



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEPARTAMENTO
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN ESCRITURA Y ALFABETIZACIÓN

**LA PALABRA ESCRITA Y LA PALABRA ORAL AL FINAL DE SALA DE 5
AÑOS. CONTRASTE ENTRE DOS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA EN
ESCUELAS PÚBLICAS**

Tesis de Maestría

Diana Grunfeld

Directora de Tesis

Dra Emilia Ferreiro

Co-directora de Tesis

Mg María Claudia Molinari

Marzo, 2012

Introducción	3
Capítulo 1: Antecedentes del problema de investigación	7
1.1. Estudios vinculados con la lectura	7
1.2. Estudios vinculados con la adquisición de la escritura	11
1.3. Estudios vinculados con la conciencia fonológica	18
1.4. Prácticas de enseñanza en la Educación Inicial en nuestro país	25
Capítulo 2: Objeto de estudio, población y tareas de evaluación	35
2.1. Objeto de estudio	35
2.1.1. Hipótesis de investigación	35
2.1.2. Aspectos centrales del marco teórico del estudio	37
2.2. Población	38
2.2.1. Niños estudiados	38
2.2.2. Docentes de las escuelas	40
2.2.3. Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en las salas de los jardines seleccionados	41
2.2.4. Reflexiones de las maestras de ambos grupos respecto del saber vinculado con la enseñanza del área	55
2.3. Tareas de evaluación: criterios de elaboración, materiales y procedimiento	56
2.3.1. Tarea: Escritura por sí mismos de una lista de palabras	57
2.3.2. Tarea: Lectura de palabras en una serie de tareas encadenadas	58
2.3.3. Tarea: Omisión del primer fonema	61
Capítulo 3: Escritura por sí mismo de una lista de palabras	63
3.1. Introducción	63
3.2. Primera parte: Análisis de los niveles de conceptualización de la escritura	64
3.2.1. Análisis de las escrituras de los niños por tipo de escuela	69
3.2.3. Vinculación de los niveles de conceptualización y los subgrupos A,B, C por tipo de escuela	71
3.3. Segunda parte: Análisis del proceso de la escritura de palabras	73
3.3.1. Verbalizaciones de los niños en la producción escrita	74
3.3.2. Niños que fonetizan la escritura en el nivel de conceptualización silábico- alfabético y alfabético inicial	76
3.3.3. Niños que fonetizan la escritura en el nivel de conceptualización silábico	81
3.3.4. Niños que no fonetizan la escritura	91
Capítulo 4: Lectura de palabras: una serie de tareas encadenadas	93
4.1. Lectura de palabras sin contexto facilitador	93
4.1.1. Usar o no lo escrito para leer	94
4.1.2. Usar o no lo escrito por escuelas	95
4.1.3. Usar o no lo escrito por subgrupos	96
4.1.4. Usar o no lo escrito por niño	96
4.1.5. Respuestas que no toman en cuenta lo escrito	97
4.1.6. Respuestas que toman en cuenta lo escrito	100
4.1.7. Análisis de las palabras BELLA y BOSQUE	103
4.1.8. Análisis de las palabras ROJA y BOSQUE	106
4.1.9. Trayectorias de los niños a lo largo de las seis palabras	108
4.2. Lectura en tarjetas con contexto verbal	111
4.2.1. ¿Dónde dice ROJA y donde dice BOSQUE?	112

4.2.2. Comparación entre la selección de ROJA y BOSQUE sin contexto facilitador y con contexto.....	114
4.3. Lectura de palabras con contexto verbal en un listado de contenidos.....	117
4.3.1. ¿Dónde dice <i>Roja y bosque</i> en el listado de contenidos?.....	116
4.3.2. ¿Dónde dice <i>Roja y bosque</i> por escuela y subgrupos?.....	120
4.3.3. El uso o no de la tarjeta.....	121
4.3.4. Justificación dada por los niños.....	123
4.3.5. Impacto del contraejemplo en los niños.....	125
4.3.6. Comparación de las tareas de lectura de palabras en tarjetas y en listado de contenido en un libro de cuentos presentadas con contexto verbal	128
4.4. Síntesis de los resultados de las tres sub-tareas	130
Capítulo 5: Tarea de omisión del primer fonema.....	135
5.1. Categorización de las respuestas	135
5.2. Análisis de las respuestas de los niños.....	138
5.2.1. Análisis de las respuestas por tipo de escuela.....	139
5.2.2. Análisis de las respuestas por subgrupos A, B, C	141
5.3. Análisis de las respuestas producidas por niño.....	142
5.4. Síntesis de los resultados de esta tarea	148
Capítulo VI: Comparación entre las tareas de omisión del primer fonema y lectura de palabras con los niveles de conceptualización del sistema de escritura.....	149
6. 1. Tareas de omisión del primer fonema y su relación con los niveles de conceptualización de la escritura.....	149
6.2. Tarea de lectura y su relación con los niveles de conceptualización de la escritura.....	155
Conclusiones	169
ANEXO I.....	183
ANEXO II.....	193
ANEXO III.....	205
ANEXO IV.....	207
ANEXO V.....	219
Bibliografía.....	223

“Dentro de la escuela los conocimientos no existen ‘en abstracto’; asumen determinada forma y se le ‘dan’ al niño para que ‘haga algo’ con ellos, para que los use de cierta manera”.

Elsie Rockwell (1992)

1- Introducción

A través de la presente tesis nos proponemos estudiar las posibilidades de niños de cinco años de analizar las unidades inferiores a la palabra oral y escrita. Estos niños han participado de dos prácticas de enseñanza diferentes y fueron interrogados al finalizar el ciclo de Educación Inicial. La elección de este tema de investigación responde a que el aprendizaje de la lectura y escritura es tal vez el mayor desafío que tienen que enfrentar los niños en los inicios de la escolaridad primaria. Dentro de este desafío, comprender la alfabetización de nuestro sistema de escritura ocupa un papel relevante. Además, el interés se incrementa si tenemos en cuenta que la presente tesis constituye un recorte específico dentro de un proyecto integrado acerca del posible impacto de propuestas didácticas diferentes en el acceso a la cultura escrita (niños de 5 y 6 años con escaso contacto con libros y lectores en su entorno extraescolar)¹.

Una de las características de un sistema de escritura alfabético es que se trata de un sistema cuyas unidades mínimas son las letras que guardan cierta relación con los fonemas de una lengua particular. Para comprender dicho sistema es preciso que los niños reflexionen acerca de la relación entre lo escrito y lo dicho, que el lenguaje se convierta en objeto de reflexión.

En las últimas décadas surgieron múltiples preguntas acerca de cómo el niño puede acceder a las unidades sonoras mínimas de las palabras; consecuentemente se desarrollaron una gran cantidad de investigaciones psicolingüísticas para abordar esta temática. Por un lado, investigaciones mayoritariamente de origen anglosajón que centran su preocupación en lo que se ha denominado *phonological awareness* (en español “conciencia fonológica”.) A partir de sus trabajos plantean que la capacidad de segmentar fonemas no es un conocimiento natural (Lieberman et al: 1974, 1992) sino que requiere de un entrenamiento específico. Dentro de esta línea teórica algunos consideran esta capacidad un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura (Lundberg, 1991) mientras que otros se ubican en una posición de reciprocidad con la

¹ En ese sentido, se articula con la tesis de Claudia Petrone quien estudiará el desempeño de los mismos grupos pero con un foco y tareas diferentes, centradas en la producción e interpretación de textos. Una vez finalizadas estas tesis, está prevista una articulación posterior que permitirá tener una visión integrada de los logros diferenciales alcanzados por estos niños. Se trata, por lo tanto, 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. Dichos ámbitos de discusión difícilmente pueden suscitarse en proyectos estrictamente individuales.

escritura (Read, 1975; Ehri,1991; Perfetti 1991, Alegría, 2010). Sin embargo, ambas posiciones dentro del mismo paradigma conciben a la escritura como un código de transcripción². Por otro lado, y desde una perspectiva piagetiana, las investigaciones psicogenéticas han aportado una visión diferente del proceso de adquisición infantil. En tales trabajos la capacidad de segmentación fonológica en los niños no se concibe como condición previa sino interrelacionada con el proceso de construcción conceptual del sistema de escritura. (Ferreiro: 1978, 1990, 2002; Vernon: 1986, 1997).

Ambas perspectivas de investigación han tenido consecuencias en el campo educativo dando lugar, desde la Educación Inicial, a prácticas de enseñanza diferentes. Ancladas en la tradición escolar, se encuentran además prácticas de enseñanza de larga data en la alfabetización inicial: aquellas que proponen un “conjunto de habilidades” perceptivo motrices como prerrequisito, y la enseñanza fragmentada y graduada de letras para que los niños aprendan a leer y a escribir. Esta perspectiva, fundada en la teoría del déficit, si bien ha perdido vigencia desde los debates actuales sobre el aprendizaje y la enseñanza en momentos de la alfabetización inicial, tiene aún presencia en numerosas aulas de educación infantil, es decir, sigue vigente en la práctica de muchos maestros.

A pesar de las diferencias existentes, tanto las prácticas de enseñanza que se sustentan en la concepción del desarrollo de un conjunto de habilidades, como las propuestas de enseñanza derivadas de los estudios sobre la “conciencia fonológica”, conciben a la escritura como un código de transcripción de unidades gráficas y sonoras. En contraposición, las prácticas de enseñanza de orientación constructivista que consideran a las investigaciones psicogenéticas como aporte para comprender el proceso de adquisición infantil de la lectura y la escritura, conciben a la escritura como un sistema de representación del lenguaje³ y no como un código de transcripción, un objeto cultural sobre el cual los alumnos ejercen diversas prácticas sociales en distintos contextos de uso.

Esta tesis apunta al problema de comparar resultados en alumnos partícipes de diferentes prácticas de enseñanza. Cuando tuvimos que seleccionar los jardines para el estudio nos enfrentamos al problema de no contar en nuestro radio de acción con instituciones que trabajasen con propuestas de enseñanza derivadas de la perspectiva fundada en los estudios sobre conciencia fonológica. Consecuentemente, las instituciones seleccionadas fueron, por un lado, aquellas que tenían una propuesta didáctica fundada en la consideración de la escritura como código de transcripción de unidades graduadas y secuenciadas, con ejercitación de

² Se profundizará en este concepto en el Capítulo 1: *Antecedentes del problema de investigación*

³ Se profundizará en este concepto en el Capítulo 1: *Antecedentes del problema de investigación*

habilidades perceptivo motrices (“conjunto de habilidades”). Por otro lado, instituciones con prácticas fundadas en la perspectiva constructivista que consideraban el proceso de apropiación infantil del sistema de escritura, en tanto sistema de representación del lenguaje. No obstante, debido a nuestro interés teórico en debatir con la perspectiva de conciencia fonológica incluimos en nuestro diseño una tarea propia de dichos estudios, con el objeto de observar las posibilidades de análisis de unidades inferiores a la palabra en niños que no habían participado de situaciones de entrenamiento oral.

En consecuencia, decidimos proponer a 64 niños de salas de 5 años –y al finalizar el ciclo de jardín de infantes- la resolución de tres tipos de tareas: omisión del primer fonema de una serie de palabras, lectura de palabras en una serie de subtareas encadenadas caracterizadas por tener mayor o menor grado de contextualización y escritura de una lista de palabras relacionadas semánticamente.

Seleccionamos niños de sectores urbanos con muy pocas posibilidades de participar de prácticas de lectura y escritura en sus hogares. Esta decisión se tomó en tanto la influencia de las prácticas escolares puede considerarse de especial relevancia en este sector de la población.

Con respecto a la caracterización de los docentes, nos interesaba contrastar propuestas de enseñanza a cargo de maestras igualmente comprometidas con el aprendizaje de sus alumnos e igualmente convencidas de las bondades de la propuesta didáctica utilizada. Por lo tanto, el diseño elegido pone la variable “docente” en igualdad de condiciones, o sea, las mejores condiciones posibles para cada una de las propuestas didácticas.

Con estas restricciones relativas a las variables “origen social de los alumnos” y “docente comprometido con la enseñanza y con su modo de enseñar”, las posibilidades de los alumnos para analizar unidades inferiores a la palabra oral y escrita al finalizar el ciclo escolar, puede vincularse con el tipo de práctica privilegiada en la acción educativa (sin excluir, por supuesto, variables de tipo estrictamente individual).

Consideramos que es de suma importancia contar con elementos que permitan aportar una mirada crítica hacia las prácticas vigentes en el Nivel Inicial. Los índices de fracaso escolar en los inicios de la escolaridad, que enfrentan en mayor o menor medida gran parte de los países latinoamericanos, impone encontrar alternativas de solución a este complejo problema.

*“Los científicos decían: Solo sé lo que veo
Piaget les contestó: Solo ves lo que sabes”*

Keneth Goodman (1996)

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo nos proponemos presentar los antecedentes referidos a dos aspectos íntimamente vinculados con el objeto de estudio: el primero refiere a las investigaciones psicolingüísticas sobre la lectura y la adquisición de la escritura de palabras y la conciencia fonológica, y el segundo concierne a las prácticas de enseñanza en el Nivel Inicial de nuestro país. Dichos estudios son de suma importancia para comprender la metodología empleada y el análisis efectuado en esta tesis.

1. 1. Estudios vinculados con la lectura de palabras

Históricamente el estudio del proceso de lectura se caracterizó por considerar a la lectura como una actividad de reconocimiento secuencial de palabras. Adams (1990), desde el marco de la Psicología Cognitiva, explicita en el siguiente fragmento, cuál es el objeto de la investigación sobre la lectura:

Antes de tomar este libro, deberían tener claro que el tema que se debate es la cuestión de leer palabras. Antes de terminar el libro, sin embargo, deberían haber comprendido con claridad que la capacidad de leer palabras, con rapidez, precisión y sin esfuerzo, es crucial para la comprensión de la lectura (Adams, 1990:3).

Esta concepción planteada por Adams perdura. Existen numerosas investigaciones psicolingüísticas derivadas de la Psicología Cognitiva que tienen como propósito indagar los procesos de lectura en lectores adultos y niños. Inicialmente estos estudios se hicieron en lengua inglesa y posteriormente se replicaron en otras lenguas como el español, el portugués y el francés (Defior, Justicia y Martos, 1998; Gerard, Alegría, Leybaert, Mousty y Defior, 2005).

En general estas investigaciones se caracterizan por presentar tareas de reconocimiento de palabras o pseudopalabras fuera de un contexto. El desarrollo de la habilidad de la lectura de palabras se explica como la formación progresiva de conexiones visuales-fonológicas. Los modelos de reconocimiento de palabras escritas proponen la existencia de dos procedimientos de acceso léxico: uno es el subléxico, indirecto o fonológico, que mediante reglas de

correspondencia grafema/fonema convierte las formas gráficas en sonoras; y el otro es el léxico, directo o global, que implica un reconocimiento inmediato de las palabras que han sido procesadas con anterioridad y forman parte del léxico del lector (Defior, Citoler y otros, 2007). El nivel subléxico es el “(...) pilar básico, la verdadera piedra angular de la lectura (...) Su aplicación fluida implica el conocimiento de las RCGF [reglas de correspondencia de grafema-fonema]” (Defior, Citoler y otros, ob. cit.:2). Los representantes de esta teoría estudian las competencias lectoras estableciendo una dicotomía entre “buenos” y “malos” lectores, no solo consideran la exactitud del descifrado sino el tiempo que utiliza el lector, dado que los “buenos lectores” llevan a cabo este proceso de forma automática e inconsciente.

La concepción de la escritura que subyace a esta línea de trabajo es la de un código de transcripción de unidades sonoras en unidades gráficas; en consecuencia la lectura se reduce a un proceso de decodificación de tales unidades. Concepción que no difiere de aquellos autores que sostienen la perspectiva del trabajo con habilidades perceptivo motrices. “El texto escrito es el lenguaje fónico traducido a un sistema de signos dibujados que han de ser descifrados por los ojos” (Leif y Rustin, 1961:52). La discriminación visual de las formas de las letras así como la habilidad de discriminación de sonidos son condiciones fundamentales para aprender a leer:

“Las actividades conducentes a la discriminación de formas que se fijan en las características específicas de las letras parecen elementos importantes en relación con la lectura (...) Algunas investigaciones señalan que una agudeza auditiva mala para sonidos de frecuencia alta (...) puede retrasar el aprendizaje de la lectura”. (Pick, 1972 citado por Robinson, Strickland y Cullinan en Olilla, 1981:33)

Según Dubois (1991) hasta 1960 prevalece un enfoque de la lectura como conjunto de habilidades; la comprensión es tan solo una de esas habilidades, el sentido de la lectura está en el texto, el lector es ajeno a él y su papel se reduce a extraer su sentido. Para esta autora, los estudiosos de esta línea se preocuparon especialmente por describir las etapas que tenía que atravesar el niño y las destrezas que debía adquirir para llegar a dominar el proceso. Por lo tanto, proponían en primer lugar el reconocimiento de las palabras, en segundo lugar la comprensión, luego la respuesta emocional y finalmente la evaluación. Se observa entonces una separación entre “aprender a leer” y “entender lo que se lee”, es decir, un primer momento de automatización del código y luego la búsqueda de sentido de lo que se ha leído.

A partir de 1960, este modelo es cuestionado y surge el denominado *enfoque interactivo*. Kenneth Goodman, un exponente de la línea interactiva, luego de varias décadas de investigación -junto a Frank Smith, Yetta Goodman, Donald Graves, Lucy Mc Calkins y Louise Rosenblatt-, plantea un nuevo modelo de lectura denominado “sociopsicolingüístico transaccional”, en el que explica las claves del sistema lingüístico que los lectores ponen en juego para construir significado (grafofónicas, léxico gramaticales, semántico-pragmáticas), los ciclos del proceso de lectura (visual u óptico, perceptual, sintáctico y semántico) y el empleo de diversas estrategias. Estas estrategias son: *muestreo*, el texto provee índices y el lector, de acuerdo a sus predicciones, debe *seleccionar* aquellos que son más útiles; *autocontrol*, el lector controla su propia lectura de acuerdo al sentido; *confirma* sus anticipaciones o las rechaza *autocorrigiendo* e *infiere* lo que no está explícito en el texto.

Los estudios de Goodman se basan en las respuestas que se alejan de lo convencional, llamados “miscues”, realizadas por los lectores cuando leen, fundados en pistas que el texto provee. Para este investigador, la lectura es “un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso” (Goodman, 1982: 13). Dado que es una transacción entre el lector y el texto, las características del texto son tan importantes como los aportes del lector para comprender un texto. Considera relevantes el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales.

De esta concepción teórica de la lectura surge el *Whole language*, un movimiento que se extendió en EE.UU. y en el resto de la región y se ocupó de construir situaciones para la enseñanza, coherentes con su perspectiva¹.

Desde el marco de las investigaciones psicogenéticas, los trabajos de Goodman sirvieron como referencia inicial. El acto de lectura no es concebido como adición de informaciones sino como un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia cuyo objetivo principal es la obtención de significado expresado lingüísticamente (Ferreiro, 1997). Esta perspectiva teórica considera esencial el bagaje interpretativo que trae consigo el niño, quien intenta comprender los diversos textos que circulan socialmente mucho antes de ser capaz de leer convencionalmente.

¹ Nos referiremos a este movimiento en el apartado vinculado con las prácticas de enseñanza en el jardín de infantes.

Ferreiro explica la manera en que los niños pueden “ser sensibles a algunas propiedades de los textos escritos que nada tienen que ver con las correspondencias sonoras de las letras” (Ferreiro, 1997:85) basados en datos longitudinales (Ferreiro, 1986) ponen de manifiesto la evolución de las ideas infantiles en situaciones de interpretación de textos, en otros términos, la manera en que los niños “leen” antes de poder hacerlo de manera convencional. Estos estudios se basaron en analizar tareas de lectura acompañadas de imagen. Uno se realizó con niños del jardín de infantes (3 a 6 años) y otro con niños que frecuentan la escuela primaria (6 y 7 años), sobre cómo interpretan los textos antes de leer convencionalmente y a partir de presentarles diferentes escrituras acompañadas de imágenes, pusieron de manifiesto la evolución de las ideas infantiles. Inicialmente, los niños no toman en cuenta lo escrito. La primera idea que tienen es que en el texto dice el nombre de la imagen que aparece en la ilustración, o sea que el texto depende enteramente del contexto. Más adelante, niegan que un cambio en el significado del texto dependa enteramente del contexto, es decir, una vez que un texto escrito ha sido interpretado conserva esa interpretación durante un cierto intervalo de tiempo. Finalmente toman en consideración ciertas características del texto y, aunque la interpretación continúa dependiendo del contexto, comienzan a tomar en cuenta las propiedades cuantitativas del texto (intentan coordinar su interpretación con la cantidad de líneas gráficas, palabras o grafías escritas) y luego propiedades cualitativas del texto (utilización de letras conocidas para justificar su interpretación).

En las tareas de lectura diseñadas por Ferreiro el *contexto* ocupa un papel relevante. Ése contexto puede ser material -dado por una imagen o un portador- o verbal en el que el investigador brinda al niño cierta información sobre lo escrito pero no *dónde dice*. Es a partir de esa información verbal que el investigador plantea problemas de relación entre el todo y las partes.

Las tareas de lectura propuestas en los estudios psicogenéticos nunca incluyen pseudopalabras, y las palabras a interpretar presentan algún tipo de contextualización - icónica o verbal- asumiendo que los niños aprenden a leer intentando coordinaciones cada vez más ajustadas entre el texto y el contexto. La inclusión de algún contexto material y/o verbal, cuando los niños tienen que interpretar un texto por sí mismos, posibilita que puedan acudir a otras informaciones, además de las letras. Entre el descifrado y la adivinación libre de restricciones, hay espacio para una actividad inteligente que intenta coordinar informaciones pertinentes.

Un aspecto importante en nuestro estudio es analizar cómo los niños que participaron en propuestas didácticas contrastantes pueden responder a situaciones de lectura con distintos grados de contextualización de la escritura, cómo impactan estas diversas situaciones de lectura en las posibilidades de los niños de trabajar con las unidades inferiores de la palabra escrita, qué rol cumple el contexto en la búsqueda de sentido del texto (si es facilitador o no, de qué modos influyen sus variaciones). Consecuentemente, la tarea de lectura incluida en nuestro diseño se presenta en forma encadenada y con progresiva incorporación de información contextual.

1.2. Estudios vinculados con la adquisición de la escritura

Vigotsky fue el primero que se ocupó de la “prehistoria” de la escritura en el niño. En su libro “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores” hay un capítulo llamado “La prehistoria del lenguaje escrito”. Allí se refiere al proceso de adquisición de la escritura y explicita: “Una visión ingenua del desarrollo, como un proceso puramente evolutivo que no acarrea más que una acumulación gradual de pequeños cambios y una lenta conversión de una forma en otra, puede ocultar la verdadera naturaleza de los procesos” (Vigotsky, 1988:161).

Resulta sorprendente que en la Rusia de principios de siglo XX este autor y su equipo estaban preocupados por analizar las producciones tempranas de los niños y que sus reflexiones acerca de la enseñanza de la escritura concuerden, de la manera en que lo hacen, con investigadores cincuenta años más tarde. Seleccionamos el siguiente párrafo de Vigotsky, citado por Ferreiro, para dar cuenta de tal coincidencia: “La enseñanza de la escritura ha sido concebida en términos prácticos demasiado estrechos. Se enseña a los niños a trazar letras y hacer palabras con ellas, pero no se les enseña el lenguaje escrito. Se enfatiza tanto la mecánica de leer lo escrito que se eclipsa el lenguaje escrito en cuanto tal” (Vigotsky, 1978: 115 en Ferreiro, 1996: 120). Fue Luria, discípulo de Vigotsky, quien tuvo a su cargo estudiar cómo los niños descubren los símbolos en la escritura. Para ello les propone escribir con el propósito de poder recordar una serie de frases no relacionadas entre sí, sencillas y cortas. Plantea que en un primer momento los niños hacen garabatos indiferenciados, pero el acto de escribir no es para ellos un medio “para representar uno u otro contenido, sino una acción que tiene en sí misma una significación independiente, una acción-juego” (Luria, 1987: 48), una fase que llama *preinstrumental* y que es previa a la escritura. Luego, los niños realizan también trazos indiferenciados pero no un simple garabato sino un verdadero registro, es decir, que se convierte en un símbolo mnemotécnico que es utilizado como medio funcional. La escritura adquiere una significación *instrumental*. Esta fase la denomina *mnemotécnica indiferenciada*, y es el primer presagio de la futura escritura. A partir de este momento, ese registro indiferenciado se

convierte gradualmente en signo diferenciado. Las líneas y los garabatos son sustituidos por figuras e ilustraciones hasta llegar a la escritura simbólica cuando empieza a utilizar letras.

Desde una perspectiva psicogenética del proceso de construcción de la escritura en el niño, en un artículo Ferreiro puntualiza semejanzas y diferencias entre sus trabajos y los de Luria. (Ferreiro, 1996). La manera de caracterizar a la escritura es una de las diferencias entre ambos autores. En tanto que para Luria es una técnica, para Ferreiro la escritura es un objeto “con un modo particular de existencia en el contexto socio-cultural” (1996:123). En relación con las funciones de la escritura, Luria le adjudica una función mnémica y otra de comunicación. Ferreiro agrega la de testimonio escrito, de autoridad, de poder, de identidad calificada. En lo referido al desarrollo de la escritura en el niño, Luria tiene el objetivo de acelerar el proceso, en cambio, Ferreiro se ocupa de explicar la manera en que los niños comprenden la escritura. Finalmente, respecto de la manera en que cada uno concibe el pasaje entre etapas del conocimiento, para Luria se plantea como un proceso de sustitución, mientras que para Ferreiro un proceso de construcción.

Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (Ferreiro y Teberosky, 1979) fue un libro que resultó crucial para comprender la complejidad de los problemas involucrados en la apropiación de la escritura y el enorme esfuerzo que realizan los niños para reconocer y escribir las unidades de la escritura alfabética. Este estudio inaugural psicolingüístico y psicogenético abre paso a una línea de investigación específica, en busca de nuevas respuestas al problema del fracaso escolar .

Esta línea investigativa tiene el propósito de caracterizar la evolución de las conceptualizaciones infantiles sobre la lengua escrita. Se preocupa por analizar los sistemas de ideas que los niños construyen al tratar de comprender el sistema de escritura en tanto objeto de conocimiento de carácter social y establece que el obstáculo inicial estaría ligado a la construcción de una hipótesis fonetizante, es decir, a algún tipo de correspondencia entre lo sonoro y lo gráfico. Al partir de supuestos diferentes de las líneas teóricas existentes, propone un diseño metodológico que genera resultados sumamente originales.

Habitualmente las escrituras infantiles fueron consideradas atendiendo solamente a los aspectos figurales, ignorando los aspectos constructivos. Los aspectos figurales tienen que ver con la calidad del trazado, la distribución espacial de las formas, la orientación predominante (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo), la orientación de los caracteres individuales (inversiones, rotaciones, etc.). Los aspectos constructivos tienen que ver con lo que se quiso

representar y los medios utilizados, para crear diferenciaciones entre las representaciones (Ferreiro, 1986:14).

Las investigaciones psicogenéticas se centraron en analizar los aspectos constructivos evidenciando que los niños intentan comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa, y que construyen el sistema de escritura a través de aproximaciones sucesivas. Desde un marco piagetiano, explican los logros cognitivos del niño en cada momento del proceso y cómo se van reorganizando en conceptualizaciones cada vez más objetivas, pasando de un estado de menor a otro de mayor conocimiento.

Una de las tareas propuestas - a la que resulta indispensable hacer referencia debido a que la replicamos en nuestro estudio- es la *escritura de palabras* de un mismo campo semántico, con diferente número de sílabas y desconocidas para los niños. Dicha tarea, junto a otras, fue propuesta a niños argentinos en un estudio transversal (Ferreiro y Teberosky, 1979) y en otro longitudinal a niños mexicanos, entre 3 y 7 años de edad, cuya lengua materna es el castellano (Ferreiro y Gómez Palacios, 1982). Luego de escribirlas, se les solicitaba su interpretación. Las respuestas de los niños fueron categorizadas en tres períodos (Ferreiro, 1986):

En *el primer período* los niños logran establecer distinción entre el modo de representación icónico y el no icónico, comienzan a diferenciar entre las marcas gráficas figurativas y no figurativas, es así que las formas de los grafismos no reproducen la forma de los objetos, ni su ordenamiento espacial, ni el contorno de los mismos. Reconocen la arbitrariedad de las formas y su ordenamiento lineal. La escritura se constituye como objeto sustituto.

En *el segundo período*, los niños logran construir algunos criterios de legibilidad. Se trata inicialmente de criterios intrafigurales o intrarrelacionales expresados a través de las hipótesis de cantidad mínima desde los aspectos cuantitativos y de variedad interna desde el punto de vista cualitativo (necesaria variación interna para que una serie de grafías pueda ser interpretada). A partir de estas diferenciaciones, los niños logran avanzar en la construcción de formas de diferenciación entre las escrituras, a fin de garantizar que puedan ser interpretadas de forma diferente (diferenciaciones inter-relacionales o interfigurales). Esos criterios de diferenciación se expresan, sobre el eje cuantitativo (cantidad de letras o marcas diferentes entre escrituras) y sobre el eje cualitativo (la necesaria variación de marcas gráficas -no solamente interna - sino también entre escrituras para que pueda ser interpretada). En este período, se trata de diferenciaciones no sistemáticas. En los dos períodos descriptos, la escritura no está regida por la pauta sonora sino que ésta es una característica del *tercer período*. La

atención a las propiedades sonoras del significante marca el ingreso al tercer período denominado de *fonetización*, en el cual los niños producen escrituras silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas.

El nivel *silábico* está conformado por escrituras que evidencian una correspondencia entre una grafía para cada sílaba. Dentro de este nivel, las escrituras silábicas iniciales constituyen los primeros intentos de establecer relaciones entre segmentaciones silábicas orales y segmentos escritos. En las escrituras silábicas estrictas predomina una correspondencia ajustada entre cantidad de grafías en la escritura y sílabas oralizadas. Generalmente, las escrituras en este nivel comienzan a introducir letras pertinentes con valor silábico. En español, las letras pertinentes privilegiadas son las vocales.

En el nivel *silábico-alfabético*, coexisten dos formas de correspondencia: algunas grafías representan sílabas y otras, fonemas. Hay una superación del nivel silábico, en tanto los niños – por análisis silábico- logran descubrir unidades intrasilábicas que los enfrenta a la necesidad de reorganizar el sistema anterior y explorar formas de introducir otras letras. Por lo tanto la inclusión de unidades grafo-fónicas no sucede por simple agregado de letras (Ferreiro,2009). Generalmente en este nivel hay predominio de valor sonoro pertinente.

En el nivel *alfabético*, hay una correspondencia entre fonemas y grafías. Habitualmente las escrituras están conformadas por letras pertinentes, aunque a veces se usan letras no pertinentes por desconocimiento de la letra convencional para un fonema particular. En este nivel también encontramos el *alfabético inicial* que constituye los primeros intentos infantiles de realizar este tipo de correspondencia que, poco a poco, logrará generalizarse a todas las palabras que escribe.

Otras investigaciones fueron profundizando el estudio iniciado por Ferreiro y Teberosky en relación con el proceso de construcción que realizan los niños. Las investigaciones realizadas por Vernon tienen como propósito la indagación del proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura, en la transición entre los períodos presilábico y silábico. En una primera investigación (Vernon, 1991) estudia 28 niños entre 4 y 5 años de edad con la intención de llegar a comprender cuáles son los problemas cognoscitivos a los que se enfrenta el niño para construir un esquema de correspondencia silábico. Para tal fin, diseñó dos tipos de situaciones: escritura de palabras con detención y escritura de palabras sin detención e interpretación por partes. Su trabajo evidencia que:

“La construcción de la hipótesis silábica parece iniciarse por la consideración del significado de las partes (grafías) en relación al todo (palabra). La consideración de lo

que puede ser interpretado en una palabra incompleta (desde el punto de vista de los niños) parecería dar pie a los primeros intentos de hacer recortes sonoros en la escritura”. (1991:133)

En este sentido concluye Vernon que el trabajo con el todo y las partes en la escritura podría ser beneficioso.

Otra investigación de interés es la realizada por Quinteros (1997) en torno a la construcción del principio alfabético a partir de analizar el uso y función de las letras y el análisis oral que los niños realizan al seleccionarlas durante el desarrollo del período silábico, el silábico-alfabético e inicio del alfabético. Durante el período silábico, los niños pueden centrarse en los aspectos vocálicos y consonánticos de la sílaba oral sin descentrarse de la sílaba como una unidad. Usan tres formas de representar la sílaba: con una vocal, con una consonante que no tiene valor sonoro convencional o es aproximado, o con una consonante que tiene valor sonoro convencional. La autora explicita que, en el español, el subsistema vocálico parece organizarse de forma independiente al subsistema consonántico. Esto puede deberse a la diferencia que existe entre la función nuclear que cumple la vocal en la organización de la sílaba respecto de la que cumple la consonante. Por eso, la mayoría de los niños comienzan escribiendo vocales y, cuando colocan una consonante, no implica que estén marcando un fono consonántico ya que esa consonante adquiere valor silábico. Quinteros observó que los niños empiezan a incorporar letras consonánticas que conocen solo por su forma pero no por su valor sonoro. Ellos saben que no han colocado la letra adecuada, de todas maneras las utilizan y las mismas pasan a funcionar como *comodines silábicos*. Estos comodines son un caso particular del uso de letras en función de sustitutas, porque los colocan para sustituir a una letra que están seguros de que debería ir en la palabra escrita pero que no saben cuál es. La autora hipotetiza que los niños pueden creer que existen letras que se corresponden a un sonido silábico, por ejemplo, que existe una “me”, una “cos” y la representan con letras sin valor sonoro utilizando comodines silábicos. Otras veces, conocen el valor sonoro de una letra consonántica y la incorporan como sustituta silábica, para marcar una sílaba a partir de su aspecto consonántico cuando el mismo se asemeja por su modo o punto de articulación al sonido de la letra. Por ejemplo, utilizar la misma letra S para marcar sílabas con consonantes fricativas y vibrantes. Hacia el final del período silábico, los niños comienzan a representar unidades fónicas, pero solo pueden hacerlo cuando cuentan con una letra consonántica con valor sonoro convencional, para resolver un problema de cantidad mínima en palabras mono y bisílabas, o cuando el segmento se encuentra en posición inicial, final o post-vocálica, en la palabra oral. En estos contextos, utilizan una letra sustituta intrasilábica, en vez de silábica, cuando no cuentan con una letra con valor sonoro para hacerlo. Por ejemplo, escribir “Ye” para la sílaba “fe” de ferrocarril, la letra Y es una sustituta intrasilábica por el agregado de la vocal, más que por una identificación del sonido

consonántico en sí mismo. En la transición entre el período silábico y el alfabético, es cuando aparece una generalización de la representación intrasilábica y una restricción de las representaciones silábicas a determinados contextos. Estas representaciones intrasilábicas no significan una conceptualización fonológica, es decir, como unidades que se marcan alfabéticamente, sino que los niños logran representar sonidos consonánticos porque los mismos son un aspecto de la sílaba oral. Lo que propone la autora es que la hipótesis silábica sufre una transformación en tanto deja de considerarse como una unidad mínima para pasar a conceptualizarse como un conjunto de partes formado por unidades intrasilábicas, las cuales son la esencia de la estructura de la sílaba en español, la consonante y la vocal. Lo explicita de la siguiente manera:

“(…) la restricción de una letra por sílaba desaparece. La centración de los componentes consonánticos como elementos diferenciados de los vocálicos permite a los niños “segmentarlos” y representarlos de forma generalizada, utilizando letras sustitutas intrasilábicas, cuando no poseen una letra con valor sonoro convencional para hacerlo. Y la transformación de sus esquemas silábicos les permite admitir la “presencia” de aspectos consonánticos por una certeza que surge de un patrón gráfico más que por una habilidad segmental referida al análisis de la palabra oral”. (Quinteros, 1997: 104)

Para nuestro estudio, también tiene relevancia la investigación realizada por Cano Muñoz y Vernon (2008) en relación con la denominación de las letras y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. El estudio se realizó con 13 niños prealfabéticos quienes realizaron tres tareas: una de denominación de letras descontextualizadas, lo que se les solicitaba era que dijeran el nombre de cada letra; otra tarea en la que debían elegir la primera letra de una palabra entre cinco opciones posibles y, la tercera, consistía en la escritura de sustantivos comunes. Los resultados sugieren que los niños usan una variedad de denominaciones para referirse a las letras. La más común es usar el segmento fónico, no obstante, la sílaba y el nombre de la letra también fueron frecuentes. Las denominaciones se combinan y con frecuencia aparecen ligadas a una palabra conocida. En relación con la elección de consonantes, los datos parecen evidenciar que una diversidad de denominaciones o de contexto de uso facilita la elección de la consonante adecuada. Una misma consonante tiene distintos grados de dificultad de acuerdo a cuál es la vocal que le sigue. Por ejemplo, la P y M tuvieron la misma probabilidad de ser elegidas cuando eran seguidas por la /a/. También incide en esta elección, la ubicación de la consonante en la palabra: el número de respuestas correctas es mayor cuando forma parte de la sílaba inicial. Solo la letra S fue la excepción, los niños emplean S o C de manera correcta sin importar el contexto de uso. Cuando el nombre de la consonante coincide con la sílaba inicial también el resultado fue mayor. Parece que las consonantes continuas /m/ y /s/ son fácilmente identificables. En la escritura la M, S y P tuvieron un porcentaje de uso superior al de otras letras.

El estudio de Ferreiro y Zamudio (2008) en relación con las dificultades que se le presentan al niño frente a la escritura de palabras que contienen sílabas compuestas del tipo CVC (consonante-vocal-consonante) y CCV (consonante-consonante-vocal) también nos resulta de interés. Las autoras ponen en discusión lo que se reporta frecuentemente en la literatura en tanto las omisiones de consonantes o su cambio de posición en la sílaba sea consecuencia de un análisis oral insuficiente (Read, 1985; Treiman, 1992). Ellas piensan que los niños más que hacer un análisis fonémico deficiente están tratando de preservar un modelo gráfico conocido CV. Es decir, una vez que los niños abandonan la hipótesis silábica (escribir una letra por sílaba), construyen un nuevo modelo de sílaba que es escribir una consonante y una vocal y cuando se enfrentan a otro tipo de sílaba continúan utilizando ese modelo construido. De este modo, se entienden escrituras como “TARADE”² para “tarde”. El modelo evolutivo posterior consiste en agregar una consonante al modelo ya construido CV y entonces aparecen palabras como ”BARSO” para “brazo” dando como resultado una sílaba CVC, por cuanto es más fácil agregar a una serie que intercalar. Los resultados de investigación parecen indicar que la escritura convencional de sílabas CVC precede a las CCV en la escritura infantil. También nos parece importante hacer referencia a las últimas interpretaciones que se han conceptualizado en este intento de seguir comprendiendo las dificultades a las que se enfrentan los niños en momentos de la desestabilización de las escrituras silábicas (Molinari y Ferreiro, 2007; Ferreiro, 2009). Ferreiro reporta (2009), entre otras, la siguiente producción realizada por María de 5 años: “OASP” para sopa. La niña va diciendo las sílabas mientras escribe las vocales correspondientes (OA). El requisito de cantidad mínima la lleva a buscar otras letras para poner y, mientras dice nuevamente las sílabas, incorpora las consonantes correspondientes a esas sílabas (SP). Se puede ver que están todas las letras pero en desorden (OASP). Tal como comenta la autora, se podría pensar que la niña primero analizó los núcleos vocálicos de las sílabas y después los ataques consonánticos, sin embargo esta interpretación no se considera pertinente. Se trata de representar la sílaba, pero desde dos anclajes diferentes, por tal motivo la escritura de María debería interpretarse como dos escrituras silábicas yuxtapuestas. Remitiendo a éste y a otros ejemplos la autora asevera “Asistimos a alternancias de centraciones cognitivas sobre dos aspectos de la unidad sílaba (...) a una centración en el ‘lado vocálico’ de la sílaba sucede, luego, una centración en el ‘lado consonántico’ de la misma sílaba. La misma sílaba es escuchada desde otro lugar” (Ferreiro, 2009:8).

