada vez más regulares o estables a nivel de la oralidad para ponerlas en relación con las unidades estables a nivel de la escritura que logran reconocer. En lo que sigue, analizamos cada una de las respuestas.

A. Segmentan unidades diversas a nivel de la oralidad y la relación con las unidades de la escritura que señalan no es coincidente

Para leer la canción memorizada, los niños de este grupo realizan segmentaciones a nivel de la oralidad que están relacionadas a las particularidades musicales de la canción oralizada. La particularidad de las respuestas de este grupo consiste en que los niños realizan, de manera alternativa, diversas segmentaciones orales; es decir, enuncian frases, semi-frases y motivos, mientras señalan las partes de la canción escrita.

En relación con las unidades de la escritura, un número significativo de niños de este grupo señala predominantemente LG mientras enuncia partes de la canción, logrando de este modo el reconocimiento de una unidad estable en la escritura. Recordemos que la particular disposición del texto y el espacio en blanco al final de cada línea, puede suscitar este tipo de reconocimiento.

En consecuencia, las relaciones que establecen en este grupo entre las partes dichas y escritas no son coincidentes. No obstante, los niños realizan enormes esfuerzos por atribuir algo de lo dicho a lo escrito; es decir, procuran que no quede nada por decir ni nada por señalar mientras oralizan la canción y señalan el texto escrito.

Se presenta la cantidad de niños de los diferentes niveles educativos y tipo de escuelas con este tipo de respuesta.

	JX	JX	PX	PZ
LG (predominantemente)	2	4	3	4
PL (predominantemente)		2	2	
PG (predominantemente)	---	2	4	---
	22	8	9	4

La mayor parte de este grupo (33 niños) señala predominantemente LG mientras enuncia alternativamente frases, semi-frases o motivos. Veamos un ejemplo:

Lara señala líneas gráficas completas en la escritura durante la interpretación. Mientras las señala, en algunos momentos enuncia frases musicales completas (*que llueva que llueva la vieja está en la cueva* en la línea gráfica **Que llueva que llueva**); otras veces, enuncia semi-frases musicales (*Los pajaritos cantan en la vieja está en la cueva*); o motivos (*que sí en las nubes se levantan*).

Lo interesante de este tipo de interpretación consiste en la evidente intencionalidad de leer toda la canción en los límites del texto, puesto que atribuyen una incompletud en la escritura a una incompletud en la oralidad, y viceversa.

Lara PX

Que llueva, que llueva,

(que llueva que llueva la vieja está en la cueva)

la vieja está en la cueva.

(Los pajaritos cantan)

Los pajaritos cantan

(Las nubes se levantan)

las nubes se levantan.

(Que sí)

que sí, que no,

(que no)

que caiga un chaparrón

(que caiga un chaparrón)

Un número menor de niños (6) señala predominantemente en la escritura unidades menores a la LG, como PLG o PG. Sin embargo, este tipo de señalamiento no está vinculado a la conceptualización de las unidades gráficas normativas, como la palabra,

puesto que a nivel de la oralidad aún enuncian frases, semi-frases y/o motivos. Veamos un ejemplo:

Mayra (JZ) marca PG en el texto (**que / llueva / está**) o PLG (**la vieja / en la cueva**). Sin embargo, atribuye a estas partes de la escritura segmentaciones orales vinculadas con las particularidades musicales de la canción: motivos (*que llueva / que llueva / la vieja / está en la cueva*) o semi-frases (*las nubes se levantan*).

Mayra, JZ

Que / llueva / que / llueva,

(que llueva) (que llueva) (la vieja) (está en la cueva)

la vieja / está / en la cueva.

(Los pajaritos cantan) (las nubes se levantan) (que sí que no)

Los pajaritos / cantan

(Que llueva) (que llueva)

Las / nubes / se / levantan.

(La vieja) (está en la cueva) (los pajaritos cantan) (las nubes se levantan)

que sí, / que no,

(que sí) (que no)

que caiga un chaparrón

(que caiga un chaparrón)

Un único caso que resulta más que interesante es el de Morena (JZ). En el inicio de la interpretación de la canción, la niña señala PG en el texto (**que / llueva / está / pajaritos**) mientras segmenta motivos a nivel de la oralidad. Sin embargo, el desajuste en la interpretación la obliga a realizar segmentaciones orales cada vez menores para relacionar todas las partes dichas a las partes escritas. Es así que enuncia también palabras orales. Sin embargo, la relación entre las palabras gráficas señaladas y las palabras orales enunciadas no es pertinente puesto que en este grupo los niños aún no están considerando índices textuales (cualitativos y cuantitativos).

Morena JZ

Que / llueva / que / llueva,

(*que llueva*) (*que llueva*) (*la vieja*) (*está en la cueva*)

la vieja está / en la cueva.

(*Los pajaritos*) (*cantan*)

Los pajaritos / cantan

(*las nubes*) (*se levantan*)

Las nubes / se levantan.

(*que sí*) (*que no*)

que sí, / que no,

(*que*) (*caiga*)

que caiga / un chaparrón

(*un*) (*chaparrón*)

Dado que las unidades de la oralidad que los niños segmentan en este grupo no son coincidentes con las unidades que señalan en la escritura se producen, como vimos, desajustes entre las partes dichas y escritas. Esto promueve el desarrollo de variados procedimientos de **compensación**, donde se ponen en juego diversos problemas lógicos y sus modos de resolución. A continuación, analizamos en qué consiste cada uno.

LEEN DOS VECES EL MISMO TEXTO

Ante la presencia de líneas gráficas sobrantes, se enuncian, en más de una oportunidad, las partes de la canción a medida que se señala el texto. En este tipo de interpretación, los niños suponen que el todo oral puede leerse en más de una de las partes de lo escrito pues consideran que las propiedades atribuidas a la totalidad son las propiedades atribuidas a las partes. En estos casos, las propiedades cualitativas del texto no son consideradas pues se lee lo mismo en series gráficas diferentes.

Melina, JZ

Que llueva, que llueva,

(que llueva que llueva la vieja está en la cueva)

la vieja está en la cueva.

(Los pajaritos cantan)

Los pajaritos cantan

(Que sí que no Que caiga un chaparrón)

las nubes se levantan.

(Los pajaritos cantan)

que sí, que no,

(las nubes se levantan)

que caiga un chaparrón.

(Que caiga un chaparrón)

INCLUYEN OTRO TEXTO

Ante la presencia de líneas gráficas sobrantes, en lugar de enunciar lo ya dicho, los niños incluyen otro texto oral. Sin embargo, no se trata de cualquier texto sino de versos correspondientes de otras versiones de la canción. En este caso, a las partes sobrantes se le atribuyen otras totalidades.

Jennifer, PZ

Que llueva, que llueva,

(que llueva que llueva la vieja está en la cueva)

la vieja está en la cueva.

(Los pajaritos cantan)

Los pajaritos cantan

(Las nubes se levantan)

las nubes se levantan.

(Que sí que no)

que sí, que no,

(que caiga un chaparrón)

que caiga un chaparrón

(abajo del colchón)

OMITEN VERBALIZAR UNA PARTE DE LA CANCIÓN O SEÑALAR UNA PARTE DEL TEXTO

Ante el sobrante (a veces de oralidad, otras de escritura), los niños no interpretan dos veces lo mismo ni agregan texto. Optan por omitir la verbalización de una parte dicha o el señalamiento de alguna parte escrita. Lo interesante de estos casos consiste en que la omisión siempre se produce al interior del texto (oral o escrito), así logran coincidir el inicio y el final de la canción.

Mailen, PX

Que llueva que llueva,

(que llueva que llueva la vieja está en la cueva)

la vieja está en la cueva.

(Los pajaritos cantan)

Los pajaritos cantan

(-----)

las nubes se levantan.

(Las nubes se levantan)

que sí, que no,

(Que sí que no)

que caiga un chaparrón

(que caiga un chaparrón)

Dylan, JX

Que llueva que llueva,

(que llueva)

la vieja está en la cueva.

(que llueva)

Los pajaritos cantan

(la vieja está en la cueva)

las nubes se levantan.

(Los pajaritos cantan)

(OMITE VERBALIZAR *las nubes se levantan*)

que sí, que no,

(Que sí que no)

que caiga un chaparrón

(que caiga un chaparrón)

Como se puede observar, en los inicios, las unidades que los niños reconocen tanto a nivel de la oralidad como en la escritura no son estables, así como la relación entre ambos órdenes no es coincidente. Sin embargo, todos los niños de este grupo se preocupan por leer todo lo dicho en la totalidad del texto escrito.

B. Segmentan unidades estables a nivel de la oralidad y en la escritura pero la relación entre estas unidades no es coincidente

Sólo unos pocos niños de la muestra (3 en total) realizan este tipo de resolución. En los intentos por producir unidades no sólo segmentables sino además igualables, reconocen a nivel de la oralidad y en la escritura **unidades estables**; sin embargo, en estos casos la relación entre estas partes dichas y escritas no es coincidente, puesto que en este grupo – como en el anterior- los niños no consideran índices textuales en la interpretación. Los

desajustes entre las partes dichas y escritas promueven, nuevamente en estos casos, el desarrollo de estrategias de compensación ante sobrantes en la oralidad o en la escritura.

A continuación, se presenta la cantidad de niños que desarrollan este tipo de respuesta.

	JX	JZ	PX	PZ
LG	--	2	--	--
PLG o PG	--	--	--	1

Veamos los casos:

Juan Cruz (JZ: 54) enuncia frases musicales completas de manera estable mientras señala LG. Como no hay coincidencias, se producen sobrantes en el texto escrito que resuelve enunciando nuevamente las frases de la canción.

Juan Cruz, JZ

<p>Que llueva, que llueva, (<i>que llueva que llueva la vieja está en la cueva</i>)</p> <p>la vieja está en la cueva. (<i>Los pajarito cantan las nubes se levantan</i>)</p> <p>Los pajaritos cantan (<i>Que sí que no Que caiga un chaparrón</i>)</p> <p>las nubes se levantan. (<i>que llueva que llueva la vieja está en la cueva</i>)</p> <p>que sí, que no, (<i>Los pajarito cantan las nubes se levantan</i>)</p> <p>que caiga un chaparrón. (<i>Que sí que no Que caiga un chaparrón</i>)</p>
--

Andrés (JZ) enuncia motivos a nivel de la oralidad de manera estable mientras señala PG. Si bien el señalamiento de esta unidad en el texto no se sostiene a lo largo de toda la interpretación, se observa una intención del niño por segmentar progresivamente unidades menores en la escritura.

Andrés, JZ

Que / llueva/ que/ llueva,

(que llueva) (que llueva) (la vieja) (está en la cueva)

la vieja / está / en la cueva.

(los pajaritos) (cantan) (las nubes)

Los pajaritos cantan

(se levantan)

las nubes se levantan.

(que sí)

que sí, / que no,

(que no) (que caiga)

que caiga un chaparrón.

(un chaparrón)

Alexander (PZ) señala “zonas” de la LG mientras enuncia sílabas de manera estable. Se trata de una resolución que pone en evidencia las intenciones infantiles por producir unidades igualables a nivel de la oralidad; y la sílaba tiene características físicas que la hacen fácilmente identificable.

Alexander, PZ

Que llueva, que llueva,

(que -llue-va-que-llue-va)

la vieja está en la cueva.

(La-vie-ja)

Los pajaritos / cantan

(Es – tá- en – la- cue-va)

las nubes se levantan.

(Los- pa-ja-ri-tos-can-tan)

que sí, / que no,

(las –un-bes-se- le-van-tan)

que caiga un chaparrón.

(Que- sí- que- no- Que- cai-ga- un-cha-pa-rrón)

C. Segmentan unidades estables a nivel de la oralidad y en la escritura, y la relación entre estas unidades es coincidente

Finalmente, los niños de este grupo, logran establecer relaciones coincidentes entre las partes dichas y las partes escritas. El mayor porcentaje de niños señala LG mientras enuncia semi-frases musicales, es decir recurre a unidades gráficas mayores. Mientras que el resto señala en la escritura PG a la vez que enuncia palabras orales. Veamos cómo se distribuyen estas respuestas, considerando el nivel educativo y el tipo de escuela:

	JX	JZ	PX	PZ
LG	8	13	12	5
PLG o PG	—	9	4	10

A continuación analizamos ambos tipos de resoluciones: **enuncian semi-frases musicales mientras se señalan LG completas y señalan, predominantemente, PG que se corresponden con palabras orales que enuncian.**

a. Enuncian semi-frases musicales mientras se señalan LG completas.

A pesar de la relación ajustada entre las partes dichas y escritas, los niños de este grupo no explicitan la consideración de índices textuales (cualitativos y cuantitativos) en la interpretación. A nivel de la oralidad, segmentan semi-frases musicales, quizás motivados por los reposos o cadencias que delimitan estas unidades, que se perciben como pausas que los niños podrían atribuir a la finalización del segmento oral. Como estas unidades de la

oralidad coinciden con las líneas gráficas del texto que señalan, en estas respuestas se establece una correspondencia ajustada entre las partes dichas y las partes escritas. Este tipo de interpretación parece satisfacer a los niños y no les exige recurrir a otros indicios para corroborar la lectura. Veamos un ejemplo:

Julián, JX

Que llueva que llueva,

(que llueva que llueva)

la vieja está en la cueva.

(la vieja está en la cueva)

Los pajaritos cantan

(Los pajaritos cantan)

las nubes se levantan.

(Las nubes se levantan)

que sí, que no,

(Que sí que no)

que caiga un chaparrón

(que caiga un chaparrón)

b. Señalan, predominantemente, PG que se corresponden con palabras orales que enuncian.

Para establecer relaciones entre las partes dichas y las partes escritas los niños de este grupo, enuncian palabras orales mientras señalan PG en el texto. Para hacerlo, consideran algunos índices cualitativos de la escritura, hecho que se pone en evidencia a partir de la solicitud de justificación por parte del entrevistador así como sus desempeños en otras tareas. En algunos casos, también enuncian sílabas o fonemas mientras señalan las letras, concretamente para controlar la interpretación.

Los niños de este grupo parecen estar comenzando a conceptualizar las unidades gráficas normativas, lo que les permite coincidir la oralidad con la escritura.

Veamos los ejemplos:

Lara, JZ

Que / llueva, / que / llueva,

(Que) (llueva) (que) (llueva)

La / vieja / es / tá / en / la / cue / va.

(la) (vieja) (es) (tá) (en) (la) (cue) (va)

Los / pajaritos / cantan

(Los) (pajaritos) (cantan)

Las / nubes / se / levantan

(Las) (nubes) (se) (levantan)

Que / sí , / que / no,

(que) (sí) (que) (no)

que / caiga / un / chaparrón

(que) (caiga) (un) (chaparrón)

Constanza, JZ

Que llueva, / que llueva,

(Que llueva) (que llueva)

La / vieja / es / tá / en / la / cue / va.