Ferreiro, en el mismo artículo (2009), afirma que uno de los problemas cognitivos que enfrentan los niños es el orden. La palabra es un compuesto de partes, en un orden dado y no

² Las escrituras de los niños se ponen en mayúsculas y la palabra que escriben en minúscula.

intercambiable. Un estudio realizado con 15 niños de 5 años de edad a quienes se les solicitó escribir palabras que contenían sílabas compuestas: CVV (por ej. primera sílaba de baile); CVC (primera sílaba de torta); CVVC (primera sílaba de la palabra fiesta); permitió conceptualizar el desorden con pertinencia que sucede como expresión de problemas conceptuales que los niños enfrentan al escribir. Producciones como AVEL para baile ponen en evidencia este problema. Para comprender este ejemplo, es necesario no solo tener en cuenta la producción final sino saber con precisión qué dice el niño mientras va escribiendo y qué va haciendo. Transcribimos un fragmento de escritura presentado por la autora:

“Comienza [escribiendo] con las vocales (AE). Mira el resultado mientras dice “bai-bai...la ve corta” y la intercala (AVE). Vuelve a considerar el resultado mientras dice “bai-le...le falta la ele” y la agrega al final. El resultado es AVEL y lo lee sin problemas, señalando dos letras para cada sílaba. Está satisfecha porque, efectivamente, las letras son pertinentes. El orden dentro de la sílaba no importa”. (Ferreiro, 2009: 9)

Los estudios reseñados ponen en evidencia el intenso trabajo conceptual que los niños enfrentan al tratar de comprender la convencionalidad de nuestro sistema alfabético de escritura. Uno de los propósitos de esta investigación es conocer cómo los niños, que participan en propuestas didácticas contrastantes se comportan ante este desafío. Para tal fin, incluimos en nuestro diseño la tarea de escribir palabras por sí mismo (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En esta investigación nos interesa conocer los niveles de conceptualización alcanzados sobre la escritura y cómo cada propuesta didáctica da posibilidades para que los niños piensen sobre la escritura. Consecuentemente, no solo observaremos la producción escrita final sino también los procedimientos que van poniendo en juego en el proceso de producción. Además, nos interesa poner en relación lo que los niños pueden hacer en escritura con lo que pueden hacer en lectura y en omisión del primer fonema. La relación con esta segunda tarea tiene el propósito de debatir con las teorías de la Conciencia Fonológica. En el siguiente apartado nos ocuparemos de profundizar en las investigaciones sobre esta temática.

1.3. Estudios vinculados con la conciencia fonológica

En los últimos treinta años ha habido un extenso número de publicaciones sobre este tema. Como planteábamos en la introducción, por un lado, investigaciones realizadas desde la perspectiva de la psicología cognitiva (Liberman, 1973; Liberman et al,1974,1992; Read, 1975; Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979; Stanovich, Cunningham, Cramer, 1984; Borzone y Gramigna,1984; Lundberg, 1991; Ehri, 1991; Perfetti 1991;Treiman y Sukowsky ,1991; Delfior, 1996; Yopp, 1988 citado por Marquéz y de la Osa, 2003; Alegría, 2010), mayoritariamente de origen anglosajón, que se ocupan principalmente de la lectura y se centran en lo que se ha denominado “Phonological Awareness” (en español “Conciencia Fonológica”,

en adelante CF). Esos trabajos plantean que la capacidad de segmentar fonemas no es un conocimiento natural sino que requiere de un entrenamiento específico (Lieberman et al, 1974, 1992). De modo que la mayoría de los investigadores de esta línea considera dicho entrenamiento un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura (Lieberman, 1973; Stanovich, Cunningham, Cramer, 1984; Lundberg, 1991). Por otro lado, las investigaciones desarrolladas desde la perspectiva psicogenética (Ferreiro: 1978, 1986, 1990, 2002; Vernon, 1991, 1997; Ferreiro et al 1982; Quinteros, 1997; Grunfeld y Siro, 1997; Vernon y Ferreiro, 1999; Vernon, Calderon, Alvarado, 2001; Zamudio, 2010) realizan indagaciones en español bajo otro paradigma. Estos estudios sugieren que “la segmentación de la emisión oral puede surgir como respuesta a un problema cognitivo (la justificación, para sí mismo o para un interlocutor, de las partes de una palabra escrita) y no necesita ser planteado como un entrenamiento de una habilidad fuera de contexto” (Ferreiro, 2002: 159). Nos detendremos aquí en ambas perspectivas de investigación.

a) Las investigaciones sobre CF realizadas en el mundo anglosajón constatan que el trabajo sobre la sílaba resulta más fácil que sobre el fonema y que existen unidades fonológicas intermedias entre la sílaba y el fonema. Treiman y Sukowsky (1991) sostienen que las unidades de *ataque* (consonantes o grupo de consonantes iniciales, por ej. /tr/ en *trans-* de *transporte*) y *rima* (constituida por el núcleo vocálico y coda – consonantes o grupo de consonantes finales, por ej. /ans/ en *trans-* de *transporte*) podrían ser consideradas como un nivel intermedio entre la sílaba y el fonema. Por lo tanto, el acceso a dichas unidades sería más difícil que el acceso a las sílabas, pero más fácil que a los fonemas. Estos estudios fueron llevados a cabo en inglés y posteriormente se realizaron en español con el objeto de constatarlos en esta lengua (Vernon y Ferreiro, 1999³). Treiman y Sukowsky también argumentan que no se trata de considerar las unidades fonemáticas aisladas sino que es necesario tener en cuenta la posición de los fonemas en las sílabas ya que diferentes contextos silábicos pueden facilitar u obstaculizar el aislamiento de dichas unidades.

En un estudio clásico comparativo (Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979), entre un grupo de adultos no alfabetizados con un grupo de adultos recién alfabetizados (ambos portugueses), los autores concluyen que un análisis fonológico completo no se obtiene automáticamente a cierta edad, sino más bien parece depender de un entrenamiento específico. Las tareas a través de las cuales se evalúa la CF son de muy diversos tipos: reconocer, contar, sintetizar, aislar, clasificar, invertir, quitar, permutar, agregar, suprimir, invertir, añadir, sustituir, segmentar, etc. distintas unidades lingüísticas (fonemas, sílabas, palabras). Según

³ Nos referiremos a esta indagación más adelante.

Delfior (1996), lo que determina la dificultad de las tareas serían los procesos cognitivos que el sujeto tiene que activar para conseguir alcanzar los objetivos propuestos y el nivel de unidad lingüística utilizada en la tarea. Yopp (Yopp, 1988 citado por Marqués y de la Osa, 2003) llevó a cabo un estudio para determinar qué tipo de tareas, de las utilizadas habitualmente para medir la CF, resultaban más fáciles y cuáles más complejas. Los resultados obtenidos indican que habría dos tipos de factores en el constructo de la CF: factor 1, llamado Conciencia Fonológica simple, que requiere de una sola operación (por ej. segmentaciones, combinaciones o aislamientos) y factor 2, llamado Conciencia Fonológica compleja, que requiere que el entrevistado realice una primera operación y que mantenga el/los sonido/s en la memoria mientras ejecuta la otra operación (ej. apareamiento de palabras u omisiones de fonemas). Las omisiones de las consonantes serían de mayor complejidad que la omisión de las vocales y omitir los fonemas en posición inicial aún más que los que se encuentran en posición final. Los estímulos que utilizan los representantes de esta perspectiva están conformados frecuentemente por palabras o pseudopalabras orales, fuera de un contexto funcional comunicativo. Esta decisión tiene que ver con un mejor control de los estímulos al solicitar un trabajo sobre material sonoro independientemente del significado. Algunos autores comenzaron a incluir la escritura en los entrenamientos que se realizaban con emisiones orales y comprobaron que las habilidades para “manipular” fonemas (elisión, inversión, etc.) parecen facilitarse con la exposición a la escritura (Read, 1975; Ehri, 1991; Perfetti 1991; Alegría, 2010).

La relación entre reflexión fonológica y adquisición de la lectura es objeto de debates internos dentro de la línea. Siguiendo el trabajo de Signorini (1998), las relaciones entre CF y escritura se pueden plantear en términos de una relación de precedencia o bien de una relación recíproca. Advierte que estas relaciones se han ido reformulando a la luz de que la CF “...está formada por un conjunto de habilidades de distinto nivel de dificultad y distinto orden de emergencia en el desarrollo” y de que las tareas empleadas para medirla “varían en cuanto a las demandas cognitivas que imponen”. Considerando lo dicho, concluye, citando a Perfetti (1991):

“...el desarrollo de algunas habilidades fonológicas puede preceder a la enseñanza de la lectura en muchos niños. En esta categoría se encuentran, por ejemplo, la sensibilidad a sílabas y rimas, que implican un nivel más global o menos analítico de conciencia fonológica. En otro extremo del continuo, las habilidades de manipular fonemas (elisión, inversión) parecen requerir de la exposición a la escritura”. (Signorini, 1998:4)

Los estudios de la CF, diseñados para comprobar si los niños son capaces de trabajar con las unidades mínimas de la lengua, evalúan las respuestas de manera dicotómica: correctas o incorrectas, sin hacer un análisis de las respuestas que se desvían de la convencionalidad. Si bien concluyen que en inglés hay una sucesión en el tipo de segmentación que los niños

realizan, comenzando por las sílabas, luego por las unidades intrasilábicas y finalmente los fonemas, Vernon (1997: 2) considera que:

“... no hay un verdadero enfoque evolutivo (...). Hay escasos intentos de explicación acerca de los mecanismos psicológicos involucrados en cada aprendizaje sucesivo, los cuales son vistos como lineales y jerárquicos: el paso se da de unidades con significado (más concretas) a unidades cada vez más analíticas y abstractas, sin significado. Suponer relaciones de filiación entre unas respuestas y otras está fuera del paradigma con el que trabajan”.

Desde la perspectiva de la CF, las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura han sido explicadas como un déficit en estas habilidades metafonológicas, considerando que las mismas son muy importantes tanto en la adquisición de la lectura como en el tratamiento de las dificultades lectoras (Defior, 1996). Por lo tanto, se recomienda incluir el trabajo sobre las mismas como parte del programa de las actividades escolares.

Las investigaciones de CF también han tenido su correlato en nuestro país. Ana María Borzone y Susana Gramigna (1984) replicaron el paradigma experimental de Isabelle Liberman con niños de la Ciudad de Buenos Aires. Las autoras concluyen que la dificultad para la segmentación fonológica es mayor que para la silábica y que “el acceso a la estructura fonológica y silábica de la lengua es resultado no solo de un proceso de maduración (...) sino también del entrenamiento...” (1984:10). Es necesario advertir que estas autoras ponen en el mismo nivel la conciencia silábica y la fonológica si bien los representantes de la CF ya mencionados coinciden que solo la estructura fonológica requiere de un entrenamiento, no así la silábica.

Desde la perspectiva de las investigaciones mencionadas, la escritura es concebida como código de transcripción .

b) Desde una perspectiva piagetiana, las investigaciones psicogenéticas ya presentadas en el apartado anterior han aportado una visión diferente del proceso de adquisición infantil. Esta perspectiva rechaza la concepción habitual de entender la escritura como un código de transcripción de la oralidad ya que la considera como un sistema de representación del lenguaje (Ferreiro, 1986). Comprender la diferencia entre estas dos concepciones es crucial para interpretar el proceso de adquisición de la escritura. Si se concibe a la escritura como un código de transcripción significa que “ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones” (Ferreiro, 1986:10), es decir, que existiría una correspondencia término a término, sin signos ambiguos ni ortografía. Desde esta mirada aprender a escribir se reduciría a convertir las unidades sonoras en unidades gráficas poniendo en primer plano la discriminación visual y

auditiva sin tomar en cuenta la naturaleza de estas unidades y sus relaciones. Si, por el contrario, se concibe a la escritura como un sistema de representación “ni los elementos ni las relaciones están predeterminados” (Ferreiro, 1986:10), sino que la construcción de ese sistema responde a un largo proceso histórico y su adquisición en los niños supone una verdadera reconstrucción, donde el problema central será comprender la naturaleza de ese sistema. En esta misma línea, Celia Zamudio (2010: 44) expresa en relación con la psicogénesis de la lengua escrita:

“...ha puesto en cuestión la concepción imperante en Occidente sobre la relación entre el lenguaje oral y el escrito. Desde Aristóteles hasta la lingüística del siglo XX, se ha pensado que los signos de la escritura alfabética sólo reproducen los elementos y unidades de la lengua oral. Las repercusiones de esta idea han tenido un enorme alcance en muchos ámbitos. Pienso, sin embargo, que esta ha incidido con mayor fuerza en la noción de aprendizaje de la escritura que la tradición escolar occidental se ha forjado. Y es que si los elementos y unidades de una lengua son evidentes para los hablantes, para aprender los signos de la escritura únicamente será necesario asociar los primeros con los segundos. (...). Al cuestionar la inmediatez de los segmentos vocales y consonantes e, incluso, de las mismas palabras, la teoría psicogenética ha contribuido a liberar a la escritura de su condición especular y a hacer de ella un objeto digno de estudiarse en sí mismo. Yo diría, además, que ha suscitado la necesidad de un estudio lingüístico de la escritura, y de una psicología que se interese en el desarrollo de los sistemas gráficos y sus efectos sobre la cognición. (...) Cuando uno centra la investigación en la propiedades de las escrituras alfabéticas actuales, en los cambios que han experimentado a lo largo de la historia y las circunstancias dentro de las cuales tuvieron lugar, en las diversas maneras de leer o de producir los textos; asimismo, cuando uno trata el entender lo que hacen los niños que están aprendiendo la lengua escrita, los errores que producen o la manera como se acercan a la escritura, uno no puede sino admitir que la lengua escrita es mucho más que la reproducción de la lengua oral”.

Como ya lo hemos mencionado en el apartado vinculado con los estudios relacionados con la escritura, se han realizado varias investigaciones (Ferreiro,1984; Vernón,1991,1997; Quinteros,1997; Grunfeld y Siro,1997; Vernon y Ferreiro, 1999; Vernon, Calderon, Alvarado, 2001) para tratar de entender los problemas a los que se enfrentan los niños en los intentos por establecer relaciones entre un todo escrito y sus partes constitutivas. En este apartado los abordaremos principalmente desde esta perspectiva.

Ferreiro (1978) ha puesto de manifiesto que una vez que los niños consideran la escritura como un objeto sustituto y lo diferencian de otros sistemas de representación, tratan de buscar para ella criterios de legibilidad. Este proceso de búsqueda de criterios más objetivos tanto sobre el eje cuantitativo como sobre el eje cualitativo (es decir cuántas y cuáles grafías debe llevar una palabra escrita), es el que lleva al niño a centrar su atención en las partes que constituyen la totalidad.

Vernon (1991), en el estudio ya presentado y que ahora retomamos, sostiene que la capacidad de segmentación oral silábica se desarrolla independientemente, pero el aprendizaje de la escritura hace que se redescubra la segmentación oral en otro nivel. Es decir, que la escritura en sí misma plantea problemas que llevarán al niño a buscar algún tipo de correspondencia entre el significante oral y el significante escrito.

Un estudio longitudinal (Grinfeld y Siro, 1997), realizado con niños pequeños (3 a 5 años de edad) durante un período de dos años y en el que se relacionaron diferentes tareas de índole oral, interpretativa y de producción, permitió poner en evidencia, una vez más, la reelaboración de lo oral a nivel de lo escrito y el impacto que lo escrito tiene sobre el plano oral.

También Vernon (1997), en su tesis doctoral, profundizó sobre la relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura. Sus resultados evidencian que las posibilidades de análisis sonoro de los niños está ligado al desarrollo de sus conocimientos acerca de la escritura; que la conciencia de las partes que componen las palabras toman características específicas para cada lengua y, por lo tanto, la división silábica en ataque y rima que se da naturalmente en inglés no ocurre en español. Sus datos revelan que la secuencia consonante- vocal (CV) está cohesionada, por esta razón, es más difícil de fragmentar y los niños recurren a la silabización frecuentemente.

Cuando la última parte de la palabra se fragmenta en un monosílabo, la parte aislada es la coda. En la sílaba, la parte más prominente, el núcleo, puede ser segmentado primero de manera parcial (so-o-ol, lu-u-una, ca-a-jon). Cuando el núcleo logra separarse de la consonante, se logra, por lo general, la segmentación fonológica exhaustiva (Vernon, 1997:178).

La investigación realizada por Vernon y Ferreiro (1999) cobra relevancia para nuestro estudio en tanto demostró la fuerte correlación existente entre las tareas de segmentación oral y el nivel de escritura de los niños. Ellas trabajaron con alumnos de un jardín de infantes, que contaban con 5 años de edad, pertenecientes a familias de clase media y que nunca habían recibido instrucción directa ni en tareas de CF ni en lectura. Las tareas presentadas fueron de escritura de una lista de palabras y de segmentación oral de una palabra. En este último caso, primero se utilizaron imágenes solicitando a los niños que dijeran la palabra en fragmentos cada vez más pequeños. Luego se utilizaron palabras escritas. Se les mostraban a los niños y de a una, diferentes palabras escritas. El entrevistador las leía en voz alta y les solicitaba que señalaran cada letra mientras la iban diciendo en partes pequeñas. Con ambos estímulos se hacían varios intentos y se tuvo en cuenta en los conteos la respuesta más analítica. Tal como lo exponen las autoras, las respuestas de los niños en las tareas de segmentación oral fueron las

siguientes: imposibilidad de encontrar segmentos en la palabra, análisis silábico, análisis intra-silábicos hacia el final de la palabra y finalmente, el aislamiento de todos los fonemas. Concluyen que el tipo de respuesta alcanzada por los niños en la segmentación oral correlaciona fuertemente con el nivel de escritura.

Otros dos estudios, también de mucho interés para el nuestro, son los realizados por Vernon, Calderón y Alvarado (2001). El primero tiene como propósito “mostrar los diferentes tipos de análisis que los niños de habla española pueden hacer, en ausencia de un modelo específico, cuando se enfrentan a palabras bisílabas reales, con una estructura silábica regular (CVCV), y de examinar si los tipos de recorte producidos por los niños de habla hispana coinciden con los que producen los de habla inglesa (en particular, la segmentación en ataques y rimas)” (Vernon, Calderón y Alvarado (2001:10) + DE 40. Más precisamente tratan de ver si existe relación entre los niveles de conceptualización sobre la escritura que han descrito Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro y Gómez-Palacios (1982) y Ferreiro (1991) y los distintos modos en que las palabras pueden ser segmentadas. Trabajaron con 54 niños de preescolar y 11 de primer año de primaria de escuelas públicas de Querétaro (México). Los resultados obtenidos en estas investigaciones muestran que existe un desarrollo de las capacidades de análisis en español que no es coincidente con los niños de habla inglesa. No hay evidencias de que las unidades de ataque y rima tengan importancia en el análisis metafonológico de los niños de habla hispana. Los recortes espontáneos de los niños muestran el papel fundamental de la sílaba y las primeras segmentaciones fonológicas aparecen ligadas a la última sílaba manteniendo la primera sílaba cohesionada.

El segundo estudio realizado por las autoras mencionadas (Vernon, Calderón y Alvarado, 2001) se vincula aún más con nuestra investigación en tanto el problema a indagar fue la relación existente entre el nivel de escritura que los niños muestran, el conocimiento de las letras más frecuentes en la escritura del español y el nivel de conciencia fonológica, medido a través de una tarea de omisión del primer fonema. Profundizaremos en esta última tarea por ser la elegida para nuestro estudio.

La investigación se realizó con dos muestras. Una de ellas constituida por 100 niños que cursaban el tercer año de preescolar de escuelas públicas mexicanas de zonas urbanas (edad promedio 5 años 7 meses) y otra conformada por 25 niños que asistían a escuelas rurales (edad promedio 7 años 3 meses). La tarea consistió en solicitar a los niños omitir el sonido inicial de 15 palabras: 7 tenían una estructura CV-CV, 3 monosilábicas CVC y 5 con

una estructura V-CV. Además de las palabras orales, se les presentó estimulación escrita. El entrevistador mostraba una tarjeta con la escritura de la palabra, primero la leía en voz alta, luego tapaba la primera letra y leía lo que decía. Después de dos ejemplos se hacían dos intentos con retroalimentación, para luego pasar a los ítems experimentales. En todos los casos se leía la tarjeta al niño antes de proceder al tapado de la primera letra. Los resultados de este estudio también evidencian una correlación positiva entre la conciencia fonológica y el nivel de escritura de los niños. El desarrollo observado consistió en que los niños menos avanzados tendían a repetir la palabra estímulo o a decir otras no pertinentes para la tarea, mostrando su imposibilidad para reflexionar de manera consciente sobre la composición interna de las palabras. En un momento posterior, los niños modificaban la palabra, pero tal modificación no lograba responder a lo solicitado, ya que en general agregaban o cambiaban fonemas en posiciones no indicadas. Si bien aparentaban comprender que se les solicitaba una modificación de la composición interna de la palabra, no tenían la suficiente claridad acerca de dicha composición como para poder realizar la tarea de manera correcta. Finalmente, los niños más avanzados, fueron capaces de ubicar tanto la posición como el tipo de transformación solicitado.

El hallazgo más importante de estos estudios es que:

“La conciencia fonológica está estrechamente ligada al conocimiento que los niños tienen acerca del sistema de escritura. Es decir, la conciencia fonológica parece no tener un desarrollo autónomo, sino que éste interacciona, en gran medida, con lo que el niño sabe acerca del tipo de relaciones que pueden establecerse entre los segmentos (letras) que están presentes en el sistema de escritura”. (Vernon, Calderón, Alvarado, 2001: 31)

A partir de los resultados de las investigaciones precedentes, nos interesa continuar profundizando en la relación existente entre los niveles de escritura y la conciencia fonológica de alumnos de la sala de 5 años, pero ahora bajo nuevas condiciones en cuanto a experiencias educativas contrastantes en grupos sociales similares, con escaso acceso a la cultura escrita. En este estudio proponemos la misma tarea de conciencia fonológica por ser considerada de gran dificultad: omisión del primer fonema.

1.4. Prácticas de enseñanza en la Educación Inicial en nuestro país

Durante los años 1960 y 1970, la preocupación por el fracaso escolar se incrementó significativamente. La teoría del déficit surge en Estados Unidos, impulsada por psicopedagogos y psicólogos de la educación, como Bereiter y Engelman (1966). Esta teoría considera el fracaso escolar de algunos sectores de la población como consecuencia de una carencia lingüística que consistiría, según estos autores, en una falta de vocabulario, sistema

gramatical pobre o deficiente y fallos comunicativos en la expresión. A su vez, tales carencias lingüísticas y comunicativas serían el resultado de una carencia cultural, asociada a una situación de pobreza o a la desestructuración familiar. Para romper el llamado círculo de la pobreza, esta teoría propone compensar las carencias mediante una “inyección cultural y lingüística” a través de la enseñanza compensatoria y los programas de refuerzo, puestos en práctica en Estados Unidos. Consideran que los niños son quienes tienen que ‘adaptarse’ a la lengua de la escuela, a sus contenidos y formas de hacer. De manera que no se trataría de aceptar o fomentar el mantenimiento de las diferencias. “Una teoría que patologiza la pobreza y naturaliza el fracaso” (Castedo y Torres, 2011:88).

Esta concepción teórica centra la preocupación en la preparación de los niños para aprender a leer y escribir a fin de evitar fracasos en la escolaridad primaria.

Hasta ese momento, los jardines de infantes solo tenían como objetivo la socialización de los niños, y la educación mediante el juego. Además, subyacía la concepción de que es necesario un nivel de desarrollo en lo madurativo para aprender a leer y escribir, es decir, algo que no puede acelerarse porque es un proceso natural. En consecuencia, la idea de que no debían realizarse actividades intelectuales anticipadas se propagó, porque éstas podían perjudicar a los niños más pequeños.

A partir de la teoría del déficit se abre un nuevo panorama en el Nivel Inicial, influenciados por los trabajos que muestran correlaciones positivas entre factores tales como lateralización espacial, coordinación viso-motora, discriminación visual y auditiva, etc. y un buen aprendizaje de la lengua escrita, se propone el ingreso al jardín de infantes de tareas de motricidad, discriminación visual, pronunciación, etc. “Esta práctica escolar se conoce, según la región, con el nombre de “aprestamiento”, “prontidão” o “reading readiness” (“preparación para” la lectura o “la disposición o nivel mínimo para sacar provecho de la instrucción en lectura, para comenzar a enseñar.” -AA.VV. 1995)” (Castedo y Torres, 2011:88).

Comenzaron a tener un rol importante los test predictivos para evaluar la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura. Se desarrollaron test de desempeño para medir el éxito y test diagnósticos para determinar deficiencias destinadas a programas remediales. Un ejemplo en nuestro medio es el Test ABC de Lourenço Filho, educador brasileiro, (Filho, 1960), utilizado en muchos jardines. Dicho test se basa en dos criterios: *predictivo* - mide la relación entre los resultados de la prueba y el rendimiento posterior en el aprendizaje- y *selectivo* - de acuerdo a sus resultados se divide a los niños en tres grupos: los que no van a aprender, los que lo harán en seis meses y los que lo harán en un año.

Consecuentemente, los documentos curriculares del jardín de infantes comenzaron a incorporar contenidos “para el aprestamiento o la prelectura o la maduración (...) El aprestamiento comprendió, en su origen, ejercicios de motricidad y memoria. Sucesivamente se fueron integrando los ejercicios perceptuales, los de organización espacial y temporal, y los de psicomotricidad”. En el Documento Curricular para la Educación Preescolar de 1972 de la Ciudad de Buenos Aires, surge el concepto de alfabetizar con el propósito de preparar al niño con ejercicios que desarrollarán principalmente sus habilidades motrices y en el Documento Curricular de 1982 de la misma jurisdicción se define al aprestamiento como una serie de actividades con consignas dadas que se realizan en un tiempo específico en la sección de 5 años y que se tienen que continuar en 1º grado.

La incorporación de estos nuevos contenidos en el jardín provocó el desarrollo de una producción editorial compuesta por materiales para docentes (Kappelmayer y Menegazzo, 1975; Condemarín, Chadwick y Milicic, 1978) y otros para niños conocidos como “cuadernillos de aprestamiento” (Ferrari y Lagomarsino, 1979; Fontanals, 1980) que proponían ejercicios a realizarse fuera de cualquier situación comunicativa, reproducción de letras y palabras centrada en la forma y el trazado de las mismas y otros diversos ejercicios tendientes al desarrollo de la discriminación perceptiva y de la coordinación manual fina. La concepción de aprendizaje en que se sustentaban dichos cuadernillos se basaba en la teoría conductista, por lo tanto, se indicaba, además, la necesidad de fijar lo aprendido a través de ejercicios de atención y memoria. Los ejercicios gráficos se planteaban con una dificultad creciente con el propósito de ayudar al afianzamiento de la coordinación óculo-manual. El dominio de los grafismos debía preceder necesariamente a la enseñanza de la escritura y esto se lograba a través de ejercicios de trazado encaminados a lograr un control del movimiento y el manejo adecuado del lápiz, así como el conocimiento del espacio gráfico. La graduación de los ejercicios se iniciaba con la ejecución de movimientos en los que se hallaba comprometido todo el cuerpo (marcha, trote, equilibrio, movimientos de brazos y o piernas, etc.), luego se pasaba a la manipulación de objetos (enhebrado, collage, plegado, recortado, etc) para arribar finalmente al trazado con el lápiz. También planteaban actividades con puntos, líneas rectas, curvas, horizontales, verticales, oblicuas, etc. Se sostenía la idea de que la escritura de las letras implicaba una actividad compleja y tediosa para los niños, por lo tanto, era necesario ejercitarla con otras actividades más amenas.

Veamos lo que se explicita en uno de los cuadernillos: “...los ejercicios propuestos en este cuadernillo, le permitirán lograr mediante una actividad placentera el dominio de la escritura, pues esta ejercitación plantea dificultades que implica el dibujo de las letras sin presentárselas” (Ferrari y Lagomarsino, 1971 :1). El “aprestamiento” se llevaba a cabo exclusivamente en las

salas de 5 años y, generalmente, a partir de estos cuadernillos. Todos los niños realizaban las mismas actividades, aún aquellos -que por experiencias extraescolares- ya leían y escribían de modo convencional.

En el año 1984, a través de la investigación realizada en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires con asesoramiento de Braslavsky, se comprobó que, al comenzar primer grado, los niños ya dominaban los llamados factores de maduración. En esa misma década, comienzan las críticas al aprestamiento como práctica y al concepto de madurez psicobiológica. Se advirtió que a partir de ello los niños eran claramente rotulados y clasificados antes de comenzar el aprendizaje de la lengua escrita. Por añadidura, los desfavorecidos eran niños de clase baja es decir, no quedaban dudas, de que la escuela reproducía las diferencias sociales (Braslavsky, 2004).

Desde el marco de la teoría cognitivista, centrada en la descripción cada vez más detallada del procesamiento lector, surge o se difunden en este medio??los estudios sobre la teoría de la conciencia fonológica. Como fue explicitado anteriormente, para esta perspectiva, el éxito en el aprendizaje de la lectura y escritura se logra cuando se adquiere la capacidad de aislar fonemas y sus representantes discuten la desatención que existe en la enseñanza de las habilidades metafonológicas. En consecuencia, se proponen ejercicios de entrenamiento para posibilitar esos aprendizajes, inspirados en tareas experimentales desarrolladas en la investigación: reconocimiento de rimas, ritmo, versos sin sentido, segmentación de las palabras en sus sílabas, identificación de los fonemas iniciales de las palabras, discusiones metalingüísticas sobre los sonidos que componen el lenguaje, segmentación de palabras en sus fonemas, sintetizar o combinar síntesis o combinación de fonemas para formar palabras, etc. (Defior, 1996).

Estas propuestas de enseñanza se caracterizan -según Vernon (1997)- por privilegiar la enseñanza de la lectura sobre la escritura; por ocuparse de los aspectos individuales involucrados en el aprendizaje y no de las condiciones intrapsicológicas del conocimiento de la lengua escrita (que es un conocimiento social); por la elaboración de pruebas sobre diferentes habilidades fonológicas que intentan predecir qué niños serán capaces de aprender a leer en el tiempo escolar y quiénes tendrán algún retraso específico; por aplicar en el aula como ejercicios de entrenamiento oral para la identificación de fonemas, tareas que originalmente pertenecen a la investigación; por plantear ejercicios de escritura según principios de métodos fónicos con énfasis en la adquisición del código como tarea inicial.

Algunos referentes de esta posición son Morais, de origen portugués (1998) y Defior que realiza sus estudios en español (1994). Esta autora manifiesta, en relación con las propuestas de enseñanza inicial de la lectura y escritura, : “nuestro punto de vista es que, independientemente del modo de aproximación a la palabra escrita, se deben incluir los aspectos fonológicos y la enseñanza de las RCGF (reglas de correspondencia grafema- fonema)” (Defior, 1994:108). En nuestro país, este tipo de propuestas también se impulsa para el trabajo en el aula por el equipo dirigido por Borzone a través de ejercicios orales de análisis y síntesis de palabras y oraciones.

“En el marco de la conciencia fonológica, los planteos reformularon el método fónico en términos psicolingüísticos (...) Si los niños desarrollan conciencia fonológica, pueden inferir las correspondencias letras sonidos, por lo que no es necesaria la enseñanza sistemática de las correspondencias, como sostiene el método fónico. De ahí que la aproximación analítica que plantea la conciencia fonológica supera al método fónico”. (De Mier, Sánchez Abchi, Borzone, 2009: 91)

Es decir, que se alejan de la enseñanza de letras aisladas, pero incluyen ejercicios de conciencia fonológica. Además de los ejercicios de entrenamiento en CF señalados, esta propuesta plantea habilidades llamadas de nivel inferior que deben atenderse simultáneamente con las denominadas de nivel superior, por medio de intervenciones que se clasifican del siguiente modo: en la transcripción o nivel inferior, actividades de CF –juegos y actividades con rimas, búsqueda de palabras que comparten sonidos, el reconocimiento de “sonidos intrusos”, etc.–, de trazado –cuadernillos para agilizar las habilidades motoras a partir de actividades de completamiento de dibujos, de resolución de laberintos y de trazado de letras–, de escritura de palabras –en el contexto de las actividades de producción textual–; en la composición o nivel superior, actividades de producción de textos desde el comienzo de primer grado, desde la situación de “Escriben lo que decimos” hasta la situación de escritura independiente. (Castedo y Torres, 2011).

También en el Módulo 5 del SICaDIS⁴ se brindan actividades de este tipo para los niños que aún no leen ni escriben convencionalmente. Las mismas están vinculadas con el dictado de los niños al maestro, la libertad para realizar dibujos y trazos, la estimulación para que escriban con la intención de expresarse o comunicarse aunque no usen letras convencionales, la realización de tareas de representación gráfica de acciones (caminar, correr, saltar, etc.) señaladas con líneas completas y entrecortadas, actividades para que adviertan que el lenguaje escrito reproduce el lenguaje que se habla y también se pone énfasis en los ejercicios que ayuden al niño a adquirir conocimiento lingüístico de tipo fonológico, sintáctico, semántico y léxico. En relación con el reconocimiento de fonemas, se promueve la propuesta creada por

⁴ Experiencia realizada en el Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICaDIS) de la Secretaría de educación de la Municipalidad de Buenos Aires registrada en una serie de 7 módulos con el título de “ La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia,1985-1988)”. Berta Braslavsky fue la asesora del contenido.

Elkonin (1973) que consiste en una ejercitación oral con la palabra en la que se favorece su segmentación y, luego, ese trabajo oral se materializa en un diagrama que reproduce su estructura fonológica. Se aconseja que en el preescolar el maestro reanime “la maquinaria del lenguaje” para reactivar la toma de conciencia de su propia lengua.

En EE.UU. en la década del 60 surge la línea del Lenguaje Integral (Whole Language) cuyos principales referentes son Kenneth y Yetta Goodman que polemiza con el liderazgo de lo fónico que se estaba desarrollando en ese país. Esta línea teórica se enfrenta al modelo de instrucción aislada en habilidades específicas y propone un programa de enseñanza que incluya en la práctica del aula los hechos de la vida cotidiana, es decir, enfatiza la enseñanza en contextos significativos. En relación con el trabajo con las unidades menores del lenguaje K. Goodman dice: “los maestros del lenguaje integral tratan las partes del lenguaje –letras, sonidos, frases, oraciones– en forma integrada en el contexto real de uso del lenguaje”. Tal atención no supone, en esta perspectiva, “obligar a los niños a analizarlo [al lenguaje] como lo haría un lingüista” (K. Goodman, 1990:9). Desde esta perspectiva, se acepta el error viéndolo como parte del proceso.

Según Castedo y Torres, el Whole Language ha hecho una enorme contribución a la despatologización del error, rompiendo el círculo que naturaliza y legitima la relación pobreza-fracaso (Castedo y Torres, 2011). En esto coincide con la alfabetización emergente o temprana, línea teórica que Sulzby ha definido como “las conductas de lectura y escritura de los niños pequeños que preceden a la alfabetización convencional y luego evolucionan hacia ellas” (Sulzby y Barnhart, 1992:151). Las investigaciones desde esta perspectiva demuestran que, si los niños han tenido contacto con materiales escritos en sus hogares, a partir de los tres años se interesan por la lectura y la escritura y van realizando un aprendizaje espontáneo de la misma. Por lo tanto, proponen el trabajo con las familias para estimular la lectura de los padres hacia los hijos y también crear un ámbito rico en alfabetización en el aula del jardín de infantes. Su propuesta incluye tareas de lectura por parte del docente y los niños y también de escritura en contextos reales con situaciones de dictado al docente y escritura por parte de los niños. Además, sugieren la inclusión de un centro de escritura (entre los distintos centros de interés que las maestras de jardín organizan) para promover la escritura de los niños. La alfabetización temprana es promovida en nuestro país por Braslavsky.

A partir de la década del 80, se comienzan a conocer en el ámbito educativo de nuestro país una serie de investigaciones provenientes de diferentes campos disciplinares. Contribuciones provenientes de lingüistas (Catach, 1996; Sampson, 1997; Blanch Benveniste,

1998), historiadores (Chartier R., 1996; Chartier A. M. y Hebrard, 1994), antropólogos (Cardona, 1994) y sociólogos (Lahire, 2004), han permitido construir una nueva conceptualización de la cultura escrita. Estudios psicolingüísticos (Flower y Hayes, 1980; Goodman, 1982; Scardamalia y Bereiter, 1992; Olson, 1997) y psicogenéticos (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky y Tolchinsky, 1995) han posibilitado un conocimiento creciente de los procesos de interpretación y producción de textos, así como de los procesos de adquisición de la lengua escrita por parte de los niños. Estos estudios contribuyen al campo de la alfabetización inicial y se constituyen en aportes de referencia para las propuestas didácticas identificadas, muchas veces, bajo la denominación “propuestas de enseñanza constructivistas” o “psicogénesis” (por tomar en cuenta fuertemente los resultados de las investigaciones psicogenéticas).

Las investigaciones y experiencias evaluadas llevadas a cabo desde la perspectiva constructivista psicogenética en el campo de la Didáctica de la Lectura y la Escritura, realizadas en México, Venezuela, España, Brasil y Argentina, han proporcionado un conjunto de conocimientos validados en diferentes contextos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco escolar (Ferreiro, 1989; Lerner: 1987, 2001; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993; Nemirosky, 1999; Kaufman, 1988; Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1989; Weisz, 1996). Las autoras coinciden, entre otros aspectos, en preservar en la escuela el sentido de las prácticas sociales de lectura y escritura, en tanto objeto fundamental de la enseñanza; reconocer que la alfabetización inicial introduce a los niños en el mundo letrado y no solamente en la enseñanza de las “primeras letras”; plantear tal introducción con propósitos de lectura y escritura claros, con referencia a diversos destinatarios; asegurar que los alumnos escriban desde el inicio lo mejor que sepan hacerlo, poniendo en juego sus ideas sobre el sistema de escritura para avanzar en dichos conocimientos; propiciar la planificación y revisión de sus producciones; reconocer que los niños construyen conocimientos en el aula en interacción con los compañeros, el maestro y materiales escritos a disposición.

Esta línea teórica se preocupa por diseñar, desarrollar y estudiar situaciones didácticas e intervenciones docentes en diversidad de contextos institucionales que atienden a niños de distintos sectores socioeconómicos y culturales. Las situaciones didácticas no están concebidas como actividades aisladas, sino que forman parte de secuencias o proyectos. Desde esta teoría didáctica se conceptualizaron cuatro situaciones fundamentales en torno a la lectura y la escritura que pueden combinarse: los niños escuchan a su maestro leer, los niños leen por sí mismos, los niños escriben a través del dictado al docente y los niños escriben por sí mismos. A su vez, su propuesta se conforma por cinco criterios fundamentales: diversidad, continuidad,

progresión, alternancia y simultaneidad (Lerner, 1980, 2001; Kaufman, 1988, 2007; Kaufman, A.M., Castedo, M., Teruggi, I., Molinari, C., 1989; Teberosky, 1992, Tolchinsky, 1993; Nemirovsky, 1999, 2009; Lerner y otros, 1987, 1996, 1998; Castedo y otros, 2001; Castedo, Molinari y otros, 2008; Castedo y otros, 2009 a, 2009b; Cutter M.E. y Kuperman, C., 2011).

Esta perspectiva didáctica se preocupa por estudiar las condiciones que favorecen la formación de lectores y escritores plenos desde que ingresan en la escuela. Su primer foco de interés fue la alfabetización inicial. El Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires (2000) en relación con la enseñanza de la lectura y escritura se produce bajo esta concepción teórica llamando al área: *Prácticas del Lenguaje*. El apartado dedicado a: Leer y escribir en el jardín comienza diciendo:

“En este documento se concibe el aprendizaje de la lectura y la escritura como la exploración o la adquisición de prácticas del lenguaje escrito (...) Esta formulación procura reflejar el hecho que esas prácticas constituyen el objeto de enseñanza en el Nivel Inicial y que el conocimiento de la lengua se va construyendo simultáneamente con su adquisición. Por ejemplo, las funciones de la lectura y de la escritura en la medida que los niños van leyendo o escuchando leer, escribiendo por sí mismos o dictando con diferentes propósitos”. (Weitzman de Levy, 2000:289)

Se plantea el trabajo con la lectura y escritura desde la sala de 3 años poniendo especial atención al trabajo con el lenguaje escrito como con el sistema de escritura. Dada las características de nuestro estudio, profundizaremos solamente en este último aspecto.

Se deja de lado la enseñanza de las letras una a una para proponer situaciones de escritura indisolubles de sus contextos. A pesar de que muchas veces se entiende que solo se trata de un aprendizaje por inmersión, la reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura está siempre presente de manera sistemática y planificada por el docente. Aparece en el contexto de la práctica y el maestro toma la decisión en cierto momento de tomar el lenguaje como objeto de reflexión. Este tipo de reflexión se plantea tanto en situaciones de escritura como de lectura.

En consecuencia, se presta especial atención a las intervenciones que pondrá en juego el docente en el desarrollo de las situaciones de lectura y de escritura para que los niños avancen en el proceso de leer y escribir por sí mismos. En este sentido, se diseñan situaciones didácticas de lectura donde los niños puedan coordinar diversas informaciones a través de disponer de contexto gráfico o verbal (en oposición a tareas de descifrado o adivinación), se promueve la creación de un clima de cooperación y confianza que los anime a escribir lo mejor que puedan, se explicita el propósito de la escritura, se promueve el intercambio sobre el qué y cómo escribir, se incentiva la consulta a fuentes de información seguras de escritura, se indica

que se escribe con letras y se muestra dónde encontrarlas, se solicita que lean lo que han escrito (¿dónde dice? ¿cómo dice? ¿de dónde hasta dónde dice?), se confronta la escritura de los niños con las escrituras de otros compañeros u otras que pueden ayudarlos, solicitando que piensen con cuántas y con cuáles va una determinada palabra, etc. (D.C. de la Ciudad de Buenos Aires, 2000; D.C. de la Provincia de Buenos Aires, 2008).

En relación con el planteo que realizan las teorías de la CF respecto del trabajo con las unidades menores de la palabra, Castedo y Torres plantean:

“En realidad, no se trata de que unas posturas atienden al trabajo con unidades menores y otras no lo hagan, sino que unas proponen una serie de ejercicios tales como actividades de CF, de habilidades motoras para el trazado de letras, de escritura convencional y copia de palabras, etc. y otras, la perspectiva constructivista, proponen prácticas dirigidas y sistemáticas de lectura y escritura con intervenciones del docente igualmente sistemáticas que intentan conducir a una reflexión sobre las múltiples relaciones entre lengua oral y lengua escrita (en todos los niveles en que esto sucede, no sólo en las relaciones fonemas grafemas.” (Castedo y Torres, 2011:115)

En la búsqueda de instituciones para la realización de nuestro estudio, advertimos que, de las propuestas de enseñanza reseñadas, la vinculada con el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices es la que continúa con mayor vigencia en las prácticas de los jardines de infantes contactados. A pesar de que los diseños curriculares de las jurisdicciones donde se encuentran dichas instituciones⁵ impulsan propuestas didácticas constructivistas basadas en los aportes de las investigaciones psicogenéticas, hemos localizado solamente algunas instituciones que trabajan desde estas propuestas. En nuestro radio de acción, no localizamos ninguna institución que desarrolle propuestas fundamentadas en los estudios sobre conciencia fonológica. En consecuencia, seleccionamos dos grupos de escuelas: las que trabajan con prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura como conjunto de habilidades perceptivo-motrices con graduación en la enseñanza de las letras (denominadas Escuelas X), y las que lo hacen basándose en una propuesta metodológica constructivista derivada de las investigaciones psicogenéticas (denominadas Escuelas Z). En el próximo capítulo se especificará con mayor detalle la caracterización de la propuesta metodológica utilizada en los jardines de infantes seleccionado.

⁵ La búsqueda de Jardines se realizó en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires.

“Para acercar la enseñanza al aprendizaje, es esencial entender de qué manera se transforman las formas de comprensión del objeto que se enseña”

Delia Lerner (2001)

CAPÍTULO 2

OBJETO DE ESTUDIO, POBLACIÓN Y TAREAS DE EVALUACIÓN

2.1. Objeto de estudio

Este estudio tiene dos propósitos fundamentales:

- a) explorar las posibilidades que tienen niños de 5 años de edad hispano-parlantes, de analizar las unidades inferiores a la palabra oral y escrita;
- b) contrastar dichas posibilidades en relación con dos propuestas de enseñanza diferentes.

2.1.1. Hipótesis de investigación

En la presente investigación hemos puesto en contraste dos grupos de niños que participaron de propuestas de enseñanza diferentes (contraste entre Escuelas X y Escuelas Z). Mantuvimos fijas dos variables: una, el nivel socioeconómico de las familias y la otra, las características de los docentes con la intención de aislar el factor “tipo de intervención educativa”. En relación con la primera variable seleccionamos niños cuyo ámbito familiar se caracterizara por tener escasas oportunidades de acceso a la lengua escrita. En relación con la segunda, escogimos docentes particularmente involucradas con el aprendizaje de los niños para garantizar que éstos hayan tenido un entorno educativo estimulante y comprometido.

Por otra parte, al no poder controlar la variable “tamaño de los grupos y su heterogeneidad específica” introdujimos la valoración de las docentes para poder organizar a los niños en tres subgrupos (A, B, C) con la misma cantidad de integrantes. La inclusión en uno u otro subgrupo dependía de la necesidad de mayor o menor ayuda por parte de sus docentes para realizar tareas diseñadas por ellas.

Con respecto al contraste de las Escuelas X / Z, esperábamos que los modos de intervención y de diseño de situaciones propias a las Escuelas Z propiciaran el desarrollo de las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura.

Hipótesis 1 – En las Escuelas Z encontraremos más niños ubicados en niveles evolutivamente superiores que en las Escuelas X.

Con respecto a los subgrupos A, B, C las suposiciones son más complejas. Por una parte, suponemos que las diferencias más marcadas se ubicarán en los extremos (subgrupos A y C, que son grupos en contraste). La primera pregunta consiste en saber si esos subgrupos, cuantitativamente homogéneos (5 niños en cada grupo según el criterio docente), resultarán homogéneos desde el punto de vista de un investigador externo. En otros términos, ¿todos los A (ya sean X o Z) tendrán el mismo nivel de conceptualización de la escritura?; ¿todos los C (ya sean X o Z) tendrán el mismo nivel de conceptualización de la escritura?

Está claro que la distinción X / Z se cruza con las categorías A, B, C porque - hipotéticamente- si una educadora espera que algunos niños de su grupo se ubiquen en niveles alfabéticos o silábico-alfabéticos al finalizar el año escolar, y lo consigue, esos niños formarán muy probablemente parte del subgrupo A que ella indique.

Hipótesis 2 – En las Escuelas Z los niños A serán alfabéticos o silábico-alfabéticos. En las Escuelas Z, pocos niños C serán pre-silábicos sin control de cantidad. Esto no ocurrirá en las Escuelas X.

Tenemos, además, algunas **hipótesis vinculadas con tareas específicas**.

Hipótesis 3 – Dado que los datos fueron recogidos en un contexto de entrevistas individuales de tipo clínico, quizá podamos observar diferencias cualitativas en los procedimientos utilizados para resolver las tareas de lectura y escritura, así como vincular esos procedimientos con prácticas docentes, lo cual podría contribuir a comprender los procesos de asimilación de los niños de las prácticas docentes contrastantes.

Hipótesis 4 – La única tarea puramente oral (omisión del primer fonema) es una tarea poco habitual tanto para los niños de las Escuelas X como para los de las Escuelas Z. Si, como la bibliografía sugiere (Vernon y Ferreiro 1999, Vernon, 2007) las tareas de conciencia fonológica se desarrollan en estrecha coincidencia con los indicadores de niveles conceptuales del sistema alfabético, los grupos Z deberían aventajar a los X, por las razones antedichas, a pesar de no haber recibido ningún entrenamiento específico al respecto. Si, por el contrario, las diferencias entre X / Z en cuanto al desarrollo de la

conciencia fonológica no se distribuyeran diferenciadamente según los grupos esperados, dichos datos apoyarían la hipótesis de la independencia de esta “habilidad” de los otros componentes conceptuales.

En consecuencia, en los contrastes antes expuestos se puede apreciar el doble interés, teórico y práctico, de la presente investigación.

2.1.2. Aspectos centrales del marco teórico del estudio

En este estudio se concibe que:

- La escritura es un sistema de marcas social y culturalmente construido. Este sistema es comprendido como un sistema de representación del lenguaje y no como un código de transcripción entre unidades sonoras y gráficas. La escritura no es concebida como mero reflejo de la oralidad en la que ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones, por lo tanto, como un código de transcripción. Por el contrario, se concibe a la escritura como un sistema de representación en el cual ni los elementos ni las relaciones están predeterminados dado que es el resultado de un largo proceso construcción
- La lectura supone un proceso activo de construcción de significado, un proceso complejo de coordinación de informaciones de diversa procedencia (los conocimientos del lector, los datos provistos por el texto y los que aporta el contexto). Dado que, desde esta perspectiva, la atribución de significado es constitutiva de todo acto de lectura, queda excluido del diseño de indagación la presentación de pseudopalabras, es decir, unidades carentes de significación.
- Los niños son sujetos productores de conocimiento que tienen que reconstruir la escritura en tanto objeto cultural construido socialmente para poder apropiárselo. En el aprendizaje de este sistema de representación está involucrado un trabajo lingüístico y conceptual y no meramente perceptivo. El problema central será comprender la naturaleza de ese sistema para reconstruirlo y en ese proceso de reconstrucción opera una relación dialéctica y no lineal entre la oralidad y la escritura (Ferreiro, 1980). Durante el proceso de adquisición los niños formulan hipótesis originales y necesarias para comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa (Ferreiro y Teberosky, 1979).
- Las respuestas de los niños requieren ser interpretadas. Tal interpretación supone la necesidad de comprender aquellas respuestas no convencionales o “erróneas”, en tanto tales respuestas

pueden dar cuenta de conocimientos infantiles. En tal sentido, las respuestas de los niños no se clasifican de manera dicotómica en correctas/incorrectas, pues se trata de entender la lógica de las mismas, aún la de aquellas que se alejan de lo esperado (Ferreiro y Teberosky, 1979).

- La enseñanza del sistema de escritura requiere de la creación de ciertas condiciones didácticas:
 - Crear un clima de tranquilidad y confianza hacia las producciones de los niños.
 - Proponer situaciones diversas y sistemáticas de lectura y escritura por el maestro desde el inicio del Jardín de Infantes, con claros propósitos sociales.
 - Diseñar situaciones de lectura donde la escritura se presente acompañada de contexto material y/o verbal, a fin de que los niños aprendan a leer por sí mismos coordinando diversas informaciones (evitando el descifrado y la adivinación).
 - Diseñar situaciones didácticas donde los niños tengan posibilidades frecuentes de escribir tal como saben hacerlo, en tanto oportunidades para poner a prueba y transformar sus conocimientos sobre el sistema de escritura.
 - Proponer intervenciones docentes que promuevan la reflexión y revisión de la escritura por los niños a partir de los conocimientos que disponen, a fin de que puedan avanzar en la resolución de problemas cuantitativos, cualitativos y de ordenamiento de unidades gráficas y/o grafo-fónicas en su producción.
 - Incluir en las salas fuentes estables de información y propiciar su uso autónomo por los niños para resolver problemas de lectura y escritura.
 - Propiciar el intercambio entre niños en situaciones donde tengan oportunidades de resolver problemas de lectura y escritura, a fin de favorecer su apropiación.

2.2. Población

2.2.1. Niños estudiados

Se seleccionaron niños de cuatro jardines de infantes al final de sala de 5 años. Para la selección de los grupos escolares se utilizaron distintos procedimientos: entrevistas a supervisores, equipos directivos y docentes; análisis de documentos (cuadernos de clase o carpetas, planificaciones y materiales de lectura a disposición en el aula); observaciones y registros de un conjunto de situaciones didácticas desarrolladas en las salas que permitieron una descripción más detallada de algunas prácticas de enseñanza en torno a la lectura y la escritura.

Se conformaron dos grupos:

a) Un grupo de 30 niños de sala de 5 años, seleccionados en dos jardines de infantes (15 niños de cada jardín) que participó de prácticas basadas en el desarrollo de un conjunto de habilidades perceptivo – motrices y enseñanza graduada de letras. Lo identificamos como grupo X. A estos jardines de infantes los identificamos como Escuelas X.

b) Un grupo de 34¹ niños de sala de 5 años seleccionados en dos jardines de infantes (17 niños de cada uno) que participó de prácticas caracterizadas como “constructivistas”. Lo identificamos como grupo Z, y a los jardines de infantes los denominamos Escuelas Z.

Los dos grupos pertenecen a escuelas públicas donde asisten poblaciones de muy bajos recursos socioeconómicos. La mayoría de los padres solo han completado la escuela primaria.

Para la selección de los niños se tienen en cuenta los siguientes criterios:

- 1) Contar con un 70% de asistencia para garantizar que hayan participado con continuidad en las propuestas de enseñanza.
- 2) Escoger niños que - según criterio de los docentes- no presenten dificultades psicofamiliares o incluso psicopedagógicas a fin de hacer posibles las comparaciones, ya que el impacto de estas variables en el desempeño de los niños es muy difícil de controlar.
- 3) Atender a la heterogeneidad siempre presente en un aula en cuanto a los niveles de desempeño en clase, de acuerdo al criterio de sus maestras. En consecuencia, a cada una se le solicitó que seleccione:
 - 5 niños "considerados de los mejores en Lengua, que necesitan poca ayuda para resolver las tareas"² (subgrupo A).
 - 5 niños "que presentan mayor dificultad en realizar tareas en Lengua, que necesitan más ayuda para cumplir con los aprendizajes esperados" (sub- grupo C)
 - 5 niños “considerados en un nivel intermedio en relación a la manera en que resuelven las tareas en Lengua y a la ayuda que necesitan para abordarlas” (sub-grupo B).
- 4) Pertenecer a familias de condición económica desfavorecida. Para ello se tuvo en cuenta información relativa a la situación laboral de los padres y a su nivel de instrucción.
- 5) Similar número de niños y niñas.

¹ En los jardines se incluyeron a más niños en el estudio, ante posibles deserciones a lo largo de las tomas. En el caso de las Escuelas Z no las hubo y resultó difícil encontrar un criterio de selección, por lo tanto, decidimos incluirlos a todos ya que los porcentajes ayudarían a borrar las diferencias en la composición del número de niños de cada grupo de escuelas.

² Para la solicitud a los maestros se utiliza la palabra “Lengua” en tanto es la denominación escolar más usual que hace referencia a situaciones didácticas de lectura, escritura y oralidad. La solicitud incluye, además, dos aspectos frecuentemente utilizados por los docentes para caracterizar a sus alumnos: *niveles de desempeño* y *ayuda* que requieren para la realización de las propuestas escolares. Fue una decisión de la investigación formular la solicitud en tales términos a fin de que resulte lo más clara posible para quienes debían decidir la selección de los alumnos según subgrupos A-B-C.

Los grupos quedaron conformados del siguiente modo:

Tabla 1: Cantidad de niños estudiados según Escuelas X/Z y subgrupos A, B, C de acuerdo a mujeres/varones.

NIÑOS ESTUDIADOS	SUBGRUPO A		SUBGRUPO B		SUBGRUPO C		TOTAL
	M	V	M	V	M	V	
GRUPO X	7	3	1	9	4	6	30
GRUPO Z	6	5	5	5	6	7	34
TOTAL	13	8	6	14	10	13	64

Para el estudio se seleccionaron un total de 64 alumnos cuyas edades oscilaban entre 5 años y 5 meses y 6 años y 4 meses; 29 niñas y 35 niños. El subgrupo A lo conformaron 21 niños (10 niños del grupo X y 11 del grupo Z); el subgrupo B, 20 niños (10 de grupo X y 10 de Z) y el subgrupo C, 23 niños (10 de X y 13 de Z) pertenecientes a cuatro grupos escolares de cuatro instituciones. Dos escuelas con prácticas de enseñanza basadas en el desarrollo de un conjunto de habilidades perceptivo-motrices y enseñanza graduada de letras (Escuelas X: dos jardines de doble escolaridad) y dos escuelas con prácticas de enseñanza constructivistas (Escuelas Z: un jardín con doble escolaridad y otro de jornada simple).

2.2.2. Docentes de las escuelas

Por tratarse de un análisis comparativo del desempeño infantil en idénticas tareas y con niños que han cursado su escolaridad bajo dos propuestas didácticas diferentes era necesario poner la variable “docente” en igualdad de condiciones. La búsqueda de las mejores condiciones posibles para cada una de las aproximaciones metodológicas fue una cuestión especialmente atendida. En tal sentido, seleccionamos dos docentes representativas de cada modalidad de enseñanza a fin de que dicha variable no estuviera representada de manera exclusiva por un único profesional (total: cuatro docentes) . Los niños estudiados fueron seleccionados de instituciones que contaban con maestras comprometidas con la enseñanza, con asistencia continua durante el período escolar, antigüedad en el ciclo, que llevaban a cabo un trabajo planificado y sostenido, comprometidas con la población con la que trabajaban y bien conceptuadas dentro de su escuela por su desempeño, pero con prácticas de enseñanza diferenciadas.

2.2.3. Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en las salas de los jardines seleccionados

Diversos fueron los materiales que recogimos y que nos permitieron analizar las prácticas de enseñanza en los grupos estudiados: entrevistas a miembros del equipo directivo de la institución y a las docentes a cargo de los grupos estudiados; documentos escolares tales como el proyecto institucional, las planificaciones de las docentes y carpetas y cuadernos de los alumnos; observaciones del ambiente del aula con especial referencia a materiales escritos a disposición y dos observaciones y registro de clase en cada uno de los grupos.

En relación con las observaciones de clase no hubo un pedido explícito de alguna temática en particular. Solo solicitamos a las docentes clases donde trabajaran lectura y/o escritura. Fueron las maestras quienes decidieron la situación didáctica a desarrollar.

A partir del análisis didáctico de todo el material recogido, caracterizamos las prácticas de enseñanza en cada uno de los grupos contrastados, para tal fin consideramos las modalidades de trabajo que predominan en las aulas.

□ Práctica de enseñanza basada en el desarrollo de un conjunto de habilidades perceptivo –motrices y graduación de letras (Escuelas X)

• Materiales escritos a disposición de los alumnos en la sala y en la institución

En las paredes de una de las salas se observaron un cartel con la palabra “Bienvenida” y un afiche con un cuento escrito en letra cursiva por la docente y dictado por los niños. En la otra sala de jardín, un abecedario ilustrado con letras en sus cuatro variedades tipográficas (cada objeto dibujado acompañado por la letra inicial de la palabra en mayúscula, minúscula, imprenta y cursiva) y un almanaque de circulación social con la escritura del mes, de los días de la semana y números. En las paredes de ambas salas había trabajos realizados por los niños tales como dibujos y pinturas con distintos materiales, algunos de los cuales contaban con los nombres propios escritos por los alumnos. En una de las salas se exponían ilustraciones de piezas de ajedrez, pues en esa institución se desarrollaba un proyecto a partir de dicho juego.

Ambas maestras habían confeccionado pequeños carteles con el nombre propio de cada niño, todos escritos con letra imprenta mayúscula. Este material permanecía guardado hasta que su uso fuera necesario en el marco de una actividad específica.

Los dos jardines tenían una biblioteca institucional bien provista, con libros diversos y de calidad. Se hacían préstamos tanto a los niños como a las familias. Cada sala contaba también con un espacio destinado a biblioteca. Este sitio tenía una serie de estantes donde algunos libros se ubicaban verticalmente con vista del lomo y otros apilados. Los materiales eran principalmente literarios, como libros de cuentos y poesías. Predominaban libros de escasa calidad literaria. Algunos pocos correspondían a autores reconocidos, como por ejemplo, María Elena Walsh y Graciela Montes. No se observaron textos de otros géneros.

- **Situaciones didácticas en torno a la lectura y la escritura**

Ambas instituciones desarrollaban un proyecto institucional de préstamos de libros. Las docentes expusieron en las entrevistas que los niños se llevaban libros quincenalmente. No constatamos ninguna actividad que registre esos préstamos o recupere la lectura realizada por los niños.

En uno de los jardines de infantes se desarrollaron las siguientes unidades didácticas y proyectos que contaban con algunas actividades vinculadas con la lectura y la escritura: “Castillos”, relacionado con un proyecto de ajedrez institucional, en el que los niños reconocieron y escribieron su propio nombre y escucharon historias sobre el mundo de los castillos; “Retratos o autorretratos”, donde firmaron sus obras escribiendo sus nombres; “Los dinosaurios de la sala de Paleontología del Museo de Ciencias Naturales”, en el que realizaron escrituras por medio del dictado al docente y lectura de folletos traídos de la visita al museo; “Biblioteca circulante”, en el que tuvieron oportunidad de conocer el funcionamiento de la biblioteca de primaria para pensar la del jardín, armaron su reglamento, recibieron a padres y abuelos que contaban cuentos, y realizaron un libro a partir de la creación de un cuento por subgrupos; “Articulación con primer grado”, que consistió en una serie de encuentros con los alumnos de primer grado para realizar distintas actividades como por ejemplo, escuchar cuentos y entre parajes de ambos grupos dibujar el personaje principal; “El kiosco de diarios³”.

En el otro jardín se implementaron los siguientes proyectos que incluían momentos de trabajo con lectura y escritura: “El libro del abecedario”, con el propósito de aprender las letras del alfabeto y reconocer palabras que comiencen con esa letra; “Libros para todos”, con el objeto de dinamizar la biblioteca y hacer que los niños y padres sean usuarios; “La semana del libro”, en la que se

³ Ver planificación de esta unidad didáctica en Anexo I - Material 1.

planificaron variadas actividades tales como invitación a un escritor, creación de un cuento y de un libro de personajes preferidos del grupo, un club de narradores, reparación de libros por los niños, etc. y “Creamos nuestro propio CD de cuentos”⁴. En esta institución encontramos, además, un listado de actividades bajo el nombre de “Actividades básicas tradicionales”. Transcribimos las actividades iniciales⁵.

- 1- Hago un dibujo libre.
- 2- Me dibujo.
- 3- Escribo un cuento. Dibujo lo que me gustó.
- 4- Escribo mi nombre.
- 5- Armo mi nombre con letras recortadas de revistas.
- 6- Busco, recorto y pego letras.
- 7- Escribo el nombre de mis compañeros de mesa.
- (...)

El trabajo con los nombres propios de los alumnos era una propuesta didáctica implementada por ambas maestras. Las actividades en las que se presentaban los nombres eran el registro de asistencia diaria, en la cual los niños debían reconocer el propio en el conjunto de nombres de la clase y copiarlo en el cuaderno con el propósito de aprenderlo. Se observaron, además, algunas escrituras de nombres como firmas de trabajo, generalmente en los dibujos.

- En relación con las situaciones de lectura

Las planificaciones de ambos jardines dieron cuenta de que las situaciones didácticas contaban casi exclusivamente con propuestas de lectura por parte del docente; cuando se presentaban situaciones de lectura por parte de los alumnos, éstas remitían a tareas de identificación de palabras. Las propuestas en los cuadernos vinculadas con esta tarea eran - por ejemplo- recortado y pegado de palabras cortas y largas (escritas en imprenta mayúscula) a fin de clasificarlas según dicho criterio a un lado y otro de una línea divisoria; unión de palabras iguales escritas en imprenta mayúscula y cursiva minúscula presentadas en listas, a fin de diferenciar particularidades tipográficas, unión de objetos dibujados y palabras escritas en imprenta mayúscula, Todas estas tareas eran independientes de las unidades didácticas y proyectos planificados⁶. Desconocemos las qué intervenciones realizaron las docentes en el transcurso de estas actividades.

⁴ Ver planificación de este proyecto en Anexo I - Material 2.

⁵ Ver el documento completo en Anexo I – Material 3.

⁶ Ver Anexo I – Material 4.

Los libros de la biblioteca estaban disponibles en la sala para que los niños los tomaran cuando la maestra proponía el trabajo en rincones o cuando quedaba algún tiempo libre entre actividades. Además, contaban con otro contacto personal cuando se los llevaban de manera domiciliaria.

- En relación con las situaciones de escritura

En relación con la escritura por parte de los niños es decir, producciones donde los alumnos dejan marcas -por ejemplo- sobre un papel, se observaron únicamente escrituras convencionales.

La copia era la práctica de escritura que los maestros proponían en diversas actividades. No se observaron en los documentos analizados ni en las entrevistas con las docentes, otro tipo de escritura donde los niños pudieran producir en ausencia de un modelo convencional. En las observaciones de clase realizadas se constataron tareas en este sentido -por ejemplo- la maestra escribía en el pizarrón palabras propuestas por los niños para que ellos las copiaran; listados de palabras recortadas y pegadas en cuadernos y al lado su copia. La copia de nombres propios fue la producción que con mayor frecuencia se desarrolló en estas salas⁷.

Las maestras hicieron referencia en la entrevista a la situación didáctica de dictado al maestro es decir, donde los alumnos escriben en “voz alta” liberados de la realización efectiva de la escritura. Comentaron producciones de cuentos de manera colectiva o en el registro de ideas previas sobre un tema de estudio como por ejemplo, los dinosaurios.

El resto de las propuestas de escritura presentadas a los niños se planificaban como actividades independientes y estaban ligadas a la reflexión sobre la letra inicial y la longitud de las palabras. También encontramos otras tareas tendientes al desarrollo de la percepción, la motricidad fina y la organización espacial a través de la reproducción de formas gráficas de letras, de sílabas en cursiva, de actividades de repetición de series de patrones gráficos, etc.⁸.

• Enseñanza de las letras

Las letras se presentan una a una -según dijo una de las maestras en la entrevista, “las más fáciles primero (...) En general uno ve que empezando con las vocales las consonantes las van enganchando solos”. La otra maestra agrega: “Tomo el abecedario y les doy importancia a todas,

⁷ Ver Anexo I – Material 5.

⁸ Algunas de estas propuestas se incluyen en Anexo I- Material 6.

porque letras son todas”. Cada una las enseña acompañadas por palabras y dibujos que comienzan con esa inicial a fin de que los niños puedan reconocerlas.

Cotidianamente se pensaban palabras con la letra inicial que fue trabajada, a fin de vincularla con segmentos orales y haciendo referencia tanto a su forma como a su sonido. Se comenzaba presentando las vocales a través de propuestas como las siguientes: dibujar cosas que empiezan con “a”; pensar palabras que empiecen con “a” (las pensaban colectivamente y la maestra las escribía en el pizarrón para que las copien). Estos tipos de actividades se repetían con todas las vocales⁹.

Se proponía también un trabajo oral: decir palabras que comiencen con las diferentes letras. Para eso, por ejemplo, se usaban los días de la semana (cada día al anotar la fecha pensaban y decían palabras con la inicial de cada uno de los días).

- **Intervenciones de las docentes en el transcurso de las situaciones didácticas de lectura y de escritura**

De los registros de clase obtenidos, a partir de las observaciones realizadas, transcribimos algunas de las intervenciones realizadas por las docentes en el transcurso de sus clases. Se recogen desde la práctica pues en las planificaciones didácticas las docentes no anticipan intervenciones posibles para sus clases.

En uno de los jardines registramos una clase donde la maestra propone, en un primer momento, que los alumnos piensen de manera colectiva la escritura de la fecha de ese día (jueves) y posteriormente palabras que comiencen con la letra inicial de *jueves*. A medida que van diciendo las letras correspondientes a las palabras pensadas, un alumno pasa al pizarrón a escribir. Las intervenciones docentes registradas fueron las siguientes:

Al iniciar el intercambio la maestra pregunta “¿Con qué letra empieza *jueves*?”. Cuando un niño responde inadecuadamente a la letra requerida para escribir jueves expresa: “No vamos a adivinar”; cuando los niños no responden a la pregunta solicitada: alarga el fonema de la letra requerida, por ejemplo: ‘ju’ (alargando el sonido u); cuando un niño llamado Alan dice su nombre, ante la propuesta de pensar palabras que empiecen como *jueves*, la docente, pregunta: “¿tu nombre comienza como *jueves*? (pronunciando con énfasis los dos fonemas iniciales de *jueves*) y afirma:

⁹ Ver estas propuestas en Anexo I – Material 7.

“tu nombre empieza con otra”; cuando una niña llamada Betina acude a la inicial de su nombre y la escribe para dar respuesta al silabeo de la maestra “ve-ve”, para que adviertan la letra correspondiente a ese segmento oral de ‘jueves’ explicita: “Miren, acá va con ésta” (corrige la B escrita por la niña para *jueves* por la V); cuando los niños aportan una respuesta correcta, por ejemplo, *Jimena* para *jueves*, valida positivamente “muy bien”, pregunta por la grafía siguiente “¿Cuál sigue?” y alarga el fonema correspondiente a fin de que los niños se den cuenta de qué letra colocar. Si un niño no sabe cómo graficar la letra ‘efe’ se la muestra en el abecedario. El uso de este soporte y la ayuda que la docente proporciona para que los niños escriban una a una todas las letras, son los procedimientos que utiliza para informar sobre la escritura.¹⁰

En el otro jardín, la docente desarrolla una clase donde propone dar continuidad al armado de “El libro del abecedario”. Su objetivo era enseñar todas las letras y algunas palabras que las tuvieran como iniciales. El material se organizaba en diferentes hojas, una para cada letra. Hasta ese momento, las letras, trabajadas en el orden del abecedario, eran desde la A hasta la K, en las cuatro variedades tipográficas (minúsculas y mayúsculas en imprenta y cursiva). Los alumnos pensaban las palabras que luego eran escritas por la maestra en el pizarrón en letra de imprenta y, por último, los niños las copiaban en cada hoja según la letra correspondiente. Además, y junto a estas, había otras palabras con la inicial enseñada que habían sido recortadas de revistas por los niños.

La observación realizada corresponde a la incorporación de la letra L, registramos las siguientes intervenciones: “Hoy el barquito viene cargado de palabras que empiezan con la ‘ele’” (escribe la letra ‘ele’ en el pizarrón en imprenta y pregunta por la tipografía) “¿Qué tipo de letra es?” (luego escribe la ‘ele’ en sus cuatro variedades tipográficas). Muestra las grafías correspondientes a cada una y solicita que algunos niños pasen al pizarrón a graficarlas. Posteriormente propone pensar palabras que comiencen con ‘ele’ y a medida que los niños las expresan las anota en el pizarrón para constatar si tienen dicha letra como inicial. Cuando proponen una palabra inadecuada, como por ejemplo el nombre Stella, dice la maestra: “¿Está bien lo que dijo?”, varios chicos dicen que no y borra esa palabra mientras dice “No me sirve”.

Finalmente solicita recortar de revistas, palabras que empiecen con ‘ele’. Ayuda a recortar y pegar en la hoja las palabras seleccionadas por los niños. Cuando estas eran adecuadas convalidaba con un “Muy bien”. En muchos casos, los niños recortaban sin considerar los límites de las

¹⁰ Ver registro de clase en Anexo I- Material 8.

palabras y sin conocer su significado. Por ejemplo, partes de palabras que contenían una ‘e’ en el interior (LIZ de FELIZ), dos palabras, considerando la ‘e’ inicial de la primera (LO MEJOR) o frases donde se reconoce la presencia de la letra (EN ALGUNAS DE LAS ESCUELAS). En estos casos preguntaba: “¿Dónde empieza y termina esa palabra?”. Ante su pregunta, los niños no lograban dar ninguna respuesta.¹¹

- **Uso del cuaderno**

En las dos salas, el trabajo con este portador se inició a partir de mitad de año y estaba más vinculado con aprender a manejarse en un espacio reducido. Registramos la siguiente verbalización de una de las maestras: “Me parece muy importante trabajar con el cuaderno porque permite que los niños empiecen a respetar el margen”; “Por ahí es más de conocimiento espacial por el tamaño, que se tiene que achicar mucho”. Esta misma maestra seleccionó un cuaderno con páginas que, a su criterio, tenían un nivel creciente de dificultad en su diagramación: hojas lisas; hojas con una división horizontal, vertical, en cruz; hojas con margen, con dos renglones grandes, con tres, cuatro, hasta completar la hoja como en los cuadernos de uso habitual. Las actividades realizadas en el cuaderno eran consideradas preparatorias para primer grado. Ninguna de las maestras de las Escuelas X acordaba con los cuadernillos impresos por las editoriales, tal como lo manifestó en la entrevista una de ellas: “Hace diez años que lo hago y me da muy buen resultado. Los niños llegan mucho mejor a primer grado” (...) “No estoy de acuerdo con el cuadernillo porque viene todo pre hecho, en cambio, en el cuaderno todo es hecho por los chicos, no uso fotocopias”.

Las tareas a realizar en el cuaderno eran pautadas por las maestras, a veces indicando el título, por ejemplo “DIBUJO COSAS QUE EMPIECEN CON A”, “UNO CON FLECHAS” -para hacer corresponder el dibujo con su nombre escrito-. Los cuadernos de una de las salas finalizaban con un índice escrito por la maestra haciendo referencia a todas las actividades realizadas.¹²

- **Organización del grupo de niños para resolver las propuestas de trabajo**

Las actividades propuestas se desarrollaban de manera colectiva o individualmente. Los niños se sentaban en grupos de cuatro compartiendo una misma mesa, sin embargo, no se observó ninguna actividad diseñada para trabajar en parejas o pequeños grupos. La docente aparece como un

¹¹ Ver en Anexo 1 el registro de clase – Material 9.

¹² Ver Anexo I -Material 10.

único informante y se nota escasa interacción entre pares en la resolución de tareas de lectura y escritura.

□ Práctica de enseñanza “Constructivistas” (Escuelas Z)

• Materiales escritos a disposición de los alumnos en la sala y en la institución

En las salas de los dos jardines de infantes se observaban carteles con los nombres de los alumnos escritos con letras mayúsculas. En una de ellas estaban colocados debajo de las letras del abecedario (ubicado a lo largo del pizarrón) correspondiente a la inicial de cada nombre y en la otra adheridos en un panel. También había carteles con los meses del año donde se informaban los cumpleaños y los días de la semana, un papel afiche con la lista de algunos de los cuentos leídos durante el año, autores, editoriales, registro de préstamo y recomendaciones de libros, informaciones escritas por el docente a la vista de todos, en papel afiche, vinculadas con el trabajo desarrollado en los proyectos. En una de las salas había dos almanaques, uno de circulación social y otro confeccionado por la maestra en la que los niños iban marcando sucesivamente los días del mes. Ambos jardines contaban con una biblioteca institucional y de aula con diversidad de géneros, en su mayoría, textos de calidad. En ambos, también, se realizaron préstamos de libros (los retiraban los viernes y los devolvían los lunes). Una maestra comentó en la entrevista:

“Lo que tratamos de hacer es: los ponemos todos en la mesa, yo saco una cantidad, los pongo sobre la mesa. Entonces ellos eligen. Se los llevan. A la próxima vuelvo a sacar los mismos libros, como para que ellos se recomienden entre ellos los libros... *yo este lo llevé*, bueno, ahí mismo, mientras ellos están buscando, *a ver, ¿qué editorial es ésta? ¿Hay alguno de esta editorial? Sí, este es del Quirquincho, este también*. Y vamos viendo así, los libros, los autores, algunos ya se los leí: *Ah, mirá, éste es Jacinto, éste es Jacinto que vos ya lo leíste y yo me lo quiero llevar a casa*. Libro que leímos, libro que se comentan entre ellos...”.

• Situaciones didácticas en torno a la lectura y la escritura

En los dos jardines las situaciones didácticas de lectura y escritura formaban parte de actividades habituales y proyectos¹³. En todos los casos, las docentes compartían con los niños los propósitos sociales que orientaban estas propuestas, por ejemplo, “tenemos que investigar sobre el arroyo Maldonado, leer sobre el entubamiento para escribirlo en el libro de Floresta” (libro producido institucionalmente sobre el barrio de la escuela).

¹³ Las actividades habituales son situaciones que se reiteran en forma sistemática y previsible una vez por semana o quincenalmente. Los proyectos ofrecen contextos en los cuales la lectura y la escritura cobran sentido y plantean una secuencia de actividades con vinculación necesaria, con un propósito a cumplir a corto, mediano o largo plazo (Lerner, 1996)

Las actividades habituales que se realizaron en ambos jardines fueron la lectura de cuentos por parte del docente con espacios de intercambio entre lectores, préstamos de libros y recomendaciones entre lectores.

Con respecto a los proyectos didácticos (que incluían situaciones de lectura y/o escritura), en uno de los jardines se desarrollaron varios: “Armado del ambiente alfabetizador”, se realizó en las primeras semanas de clases y en él los niños, a través de diversas situaciones de lectura, fueron identificando portadores variados que se transformarían en fuentes seguras de información (nombres propios, meses del año, días de la semana, libros en la biblioteca, etc.).¹⁴ ; “Una agenda telefónica”, cada niño produjo la suya y la utilizó durante todo el año para registrar los nombres y teléfonos de compañeros y eventos que quería recordar; “Producción de un libro sobre el cuerpo humano” con el propósito de producir un libro sobre los temas estudiados; “El retrato”, para estudiar a los siguientes pintores: Van Gogh, Picasso y Berni. Además, un proyecto institucional “El barrio de mi escuela de ayer y de hoy”, que finalizó con la edición de una revista denominada “El barrio de Floresta”, con producciones de niños de todas las salas de la institución.

El otro jardín de infantes, tenía como proyecto institucional “Nuestra biblioteca”, a partir de él y entre muchas otras situaciones, se propuso el contacto frecuente de los niños con materiales de lectura, diversidad de situaciones de lectura y escritura para confeccionar el listado de textos leídos, confección de fichas de lector, visitas a bibliotecas, invitación a escritores e ilustradores como Mónica Weiss; otro proyecto de sala vinculado con el arte para conocer la obra de Claude Monet y el impresionismo, que incluía la producción de epígrafes, de las distintas obras del autor, por parte de los niños¹⁵. Además, dos secuencias didácticas, una con los cuentos tradicionales y otra con los nombres propios.

Las situaciones de lectura y escritura que se observaron en afiches, cuadernos y carpetas se vinculaban con los proyectos y secuencias de actividades planificadas¹⁶.

- En relación con las situaciones de lectura

A lo largo de las planificaciones hallamos testimonios del diseño de diferentes tipos de situaciones de lectura donde *los alumnos escuchan leer y leen por sí mismos*, por ejemplo, en una

¹⁴ Ver planificación en Anexo II – Material 11.

¹⁵ Ver planificación de esta secuencia en Anexo II- Material 12.

¹⁶ Ver algunas de las producciones realizadas por los niños -en los proyectos desarrollados- de ambos jardines en Anexo II – Material 13.

planificación referida a la lectura de cuentos tradicionales se indica qué libros se leerán y de qué manera, así como la especificación de la consigna. Esto se advierte en el siguiente fragmento¹⁷:

“En subgrupos: se realizará

- ✓ Exploración de libros con Cuentos Tradicionales Presentación a un subgrupo 4 niños, en mesa, 3 libros tradicionales.
- ✓ Leer por sí mismo en una tarea cooperativa: Se les dan los títulos por contexto verbal.

El primer foco estaría en recorrer los libros y leer los títulos dados por contexto verbal, donde el **principal objetivo** es localizar el sector de lectura: cómo son y dónde están los títulos y qué pistas usa (textuales y contextuales) para localizar el título buscado. Mostrarles dónde leemos, cómo leemos nosotros”.

En esta planificación estaba destacada con negrita la expresión “principal objetivo”, resaltando, de este modo, que la lectura plantea a los niños el problema de localizar dónde dice el título que la docente aporta como información a partir de su lectura (contexto verbal), y qué pistas consideran los alumnos al formular sus respuestas.

Algunas de estas situaciones de lectura por parte de los niños también fueron propuestas cuando trabajaban proyectos vinculados al arte. La maestra explicó en la entrevista:

“En arte leen los títulos de las obras vistas [estaban estudiando a Monet], exploran las obras y ven a cuál corresponde ese título, por ejemplo, presento los siguientes títulos:

- DESAYUNO EN EL JARDÍN (1872)
- TERRAZAS A ORILLAS DEL MAR EN SAINT ADRESSE (1966)
- DESAYUNO CAMPESTRE (1866)

Les leo el título para ver cuál corresponde a cada obra y luego ellos leen tratando de localizar cada título”.

La otra maestra de las Escuelas Z, explicitó durante la entrevista que los niños leían de manera frecuente:

“...Constantemente se los enfrenta a situaciones de lectura: desde buscar un cartel, desde buscar un libro, desde a ver dónde dice “casa” y dónde dice “departamento”, por ejemplo, cuando trabajábamos en el proyecto del barrio de nuestra escuela. Bueno, esas fueron las primeras, las más sencillas... y tenían que dibujar casa donde decía “casa” y departamento donde decía “departamento”. En el proyecto del cuerpo humano, por ejemplo, tenían que leer carteles para completar una infografía del aparato digestivo¹⁸, sabían la información que estaba escrita en los carteles pero no sabían cuál era cuál y ese era el desafío. Después también leímos textos, cuando,

¹⁷ Ver planificación completa de esta secuencia didáctica en Anexo II – Material 14.