(la) (vieja) (es) (tá) (en) (la) (cue) (va)

Los / p/a/j/a/r/i/tos / cantan

(Los) (p-a-j-a-r-i-tos) (cantan)

Las / n/u/bes /s/e /levantan

(Las) (n-u-bes -s-e) (levantan)

Que / sí , / que / no,

(que) (sí) (que) (no)

que / caiga / un / chaparrón

(que) (caiga) (un) (chaparrón)

Llegados a este punto podemos afirmar que para poner en relación las partes dichas y escritas de la canción, los niños van en búsqueda de una sistematicidad tanto de las unidades que desarrollan en la oralidad como las que reconocen en la escritura. De este modo, avanzan no sólo en la distinción de unidades cada vez más analíticas en ambos órdenes, sino además en el establecimiento de relaciones más ajustadas entre ellas.

D. Leen convencionalmente la canción sin contexto verbal

Finalmente, un grupo de niños, especialmente de las escuelas primarias, lee convencionalmente el texto de la canción sin contexto verbal.

	PX	PZ
Se lee sin contexto verbal	2	10

A continuación analizamos el tipo de correlaciones entre oralidad y escritura que entablan los niños de las diferentes escuelas y niveles educativos.

4.2. Correlaciones entabladas entre oralidad y escritura, según el nivel educativo y tipo de escuela.

En este punto, analizamos los tipos de segmentaciones en la escritura y en la oralidad desarrolladas, y las relaciones entre ambos órdenes que se establecen considerando el tipo de escuela y el nivel educativo.

TABLA 1. Distribución de las respuestas considerando unidades escritas delimitadas por los niños y correspondencia ajustada o desajustada, según el nivel educativo y tipo de escuela. (N= 119)

TIPO DE RESPUESTA		JX	JZ	PX	PZ	TOTAL
Segmentan unidades diversas a nivel de la oralidad y la relación con las unidades de la escritura que señalan no es coincidente	LG	22 (73%)	4 (12.5%)	3 (11%)	4 (12.5%)	33 (28%)
	PLG o PG	—	4 (12.5%)	6 (22%)		10 (8%)
Segmentan unidades estables a nivel de la oralidad y en la escritura pero la relación entre estas unidades no es coincidente	LG	—	2 (6%)	—		2 (2%)
	PLG o PG	—	—	—	1 (3.5%)	1 (1%)
Segmentan unidades estables a nivel de la oralidad y en la escritura, y la relación entre estas unidades es coincidente	LG	8 (27%)	13 (41%)	12 (45%)	5 (17%)	38 (32%)
	PLG o PG		9 (28%)	4 (15%)	10 (33.5%)	23 (19%)
Se lee convencionalmente la canción sin contexto verbal				2 (7%)	10 (33.5%)	12 (10%)
TOTALES		30	32	27	30	119

La mayoría de las respuestas de JX (73%) se encuentran en el grupo que **segmenta unidades diversas a nivel de la oralidad mientras señala líneas gráficas (LG) en la escritura, de modo tal que no se establecen relaciones coincidentes entre ambos órdenes**. Las segmentaciones orales que los niños producen están vinculadas a las particularidades musicales de la canción (frases, semi-frases y motivos).

Por su parte, las respuestas JZ y PX son notoriamente similares. La mayoría de los niños de JZ (69%) y PX (60%) **reconoce unidades estables en la oralidad y escritura y**

establece relaciones coincidentes entre ambos órdenes. Sin embargo, en PX el mayor porcentaje (45%) señala la LG como unidad de lo escrito, mientras que en JZ la mayoría logra delimitar una unidad gráfica menor, la palabra gráfica, PG.

Finalmente, el 66% de los niños de PZ desarrollan las respuestas más avanzadas. El 33.5% de los niños **señala PG en el texto mientras enuncia palabras orales**, mientras que el otro 33.5% **lee convencionalmente el texto.**

Como muestran los datos, si bien el nivel educativo distingue los desempeños infantiles, las propuestas de enseñanza que caracterizan a cada una de las escuelas son centrales. La frecuente interacción con el sistema de escritura en situaciones de producción e interpretación de textos propias de las escuelas Z, parece ser una condición que favorece que los niños puedan analizar unidades orales y escritas cada más estables y analíticas, y establecer mejores relaciones entre estas, para interpretar el texto de una canción que se conoce de memoria.

4.3. Conclusiones del capítulo

En esta tarea, los niños se enfrentan al desafío de poner en correspondencia aquello que saben que dice la canción con la escritura misma. Sin embargo, las respuestas analizadas en este capítulo muestran que en los inicios de la alfabetización la correspondencia entre las partes dichas y las partes escritas de un texto que se sabe de memoria es un trabajo cognoscitivo complejo. Las respuestas infantiles dejan en evidencia que el desafío de poner en relación los segmentos de la canción oralizada con las partes de la escritura promueve mayores reflexiones en torno a estas unidades.

Uno de los hallazgos más interesantes consiste en que todos los niños de la muestra, de jardín y Primaria de ambos contextos educativos, atribuyen durante la interpretación de la canción algún segmento de oralidad a cada una de las partes del texto señalada; es decir, para todos los niños todo el texto tiene que ser interpretado. Cuando se producen desajustes entre las partes dichas y escritas, y como consecuencia se originan sobrantes a veces en la oralidad y otras veces en la escritura, los niños despliegan estrategias de compensación para leer el todo en el todo: leen dos veces el mismo texto, omiten verbalizar una parte de la canción o señalar una parte del texto.

Un dato interesante consiste en que ningún niño, aun cuando no puede tomar en cuenta índices cualitativos o cuantitativos del texto para leer la canción, enuncia otras frases, otras palabras o pseudo-palabras que no esté vinculadas al texto de la canción, a

diferencia de los resultados obtenidos por Grunfeld (2012) y Scarpa (2014), en lectura de palabras sin contexto facilitador. Sólo en unos pocos casos, frente a los sobrantes, algunos niños incluyen otros versos, pero que corresponden a otras versiones de la canción. Por otra parte, el descifrado tampoco es un procedimiento utilizado. Es así que nuestros datos corroboran que el contexto provisto por el conocimiento de la canción favorece las condiciones que son centrales para que los niños puedan desplegar estrategias ajustadas para interpretar el texto. Es decir, la contextualización resulta ser un elemento facilitador; la posibilidad de contar con mayor contexto les da más posibilidades de construir significado sobre lo escrito (Grunfeld 2012; Scarpa 2014).

Los datos también arrojan que, dado las características del texto que se proponía leer (una canción), la LG se impone como unidad de señalamiento de lo escrito; la mitad de la muestra selecciona esta unidad de la escritura. De los niños que señalan LG en lo escrito, en la oralidad están exclusivamente motivados por las particularidades orales de la canción; es así que segmentan frases, semi-frases y motivos. Como vimos, algunas veces segmentan alternativamente estas unidades orales; otras veces señalan sólo una unidad de manera más sistemática. En general, cuando se señala la LG se producen desajustes entre estas partes marcadas en el texto y las partes orales enunciadas. Sólo quienes logran segmentar en la oralidad semi-frases musicales de manera estable realizan los ajustes pertinentes.

En las respuestas que consideramos más avanzadas, los niños señalan unidades gráficas menores a la línea: PLG o PG. Esto sucede porque empiezan a concebir a la línea como una unidad que puede ser fragmentada, así como a considerar los espacios en blanco como límites de la escritura. Sin embargo, no en todos los casos en que se distingue este tipo de unidad en lo escrito, la correspondencia con las partes dichas es ajustada, puesto que a nivel de la oralidad continúan segmentando unidades vinculadas a las particularidades musicales de la canción (frase, semi-frases y motivos), sin considerar índices cualitativos.

Ahora bien, los datos también revelan que orientados por la necesidad de poner en correspondencia las PG señaladas con las partes dichas de la canción, se consideran cada vez unidades más analíticas a nivel de la oralidad. Así, se resignan las segmentaciones orales motivadas por los aspectos musicales y se empieza a desarrollar un tipo de segmentación oral vinculado a la escritura: la palabra. Los niños enuncian palabras orales a medida que las señalan en el texto, progresivamente con mayor pertinencia. Cabe destacar

que esto es posible fundamentalmente por la consideración de índices cualitativos y cuantitativos del texto.

Un dato relevante consiste en que, en algunos pocos casos, para controlar la interpretación de la canción los niños enuncian también unidades orales no significativas, sílabas y fonemas, mientras señalan unidades escritas correspondientes (letras); es decir, los niños de este grupo deciden trabajar con unidades de la palabra. Esto sucede especialmente en las escuelas Z. En este sentido, nuestro estudio corrobora los datos relevados por Grunfeld (2012), quien afirma que en la tarea de *omisión de un fonema* se observa un porcentaje más elevado de respuestas más analíticas en las Escuelas Z en relación con las X; según la autora, sólo los niños de estos grupos demuestran algún tipo de análisis con unidades de la palabra.

Analizando comparativamente las respuestas de niños pertenecientes a contextos didácticos diferentes, se evidencian mejores posibilidades de interpretación de la canción que se sabe de memoria en las respuestas correspondientes a JZ y PZ. Los niños de estos grupos no sólo establecen mejores relaciones entre las partes dichas y escritas sino que, además, producen mejores correspondencias entre unidades gráficas y orales cada vez más analíticas: palabras, sílabas y fonemas, a partir de tomar en consideración los índices provistos por el texto. Y esto parece deberse a las propuestas de enseñanza constructivistas, que se caracterizan por la frecuente interacción con el sistema de escritura en situaciones de producción e interpretación de textos, que enfrentan a los desafíos que la escritura plantea, tal como lo afirman las investigaciones que nos preceden Grunfeld (2012) y Scarpa (2014).

Capítulo V

La localización de palabras orales en el texto de la canción memorizada

5. Introducción

En esta tarea enfrentamos a los niños a otro tipo de problema: localizar palabras (**chaparrón, cueva, pajaritos y cantan**) en el texto de la canción memorizada luego de ser enunciadas por el entrevistador. Nos interesaba conocer qué segmentaciones de la escritura señalan los niños cuando se les solicita localizar palabras en un texto, en qué medida pueden localizar las palabras de manera pertinente y cuáles son sus posibilidades de recurrir a índices cualitativos y cuantitativos de la escritura para leer estas partes del todo.

En la escritura contemporánea un texto está segmentado en cadenas de letras que están separadas una de otras por espacios en blanco, y son precisamente los espacios en blanco los que definen la palabra gráfica. “Los hablantes que también somos lectores eficientes de escrituras alfabéticas, compartimos la creencia de que las palabras de la escritura forman parte de la emisión oral. Sentimos que las escuchamos en los enunciados como si realmente estuvieran ahí. La escritura es en buena medida responsable de ello. Las palabras ortográficas son unidades creadas a partir de ella, pero que después impactan nuestro modo de escuchar el habla. Por eso, no es sorprendente que se crea que el lenguaje oral pueda ser convertido de manera automática en palabras escritas. Sin embargo, tanto la delimitación de las palabras en la enunciación oral, como en su transcripción, son operaciones que requieren más trabajo cognoscitivo del que quisiéramos.” (Zamudio, 2010 pp. 76)

Prueba de ello han aportado las investigaciones psicogenéticas sobre palabra. Estas sostienen que para los niños en proceso de alfabetización, entender y coordinar los criterios que conforman las palabras gráficas implica un largo proceso de construcción conceptual.

Como fue explicado en el Capítulo II “Metodología”, en el diseño de la subtarea que analizamos en este capítulo decidimos solicitar palabras con contenidos semánticos plenos: tres sustantivos y un verbo. Nos interesaba que los niños aceptaran que estas palabras estaban escritas, puesto que nuestro interés teórico residía en conocer cómo los niños segmentan el texto cuando se les solicita localizar “palabras”, es decir, qué fragmentos gráficos señalan.

Anticipamos que al hacerlo, los niños podrían señalar distintas unidades gráficas (línea gráfica, cadenas gráficas menores a la palabra, palabras gráficas, letras). Del mismo modo, como las palabras que solicitamos son parte de un texto (el cual como todos, tiene una estructura genérica, una cohesión interna y funciona como una totalidad), anticipamos que las posibilidades de establecer relaciones de orden entre las partes oralizadas y las partes escritas serían también un aspecto central para su resolución de la actividad. Asimismo, lo sería la posibilidad de considerar los índices cualitativos y cuantitativos de la escritura.

A continuación, en el texto de la canción, se marcan en negrita las palabras requeridas por el entrevistador y se aclara el orden de solicitud de las mismas.

Que llueva, que llueva

la vieja está en la **cueva** (2°).

Los **pajaritos** (3°) **cantan** (4°),

las nubes se levantan.

Que sí, que no,

que caiga un **chaparrón** (1°)

La primera palabra que solicitamos es **chaparrón** ubicada al final de la última línea gráfica, es decir, la última palabra de la canción. Por su ubicación en el texto podía resultar más accesible para los niños, de allí que consideramos pertinente solicitarla en primer término.

En segundo lugar, solicitamos **cueva** ubicada en el texto al final de la segunda línea gráfica. La localización de esta palabra implica el desafío de abandonar la última línea en que se habría localizado correctamente **chaparrón** para volver a las primeras líneas del texto. Sin embargo, **cueva** se encuentra al final de la segunda línea gráfica, por lo que podría resultar menos compleja su localización. Considerando los aspectos rítmicos, en la emisión oral de **cueva** se produce pausa sonora originada por la acentuación musical y los niños podrían hacerla coincidir con el final de la línea gráfica en la que coincidentemente está escrita la palabra. De allí que consideramos pertinente solicitarla en segundo término.

En tercer y cuarto lugar solicitamos **pajaritos** y **cantan**, ambas escritas en la tercera línea gráfica, lo que introduce una diferencia con respecto a las palabras precedentes. El nuevo problema que se plantea consiste en leer partes del todo al interior de una misma línea gráfica.

5.1. Descripción de los señalamientos infantiles

Analizamos los señalamientos infantiles sobre el texto en respuesta a cada solicitud de localización del adulto.

Destacamos que, por las dificultades propias que tuvo el registro de estos señalamientos, mantuvimos un margen de tolerancia: consideramos que el reconocimiento era correcto si se señalaba la línea gráfica pertinente.

Especificamos las características del señalamiento del niño:

- **LG: localización de la palabra oralizada en línea gráfica completa con señalamiento continuo** (desplazamiento de su dedo de inicio a fin de línea gráfica).
- **PLG: localización de la palabra oralizada en parte de una línea gráfica**, es decir, señalamiento puntual sobre un segmento de la línea gráfica. Por prudencia, hemos preferido este tipo de denominación ante la dificultad de establecer límites claros entre palabras gráficas señaladas por los niños.
- **PG: localización o señalamiento de la palabra oralizada en la palabra gráfica**. En este tipo de respuesta los niños acompañan el señalamiento de la palabra gráfica con referencias explícitas a aspectos cualitativos de la palabra

escrita (por ejemplo, un niño señalando “canta” comenta “dice canta porque empieza como Camila”).

En primer lugar analizamos la distribución de las respuestas:

TABLA 1. Número absoluto y porcentaje de respuestas de localización de las palabras solicitadas –en línea o palabra- (N= 119)

119 (100%)			
CHAPARRÓN 108 (91%)		SOLO CHAPARRÓ N 25 (21%)	
PAJARITOS CUEVA 83 (70%)			
CANTAN 61 (51%)	Todo menos CANTA N 22 (19%)		

Como se observa en la tabla precedente, de los 119 casos iniciales 108 ubican de manera correcta **chaparrón**. Se trata del 91% de los niños, o sea, una gran mayoría. Recordemos que la palabra **chaparrón** está ubicada al final de la última línea gráfica, es decir, es la última palabra escrita en la canción.

Si consideramos la localización correcta de **chaparrón** y **cueva** baja el total a 83 (83/119, 70%). Los resultados muestran que si bien la solicitud de **cueva** resulta un reto para los niños, pues no todos los que resuelven de manera correcta **chaparrón** logran hacer lo

mismo con **cueva**, un gran porcentaje llega a la línea gráfica o palabra correcta. Estos mismos niños (83) resuelven, también, **pajaritos**.

Si agregamos **cantan**, lo que implicaba un desafío porque esta palabra está en la misma línea gráfica que pajaritos, los 83 se reducen a 61 ($61/119 = 51\%$). En consecuencia, la mitad de la muestra (51%) encuentra correctamente (con el criterio de tolerancia aplicado) todas las palabras solicitadas.

La otra mitad de la población estudiada (49%) queda pre-definida por la clasificación ya realizada: resuelven todo menos **cantan** (22/119, 18%) y resuelven sólo **chaparrón** (25/119, 21%). Sólo un pequeño grupo de niños (11/119, 9%) no localiza ninguna palabra solicitada.

A partir de este análisis de las respuestas infantiles respecto de la localización de las palabras solicitadas, se definen 4 grupos:

Grupo 1. No localizan ninguna palabra solicitada

Grupo 2. Sólo localizan chaparrón

Grupo 3. Localizan chaparrón, cueva y pajaritos

Grupo 4. Localizan todas las palabras

Presentamos los grupos en la siguiente tabla.

TABLA 2. Número absoluto y porcentaje, según los grupos de respuestas. (N= 119)

GRUPOS	JX	JZ	PX	PZ	TOTALES
1. NINGUNA PALABRA	6 (20%)	2 (6%)	2 (7%)	1 (3.5%)	11 (9%)
2. SOLO CHAPARRÓN	8 (27%)	8 (25%)	8 (30%)	1 (3.5%)	25 (21%)
3. CHAPARRÓN, PAJARITOS Y CUEVA	13 (43%)	5 (15%)	2 (7%)	2 (7%)	22 (19%)
4. CHAPARRÓN, CUEVA, PAJARITOS Y CANTAN	3 (10%)	17 (54%)	15 (56%)	26 (86%)	61 (51%)
TOTALES	30	32	27	30	119

A continuación describimos las respuestas correspondientes a cada grupo.

GRUPO 1. NINGUNA PALABRA SOLICITADA

Este grupo de niños (11/119) no señala ninguna de las palabras solicitadas de manera pertinente, ni siquiera **chaparrón**. Sin embargo entre estos distinguimos dos tipos de señalamiento, en relación con la unidad gráfica que reconocen. Algunos sitúan la palabra en la línea gráfica completa, otros puntualizan una palabra gráfica. En lo que sigue nos referimos a cada uno de los casos.

A. Señalan la LG

Estos niños (10/11) señalan las palabras solicitadas en líneas gráficas completas, que no se corresponden con la que tiene la palabra solicitada. Según el tipo de señalamiento que realizan, en relación con las informaciones que los niños consideran, se pueden distinguir dos grupos.

A.a. No consideran la relación de orden entre lo dicho y lo escrito.

Estos niños (2/10) señalan, ante la solicitud de **chaparrón**, la línea gráfica inicial (**que llueva que llueva**), a pesar de que esta palabra es la última que se dice en la canción. Estas respuestas ponen en evidencia que este grupo aún no está considerando como información la relación de orden entre las partes dichas y las partes escritas. En el caso de **cueva**, **pajaritos** y **cantan** localizan líneas gráficas completas consecutivas a **chaparrón** en forma descendente (de principio a fin). Tal vez estos niños orientan sus decisiones de acuerdo al orden de solicitud de las palabras enunciadas por el entrevistador (si se solicitan después, se ubican “después”).

Mailén, el caso que incluimos a modo de ejemplo, selecciona las líneas 1, 3, 4 y 5 para cada una de las palabras solicitadas, correspondientemente. La relación entre el orden de las palabras de la canción oralizada y el texto escrito no es considerada por la niña. Su proceder está orientado exclusivamente por el orden en que las palabras son solicitadas por el entrevistador.

Mailén, PX		
<p>Que llueva, que llueva (1°) la vieja está en la cueva.</p> <p>Los pajaritos cantan, (2°) las nubes se levantan. (3°)</p> <p>Que sí, que no, (4°) que caiga un chaparrón.</p>		
<i>Chaparrón</i>	Que llueva que llueva	S/J
<i>Cueva</i>	Los pajaritos cantan	S/J
<i>Pajaritos</i>	Las nubes se levantan	S/J
<i>Cantan</i>	Que sí que no	Porque miro. Porque vi los pajaritos cantan.

A.b. Consideran la relación de orden entre lo dicho y lo escrito.

Las respuestas de estos niños (8/10), aunque no localizan las palabras solicitadas en líneas gráficas correctas, no son del todo inadecuadas. Seleccionan líneas próximas que evidencian la intención por considerar la relación de orden entre las palabras dichas y el texto escrito.

Analizamos, a modo de ejemplo, el caso de Dylan, quien señala la penúltima línea gráfica (**que sí que no**) para **chaparrón** y la primera (**Que llueva que llueva**) para **cueva**. Si bien se trata de líneas incorrectas, en ambos casos son próximas a las correspondientes a estas palabras solicitadas (se encuentran al final e inicio del texto, respectivamente). Considerando el señalamiento de **cueva** en la primera línea gráfica completa, el niño atribuye las líneas completas consecutivas a **pajaritos** y **cantan** (**pajaritos** en 2 y **cantan** en 3). Tal como se evidencia en sus procedimientos y se explicita en sus justificaciones (“Porque sigue”), existe intencionalidad de Dylan por considerar la relación de orden entre lo dicho y lo escrito.

Dylan, JX		
<p>Que llueva, que llueva (2°) la vieja está en la cueva.</p> <p>Los pajaritos cantan, (3°) las nubes se levantan. (4°)</p> <p>Que sí, que no, (1°) que caiga un chaparrón</p>		
<i>Chaparrón</i>	Que sí que no	Porque sí.
<i>Cueva</i>	Que llueva que llueva	Porque estoy leyendo.
<i>Pajaritos</i>	Los pajaritos cantan	Porque sigue.
<i>Cantan</i>	Las nubes se levantan	Porque miro. Porque vi los pajaritos cantan después.

B. Señalan en segmentos menores a la LG.

Se trata del caso de Mayra (1/11) quien para la localización de **chaparrón** señala **la** justificando “porque tiene la a” y para **cueva** señala **un**, “porque tiene la u”. En ambos casos, la niña va en busca de los núcleos vocálicos de las sílabas iniciales de las palabras. Para el resto de las palabras va en busca de los índices iniciales; señala **que** para **pajaritos** (“porque tiene la pe”, señalando la **q** que parece interpretar como una **p** invertida en imprenta minúscula) y **cueva** para **cantan** (“porque tiene la ce”).

Como vemos, la niña considera otro tipo de información: los índices cualitativos de la escritura. Busca letras pertinentes para localizar las palabras. Sin embargo, no logra llegar a las palabras solicitadas. Esto sucede puesto que, por un lado, desatiende la relación de orden entre las partes dichas y escritas, perdiendo el control sobre la totalidad del texto. Vemos que Mayra localiza todas las palabras en sólo tres líneas. Por otro lado, la consideración de un único índice de la escritura (en núcleo vocálico inicial) no le permite arribar al señalamiento de las palabras gráficas correctas aunque evidencie un conocimiento fonológico incipiente.

Mayra, JZ		
<p>Que (3°) llueva, que llueva</p> <p>la (1°) vieja está en la cueva. (4°)</p> <p>Los pajaritos cantan, las nubes se levantan.</p> <p>Que sí, que no, que caiga un (2°) chaparrón</p>		
<i>Chaparrón</i>	La	Tiene la “a”
<i>Cueva</i>	un	Porque tiene la “u”
<i>Pajaritos</i>	que (que llueva que llueva)	Porque tiene la “pe”

Cantan	Cueva	Tiene la de Camila
--------	-------	--------------------

GRUPO 2. SOLO CHAPARRÓN

Este grupo de niños (25/119) sólo localiza **chaparrón**. Algunos señalan una línea gráfica completa para la palabra solicitada y otros la identifican indicando la palabra gráfica. En este caso también se distinguen respuestas en que se señala la línea gráfica o unidades menores a esta. En lo que sigue las presentamos.

A. Señalan en LG

Estos niños (14/25) señalan **chaparrón** en una línea gráfica completa. Entre ellos, según las informaciones que consideran, distinguimos dos tipos de señalamientos:

A.a. Pierden la relación de orden entre la canción oralizada y el texto escrito.

Estos niños (3/14), una vez localizada de manera correcta **chaparrón**, siguen señalando **cueva**, **pajaritos** y **cantan** en líneas gráficas incorrectas. Lo hacen en las líneas consecutivas y en forma ascendente, en todos los casos con señalamiento de la línea completa, en el inicio o en el final.

Tal como lo ejemplifica el caso de Victoria, los niños pierden la relación de orden entre el texto oral y el escrito. Orientan sus decisiones de acuerdo al orden de solicitud de las palabras enunciadas por el entrevistador (si se solicitan después de **chaparrón**, se ubican “después de chaparrón”). Considerando que **chaparrón** ha sido localizada correctamente en la última línea gráfica, los niños realizan un señalamiento ascendente de las líneas. A diferencia de las respuestas anteriores, se infiere que los niños de este grupo no logran sostener la relación inicial entre el orden de lo verbalizado y el orden de lo escrito.

En el ejemplo que sigue, el niño explicita claramente en sus argumentaciones la intencionalidad por considerar un orden ascendente.

Baltasar, JX		
<p>Que llueva, que llueva (4°)</p> <p>la vieja está en la cueva.</p> <p>Los pajaritos cantan, (3°)</p> <p>las nubes se levantan. (2°)</p> <p>Que sí, que no,</p> <p>que caiga un chaparrón (1°)</p>		
<i>Chaparrón</i>	Que caiga un chaparrón	Porque más después de las nubes dice chaparrón.
<i>Cueva</i>	Las nubes se levantan	Porque yo marqué con el dedo y acá estaba.
<i>Pajaritos</i>	Los pajaritos cantan	Porque yo estaba haciendo en el tres.
<i>Cantan</i>	Que llueva que llueva	Porque acá yo hice en el uno. Porque primero empecé donde dice cantan.

A.b. Consideran la relación de orden entre lo dicho y lo escrito.

Después de haber localizado **chaparrón** en la línea gráfica correcta, estos niños (11/14) localizan **cueva** en una de las primeras líneas del texto (línea completa o parte línea), considerando una relación de orden entre las palabras dichas en la canción y el texto escrito, pues si **cueva** se menciona al comienzo de la canción esperan encontrar su escritura en el inicio del texto escrito. Posteriormente, señalan el resto de las palabras en las líneas gráficas consecutivas. Este desplazamiento del señalamiento al inicio pone de manifiesto

que están pensando en el orden, aunque de manera aproximada, en tanto no logran un señalamiento de línea correcta.

Veamos el caso de Javier, representativo de este grupo, quien tras haber señalado **chaparrón** en la línea gráfica correspondiente, localiza **cueva** en los inicios del texto. Luego, indica otras líneas consecutivas entre sí, para **pajaritos** y **cantan**. En este tipo de respuesta, si bien no se selecciona para **cueva**, **pajaritos** y **cantan** las líneas gráficas correctas, se infiere en los señalamientos una intencionalidad de sostener (aunque en líneas erróneas) relaciones de orden entre las palabras dichas y las líneas gráficas del texto escrito. En la justificación de las respuestas por parte del niño se pueden relevar marcas lingüísticas que refieren a la preocupación por este orden: “Acá, porque comencé **desde** aquí (señala el inicio)...”; “Porque **después** de esta (señala final de línea 1) **sigue** esta (final de línea 2)”.

Javier, JX		
<p>Que llueva, que llueva (2°)</p> <p>la vieja está en la cueva. (3°)</p> <p>Los pajaritos cantan, (4°)</p> <p>las nubes se levantan.</p> <p>Que sí, que no,</p> <p>que caiga un chaparrón (1°)</p>		
<i>Chaparrón</i>	Que caiga un chaparrón	Porque canté esa parte.
<i>Cueva</i>	Que llueva que llueva	Acá, porque comencé desde aquí (señala el inicio del texto).
<i>Pajaritos</i>	La vieja está en la cueva	Acá. Porque después de esta (final de línea 1) sigue esta (final de línea 2).
<i>Cantan</i>	Los pajaritos cantan	Acá, porque canté esa parte.

B. Señalan en segmentos menores a la LG

Estos niños (11/25) marcan **chaparrón** señalando letras en la palabra gráfica correcta. En este tipo de respuestas, los niños consideran los índices cualitativos de la escritura. Si bien las letras que consideran son pertinentes, el hecho de tomar sólo un índice (es decir, sólo una letra de la palabra solicitada) promueve el señalamiento de segmentos gráficos incorrectos.

Al trabajar fuertemente en los aspectos cualitativos de la escritura, dejan de considerar la totalidad del texto, así como la relación de orden entre las palabras dichas y el texto escrito. En estos casos es que se detienen en unas pocas líneas (no más de dos) para leer todas las palabras solicitadas por el entrevistador.

Tal como muestra el ejemplo de Brenda, ante la solicitud de **cantan** señala **caiga** “porque tiene la ‘ce’ y la ‘a” y para **pajaritos** señala **que** (de **que sí que no**) “porque tiene la ‘pe”. En estos casos, con un conocimiento en que se prioriza la búsqueda de letras con valor de índices de la escritura y con una información fonológica incipiente, la tipografía de imprenta minúscula promueve inconvenientes en la lectura (la **q** imprenta minúscula es considerada como “pe”, la **n** como “u”, la **v** como “a”, entre otras) y el nombre de las letras incide en las respuestas (letra “qu” para la localización de **cueva**).

Brenda, JX		
<p>Que llueva, que llueva</p> <p>la vieja está en la cueva.</p> <p>Los pajaritos cantan,</p> <p>las nubes se levantan.</p> <p>Que (2°) sí, que no, (3°)</p> <p>que caiga (4°) un chaparrón (1°)</p>		
<i>Chaparrón</i>	Chaparrón	Porque está la “ce” y la “ca”.
<i>Cueva</i>	Que (<u>que</u> sí, que no)	Porque está la “qu” (nombre de la letra) y la “u”.
<i>Pajaritos</i>	Que (que sí, <u>que</u> no)	Porque está la “pe”.
<i>Cantan</i>	Caiga	Porque está la “ce” y la “a”.

GRUPO 3. CHAPARRÓN, CUEVA Y PAJARITOS

Los niños de este grupo (22/119) señalan de manera correcta, con el criterio de tolerancia aplicado, las palabras **chaparrón**, **cueva** y **pajaritos**. En este tipo de respuesta, la línea gráfica es la unidad de señalamiento para la localización de las palabras y parecen considerarla como un todo al que todavía no intentan fragmentar.