¹⁸ Ver Anexo II- Material 16.

por ejemplo, estudiamos a los pintores (Van Gogh, Picasso y Berni) les fui leyendo sus biografías para que puedan conocer sus vidas... ”.

- En relación con las situaciones de escritura

En las paredes del aula, en las agendas, en los cuadernos, en las carpetas de los alumnos y en los productos finales de los proyectos observamos escrituras no convencionales de los niños. Algunas de estas escrituras presentaban transcripciones de aquello que los niños quisieron escribir a fin de que puedan ser comunicables para otros.

Las propuestas de escritura correspondían a las siguientes situaciones didácticas fundamentales: escritura por sí mismos tal como los niños logran hacerlo, escritura por copia y escritura por dictado al maestro.

En las planificaciones de los proyectos se observan una diversidad de este tipo de situaciones que abarcan escritura de palabras (utilizando lápiz o componiéndolas a través de letras móviles) y otros textos más extensos. Lo que se escribe siempre se plantea con claros propósitos sociales para los niños.

En las paredes del aula y en las producciones de los niños en cuadernos y carpetas, se observaron revisiones de sus escrituras. No solo testimonios de revisiones individuales sino también escrituras y reescrituras en parejas.¹⁹

- **Enseñanza de las letras**

Las maestras manifestaron que las letras se fueron enseñando a partir de la escritura de los propios nombres de los niños y el de sus compañeros, de las diferentes situaciones de lectura y escritura que se desarrollaron y de solicitar la consulta permanente a las fuentes de información que se encontraban a disposición de los niños.

- **Intervenciones docentes en el desarrollo de las propuestas**

En las planificaciones de una de las maestras se especificaban algunas intervenciones. Transcribimos las vinculadas con la lectura de títulos conocidos:

- Cuando anticipan un título en una línea gráfica:

¹⁹ Ver ejemplos de algunas de estas producciones en Anexo II – Material 17.

- *¿Por qué? / ¿cómo te diste cuenta?*
- *Leélo señalando con el dedo.*
- *Tapado de partes: Si acá dice COPLAS, qué dice acá (señalar resto del título).*
- *En caso de que no sea el título anticipado, contrastar con información: vos decís que acá dice XXX, ¿cómo empieza cuando decimos XXX?, ¿conocés alguna de esas que decís (intervención especial cuando sabemos que puede conocer), ¿Está esa que decís acá en el título?*

Darle información directa: *acá empieza (señalar CO (tapando el resto) ¿qué dice?, ¿Podrá decir Cucos azules? El título del topito.... ¿tendrá muchas o pocas? ¿Por qué?*

- *Con las lectura de coplas*
 - *¿Cuál es cuál?*
 - *¿Cómo nos damos cuenta?*
 - *¿Digo muchas o pocas?*

No se observaron ejercicios específicos de vinculación entre las letras y los segmentos orales sino solo situaciones de lectura y escritura de diversos textos (solo palabras o textos más extensos).

En relación con el *nombre propio* se consignan, en una planificación, algunas intervenciones a fin de orientar la práctica:

“Trabajo sistemático con el reconocimiento del nombre propio, donde sea necesario también escribirlo: en el trabajito, asistencia (donde se les presentan diferentes variantes entre ellas: la docente escribe una parte de un nombre que puede pertenecer a varios niños, ellos anticipan; al completarlo ellos deben justificar. Finalmente pasan a leerlo para “mostrar cómo dice”. La docente va mostrando los carteles: una vez que lo reconoce el dueño, se le propone, tapando la docente una parte, que lea la parte que la seño deja libre.”²⁰

También se especifican -en una planificación de lectura sobre títulos de cuentos leídos- algunas intervenciones para recurrir a los nombres como fuentes de información:

Uso de los nombres propios como fuente de información para confirmar o desechar (CO de Constanza para COPLAS; MA de varios nombres para MATE; A de Agustín para final de Candelaria, JU de Juan para JUGAR, CA de Carlitos para CANDELARIA/CABEZA, I de Iara para IRULANA).

²⁰ Ver la planificación completa en Anexo II – Material 18.

A lo largo de las observaciones de clases y de las consignas de los trabajos de ambas maestras se fueron observando algunas de las intervenciones consignadas en la planificación y otras que no aparecen registradas. Veamos algunas referidas tanto a lectura como a la escritura:

En relación con la lectura: (brinda dos títulos de cuentos en el contexto de una secuencia didáctica con cuentos tradicionales para incorporar en el listado de la biblioteca) “¿Dónde dice Los tres chanchitos y dónde dice Los tres cerditos?”, “¿Por qué decís que ahí dice...?”, “¿En qué te fijaste para decir que dice...?”. En el contexto de un proyecto de estudio sobre el cuerpo humano se hace referencia a un tema leído el día anterior sobre los huesos “¿Se acuerdan de lo que decía el texto que leímos?”, “¿Alguien se acuerda por qué podemos doblar el brazo?”, “Miren, les leo esa partecita a ver si se dan cuenta donde nos da esa información” (lee un segmento del texto).

En relación con la escritura: “Cada uno va a escribir lo mejor que pueda...”; “Cada uno va a tomar el cuaderno y anotar algunas de estas informaciones (referidas al sistema óseo) para que no nos olvidemos y podamos escribir la información en la enciclopedia”; “¿Con qué se van ayudar para escribir?” un niño responde: “Con el cartel de letras (se refiere al abecedario)”, otro niño dice: “De los nombres” (carteles con los nombres); “¿Dónde te podés fijar.?” (para saber la fecha del día o para saber si jueves va con ve corta o be larga); “Mostrame qué escribiste”; “Lee cómo dice”; “Señalá cómo va diciendo en lo que escribiste”; “Andá y fijate como empieza Tomás” (para escribir TO en esqueleto); “Yo les voy a dar todas las letras de Pinocho y ustedes se tienen que poner de acuerdo cómo las ordenarían para que diga Pinocho” (escritura colectiva con letras móviles); “Se pueden ayudar entre ustedes, conversen para ver qué escriben y cómo lo escriben” (en la toma de notas del texto leído sobre el cuerpo humano); “Cada uno con su compañero va a pensar cómo escribir la parte que le tocó para el libro del cuerpo humano”; “Lee señalando con el dedo lo que escribiste”; “Volvé a leer lo que escribiste para ver si tenés algo más para modificar, agregar o sacar”.

En distintas oportunidades las maestras solicitan recurrir a las fuentes de información que se encuentran en el salón. Por ejemplo: “Se fijan en el almanaque qué fecha es para saber el número que tenemos que poner hoy”.²¹

²¹ Ver en Anexo II registros de clase – Material 19 y 20.

- **Uso del cuaderno**

En el cuaderno se observaron situaciones que daban cuenta de las actividades habituales y proyectos desarrollados. La maestra de una de las salas de jardín verbalizó en la entrevista:

“En el cuaderno registramos todo lo que hacemos. Cuando vimos la unidad del barrio, ahí está todo lo que hicimos con el barrio. La recorrida por el barrio, la historia del Maldonado. Todo queda registrado en el cuaderno, lo del cuerpo humano, lo de sociales... No hay ninguna otra actividad que no tenga que ver con lo relacionado con lo que estamos trabajando...” (...) ”Antes cuando no trabajaba con esta propuesta [de enseñanza] usaba cuaderno pero todas actividades escolarizadas. Qué se yo, copio números, copio palabras. Todas actividades que no tenían un contexto donde desarrollarlas”.

Se observan los siguientes tipos de situaciones didácticas: práctica de copia de números de los teléfonos de los compañeros en las agendas personales, listas de palabras -que en algunas ocasiones se presentan completando infografías-, pequeños textos escritos (registros que sirven de base para producir los textos que posteriormente forman parte del producto final acordado como El libro del barrio de Floresta y La enciclopedia del cuerpo humano).

La maestra de la otra sala no usó cuaderno y lo justifica de la siguiente manera:

“Durante algunos años lo utilicé, según lo que yo pude construir al respecto para realizar escrituras individuales (no muchas), copia con sentido, dictado. Poco a poco seguí recorriendo este interminable camino de ser docente y mis prácticas se fueron enriqueciendo, cobrando ‘sentido’ y fui trabajando sistemáticamente a tal fin; pero te confieso que “El maestro lee, Los niños leen por sí mismo, El maestro escribe y Los niños escriben por sí mismos” puesto en una balanza nunca me quedaba pareja. Apuntalé eso y fui mejorando pudiendo proyectar en el año las situaciones didácticas que me garantizarían cada cosa de igual manera. En este crecimiento el cuaderno me quedaba algo ‘relegado’ ya que no me terminaba de convencer la manera en que lo utilizaba anteriormente”.

En otro momento de la entrevista cuando menciona experiencias de capacitación que había tenido ese año, vuelve a hacer referencia al cuaderno:

“Ya comencé a planificar mi planificación anual del año que viene y el cuaderno estará desde el mes de marzo. Estoy pensando cómo organizarlo para que me quede una parte para escrituras y lecturas y otra para agenda de cumpleaños, de registro de las diferentes actividades, cuentos leídos, para recordar, etc. También tengo cortadas hojas de un tamaño especial para agenda que podría usar a tal fin y dejar el cuaderno librado al resto. Ya veré.”

- **Organización del grupo de niños para resolver las propuestas de trabajo**

En las planificaciones se puntualizan propuestas para realizar en parejas, pequeños grupos, individual y colectivamente. Por ejemplo: en una planificación se especifica “Los niños textualizan en un trabajo cooperativo (uno escribe, el otro dicta, da información, ayuda a revisar; luego intercambian roles)”. También este trabajo de resolución colaborativa pudo ser corroborado en las

observaciones de clases y en diferentes producciones de los niños.²² A su vez, en las entrevistas hicieron referencia al hecho de tomar en cuenta ciertos criterios para agrupar a los niños. Una de las maestras lo explicitó de la siguiente manera: “Vamos adoptando distintas modalidades de integración de los grupos, a veces trabajan con similares niveles de conceptualización pero otras veces conformamos grupos con niños de niveles alejados”.

Los criterios de agrupamiento son producto de decisiones didácticas según los propósitos que se persigan.

2.2.4. Reflexiones de las maestras de ambos grupos respecto del saber vinculado con la enseñanza del área

Durante las entrevistas las maestras hicieron referencias al proceso que recorrieron para adoptar una modalidad de enseñanza. Las de las Escuelas X hacen referencia especialmente a sus años de trabajo: “Uno va sabiendo qué trabajar a partir de los años, cada año vas teniendo mayor experiencia y sabes qué proponer”. También se refieren al interés de los niños: “Es importante conocer cada año a los niños, cómo son, qué les gusta y entonces vas adaptando las cosas a proponerles”. Nombran algunos cursos realizados pero éstos no fueron tan significativos como el aporte brindado por la experiencia laboral.

Las maestras de las Escuelas Z en las entrevistas explicitaron que las capacitaciones, los intercambios con su directora, asistentes técnicos, compañeras y la lectura de bibliografía les permitieron contar con mayores herramientas para enfrentar la práctica. Una de ellas verbaliza: “Es como que me siento con un montón más de armas y de cosas para hacer, y con muchas más ganas de investigar y de buscar, y darle más a los chicos” (...). “Para mí el año pasado fue de una movida total, comenzando con asistir a un congreso, al CAPDECAP (Capacitación de Capacitadores organizada por de la Provincia de Buenos Aires), lectura personal, intercambio con Adri y Patri (Directora y asistente técnico del jardín), etc. Moviada que me permitió enriquecerme muchísimo en varios aspectos, ante todo seguir profundizando en tantos aspectos.... Siempre me estoy autoanalizando...”.

Se plantean la necesidad de estudiar cuando empiezan un nuevo proyecto didáctico. Por ejemplo, ante el estudio de un pintor otra de las maestras señala: “Yo necesité estudiar a Monet, pedir bibliografía”. También hace referencia a que hay muchas cosas que no sabe y que el saber es inacabado:

²² Ver Anexo II - Material 21.

“Me falta un montonazo, no es un saber acabado...cuando hice un curso sobre texto expositivo, me di cuenta de que no hacía intervenciones con ese texto, me faltaba muchísimo...me gusta aprender y seguir aprendiendo...también tener espacios para pensar con mis colegas, encontrarnos para discutir y planificar lo que vamos a hacer” (...) “Después de cada proyecto nos sentamos a discutir, ver qué faltó, qué no está tan bien. Me gusta que nos conformemos como grupo, que no solo me miren a mí sino que el compañero tenga lugar. Eso para mí es muy importante. Me intereso mucho por la bibliografía, leo mucho permanentemente le pregunto a Adriana (la asistente técnica) ¿Qué tenés de nuevo? En mi infancia nadie me leía y recorrí esto con los nenes. Disfruto tanto leyendo”.

2.3. Tareas de evaluación: criterios de elaboración, materiales y procedimientos

Es importante recordar en este punto que los niños indagados en esta tesis forman parte de una investigación más amplia, consecuentemente, los datos se recogieron a través de nueve tareas y solamente algunas formaron parte del análisis de esta tesis.

Para la elaboración del diseño se tienen en cuenta los siguientes criterios:

- Conformar un conjunto de situaciones que permitan evaluar los procesos de lectura y de escritura que los niños ponen en juego con la unidad palabra y con textos, el análisis del signifiante, el proceso de revisión de los textos y el conocimiento de las letras con algunas variantes tipográficas.
- Lograr un diseño lo más equilibrado posible entre situaciones de evaluación que respondan a las dos prácticas de enseñanza especificadas. Es decir, que ciertas tareas resulten conocidas para algunos niños y no para otros y viceversa.
- En lectura de palabras diseñar una tarea con subtareas con distintos grados de contextualización y seleccionar palabras con diferentes grados de dificultad en la composición de la sílaba. Otra, que incluya la lectura de palabras en un texto que se sepa de memoria.
- En las tareas de escritura proponer dos modalidades: copia y escritura por sí mismo de palabras con variación en la cantidad de sílabas.

Estas tareas fueron propuestas a los niños de manera individual, distribuidas en dos entrevistas. Cada entrevista duró entre 45 minutos y una hora de acuerdo al tiempo utilizado por cada niño. Fueron tomadas con intervalos de dos semanas entre una y otra. Se realizaron en las instalaciones escolares. Fueron grabadas en audio y registradas manualmente en notas de campo. Con estos dos materiales y las producciones escritas por los niños se elaboró un registro integrado.

Primera entrevista	Segunda entrevista
a) Escritura del nombre propio.	e) Escritura del nombre propio.

<p>b) Escritura por sí mismo de una lista de palabras.</p> <p>c) Lectura y copia de dos palabras</p> <p>d) Lectura de palabras en una serie de tareas encadenadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sin contexto facilitador - en tarjetas con contexto verbal - en un listado de contenidos con contexto verbal 	<p>f) Tarea oral: Omisión del primer fonema de una lista de palabras.</p> <p>g) Interpretación de lo escrito a partir de un modelo interpretado por el adulto (disminución progresiva de letras y luego aumento progresivo).</p> <p>h) Lectura en un texto literario e informativo.</p> <p>i) Conocimiento de letras.</p>
---	---

Las tareas que analizamos en esta tesis son las siguientes:

- Escritura de palabras.
- Lectura de palabras: - sin contexto facilitador.
 - en tarjetas con contexto verbal.
 - en un listado de contenidos con contexto verbal.
- Omisión del primer fonema.

Para todos los niños el orden de toma fue el correspondiente al orden de las letras que se indican en cada tarea en el cuadro.

En los siguientes apartados describiremos cada una de las situaciones analizadas en este estudio.

2.3.1. Tarea: Escritura por sí mismo de una lista de palabras

Descripción de la tarea: En esta tarea les pedimos escribir por sí mismos una lista de compras. Las palabras incluidas no eran conocidas por los niños. El procedimiento seguido se basa en el usado por Ferreiro y Teberosky (1979). A partir de una entrevista de tipo clínico-crítico, se solicitó a cada uno de los niños que escribiera, de la mejor manera posible, un conjunto de siete palabras presentadas oralmente. Todas correspondían a productos que se compran en un supermercado.

En la siguiente tabla se presentan las palabras utilizadas con sus características de composición:

MAYONESA	Tetrasílaba con estructura CV.
POLENTA	Trisílaba con una sílaba intermedia CVC.
ARROZ	Bisílaba con estructura 1° sílaba V y la 2° sílaba CVC compuesta con el dígrafo “doble erre”.
GELATINA	Tetrasílaba con estructura CV.
FRUTA	Bisílaba con 1° sílaba CCV
LECHE	Bisílaba con sílabas CV y la 2° sílaba compuesta con el dígrafo “ce” y “ache”.
SAL	Monosílaba con estructura CVC.

Materiales: hoja blanca y birome para el niño.

Procedimiento: El entrevistador le entregaba una hoja y una birome al niño y le dictaba las palabras –sin silabear ni deletrear- en el mismo orden que se presentaron en la tabla anterior para que las escribiera una debajo de la otra.

Consigna:

- *“Te voy a decir algunas palabras de una lista de compras de supermercado para que las escribas lo mejor que puedas”.*

Una vez que el niño consideraba que su escritura ya estaba lista, se le solicitaba que la lea señalando con el dedo: *“Leela marcando con tu dedo”.*

Se registraba la escritura en sí (las letras usadas) y el proceso de escritura (todo lo que el niño iba haciendo, sus verbalizaciones al escribir, preguntas, tachaduras, eliminación, cambio o agregados de letras).

2.3.2. Tarea: Lectura de palabras en una serie de tareas encadenadas

a) Lectura de palabras sin contexto facilitador:

Descripción de la tarea: Se presentaron a los niños tarjetas con palabras para que las leyeran. Las palabras fueron seleccionadas con diferentes grados de dificultad: bisílabas del tipo CVCV (GATO –ROJA); bisílaba que incluye un dígrafo (BELLA); tetrasílaba del tipo CVCV que inicia con una consonante previsiblemente conocida por los niños por el personaje “el Zorro” (ZAPATITO); bisílaba con una sílaba inicial CVC y una segunda sílaba con dos letras (QU) que refieren a un único fonema /k/ (BOSQUE); y bisílaba con sílaba inicial CCV y sílaba final CVC (DRAGÓN).

Materiales: Las palabras se presentaron escritas en tarjetas blancas en letra imprenta mayúscula, en color negro. El entrevistador contaba con una hoja donde ya estaban escritas las palabras en un cuadro para registrar lo observado, al lado de cada una.

Las palabras fueron las siguientes:

GATO	ROJA	BELLA	ZAPATITO	BOSQUE	DRAGON
------	------	-------	----------	--------	--------

Procedimiento:

Se les presentaron las tarjetas una a una, en el orden en que se las menciona, para que las leyeran, sin otorgar contexto verbal:

Consigna:

- *“Tengo tarjetas en mi mano, tienen nombres escritos, a ver si las podés leer. Esta es la primera (el resto queda oculto)”. “A ver si podés ésta”.* (Se realiza rápidamente, sin preguntarle cómo te diste cuenta hasta terminar las tarjetas)²³.

Se procedió así hasta terminar las tarjetas. Cuando a los niños les resultaba difícil, se los estimulaba para que realicen alguna aproximación, siempre teniendo cuidado de no orientar al reconocimiento de letras. Por ejemplo: *“Fijate si no se parece a alguna que conozcas, no importa si te equivocás, a los chicos siempre se les ocurre algo...”*.

- c) **Lectura de palabras con contexto verbal:** se realizaba con los niños que no habían podido leer ninguna de las palabras presentadas o solo una.

Descripción de la tarea: Se les solicitaba que encuentren en el listado *bosque* y *Roja*.

²³ La decisión de no solicitar justificación en esta subtarea se debió a la cantidad de tareas suministradas y el tiempo de atención de los niños. Sabemos que esta justificación podría haber sido un dato complementario relevante, pero en este caso decidimos acotar a lo expuesto por las razones mencionadas.

Consigna:

“En una de estas dice bosque, a ver si encontrás en cuál; en otra dice Roja, a ver si encontrás en cuál”. (Se le dejan todas las tarjetas visibles sobre la mesa, se trata de que diga algo de cada una).

Si no habían podido ser encontradas por el niño, eran presentadas por el entrevistador, dado que eran necesarias para la actividad siguiente:

“Aquí dice bosque, aquí dice Roja”.

c) Lectura de palabras en un listado de contenidos²⁴ con contexto verbal

Descripción de la tarea: Encontrar en un listado de contenido²⁵ de un libro las palabras presentadas en la actividad anterior (Roja y bosque).

Materiales: para trabajar con el niño se usaba el listado de contenido del libro: “Los Cuentos de Perrault” Gramón- Colihue²⁶. El entrevistador tenía la fotocopia de ésta página del libro, para registrar cada respuesta.

Consigna:

“Todas estas palabras están en este libro que es de cuentos (se le muestra el libro). Todos los cuentos que están acá (señala el libro) aparecen acá (señala listado de contenidos) ¿Qué es esto? (listado de contenidos). Si el niño no sabe se explica : “Es un índice²⁷ y están los nombres de los cuentos que están en este libro”.

Las tarjetas BOSQUE Y ROJA quedaban a la vista, disponibles pero sin sugerir su uso. Un dato era saber si las iban a utilizar o no.

Consigna:

“Acá en este índice está escrito Roja ¿a ver si la encontrás?”

²⁴ Se decidió denominar al índice de un libro de cuentos como *listado de contenidos* con el objeto de evitar confusiones cuando nos referimos a índices gráficos.

²⁵ Decidimos denominar listado de contenido al índice dado que dicho término es usado en otro sentido en esta tesis.

²⁶ Ver índice en Anexo III.

²⁷ A los niños se lo nombró como *índice* y no como listado de contenidos.

En el caso de los niños que no pudieron encontrar ROJA por sí mismos en la tarea de lectura con contexto verbal, al enunciar la consigna, tomábamos la tarjeta con dicha palabra y la dejábamos a disposición del niño, cerca del listado de contenidos.

- Luego se procedía de igual manera para bosque:

Consigna:

“Ahora a ver si encontrás bosque”.

En el caso de los niños que no pudieron encontrar BOSQUE por sí mismos en la tarea de lectura con contexto verbal, al enunciar la consigna, tomábamos la tarjeta con dicha palabra y la dejábamos a disposición del niño, cerca del listado de contenidos.

2.3.3. Tarea oral : Omisión del primer fonema en una lista de palabras

Descripción de la tarea: Esta tarea era puramente verbal. Se solicitaba al niño que repitiera una palabra dicha por el entrevistador omitiendo el primer fonema.

Consigna: *“Vamos a jugar este juego. Yo digo una palabra y vos la repetís, pero sacándole el primer pedacito. Por ejemplo, si te digo ‘malo’, a vos te toca decir ‘alo’. Si te digo ‘casa’, vos decís....”.*

Se esperaba la respuesta del niño, si decía lo correcto se estimulaba, en caso contrario, se daba la respuesta:

“Fijate bien. Te lo digo otra vez. Si te digo ‘malo’, a vos te toca decir ‘alo’. Si te digo ‘casa’ vos decís ‘asa. Ahora empezamos de veras”.

En los 10 ítems siguientes se registraba la respuesta, sin dar información sobre si era correcta o incorrecta. Este registro supone una buena “escucha” de lo oral. Cuando había dudas, se le pedía al niño que repitiera su respuesta. Las palabras se presentaban sin hacer ninguna pausa entre sílabas, con entonación normal.

Las palabras que se brindaron fueron:

pelo - taza - nube - dedo - mula - sapo - foto - suma - tiza - vaso-
--

Las palabras seleccionadas para omitir se caracterizan por ser bisílabas del tipo CV-CV con acento en la primera sílaba, con diferentes consonantes en posición de ataque inicial. La parte de la palabra que queda después de la supresión no constituye una palabra en sí misma para que los niños

puedan centrarse principalmente en la sonoridad de las palabras. La lista de palabras presenta la totalidad de las vocales. Evitamos las pseudopalabras porque, si bien ayudan a controlar, el estímulo, nos ubican por fuera de la lengua.

“Los niños tienen la mala costumbre de no pedir permiso para empezar a aprender”.
Emilia Ferreiro (2003)

CAPÍTULO 3

ESCRITURA POR SÍ MISMOS DE UNA LISTA DE PALABRAS

3.1. Introducción

En este capítulo abordaremos el análisis de los datos de la escritura de palabras. Recordemos que a partir de una entrevista de tipo clínico-crítica se solicitó a cada niño que escribiera un conjunto de siete sustantivos comunes pertenecientes a un mismo campo pragmático (lista de compras para realizar en un supermercado). Estas palabras, presentadas oralmente, estaban compuestas por un número variable de una a cuatro sílabas, con predominio de sílabas CV (mayonesa, gelatina), en un caso con estructura silábica CCV (fruta) y en otros dos CVC (polenta, sal). También se incluyeron dos dígrafos (*rr* en arroz, *ch* en leche). Esta decisión responde, como se explicitó precedentemente, a que los niños pudieran enfrentar problemas diferentes según estructuras silábicas diferentes. La decisión de trabajar con sustantivos se debe a que ya está demostrado que los niños consideran que lo primero que se escribe son los nombres que se caracterizan por tener significado pleno (Ferreiro y Teberosky, 1979). Además, la técnica empleada para la producción era similar a la utilizada en las investigaciones psicogenéticas. Se le proporcionaba al niño una hoja de papel blanca, lisa y un birome para que escriba lo mejor que pueda al dictado del entrevistador. La consigna era: *“Te voy a decir algunas palabras de una lista de compras de supermercado para que las escribas lo mejor que puedas”*. Una vez que terminaba de escribir cada una de las palabras, se solicitaba su interpretación señalando con el dedo: *“leela marcando con tu dedo”*.

Las palabras del recuadro se dictaron en ese mismo orden y se solicitó que las escribieran una debajo de la otra.

Mayonesa – Polenta – Arroz – Gelatina – Fruta - Leche - Sal
--

Para el análisis de cada palabra se considera toda la información recogida en el proceso de escritura (verbalizaciones y transformaciones en la producción, tales como borrados, tachados, agregados, permutaciones de letras), la escritura lograda por el niño y la interpretación que le atribuye a su producción, una vez finalizada (dada por su verbalización y el señalamiento que

realiza con su dedo). En este análisis consideraremos aspectos gráficos, grafo-fónicos y ortográficos. Según distinción propuesta por Gak, citada por Ferreiro:

“El *sistema gráfico* se refiere a ‘los medios de los que dispone una lengua para expresar los sonidos’ estableciendo relaciones abstractas entre sonidos y letras, mientras que el *sistema ortográfico* se relacionan con las reglas que determinan ‘el empleo de letras según las circunstancias’ (Gak, 1976:23). Las posibilidades de elección entre grafías diferentes para expresar un mismo sonido están determinadas por el sistema gráfico, pero los casos en que una determinada grafía se impone, impidiendo la ocurrencia de otras igualmente posibles, es del dominio ortográfico” (Ferreiro, 2001:2)

En las definiciones propuestas por Gak, el sistema gráfico incluye tanto aspectos gráficos como grafo-fónicos de la escritura. Para el análisis de nuestros datos –siguiendo a Ferreiro- optamos por la diferenciación de ambos términos. Por lo tanto, cuando hagamos referencia a aspectos *gráficos* de la escritura estaremos aludiendo al “(...) conjunto de formas-letras” utilizadas por los niños en su producción; y cuando hablemos de aspectos *grafo-fónicos* de la escritura estaremos refiriéndonos a “las reglas de correspondencia entre secuencias gráficas y secuencias sonoras“, donde se “reorganiza lo gráfico con respecto a otro sistema (el de las unidades sonoras)” (Ferreiro, 2001b).

Resulta indispensable abordar el análisis de cada palabra sin perder de vista la producción total de la lista. Tal como se ha demostrado en las investigaciones psicogenéticas, la coordinación de todos los datos mencionados es indispensable para comprender la producción infantil.

Para la caracterización de la escritura de cada niño según niveles de conceptualización se tomó en cuenta el comportamiento de cada niño en la mayoría de las palabras escritas.

3.2. Primera parte: Análisis de los niveles de conceptualización de la escritura

En primer lugar analizaremos en qué niveles de conceptualización de la escritura se encuentra la totalidad de los niños estudiados, según criterios establecidos en las investigaciones psicogenéticas.

En la presente investigación categorizamos a las escrituras de los niños estudiados de la siguiente manera:

- *Pre-silábicas (P)*: escrituras que se caracterizan por la falta de relación entre las emisiones orales y los segmentos gráficos. En un primer nivel hay indiferenciación intrafigural e interfigural y utilizan grafismos primitivos. La lectura que realizan de lo escrito es continua. Entre los niños estudiados solo uno corresponde a este nivel realizando grafismos tipo garabatos, es Franco (JX-C)¹:

MAYONESA	POLENTA	ARROZ	GELATINA	LECHE	FRUTA	SAL
						

En un segundo nivel las escrituras de distintas palabras se diferencian a partir de variar el repertorio o la cantidad de grafías entre una y otra. Hay escrituras que varían los grafismos pero mantienen constante la cantidad. Utilizan pseudoletas o letras convencionales aunque sin pertinencia dado que -como explicitamos- no existe aún relación entre lo escrito y lo oral. La lectura de lo escrito continúa siendo global o aparecen recortes orales pero asistemáticos. La mayoría de los niños estudiados con escrituras presilábicas corresponden a este segundo nivel, es decir, escriben las palabras solicitadas de distinta manera para representar diferencias de significado. Solo dos niños demuestran no tener control de cantidad en las grafías. La mayoría usa grafías convencionales. En algunos niños aparecen letras mezcladas con pseudoletas, solo uno utiliza letras y números. Un ejemplo de este nivel de conceptualización es el de Javier (JX-C), quien lee señalando con el dedo su escritura de corrido. Adicionalmente, podemos observar en este caso, desde el punto de vista cuantitativo, cantidad fija (5 letras) en 6 de las 7 palabras y, desde el punto de vista cualitativo, intentos de combinatoria (totalmente logrados en palabras como polenta y fruta).

MAYONESA	POLENTA	ARROZ	GELATINA	LECHE	FRUTA	SAL
AIER	VEARI	IPNER	MIDER	AEDIP	REIAV	VIAEP

- *Silábicas iniciales* sin letras pertinentes (Sislp): escrituras en que hay intentos poco sistemáticos de hacer corresponder los segmentos gráficos (letras) con los segmentos sonoros (sílabas). En su interpretación se trata de justificar la cantidad de letras usadas, a veces adjudicándole una letra a una sílaba y otras veces juntando varias letras para hacerlas corresponder

¹ Junto al nombre de cada niño estará identificado y entre paréntesis el jardín (JX o JZ) y subgrupo (A, B o C) al que pertenece.

a la interpretación silábica enunciada. Generalmente no usan letras pertinentes ya que las que colocan no corresponden a los segmentos orales verbalizados. Entre los niños estudiados observamos únicamente a Baltasar (JX-B) con este nivel de conceptualización de escritura. Escribe con letras convencionales pero sin utilizarlas de forma pertinente e interpreta de derecha a izquierda. Adicionalmente, podemos observar en este caso control cuantitativo (todas las escrituras tienen entre 3 y 5 letras) y escasa variedad interna ya que en dos ocasiones repite letras en posición contigua: BB / HH:

MAYONESA	POLENTA	ARROZ	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
O A B M	O B A	O B B	O M I A	I H B A B	H H B R	A R U
— — — —	— — —	— —	— — — —	— — — —	— — —	— — —
sa ne yo ma	ta len po	rroz a	na ti la ge	ta fru	che le	al al sa

- *Silábicas iniciales con algunas letras pertinentes (Sialp)* : estas escrituras son semejantes a las anteriores pero comienzan a usar algunas letras pertinentes. Veamos la producción de Dante (JZ-B) quien usa cuatro vocales y cinco consonantes, algunas ubicadas en la sílaba pertinente (como A en la primera sílaba de arroz y G en la primera sílaba de gelatina).

MAYONESA	POLENTA	ARROZ	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
M A N D	O L E M	A O O	G L E M	O U L	L E N R	G L E
— — — —	— — — —	— — —	— — — —	— — —	— — —	— — —
ma yo ne sa	po len ta	a rroz	ge la ti na	fru ta	le che	sal

- *Silábicas estrictas con letras no pertinentes (Slnp)*: escrituras en la que a cada letra se le adjudica una sílaba de manera sistemática pero todavía no usan letras pertinentes. Un ejemplo es Joel (JZ-C). Este niño escribe inicialmente sin tomar en cuenta la cantidad de sílabas de la palabra, recién lo hace al interpretar su escritura tachando aquellas letras que le sobran en su lectura silábica, aunque deja dos letras para el monosílabo.

MAYONESA	POLENTA	ARROZ	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
A I E L J	OELEOA JC	AOEJFLIM	O I J M N F E	OE NIE	OA M E L	OEOEMIM

- *Silábicas estrictas con vocales pertinentes (Svp)*. Estas escrituras se asemejan a las anteriores pero utilizan vocales pertinentes. A los fines de este estudio, se considera que la escritura es Svp cuando el niño utiliza al menos cuatro de las cinco vocales. Observemos la producción de Micaela (JZ-C) como ejemplo que está utilizando todas las vocales de cada una de las palabras y solamente una consonante (G en la primera sílaba de gelatina).

MAYONESA	POLENTA	ARROZ	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
A O E A	O E A	A O	G A I A	U A	E E	A

- *Silábicas estrictas con consonantes pertinentes (Scp)*. Son escrituras de la misma clase pero con consonantes pertinentes. A los fines de este estudio, se considera que la escritura es Scp cuando el niño utiliza menos de cuatro vocales pertinentes y seis o más consonantes pertinentes en la totalidad de palabras solicitadas. Se acepta una de las letras del dígrafo así como alternancias ortográficas. Observemos la producción de Nahuel (JX-B) con este tipo de escritura. Este niño escribe con dos vocales (A,O) y 8 consonantes pertinentes: M (´ma`en mayonesa), P (´po`en polenta); L (´le` en polenta, ´la` en gelatina y ´le` en leche) T (´ta` en polenta, ´ti` en gelatina, ´ta` en fruta) R (´rro` en arroz) G (´ge` en gelatina) F (´fru` en fruta) S (en sal) .

MAYONESA	POLENTA	ARROZ	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
M ñ S C	P L T	A R O	G L T A	F T	L H	S A
ma yo ne sa	po len ta	a rroz	gela ti na	fru ta	le che	sa al

- *Silábicas alfabéticas (SA)*: Se caracterizan porque en la escritura de una palabra coexisten la hipótesis silábica y la alfabética, los niños escriben una parte haciendo corresponder una letra a una sílaba y la otra una letra a un fonema. Los niños usan en su mayoría letras pertinentes, pero en este caso, las letras utilizadas pueden representar valores silábicos e intrasilábicos. Presentamos como ejemplo la escritura de Mayra (JZ-B).

MAYONESA	POLENTA	ARROZ	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
MAOEA	POLTA	AROS	E A I A	UTA	L E E	A L A

- *Alfabéticas iniciales (Ai)*: estas escrituras muestran que los niños comienzan a realizar correspondencias entre las letras y los fonemas pero todavía no en todas las sílabas de las palabras. Logran escribir las sílabas con una estructura CV (consonante seguida de vocal) pero tienen dificultades con las sílabas complejas, por ejemplo, CCV, CVC o CVV (Ferreiro y Zamudio, 2008). El siguiente ejemplo es la escritura realizada por Brenda (JX-A):

MAYONESA	POLENTA	ARROZ	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
MAYONE } A	POLETA	A RO	ELATINA	RUTA	LEHE	} AN

- *Alfabéticas (A)*: escrituras que logran realizar una correspondencia sistemática entre grafías y fonemas en todas las sílabas de las palabras. En general los niños estudiados usaron una letra para representar los dígrafos (/rr/ y /ch), preferentemente una de las dos que la componen. Sabemos que a partir de este momento se van a enfrentar a problemas vinculados con la ortografía que tienen que seguir resolviendo. La siguiente producción es de Lara (JZ-A):

MAYONESA	POLENTA	ARROZ	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
MAYONESA	POLENTA	AROS	GELATINA	FRUTA	LEHE	SAL

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

Tabla 1: Número absoluto y porcentaje de niños según niveles de conceptualización de la escritura (N= 64)

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

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

diferenciadas, es decir, el tipo de escritura más avanzada del nivel presilábico. Son producciones que muestran la construcción de criterios de legibilidad tanto intrafigurales (cantidad mínima, variación interna) como interfigurales (diferenciaciones cuantitativas y cualitativas entre palabras). Solo un niño se encuentra en el primer nivel de presilábico en tanto no buscan ningún tipo de diferenciación entre las palabras.

Los dos tercios restantes (66%, 42/64 niños) **fonetizan** la escritura, es decir, la mayoría de los niños estudiados al egreso del jardín de infantes han descubierto relaciones entre oralidad y escritura. Como se constata en la tabla 1, lo hacen de manera incipiente un 8% de los niños (Sislp y Sialp, 5/64), con una producción silábica estricta un 33% (Snp, Svp y Scp, 21/64) y han incursionado en valores intrasilábicos un 25% de los niños (SA,Ai, A, 16/64). Estos datos son muy alentadores al estar estudiando niños del Nivel Inicial. A su vez, la mitad de los niños (50%) ha incorporado algún valor pertinente (Sialp, Svp, Scp, SA, Ai). Se destacan, entre las escrituras silábicas estrictas (Slnp, Svp, Scp), aquellas que presentan uso de vocales pertinentes (Svp, 28%). Esto se corresponde con lo observado en otras investigaciones (Ferreiro y Teberosky, 1979; Quinteros, 1997). Es interesante destacar además que, entre quienes fonetizan la escritura, solo el 5% (Sislp + Snp, 3/64) no ha incluido ninguna letra con valor pertinente en su escritura, en tal sentido, podemos constatar que en este grupo de niños la fonetización coincide con la adquisición de letras con valores pertinentes.

¿A qué escuela asisten estos niños? ¿Cómo se distribuyen estos datos expuestos cuando se trata de niños que egresan de jardines de infantes que hemos denominado de tipo X y de tipo Z. Recordemos que las escuelas que denominamos X corresponden a los jardines que trabajan con *prácticas de enseñanza basadas en el desarrollo de un conjunto de habilidades perceptivo-motrices y graduación en la enseñanza de las letras* y que las Z son las que trabajan con *prácticas de enseñanza “constructivistas”*.

3.2.1. Análisis de las escrituras de los niños por tipo de escuela

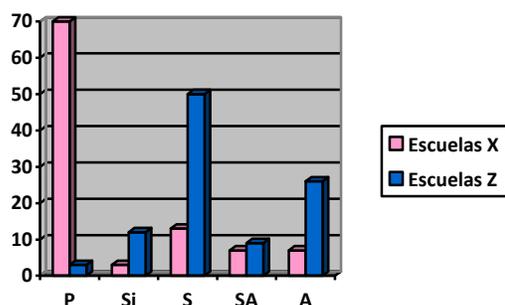
Con el propósito de facilitar la visualización de los porcentajes decidimos presentar estos datos reagrupando las categorías presentadas en la tabla 1 de la siguiente manera: escrituras presilábicas (P), silábico iniciales (Sislp y Sialp, es decir sin o con algunas letras pertinentes), silábico estrictas (S, con y sin letras pertinentes); silábico alfabéticas (SA) y alfabéticas (Ai y A, tanto escrituras alfabéticas iniciales como alfabéticas):

Tabla 2: Total y porcentaje según niveles de conceptualización de la escritura en los niños por tipo de escuela (N = 64)

Niveles de conceptualización de la escritura en los niños	P	Si	S	SA	A
Escuelas X (N ² =30)	21	1	4	2	2
%	70	3	13	7	7
Escuelas Z (N=34)	1	4	17	3	9
%	3	12	50	9	26

Si comparamos las escuelas es revelador constatar las diferencias conceptuales de los niños al finalizar el ciclo de educación infantil. El Gráfico 1 ilustra con mayor claridad los datos numéricos expuestos en la tabla precedente.

Gráfica 1
Porcentaje según niveles de conceptualización de la escritura en los niños por tipo de escuela



Las escrituras presilábicas corresponden casi exclusivamente a niños de Escuelas X (70% del total del grupo que asiste a esas escuelas); en Z solo un niño realiza este tipo de producción (3%). Las escrituras silábicas se concentran principalmente en niños de las Escuelas Z (62%), siendo en X apenas el 16%. En las escrituras silábico-alfabéticas se da un porcentaje similar en ambos grupos de escuelas (7% en X y 9% en Z). En cambio, las escrituras alfabéticas presentan notorias diferencias en ambos grupos (7% en X y 26% en Z), más aún si consideramos que la

² Recordemos que el número de niños que conforman las Escuelas X son 30 y el de las Escuelas Z son 34. Esto, como ya ha sido explicitado, se debió a que en cada escuela se tomaron más niños que los requeridos para evitar que el número de quince alumnos por escuela se altere por deserciones o inasistencias. En las Escuelas Z no hubo tal problema y fue difícil encontrar un criterio para decidir a quienes retirar del estudio. Por tal motivo se optó por incluir a todos dado que los porcentajes permitirían eludir tal disparidad.

mayoría de estas producciones de Z corresponden al nivel más avanzado de la producción alfabética y las producciones X al nivel alfabético inicial.