Es notable que la totalidad de los niños de este grupo realice el mismo procedimiento: señalar **cantan** en la línea gráfica consecutiva a la que han señalado para chaparrón. En tanto leen **pajaritos** en toda la línea o en la parte final de ella, los niños se ven obligados a señalar una nueva línea gráfica para la localización de **cantan**. Lo hacen en la

línea consecutiva a la anterior (a continuación de **pajaritos**), es decir, en una línea gráfica inapropiada.

Esta resolución, aunque incorrecta, sostiene una intencionalidad de los niños por relacionar el orden entre líneas gráficas y el orden de las palabras dichas en la canción; parecen estar exclusivamente centrados en este aspecto y no se ocupan de discriminar otros índices en segmentos escritos menores a la línea.

Veamos, a modo de ejemplo, el caso de Joel quien señala **chaparrón, cueva y pajaritos** en las líneas gráficas correspondientes y **cantan** en la línea completa subsiguiente, argumentando su respuesta en la relación de contigüidad entre las palabras dichas de la canción: “porque sigue”.

Gaspar, JZ		
<p>Que llueva, que llueva</p> <p>la vieja está en la cueva. (2°)</p> <p>Los pajaritos cantan, (3°)</p> <p>las nubes se levantan. (4°)</p> <p>Que sí, que no,</p> <p>que caiga un chaparrón (1°)</p>		
<i>Chaparrón</i>	que caiga un chaparrón	Porque lo dice a lo último.
<i>Cueva</i>	La vieja está en la cueva	Porque la vieja está en la cueva.
<i>Pajaritos</i>	Los pajaritos cantan	Porque sigue.
<i>Cantan</i>	Las nubes se levantan	Porque está después de pajaritos.

GRUPO 4. CHAPARRÓN, CUEVA, PAJARITOS Y CANTAN

Este grupo de niños (61/119) localiza de manera correcta todas las palabras solicitadas; unos, lo hacen en las líneas gráficas completas, otros, en segmentos menores a la línea o en palabras gráficas. En lo que sigue las presentamos cada uno de estos tipos de resoluciones.

A. Señalan en LG y segmentos menores a la LG.

Estos niños (31/61) resuelven el problema que el grupo anterior no pudo solucionar. Localizan **chaparrón** y **cueva** de forma correcta, en líneas gráficas completas y, para la localización de **pajaritos** y **cantan**, señalan en la línea gráfica correcta las palabras gráficas correspondientes o segmentos gráficos pertinentes. Para hacerlo, o bien ponen en juego sus conocimientos sobre los índices cualitativos de la escritura, o bien consideran, de manera coordinada, estos índices y la relación de orden entre las partes dichas y escritas al interior de la línea.

Veamos los ejemplos:

Camila localiza **chaparrón** y **cueva** en las líneas gráficas correctas. Para **pajaritos** señala el inicio de línea gráfica correcta (**los pajaritos**) y **cantan** al final de la misma línea (**cantan**). Justifica su señalamiento (“Porque dice los pajaritos cantan”) haciendo corresponder lo dicho con el señalamiento del texto.

Camila, PX		
<p>Que llueva, que llueva</p> <p>la vieja está en la cueva. (2°)</p> <p>Los pajaritos (3°) cantan, (4°)</p> <p>las nubes se levantan.</p> <p>Que sí, que no,</p> <p>que caiga un chaparrón (1°)</p>		
<i>Chaparrón</i>	que caiga un chaparrón	Porque dice que si que no y después que caiga un chaparrón.
<i>Cueva</i>	La vieja está en la cueva	s/j
<i>Pajaritos</i>	Los pajaritos	Acá pajaritos (Los pajaritos) y acá cantan (cantan) Porque dice los pajaritos cantan (señalando globalmente la línea).
<i>Cantan</i>	Cantan	Porque dice.

Lucas, en el primer intento, señala **pajaritos** en la línea gráfica completa y **cantan** en el final de la misma línea. Ante la intervención del investigador, modifica su señalamiento e indica que en **los pajaritos** dice “pajaritos” y en **cantan** dice “cantan”. Para Lucas, si bien puede leerse en la línea gráfica completa “los pajaritos cantan”, segmenta la línea gráfica a fin de atribuir partes diferentes a cada una de las dos palabras solicitadas.

Lucas A, JX		
<p>Que llueva, que llueva</p> <p>la vieja está en la cueva. (2°)</p> <p>Los pajaritos (3°) cantan, (4°)</p> <p>las nubes se levantan.</p> <p>Que sí, que no,</p> <p>que caiga un chaparrón (1°)</p>		
<i>Chaparrón</i>	que caiga un chaparrón	Acá, porque lo leíste antes acá.
<i>Cueva</i>	La vieja está en la cueva	Porque Que llueva, que llueva, La vieja está en la cueva, Porque lo encontré (señalando cada línea en forma continua mientras establece correspondencia con los versos enunciados).
<i>Pajaritos</i>	Los pajaritos	Acá pajaritos (Los pajaritos cantan).
<i>Cantan</i>	Cantan	Porque dice. E: Antes vos dijiste que todo era pajaritos (línea 3 completa) Acá pajaritos (los pajaritos) y acá cantan (cantan). Porque dice los pajaritos cantan (señalando globalmente la línea).

Constanza localiza **chaparrón** y **cueva** en las líneas gráficas correctas. Para **pajaritos** señala la línea gráfica correcta (**los pajaritos cantan**). Para **cantan** señala nuevamente esta línea pero frente a la intervención del investigador (“¿Es pajaritos o es cantan?”), indica las

palabras gráficas correctas, haciendo referencia a los índices cualitativos de la escritura para justificar su elección: “porque tiene la ‘pe’ [pajaritos]”, “porque tiene la de Camila [cantan]”.

Constanza, JZ		
<p>Que llueva, que llueva</p> <p>la vieja está en la cueva. (2°)</p> <p>Los pajaritos (3°) cantan, (4°)</p> <p>las nubes se levantan.</p> <p>Que sí, que no,</p> <p>que caiga un chaparrón (1°)</p>		
<i>Chaparrón</i>	que caiga un chaparrón	Porque ahí empieza y acá termina (señala el último verso completo con el dedo)
<i>Cueva</i>	La vieja está en la cueva	(Cantando mientras señala el texto) Que llueva que llueva la vieja está en la cueva. Acá.
<i>Pajaritos</i>	Los pajaritos cantan	Porque lo leí.
<i>Cantan</i>	Cantan	(Señala Cantan). E: Pero vos dijiste antes que todo era pajaritos (línea 3 completa) Acá es pajaritos (señala Los pajaritos, desde la L de Los hasta las de pajaritos) y acá cantan (señala cantan)

A. Señalan en PG

Los niños de este grupo (30/61) realizan el reconocimiento correcto de todas las palabras solicitadas por el entrevistador. Para hacerlo, o bien acuden a índices cualitativos de la escritura (además de considerar la relación entre las partes dichas y escritas), o bien leen convencionalmente las palabras en el texto de la canción.

Belén, PZ		
<p>Que llueva, que llueva</p> <p>la vieja está en la cueva. (2°)</p> <p>Los pajaritos (3°) cantan, (4°)</p> <p>las nubes se levantan.</p> <p>Que sí, que no,</p> <p>que caiga un chaparrón (1°)</p>		
<i>Chaparrón</i>	chaparrón	Porque ahí empieza con la “ce” y termina con la “ene”.
<i>Cueva</i>	cueva	Porque tiene la de casa con la “u”.
<i>Pajaritos</i>	pajaritos	Porque tiene la “ge” y la “a” (señala ja)
<i>Cantan</i>	cantan	Porque está la “ce” y la “ta”.

5.2. Análisis de las respuestas

Cabe recordar que en esta tarea planteamos a los niños el problema de localizar **dónde dice**, en el texto de una canción memorizada, un conjunto de palabras enunciadas

por el entrevistador. Estas palabras son tres sustantivos y un verbo, puesto que debíamos garantizar que los niños aceptarían que estuvieran escritas en el texto (recordemos que desde las nociones infantiles de palabra sólo pueden escribirse aquellas con contenido semántico pleno y sólo pueden ser interpretables palabras gráficas con cantidad mínima de letras, al menos tres).

Los datos revelan que, en los inicios de la alfabetización, la construcción de palabras no parece ser consecuencia de la transcripción de los enunciados orales. Por el contrario, para localizar las palabras enunciadas por el investigador, los niños fragmentan el texto escrito de muy diversas maneras antes de ser capaces de segmentar palabras gráficas. Ahora bien, ¿cuáles son estas segmentaciones?

La línea gráfica

Al comienzo, la línea gráfica es la unidad de señalamiento para la localización de las palabras y parece ser considerada como un todo al que todavía no se intenta fragmentar. Se señalan los diversos enunciados orales solicitados por el entrevistador (las palabras) en líneas gráficas completas. El modo de organización del texto en la página (mise en page), dado que se trata de una canción, puede estar contribuyendo con este tipo de análisis.

Los datos también arrojan que, al comienzo, a pesar de que los niños saben lo que el texto dice, no es obvio para ellos que todo lo que se puede leer está escrito en el mismo orden en el que se dice. Entonces, para la localización de las palabras, se señalan **líneas gráficas incorrectas**. Como se mostró con anterioridad, son frecuentes los señalamientos de las líneas orientados por el orden de solicitud de las palabras por parte del entrevistador (es decir, se señalan líneas consecutivas porque se solicitan “después”).

Posteriormente, se comienza a considerar la relación de orden entre las partes dichas y escritas de la canción, aún cuando (al comienzo) se señalen líneas gráficas incorrectas para las palabras solicitadas. Por ejemplo, se localiza **chaparrón** en una de las últimas líneas del texto y **cantan** en una de las líneas iniciales (es decir, líneas próximas a las correctas).

Progresivamente, se señala la **línea gráfica correcta** para, al menos una de las palabras solicitadas (**chaparrón**, que por su ubicación en el texto resulta más localizable,

dado que es la última que se dice y se escribe), hasta que se controla de manera muy precisa la relación entre las partes dichas y las partes escritas y entonces se señalan las **líneas correctas** para la mayoría de las palabras (cabe destacar que el único error que cometen quienes localizan las palabras en líneas gráficas completas y controlan la relación de orden entre lo dicho y lo escrito, consiste en señalar **cantan** en una línea incorrecta aunque consecutiva a la señalada para **pajaritos**).

Secuencias gráficas menores a la línea, PLG o PG

Progresivamente, para la localización de las palabras se segmentan secuencias gráficas menores a la línea. Esto sucede especialmente frente al problema de localizar dos palabras (**pajaritos** y **cantan**) al interior de una misma línea.

Estas segmentaciones están sujetas a ciertas restricciones que derivan de las conceptualizaciones que se elaboran durante la adquisición de la escritura: la hipótesis de cantidad mínima. Como consecuencia de estas restricciones, los niños evitan dejar sueltas secuencias de “pocas” letras y entonces señalan **los pajaritos** para **pajaritos**.

Los datos muestran que, para el señalamiento de estas secuencias gráficas, se recurre también a la relación de orden entre las partes dichas y escritas al interior de la línea (por ejemplo, se señala el segmento inicial de la línea gráfica para **pajaritos** porque se dice antes y el segmento final de la línea para **cantan** porque se dice después).

Palabras gráficas

Finalmente, se localizan palabras gráficas. Para hacerlo, los niños recortan la palabra oral brindada por el entrevistador en otro tipo de segmentaciones, silábicas (la “ca” de **cantan**) o fonéticas, que se vinculan con letras pertinentes en la escritura.

Sin embargo, en los inicios, en algunos casos se arriba a palabras gráficas incorrectas. Esto sucede, por un lado, porque la correspondencia entre las partes gráficas y sonoras es “parcial” puesto que sólo consideran algunos índices de la escritura, frecuentemente el índice inicial. Por otro, porque al trabajar fuertemente en los aspectos cualitativos de la escritura, se deja de considerar la totalidad del texto, así como la relación

de orden entre lo dicho y lo escrito. En estos casos es que los niños se detienen en unas pocas líneas (no más de dos) para leer todas las palabras solicitadas por el entrevistador.

Progresivamente, la coordinación de todas las informaciones (cualitativas y de orden) posibilita la localización correcta de todas las palabras solicitadas de la canción.

Como vemos, en la interacción con el texto escrito de una canción que se sabe de memoria, los niños van comprendiendo que las palabras son partes de una totalidad mayor que es el texto. Asimismo, que estas unidades están compuestas por secuencias de letras que consignan significados de diferentes tipos.

5.3. Análisis por tipo de escuela y nivel educativo

A partir del análisis de los datos podemos observar que, si bien la situación de lectura del texto de una canción memorizada no era frecuente en ambos tipos de escuela, la tarea no fue un obstáculo puesto que la totalidad de los niños pudo resolverla. Sin embargo, se aprecian notables diferencias respecto de sus posibilidades de resolución.

En JX predomina la delimitación de LG como unidad de señalamiento en lo escrito de las palabras solicitadas por el entrevistador. Sin bien este grupo aún no puede realizar análisis de unidades menores a la línea, lo interesante es la consideración de la relación de orden entre las partes dichas y escritas que les permite arribar a las LG correspondientes a las palabras solicitadas. Es así que, un gran porcentaje de este grupo (43%), señala LG correcta para “chaparrón, cueva y pajaritos”. El único desajuste que persiste, ocurre en el señalamiento de “pajaritos” y “cantan” en dos líneas gráficas, una no pertinente para “cantan”.

En el caso de JZ, también predomina la delimitación de la LG como unidad de señalamiento de lo escrito. En la mayoría de las respuestas se arriba a LG correctas para la mayoría de las palabras solicitadas (54%). Pero la particularidad de este grupo consiste también en sus posibilidades de señalamiento de unidades gráficas menores (palabras), específicamente en la localización de “pajaritos” y “cantan”, dos palabras al interior de una misma línea gráfica.

Las respuestas de PX son notablemente similares a las de JZ. Por su parte, en el caso de PZ, en la mayoría de las respuestas (86%) se señala la PG correcta para todas las palabras solicitadas. Esto es posible puesto que, en este grupo, se consideran de manera simultánea la relación de orden entre las partes dichas y escritas y los índices cualitativos y cuantitativos del texto.

En consonancia con los datos arrojados en la subtarea presentada en el capítulo anterior, el nivel educativo no parece ser condición para que a los niños les sea posible localizar palabras solicitadas en un texto que se conoce de memoria. Sin embargo, en las escuelas que brindan mayores posibilidades de interacción y análisis de los textos en situaciones de lectura y escritura, se destacan mayores posibilidades de arribar a las líneas y/o palabras gráficas correctas, coordinando diversos índices de la escritura (cualitativos y de orden).

5.4. Conclusiones del capítulo

En esta tarea, los niños se enfrentan al desafío de leer ciertas palabras solicitadas por el entrevistador. Se trata de una lectura con contexto facilitador puesto que los niños saben *qué dice* la canción; por lo tanto, el gran desafío consiste en saber *dónde dice*. Sin embargo, no se trata de la lectura de palabras sueltas sino de palabras incluidas en el texto de una canción. Como se trata de un texto con una estructura genérica, una cohesión interna y que funciona como una totalidad, las palabras están organizadas a partir de reglas combinatorias de elementos textuales y oracionales, en una unidad semántica, es decir, esas palabras no están en cualquier lugar del texto.

En consecuencia, uno de los datos más relevantes obtenidos en esta tarea consiste en la importancia de la relación de orden entre lo dicho y lo escrito para la resolución de esta tarea. Hemos observado que, como se trata de leer palabras en un texto, los niños –aún cuando no pueden tomar en cuenta índices cualitativos y cuantitativos- echan mano a esta información. La posibilidad de evocar el texto oral de la canción para ubicar las palabras solicitadas en el texto escrito permite a los niños aproximarse a respuestas cercanas a las convencionales.

Los niños hacen referencias explícitas a este aspecto: “Porque dice que llueva, que llueva (señalando la línea 1), la vieja está en la cueva (señalando la línea 2)”, “porque dice

primero”, “porque después sigue”, “porque está a lo último”. Entienden que si se dice primero, eso que se dice debe estar en los inicios del texto y si se dice último, debe estar escrito al final, y este entendimiento les permite arribar a resoluciones ajustadas. La mitad de la muestra (51%) encuentra correctamente (con el criterio de tolerancia aplicado -señalan línea gráfica o parte de línea correspondiente-) todas las palabras y sólo un pequeño porcentaje (9%) no encuentra ninguna palabra.

Este control sobre la relación de orden entre lo dicho y escrito, permite también la lectura “ajustada” de *pajaritos* y *cantan*, ambas palabras ubicadas en el interior de una misma línea gráfica. Para distinguir dónde dice cada una de estas palabras, los niños señalan la parte inicial para *pajaritos* y la parte final para *cantan*, considerando partes del todo-línea gráfica (saben que en la línea dice más) y atendiendo a la relación de orden entre lo dicho y lo escrito al interior de la línea.

Estos datos sustentan los resultados obtenidos por Grunfeld (2012) y Scarpa (2014). Las investigadoras sostienen que cuando los niños saben qué es lo que tienen que buscar en el texto escrito en vez de enfrentarse directamente con él sin ningún tipo de información verbal tienen mayores probabilidades de reconocer qué dice en lo escrito.

Otro resultado que arroja esta tarea consiste en que una parte significativa de la muestra (37%) selecciona exclusivamente la línea gráfica cuando se les solicita palabras. Esta unidad gráfica se les presenta como un todo imposible de ser fragmentado en partes menores; esto se corrobora en que para este grupo en la LG puede decir el todo (*la vieja está en la cueva*) pero, al mismo tiempo, puede decir sólo una parte de ese todo (*cueva*). Se trata de respuestas en las que aún no se toman en cuenta índices cualitativos y cuantitativos del texto para corroborar las anticipaciones. En la localización de *pajaritos* y *cantan*, ambas en una misma línea gráfica, los niños de este grupo señalan *cantan* en línea contigua a la elegida para *pajaritos*. Un dato que resulta interesante consiste en que en ningún caso, se selecciona la misma línea gráfica para palabras diferentes; esto podría indicar que los niños establecen una diferenciación entre las escrituras (variedad interna: para que lo escrito diga cosas diferentes las cadenas gráficas deben ser diferentes, en cuanto a qué letras posee). Este tipo de respuesta tiene mayor frecuencia en los niños de jardín, pero con una marcada diferencia entre los grupos (JX, 80% y JZ, 31%).

Las respuestas más avanzadas son aquellas que pueden arribar a las palabras gráficas solicitadas, aún cuando la lectura no sea convencional. Para ello, los niños consideran informaciones textuales: los índices cualitativos del texto. Tal como lo afirman las investigaciones que nos precedieron, “cuando todavía los niños no leen convencionalmente pero toman en cuenta lo escrito, las posibilidades de leer palabras se incrementan cuando *la tarea de lectura se realiza con contexto verbal*, es decir, cuando se les brinda información acerca de qué palabra hay que buscar entre varias”. (Grunfeld 2012)

Sin embargo, como también hemos visto, la búsqueda exclusiva de índices cualitativos, en algunos casos, promueve la pérdida de control sobre las relaciones de orden entre las partes verbalizadas y las partes escritas. Lo notorio de estos casos es que los niños se detienen en unas pocas líneas (no más de dos, en la mayoría de los casos) para leer todas las palabras solicitadas por el entrevistador, perdiendo así la totalidad del texto y su relación con la canción. Entonces, localizan las palabras gráficas correctas quienes pueden coordinar las diversas informaciones textuales: la relación de orden entre las partes dichas y escritas y los índices cualitativos del texto.

Resumiendo, los datos ponen en evidencia que la posibilidad de establecer relaciones entre las palabras orales solicitadas por el entrevistador y las palabras escritas en el texto que se sabe de memoria resulta evidentemente complejo para los niños en los inicios de la alfabetización. Para algunos, son “palabras” las líneas completas porque el límite de las unidades gráficas está dado por el salto de línea. Para otros, lo son las palabras gráficas (o parte de la línea) porque el límite de las unidades de la escritura está dado por los espacios en blanco al interior de la LG y porque las cadenas gráficas resguardan, además, ciertas condiciones cualitativas (empieza con..., termina con... tiene determinadas letras).

Por tanto, los hallazgos demuestran nuevamente que las unidades de la escritura (así como de la oralidad) no están dadas; no se trata de unidades que existen a nivel inconsciente que el sujeto naturalmente trae a la consciencia. El contacto con la escritura per se no garantiza que el sujeto comprenda las reglas de composición de las marcas de lo escrito (como es espacio en blanco entre palabras al interior de la línea gráfica) pues para comprender el sistema de escritura como objeto conceptual necesita operar con él y desde

él (Ferreiro, 2004). Aunque el investigador solicite identificar palabras, entender qué es una palabra evidentemente implica un trabajo de construcción conceptual.

En relación con los desempeños según el tipo de escuela y nivel educativo, a partir de los datos podría inferirse que a medida que se avanza en el nivel de enseñanza los niños tienen mayores posibilidades de resolver de manera pertinente la tarea planteada. Sin embargo, nuevamente, el tipo de propuesta didáctica tiene una incidencia relevante en las resoluciones. En coherencia con las investigaciones que nos precedieron, Grunfeld (2012), Scarpa (2014) y Kuperman (2015), nuestros datos revelan que la posibilidad de acudir a los índices grafo-fónicos para leer un texto e identificar “palabras”, tuvo mayor presencia en las escuelas Z.

En relación con la elección de las palabras y el orden de su solicitud, en virtud de la complejidad para su localización, nuestras anticipaciones fueron en gran parte corroboradas.

Los resultados confirman que la palabra *chaparrón* por su ubicación en el texto (la última que está escrita y que se dice) resulta más accesible puesto que la localización en la palabra correcta, o al menos en la línea gráfica correcta, es posible para la mayoría de los niños, sean tanto de instituciones X o Z, de jardines de infantes o de escuelas primarias (91% de la muestra).

En relación con la palabra *cueva*, si bien la localización resulta un reto para los niños, pues no todos los que resuelven de manera correcta *chaparrón* logran hacer lo propio con *cueva*, un gran porcentaje arriba a la línea gráfica o palabra correcta, sean tanto de instituciones X o Z, de jardines de infantes o de escuelas primarias (77%).

Un dato que resulta notorio se observa en la localización de *pajaritos* y *cantan*. De los niños que ubican *cueva* de manera correcta, el 69% ubica correctamente estas palabras y solo el 7% de este grupo no localiza correctamente *cantan*. Lo interesante consiste en que, si bien no señalan *cantan* en la línea o la palabra gráfica correcta, sí lo hacen en la línea consecutiva. Por lo tanto, la localización incorrecta de *cantan* está dada por la imposibilidad de considerar una unidad menor a la línea gráfica en el señalamiento de lo escrito.

Cabe destacar también, que aún cuando los niños no localizan las palabras solicitadas en las PG o LG correspondientes, sus procedimientos no son menos

interesantes. En muchas ocasiones localizan la palabra en una línea próxima (si se dice al comienzo de la canción se selecciona el inicio del texto, si se dice al final, selecciona la última parte); o consideran el orden inverso (si seleccionan la palabra *chaparrón* en la última línea, van seleccionando las líneas anteriores de forma ascendente, en virtud del orden de solicitud del entrevistador); o localizan otras palabras, buscando índices textuales o letras, aunque perdiendo el control de la relación de orden entre lo dicho y escrito.

En consecuencia, la mitad de la muestra (51%) encuentra correctamente (con el criterio de tolerancia aplicado) todas las palabras solicitadas. De allí que podemos considerar las virtudes de la situación didáctica, y de ciertos criterios para su organización (selección de las palabras solicitadas y orden de solicitud), que favorecen reflexiones de los estudiantes en torno a la escritura en los inicios de la alfabetización.

CAPÍTULO VI

Las respuestas infantiles según los niveles de conceptualización del sistema de escritura

En este apartado, nos propusimos analizar los desempeños de los niños en los diferentes momentos de la tarea, *lectura con señalamiento* y *localización de palabras*, poniéndolos en relación con sus niveles de conceptualización de la escritura.

a. **Correlaciones entabladas entre las partes chicas y escritas de la canción en la lectura con señalamiento, según los niveles de conceptualización del sistema de escritura**

En primer lugar, analizamos en la tarea *lectura con señalamiento* los tipos de segmentaciones que los niños realizan en la oralidad y en la escritura, y las relaciones que establecen entre ambos órdenes. En la siguiente tabla presentamos la distribución de las respuestas:

TABLA 1. Distribución de las respuestas considerando unidades escritas delimitadas por los niños y correspondencia ajustada o desajustada, según el nivel de conceptualización de la escritura. (N= 119)

TIPO DE RESPUESTA		P	SI	S	SA	A	TOTAL
Segmentan unidades diversas a nivel de la oralidad y la relación con las unidades de la escritura que señalan no es coincidente	LG	21 (95%)	7 (58%)	5 (13%)			33 (28%)
	PLG PG		2 (17%)	8 (21%)			10 (8%)
Segmentan unidades estables a nivel de la oralidad y en la escritura pero la relación entre estas unidades no es coincidente	LG		2 (17%)				2 (2%)
	PLG PG		1 (8%)				1 (1%)
Segmentan unidades estables a nivel de la oralidad y en la escritura, y la relación entre estas unidades es coincidente	LG	1 (5%)		24 (63%)	13 (54%)		38 (32%)
	PLG PG			1 (3%)	11 (46%)	11 (48%)	23 (19%)
Se lee convencionalmente la canción sin contexto verbal						12 (53%)	12 (10%)
TOTALES		22	12	38	24	23	119

Es posible observar que el 95% de los niños de la muestra que se encuentran en el nivel de conceptualización **presilábico** selecciona la LG como unidad de señalamiento de lo escrito. En la oralidad, realizan segmentaciones vinculadas a las particularidades musicales de la canción; es decir, oralizan frases, semi-frases musicales o motivos. La peculiaridad de este tipo de respuesta radica en que los niños utilizan de manera alternativa estas diversas segmentaciones orales mientras señalan la línea, por lo cual las relaciones que establecen entre ambos órdenes son desajustadas.

Del igual modo, el 58% de los niños en el nivel de conceptualización **silábico inicial** selecciona la LG como unidad de señalamiento de lo escrito, que relacionan de manera alternativa con diferentes segmentaciones orales vinculadas a las particularidades musicales de la canción. No obstante, el 25% de los niños de este grupo muestra un avance, puesto que desarrolla segmentaciones de unidades estables tanto en la oralidad como en la escritura, aunque la relación entre ambos órdenes aún no sea ajustada. Además, un porcentaje importante de niños, el 25%, comienza a reconocer unidades gráficas menores a línea, PLG o PG, aunque la mayoría aún no desarrolle este tipo de señalamiento de manera estable.

En relación con las respuestas de los niños en el nivel de conceptualización **silábico**, el 65% señala LG y establece correspondencia ajustada con las segmentaciones orales. Ahora bien, un porcentaje significativo de este grupo, el 25%, avanza en la delimitación de unidades gráficas menores, PLG y PG, aunque la mayoría aún no relacione de manera ajustada estas unidades con las segmentaciones orales. Esto se debe a que en la oralidad continúan realizando segmentaciones vinculadas a las particularidades musicales de la canción: semi-frases y motivos (21%); también enuncian palabras orales no pertinentes (3%).

En relación con los niños en el nivel de conceptualización **silábico-alfabético**, se observa un gran avance respecto de los grupos anteriores. La totalidad de los niños de este grupo, segmenta a nivel de la oralidad y en la escritura unidades estables, y las relaciona, de manera coincidente. Como sucede en el grupo anterior, el 54% relaciona de manera ajustada la LG y la semi-frase musical; pero el 46% logra reconocer unidades de otro orden: señalan PG mientras enuncian palabras orales.

Finalmente, los niños en el nivel de conceptualización **alfabético** desarrollan las mejores resoluciones, puesto que logran reconocer unidades más analíticas y estables que

los grupos anteriores y establecer relaciones ajustadas entre oralidad y escritura. El 48% señala PG mientras enuncia las palabras orales correspondientes. Cabe destacar que, en algunos momentos de la interpretación de la canción algunos de estos niños también segmentan unidades menores (no significativas) en la oralidad, es decir, enuncian sílabas o sonidos, mientras señalan partes de la escritura coincidentes. El 53% restante de quienes están en este nivel de conceptualización de la escritura, lee convencionalmente la canción sin contexto verbal.

Resumiendo, en los niveles de escritura iniciales los niños parecen estar centrados en unidades escritas mayores (LG) que relacionan con segmentaciones orales centradas en las particularidades musicales de la canción (frases, semi-frases, motivos). En la escritura la línea gráfica se constituye desde el inicio como una unidad estable, pero no ocurre lo mismo con las segmentaciones de la oralidad. En este orden, parten el texto oralizado de muy diversas maneras, hasta que logran reconocer una unidad (práctica) estable, la semi-frase musical, que es coincidente con la unidad gráfica señalada, la línea.

A medida que se avanza en el nivel de conceptualización de la escritura, se advierte que los niños no sólo reconocen unidades estables a nivel de la oralidad y en la escritura sino, además, establecen relaciones ajustadas entre ambos órdenes. Además, son mayores sus posibilidades de reconocer unidades escritas menores, como la palabra gráfica, aunque al comienzo no logren corresponderse, de manera ajustada, con las segmentaciones orales. Progresivamente, a partir del análisis de estas unidades escritas, desarrollan segmentaciones orales de otro orden: las palabras orales.

En conclusión, en consonancia con investigaciones precedentes, este estudio deja en evidencia que la escritura moldea la concepción de palabra. Desde las concepciones infantiles, la palabra gráfica no transcribe un recorte oral preexistente sino que sirve de modelo para analizar el lenguaje.

A continuación, presentamos qué ocurre con las posibilidades de reconocer en el texto de la canción memorizada las palabras orales enunciadas por el entrevistador.

b. **La localización de palabras orales en el texto de la canción memorizada, según los niveles de conceptualización del sistema de escritura.**

Aquí analizamos las posibilidades de localizar palabras en el texto de la canción memorizada, considerando los niveles de conceptualización de la escritura de los niños que componen la muestra.