Respecto de las características formales de la escritura observamos que todos los niños de las Escuelas Z utilizan formas gráficas convencionales, todos escriben respetando la direccionalidad y la linealidad. En las Escuelas X, la mayoría de los niños también usa letras convencionales y respeta la direccionalidad y linealidad. Sin embargo, se observan algunos niños que hacen pseudoletras o alternan números con letras (una niña), hay un caso de grafismos tipo garabato y dos niños que no respetan la direccionalidad convencional de la escritura, ya que escriben de derecha a izquierda. Tal como se advierte, los aspectos formales de la escritura no presentan diferencias marcadas entre las producciones infantiles en ambos tipos de escuela. En todos los casos, ha habido oportunidades escolares para graficar letras. No obstante - y como ha sido expuesto desde los estudios psicogenéticos- estos aspectos formales de la escritura son los más fáciles “de adquirir sin que eso ayude en absoluto a entender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa” (Ferreiro, 1991:20).

Estos datos muestran una importante polaridad entre los niños de ambos tipos de escuelas revelando posibilidades muy disímiles de reflexión sobre las características de nuestro sistema de escritura.

3.2.3. Vinculación de los niveles de conceptualización de la escritura y los subgrupos ABC por tipo de escuela

¿Habrá alguna relación entre los resultados obtenidos por escuela y los subgrupos ABC? Recordemos que los niños fueron agrupados de acuerdo a la consideración de los maestros respecto de la ayuda que necesitaban para resolver las tareas. El subgrupo A está conformado por los niños que necesitan poca ayuda para resolver las tareas, el B considerado en un nivel intermedio y el C conformado por los niños que necesitan más ayuda del maestro para cumplir con las tareas solicitadas

Observemos las siguientes tablas:

Tabla 3: ESCUELAS X - Total y porcentaje según niveles de conceptualización de la escritura en los niños por subgrupos A, B, C

Escuelas X (N=30)	NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN								
	P	Sislp	Siap	Slnp	Svp	Scp	SA	Ai	A
A	6	-	-	-	2	-	-	2	-
B	5	1	-	-	1	1	2	-	-
C	10	-	-	-	-	-	-	-	-
Subtotal	21	1	-	-	3	1	2	2	-
%	70	3			10	3	7	7	

Tabla 4: ESCUELAS Z -Total y porcentaje según niveles de conceptualización de la escritura en los niños por subgrupos A, B, C

Escuelas Z (N=34)	NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN								
	P	Sislp	Siap	Slnp	Svp	Scp	SA	Ai	A
A	-	-	-	-	2	-	-	2	7
B	-	-	1	-	6	-	3	-	-
C	1	-	3	2	7	-	-	-	-
Subtotal	1	-	4	2	15	-	3	2	7
%	3	-	12	6	44	-	9	6	20

Al analizar las tablas 3 y 4 se observa que, en general, el juicio de las maestras se corresponde con los niveles de conceptualización que presentan los chicos. En las **Escuelas X**, en general, existe una coherencia entre la selección realizada por los maestros y los niveles de conceptualización alcanzados por los niños. Veamos los siguientes datos: los únicos dos chicos con escrituras alfabéticas (Ai) están en el subgrupo A, es decir, aquel conformado por los niños cuyos maestros informaron que necesitan poca ayuda para resolver las tareas; los dos niños que tienen escrituras silábico-alfabéticas están en el subgrupo B, conformado por quienes se encuentran en un nivel intermedio en relación con la ayuda que necesitan; mientras que el subgrupo C está compuesto únicamente por los que presentan escritura presilábica y fueron los niños señalados por sus maestros como los que necesitan más ayuda para cumplir las tareas solicitadas. Esta relación pareciera no respetarse de la misma manera en los niños con una conceptualización silábica, ya que dos de los

cuatro (que tienen escritura silábica estricta) están en el subgrupo A (mientras que los que presentan escrituras silábico-alfabéticas están en B). En estos casos habría un contraste entre lo que nosotros observamos en el proceso escritural de los niños y lo que los maestros valoran, teniendo en cuenta que la valoración docente no está determinada únicamente por la escritura.

En los niños de las **Escuelas Z**, también observamos, en general, coherencia en la ubicación de los niños en los subgrupos y su nivel de conceptualización, ya que todos los que presentan escrituras alfabéticas (iniciales o no) están en el subgrupo A y el niño con producción presilábica está en C. También aquí la maestra considera en el subgrupo B a los que tienen escrituras silábico-alfabéticas. El uso de letras pertinentes parece ser decisivo, ya que los niños con escrituras silábicas estrictas sin letras pertinentes son ubicados en C; en cambio, cuando usan vocales pertinentes se distribuyen casi de manera igual entre B y C, y tenemos incluso dos casos en A. Así como habíamos observado que existen diferencias entre las producciones tanto del subgrupo A y C que se ubican en el nivel presilábico en las Escuelas X; en el subgrupo de Escuelas Z existen algunas diferencias entre las producciones de estos niños que podrían dar cuenta de la decisión de las maestras en su ubicación en los diferentes subgrupos.

Es posible concluir que, en general, existe una coherencia entre la selección realizada por los maestros de ambos grupos de escuelas y los niveles de conceptualización alcanzados por los niños cuando se encuentran en los niveles más avanzados de la escritura (alfabético y alfabético inicial) y en el más alejado de la convencionalidad (presilábicos). No resulta del mismo modo con los que tienen una conceptualización silábica y que se encuentran en los distintos subgrupos. El uso de las letras pertinentes parece ser decisivo para la ubicación de estos niños, ya que cuando no las utilizan se encuentran en el subgrupo C y cuando aparecen en su escritura forman parte de los tres subgrupos. Pareciera que las escrituras silábico-alfabéticas resultan difíciles de interpretar para todas las maestras, ya sean X o Z.

3.3. Segunda parte: Análisis del proceso en la escritura de palabras

Para abordar este análisis se tomó en cuenta el mismo criterio utilizado en diversas investigaciones psicogenéticas (Ferreiro y Teberosky, 1979, Vernon, 1997; Quinteros, 1997; Ferreiro y Zamudio (2008); Zamudio, 2008; Molinari, 2007) y por ello se consideran como datos relevantes las verbalizaciones de los niños en el proceso de escritura, la producción gráfica y sus transformaciones, las interpretaciones que ellos le atribuyen a su escrito durante el proceso de escritura y una vez finalizada su producción.

3.3 .1. Verbalizaciones de los niños en la producción escrita

Analizamos en primer término las verbalizaciones de los niños en el transcurso de la producción escrita: cuántos niños verbalizan, cuáles son sus niveles de conceptualización y qué dicen mientras producen sus escrituras.

La tabla 5 presenta cantidad y porcentaje de niños que no verbalizan y verbalizan durante la producción. En los que verbalizan, se consigna el número de palabras en las cuales se constatan emisiones verbales (recordemos que son siete las palabras solicitadas).

Tabla 5: Cantidad y porcentaje de niños que no verbalizan y verbalizan durante el proceso de escritura según cantidad de palabras

Niños (N:64)	No verbalizan	Verbalizan		
		Cantidad de palabras		
		1-2	3-5	6-7
Total	22	15	12	15
%	34	23	19	23

Un tercio de los niños (34%, 22/64) permanece en silencio mientras escribe. La mayoría (65%, 42/64) va emitiendo algún tipo de verbalización en el transcurso de la producción de la lista dictada por el adulto (similar cantidad de niños según número de palabras). Observamos en la tabla 6 en qué nivel de escritura los niños recurren o no a la verbalización.

Tabla 6: Cantidad y porcentaje de no verbalizaciones y verbalizaciones realizadas por los niños por cantidad de palabras , según niveles de conceptualización de la escritura

Niveles de conceptualización de la escritura en los niños (N: 64)	No verbalizan	Verbalizan		
		Cantidad de palabras		
		1-2	3-5	6-7
PRE-SILÁBICO (N: 22)				
Cantidad de niños	13	8	1	-
%	59	36	5	-
SILÁBICO INICIAL/ SILÁBICO ESTRICTO (N: 26)				
Cantidad de niños	4	2	8	12
%	15	8	31	46
SILÁBICO ALFABÉTICO Y ALFABÉTICO (N: 16)				
Cantidad de niños	4	6	4	2
%	25	37	25	12

La mayoría de los niños con producciones de nivel presilábico no verbalizan en el transcurso de la producción (59%). Como ya se ha expuesto desde los primeros estudios psicogénéticos (Ferreiro y Teberosky, 1979), en este nivel conceptual los niños no han descubierto aún la relación entre lo que se dice y se escribe, hecho que explica este tipo de respuesta. Sin embargo, por tratarse de niños cuyas producciones son las más avanzadas de este nivel de conceptualización, es interesante constatar que casi un tercio inicia - en una o dos palabras (36%)-emisiones verbales que acompañan su escritura. Tal vez, los primeros intentos de relacionar lo que se dice y se escribe.

Evidentemente son los niños que ingresan al período de fonetización los que demuestran posibilidad conceptual y necesidad de recurrir a algún tipo de verbalización mientras van escribiendo. El 85% de los niños que realizan una escritura silábica presenta algún tipo de verbalización en alguna de las palabras que escribe. La mayoría de ellos (46%) lo hace casi en todas las palabras. En los niveles más avanzados de fonetización, se sostiene la necesidad de emisiones verbales que acompañan lo escrito, la mayoría (37 %) lo hace entre una y dos palabras. Generalmente son niños con un nivel de conceptualización alfabético y principalmente lo hacen en las palabras que cuentan con una estructura de sílaba CCV (fruta) o en aquellas palabras que tienen dígrafos (leche y arroz), los que tienen una conceptualización silábico- alfabético verbalizan en casi todas las palabras.

A partir de lo expuesto, nos interesa considerar el contenido de las verbalizaciones en el proceso de producción y la manera en que asumen y resuelven la tarea de escritura. Sería nuestra intención continuar con un análisis comparativo de lo que sucede en cada uno de los grupos de

escuelas estudiadas y en todos los niveles de conceptualización respecto de cómo se desempeñan los niños en el proceso de producción escrita. Sin embargo, la gran diferencia numérica registrada en algunos niveles de conceptualización nos enfrenta a la necesidad de sostener un análisis comparativo solo en aquellos cuyos resultados no se han polarizado. Por tal motivo, solo compararemos los procesos de escritura de los niños con conceptualizaciones silábico-alfabéticas (2 niños de las Escuelas X y 3 de las Z) y alfabéticas iniciales (2 niños de las Escuelas X y 2 de las Z) dado que son cuantitativamente similares en los grupos de las Escuelas X y Z. Como ya vimos en párrafos precedentes, la disparidad numérica registrada en las escrituras del nivel presilábico (21 niños de las Escuelas X y 1 de las Z) y del nivel silábico (5 niños de las Escuelas X y 21 de las Z) de las cuales verbalizan 22 (4 de las Escuelas X y 18 de las Z), nos impide realizar un análisis comparativo de lo realizado por los niños de ambos tipos de escuelas. En estos niveles, nos proponemos analizar y caracterizar el proceso de escritura de los niños, hecho que nos permitirá, por un lado, corroborar lo observado en los niños con escrituras silábico-alfabéticas y alfabéticas iniciales, por otro lado, establecer algunas relaciones con la propuesta didáctica en la que han estado inmersos.

3.3.2. Niños que fonetizan la escritura en un nivel de conceptualización silábico-alfabético y alfabético inicial

Como ya vimos son 9 niños los que realizan escrituras en estos niveles de conceptualización, 4 corresponden a Escuelas X y 5 a Z. En primer lugar, observaremos la cantidad de verbalizaciones que hicieron unos y otros y luego, nos centraremos en su proceso de escritura.

Tabla 7: Cantidad y porcentaje de no verbalizaciones y verbalizaciones realizadas por los niños que escriben con un nivel SA y AI según escuelas X y Z

Nivel de conceptualización	No verbalizan	Verbalizan		
		Cantidad de palabras		
		1-2	3-5	6-7
Silábico-alfabético y alfabético inicial (N: 9)				
Cantidad de niños Escuelas X (4)	2	1	-	1
Cantidad de niños Escuelas Z (5)	-	1	2	2

Todos los niños de las Escuelas Z emitieron alguna verbalización, los 2 que no lo hicieron son de las Escuelas X (tal como se expone en la tabla). Las palabras donde coinciden ambos grupos en emitir más verbalizaciones son *fruta* que presenta una estructura CCV y *leche* que contiene al

dígrafo ‘ch’. Al analizar las verbalizaciones observamos que hay procedimientos que se constatan en ambos grupos. Veamos:

□ **Procedimientos compartidos por los grupos X y Z al escribir**

➤ **Nombrar las letras:** los niños van nombrando las letras a medida que las escriben. Estamos seguros de que están denominando letras ya que le anteceden un artículo como lo vemos en Mayra (JZ-B) (SA)³ al escribir *arroz*⁴: **la a** (A), **la erre** (R) y **la o** (O) (AROS)⁵ y en Rodrigo (JX-B) (SA) al escribir *sal* (escribe C), **la a** (A) (S), **la ele** (L) (CASL).

➤ **Emitir fonemas:** verbalizan el sonido de las letras como lo hace Melina (JZ-B) (SA) al escribir la ‘ese’ en *mayonesa* (escribe sin decir nada MAJOK) /s/ (escribe S y agrega A sin decir nada) (MAJOKSA) y Kevin (JX-B) (SA) **fru** (FU) /t/ **ta-ta** (T) (FUT), quien además del fonema (/t/) enuncia emisiones silábicas, tal como las que se describen a continuación (fru [FRU] ta-ta [TA]).

➤ **Emitir las sílabas correspondientes a la palabra:** dicen las sílabas a medida que van escribiendo, como lo hace Rodrigo (JX-B) (SA) al escribir *fruta fru* (U) **ta** (TA) (UTA) y Gaspar al escribir *polenta* (JZB) (SA) **po** (PO) **len** (E) **ta** (A) (POEA).

Algunos niños recurren a la verbalización silábica en el proceso de escritura de manera particular. A diferencia de los ejemplos precedentes, en cada agregado de letra retoman la verbalización de segmentos silábicos desde el inicio para poder avanzar como lo hace Rodrigo (JX-B) al escribir *mayonesa*, donde además se observan algunas de las formas ya expuestas: **con la ene, ma, ma** (M) **mayo**, (AY) **ne** (W) **ma-yo-ne-sa-sa** (SA) (MAYWSA). Este niño nombra letra (**ene**), verbaliza sílabas (**ma** y **ne**) pero, además, vuelve a silabear desde el inicio para poder identificar un nuevo segmento grafo-fónico tal como sucede en **mayo** para escribir (AY) luego de (M) y nuevamente vuelve al inicio **ma-yo-ne-sa-sa** para (SA). También algunos niños de la escuela

³ Identificamos en el primer paréntesis el tipo de jardín de pertenencia del niño (JX o JZ) y el subgrupo A,B, C; en el segundo paréntesis su nivel de conceptualización de la escritura (P, Sislp, Sialp, Slnp, Svp,Scp,SA,Ai,A).

⁴ Las verbalizaciones de los niños se colocan en minúsculas y en negrita y las letras que escribe se colocan entre paréntesis y en mayúscula.

⁵ Se indica al final y entre paréntesis la escritura completa del niño.

Z lo hacen como Camila (JZB): **ma, la de mamá, yo la de yoyo (piensa) la e (E) ma- yo-ne la de nene (N), ma- yo-ne- sa la de sasa la o (O).**

Tal como muestran los ejemplos, los niños de ambos tipos de escuela utilizan uno o varios de los procedimientos de verbalización expuestos durante la tarea de producción. En coincidencia con los datos expuestos por Cano y Vernon, (2008), en relación con la denominación de las letras, las autoras reportan que los niños también dan “denominaciones combinadas” en el transcurso de la producción.

□ **Procedimientos realizados únicamente por los niños de las Escuelas Z**

Describiremos procedimientos que los pequeños ponen en juego durante el proceso de escritura, tanto en la búsqueda de información de valores grafo-fónicos en el transcurso de la producción, como en el control de la escritura a través de su interpretación.

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

Los niños recurren a escrituras conocidas cuando necesitan información sobre las letras en el transcurso de la producción de la lista. Verbalizan palabras conocidas para indicar al entrevistador o a sí mismos la letra que necesitan escribir. En la mayoría de los casos son palabras cuya escritura tiene presencia en las salas del jardín y con las cuales han interactuado asiduamente. Generalmente corresponden a nombres de los compañeros, a palabras del abecedario, a veces ilustrado (carteles con palabras e imágenes) y otras no (carteles con palabras únicamente), títulos de cuentos conocidos, etc. Esas palabras claves pueden o no dar lugar a relaciones grafo-fónicas pertinentes. Por ejemplo, Gaspar (JZB) (SA), evoca la escritura de *león* (palabra escrita en el abecedario debajo de la letra ele mayúscula y de la imagen de un león) cuando piensa cómo iniciar la escritura de *leche*, logrando una relación grafo-fónica pertinente:

A⁶: // ¿la ele?

E: La que a vos te parezca.

A: ¡Ah! **la de león** // ¿cómo?

E: Leche

A: Le (L) che (la dice fuerte y escribe E) le che che (agrega L) (LEL).

En cambio, Constanza (JZ-A) (Ai) evoca la escritura *yoyo* perteneciente al abecedario para la sílaba ‘yo’ de *mayonesa* pero no logra establecer una relación grafo-fónica pertinente, pues

⁶ A: alumno; E: entrevistador.

escribe ‘doble ese’, posiblemente influenciada por la repetición silábica analizada en *yoyo* escribe (SS). A pesar de ello, su elección guarda importante similitud fónica con el segmento requerido (so por yo)⁷. Su producción es la siguiente: MASSONSA.

Maitén (JZA) (Ai) durante el proceso de escritura de *leche* tiene claro cuáles son las letras que conforman la sílaba ‘le’ (escribe LE) pero duda mucho en el segmento ‘che’ y durante el proceso de la escritura de ese segmento evoca un cuento trabajado en clase “*la seño dijo que en Los tres chanchitos iban estas*” que la lleva a agregar la hache a su producción pero que, luego de diferentes intentos, la tacha escribiendo finalmente (LESIE).

La evocación de escrituras conocidas – tal como hemos presentado en los ejemplos- es una vía de acceso a valores grafo-fónicos en el transcurso de una producción. También en este punto encontramos coincidencias con el estudio de Cano y Vernon (2008) quienes reportaron que niños (entre 4 y 5 años que pertenecían a una escuela de corte constructivista) recurrían a otra palabra conocida que contenía la letra, usualmente (pero no necesariamente) en posición inicial para saber qué letra es pertinente.

Junto a este procedimiento, los niños explican otro a través del cual obtienen también información y en el cual resuelven problemas entre parte y todo de un escrito. El procedimiento que ponen en juego consiste en explicitar qué hace la maestra en la sala cuando necesitan saber las letras en el momento de escribir. Por ejemplo, Maitén (JZA) (Ai):

(A se dispone a escribir polenta; piensa unos instantes).

E: ¿Qué estas pensando?

A: Yo pensé que iba la “o” primero pero va otra.

E: ¿Y cuál te parece que va? ¿Cómo hacés para darte cuenta cuál va?

(La niña piensa en silencio unos instantes).

A: No, porque **la seño cuando no sabemos mucho la letra escribe una palabra.**

(...)

Maitén, intenta informar al entrevistador lo que hace la maestra para administrarles información sobre las letras que desconocen, sin embargo, no se anima a solicitárselo explícitamente como vamos a ver que ocurre en varios niños con escritura silábica en el apartado correspondiente. Recordemos que en las Escuelas Z una intervención docente habitual, cuando los niños tienen dudas acerca de la letra a colocar, es escribirle otra con idéntica sílaba inicial.

⁷ La consonante /s/ desde el modo de articulación se la considera fricativa y la /y/ una africada (consonante que comienza como una oclusiva, pero que al soltar el aire se convierte en una fricativa. Los ejemplos en el español son las letras “y” y “ch”).

➤ **Lectura para controlar lo escrito**

Algunos niños leen su producción por decisión propia, sin que el entrevistador se lo solicite. La lectura resultó para estos niños un procedimiento válido en los siguientes casos: para darse cuenta si la escritura estaba finalizada o sería necesario completarla porque no había aún suficientes letras; para confirmar si convenía tachar algunas que no correspondían; para controlar si se habían puesto las letras que consideraban adecuadas para esa producción o sería necesario cambiarlas por otras. En síntesis, de manera incipiente los niños han podido advertir la utilidad del procedimiento de relectura para autocontrolar su producción.

Maitén (JZ-A) (Ai) interpreta la escritura *arroz* para darse cuenta de cuál letra le falta y, a partir de ello, agregar para completar su escritura: (escribe AR y lee por iniciativa propia) **a** (A) **rro** (en R y agrega la letra O a la producción ARO) (la entrevista continúa).

Melina (JZ-B) (SA) lo hace al terminar de escribir fruta para controlar si ha puesto todo lo que le parecía adecuado: **fru-ta** (FU) **ta** (TA) (lee por iniciativa propia) **fru** (FU) **ta** (TA) (da por finalizada su escritura).

La corrección de la propia escritura también se ha registrado a partir de la interpretación. Dos de cinco niñas (este nivel está conformado por un total de 5 niños) transforman su producción a partir de la solicitud de interpretación realizada por el entrevistador.

Constanza (JZ-A) (Ai) Escribe para sal (SALA) y cuando lee advierte el sobrante y decide tachar A final (SAL).

La corrección de Maitén (JZ-A) (Ai), en cambio, no se basa en tachar sino en intercalar una letra en la escritura de *polenta*:

A: (escribe TOLEA).

E: Bueno ¿y ya está? ¿Cómo dice polenta?

A: Po- len- a- (se queda pensativa) va otra me parece ¿La pe?

E: Fijate cómo sería.

A: Po- len- ta.

E: ¿Qué pasa? ¿Va esa?

A: A mí me parece que sí.

E: Bueno, si te parece que sí...

A: (**Escribe la P entre la E y la A: TOLEPA**)

Estos nueve niños que presentamos con niveles de conceptualización SA y Ai (cuatro de las Escuelas X y cinco de las Z) cuando están escribiendo ponen en juego algunos procedimientos iguales mientras que difieren en otros. Notamos que coinciden en algunas verbalizaciones que suceden en el proceso de escritura, tales como nombrar letras, emitir fonemas y silabear, pero se diferencian en otros procedimientos vinculados con la referencia a palabras conocidas o solicitadas en búsqueda de información sobre el sistema de escritura y a la lectura de su producción para controlar lo escrito. Procedimientos que, únicamente, son realizados por los niños de las Escuelas Z.

3.3.3. Niños que fonetizan la escritura en un nivel de conceptualización silábico (se incluyen Sislp, Slnp, Salp y Svp y Scp)

Tabla 8: Cantidad y porcentaje de no verbalizaciones y verbalizaciones realizadas por los niños que fonetizan la escritura

	No verbalizan	Verbalizan 22		
		Cantidad de verbalizaciones		
		1-2	3-5	6-7
Silábico inicial y estrictos (N: 26)	4			
Cantidad de niños Escuelas X (5)	1	3	1	
Cantidad de niños Escuelas Z (21)	3	2	12	4

Como ya advertimos la cantidad de niños que se encuentran en este nivel de escritura en cada uno de los grupos estudiados es muy disímil (5 en Escuelas X y 21 en las Z), por lo tanto, no es posible hacer un análisis comparativo. Sin embargo, nos parece importante puntualizar que en este nivel de escritura registramos los mismos procedimientos detallados previamente en cada uno de los grupos de escuelas estudiadas y también ambos grupos coinciden y difieren en los mismos procedimientos descriptos. Decidimos hacer una caracterización de lo observado en X pero, por prudencia, solo se trata de referencias sobre las cuales no es posible sacar conclusiones. En las Escuelas Z, en cambio, la mayor cantidad de niños y verbalizaciones en este nivel de escritura nos permite realizar un análisis más detallado de lo presentado en el apartado precedente y corroborar los procedimientos descriptos (a partir de un número reducido de niños) con un número superior de ejemplos.

Es importante tener claro que lo que no se observa en los niños de las Escuelas X no autoriza a decir que no exista; pero seguramente lo que se constata en los niños de las escuelas Z tiene alta probabilidad de relacionarse con la propuesta didáctica en la que participaron.

Nos centraremos solamente en 22 niños que son los que han producido algún tipo de verbalización, por lo menos, en una palabra (4 de las Escuelas X y 18 de las Escuelas Z).

□ **Procedimientos compartidos por los grupos X y Z al escribir**

Verbalizar el *nombre de letras y emitir sílabas* son procedimientos que ya comienzan a observarse en estos niños, no así la emisión de fonemas. Algunos niños de las Escuelas X utilizan uno solo de estos procedimientos o los dos mientras que todos los niños de las Escuelas Z los combinan con otros procedimientos que se presentan en el próximo apartado.

➤ **Nombrar letras** lo hemos observado en los cuatro niños que conforman este nivel de las Escuelas X al menos en una palabra. Como dijimos, algunos niños utilizan solo este procedimiento sin combinarlo con otros como Jeremías (JX1-A) (Svp).

(Mayonesa)⁸. Mientras escribe verbaliza: Con la **o** (O), otra vez con la **o** (O) la **ese** (S) ¿y la **ese**? (S) (OOS).

(Polenta) La **o** (O) la **e** (E) ¿la **te** cuál es? (C) La **ese** (S) (O E C S).

(Gelatina) Con la **jota** (JAIA).

(Fruta) ¿Con la **u**? (UA).

(Sal) Con la **ese** (S), con la **e** (E) y con la **ese** (escribe de derecha a izquierda) (ES).

Ningún niño de las Escuelas Z nombra exclusivamente letras en sus verbalizaciones.

➤ **Emitir las sílabas correspondientes a la palabra**

Este procedimiento lo encontramos solo en una niña (1/4) de las Escuelas X y en 15 (15/18) de las Escuelas Z. Generalmente cuando los niños emiten una sola sílaba utilizan letras pertinentes. Tal es el caso de Candelaria (JX-A) (Svp) que lo hace al escribir gelatina, arroz y fruta. Observemos sus verbalizaciones:

(Gelatina) **ge** (G) **la** (A) **ti** (I) **na** (A) (GAIA).

(Arroz) (Escribe AO) **a-rro**, así no está bien porque tiene dos letras, tiene que tener un poco más de letras o no dice nada (pone O) (AOO).

(Fruta) **fru** (U) **ta** (A) **a** (A) (UAA).

⁸ Entre paréntesis se colocan las palabras que se les solicitó escribir

En todos los casos la emisión de la sílaba correspondiente lleva a Candelaria a escribir con valores silábicos pertinentes. En la escritura de *fruta* es posible observar que combina la emisión de sílabas con la verbalización del núcleo vocálico “a”, seguramente para justificar el agregado de otra letra para cumplir con el número tres (hipótesis de cantidad mínima). Dado que dijo “fru-ta-a” y no “la a” es lo que nos permite pensar que hizo referencia al núcleo vocálico y no a la letra.

De igual manera se presenta en niños de las Escuelas Z como lo hace Emiliano (JZ-C) (Svp) cuando escribe polenta y su emisión silábica se combina con nombrar letras: **po (O) len la e (E) ta la a (A) (OEA)**.

Al igual que los niños silábicos alfabéticos y alfabéticos iniciales, estos niños recurren, en sus diferentes verbalizaciones, a *retomar el inicio de la palabra*. En este nivel de conceptualización silábica de escritura son 9 (9/18) los niños de las Escuelas Z que acuden a este procedimiento y uno solo (1/4) de las Escuelas X.

Este procedimiento los lleva en algunos casos a lograr relaciones grafo-fónicas adecuadas y otras veces no, como se observa en la producción de María Belén (JZ-C) (Svp): (Polenta) **po (M) po len (N) po-len-ta-la de tío (T) (MNT)**. Esta niña establece una relación grafo-fónica para la segunda y tercera sílabas pero no para la primera.

Nahuel (JX1-B) (Scp), el único niño de las Escuelas X que usa este procedimiento para escribir mayonesa: (Mayonesa) **ma, ma (M) ma-yo, ma-yo (Ñ) ma-yo-ne...nesa (SC) (MÑSC)**. Como vemos, establece una relación grafo-fónica pertinente en la primera sílaba, a diferencia de las letras utilizadas en los siguientes segmentos.

Hemos podido observar procesos muy interesantes generados a través de estos silabeos pero dado que se aleja del objeto de estudio de la presente tesis no lo abordaremos en esta ocasión.

□ **Procedimientos realizados únicamente por los niños de las Escuelas Z**

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

En este nivel todos los niños apelan a buscar palabras claves. Al analizarlas advertimos que una palabra clave privilegiada es “la de mamá”, para la primera sílaba de *mayonesa*, y le sigue “la ge de gato”, para iniciar la escritura de *gelatina*. Por ejemplo, Brisa (JZ-C) (Sialp) cuando escribe mayonesa dice: “*me suena la de mamá (M)*”. En algunos casos se la usa como comodín⁹, es decir, cuando no se sabe qué poner pero se quiere marcar una presencia dicen “la de mamá” y escriben (M). Por ejemplo: Morena (JZ-C) (Sialp) cuando escribe *sal* y no quiere dejar solo dos letras recurre al comodín de mamá pero acudiendo a semejanzas puramente orales. Observemos lo que dice y va escribiendo: “*con la de sapo, sata, sataquero, sataquero la u (O) la a (A) sal, sí, iba esta (señala A) sal la de mamá (M)*” (OAM).

“La de mamá” no funciona de la misma manera para Brisa que para Morena. Para Brisa “la de mamá” tiene valor gráfo-fónico (M=MA), en cambio, para Morena funciona casi como nombre de letra, es la que le pertenece a ese nombre, por lo tanto, tiene solo valor gráfico. Esto da cuenta que la información puede ser utilizada con valor gráfico o grafo-fónico.

En el caso de Morena también podemos notar el uso de una palabra (sapo) y de pseudopalabras (sata y sataquero) que dan cuenta de la búsqueda de semejanzas orales con *sal* pero que no le ayudan a encontrar la letra pertinente. Algunos niños de este nivel verbalizan palabras o pseudopalabras que tienen semejanzas puramente orales, mientras que otros apelan a palabras claves remitiendo a su forma escrita y no puramente oral.

Dado que todos los niños de este nivel de escritura habían recurrido, por lo menos, una vez a este recurso nos interesó profundizar en él. Para tal fin hemos analizado todas las veces que los niños evocan una palabra clave a lo largo de la escritura de las siete palabras. Nos centramos solamente en las ocurrencias con escritura de consonantes (la mayoría de los niños tenían conocimiento de las vocales) con el propósito de observar las relaciones que establecían entre la palabra solicitada, la oralizada y la letra graficada. Las ocurrencias fueron 55 y constatamos las siguientes relaciones:

a- Relaciones fónicas adecuadas entre segmentos de la palabra solicitada y la emitida, y escritura de una consonante pertinente. Por ejemplo: Rocío (JZ-A) (Svp) (para la primera sílaba de mayonesa verbaliza “Con la de mamá” y escribe M. (ma de mayonesa, ma de mamá = M).

⁹ “Estos comodines en última instancia son un caso particular del uso de letras en función de sustituta porque la colocan para sustituir a una letra que están seguros debería ir en la palabra escrita pero que no saben cuál es” (Quinteros, 1997:63)

b- *Relaciones fónicas adecuadas entre segmentos de la palabra solicitada y la emitida y escritura de una consonante no pertinente.* Por ejemplo: Morena (JZ-C) (Sialp) en la segunda sílaba de *mayonesa* “...como la de yoyo (R)” (yo de mayonesa, yo de yoyo = R).

c- *Relaciones fónicas semi-adecuadas entre segmentos de la sílaba de la palabra solicitada con la emitida y escritura de una consonante no pertinente a la palabra solicitada:* Por ejemplo: Morena (JZ-C) (Sialp) en *fruta*: “Con la de Bruno fru (B)” (‘fru` de fruta, ‘bru` de Bruno = B. En este caso, pertinente para la palabra oralizada).

d- *Relaciones fónicas inadecuadas entre segmentos de la palabra solicitada con la emitida y escritura de una consonante no pertinente.* Por ejemplo: Mateo (JZ-B) (Svp) para la segunda sílaba de *polenta*: “po len ta, la de papá” (P) o Lucas (JZ-B) (Svp) para la segunda sílaba de *leche* “termina con la ‘che` ¿cuál es la ‘che`? La de Kevin” (K) (También, generalmente en estos ejemplos, los niños escriben la letra pertinente a la que oralizan).

Tabla 9: Cantidad de respuestas expresada en números absolutos y porcentajes según tipo de relaciones que se establecen entre la palabra solicitada, la emitida y la letra graficada

	Tipos de relaciones entre la palabra solicitada, la emitida y la letra graficada			
	A	B	C	D
Total de respuestas:55	32	9	3	11
Porcentaje	58	16	5	20

Estos datos evidencian que la mayoría de las respuestas (58%) que apelan a palabras claves para saber qué consonante colocar, establecen una relación fónica adecuada entre segmentos de la palabra solicitada, la emitida y la escritura de una consonante pertinente. El 40% son intentos más o menos logrados, en búsqueda de tal relación.

También quisimos indagar en cuántas palabras de la lista dada, los niños apelaban a este procedimiento. Veamos:

Tabla 10: Cantidad de niños que evocan palabras claves según cantidad de palabras

Escuelas Z: Silábico inicial y estrictos (N: 18)	Cantidad de palabras		
	1-2	3-5	6-7
Cantidad de niños Escuelas Z (18)	2	12	4

Todos los niños de nivel de escritura silábica (18) correspondientes a las Escuelas Z han aprendido que, cuando se trata de escribir, hay que evocar fuentes diversas de información escritas para encontrar la letra que están buscando. La mayoría lo hizo en ocasión de escribir 3 a 5 palabras.

También los niños de un nivel de conceptualización silábica **explicitan procedimientos que usa la maestra en la sala para ayudarlos a encontrar la letra a escribir**. Uno de estos procedimientos tiene que ver con decir la palabra para saber cuál poner. Observemos en los siguientes ejemplos la importancia que le atribuyen los niños a la verbalización para pensar la escritura:

Brisa (JZ2-C) (Sialp) al escribir *mayonesa*

A: ¿Con be larga?

E: Como a vos te parezca.

A: (Piensa)

E: ¿Qué te parece , qué estás pensando?

A: Que no sé con cuál empieza.

E: Vos poné la que te parezca.

A: Capaz que empieza con ésta.

E: Bueno, lo que a vos te parezca.

A: **A mí me dice la señorita que tengo que decir la palabra y tengo que decir con cual empieza, me suena.**

E: Bueno decila y fijate con cuál empieza.

A: La de mamá (escribe M) (continúa la entrevista).

La maestra propone un procedimiento para ayudar a los niños a que establezcan relaciones entre la oralidad y la escritura. Esta propuesta se basa en pensar la palabra, no en segmentos aislados.

Aldana (JZ-C) (Svp) al escribir *arroz* refiere a la importancia de decir:

Escribe (AON) (lee por propia iniciativa) a (A) – rro (ON) me falta la o (agrega O) lee de nuevo a (A) rro (ON) oz (O) “**está re bueno decir (AONO)**”.

Ahora bien, además de explicitar esos procedimientos encontramos algunos niños que **solicitan información a la entrevistadora** para saber qué letra poner. La modalidad utilizada resulta similar a la que proponen las maestras de este contexto didáctico, es decir, le piden la escritura de una palabra con igual inicio que la requerida (recordemos que el mismo procedimiento fue descrito en niños con escrituras silábico-alfabéticas y alfabéticas).

Morena (JZ-C) (Sialp) en la escritura de la palabra *arroz* y *leche*:

A: Con la a (A) a - rroz, con la o la de oso, la de oso es (O) con la e, no mejor no (piensa).

E: ¿Falta para arroz?

A: Sí.

E: ¿Hasta ahora qué pusiste?

A: **A -rro con la de rollo ¿cómo era la de rollo? Poneme rollo.**

Fragmento en que solicita ayuda en *leche*: “Con la de lee. **A ver pone lele**”.

María Belén (JZ-C) (Svp) solicita información en la escritura de mayonesa: “Con la ma (M) ¿Cómo se hace la yo? **Escribime llorar**”.

Evangelina (JZ-B) (Sialp) (lo hace al escribir *sal*)

A: (Escribe A) esta la a sola, sa-la (pronuncia de manera prolongada la ele).

E: Sal, no sala.

A: **Escribí santa, santa clos.**

Es interesante señalar que estos niños no solicitan la escritura de una letra o sílaba sino palabras que comienzan con la sílaba idéntica o similar. Reutilizan un procedimiento aprendido en la sala de clase con el propósito de obtener información para avanzar en la escritura.

➤ **Leer para controlar lo escrito**

Once niños de los dieciocho, también en este nivel de escritura, ponen en juego este procedimiento en el proceso de escritura. Tres niños lo hacen en el proceso de escritura de la primera palabra solicitada (mayonesa) por propia iniciativa con la intención de controlar su escritura. Es decir, no tuvieron durante la entrevista hasta ese momento ninguna ocasión de que el entrevistador les haya solicitado la interpretación de su producción, por lo tanto, es un procedimiento que los niños han podido experimentar en situación de clase y que lo reutilizan en esta nueva situación. Este control lo realizan con el propósito de saber cuántas o cuáles

pusieron, con cuál continuar, saber si ya dan por terminada la producción o hay letras que cambiar, agregar o tachar. En primer lugar nos centraremos en el proceso de lectura y en segundo lugar en el de corrección de la escritura.

Observemos cómo leen 2 de 3 niños, mientras escriben.

Morena (JZ2-C) (Sialp) lee por propia iniciativa en *mayonesa* y en *gelatina*. En *mayonesa*: (Escribe M R y para continuar comienza a leer desde el principio señalando con su dedo cada una de las letras que ha escrito) “ma (M) yo (R) ahora va esta” (escribe A y agrega N quedando MRAN). Es posible pensar que la A y N corresponden a la sílaba ‘sa’ y ‘ne’ pero dado que no hay verbalización no lo podemos saber con seguridad. Si fuera así, habría pertinencia con desorden en un nivel silábico.

Cuando escribe *gelatina*:

“La ge de gato yo sé como es la de gela (G) la e (A) la de papá, la de mamá (lee por propia iniciativa) ge (G) la (A) ti (P) na (M) listo (GAPM)

Morena aprendió que la lectura le sirve tanto para controlar las grafías que puso mientras va escribiendo y saber cómo seguir (“ma- yo ahora va esta”) y también para constatar si ya terminó su producción (“ge-la-ti-na listo”).

Andrés (JZ1-C) (Svp) utiliza este procedimiento en todas las palabras que escribe.

Fragmento *mayonesa*:

A: La a de mamá, ma (M) ¡la o! (O) (vuelve a leer desde el inicio señalando con su dedo cada una de las letras que ha escrito) ma-yo- ne ¿la ene? ¿Ene de qué?

E: ¿De qué? La que a vos te parezca.

A: Con la e (E), ya está.

E: ¿Ya está mayonesa?

A: (Vuelve a leer por propia iniciativa en cada letra) ma –yo- ne- sa la a (A) (vuelve a leer) ya está ya puse todo (vuelve a leer) ma (M) yo (O) ne (E) sa (A) (MOEA).

Andrés es un caso notable. Una vez que terminaba de escribir cada palabra volvía a leer cada letra, silábicamente, señalando con el dedo cada una de las palabras que ya había escrito con la intención de controlar todo lo escrito. La revisión constante que pone en juego da muestra que es una práctica sostenida en este niño.

En este nivel de escritura son cuatro niños (4/11) los que -una vez que el entrevistador les solicitó que interpreten su escritura- adoptaron este procedimiento para utilizarlo durante el proceso de escritura de algunas palabras, sin esperar que se les solicite. Estos niños también han advertido que la lectura es un procedimiento válido para controlar la propia producción.

Un ejemplo es Evangelina (JZ-B) (Svp)

A: Con la de mamá (M), ma-yo la o (O), no sé (se refiere a qué no sabe como continuar).