En la siguiente tabla presentamos la distribución de las respuestas:

TABLA 2. Distribución de las respuestas considerando la localización de palabras orales en el texto de la canción memorizada, según los niveles de conceptualización del sistema de escritura. (N= 119)

TIPO DE RESPUESTA		P	SI	S	SA	A	TOTAL
1. NINGUNA PALABRA	LG	6 (27.5%)	3 (25%)	1 (3%)			10 (8%)
	PLG PG			1 (3%)			1 (1%)
2. SOLO CHAPARRÓN	LG	10 (45%)	3 (25%)	1 (3%)			14 (12%)
	PLG PG			9 (24%)	2 (8%)		11 (9%)
3. CHAPARRÓN, PAJARITOS Y CUEVA	LG	6 (27.5%)	4 (33%)	12 (31%)			22 (18.5%)
4. CHAPARRÓN, CUEVA, PAJARITOS Y CANTAN	LG		2 (17%)	14 (36%)	15 (63%)		31 (26%)
	PLG PG				7 (29%)	23 (100%)	30 (25.5%)
TOTALES		22	12	38	24	23	119

Como arrojan los datos, la totalidad de los niños de la muestra que se encuentran en el nivel de conceptualización **presilábico** selecciona la línea gráfica como unidad de

señalamiento de las palabras enunciadas por el entrevistador. De este grupo, el 45% señala la línea correcta para *chaparrón*, la primera palabra solicitada. El porcentaje restante se divide entre quienes no localizan ninguna de las otras palabras en las líneas correctas y quienes señalan correctamente las líneas ante la solicitud de *cueva* y *pajaritos*. El único error de este último grupo consiste en localizar *cantan* en una línea gráfica consecutiva a la señalada para *pajaritos*. Por lo tanto, la particularidad de este grupo radica en la imposibilidad de considerar, aún, partes de la línea gráfica.

En relación con las respuestas de los niños en el nivel de conceptualización **silábico inicial**, la mayor parte de este grupo también señala la LG en el texto de la canción. Las respuestas se disgregan entre quienes no localizan correctamente ninguna palabra, quienes localizan correctamente sólo *chaparrón* o quienes lo hacen con las tres primeras palabras solicitadas: *chaparrón*, *cueva*, *pajaritos*. La particularidad de este grupo consiste en que un porcentaje significativo de este grupo, el 17%, comienza a fraccionar la LG para la localización de *pajaritos* y *cantan*. Reconocen que ambas palabras enunciadas están escritas en la misma línea y, en consecuencia, delimitan segmentos gráficos menores como PLG o PG para asignar a cada una.

En el grupo de niños en el nivel de conceptualización **silábico**, el 67% continúa delimitando LG en el señalamiento de lo escrito. No obstante, el resto logra delimitar segmentos gráficos menores, PLG o PG. En algunos casos, el señalamiento es correcto; en otros casos no. Esto último se debe a que, en la búsqueda de los índices cualitativos de la escritura, sólo consideran la letra inicial, lo que promueve el señalamiento de segmentos gráficos incorrectos. En algunos casos, además, la centración en estos índices de la escritura promueve la no consideración de la relación de orden entre las partes dichas y escritas de la canción, que explica también el desarrollo de respuestas incorrectas. Sin embargo, en este grupo a diferencia de los precedentes, los niños comienzan a considerar otro tipo de índices textuales para leer, los cualitativos.

En relación con los niños en el nivel de conceptualización **silábico-alfabético**, el 92% localiza correctamente las palabras solicitadas; el 63% lo hace en las líneas gráficas correctas (delimitando además pertinentemente *pajaritos* y *cantan* al interior de una misma línea), coordinando diversos índices textuales: cualitativos, cuantitativo y de orden. El resto, el 29%, localiza todas las PG correctas, así como lo hace la totalidad del grupo de los **alfabéticos**.

Nuevamente los datos arrojan que no es nada evidente para los niños reconocer dónde están escritas en el texto escrito las palabras orales solicitadas por el entrevistador. Por el contrario, es evidente que los niños elaboran hipótesis acerca de las unidades textuales y las convenciones de su delimitación. En los niveles de conceptualización iniciales, los espacios en blanco entre las palabras no poseen significación alguna, es decir, localizan las distintas palabras orales en líneas gráficas completas. A medida que avanzan en la conceptualización de la escritura, segmentan algunas cadenas gráficas que componen la línea. En niveles más avanzados, se advierten posibilidades de considerar y coordinar diversos índices textuales (cualitativos, cuantitativos y de orden) que no sólo les permiten localizar las palabras correctas sino comenzar a conceptualizar la palabra gráfica como una unidad de lo escrito.

En conclusión, los datos relevados exponen una relación progresiva entre la comprensión de la escritura alfabética y las posibilidades infantiles en el análisis de lo oral. Para poner en relación las partes dichas con las partes escritas, los niños vuelven sobre los enunciados orales con el propósito de comprender qué de ellos se representa en la escritura y cómo se representa, analizando y comparando sus partes, de las más globales a unidades cada vez más analíticas. Esto les permite avanzar en la conceptualización de las segmentaciones orales y de las unidades gráficas normativas, coincidiendo, progresivamente de forma exhaustiva, la escritura y el enunciado oral.

Conclusiones finales

En esta tesis nos propusimos indagar las posibilidades infantiles para establecer relaciones entre las unidades de la oralidad y las unidades de la escritura en momentos cruciales de la alfabetización inicial, planteando la lectura de un texto que se sabe de memoria a niños de sala de cinco años y primer grado de primaria con escaso contacto con libros y lectores en su contexto extraescolar, que habían atravesado enfoques de enseñanza diferentes.

Específicamente, analizamos las posibilidades para interpretar lo que saben que está escrito en un texto conocido, para lo cual seleccionamos una canción, un tipo de texto que posee la virtud de constituir expresiones “congeladas” que deben repetirse tal cual, ya que cualquier paráfrasis lo destruye. Esta característica permitió analizar comparativamente las segmentaciones de la oralidad y de la escritura que los niños desarrollan cuando la leen, así como las relaciones que establecen entre esas partes oralizadas y escritas.

En consonancia con investigaciones precedentes (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacios, 1982; Díaz 1992; Ferreiro y Pontecorvo, 1996; Vernon, 1997; Ferreiro, 1998; Kriskautzky y Ferreiro, 2003; Alegría Ugarte, 2014, entre otros), nuestro estudio revela que los niños no siempre logran establecer coincidencias entre las segmentaciones de lo oral y las unidades de lo escrito que reconocen, cuando interpretan el texto de la canción o localizan en ella palabras solicitadas por el investigador. Para segmentar la canción oralizada, algunos niños tienden a basarse exclusivamente en patrones vinculados a la particularidades musicales de la canción (frases, semi-frases musicales o motivos); otros, además, segmentan sílabas y esto parece ocurrir porque esta posee características físicas que la hacen fácilmente identificable. Se trata en ambos casos de “unidades naturales” (Ferreiro, 2002), es decir, aquellas vinculadas a experiencias prácticas de segmentación de las emisiones lingüísticas de los hablantes.

Sin embargo, como hemos expuesto en el análisis, algunos tipos de segmentaciones que los niños desarrollan están vinculados a los aspectos gráficos y ciertas restricciones que derivan de las conceptualizaciones que se elaboran durante la adquisición de la escritura. Es así que, los niños también segmentan palabras orales, aunque esta unidad no esté “naturalmente” presente en la canción oralizada. En este sentido, al igual que investigaciones precedentes, exponemos que la escritura moldea la concepción de palabra;

las palabras gráficas no transcriben un recorte oral preexistente sino que sirven de modelo para analizar el lenguaje.

Los datos también arrojan que durante el proceso de alfabetización los niños también elaboran hipótesis acerca de las unidades textuales y las convenciones de su delimitación. Según la información analizada, los espacios en blanco entre las palabras no son evidentes en el inicio y la línea gráfica es la unidad que logran distinguir. Pero, progresivamente, la palabra gráfica comienza a ser conceptualizada como una unidad de la escritura; esto sucede cuando se la puede igualar en el pensamiento, considerándola como plenamente equiparables a pesar de sus cualidades distintivas (Ferreiro, 2002).

En este sentido, el estudio indica que el reconocimiento de las palabras como unidades aisladas no es anterior al aprendizaje de la lengua escrita, sino que la palabra se constituye como una de las particiones del texto graficado, porque en el proceso de alfabetización, “los niños segmentan los textos de muy diversas maneras hasta que logran entender y coordinar los criterios que la conforman”. (Zamudio, 2004, pp. 74). Para comprender qué de los enunciados orales se representa en la escritura y cómo se representa, los niños analizan y comparan sus partes, de las más globales a unidades cada vez más analíticas. En este proceso, coinciden, progresivamente de forma exhaustiva, la escritura y el enunciado oral.

En relación con la comparación entre escuelas y niveles educativos, coincidentemente con las otras investigaciones del PM (Grunfeld 2012; Kuperman, 2014; Zuccalá, 2015), los niños de las escuelas constructivistas, donde las posibilidades de participación en situaciones de lectura y escritura y la reflexión sobre el sistema de escritura era más frecuente, tuvieron mejores desempeños en las tareas de interpretación de la canción que se conoce de memoria y localización de palabras, respecto de los que habían participado de propuestas de enseñanza tradicionales. La diferencia se observa en las posibilidades de establecer relaciones cada vez más ajustadas entre las segmentaciones de lo oral y las unidades de lo escrito, considerando y coordinando, para ello, diversos índices textuales. En la misma línea, nuestra tesis arroja que el enfoque pedagógico muestra más impacto que la edad; es decir, en ambos grupos de edad (nivel inicial y nivel primario), los niños de escuelas constructivistas mostraron mejores desempeños que los de las escuelas tradicionales.

Finalmente, el estudio también corrobora la importancia de la contextualización y la intervención docente en situaciones de lectura, que son de interés para el desarrollo didáctico. Los niños logran respuestas más analíticas cuando la tarea de lectura se presenta con mayor grado de contextualización; es decir, debido a que se trata de una canción memorizada, los niños saben qué dice el texto y, en consecuencia, tienen mayores probabilidades de anticipar dónde dice en lo escrito, a partir de coordinar índices textuales (de orden, cualitativos o cuantitativos) durante la interpretación. Del mismo modo, la justificación de sus respuestas (solicitadas por el entrevistador) contribuye a promover respuestas más consistentes, con el objeto de construir argumentaciones que avalen dichas respuestas.

En relación a futuras investigaciones, nos parece relevante completar el análisis de las segmentaciones orales que realizan los niños, así como de las unidades gráficas que reconocen, con otros tipos de datos. La solicitud de justificaciones de los señalamientos realizados, por ejemplo, podría contribuir al esclarecimiento del razonamiento infantil en torno a las unidades de la oralidad y la escritura que analizan, y la relación entre estas. Esto podría ser un gran aporte a la comprensión del proceso de aprendizaje de este aspecto crucial del sistema de escritura.

Referencias bibliográficas

Alegría, M. (2014). Evolución en la segmentación de la escritura. El uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización. Tesis de Maestría. Directora: Díaz Argüero, Celia. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.969/te.969.pdf>

Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2002). La escritura irreductible a un código. En E. Ferreiro (Ed.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.

Burcet, M. (2018). Notación musical: ¿código o sistema de representación?: implicancias psicológicas y educativas. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, 32 (32). Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/939>

Castedo, M., Molinari, C., Torres, M., y Siro, A. (2001). Propuestas para el aula: material para docentes. Lengua. Nivel Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001129.pdf>

Castedo, M. y Lerner, D. (2015). Informe Final. Alfabetización para la Unidad Pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Castedo, M. y Wallace, Y. (2021). Dime cómo escribes... *Revista Quehacer Educativo*, volumen abril, p. 29-53.

Díaz, C. (1992). La segmentación en la escritura. El caso de los clínicos en el español. Tesis de maestría. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Defior Citoler S. y otros (2007). Psicología y Psicopedagogía. *Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL*, VI (17).

Ferreiro, E. (1986). La complejidad conceptual de la escritura. En: Lara L. y Garrido F. (Eds.). *Escritura y alfabetización*. México: Editorial del Ermitaño, (pp. 60-81).

_____ (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

_____ (1987). El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares. En: N. Elichiry (Ed.). *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión, (pp. 15-35).

_____ (1995). La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la lengua escrita. En: Arzápalo R. y Lastra Y. (Eds.). *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica II. Coloquio Mauricio Swadesh*. México: UNAM (Instituto de Investigaciones Antropológicas), (pp. 106-118).

_____ (1996). *Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias*. En: Castorina, J. y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 119-139).

_____ (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

_____ (2000). La escritura antes de la letra. En Ferreiro, E. *L'écriture avant la lettre*. (pp. 13-64).

_____ (2000). Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 25-37.

_____ (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En: E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, (pp.151-171).

_____ (2007). Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. *Archivos de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)*, 1, (1), 195-230.

_____ (2019). Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies / Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 42 (1), pp. 1-36.

Ferreiro, E. & Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: Dirección General de Educación Especial.

Ferreiro, E.; Vernon, S. (1992). La Distinción de la palabra-nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 15-28.

Ferreiro, C.; Pontecorvo, N.; y otros (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E. (comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E. y Kriscautzky, M. (2003). Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 1, (3), 91-107.

Frey-Streiff, M. (1988). La notación de melodías extraídas de canciones populares. En Sinclair, H. (Ed.) *La production de notations chez le jeune enfant*. París: PUF.

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 Maestría. Directoras: Emilia Ferreiro. Claudia Molinari. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.745/te.745.pdf>

Kuperman, C. (2015). La lectura en dos contextos de enseñanza: Conocimiento sobre cuentos y enciclopedias en niños pequeños de escuelas públicas. Tesis de Maestría. Directora: Ana Kaufman. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y

Ciencias de la Educación. Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1126/te.1126.pdf>

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, F. and Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

Liberman, I., Shankweiler, D. and Liberman, A. (1992). The alphabetic principle and learning to read. En: Shankweiler, D. and Liberman, I. (Eds.) *Phonology and Reading Disability*, (pp 1-33).

Lundberg, I. (1991). Phonemic awareness can be developed without reading instruction. En: Brady S. y Shankweiler D. (Eds.). *Phonological Processes in Literacy*, (pp. 47-53).

Scarpa, R. (2014). O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis. Tesis de doctorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. Orientação Sonia Teresinha de Sousa Penin.

Vernon, S. (1998). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 105-120.

Vernon, S. (2004). ¿Qué tanto es un pedacito? Análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. En: Pellicer, A; Vernon, S. (coord.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en la escuela*. México: SM. (pp.19-40)

Vernon, S. y Ferreiro, E. (1999). Writing Development: A neglected Variable in the Consideration of Phonological Awareness. *Harvard Educational Review*, 69 (4), 395-415.

Zamudio, C. (2004). Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. En A. Pellicer y S. Vernon (Comps) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM Editores.

Zamudio, C. (2004). ¿Por qué aprender a leer y escribir es tan complicado? A. Pellicer y S. Vernon (Comps). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM Editores.

Zamudio, C. (2004). *El papel de la escritura alfabética en la construcción del dato oral*. Tesis de doctorado. México: El Colegio de México.

Zamudio, C. (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. México: El Colegio de México.