E: ¿Hasta ahora qué pusiste? (lee) ma-yo-ne- la e, **(lee nuevamente pero ahora por propia iniciativa)** ma-yo-ne-sa, con la de sábana (la dice varias veces, piensa) la a (pone A y queda MOEA).

De manera similar lee *arroz*:

A: A (A) rro (O) **(lee por iniciativa propia** señalando cada letra y agrega R -AOR-, el entrevistador le solicita que lo lea) a- rro esta de Rocío (R) va acá (señala antes de O pero escribe de nuevo AR **y lo lee por propia iniciativa** a (A) rro (R) a -rro.

E: ¿Es arro o arroz?

A: Arroz (vuelve a escribir AH **y lee por propia iniciativa**) a- sh (vuelve a escribir ARO **y lee por propia iniciativa**) a (A) rroz (RO) **(y vuelve a leer)** a (A) rroz (RO) con la o ya está.

Centrémonos ahora en qué corrigen. Son diez (10/11) los niños que corrigen su escritura, en algunas oportunidades lo hacen a partir de la solicitud de interpretación del entrevistador y otras veces por iniciativa propia. La mayoría transforma su producción al finalizar la escritura. Algunos centran su corrección en la cantidad de letras a colocar. Como ya es sabido, cuando no pueden todavía anticipar la cantidad de letras en función de la hipótesis silábica, utilizan un procedimiento de ajuste al interpretar, tachando las que le sobran, agregando si consideran que falta.

Por ejemplo Brisa (JZ-C) (Sialp) cuando escribe *mayonesa*:

“Me suena la de mamá (M) ma-yo-ne-sa la de Maite, la del puntito (I y continúa escribiendo S B R) (solicitud de interpretación) ma (M) yo (I) ne (S) sa (B)” (tacha la erre queda MISB).

Otros niños centran su corrección en el eje cualitativo, es decir, en cuáles letras colocar. Al controlar su escritura a partir de la interpretación, agregan letras pertinentes o permutan una por otra. Evangelina (JZ-B) (Svp) es un ejemplo interesante para apreciar el proceso de reflexión de los niños cuando tienen oportunidades de enfrentarse al desafío de escribir por sí mismos.

Observemos su proceso en la escritura de las palabras *arroz*:

A: A (A) rro (O) (lee por propia iniciativa y agrega erre al final de lo producido) (AOR) (solicitud de interpretación) a (A) rro (OR) esta de Rocío (R) va acá (la intercala entre la A y O) (escribe de nuevo y lo lee) a (A) rro (R)

E: ¿Es arro o arroz?

A: Arroz (escribe AH) (lee por propia iniciativa) a (A) sh (H) (vuelve a escribir ARO y lee) a (A) rroz (R)

E: ¿Ya está?

A: No (vuelve a leer) a (A) rroz (RO) con la o, ya está (ARO).

Vveamos su proceso en la escritura de *polenta* con diversos intentos (OAC/OACA/OAA/OA/OAZ/OA/OAI/OAIE) hasta que finalmente arriba a una producción silábica estricta con letras pertinentes OEA:

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

E: ¿Dónde dice ta?

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

E: ¿Cuál te parece?

A: Así la i (agrega I) (se queda) po len capaz que falta la e (tacha I pone E)

E: Querés escribir de nuevo.

A: (Escribe OEA).

E: ¿Estás conforme ahora?

A: Sí

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

Es muy interesante apreciar que estos niños del grupo Z no se paralizan ante las solicitudes de escritura. Cuando no saben qué letra poner, como hemos visto, acuden a procedimientos que las docentes, de esta propuesta didáctica, ofrecieron como válidos para encontrar solución a los

problemas de escritura. Otro aspecto a destacar es que los que acuden a estos tipos de procedimientos son niños de los subgrupos A, B y C. Parecería que no incide el grado de ayuda que necesiten para darse cuenta de que estos procedimientos resultan útiles para encontrar información sobre el sistema de escritura en situación de producción.

3.3.4. Niños que no fonetizan la escritura

Finalmente abordaremos el grupo de niños **con conceptualizaciones presilábicas de la escritura**. Recordemos que todos los niños (menos uno) que escribieron con este nivel de conceptualización pertenecen a las Escuelas X, por lo tanto, como ya advertimos, tampoco en este nivel de escritura podemos hacer un análisis comparativo. Sin embargo, también con ellos resulta necesario profundizar en algunas cuestiones que permitan vincular el contexto didáctico con lo que ha podido realizar este grupo de niños. Dado que las verbalizaciones son sumamente escasas, el análisis se focalizará en primer término en aspectos importantes del momento de la toma y luego en las letras utilizadas en la producción.

La mayoría de los niños entrevistados, permanecieron en silencio y mirando a la investigadora cuando en el inicio de la tarea ella les solicitaba la escritura de las palabras. Hubo que estimularlos para que comenzaran a producir. Esto no resulta llamativo dado que en las Escuelas X la escritura por sí mismo, donde los niños tienen oportunidades de escribir lo mejor que saben hacerlo (sin copia), no era una práctica habitual. Para estos niños la propuesta era novedosa y muchos no comprendían qué se les estaba solicitando. Sin embargo, una vez que el entrevistador les explicaba y les hacía notar que no tenían que escribir de manera convencional, se animaban a producir demostrando una rápida adaptación a la tarea.

Un comportamiento similar ocurría cuando se les solicitaba la interpretación de la escritura. También en esta oportunidad, muchos se quedaban mirando sin saber qué hacer. Fue necesario mostrarles qué se les estaba pidiendo, a través de señalar con el dedo las marcas escritas. En consecuencia, algunos niños comenzaron a leer señalando las escrituras pero otros se negaban a hacerlo, seguían diciendo las letras o recorrían sus formas gráficas con el dedo sin brindar ningún tipo de verbalización evidenciando que la interpretación de sus producciones tampoco formaba parte de las situaciones de enseñanza propuestas en sus aulas.

Los pocos niños que recurrieron a algún tipo de verbalización, referían al nombre de la letra como lo hace Analía (JX1-A) (P) ante el pedido de escribir la palabra *mayonesa*: escribe (NAILA) y mientras lo hace dice: “la eme, (escribe N), la a (A), la i (I)” (agrega LA).

También pueden verbalizar sílabas como hace Angelito (JX-C) (P) ge la (j L) ti (A) ge la ti (g) ge la ti na () L A (g)¹⁰. Es decir, que las verbalizaciones siguen siendo del tipo que observábamos en los otros niveles de conceptualización en los niños de las Escuelas X. Solo encontramos una única niña de estas escuelas, Brisa (JX2-C) (P), quien recurre a escrituras conocidas para escribir *mayonesa* “a de mamá (A), la o (O) la de nene (D)” (queda: A O D A) y *Gelatina* “ la a (A) no sé cual es esta (N) la a de nuevo (A) y después la de dedo (D) (queda: ANAD).

Analicemos las letras que utilizan con valor gráfico, es decir, como repertorio sin valor grafo-fónico. Dado que en las Escuelas X el nombre propio fue un contenido trabajado, resulta de interés observar si los niños usaban las letras de su nombre para producir estas otras escrituras. Sabemos que no es lo mismo comparar las letras que usan, en razón de las diferencias cuantitativas y cualitativas entre nombres (por ejemplo, Juan Cruz y Alan). No obstante, a fin de poner de relieve la presencia del nombre propio como fuente de información, nos proponemos considerar el uso que los niños hacen de sus letras y de otras letras no pertenecientes al nombre.

Recordemos que en las Escuelas X la enseñanza de las letras tenía un lugar preponderante. Observemos la siguiente tabla:

Tabla 11: Cantidad de vocales y consonantes usadas en la lista de palabras por niño y por escuela en números absolutos

		LETRAS QUE USAN EN LISTA DE PALABRAS												
Escuela	niños	Vocales del nombre			Consonantes del nombre			V/C del nombre	Otras vocales			Otras consonantes		
		Todas	Ninguna	Les falta una vocal	Todas	Ninguna	1 a 3	Todas	Todas	1a 3	Ninguna	1 a 2	3 a 5	+6
X	21 ¹¹	17	1	2	7	2	11	7	1	15	4	3	12	5
Z ¹²	1	1	-	-	-	-	1	-	-	1	-	1	-	-

¹⁰ Este niño escribe letras convencionales y otras grafías denominadas pseudolettras.

¹¹ Un niño de las Escuelas X utiliza garabatos.

¹² Es importante tener en cuenta que este niño se llama Juan Cruz.

Todos los niños usan alguna letra de su nombre, solamente una niña de la escuela X no lo hace. Casi todos (18/21 niños) colocan la totalidad de vocales que componen sus nombres. Son siete los niños que a lo largo de la escritura de la lista de palabras las usan a todas, tanto vocales como consonantes, como es el caso de Analía, una de las niñas del subgrupo A de las Escuelas X, quien además, no se restringe al repertorio de su nombre sino que lo amplía con otras letras (EUMSCPG).

N A I LA	MA LI NE	EA LI MN	A N L I A	ULSICAU	P ANUIC	NUAEGI
ma yo ne sa	po len ta	a rro oz	ge lati na	fru ta	le che	sa al

Esto da cuenta de que el trabajo con el propio nombre realizado en esta propuesta didáctica ha permitido a los niños contar con cierto repertorio para la escritura de otras palabras.

La mayoría de los niños de este nivel de conceptualización de las Escuelas X (18/21), se caracteriza por tener un repertorio gráfico variado además de las letras de su nombre (entre 3 y más de 6 consonantes). Estos datos darían cuenta que las ejercitaciones sobre las letras realizadas en las Escuelas X han impactado en las producciones de estos niños. Hubiera resultado interesante poder realizar una comparación de repertorios gráficos con niños de Escuelas Z donde su enseñanza no se organiza según tales ejercitaciones, a fin de comparar dicha adquisición en el marco de situaciones didácticas diferentes. Como vimos, esta contrastación no fue posible, en tanto solo un niño de las Escuelas Z escribía de manera presilábica.

Estos resultados parecen sugerir que los niños de ambas escuelas (X –Z) se apropiaron al finalizar el ciclo escolar de procedimientos impulsados por las docentes en las situaciones de enseñanza, con mayor o menor éxito en sus resultados. Es decir, dadas las diferencias observadas en ambos grupos de niños, las metodologías de enseñanza estarían indicando también impactos diferentes en los aprendizajes de los alumnos.

“La lectura es un proceso global en el cual el lector, aun el principiante (...) está preocupado por lograr el sentido del texto”.

María Eugenia Dubois (1989)

CAPÍTULO 4

LECTURA DE PALABRAS EN UNA SERIE DE TAREAS ENCADENADAS

Las tareas de lectura de palabras tienen distintos niveles de presentación y se organizan de manera encadenada. El encadenamiento se diseñó con el propósito de brindar una contextualización progresiva para poder observar aproximaciones sucesivas en el caso de niños que no logren leer de manera convencional en la presentación inicial. Como hemos explicitado previamente (Capítulo II), estas tareas tienen como propósito principal explorar las posibilidades de los niños de leer palabras con distintos niveles de contextualización. Por esta razón, vamos a tratar a cada una de forma independiente. Comenzaremos por la tarea de *lectura de palabras en tarjetas sin contexto facilitador*, continuaremos con la de *lectura de palabras en tarjetas con contexto verbal* y finalmente nos ocuparemos de *la lectura de palabras con contexto verbal en un listado de contenidos¹ de un libro de cuentos tradicionales*. Por supuesto, haremos referencia a las relaciones existentes entre las subtareas.

4.1. Lectura de palabras en tarjetas sin contexto facilitador (LSC)

En esta primera situación los niños se ven enfrentados directamente con las palabras escritas en pequeños carteles. El investigador, a medida que las presenta, solicita a los niños una interpretación de lo escrito: “*a ver si la podés leer*” “*¿qué dice acá?*”. La solicitud de lectura se realiza a partir de un material donde la escritura es la única información disponible para que el pequeño lector pueda atribuir significado considerando cantidad de letras, cuáles son y en qué orden se encuentran. Recordemos las palabras presentadas: GATO, ROJA, BELLA, ZAPATITO, BOSQUE, DRAGÓN.

¹ Recordemos que, en esta investigación, cuando nos referimos a “listado de contenidos” estamos aludiendo al índice o sumario que comúnmente aparece en los libros. Reservamos el término “índice” tal como es utilizado en las investigaciones psicogenéticas. Desde esta perspectiva los niños, al interpretar un escrito, toman en cuenta datos cuantitativos (aspectos vinculados con la longitud de la palabra) y/o cualitativos (aspectos vinculados con la forma, el sonido o nombre de las letras que componen la palabra) de la escritura para anticipar qué dice. Estos datos que toman los niños son denominados índices cuantitativos o cualitativos según sea el caso.

A partir de las respuestas de los niños determinamos si están tomando en cuenta algunas de las propiedades de lo escrito. Primero se analizan las respuestas dadas por todos los niños a cada una de las palabras, luego esas respuestas por tipo de escuela (X y Z) y subgrupos (A, B y C) estudiados y finalmente las respuestas dadas por niño y su trayectoria a lo largo de las seis palabras.

4.1.1. Usar o no lo escrito para leer

La primera cuestión a observar es si los niños toman en cuenta alguna información de la escritura presentada en las tarjetas, es decir, si toman en cuenta en su interpretación alguna de las letras que componen las palabras presentadas. Consideramos que no toman en cuenta lo escrito cuando, ante la tarjeta ROJA² responden que dice, por ejemplo, *nena*, *tomar*, *Pinocho*, etc. En cambio, consideramos que toman en cuenta lo escrito cuando las respuestas son – por ejemplo- *Roja*, *rojo*, *Rocío*, *rujua*, etc.

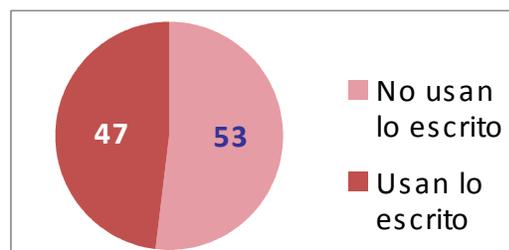
Se analizan las respuestas dadas por los niños en la totalidad de tarjetas y a cada una se la categoriza de la siguiente manera:

- No usan lo escrito
- Usan lo escrito

Tabla 1: Distribución de la totalidad de respuestas según el uso de lo escrito

	No usan lo escrito	Usan lo escrito
Total de respuestas (384) ³	204	180

Gráfico 1: Porcentajes de las respuestas según el uso de lo escrito



Como es posible advertir, la cantidad de respuestas obtenidas es similar, según consideren o no lo escrito en la interpretación.

4.1.2. Usar o no lo escrito por escuelas

Veamos cómo se distribuyen estos totales de acuerdo a las escuelas.

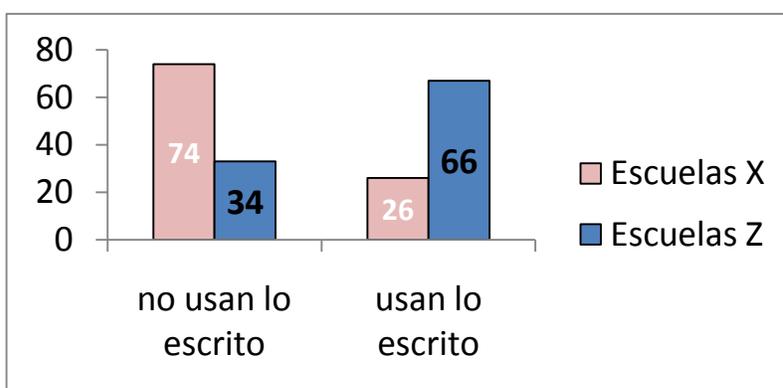
² En imprenta mayúscula está escrita la palabra de la tarjeta y en minúscula y cursiva la verbalización del niño.

³ Recordemos que los niños estudiados fueron 64 y cada uno realizó la tarea de lectura de seis palabras.

Tabla 2: Uso o no uso de lo escrito por escuelas, según total de respuestas obtenidas

	No usan lo escrito	Usan lo escrito
Escuelas X (180)	134	46
Escuelas Z (204)	70	134

Gráfico 2: Uso o no uso de lo escrito por tipo de escuela expresado en porcentajes sobre el total de respuestas



La diferencia que se evidencia entre las respuestas de una escuela y otra es muy marcada. Más del doble de las respuestas de las Escuelas X no usan lo escrito, con respecto a las que sí lo hacen. En las Escuelas Z, esta proporción se invierte. Ambos grupos estuvieron en contacto con la lengua escrita a través de diversidad de situaciones de lectura y escritura, pero la posibilidad infantil de considerar la escritura en una tarea de lectura es muy diferente en unos y otros.

4.1.3. Usar o no lo escrito por subgrupos

Recordemos que los niños de cada escuela fueron agrupados, teniendo en cuenta la información dada por el docente, según su nivel de desempeño y ayuda que requieren para la realización de las propuestas escolares. El subgrupo A está formado por aquellos considerados “los mejores en Lengua” y que necesitan poca ayuda para realizar las tareas escolares solicitadas, el B en un nivel intermedio y el C por los que presentan mayores dificultades y necesitan más ayuda. Observemos qué ocurre en los tres subgrupos de cada escuela:

Tabla 3: Cantidad y porcentaje de respuestas que usan /no usan lo escrito según subgrupos A-B-C y tipos de escuela

	No usan lo escrito			Usan lo escrito		
	A	B	C	A	B	C
Escuelas X (180)	34	43	57	27	17	2
Porcentaje	18	24	32	15	9	1
Escuelas Z (204)	7	13	50	59	47	28
Porcentaje	3	6	24	29	23	14

Como era previsible, en ambas escuelas los porcentajes de respuestas que usan lo escrito van aumentando desde los grupos menos avanzados (C) hacia los más avanzados (A). Esto evidencia que el grado de desempeño de los niños, según criterio de los maestros, y el rendimiento que van demostrando en la resolución de las tareas que propusimos, tienden a coincidir. Si ponemos en relación los datos de la Tabla 3 con los del gráfico 2, vemos que confluyen dos variables: el tipo de escuela y el nivel de desempeño.

4.1.4. Usar o no lo escrito por niño

Nos interesa hacer, además, un análisis por niño con el fin de observar cuántos de ellos en ninguna de sus respuestas -a las seis palabras presentadas- toman en cuenta lo escrito o siempre lo hacen. Para el resto de los casos, propusimos rangos para designar en cuántas palabras consideran lo escrito: entre una y dos (“entre 1 y 2”); entre tres y cinco palabras (“entre 3 y 5”). Observemos la Tabla 4.

Tabla 4: Número absoluto y porcentaje de niños por escuela y subgrupos en relación con el número de respuestas que toman en cuenta lo escrito

Usan lo escrito	Nunca	Entre 1 y 2	Entre 3 y 5	Siempre
X N=30	16 (2A,6B,8C)	6 (3A,1B,2B)	6 (4A,2B)	2 (1A,1B)
%	53	20	20	7
Z N=34	6 (6C)	2 (1A,1C)	12 (1A,7B,4C)	14 (9A,3B,2C)
%	18	6	35	41

Es interesante observar que mientras en las Escuelas X los que siempre usan lo escrito constituyen el 7% (son 2 niños de los subgrupos A y B), en las Escuelas Z es un 41% (conformado por niños de los tres subgrupos). De manera inversa, en la columna de los que nunca usan lo escrito el porcentaje de niños de las Escuelas X es un 53% (integrado por niños de los tres subgrupos), mientras que el 18% pertenece a las Escuelas Z (y son solo niños del subgrupo C).

Si nos detenemos en los intervalos, también resulta relevante ver que en las Escuelas X el porcentaje coincide (20%) entre 1 y 2 palabras y entre 3 y 5. Mientras que en las Escuelas Z el porcentaje es más alto (35%) en los niños que usan lo escrito entre 3 y 5 palabras que entre 1 y 2 palabras.

Es necesario profundizar en el tipo de respuestas dadas por los niños cuando no toman en cuenta lo escrito y cuando lo hacen.

4.1.5. Respuestas que no toman en cuenta lo escrito

En este apartado analizamos las respuestas de los niños cuando no toman en cuenta lo escrito. Observemos qué dicen.

- **Sustantivos:** palabras que designan objetos (sustantivos comunes) y personas (sustantivos propios). Estos últimos conformados en su mayoría por nombres de compañeros. Por ejemplo:

Lectura sin contexto	Analia (JX-A)	Iara (JZ-C)
GATO	Noche	Brisa
ROJA	Gato	Maiten
BELLA	Sol	Mayra
ZAPATITO	Nube	Ciro
BOSQUE	Estrellas	Eva
DRAGON	Cama	Max

- **Otras palabras de la lengua:** verbos en infinitivo, adjetivos (*malo, bueno, bien, mal*), interjecciones (*hola, adiós*). Por ejemplo:

Lectura sin contexto	Matías (JX-B)
GATO	Adiós
ROJA	Hola
BELLA	Auxilio

- **Frases:** conjunto de palabras con significado independiente o relacionado como parte de una historia. Por ejemplo:

Lectura sin contexto	Jazmín (JX-A)	Yanina (JX-A)
BELLA	dice “que tal”	
ZAPATITO	me parece “Vamos a pasear”	ir a pasear
BOSQUE	me parece que “vamos a comer”	hacer tarea
DRAGON	a mi me parece que dice “vamos a tomar la leche”	dormir otra vez

- **Seudopalabras: palabras** que no corresponden a nuestro idioma (como respuesta inmediata o como producto de un seudodescifrado). Por ejemplo:

Morena (ZC) ZAPATITO: *el-a-sa-se-u-ula/ul*.

Kevin (ZC) BOSQUE: *fee* (con alargamiento de la vocal).

- **Letras:** nombres de letras que no corresponden a ninguna de la palabra. Por ejemplo:

Lectura sin contexto	Candelaria (JX-A)
BELLA	eme

Observemos cómo se distribuyen estos diferentes tipos de respuestas en la totalidad de las emitidas.

Tabla 5: Tipos de respuestas dadas cuando no toman en cuenta lo escrito. Números absolutos y porcentajes sobre total de respuestas.

Respuestas	Palabras	Frases	Letras	Seudo-palabras
204	180	16	2	6
Porcentaje	88	8	1	3

Como es posible advertir, el procedimiento de interpretación más utilizado para los textos presentados es el de brindar palabras, generalmente sustantivos (88%). Podemos observar qué ocurre por escuela (Anexo IV, Tabla 6).

En ambos grupos el porcentaje más alto está representado por este tipo de respuesta (87% en Escuelas X y 90% en Z). En su mayoría son sustantivos comunes y nombres propios. Estos datos coinciden con los resultados reportados por Ferreiro y Teberosky (1979:203) en el que indican que en “un primer nivel el niño espera que la escritura represente únicamente los objetos y personajes de los que se habla (o sus nombres)” .

Es interesante señalar que los niños de las Escuelas Z siempre dan palabras diferentes para cada una de las tarjetas presentadas. Brisa es la única niña que en un primer momento dice el mismo nombre de cuento (Peter Pan) para GATO y BELLA pero ante la intervención del entrevistador preguntándole si dice igual en BELLA que en GATO, cambia brindando otro nombre de cuento (Pulgarcito). Observemos ese fragmento de entrevista:

Sin contexto	Brisa (JZ-C)
GATO	Peter Pan
ROJA	Pinocho
BELLA	Peter pan E: ¿Igual que acá? (ROJA) Pulgarcito

En los niños de las Escuelas X, dos niños (uno del subgrupo B y otro del C) dan la misma respuesta para palabras diferentes pero en estos casos, a diferencia de lo ocurrido con Brisa, siguen sosteniéndolo a pesar de la intervención del entrevistador. Observemos esos fragmentos de entrevista:

Sin contexto	Ángel (JX-C)
GATO	Nene
ROJA	Nena
BELLA	Seño
ZAPATITO	nene E: ¿Como acá? (GATO) A: Sí E: ¿Y podrá decir lo mismo acá (GATO) y acá? (ZAPATITO) A: Sí

Nahuel (XB)

A: (BELLA) dinosaurio.

(...)

A: (DRAGÓN) dinosaurio.

E: ¿Acá también dice dinosaurio? (DRAGÓN).

A: Sí.

Dado que son solo dos niños de las Escuelas X que aceptan decir palabras iguales para textos diferentes, pareciera que la búsqueda de diferenciación desde el eje cualitativo es un aspecto en el que coinciden las respuestas de los niños de ambas escuelas.

No ocurre lo mismo en relación con tomar en cuenta las propiedades cuantitativas del texto. Mientras en Z todos los niños brindan una palabra, en los X se dan casos de emisión de frases (16 respuestas correspondientes a 5 niños). Esto se observó solo en las dos Escuelas X y en niños de los subgrupos A, B y C.

4.1.6. Respuestas que toman en cuenta lo escrito

En este apartado analizamos las respuestas que usan lo escrito. Las mismas fueron clasificadas de la siguiente manera (en cada caso se consigna su codificación):

- **Reconocimiento inmediato (R):** respuestas que dicen lo que efectivamente está escrito en la tarjeta. Ej. GATO/ *gato*⁴. Dentro de este grupo también se incluyen algunas respuestas con silabeo inicial, con denominación de letras que componen la palabra o con intentos iniciales similares a la palabra solicitada que finalmente se ajustan a lo escrito. Por ejemplo en la palabra DRAGÓN:

A: *Draaa / dradon*

E: ¿Qué dice?

A: (Lee las tarjetas desde el principio) *gato, roja, bella, zapatito, bosque, dragón. ¡Ah! dragón. Un dragón, que larga fuego.*

- **Reconocimiento muy próximo (R-):** respuestas que se asemejan a lo que efectivamente está escrito en las tarjetas. Por ejemplo: BELLA/ *vela*, ZAPATITO/ *zapato*, ROJA/ *rojo*

⁴ Recordemos que en imprenta mayúscula está escrita la palabra de la tarjeta y en minúscula y cursiva la verbalización del niño.

- **Índice (I):** respuestas que toman en cuenta alguna/s de las letras que componen la palabra, pero con significados que no se asemejan a la palabra escrita: Por ej.: GATO/ *Gastón*; ROJA/ *ratón*.
- **Sílabeo (S) o deletreo (D):** respuestas donde se silabea o deletrea sin lograr reconstruir la palabra. Por ej.: ROJA: *Ru ju a* (se ríe) *Rujua*, *Ro -a*, *Rujua*;
- **Otros:**seudopalabras tendientes a nombrar las letras iniciales. Dado que son solo dos respuestas (BOSQUE/*ben* y para DRAGON/*den*) y dadas por el mismo niño se decidió no abrir una nueva categoría.

Veamos qué dicen los niños que toman en cuenta lo escrito (Anexo IV, Tabla 7). También en este caso coinciden ambos grupos en tener porcentajes similares en los mismos ítems. Los más altos se presentan en respuestas que toman en cuenta como índice alguna/s letra/s que componen la palabra (I: 50% en X y 50% en Z) y en respuestas de reconocimiento inmediato (R: 22% en X y 35% en Z). Los porcentajes más bajos los encontramos en respuestas de reconocimiento muy próximo (R-: 11% en X y 4% en Z) y en silabeo o deletreo (S o D: 13% en X y 11% en Z). Tanto en Escuelas Z como en X el uso de índice se constata en todos los subgrupos, sin embargo, cabe destacar que su ocurrencia en el subgrupo C es alta solo en las Escuelas Z (25/67 en Z y 1/23 en X).

Analizamos solo las dos categorías que están representadas por los porcentajes más altos. En primer lugar, las respuestas de reconocimiento inmediato. Hay un 13% mayor de reconocimiento en las Escuelas Z respecto de las X, sin embargo, el dato más revelador es que de las 10 respuestas correctas dadas por los niños de las Escuelas X, 7 corresponden a GATO. Esta palabra resulta ser muy conocida para los niños ya que la mayoría de ellos han reconocido únicamente esta palabra del conjunto dado. La situación se presenta de manera diferente en los niños de las Escuelas Z ya que estas respuestas se distribuyen a lo largo de todas las palabras. Con respecto a esta categoría según los subgrupos, en ambas escuelas es el subgrupo A el que concentra el mayor número de respuestas de reconocimiento inmediato, descendiendo hacia el C.

En segundo lugar, en las respuestas que toman en cuenta índices, analizamos cuáles son los que seleccionan preferentemente los niños para responder a la consigna dada.

Cuando los niños toman en cuenta algún tipo de índice seleccionan las siguientes unidades gráficas:

- **Letra inicial (Li).** Dicen una palabra que inicia con la letra inicial de la palabra escrita. Por ejemplo: para la palabra ROJA interpretan *ratón*; para GATO, *Gastón o gelatina*.

- **Letra final (Lf).** Dicen una palabra que inicia con la letra final de la palabra escrita. Por ejemplo: Andrés (JZ-C) para ZAPATITO dice: *oso, oso polar*. En tres casos inician con deletreo y a partir de la última letra proponen una palabra que la contiene como inicial. Por ej.: Candelaria (JX-A) para ROJA dice: *erre, o, i, a, árbol*.

- **Toman en cuenta más de una letra al mismo tiempo (+i).** Con un solo índice no basta, hay que buscar otro/s para confirmar o descartar una anticipación. Por ejemplo: para BELLA, Maitén (JZ-A) dice: *Me parece Belén pero no termina con la e* (indicando A final de BELLA)... *¿animal o nombre? Ventana*.

Otro ejemplo similar sería Rocío (JZ-A) para ROJA: *Empieza con la erre, ro dice acá (RO)*. Juan (JA) Juana porque termina con la 'a'. También esta niña pone en evidencia que no le es suficiente recurrir a un solo índice. Cuando dice 'ro' para ROJA, la pequeña da cuenta que toma la inicial. Sin embargo, no se convence y toma un índice intermedio cuando dice Juan que modifica inmediatamente a Juana cuando comprueba que tiene que tener igual terminación que ROJA: *Juana porque termina con 'a'*, indicando que en toda la escritura dice ese nombre. En algunos casos estos niños terminan diciendo "no sé". Por ejemplo: Maitén para ROJA, manifiesta: *ro ¿son nombres de animales? Ro. A mí me parece jirafa pero va con esta (G) jirafa. No sé*.

Veamos qué índices seleccionan.

Tabla 8: Respuestas de índices que toman los niños expresados en valor absoluto y porcentaje

	Li	Lf	+ i
Respuestas (N=90)	77	5	9
%	85	5	10

La mayoría de las respuestas que toman en cuenta índices, seleccionan la letra inicial (85%), es decir, interpretan otra palabra que puede ser tanto un nombre propio como un sustantivo común. El porcentaje de las respuestas que toman como índice la letra final es mínimo (5% en ambas escuelas) y la mayoría de las veces aparecen luego de un deletreo inicial. Lo mismo sucede con respecto al porcentaje de respuestas que consideran más de una letra en la interpretación (10%).

Resulta necesario ver cómo estas respuestas se distribuyen por tipo de escuela y subgrupos (Anexo IV, Tabla 9). En ambas escuelas predominan las respuestas que consideran la letra inicial (95% en las X y 82% en las Z). Este tipo de respuesta se observa en todos los subgrupos A, B y C, sin embargo, en el subgrupo C, se advierten importantes diferencias según las escuelas: en las Escuelas X hay un solo caso (1/22) mientras que en el subgrupo C de las Escuelas Z se registra cerca de la mitad de este tipo de respuestas (23/55 en C). La letra final, en cambio, es el índice menos considerado (4% en ambas escuelas). Resulta sumamente interesante constatar que el 13% correspondiente a las respuestas que pueden coordinar por lo menos dos índices, pertenecen únicamente a niños de las Escuelas Z, de los subgrupos A y B. Como expresábamos en párrafos precedentes en estos casos, los niños anticipan una palabra por la inicial pero buscan otros índices para confirmar o desestimar su interpretación.

A partir del análisis realizado con los niños que toman en cuenta índices, podemos constatar que la letra inicial es la grafía predilecta a la que acuden. Y lo hacen los niños de todos los subgrupos. Es decir, que casi todos los niños de ambos contextos se centran en este índice cualitativo. Sin embargo, los de las Escuelas X solo pueden tomar en cuenta un índice cualitativo mientras que hay un grupo en las Escuelas Z que comienza a tomar en cuenta más de un índice por vez.

4.1.7. Análisis de las palabras BELLA y BOSQUE

Dado que BELLA y BOSQUE eran las dos únicas palabras de la lista con idéntica letra inicial, nos interesó analizar qué respuestas daban los niños al interpretar estas palabras.

La variedad de respuestas obtenidas son las siguientes:

- **Palabras diferentes con inicios diferentes** (palabras \neq Inicios \neq).

Los niños advierten que esas palabras son diferentes pero no que comienzan con la misma letra.

Por ejemplo: Analía (JX-A) para BELLA *sol* y para BOSQUE *estrella*.

- **Palabras diferentes que inician con letra B o su alternativa ortográfica V** (palabras \neq inicio= B/V).

Dentro de este tipo de respuestas, los niños usan diferentes procedimientos que ya hemos señalado en el apartado vinculado con los índices que los niños toman en cuenta pero que retomamos a propósito de estas dos palabras:

-Niños que toman en cuenta solamente el índice inicial. Por ejemplo: Camila (JZ-B): para BELLA *Bruno* y para BOSQUE *vena*.

-Niños que no solo toman en cuenta la inicial sino otras letras como es el caso de Maitén (JZ-A), para BELLA: *Belén pero Belén termina con e, ventana* y para BOSQUE: *Belén*. Esta niña cambia *Belén* por *ventana* para hacer coincidir el inicio ‘be’ y final ‘a’ que tiene Bella y da *Belén* para BOSQUE en tanto es un nombre que respeta el inicio y el final (desde su hipótesis silábica).

-Niños que toman en cuenta más de un índice pero no logran encontrar una respuesta congruente con lo que observan y finalizan en un *no sé*, como es el ejemplo presentado de Mayra (JZ-B): BELLA: *Brisa* / BOSQUE: *empieza con la be larga y termina con la e como Brisa pero no tiene la a, no sé*.

-Niños que respetan el índice inicial diciendo para un caso una palabra y para la otra se quedan en un deletreo sin lograr reconstruir la palabra y terminan en una “no palabra”. Por ejemplo: Rodrigo (JX-B) para BELLA *Belén* y para BOSQUE *beoese*.

- **Palabras iguales (= palabras).**

Los niños no advierten que esas palabras sean diferentes y dan palabras iguales. Por ejemplo: Ángel (JX-C) *seño* para BELLA y *seño* para BOSQUE.

- **Palabras diferentes con igual inicio que no es B/V (palabras ≠ Inicio = no B/V).**

Solamente hay un solo niño que da este tipo de respuesta: Nahuel (JX-B) *dinosaurio* para BELLA y *dedo* para BOSQUE.

Para este análisis no tomamos en cuenta las respuestas de los niños que realizan un reconocimiento adecuado de la mayoría de las palabras (7 niños de ZA y una niña XA). El total de niños es entonces 56 (total que coincide con cantidad de respuestas, es decir, una respuesta por niño al par de palabras) (Anexo IV, Tabla 10).

La mayoría de niños (70%) propone palabras diferentes con inicios diferentes para BELLA y BOSQUE. No obstante, el 23% de los niños considera la identidad inicial de ambas palabras en su interpretación y solo en esas dos palabras (no se constata en el resto de las palabras). En estos casos, las palabras que proponen inician con B/V (palabras ≠ inicio = B/V). Los porcentajes son

mínimos tanto en quienes dicen palabras iguales (5%) sin tomar en cuenta la letra inicial o en quien dice en dos palabras diferentes con la misma letra inicial no B (un caso).

Veamos qué ocurre según tipo de escuela y subgrupos A, B y C (Anexo IV, Tabla 11).

Hay un porcentaje superior en las Escuelas X (86%) de niños que dicen palabras diferentes con inicios también diferentes respecto de las Z (52%). En ambas escuelas este porcentaje se encuentra representado por niños de los tres subgrupos, sin embargo -mientras en las Escuelas X el número de respuestas es parejo en los subgrupos A, B y C- en las Z hay una sola respuesta A y el número aumenta de B a C

¿Por qué se observan más casos en los niños de las Escuelas X? La razón la obtenemos al observar la columna siguiente de la Tabla 11 donde aparecen los niños que intentan buscar una coherencia entre estas dos palabras. En este caso, el porcentaje de niños que dan una palabra diferente pero cuidando que inicie igual, es muy superior en los niños de las Escuelas Z (41%) respecto de los de las X (7%) representado por 2 niños. Si observamos los subgrupos de X, los que manifiestan esta respuesta son, solamente, los niños del subgrupo B, en cambio, en las Escuelas Z hay tantos A, como B o C. Además, las respuestas dadas por los niños del subgrupo de las Escuelas X se remiten más bien a realizar un deletreo que se integra en una “no palabra”. En las Escuelas Z también hay un niño que realiza deletreos, sin embargo, no se queda en una “no palabra” sino que finalmente brinda dos palabras que solo respetan el sonido inicial. Veamos ese ejemplo:

Alejandro (JZ-C) BELLA: *be-e-doble-ele-a ¿verano? Porque empieza con la be, la be grande/ BOSQUE: be-o-ce-qu-u-e, no sé ¿ventilador? Algo así ya lo sé.*

Como vimos, son pocos casos los niños que para BELLA y BOSQUE dan la misma respuesta pero resulta interesante observar que los dos niños de las Escuelas Z que conforman este grupo advierten de alguna manera que no puede decir lo mismo, sin embargo, ninguno logra encontrar una solución más efectiva. Veamos los dos ejemplos:

Gaspar (JZ-B)

BELLA: *barco/ BOSQUE: (piensa mucho tiempo) no sé. Ante la verbalización de la entrevistadora decí lo que a vos te parezca, responde con una interrogación ¿barco?*

Andrés (JZ-C)

BELLA: *Pe perri- to, perrito ¡No!* (mira hacia el abecedario que hay en la sala que contaba con nombres y dibujos) *barco bar- qui- to* (señalando con el dedo en BELLA lee) *bar (B) qui (EL) to (LA)*

BOSQUE: *Bar qui to. Puede decir barco o barquito.*

Gaspar muestra su duda a través de la interrogación y Andrés a partir de agregar una opción más (*barco*) a la que ya había brindado en primer lugar (*barquito*).

4.1.8. Análisis de las palabras ROJA y BOSQUE

Dado que estas dos palabras son las que se les solicitó a los niños buscar en las dos tareas subsiguientes decidimos analizarlas específicamente con el objeto de comparar lo que responden los niños a la solicitud de su lectura cuando no cuentan con ningún contexto facilitador (LSC) que cuando se les da contexto verbal (LCV).

Para analizar ambas palabras tomamos en cuenta las categorías utilizadas en el análisis del conjunto de palabras. Volvemos a recordarlas: no usan lo escrito o sí lo usan y en este caso de qué manera lo hacen: *Reconocimiento inmediato (R)*, *Reconocimiento muy próximo (R-)*, *índice (I)* *silabeo o deletreos (S/ DL)*. Para ver la distribución obtenida de estos datos observemos la tabla 12, a continuación. Comenzaremos por ROJA.

Tabla 12: Total y porcentaje por tipo de respuesta para ROJA

ROJA	R	R-	I	S / DL	No usan lo escrito
N=64	10	2	18	3	31
	16	3	28	5	48

Según se puede observar en la Tabla12 la mayoría de los niños (48%) da respuestas que no toman en cuenta algo de lo escrito, el 28% usa índices cualitativos, el 16% hace reconocimiento inmediato, el 5% silabea o deletrea y el 3% realiza reconocimientos próximos.

Si lo analizamos por escuela y subgrupos (Anexo IV, Tabla 13) se observa que en las X el porcentaje mayor (70%) se da en los niños que responden sin tomar en cuenta lo escrito, en su mayoría son del subgrupo C pero también encontramos del A y del B; el 20% toma índices cualitativos, son niños de los subgrupos A y B; el 10% realiza reconocimientos muy próximos y son

del subgrupo A y no hay ningún niño que haya localizado adecuadamente esta palabra. En las Escuelas Z los porcentajes son más parejos entre quienes hacen reconocimiento inmediato (24%), mayoritariamente del subgrupo A; quienes toman índices cualitativos (38%), son de los tres subgrupos pero mayoritariamente B y C y quienes no toma en cuenta lo escrito (29%), mayoritariamente del C; y con un porcentaje menor están los que silabea o deletrea (9%), de los subgrupos B y C.

Veamos con BOSQUE en la Tabla 14, a continuación.

Tabla 14: Total y porcentaje por tipo de respuesta para BOSQUE

BOSQUE	R	R-	I	S o DL	No usan lo escrito
N=64	4	2	14	5	39
%	6	3	22	8	61

En relación con BOSQUE observamos que el 61% son los que responden sin tomar en cuenta lo escrito, el 22% toma índices cualitativos, el 8% silabea o deletrea, el 6% realiza reconocimientos inmediatos y el 3% reconocimientos muy próximos.