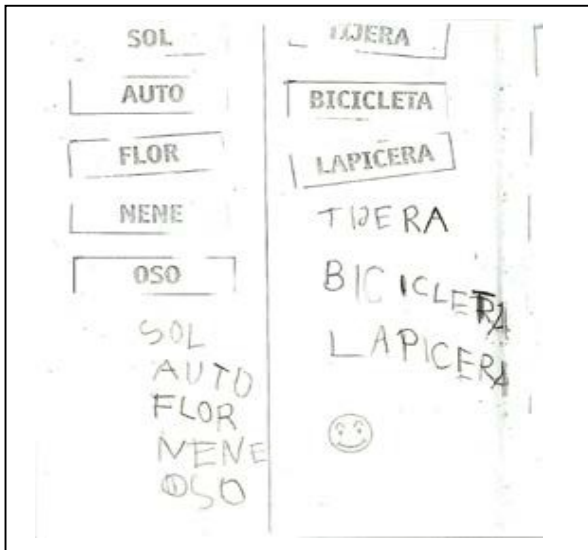
Zuccalá, G. (2015). Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado. Comparación entre enfoques pedagógicos diferentes. Tesis de Maestría. Directora: Ana Sandbank. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1162/te.1162.pdf>

Anexos

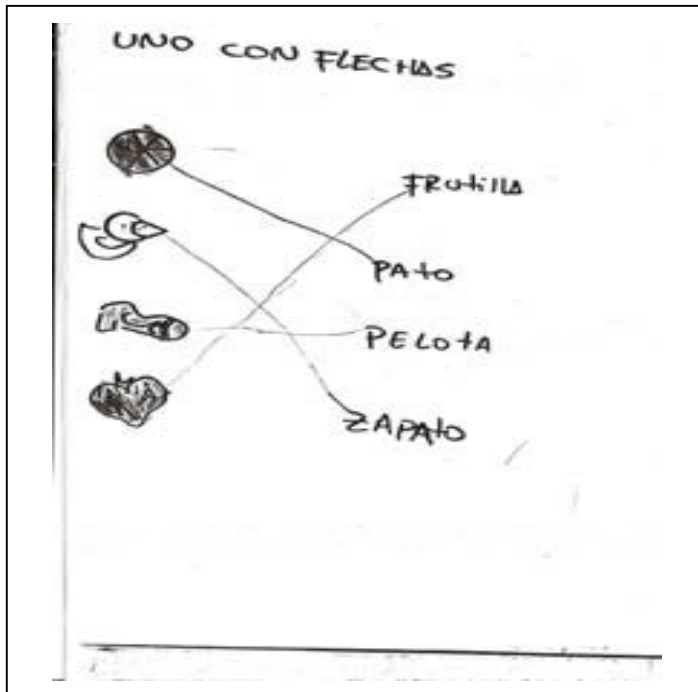
Anexo I

❖ Materiales correspondientes a propuestas de enseñanza de Jardines X.

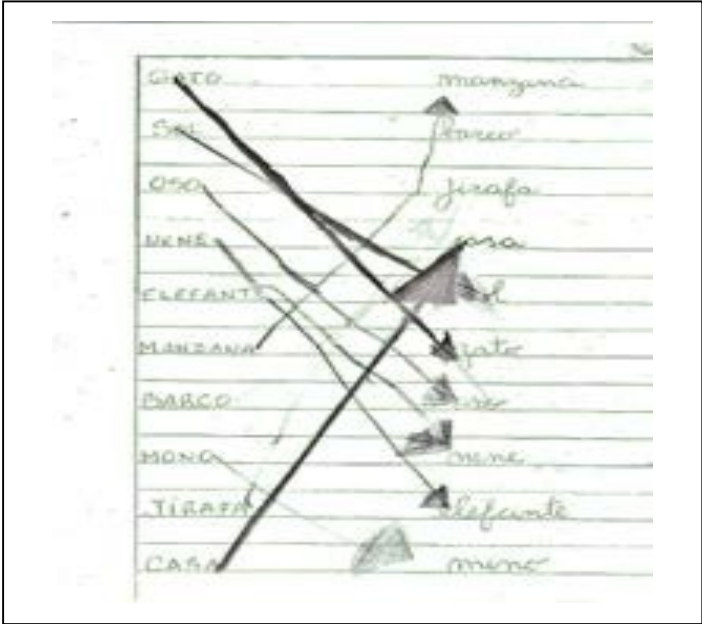
Material 1: Recortar y pegar de un lado palabras largas y del otro, palabras cortas.



Material 2: Unir con flechas el dibujo y la palabra correspondiente.



Material 3: Unir la misma palabra en imprenta y en cursiva.



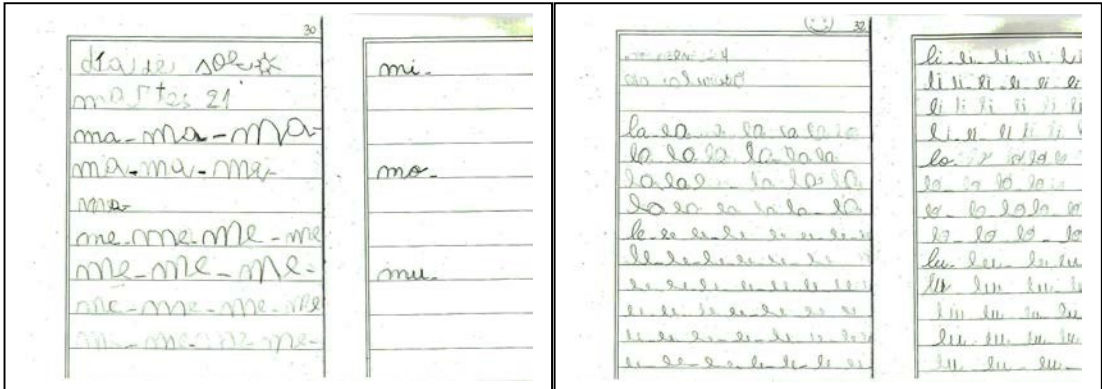
Material 4: Escribir el propio nombre en imprenta y en cursiva.



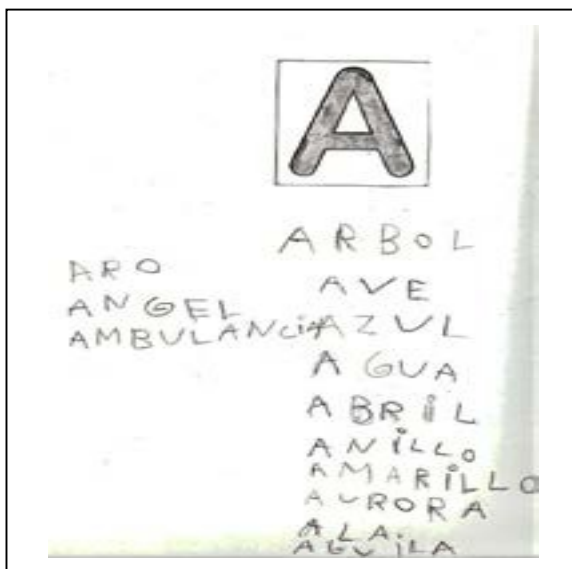
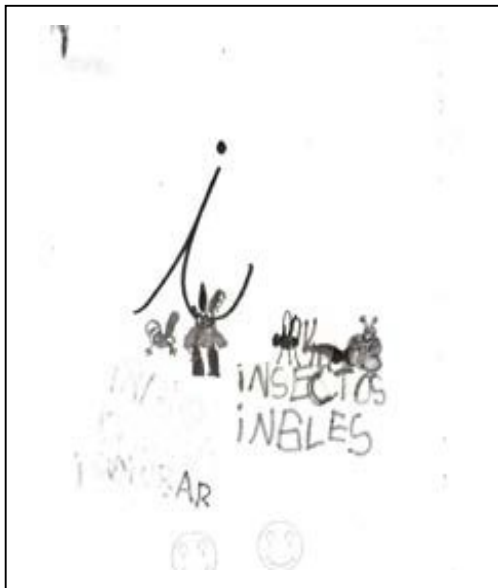
Material 5: Continuar la serie dada en cada renglón.



Material 6: Continuar la serie en cursiva.



Material 7: Pensar palabras que empiecen con... y copiarlas del pizarrón (y dibujar).



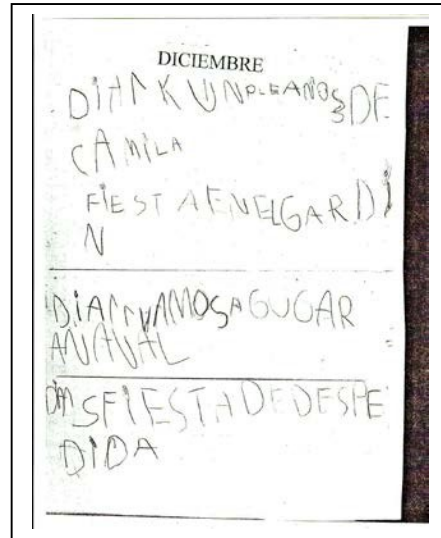
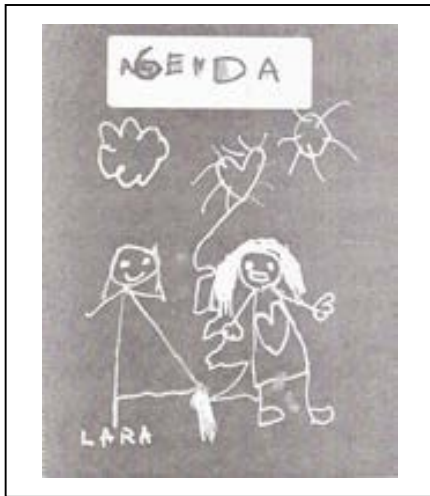
Material 8: Índice escrito por la maestra y pegado al final del cuaderno de los niños.

ÍNDICE DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

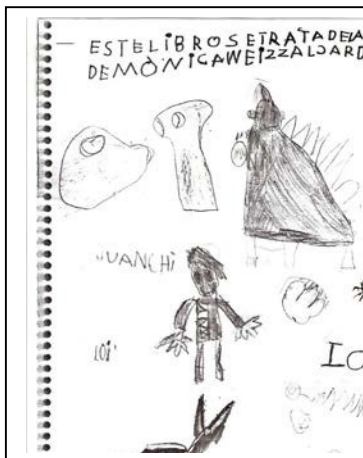
- 3- Carátula: Hacemos un dibujo libre.
- 4- El abecedario: coloreo las letras
- 5- Pienso palabras que empiezan con A y las copio del pizarrón.
- 6- Dibujo cosas que empiezan con A
- 7- Mi nombre en imprenta y en cursiva.
- 8- Arriba de la línea escribo números y abajo letras.
- 9- Pienso palabras que empiezan con E, las copio del pizarrón y hago los dibujos de cada palabra.
- 10- Recorto y pego de un lado palabras largas y del otro palabras cortas y las escribo.
- 11- Recorto, armo y pego la serie numérica de 1 a 5 copio las palabras y dibujo tantas cosas como indica el N°
- 12- Recorto, armo y pego la serie numérica de 6 a 10 copio las palabras y dibujo tantas cosas como indica el N°
- 13- Secuencia: Dibujo que hago en casa cuando me levanto, cuando estoy en el Jardín, cuando vuelvo a casa y antes de ir a dormir.
- 14- Dibujo tantos elementos como me indica el número.
- 15- Dibujo solo en el margen.
- 16- Pienso y copio palabras que empiezan con I y hago los dibujos respetando el margen .
- 17- Visitamos la granja Los Cipreses, dibujo lo que mas me gustó.
- 18- Dibujo el principio, parte del desarrollo y el final del cuento "Historia de Ratita".
- 19- Pienso, copio y escribo palabras que empiezan con O, hago los dibujos.
- 20- Escribo mi nombre y apellido en cursiva.
- 21 y 22- Dictado de cantidades representadas por dibujos (sobre el renglón).
- 23- Escribo sobre el renglón 4 palabras y hago el dibujito.
- 24- Pienso, copio y escribo palabras que empiezan con U, hago los dibujos.
- 25- Dictado de una serie de figuras geométricas.
- 26- Continúo la serie dada en cada renglón.
- 27- Visitamos la escuela primaria. Dibujo lo que me gusto más.
- 28- Busco, recorto, armo y pego mi nombre.
- 29- Grafismos.
- 30 y 31- Escribo en cursiva la serie dada. MA, ME, MI, MO, MU.
- 32 y 33- Escribo en cursiva la serie dada. LA, LE, LI, LO, LU.
- 34- Pinto los objetos que me protegen del sol.
- 35- Sobre los renglones escribo mi nombre en imprenta y en cursiva.
- 36- Uno la misma palabra en imprenta y en cursiva.
- 37- Una despedida MUY ESPECIAL.

❖ Materiales correspondientes a propuestas de enseñanza de Jardines Z.


Material 9: Situaciones de escritura a partir de la lectura de fuentes seguras información. Registro en agendas.



Material 10: Situaciones de escritura a partir de lo leído en diferentes ámbitos.



NOMBRE: MARIA BELEN
APELLIDO: ROSMAN
EDAD: 5
DIRECCIÓN: DEPARTAMENTO N.º 3



FECHA	N.º	TITULO	FIRMA	
25/5	234	FEDERICO VA A LA ESCUELA	MARIA BELEN	26/4
20/5	205	MUCHO PERRO	MARIA BELEN	5
	322	CANDELA	MARIA BELEN	25
	261	EL HIPO DEL TUCAN	MARIA BELEN	5
	323	MANUELITA, ESUDE ESKU?	MARIA BELEN	5
1/6	160	SI TIENES UN PAPA NEGRO...	MARIA BELEN	D
2/6	146	JOHANN Y LAS PANDAS	MARIA BELEN	D
8/6	363	EL GLOBO DEL CRIZO	MARIA BELEN	D
8/7	185	UN CARACOL Y UN DEDAL	MARIA BELEN	D
20/7	131	QUEEN KING UN JOJO EN AGUA	MARIA BELEN	D
17/7	126	HISTORIA DE PACHA Y ZAMBE	MARIA BELEN	D
14/8	810	LA SEÑORA ZADORA	MARIA BELEN	D
	814	PAPAUEL	MARIA BELEN	D
	840	CAMIONES Y UNO	MARIA BELEN	D
29.9	351	EL LIBRO ARROJADO	MARIA BELEN	D
	1124	TIEMPO DE PICAROS	MARIA BELEN	D

SISTEMA RESPIRATORIO. TRABAJAMOS EN PEQUEÑOS GRUPOS.

EL AIRE ENTRA POR LA BOCA
 O LA NARIZ ①

EL AIRE ENTRA POR UN
 TU BO ②

EL AIRE ENTRA POR UN
 TU BO ③

LOS PULMONES SE INFLAMAN CUANDO
 ENTRA EL AIRE ④

SE DESEINFLAMAN
 CUANDO SALE EL AIRE ⑤

OPMONEQO6SOIEAIC ⑥
 LOS PULMONES SON COMO UNOS Y LOS OÍDOS SON COMO DOS

TRABAJAMOS EN PAREJAS. SISTEMA DICGHHV.
 RECORDAR DE LA COMIDA

① EN LA BOCA LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA

② SE MEZCLA CON LA SALIVA

AEUO S A O A E A
 LA LEV CUA LA SA DO BEA ③

④ LE A O E U A P A B A B A
 LA LENGUA LOS EMPUJA PARA ATRÁS

⑤ PA O U T O
 PA SAN PARA UN TU BO
 I E A A E O M O
 Y LE CUA AL ESTO MA GO.