Si comparamos el reconocimiento inmediato que hacen los niños de la palabra BOSQUE (6%) respecto de ROJA (16%), podemos advertir que ROJA es más reconocida que BOSQUE. ¿Cuál podría ser la razón para obtener un porcentaje en ROJA que casi triplique al de BOSQUE? Pensamos que puede haber más de una razón. Por un lado, son dos palabras que pertenecen a nombres de cuentos tradicionales usualmente leídos en los jardines de infantes, sin embargo, *Roja* se escribe con mayúscula por ser parte del nombre de la protagonista de Caperucita Roja (personaje muy conocido por los niños), en cambio, *bosque* se escribe con minúscula en La Bella Durmiente del bosque. Por otro lado, ambas palabras son bisílabas pero cuentan con una estructura silábica diferente, mientras ROJA tiene una conformación de la sílaba CV, bosque tiene una sílaba inicial CVC y una segunda sílaba con dos letras (QU) que refieren a un único fonema /k/.

En relación con el tipo de escuela y subgrupos (Anexo IV, Tabla 15), las respuestas dadas para BOSQUE en las X, mayoritariamente (83%), *no toma en cuenta lo escrito*, son niños de todos los subgrupos; el 10% *toma índices cualitativos* y también son de los tres subgrupos y el 7% *silabea o deletrea* y son de los subgrupos A y B. Se pone en evidencia que ningún niño de estas escuelas ha

reconocido adecuadamente esta palabra. En las Escuelas Z, las respuestas que *no toman en cuenta lo escrito* son la mitad que en las Escuelas X (41%), comprenden a niños de los tres subgrupos pero mayoritariamente del C; el 32% *toma índices cualitativos* -triplica al de las Escuelas X-, casi de manera pareja son de los tres subgrupos; el 12% hace *reconocimientos inmediatos* y son todos del subgrupo A; el 9% *deletrea o silabea* y son del subgrupo A y del B y el 6% que realiza *reconocimientos muy próximos*, comprende solo a niños del subgrupo A.

Observamos, entonces, que los niños de las distintas escuelas no se comportan de manera similar en ambas palabras. Los de las Escuelas X no usan lo escrito en un 70% y lo usan en un 30%. Los porcentajes se invierten en el caso de las Escuelas Z, no usan lo escrito un 29% y lo usan un 71%. Solamente los niños de las Escuelas Z logran realizar reconocimientos inmediatos (24% en ROJA y 12% en BOSQUE).

4.1.9. Trayectorias de los niños a lo largo de las seis palabras

Finalmente, se analizó la trayectoria realizada por cada niño en el conjunto de las palabras. Las trayectorias se categorizan de la siguiente manera:

- **Trayectoria homogénea.** Se considera que un niño presenta este tipo de trayectoria cuando enuncia un mismo tipo de respuesta en la mayoría de las palabras interpretadas (4 ó más respuestas del mismo tipo en las 6 palabras). Dicha trayectoria es considerada como *trayectoria homogénea positiva* cuando lo escrito es tenido en cuenta en la interpretación y *negativa* cuando no es considerada en la interpretación.

Observemos ejemplos de respuestas con diferentes trayectorias:

Trayectoria homogénea positiva (H+)

Mayra ZJ-B-H+	Lectura sin contexto facilitador
GATO	Jerónimo.

Trayectoria homogénea negativa (H-)

Bruno ZJ -C-H-	Lectura sin contexto facilitador
GATO	Tormenta.
ROJA	Flor.
BELLA	Agua.
ZAPATITO	Canilla.
BOSQUE	Lapicera.
DRAGON	Mesa.

ROJA	A: Ro (para sí misma), no sé E: Lo que te parezca. No tiene que estar bien. A: Empieza con la ‘erre’ y termina con la ‘a’. E: ¿Y qué puede ser? A: Rocío empieza con esa pero no termina con esa (O). E: Y entonces podrá ser Rocío. A: Riana.
BELLA	Brisa.
ZAPATITO	Joaquín. Empieza con la de zorro E: ¿y podrá decir zorro? Sí porque termina con o
BOSQUE	Empieza con la ‘be’ larga y termina con la ‘e’. Como Brisa pero no tiene con la ‘a’ (no responde).
DRAGON	Diego

Mayra enuncia cinco respuestas considerando índices cualitativos (H+); Bruno en todas sus respuestas no toma en cuenta la escritura (H-).

- **Trayectoria descendente (D)**. Se considera que un niño presenta este tipo de trayectoria cuando en la sucesión de respuestas enunciadas a lo largo de la tarea cambia la conceptualización dada, es decir, estas respuestas son de nivel superior al inicio de la tarea e inferior en su finalización. Generalmente se da que en sus primeras respuestas usen lo escrito y en cierto momento dejen de tomarlo en cuenta como se observa en Dante (JZ-B) y Julián (JX-A) quienes a partir de BOSQUE ya no brindan respuestas vinculadas con lo escrito:

Lectura sin contexto facilitador	Dante (JZ –B)	Julián (JX-A)
GATO	La ‘ge’. Gato.	Gato.
ROJA	Ratón.	Ratón.
BELLA	Pena.	Bicicleta.
ZAPATITO	Sapo.	Zorro.
BOSQUE	Mono.	Carpa.
DRAGÓN	Tena.	Juan Pepe.

-**Trayectoria oscilante (O)**: corresponde al conjunto de respuestas que no se sostienen en un mismo tipo sino que varían en el transcurso de la tarea. Por ejemplo, Jeremías para GATO-

ZAPATITO-DRAGÓN brinda respuestas tomando en cuenta la letra inicial; para ROJA-BELLA-BOSQUE no la considera.

Lectura sin contexto facilitador	Jeremías (XJ1 -A)
GATO	¿Gastón?
ROJA	¿Papá?
BELLA	Correr.
ZAPATITO	Zorro.
BOSQUE	Grabadora.
DRAGÓN	Daniel.

La siguiente Tabla 16 muestra cómo se distribuyen las trayectorias en la totalidad de los niños estudiados.

Tabla 16: Trayectorias por niño en la lectura de las seis tarjetas expresada en números absolutos y porcentajes

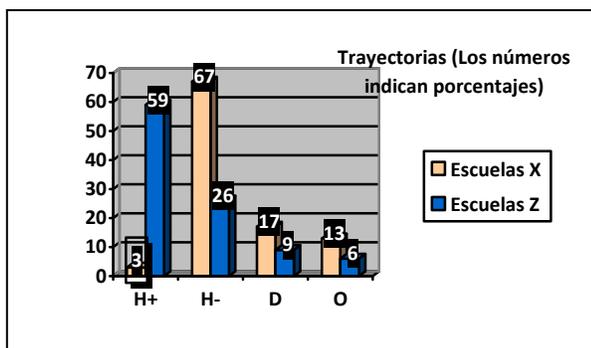
Niños	TRAYECTORIAS			
	Lectura sin contexto facilitador			
	H		D	O
	+	-		
Total Niños (64)	21	29	8	6
%	33	45	12	9

Los porcentajes más altos se dan en las trayectorias homogéneas (33% H+, 45% H- = 78%) y dentro de éstas, las que no toman en cuenta lo escrito (45%).

Ahora bien, observemos, en la Tabla 17, cómo se distribuyen estos porcentajes de acuerdo a las escuelas.

Tabla 17: Trayectorias por niño y por escuela expresadas en números absolutos y porcentajes

Niños	TRAYECTORIAS			
	Lectura sin contexto facilitador			
	H		D	O
	+	-		



Escuelas X (n=30)	1	20	5	4
%	3	67	17	13
Escuelas Z (n=34)	20	9	3	2
%	59	26	9	6

La mayoría de los niños de ambas escuelas presentan trayectorias homogéneas ($3+67= 70\%$ en las X y $59+26= 85\%$ en las Z). Estos datos muestran que generalmente los niños sostienen un mismo tipo de procedimiento en la mayoría de las palabras. En esto hay coincidencia en ambos contextos educativos. Las diferencias aparecen en el tipo de trayectoria que se da en cada uno. Mientras en los niños de las Escuelas X predominan trayectorias homogéneas que no toman en cuenta lo escrito (67%), en los niños de las Escuelas Z predominan las trayectorias en las cuales sostienen respuestas que consideran lo escrito en la interpretación (59%).

Además, solamente en las Escuelas Z hay niños que hicieron manifestaciones respecto de solicitar mayor contexto en la solicitud del entrevistador como puede apreciarse en la pregunta que realiza Rocío cuando la entrevistadora le presenta la tarjeta de ROJA *¿son nombre de animales?* Y vuelve a preguntar lo mismo para la tarjeta de BELLA *¿animal o nombre?* Dichos interrogantes tienen la intención de buscar algún tipo de pista que la ayude a construir sentido. Veamos en la verbalización de Camila cómo le reclama a la entrevistadora la necesidad de que incluya otra tarjeta *¿No me tenés que poner otro [cartel] si no yo no voy a saber qué dice?*

2. Lectura en tarjetas con contexto verbal (LCV)

4.2.1. ¿Dónde dice ROJA y dónde dice BOSQUE?

Recordemos que el propósito de esta tarea es observar si aquellos niños que no habían podido reconocer las palabras ROJA y BOSQUE en la tarea anterior, podrían hacerlo a partir de saber el significado de lo escrito. Se dejaban todas las tarjetas a la vista, le informábamos que en una de esas tarjetas decía ROJA y el niño debía seleccionar en cuál. Luego, se hacía el mismo procedimiento con BOSQUE. Por lo tanto, esta tarea se realizó solamente con los niños que no habían respondido adecuadamente en la tarea de lectura sin contexto facilitador: un total de 56 niños en ROJA (X=30 y Z=26) y 60 en BOSQUE (X=30 y Z=30).

Para el análisis de las respuestas se toma en cuenta la elección de la tarjeta por el niño (elección correcta o incorrecta) y, al mismo tiempo, el tipo de justificación propuesta ante dicha elección (justifica o no justifica considerando índices cualitativos y/ o cuantitativos). A partir de ello caracterizamos las siguientes respuestas en ROJA (r) y BOSQUE (b):

+r / +b: localización correcta.

Por ejemplo: para *Roja* la tarjeta de ROJA o para *bosque* la tarjeta de BOSQUE.

-r / -b: localización incorrecta

Por ejemplo: selecciona para *Roja* la tarjeta BELLA (-r) o para *bosque* la tarjeta DRAGÓN (-b)

r+ /b+: justificación correcta cuando toma en cuenta índices cualitativos y/o cuantitativos

Por ejemplo: para *Roja* seleccionar ROJA “porque tiene la erre” o para *bosque* selecciona BOSQUE “porque tiene la be y la o”.

Ahora bien, aunque la respuesta no sea adecuada pero es una posible, como en el caso de seleccionar para *Roja*, ZAPATITO “porque empieza con la o” (señalando la O de ZAPATITO considerando que ese es su inicio) o para *bosque* ZAPATITO porque también tiene la o, son consideradas argumentaciones con positivo ya que sabemos que es una respuesta posible para aquellos niños que escriben con una conceptualización silábica e interpretan con una orientación no convencional (de derecha a izquierda).

r- /b-: justificación incorrecta cuando la argumentación dada no tiene en cuenta lo escrito o si lo tiene lo hace de forma inadecuada, se le adjudica un signo negativo. Por ejemplo: seleccionar para *Roja*, ROJA “porque después de este (GATO) viene este (ROJA)” o seleccionar para *Roja*, DRAGÓN “porque tiene esta (señala N)”.

Observemos cómo se distribuyen las respuestas de los niños en ROJA y BOSQUE en las Tablas 18 y 19 respectivamente.

Tabla 18: ROJA

ROJA	+r+	+r-	-r-	-r+	No sé
N=56 ⁵	23	4	23	5	1
%	41	7	41	9	2

Tabla 19: BOSQUE

Tabla 19					
BOSQUE	+b+	+b-	-b-	-b+	No sé
N=60	11	2	31	15	1
%	20	4	55	27	2

⁵ Solo se ha realizado esta tarea con los niños que no habían leído adecuadamente ROJA o BOSQUE en la tarea de lectura sin contexto facilitador, esa es la causa de la disminución del número de niños en la Escuelas Z de 34 a 26 en ROJA oja y de 34 a 30 en BOSQUE

En ROJA los mayores porcentajes coinciden entre los que seleccionan el cartel adecuado (41%) y los que no lo hacen (41%) y los menores porcentajes se visualizan en los que seleccionan adecuadamente pero dando una justificación inadecuada (7%) y en los que no seleccionan la tarjeta adecuada pero dan una justificación posible (9%).

En relación con BOSQUE el porcentaje mayor está en no elegir el cartel adecuado ni dar una justificación posible (55%) y se presentan de manera similar entre los que seleccionan adecuadamente con una justificación adecuada (20%) o no lo hacen pero manifestando una argumentación posible (27%).

Nuevamente en esta tarea se observa -como ya lo habíamos explicitado en la tarea de LSC- el mayor reconocimiento de ROJA. El porcentaje de elección adecuada de ROJA (41%) se duplica respecto al de BOSQUE (20%).

Al poner en relación lo que ocurre de acuerdo a las escuelas (Anexo IV, Tabla 20 y 21) observamos que tienen más niños con respuestas correctas en ROJA (X 23% y Z 61%) que en BOSQUE (X 10% y Z 27%). Además ningún niño que haya seleccionado adecuadamente BOSQUE erró en ROJA pero esto no sucede a la inversa, lo que sigue poniendo en evidencia lo ya explicitado de que ROJA pareciera ser una palabra más conocida por los niños que BOSQUE.

Si nos detenemos a observar cómo los niños de cada escuela enfrentaron la tarea se advierte que el porcentaje en los de las Escuelas Z casi se triplica al elegir adecuadamente ROJA (+r+ X 23% y Z: 61%) y se duplica en BOSQUE (+b X 10% y Z 27%). Además, se constata una diferencia muy notable entre los niños de ambas escuelas que no eligieron adecuadamente BOSQUE pero dieron una justificación en la que consideran índices cuantitativos o cualitativos posibles en su interpretación (-b+ X: 10% / Z: 40%).

En relación con los subgrupos A, B y C es importante notar que los que no eligen las tarjetas adecuadas tanto en ROJA como en BOSQUE en las Escuelas X, están representados por todos los subgrupos (A, B y C). En cambio, en la Escuelas Z, son mayoritariamente los niños del grupo C quienes no eligen adecuadamente ROJA, los de los grupos B y C no eligen adecuadamente BOSQUE; los del grupo A resolvieron la tarea de manera correcta.

4.2.2. Comparación entre la selección de ROJA y BOSQUE en las tareas de lectura de tarjetas sin contexto facilitador (LSC) y con contexto verbal (LCV)

Uno de los objetivos que nos proponemos es estudiar el rol que juega, en la tarea de lectura, la información brindada en la consigna para dar mayor contextualización. Por lo tanto, es relevante comparar si se dan cambios en las respuestas de los niños para las palabras ROJA y BOSQUE cuando la lectura se realiza sin contexto facilitador y cuando se propone con contexto verbal y analizar, además, las similitudes y diferencias existentes entre los niños de ambas escuelas.

Comencemos por ROJA. Para realizar esta comparación ubicamos en el eje vertical de la Tabla 22 las respuestas dadas en la tarea de lectura sin contexto facilitador (LSC) y en el horizontal la tarea de lectura con contexto verbal (LCV).

Tabla 22: Comparación entre la selección de ROJA en las tareas de lectura de tarjetas sin contexto facilitador (LSC) y con contexto verbal (LCV)

ROJA	LCV				
	+r	+r-	-r-	-r+	No sé
LSC					
Reconocimiento muy próximo	3				
I	11		5	3	
DL-S	2	1	-		
No toman en cuenta lo escrito	6	3	20	1	1
N=56	22	4	25	4	1
%	39	7	45	7	2

Esta tabla nos muestra que, de los 56 niños que en la tarea de LSC no reconocen adecuadamente la tarjeta de ROJA, en la tarea de LCV logran hacerlo 22 niños, o sea, para el 39 % saber qué buscar entre las seis tarjetas presentadas favorece la coordinación de información para seleccionar la adecuada. Es interesante resaltar que esta información no solo resulta útil para los niños que en LSC realizan reconocimientos muy próximos o toman algún índice de lo escrito, sino también para los que deletrean o silabean y aún para los que no toman en consideración lo escrito. No obstante, un 45% sigue sin reconocerla.

Observando las respuestas según el tipo de escuela (Anexo IV, Tabla 23) advertimos que niños de ambas escuelas pueden avanzar a partir de recibir mayor información en la consigna. En

las Escuelas X recordemos que ningún niño reconoce la tarjeta ROJA en LSC, sin embargo, en esta subtarea logran localizarla 6 niños (20%). En las Escuelas Z 8 niños (23%) reconocieron inmediatamente ROJA en LSC, no obstante, el doble de niños lo hace en LCV representando el 61%. El porcentaje de los que siguen sin reconocerla casi se triplica en las Escuelas X (60%) respecto del de las Z (27%).

Observemos lo que ocurre con BOSQUE .

Tabla 24: Comparación entre la selección de BOSQUE en las tareas de lectura de tarjetas sin contexto facilitador (LSC) y con contexto verbal (LCV)

BOSQUE	LCV					
	LSC	+ b+	+b-	-b-	-b+	No sé
Reconocimiento muy próximo		2				
I		4		7	3	
DL-S		3		2		
No toman en cuenta lo escrito		2	2	22	12	1
N=60		11	2	31	15	1
%		18	3	52	25	2

También con BOSQUE se observa que la LCV favorece en algunos niños el encontrar esta palabra, que no logran identificar en LSC. En esta subtarea se observa que el 18% de niños que en LSC realizan reconocimientos próximos, o toman algunos índices, deletrean o silabeen y hasta no toman en cuenta lo escrito, logran, con mayor información, seleccionar el cartel adecuado. Otro 25% no selecciona adecuadamente, aunque da justificaciones posibles. No obstante, la mitad de los niños no selecciona adecuadamente.

Si leemos estos datos según el tipo de escuela (Anexo IV, Tabla 25) observamos que hay 3% de niños de las Escuelas X que en esta subtarea llegan a identificar la tarjeta de BOSQUE o, si no la identifican, seleccionan otras con una justificación posible. Sin embargo, el porcentaje mayor se da entre los que no la encuentran. En las Escuelas Z el porcentaje de los niños que logran localizar BOSQUE casi triplica al de las Escuelas X. Resulta interesante notar, además, que el porcentaje mayor se da entre los que no eligen adecuadamente pero brindan una justificación posible.

La comparación de ambas tareas nos ha permitido comprobar que cuando los niños saben qué es lo que tienen que buscar en las tarjetas (LCV) tienen más probabilidad de reconocer qué dice en ellas, ya que la información brindada les facilita la coordinación de información. En cambio, cuando se enfrentan a las tarjetas en situación LSC, para muchos niños solo queda el descifrado o la adivinación.

4.3. Lectura de palabras con contexto verbal en un listado de contenidos⁶

Con la localización de las palabras *Roja* y *bosque* en un listado de contenido de un libro de cuentos finaliza la secuencia de lectura. Los niños ya se habían enfrentado a leer estas palabras en una serie de tarjetas sin contexto facilitador y luego, con un contexto verbal. El desafío en ese momento consistía en hacerlo dentro de un texto-lista escrito con letra imprenta mayúscula y minúscula. Todos los niños hicieron esta tarea.

Recordemos que la consigna inicial era: “*Este es un libro de cuentos y acá (listado de contenido) están escritos los nombres de todos los cuentos. En un lugar de acá dice ‘Roja’ dónde te parece que dice*”. Una vez que respondía se le solicitaba justificación “*¿Por qué te parece que ahí dice Roja?*” “*¿Cómo te diste cuenta?*”. Cuando se terminaba con *Roja* se hacía lo mismo con la palabra *bosque*. Se registraba lo que los niños decían y posteriormente se les ofrecía un contraejemplo con otra palabra que tenía la misma letra inicial (*Bella/Barba*). Comenzaremos por el tratamiento de la lectura de ambas palabras.

4.3.1. ¿Dónde dice *Roja* y *bosque* en el listado de contenido?

El primer análisis que abordamos en esta tarea es ver qué tipo de localización hicieron como primera respuesta. Es decir, sin tomar en cuenta todavía ningún tipo de reflexión realizada, ya sea por el niño autónomamente o a partir de la contraargumentación de la entrevistadora. Comenzamos por *Roja*.

Tabla 26: Palabras señaladas para *Roja*, en primer término, por niño en números absolutos y porcentaje

ROJA	Roja	Riquete	Otras palabras que no inician con letra R/r.	No sé	Sin dato

⁶ Ver listado de contenido del libro de cuentos en Anexo 3

Total de niños 64	9	23	22	9	1
Porcentaje	14	36	34	14	1

Como es posible advertir, en la Tabla 26, los porcentajes más altos en el primer intento de selección se concentran en *Riquete* (36%) y en elegir otras palabras que no comienzan con ‘erre’ (34%). Recordemos que *Riquete* está en la línea 9, al margen izquierdo iniciando el nombre del cuento: “Riquete el del copete”. Estos niños toman en cuenta la letra inicial y su propósito es encontrarla en todo ese conjunto de letras. Algunos lo pueden hacer muy rápidamente como es el caso de Bruno:

Bruno (JZ-C).

E: En un lugar dice Roja a ver si encontrás donde dice Roja.

A: Acá (**Riquete**⁷).

Podemos preguntarnos por qué Bruno no reparó en la letra ‘erre’ de *Roja* que se encontraba en la tercera línea formando parte del nombre “Caperucita Roja”. En la justificación solicitada encontramos sus razones:

E: ¿Por qué ahí?

A: Porque empieza con la de Rocío.

E: ¿Y por qué no es acá que también empieza con la de Rocío? (señala **Roja**)

A: Porque empieza acá (**Riquete**).

E: Pero empieza con la de Rocío (refiriendo a **Roja**).

A: Sí, pero tiene que empezar acá (al margen izquierdo).

En su argumento se pone de manifiesto la preferencia por seleccionar palabras que se encuentran ubicadas en el margen en lugar de las que están en el interior del texto. Esta idea es compartida por varios niños. Este dato se corrobora, además, con la selección que hacen de otras palabras de la lista. Cuando los niños no reparan en la inicial de *Roja* y, consecuentemente, no tienen el propósito de encontrar la letra ‘erre’, sus elecciones se concentran en palabras que generalmente se encuentran en el margen. Una de ellas es “Prólogo” que, además, es la primera de la lista. Otra palabra seleccionada corresponde a “Índice”. El título, seguramente por su ubicación espacial, también pareciera llamar la atención de los niños. Las únicas palabras que no están en el margen sino en el interior del texto y fueron seleccionadas por varios niños son *Asno* conformando el nombre “Piel de Asno” y *Azul* en “Barba Azul”. Tal vez, esta selección se debe a que la inicial

⁷ Se señala en negrita para indicar las palabras que están escritas en el listado de contenido.

de ambas palabras es la ‘A’ y escrita en mayúscula, grafía fácilmente reconocible para los pequeños. Estos niños pueden comenzar a tomar índices cualitativos del texto.

El 14% de los niños estudiados logra señalar la palabra correctamente y con justificación que considera índices cualitativos como es el caso de Brenda (JX-A):

E: A ver si encontrás dónde dice Roja.

A: ¿Rojo?

E: Roja.

A: Acá (señala **Roja**).

E: ¿Cómo te diste cuenta?

A: Porque está la ‘erre’ con la ‘o’.

E: ¿Y acá también está la “erre” (**Riquete**) no puede decir acá Roja?

A: No, porque Roja se escribe con ‘erre’ ‘o’ ‘jota’ y ‘a’ y acá (**Riquete**) está la ‘erre’ ‘i’ ‘pe’ ‘u’.

Un mismo porcentaje de niños (14%) no encontró la palabra respondiendo con un “*no está, no la encuentro o no sé*” como es el caso de Ciro (JZ-C):

E: En este índice está escrita la palabra Roja a ver si te das cuenta dónde está.

A: (Mira el cartel) Roja.

E: Muy bien ese es el cartel, ahora mirá dónde está escrito acá (listado de contenido).

A: (Mira).

E: ¿Y? ¿La estás encontrando?

A: (...) Me confunde.

E: Bueno, mirá tranquilo.

A: No la encuentro.

Una vez que se terminaba la indagación con la palabra *Roja* se continuaba con *bosque* con la siguiente consigna: “Ahora buscá dónde te parece que dice *bosque*”. Recordemos que dentro del listado de contenido *bosque* forma parte del título “La Bella Durmiente del bosque” y que está escrito con letras minúsculas. Era previsible que los niños repararan en las palabras que tenían como inicial la ‘be’ mayúscula (*Barba y Bella*), en tanto es una variedad tipográfica que suele ser más fácilmente conocida por ellos. En la tabla 27, a continuación, se presentan datos en este sentido.

Tabla 27: Palabras señaladas para *bosque* en primer término por niño en números absolutos y porcentaje

BOSQUE	bosque	Bella	Barba	Otras palabras que no inician con B/b	No sé	Sin dato
Total de niños :64	3	2	24	18	14	3
Porcentaje	5	3	37	28	22	5

El porcentaje mayor (37%) corresponde a la palabra *Barba*. Luego se observan porcentajes similares entre los niños que eligen otras palabras del listado de títulos (28%) y quienes responden “no sé” (22%). En cambio, *bosque* (5%) y *Bella* (3%) son elegidas por muy pocos niños. Estos datos también evidencian lo que ocurría al buscar *Roja*: los niños reparaban más en las palabras que comenzaban con letras mayúsculas pertinentes a las palabras y en las que se encontraban ubicadas en el margen izquierdo, al inicio de la línea gráfica. Por eso *Barba* fue seleccionada por muchos más niños que *Bella*. Veamos cómo lo dice Aldana (JZ-C)

E: ¿Y dónde dice bosque?

A: Acá dice bosque (**Barba**).

E: ¿Por qué?

A: Porque empieza con la misma letra.

E: ¿Y por qué no dice acá? (**Bella** en **La Bella Durmiente del bosque-LBDB**)

A: Porque ésta (**LBDB**) empieza con ésta (L) acá está en la tercera (refiriéndose que **Barba** está iniciando el renglón).

Otro dato que fortalece la hipótesis de que los niños prefieren seleccionar las palabras que se encuentran en el margen, tiene que ver con las otras palabras seleccionadas. Casi todos sus señalamientos inician en el margen izquierdo apuntando a *Prólogo*, *Las Hadas*, *Piel de Asno*, etc.

Si comparamos entre *Roja* y *bosque* es posible advertir que *Roja* tiene un poco más de aciertos que *bosque*. Veamos la Tabla 28.

Tabla 28: Comparación entre la localización de *Roja* y *bosque* por niño en números absolutos y porcentaje

ROJA	Roja	Bosque
Total de niños : 64	10	3
Porcentaje	15	5

Como explicitamos previamente pensamos que tiene que ver con que *Roja* conforma el título del cuento “Caperucita Roja” -nombre muy conocido de su protagonista- e inicia con letra mayúscula; en cambio, *bosque* -en “La Bella Durmiente del bosque”- está escrito con minúscula y al final de título y también podría incidir la diferente estructura de las sílabas de cada palabra y la composición de algunas letras de la palabra *bosque*.

En ambas palabras los niños prefieren seleccionar la que inicia con mayúscula pertinente y se encuentra en el margen izquierdo: *Riquete* para *Roja* y *Barba* para *bosque*. También, en ambas palabras, hay un porcentaje importante de niños que elige otras palabras. Los porcentajes difieren en cada una de estas palabras en la categoría denominada como “no sé”. El porcentaje es mayor en *bosque* que en *Roja*.

4.3.2. ¿Dónde dice *Roja* y *bosque* por escuela y subgrupos?

Al analizar las respuestas de localización de *Roja* según tipo de escuela (Anexo IV, Tabla 29) observamos que los niños de las Escuelas X que toman en cuenta índices cualitativos, dando respuesta correcta (10%) o considerando en *Riquete* la letra pertinente en palabra ubicada en el margen (27%), son un tercio del total (10+27=37 %), la mitad (52%) selecciona otra palabra y otro pequeño grupo indica no saber (10%). En las Escuelas Z toman en cuenta índices cualitativos casi dos tercios (18+44=62%), son similares los porcentajes de quienes eligen otra palabra diferente (20%) y los “no sé” (18%). El porcentaje de los que no la encuentran es un poco mayor en las Escuelas Z (18%) que en las X (10%). Esto puede deberse a que los niños X se inclinaban por señalar otra palabra mientras que algunos de los Z tomaron inmediatamente el cartel y se fijaban en él pero, probablemente, la combinación de letras mayúsculas y minúsculas fue un verdadero obstáculo para encontrarla y decían *no está*, *no la encuentro* o *no sé*.

La distribución encontrada tiene explicación, en tanto, ya habíamos analizado que tenemos un mayor porcentaje de niños de las Escuelas Z que toman en cuenta índices provistos por el texto.

Si observamos los subgrupos en las Escuelas X, únicamente los A son los que eligen *Roja* y también en Z son mayoritariamente del subgrupo A. Ningún niño del subgrupo C de ambas escuelas puede encontrar en el listado de contenidos la palabra solicitada. En cambio, no ocurre lo mismo para *Riquete*, en las Escuelas X lo hacen niños del subgrupo A y B, en cambio en Z lo hacen de los tres subgrupos. En ambos tipos de escuelas también se observan niños de los tres subgrupos señalando otras palabras.

Con la palabra *bosque* (Anexo IV, Tabla 30) ocurre casi lo mismo que con *Roja*. Los niños de las Escuelas X que toman en cuenta índices cualitativos suman el 35% (*Bella* 7% y *Barba* 28%), es decir, casi un tercio localiza otra palabra pertinente y selecciona otra palabra o indica no saber el 64% (43 +21). En las Escuelas Z el 59% (*bosque* 9%, *Bella* 3% y *Barba* 47%), casi dos tercios localiza una palabra pertinente y más de un tercio 41% (18+23) no localiza. Estos datos evidencian que un tercio en las Escuelas X y más de la mitad en las Z saben que *bosque* comienza con la ‘be’ larga, y generalmente lo descubren a través de la tarjeta de BOSQUE que, recordemos, tienen a disposición y que se dieron cuenta de que les puede dar pistas para responder a la pregunta del entrevistador. A pesar de que *Bella* es una palabra que comienza con ‘be’ mayúscula los niños de ambos tipos de escuela no la prefieren (X: 7%, Z: 3%), seguramente se deba a que no se encuentra en el margen de página como es el caso de *Barba* que conforma el nombre de “Barba Azul” sino precedida por el artículo “La Bella Durmiente del bosque”. Seleccionar la palabra adecuada se da en un porcentaje muy bajo únicamente en niños del subgrupo A de las Escuelas Z (9%).

4.3. 3. El uso o no de la tarjeta

Retomemos la consigna para recordar que, a los que no pudieron encontrar ROJA o BOSQUE por sí mismos en la tarea de LCV, se les solicitaba que busquen dónde dicen cada una de esas palabras en el listado de contenidos y en el mismo momento tomábamos la tarjeta con dicha palabra y la dejábamos a disposición del niño, cerca del texto. La intención era ver si advertía que la tarjeta le podía servir como fuente de información para resolver la tarea solicitada y -en tal caso- cómo la utilizaba. Es importante recordar que las palabras *Roja* y *bosque* en las tarjetas estaban escritas en mayúscula (ROJA-BOSQUE) y que en el listado de contenido la palabra *Roja* estaba escrita con mayúscula inicial y minúsculas, mientras que *bosque* solo con imprenta minúscula.

Veamos algunos ejemplos de cómo los niños resuelven la tarea. Para algunos niños el uso de la tarjeta resultó una herramienta fundamental para confirmar o rechazar sus ideas como resultó para Evangelina (JZ-B)

E: ¿Y bosque?

A: Acá (señala la tarjeta de BOSQUE y se ríe). Acá (**Barba**) no, porque no tienen la ‘o’ tiene la ‘a’ (señalando ‘a’ en la lista de contenido).

E: ¿Y podrá ser acá? (**Bella**).

A: No, porque no tiene esta (señala la ‘e’ en **Bella**).

Otro ejemplo es Melina (JZ-B) para quien el cambio tipográfico en la palabra *Roja* no resultó problemático:

E: A ver si encontrás dónde está escrito Roja.

A: Acá (señala **Riquete**).

E: ¿Por qué? ¿Cómo te diste cuenta?

A: Porque tiene la ‘erre’ Ro-ja.

E: Y mirá esta también tiene la ‘erre’ (**Roja** en listado de contenido).

A: Entonces dice acá Ro-ja (lee señalando en el listado de contenido).

E: ¿Y cómo podes estar segura?

A: Porque es cortito como éste (señala la tarjeta) y tiene la ‘erre’ y la ‘o’ y la ‘jo’ y la ‘a’ (señalando en el listado de contenido).

A diferencia de Evangelina, en ciertos niños la mayúscula y minúscula fue un problema a enfrentar para decidir dónde dice las palabras solicitadas. Por ejemplo, para Alan (JX-A) el cambio de tipografía entre la ‘jota’ mayúscula y minúscula fue un obstáculo para decidir dónde dice *Roja*:

E: ¿Y dónde te parece que acá dice Roja? (listado de contenido).

A: (Explora el cartel de ROJA y observa el listado de contenido). No sé dónde dice. Con éste empieza con ‘a’, con éste (señalando A en ROJA, indicando que allí es el inicio de la palabra y continúa buscando).

A: ¿Acá? (señala **Asno**) porque empieza con la ‘a’ como éste (ROJA). Empieza con ‘a’ pero no encuentro el número éste, esta letra (señala J en ROJA). Roja, porque no encuentro la ‘a’ con éste (se refiere a que no encuentra la ‘jota’ que observa en la tarjeta -al estar escrita en mayúscula J- y la que ve en el listado de contenido que está escrita en minúscula j) por eso no sé donde dice Roja.

Hubo otros niños que recurrieron a la tarjeta pero sin resultarles una herramienta útil para resolver la tarea. Estas respuestas –si bien pueden anunciar algún intento de relación- no fueron consideradas entre las que efectivamente procuran considerar la información escrita. Por ejemplo, Dylan (JX-C):

E: ¿Dónde dice Roja?

A: (Señala **Piel de Asno**).

E: ¿Por qué te parece que ahí dice?

A: Porque acá está... porque éste está acá (señala la tarjeta de BOSQUE).

Detengámonos en el uso de la tarjeta por parte de los niños al buscar *Roja* por escuela y subgrupos. En relación con *Roja* (Anexo IV, Tabla 31) los porcentajes son muy similares en ambas escuelas entre los niños que usan la tarjeta (X: 45%; Z: 55%) o los que no la usan (X: 50% y Z: 50%).

En las Escuelas Z el uso de la tarjeta aumenta del subgrupo A hacia el C, esto no ocurre en las X dado que en esta escuela las cantidades son parejas para los subgrupos A y B y en el subgrupo C hay más niños que no la usan. Seguramente, dado que todavía no toman en cuenta lo escrito, no advierten que la tarjeta puede ser un recurso válido para resolver el problema que se les estaba planteando. En cambio, en los niños de las Escuelas Z se advierte una diferencia entre los subgrupos, mientras más ayuda necesitan (según el criterio de las docentes) más acuden a las tarjetas. Estos niños del subgrupo C, a pesar de la condición de necesitar más ayuda pueden apelar a la información disponible y utilizarla para resolver la tarea.

Veamos si recurrieron o no a la tarjeta cuando tenían que buscar *bosque* (Anexo IV, Tabla 32). En este caso los porcentajes no son tan similares como se daban en *Roja*. Mientras para los X en *Roja* había un porcentaje parejo entre usar o no la tarjeta (45% y 55%), con esta palabra el doble de niños prefiere no usarla (32% y 68%). En los niños de las Escuelas Z continúa un porcentaje similar en esta palabra entre usar o no la tarjeta (53% y 47%) como observábamos en *Roja* (50% y 50%) hay un porcentaje similar.

4.3.4. Justificaciones dadas por los niños

Otro aspecto interesante a considerar son las razones brindadas por los niños a la localización de una palabra. Recordemos que una vez que el niño señalaba en la lista de contenido dónde estaba escrito *Roja*, la entrevistadora le solicitaba una justificación (“¿Por qué te parece que ahí dice *Roja*?” “¿Cómo te diste cuenta?”). En este punto nos importa analizar el tipo de argumentación, sin tomar en cuenta si localiza o no localiza correctamente la palabra solicitada. Es decir, si el tipo de justificación dada puede ser considerada consistente en relación con lo que se le solicita, en tanto toma en cuenta algún índice adecuado para sostener su interpretación.

Veamos algunos casos a fin de ilustrar los distintos tipos de respuesta. Algunas justificaciones demuestran que los niños no reparan en lo escrito para saber si algo dice o no dice, es decir, no atienden a ninguna información cualitativa ni cuantitativa que oriente su interpretación. Este es el caso de Ángel (JX-C):

E: A ver si encontrás dónde dice *Roja*.

A: Acá (**El gato con botas**).

E: ¿Y cómo te diste cuenta?

A: Es que lo pensé y lo busqué y lo encontré.

Otros niños, en cambio, saben que tienen que recurrir a las letras para decidir si dice o no dice *Roja*, sin embargo, todavía no saben exactamente cuáles. Estos niños reparan en lo escrito pero sin recurrir en sus argumentaciones a ningún índice pertinente que oriente su interpretación. Es el caso de Javier (JX-C):

E: En un lugar de este índice dice Roja.

A: Acá (**La Bella Durmiente del bosque**).

E: ¿Por qué?

A: Porque empieza con esta (L).

Otro grupo lo conforman los niños que reparan en lo escrito y dan justificaciones basándose en índices gráficos pertinentes. Algunos de estos niños seleccionan la palabra correcta con argumentaciones adecuadas como en el caso de Victoria (JX-A):

E: Acá en este índice está escrito Roja. Fijate si la podés encontrar.

A: Roja (**Roja**).

E: ¿Cómo te diste cuenta?

A: Porque está la ‘erre’ y la ‘o’.

También conforman este grupo los niños que seleccionan otras palabras pero dando argumentaciones válidas como Mayra (JZ-B)

E: A ver si encontrás Roja.

A: (**Riquete**).

E: ¿Por qué?

A: Porque esta la ‘erre’.

Si analizamos qué ocurre con la palabra *Roja* según tipo de escuela se evidencia una importante diferencia (Anexo IV, Tabla 33). Mientras en las Escuelas X hay un 45% de niños que brinda argumentos con índices gráficos pertinentes (hecho que consideramos de importancia, en tanto posibilidad de los niños no promovida en la intervención de enseñanza habitual); en las Z lo hacen en un porcentaje muy elevado (94%). A su vez, el 21% brinda argumentaciones con índices no pertinentes en las Escuelas X, respecto del 3% de Z. En Z no se registraron respuestas del tipo “No reparan en lo escrito”, en tanto en las Escuelas X se constata en el 27% de los niños. Cabe mencionar que dichas respuestas en su mayoría corresponden a niños del subgrupo C (7 niños).

En relación con la clase de justificaciones con la palabra *bosque* (Anexo IV, Tabla 34) la diferencia existente entre los tipos de escuelas se profundiza aún más con esta palabra entre los

niños que brindan argumentos pertinentes y los que no. Mientras el porcentaje de los niños de las Escuelas Z duplica al de las X en *Roja*, en *bosque* es todavía más dispar (79 % en las Z y 7% en las X).

4.3.5. Impacto del contraejemplo en los niños

Otro punto a analizar fue qué hacían los niños frente al contraejemplo presentado por la entrevistadora. Recordemos que si respondían *Roja* la entrevistadora les presentaba el contraejemplo *Riquete* y si elegían esta palabra lo hacía con *Roja*. El contraejemplo solo podía presentarse cuando los niños seleccionaban alguna de las dos palabras que comienzan con ‘erre’, o sea *Roja* o *Riquete*. Fueron 37 (X=11 y Z=23) los niños en estas condiciones.

Al analizar qué hacen frente a este problema que se les plantea observamos (Anexo IV, Tabla 35) que, en la mayoría de los niños de ambas escuelas (X=10 y Z=17), el contraejemplo favorece optar por la palabra *Roja* en vez de *Riquete*, o si ya habían señalado *Roja*, reafirmar esa elección. Esta intervención parece ser facilitadora en este tipo de tarea.

Veamos ejemplos de algunas respuestas brindadas por los niños en ambas escuelas. Comencemos por quien elige *Roja* y -a partir de la intervención del adulto- busca ampliar la justificación cualitativa para que no quede ninguna duda:

Kevin (JZ-B)

E: ¿Y dónde te parece que acá dice Roja?