⑥ Z M A O O B U O
 SE MEZCLA CON OTROS

⑦ C E A O I T I O
 VAN LOS INTESTINOS.

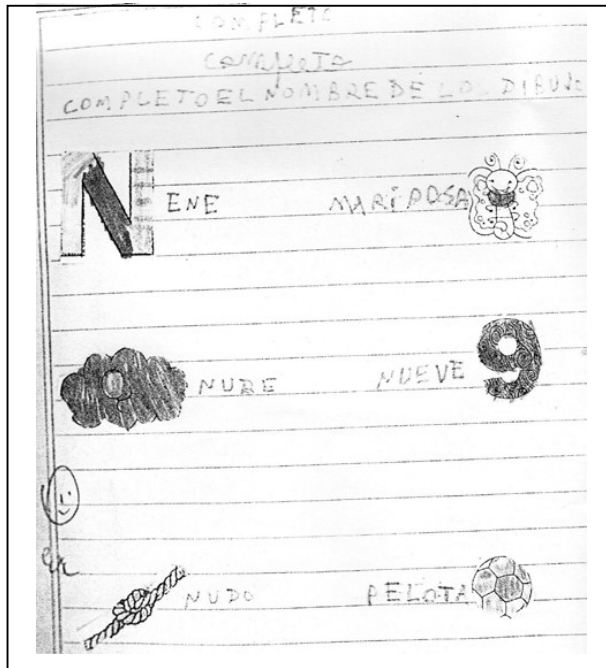
⑧ A O A B E U E A I A
 LA COMIDA SE VUELVE MAS CRUDA

⑨ LO QUE NECESITAMOS PARA CREER LA A LA SANGRE

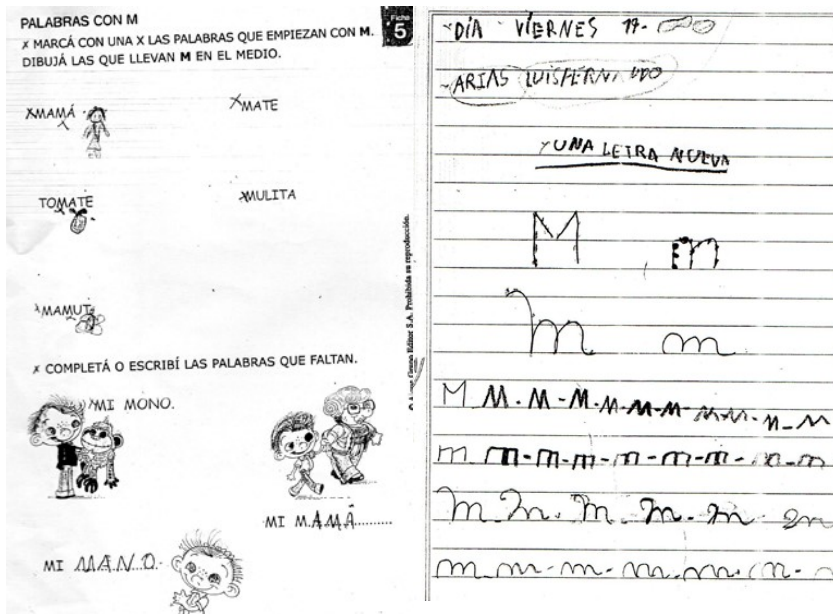
⑩ LA COMIDA QUE NO NECESITAMOS SE BALACRA

❖ Materiales correspondientes a propuestas de enseñanza de Escuelas Primarias X.

Material 11: Escribir el nombre del objeto dibujado (palabras con B y V).



Material 12: Diversas propuestas en torno a la enseñanza de las lenguas.



❖ **Materiales correspondientes a propuestas de enseñanza de Escuelas Primarias Z.**

Material 13: Escritura a través del maestro de una recomendación colectiva acerca del cuento leído a través del maestro: "Pedro de Urdeemales y el árbol de plata". ED. Colihue.

Primera versión

ESTE CUENTO DE GUSTAVO ROLDAN ES ~~COPADO~~, ESTA BUENÍSIMO LA HISTORIA DE PEDRO URDEMALES Y EL ARBOL DE PLATA, ESTA BUENÍSIMO, LO LEIMOS MUCHAS VECES Y ES GRACIOSA.

PEDRO ~~LE MINTIO~~ TUVO UNA IDEA,

PARA VENDER UN ARBOL DE MONEDAS DE PLATA Y UN CABALLERO PASO POR LA CALLE

SI QUIEREN SABER LO QUE PASO

LEAN ESTE ~~GUSTO~~ CUENTO QUE LES VA A GUSTAR

Segunda versión

TE RECOMENDAMOS ~~EL CUENTO DE~~

LA HISTORIA DE PEDRO UREDEMALES Y EL ARBOL DE PLATA, LO LEIMOS MUCHAS VECES PORQUE ~~ESTA RE- DIVERTIDO~~. NOS GUSTO MUCHO.

A PEDRO SE LE OCURRIO UNA IDEA

PARA TENER MAS PLATA, SI QUIEREN SABER LO QUE PASO CON PEDRO, LEAN ESTE CUENTO, ~~GUSTAVO ROLDAN ES EL AUTOR DE LA HISTORIA~~

QUE ESTA EN 1° A. ~~QUE LES VA A GUSTAR~~. ESTA COPADO.

GUSTAVO ROLDAN ES EL AUTOR DE LA HISTORIA.

Versión Final

TE RECOMEDAMOS LA HISTORIA DE PEDRO URDEMALES Y EL ARBOL DE PLATA, LO LEIMOS MUCHAS VECES PORQUE NOS GUSTO MUCHO.

A PEDRO SE LE OCURRIO UNA IDEA PARA TENER MAS PLATA, SI QUIEREN SABER LO QUE PASO CON PEDRO, LEAN ESTE CUENTO, QUE ESTA EN 1° A. ESTA COPADO.

GUSTAVO ROLDAN ES EL AUTOR DE LA HISTORIA.

Material 14: Escribir a través del maestro el resumen de un capítulo de una novela leída.

<p>MARTE 24 DE OCTUBRE DE 2006 MIÉRCOLES 26 DE OCTUBRE DE 2006</p>	<p>CON CARA DE ENOJADO Y LO DEJO EN PENITENCIA POR MUCHOS DÍAS ENTRÓ</p>
<p>PRODUCCIÓN COLECTIVA DEL CAPÍTULO 10 DE PINOCHO.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ♦ VINO EL PADRE A BUSCARLO A SALVARLO POR QUE GRITÓ FUERTÍSIMO PINOCHO, POR QUE NO SABÍA QUIEN ERA ESE HOMBRE FEO. ♦ EL MUÑECO FEO LO DESTROZÓ POR QUE ENTRÓ AL TEATRO DE TÍTERES Y SE ENCONTRÓ CON SUS AMIGOS. ♦ ESE HOMBRE FUE BUENO Y NO MATÓ A NADIE POR QUE ERA AMIGO DE PINOCHO Y QUERÍA ASUSTARLO. ♦ LO ESCONDIERON A PINOCHO LOS HERMANOS DE MADERA DE PINOCHO POR QUE LO CONOCÍAN Y SABÍAN QUE ERA BUENO Y LLAMARON AL PAPÁ PARA QUE LO BUSCARA DESPUÉS. ♦ A PINOCHO LO QUEMARON Y SE MURIÓ Y SE HICIERON RICOS CONTANDO ESA HISTORIA PERO PINOCHO SE DESPERTÓ POR QUE SOÑABA. ♦ EL PADRE PEGÓ A PINOCHO POR QUE VENDIÓ EL LIBRO Y NO IR A LA ESCUELA Y IR AL TEATRO. ♦ LOS HERMANOS DE PINOCHO LO CONOCÍAN Y EL HOMBRE LOS EMPEZÓ A CORRER POR QUE PINOCHO SE FUE CON SUS AMIGOS A LA ESCUELA Y LO DEJARON SOLO AL HOMBRE MALO. 	<p>USADO CON, COMO PARAJASÍ ASI MERO SE PELAN ENTA Y LO DE S PUES BA COSI MAS AL PA NR LA CARNE ENTAR ●●●●●●●●</p>
<p>PRIMERO SE PELAN Y DESPUES SE SACAN EL CORAZON Y DESPUES SE COR: DESPUES SE METE A LA LICUADORA CON LICUADO MANSANA AUBA</p>	<p>PRIMERO SE PELAN Y DESPUES SE SACAN EL CORAZON Y DESPUES SE COR: DESPUES SE METE A LA LICUADORA CON LICUADO MANSANA AUBA VIGAMOS SOBRES VICAMOS LIBRO DE COCINA.</p>

Material 15: Escribir a través del docente para registrar actividades realizadas.

<p>HOY ES MIÉRCOLES 23 DE AOSTO SOL - CONTROLAMOS LOS CUENTOS - LEIMOS UNA BIOGRAFIA DE GUST AVO ROLDAN. PENSAMOS</p>	<p>ESCUCHAMOS UNA VERSIÓN DE CAPERUCITA ROJA.</p>
---	---

DIA JUEVES 13 DE JULIO
MIRAMOS LIBRO DE PIN
TORES = • VAN GOGH
• MURILLO
• RENOIR
• FRIDA KAHLO
MIGUE GARAY


Material 16: Escribir a partir de lo leído para registrar información.

LE DICE A MAFALDA
QUE TOME LA COCA
PARA CRECER.
POR ESO SE PELEA
CON SU HIJA

TIENE DOS HIJOS
CON PROBLEMAS DE SOPA.
UNO SI QUIERE SOPA
Y AL OTRO LE DA ASCO.
¿QUIEN ES?

MANA RAQUEL
GUILLE ES

ETA DE NOCHE,
PINOCHO TENIA HAMBRE,
BUSCO COMIDA EN LA CASA,
LLORO MUCHO,
ENCONTRO UN HUEVO,
PATALEO Y GRITO PORQUE
SE LE ESCAPO EL POLLITO



CUENTA LO QUE MÁS TE GUSTÓ

Material 17: Escribir a partir de lo leído: historietas.

MIRCOLE 7 DE JUNIO DE 2006
GUILLE DE MAS SOPA PARA EN
NO LE GUSTA
MAFALDA ESTIENDO JADRON
GU. LE FÉC LESACA LA LENGUA VA
CUANDO MAFALDA LESACA LA LENG
GUILLE LE PEGÓ CON LA CUCHARA
DESPUES MAFALDA SE LAVÓ LA
LENGUA
¡QUÉ BIEN LO ESCRIBISTE TOMÁS!

¡MAZ ZOPITA, MAMA!
¡MAZ!

¡ZO-ZO-PÍTA!
¡ZO-ZO-PÍTA!
¡ZO-ZO-PÍTA!

¡ZO-ZO-PÍTA....
ZO...Z.O.

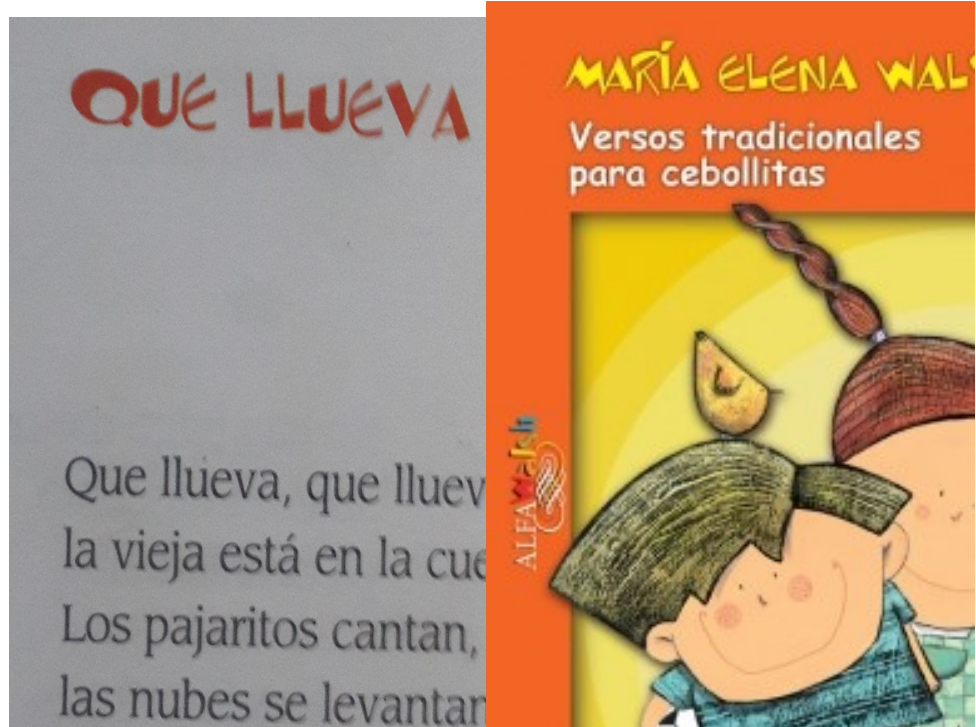
¡NNNNN!!!

¡Ñ.....!

¡ZO-ZO-PÍTA!
¡ZO-ZO-PÍTA!

Anexo II

Texto de la canción



Anexo III

Protocolo de registro de la tarea

Consigna	Texto	Observaciones
<p><i>Acá está escrita una canción que todos sabemos. Ahora te la voy a leer sin cantar.</i></p> <p><i>Ahora hazlo vos siguiendo con el dedo como yo hice, sin cantar.</i></p>	<p>Que llueva, que llueva, la vieja está en la cueva.</p> <p>Los pajaritos cantan, las nubes se levantan.</p> <p>Que sí, que no, que caiga un chaparrón.</p>	

<p><i>Mostrame dónde dice chaparrón, ¿cómo te diste cuenta?</i></p>	<p>Que llueva, que llueva, la vieja está en la cueva. Los pajaritos cantan, las nubes se levantan. Que sí, que no, que caiga un chaparrón.</p>	
<p><i>Mostrame dónde dice cueva, ¿cómo te diste cuenta?</i></p>	<p>Que llueva, que llueva, la vieja está en la cueva. Los pajaritos cantan, las nubes se levantan. Que sí, que no, que caiga un chaparrón.</p>	

<p><i>¿Dónde dice pajaritos?, ¿cómo te diste cuenta?</i></p>	<p>Que llueva, que llueva, la vieja está en la cueva. Los pajaritos cantan, las nubes se levantan. Que sí, que no, que caiga un chaparrón.</p>	
<p><i>¿Dónde dice cantan?, ¿cómo te diste cuenta?</i></p>	<p>Que llueva, que llueva, la vieja está en la cueva. Los pajaritos cantan, las nubes se levantan. Que sí, que no, que caiga un chaparrón.</p>	

<p><i>Mostrame una palabra que se repita. ¿Qué dice allí?</i></p>	<p>Que llueva, que llueva, la vieja está en la cueva. Los pajaritos cantan, las nubes se levantan. Que sí, que no, que caiga un chaparrón.</p>	
---	--	--