A: (Señala **Roja**) Porque empieza con la ‘erre’.

E: Esta también empieza con la ‘erre’ (**Riquete**) ¿En cuál te parece que dice?

A: En la de antes. Porque termina con la ‘a’ y este termina con la ‘e’. ‘Reje’ tendría que decir.

El caso inverso sucede cuando los niños modifican su interpretación y cambian de parecer considerando la información de la palabra señalada por el adulto:

Lucas (JZ-B): quien solo apela a lo escrito en la lista de contenidos sin apoyarse en la tarjeta

E: A ver si encontrás donde dice Roja.

A: Acá (**Riquete**) porque empieza con la ‘erre’.

E: Y mira acá también está la erre (**Roja**).

A: No es acá (**Riquete**) porque no termina con la ‘a’. Es acá (**Roja**) porque termina con la ‘a’.

Algunos niños además, apelan a la información disponible en la tarjeta para justificar el cambio de interpretación como Daniel (JX-B):

E: En este índice, en un lugar dice Roja.

A: Ro / ja. Acá (**Riquete**) Porque empieza con la ‘erre’.

E: Pero mirá, este también empieza con la ‘erre’ (**Roja**) ¿Dónde te parece que dice?

A: Este mejor (**Roja**) porque es mas cortito, este (**Riquete**) es más largo. Porque tiene las mismas letras que este (refiriéndose a ROJA en la tarjeta).

Evangelina (JZ-B) también usa la tarjeta, pero a diferencia de Daniel, no logra obtener información por desconocimiento de la equivalencia entre letras mayúsculas y minúsculas:

E: A ver si encontrás Roja.

A: Acá (**Riquete** y mira la tarjeta) no, porque no tiene la ‘i’ (sigue buscando) no hay ninguna más que tenga la de Rocío.

E: ¿Y acá? (**Roja**)

A: No, porque no tiene puntito (comparando la señalada por el adulto y refiriendo a la ‘J’ que está en mayúscula en la tarjeta).

Ciro (JZ-C) es otro de los ejemplos que rechaza *Roja* en la indicación del adulto, pero en su caso por su ubicación, ya que está en el interior del texto y no en el margen.

E: En este índice está escrita la palabra Roja, a ver si te das cuenta donde está.

A: (Mira la tarjeta y dice **Roja**).

E: Muy bien ese es el cartel ahora mirá donde está escrito acá (lista de contenido).

A: (Mira).

E: Y..., ¿la estás encontrando?

A: (...) Me confunde.

E: Bueno, mirá tranquilo.

A: No la encuentro.

E: ¿Y cómo estás buscando?

A: Miro todas las letras.

E: ¿Y cuál letra estás buscando?

A: (Señala R de la tarjeta) sigue mirando y no dice nada hasta que señala **Riquete**).

E: ¿Por qué ahí puede ser?

A: Tiene ésta y son iguales (se refiere a la R inicial de **ROJA** de la tarjeta y de **Riquete**).

E: ¿Y por qué no es acá? (**Roja**)

A: Porque está adelante, y ésta está adelante (refiriéndose a que **Riquete** está al inicio del renglón).

Veamos qué ocurre con *bosque*. Recordemos que en la palabra *bosque* el contraejemplo utilizaba las palabras *Bella o Barba*, de acuerdo a la elección que los niños habían hecho y a la justificación brindada. Se tomaron solamente los niños que habían seleccionado *Bella o bosque* y su

justificación refería a la letra inicial. No se incluyeron los casos que seleccionaron alguna de esas palabras pero con justificaciones inconsistentes del tipo “porque acá después de esta (Las Hadas...) viene esta palabra (señala *Bella*). Es así que analizamos la respuesta de 24 niños (6=X y 18=Z) (Anexo IV, Tabla 36).

En esta palabra no ocurre lo mismo que con *Roja*. El contraejemplo no produjo avances en las respuestas de los niños de las Escuelas X. Veamos como ejemplo de este tipo de respuestas un fragmento de entrevista de Franco (JX-C):

E: ¿Y bosque?

A: Este (**Barba**).

E: ¿Por qué te parece?

A: Porque empieza con esta (B de tarjeta BOSQUE) y es la única que hay.

E: ¿Y por qué no acá? (**Bella**).

A: ¡Ay! ...ahí ya no sé. Yo no sé tanto de cuentos.

En las Escuelas Z el 83% (15 de 18 niños) a los que se les ha presentado contraejemplo han dado respuestas más consistentes y sus argumentaciones se basan en criterios cualitativos. Veamos un ejemplo:

Juan Cruz (JZ-C)

A: Acá dice bosque (**Barba**).

E: ¿Estás buscando bosque?

A: Sí, hay muchas igualitas (compara la B con el cartel de BOSQUE).

E: ¿Por qué dice bosque?

A: Empieza con la de Bruno y tiene esta (B).

E: ¿Y por qué no acá? (**Bella**).

A: No tiene la ‘o’.

E: ¿Y acá la tiene? (**Barba**).

A: No, ninguna, no sé dónde.

4.3.6. Comparación de las tareas de lectura de palabras en tarjetas y en listado de contenido en un libro de cuento presentadas con contexto verbal

Así como comparamos la lectura de *Roja y bosque* sin contexto facilitador con la lectura de esas dos palabras entre las seis tarjetas cuando se les brindaba contexto verbal, se hace necesario ahora

poner en relación esta segunda subtarea con las respuestas de los niños en la lectura de *Roja y bosque* en el listado de contenido. Para tal fin, con las respuestas obtenidas en LCV conformamos cuatro grupos: los niños que responden adecuadamente a *Roja y bosque* (+R+B) los que solo localizan *Roja* pero no *bosque* (+R-B) o a la inversa (-R+B) y los que no localizan ninguna de las dos palabras (-R-B). A estos cuatro grupos de niños los pusimos en relación con las respuestas obtenidas en lectura de ambas palabras en el listado de contenido (LC).

- Niños que eligen adecuadamente *Roja y bosque* (+R+B)

En relación con *Roja* (Anexo IV, Tabla 37 y 38) de los 14 niños que habían leído +R+B en la LCV la mitad (7) puede también hacerlo en el LC. Sin embargo, a partir de los contraejemplos y el uso de tarjeta todos logran hacerlo (12 de Escuelas Z y 2 de Escuelas X). Esto evidencia, como ya lo habíamos visto, la fortaleza que tiene este tipo de intervención para favorecer reflexiones y consecuentemente poder responder adecuadamente a la consigna.

En relación con *bosque* (Anexo IV, Tabla 39 y 40) de los 14 niños +R+B se distribuyen con una cantidad similar los que en la primera intención localizan *bosque* (4) o seleccionan *Barba* (4) -palabra que comienza como *bosque-* o dicen no saber (3). El contraejemplo favoreció a 3 niños. Por lo tanto, si se toman los 4 que ya había seleccionado adecuadamente resultan ser 7, todos de Escuelas Z, quienes logran ubicarla correctamente y son 2 los niños de las Escuelas X que permanecen en la categorización “no sé”. También hay chicos de la Escuela Z que no encuentran la palabra solicitada pero resulta bien interesante que en este caso aparece el “no encuentra” diferenciado del “no sé”. Esto se debe a que hay un contraste entre las respuestas de estos niños. Los “no sé”, como planteamos, corresponden a 2 niñas de las Escuelas X que no pueden encontrar un camino para dar algún tipo de respuesta. Son Victoria (JX-A) y Brenda (JX-A). Observemos esos fragmentos de entrevista:

Victoria (JX-A)

E: Y encontrará dónde dice bosque.

A: (Mira todo por bastante tiempo) No la encuentro.

E: ¿Hay algo que te pueda servir?

A: No.

Brenda (JX-A)

E: ¿Y dónde dice bosque?

A: (Mira durante mucho tiempo) no la encuentro.

Los comportamientos de estas dos niñas ponen de relieve que no es tarea sencilla encontrar *bosque* en este tipo de texto y con esta tipografía, ya que ambas son del grupo A, tienen una conceptualización de la escritura alfabética inicial y no han tenido problemas en encontrar *Roja*. No obstante, ninguna de las dos ha podido coordinar información para identificar a *bosque*.

Hay niños de las Escuelas Z que tampoco pudieron localizar *bosque* y empiezan eligiendo *Barba*, ante el contraejemplo *Bella*, rechazan ambas interpretaciones porque pueden atender a otros índices cualitativos, generalmente la segunda o la última letra. Si bien no llegan a una respuesta, la búsqueda de datos en la escritura que les permitan sostener su interpretación, las lleva a concluir que dichas palabras “no están” o que no se encuentran en la lista. Veamos a Brisa (JZ-C):

E: ¿Y bosque? ¿En qué lugar dice bosque?

A: Señala (**Barba Azul**).

E: ¿Y por qué ahí?

A: No, ahí no.

E: ¿Por qué no?

A: Porque no está ésta (señala ‘O’ de la tarjeta, sigue buscando) no está.

Todos los niños de las Escuelas Z dieron respuestas de este tipo. Se vuelve a constatar, con este dato, que *bosque* resulta más difícil de encontrar que *Roja*. Recordemos que luego de la contraargumentación todos los niños llegan a encontrar la palabra *Roja*.

- Niños que no eligen adecuadamente ni *Roja* ni *bosque* (-R-B) en LCV

Tomemos ahora el grupo de 26 niños que en la tarea de LCV no había elegido adecuadamente ni *Roja* ni *bosque*. En relación con *Roja* (Anexo IV, Tabla 41 y 42) más de la mitad (15) -en su intento inicial- elige otra palabra que inicia con letra diferente y 8 chicos seleccionan *Riquete* reparando en la inicial. Recordemos que para presentar el contraejemplo solo se tomaron a los niños que habían elegido *Roja* o *Riquete* (en este caso fueron 8). Para la mayoría de estos niños (5), tanto el contraejemplo como la presencia de la tarjeta promueven localizar la palabra solicitada.

En relación con *bosque* ningún niño pudo encontrarla ni en la primera intención, ni con el contraejemplo (Anexo IV, Tabla 43 y 44). En general, modificaron de *Barba* a *Bella*, sin avanzar.

- Niños que eligen adecuadamente *Roja* pero no *bosque* (+R-B) en LCV

Cuando los niños eligieron adecuadamente ROJA pero no BOSQUE en la tarea de LCV tuvieron posibilidades de seleccionar adecuadamente la palabra *Roja* en el LC luego del contraejemplo (Anexo IV, Tabla 45 y 46). En el primer intento seis niños seleccionan otras palabras pero, la mayoría (12) se centra en la letra inicial y selecciona *Riquete*. Son la mayoría de estos niños los que, luego del contraejemplo, pueden cambiar y localizar la adecuada.

En relación con *bosque* los niños de este grupo tampoco eligen la palabra adecuada (Anexo IV, Tabla 47 y 48) sino que la mayoría (9) se inclina por *Barba*, 6 dicen otras palabras y otros 6 no saben. Se les solicitó contraejemplos a los 9 niños que habían seleccionado *Barba* y la mayoría (6 niños), a pesar que no llega a localizar *bosque*, puede fijarse en otros índices cualitativos para rechazar a *Barba* y decir que no la encuentra. Todos estos niños corresponden a las Escuelas Z.

- Niños que no eligen adecuadamente *Roja* pero sí *bosque* (-R+B) en LCV

Son solo 3 niños de las Escuelas X que hicieron este tipo de selecciones en la tarea de LCV y que en el primer intento, para buscar *Roja* en el listado de contenido, 1 tuvo en cuenta lo escrito al señalar *Riquete* y los otros no (Anexo IV, Tabla 49). Sin embargo, luego de tener la posibilidad de reflexionar a través de confrontar con la tarjeta, 2 arriban a la respuesta correcta y 1 niña no puede encontrarla (Anexo IV, Tabla 50).

En relación con *bosque* (Anexo IV, Tabla 51) en primer lugar solo uno de los niños señala *Bella* por la inicial, los otros 2 dicen que no saben. Solo fue posible solicitar el contraejemplo al niño que señaló *Bella* y decide cambiar a *Barba* (Anexo IV, Tabla 52).

4.4. Síntesis de los resultados de las tres subtareas

En la *tarea de lectura sin contexto facilitador* existe una diferencia marcada entre las respuestas de los dos tipos de escuelas. Esta diferencia reside en usar o no lo escrito para atribuir algún significado a las palabras presentadas en las tarjetas. Más del doble de las respuestas de los niños de las Escuelas X son los que no usan lo escrito frente a los de las Escuelas Z que sí lo hacen.

Los niños que toman en cuenta índices del texto, generalmente se centran en uno solo y la letra inicial es la grafía predilecta a la que acuden y lo hacen niños de ambos tipos de escuela y de

todos los subgrupos. En esto no habría diferencia entre las escuelas estudiadas ya que casi todos los niños se centran en este índice cualitativo.

¿En dónde se observa diferencia? La diferencia estaría dada en que los niños de las Escuelas X solo pueden tomar en cuenta un índice cualitativo, mientras que hay un grupo en las Escuelas Z que comienza a tomar en cuenta más de un índice por vez (puede ser la letra final, la segunda o una letra intermedia). Tanto para los que no centran su atención en índices cualitativos como para los que sí lo hacen lo que está escrito son sustantivos propios y comunes.

En relación con los subgrupos A, B y C hay una confluencia entre dos variables: tipo de escuela y subgrupo. Usar lo escrito en ambos tipos de escuela va progresivamente aumentando desde los niños que (según la información de las docentes) necesitan más ayuda para realizar sus tareas hacia los que necesitan menos ayuda. En las Escuelas X se observan respuestas que no toman en cuenta lo escrito en los tres subgrupos, mientras que en las Z exclusivamente no lo hacen en el subgrupo C.

En relación con las verbalizaciones realizadas para las dos únicas palabras que tenían igual inicio (BELLA / BOSQUE) son, mayoritariamente, los niños de las Escuelas Z los que intentan buscar una relación entre estas dos palabras.

Al centrarnos en ROJA y BOSQUE de las seis palabras presentadas (ya que son las únicas dos palabras que se utilizan en las tareas subsiguientes) observamos que ROJA es más reconocida que BOSQUE. Las razones pensadas para que esto ocurra se vinculan con que son dos palabras que pertenecen a nombres de cuentos tradicionales comúnmente leídos en los jardines de infantes, no obstante, Roja se escribe con mayúscula por ser parte del nombre de la protagonista de “Caperucita Roja” (personaje muy conocido por los niños), en cambio, bosque se escribe con minúscula en “La Bella Durmiente del bosque”. Además, ambas palabras son bisílabas pero cuentan con una estructura silábica diferente, mientras ROJA tiene una conformación de la sílaba CV, BOSQUE tiene una estructura silábica más compleja: sílaba inicial CVC y una segunda sílaba con dos letras (QU) que refieren a un único fonema /k/.

En relación con *Roja* según los tipos de escuelas se observa que en las Escuelas X el porcentaje mayor (70%) se concentra en decir otras palabras que no toman en cuenta ningún índice cuantitativo ni cualitativo y nadie reconoce ROJA; en las Escuelas Z los porcentajes son más

parejos entre reconocer la tarjeta adecuadamente (24%), seleccionar otra pero tomando algún índice adecuado (38%) y no tomar en cuenta lo escrito (29%).

En relación con *bosque* el porcentaje de niños estudiados que localiza esta palabra es muy pequeño (6%) y solo está conformado por niños de las Escuelas Z. Los niños de las Escuelas X mayoritariamente no toman en cuenta lo escrito (83%), en las Escuelas Z el porcentaje desciende a la mitad (41%). En relación con los que pueden tomar en cuenta índices cualitativos el porcentaje de las Escuelas Z (32%) triplica al de las X (10%).

Observamos entonces que los niños de las distintas escuelas no se comportan de manera similar al interpretar ambas palabras. Los de las Escuelas X no usan lo escrito en un 70% y lo usan en un 30%. Los porcentajes se invierten en el caso de las Escuelas Z, no usan lo escrito un 29% y lo usan un 71%. Solamente los niños de las Escuelas Z logran realizar reconocimientos inmediatos (24% en *Roja* y 12% en *bosque*).

En la trayectoria realizada a lo largo de las seis palabras las respuestas evidencian que en ambos contextos de enseñanza, generalmente cuando los niños se deciden por un procedimiento lo sostienen. Las diferencias aparecen en el tipo de trayectoria: las respuestas de los niños de las Escuelas X se concentran en trayectorias que no toman en cuenta lo escrito, mientras que las respuestas de las Escuelas Z convergen en que usan algún índice de lo escrito.

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. Niños de ambas escuelas pueden avanzar a partir de recibir mayor información en la consigna. En las Escuelas X recordemos que ningún niño reconoce la tarjeta ROJA en LSC, sin embargo, en esta subtarea logran localizarla 6 niños (20%). En las Escuelas Z, 8 niños (23%) reconocen inmediatamente ROJA en LSC, no obstante, el doble de niños lo hace en LCV representando el 61%.

En BOSQUE se observa, al igual que en ROJA, que la LCV favorece a algunos niños para encontrar esta palabra, la que no logran identificar en LSC. Si bien esto se observa en ambas escuelas los porcentajes difieren de una a otra. Hay un 3% de niños de las Escuelas X que llegan a identificar la tarjeta de BOSQUE y otro 3% que no la identifican, pero seleccionan otras con una

justificación posible. El porcentaje de los niños que logra localizar BOSQUE en las Escuelas Z (27%) casi triplica al de las Escuelas X y el que representa a los que no eligen adecuadamente, pero brindan una justificación posible, es muy superior (40%).

Resulta interesante destacar que la información recibida no resulta solamente útil para los niños que en LSC realizan reconocimientos muy próximos o toman algún índice de lo escrito sino también para los que deletrean o silabean y aún para los que no toman en consideración lo escrito.

Cuando se enfrentan a la tarea de leer *Roja y bosque* en el *listado de contenidos* hay niños que buscan las palabras que están en los extremos -en este caso en el margen izquierdo-, en el título (INDICE) o en la palabra que se encuentra en la primera línea (Prólogo). Otros, en cambio, se fijan solamente en la letra inicial y hay quienes pueden tomar en cuenta más de una letra por vez. Esta tarea, a diferencia de la tarea de lectura de tarjetas con contexto verbal, favorece reflexiones en los niños y respuestas más adecuadas. Además, hay aumento de respuestas correctas o posibles desde la selección inicial respecto de la realizada a posteriori de solicitar el contraejemplo. Esto evidencia que aún en un escrito con varias líneas gráficas -es decir- en el que no hay solo listas de palabras, los niños pueden orientar su búsqueda considerando índices cuantitativos y cualitativos en la escritura.

Respecto de cómo se han comportado los niños en esta tarea de acuerdo a los dos tipos de escuelas, los niños de las Escuelas X seleccionaron mayoritariamente otras palabras que no tenían igual letra inicial mientras que los de la Escuela Z se inclinaron por *Riquete* que inicia como *Roja*. Ocurre lo mismo con la palabra *bosque* dado que, mientras los niños de las Escuelas X también eligieron otras palabras, los de las Escuelas Z optaron por *Barba*. La selección de *Riquete* y de *Barba* responde a muy buenas razones ya que ambas palabras comienzan con la inicial de las palabras solicitadas, que están escritas en mayúscula y se encuentran ubicadas al inicio de línea gráfica. Ante el contraejemplo, los niños de ambos tipos de escuelas muestran respuestas más consistentes con la palabra *Roja*. Esto pone de relieve la importancia de este tipo de intervención para posibilitar que muchos niños sigan pensando soluciones al problema planteado. En *bosque* solo los niños de las Escuelas Z avanzan en respuestas más adecuadas. El problema de la variedad tipográfica, si bien no ha sido objeto de análisis específico en esta tarea, se advierte que ha influido en la posibilidad de localizar las palabras solicitadas.

*“Los nombres cambian pero las mismas ideas
reduccionistas sobreviven tenazmente”.*

Emilia Ferreiro (1999)

CAPÍTULO 5

TAREA DE OMISIÓN DEL PRIMER FONEMA

Esta tarea es puramente oral y resulta una de las más difíciles reportadas por la literatura en el tema. Dado su grado de complejidad fue incluida en la última parte de la segunda entrevista realizada a los niños. Recordemos que se solicitaba a cada niño que repitiera una palabra dicha por el entrevistador omitiendo el primer fonema. El entrevistador comenzaba dando un ejemplo: “*si te digo “malo”, a vos te toca decir alo*” y, para asegurarse de que había comprendido, le proponía otra palabra: “*Si te digo “casa” vos decís...*”, pero en esta oportunidad no decía la respuesta para que fuera el niño quien lo hiciera. Si esto no ocurría él la completaba. A partir de ese momento se le presentaba una a una las siguientes 10 palabras, sin retroalimentación cualquiera fuera la respuesta:

pelo - taza - nube - dedo - mula - sapo - foto - suma - tiza – vaso

5.1. Categorización de las respuestas

En esta tarea hemos estudiado la totalidad de las respuestas dadas (640) y constatamos una gran diversidad como ha sido reportado por Vernon, Calderón, Alvarado (2001) y Vernon (2007): respuestas adecuadas, otras que omiten el primer fonema pero actúan también sobre otras partes internas de la palabra, sustituciones, agregados y repeticiones. Algunas de ellas dan cuenta de un trabajo con fonemas, sílabas, palabras o seudopalabras. El despliegue de esta gran diversidad da cuenta de la complejidad para construir una categorización de las respuestas observadas. Para su análisis se tomaron en cuenta diferentes ejes: la posición en la palabra donde los niños realizan el trabajo (inicio o final), la unidad de análisis (fonema, sílaba, palabra) y el tipo de interpretación del trabajo solicitado (omisión, sustitución, agregados, repeticiones, etc.).

Las respuestas encontradas en esta muestra son similares a las halladas por Vernon. Hay coincidencias en la categorización de los grandes grupos conformados pero en esta oportunidad

decidimos analizar con mayor detalle las variantes de respuestas presentadas por Vernon. Las respuestas se clasificaron de la siguiente manera:

- 1) Correctas (omiten el primer fonema).
- 2) Omiten el primer fonema pero también actúan sobre otras unidades de la palabra.
- 3) No omiten sino que sustituyen.
- 4) Indican atención al final de la palabra.
- 5) No omiten ni sustituyen sino agregan.
- 6) No trabajan con la palabra dada.
- 7) Otros (respuestas que no responden a ninguna de las categorías anteriores).

En cada uno de estos grupos (excepto en el primero) fue posible distinguir las siguientes subcategorías. En lo que sigue C significa consonante, C1 consonante inicial, C2 segunda consonante, V vocal, V1 vocal inicial, V2 vocal final.

1 - Correctas: Omiten el primer fonema (C1) (PELO / elo)¹.

2 - Omiten el primer fonema pero también actúan sobre otras unidades de la palabra

2a- **Omiten** el primer fonema, pero actúan también sobre C2 (con omisión o sustitución). Las respuestas dadas incluyen la omisión de C1 y la sustitución de C2 (TAZA / aja ; SAPO / aso).

2b- **Omiten** C1 y C2, dejando sólo las vocales (DEDO / eo).

2c- **Omiten** al inicio de la palabra, pero más de lo solicitado, suprimiendo la primera sílaba. (DEDO / do).

3- Omiten al final de la palabra

3a- **Omiten** C2 (DEDO / deo).

3b-**Omiten** V final (MULA / mul ; TIZA / tis) dando como resultado un monosílabo.

3c- **Omiten** la segunda sílaba (PELO / pe).

4- No omiten sino que sustituyen

¹ Se presentan en mayúsculas las palabras solicitadas por el entrevistador y en minúsculas las respuestas de

4a- **Sustituyen** C1 o C2 en lugar de omitir (producen un bisílabo igual al modelo CVCV, con acento en primera sílaba). El resultado puede ser una palabra con significado (TAZA / casa; PELO / peso) o una seudopalabra (TAZA / lasa; MULA / lula).

4b- **Sustituyen** las dos consonantes, conservando las vocales (producen un bisílabo igual al modelo CVCV, con acento en primera sílaba). (DEDO / seso; MULA / nuna). Hay respuestas con/sin significado. En los dos ejemplos previos hay homologación de C1 y C2.

4c- **Sustituyen** V1 (PELO/palo), V2 (SAPO/ sapa) o ambas (TAZA/tosos).

5- No omiten ni sustituyen sino agregan

5a- **Agregados** que producen otra palabra de sonoridad próxima a la palabra original (MULA / muela).

5b- **Agregados** que producen diminutivos (DEDO / dedito), aumentativos (TAZA / tazón) o superlativos (VASO / supervaso).

5c- **Agregados** de elementos no morféimicos conformando seudopalabras. Esos agregados pueden estar al inicio (SAPO / asapo) o al final (MULA / mulasi, SUMA / sumana).

6- No trabajan con la palabra dada

6a- Palabra que tiene relación semántica con la palabra propuesta (TIZA / borrador; VASO / agua).

6b- Palabra que no tiene relación semántica con la palabra propuesta (SAPO / colectivo).

6c- Repiten la palabra o la incorporan en un enunciado (SUMA / sumar todas las cosas).

7- Otros

7a- Seudopalabras que no entran en ninguna de las otras categorías (SAPO/lele).

7b- Nombre de letra o fonema (TIZA/ u).

Al analizar la jerarquización de las respuestas observamos una importante distancia entre las respuestas del tipo 1 y 2 con respecto a 3 y 4 y de éstas con 5, 6 y 7. Las del tipo 1 demuestran un ajuste total a lo solicitado y las del 2, dentro de las incorrectas, son las más avanzadas por demostrar un trabajo con la omisión del fonema inicial. Las respuestas de tipo 5, 6 y 7 son las menos avanzadas en tanto no demuestran trabajar con unidades menores a la palabra. Las respuestas de tipo 3 siguen respetando la consigna de omisión pero trabajan con el final de la palabra, a veces sobre una sílaba y otras sobre el fonema vocálico final. Las de tipo 4 sustituyen, es decir, no respetan la consigna solicitada de omisión; sin embargo, demuestran que trabajan con

unidades menores a la palabra, a veces con elementos consonánticos y otras vocálicos atendiendo tanto al inicio como al final de la palabra y dando como resultado a veces palabras o pseudopalabras.

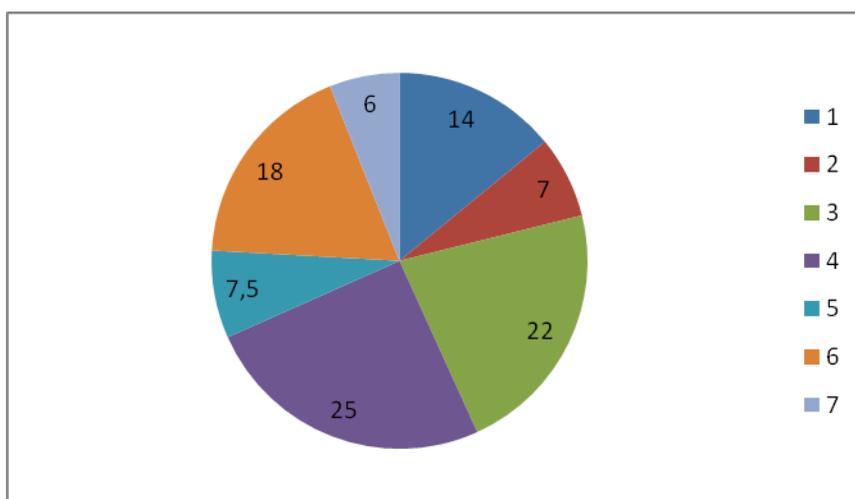
5.2. Análisis de las respuestas de los niños

Observemos en la totalidad de las respuestas dadas cómo se han distribuido las categorías construidas. Para permitir una mejor visualización, se hará foco en los grandes grupos categorizados (en Anexo 4, Tabla 2 se presentan los datos de las subcategorías).

Tabla 1: Clasificación del total de respuestas en números absolutos y porcentajes

Categorías	Total de respuestas	%
1	87	14
2	46	7
3	141	22
4	161	25
5	48	7,5
6	119	18
7	38	6
(N=640)	640	100

Grafico 1: Clasificación del total de respuestas en porcentajes



En la tabla 1 se puede observar que los mayores porcentajes de respuestas se concentran en las categorías **3 y 4** respectivamente (22% y 25%), es decir, cuando los niños omiten al final de la palabra o no omiten sino que sustituyen. En el interior de estos grupos observamos (remitirse al Anexo, Tabla 2) que en la categoría 3 son las respuestas del tipo 3c -cuando omiten la segunda sílaba de la palabra: PELO/pe- las que concentran el mayor porcentaje (17%) y en la categoría 4 son las de tipo 4a (13%). Recordemos que estas respuestas en vez de omitir sustituyen y a la vez pueden atender a uno o a los dos fonemas consonánticos, manteniendo las vocales (MULA/lula, PELO/peso) o a uno o a los dos fonemas vocálicos, manteniendo en este caso las consonantes (PELO/palo, TAZA/tosos). Con un 18% se ubican respuestas de la categoría 6 en donde no hay un trabajo con la palabra dada y, por oposición, las de la categoría 1 que son las correctas tienen un porcentaje próximo (14%).

Solamente las respuestas ubicadas entre las categorías 1 y 4, inclusive, demuestran un trabajo con unidades de la palabra mientras las que están entre las categorías 5 y 7 no lo hacen. Por lo tanto, si tomamos todas las respuestas dadas entre las categorías 1 y 4 (435) observamos que el 68% de las respuestas dan cuenta de algún tipo de reflexión con estas unidades y muchos de ellas con las unidades mínimas: los fonemas. El 32% restante, en cambio, está constituido por respuestas muy alejadas de lo solicitado (categorías 5, 6 y 7), las que ni omiten ni sustituyen sino que agregan, utilizando distintos recursos.

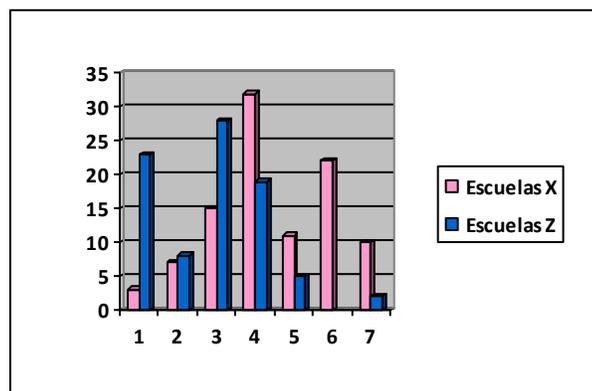
Consecuentemente resulta interesante advertir que la mayoría de las respuestas dadas por niños de sala de cinco de las escuelas estudiadas demuestran algún tipo de reflexión sobre la composición interna de las palabras.

5.2.1. Análisis de las respuestas por tipo de escuela

A continuación observemos cómo se distribuyen estos valores según las escuelas.

Tabla y Gráfico 3: Clasificación de respuestas por escuela

Categorías	Escuelas X		Escuelas Z	
	Total	%	Total	%
1	9	3	78	23
2	20	7	26	8
3	45	15	96	28
4	97	32	64	19
5	32	11	16	5
6	66	22	53	15,5
7	31	10	7	2
N: 640 respuestas	300	100	340	100



Si observamos los extremos de la Tabla y Gráfico 3, es decir, las respuestas incluidas en las categorías 1 y 2 y en las 5,6 y 7 es posible advertir una importante diferencia entre las respuestas dadas en las escuelas X y Z. En las respuestas de la categoría 1 se observa un 3% en las escuelas X respecto de un 23% en las Z. Si agregamos a esos porcentajes las respuestas de la categoría 2, que son las mejores de las incorrectas –en tanto siempre omiten el fonema inicial- la diferencia entre los porcentajes se mantiene: 10% para las X y 31% para las Z. Hay, por lo tanto, una notable diferencia entre ambas escuelas.

Una diferencia semejante entre las escuelas se observa en el extremo final del cuadro (respuestas 5,6 y 7); los porcentajes entre escuelas X y Z se invierten, siendo el 43% para las escuelas X y 22,5 % para las Z. Es decir, que se duplica el porcentaje de las respuestas que dan cuenta de la inexistencia de un trabajo de análisis de la palabra en las escuelas X respecto de las Z.

En las respuestas del tipo 3 donde hay omisión, pero de la parte final de la palabra, se sigue comprobando un porcentaje ligeramente mayor de respuestas de niños de las escuelas Z (28%) respecto de los de las escuelas X (15%).

Son las respuestas de tipo 4 en donde no hay omisiones sino sustituciones en donde el porcentaje de respuestas de niños de las escuelas X (32%) supera al de las escuelas Z (19%).

Esto pondría en evidencia que hay más respuestas de niños de las escuelas Z que respetan la consigna solicitada por el entrevistador que es la de **omitir** (aunque lo hagan en otra parte de la

palabra solicitada). También es posible advertir los beneficios de analizar las diferentes respuestas dadas por los niños sin limitarse a observar solamente si omiten o no.

5.2.1. Análisis de las respuestas por subgrupos A, B, C

El siguiente cuadro permite profundizar en dónde se concentran las respuestas de cada escuela en cada categoría y tomando en cuenta los subgrupos A, B y C²:

Tabla 6: Clasificación de respuestas por grupos A, B y C en porcentaje

Categorías	Escuelas X			Escuelas Z		
	A	B	C	A	B	C
1	7	1	1	50	18	4
2	17	1	2	15	4	4
3	18	22	5	14	44	27
4	30	53	13	12	14	30
5	16	1	15	-	7	7
6	7	17	42	6	11	27
7	5	4	22	3	2	1
%	100	100	100	100	100	100

En las respuestas de la **categoría 1** (responden adecuadamente) los porcentajes del subgrupo A (50%) y B (18%) de las escuelas Z son notablemente superiores a los subgrupos A (7%) y B (1%) de las X.

Las respuestas de la **categoría 2** (omiten el primer fonema pero también actúan sobre otras unidades de la palabra) se concentran principalmente en el subgrupo A y con porcentajes similares en ambos tipos de escuelas.

En las respuestas de la **categoría 3** (omiten final de la palabra), la diferencia considerable está dada entre los subgrupos B (44%) y C (27%) de la escuelas Z respecto de los B (22%) y C (5%) de las escuelas X.

² Ver en Anexo 4, Tabla 4 por subcategoría, escuelas y subgrupos A, B y C en números absoluto y en Tabla 5 por categoría, escuela y subgrupos A, B y C en números absolutos.

Las de la **categoría 4** (en vez de omitir, sustituyen alguna consonante o vocal) los porcentajes aumentan en las escuelas X respecto de las Z en los subgrupos A y B (30% XA / 12% ZA y 53% XB / 14% ZB). Sin embargo, esta tendencia no se mantiene en el grupo C ya que los ZC (30%) superan a los XC (13%). Es decir, los que buscan respetar la consigna de omisión son mayoritariamente los niños de los subgrupos A y B de las escuelas Z mientras que los C comprenden que algo hay que modificar en el interior de la palabra pero todavía no pueden coordinar esa información con la solicitud de omisión.

Las de las **categorías 5, 6 y 7** (no hay trabajo con unidades inferiores de la palabra) se observa que en todos los subgrupos hay respuestas de este tipo tanto en las escuelas X como Z, sin embargo, en las escuelas X el subgrupo A (28%) triplica al de las Z (9%) y el C lo duplica (X=79% y Z=35%); en el subgrupo B los porcentajes son parejos (X=22% y Z=20%).

5.3. Análisis de las respuestas producidas por niño

En el apartado precedente nos hemos centrado en analizar todas las respuestas obtenidas y cómo se distribuyen según las escuelas. Corresponde ahora ver las respuestas en función de los niños.

Hay niños que presentan una *trayectoria homogénea* dado que dan un mismo tipo de respuestas para los diferentes estímulos presentados, por ejemplo: Max (JZ-A) responde a todos los ítems correctamente:

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
elo	aza	ube	edo	ula	apo	oto	uma	iza	aso
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

El caso de Dante (JZ-B) es una trayectoria homogénea pero produciendo respuestas alejadas de la consigna solicitada:

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
peluca	leche	nieve	uña	caballo	rana	cámara	sumar	niebla	gaseosa
6a	6a	6a	6a	6a	6 ^a	6a	6a	6b	6a

Hay otros niños que manifiestan una diversidad de respuestas. La tarea obligaba a responder a 10 palabras distintas. Dado que un propósito de este estudio es vincular el desempeño de los niños en las distintas tareas, se hace inevitable ubicar a cada niño de acuerdo a las respuestas mayoritariamente manifestadas. Para tal fin hemos reunido en un grupo a niños que contestan a siete o más ítems con un mismo tipo de respuesta, ya que a partir de esta cantidad se puede determinar una tendencia consistente, y otros dos grupos con cinco y seis del mismo ítem consideradas todavía cantidades razonables para marcar una tendencia de respuesta.

Observemos ejemplos de los diferentes tipos categorizados:

Marcos (JZ-A) responde a ocho estímulos omitiendo la segunda sílaba.

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
Perón	Ta	un	de	mu	Sa	fo	su	tí	vas
5 ^a	3c	3b							

Nahuel (XZ-B) responde a seis estímulos sustituyendo la C1 y/o C2.

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
mesa	nasa	nuse	dedo	nula	naso	noso	suná	nisa	naso
6b	4a	4 ^a	6c	4a	4b	4b	4a	4a	4a

Bruno (JZ-C) responde a cinco estímulos omitiendo la vocal final.

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
pelu	tas	nub	ded	mu	saló	fot	sum	tiza	vaso
4c	3b	3b	3b	3c	4a	3b	3b	6c	6c

Los casos que dan una mayoría de respuestas de una misma categoría pero con diversidad en el interior fueron clasificados con la subcategoría que tenía mayor número de respuestas. Por ejemplo:

Juan Cruz (JZ-C) fue clasificado como 6c

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
lata	ata	nuba	mano	cerebro	sapo	foto	sumita	taza	vaso
6b	2a	4c	6a	6b	6c	6c	5b	4c	6c

Aquellas respuestas que muestran mayor variabilidad entre los distintos tipos de categorías fueron clasificadas en “otros”. Por ejemplo:

Ciro (JZ-C) da diferentes tipos de respuestas:

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
dedo	mostaza	nada	doble dedo	mu	sa	fo	oso	rompe tiza	doble vaso
4a	6b	6b	5a	3c	3c	3c	6b	5a	5b

También se ha considerado relevante señalar (a través de un asterisco) a aquellos niños que, por lo menos, han podido arribar a alguna respuesta correcta, con la intención de que esta información no quedara opacada. Por ejemplo: Mayra (JZA) produce la siguiente variedad de respuestas:

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
eso	taza	ube	eo	mua	asapo	ofoto	sumo	iza	aso
2 ^a	6c	1	2b	3a	5c	5c	4c	1	1

Como vemos, tiene tres respuestas de tipo 1 que son las correctas al omitir el 1° fonema solicitado (NUBE/ube; TIZA/iza; VASO/aso) y otras dos que tienden a la omisión del 1° fonema pero actuando además en otros fonemas de la palabra, a veces, sustituyendo la C2 (PELO/eso) u omitiéndola (DEDO/eo) y dejando solo las vocales. Este tipo de respuesta resulta bien interesante porque pareciera que los niños actúan a nivel oral de la misma manera que lo hacen en la escritura ya que cuando los niños son silábicos escriben una letra por sílaba, preferentemente las vocales. En el caso de MULA no omite C1 sino la C2 (mua) y en SUMA opta por sustituir la última vocal (sumo). Al mismo tiempo produce respuestas menos evolucionadas, como repetir la palabra dada

por el entrevistador (TAZA/TAZA) o agregar un elemento morfémico a la palabra dada, lo que da por resultado una seudopalabra (SAPO/asapo, FOTO/ofoto).

Observemos cómo se distribuyen las respuestas a nivel de los niños. Para permitir una mejor visualización hemos optado por analizar a los niños tomando en cuenta las grandes categorías y la cantidad de respuestas dadas a una categoría. No se han incluido las siete respuestas que no llegan al límite de 5 ocurrencias similares (es decir, de la misma categoría), en otras palabras, a quienes mostraron una gran dispersión en sus respuestas (corresponden a 3 niños de escuelas X y 4 de Z):

Tabla 7: Niños por categoría

	Niños	%
Categorías		
1	9	16
2	3	5
3	14	24
4	15	26
5	4	7
6	10	18
7	2	3
Total de niños	57	100

En esta tabla se observa que hay porcentajes similares de niños que se ubican en las categorías que se consideran de respuestas más avanzadas (1 y 2 =21%), intermedias (3=24% y 4=26%) tanto como las menos avanzadas (5,6 y 7 =28%).

Observemos cómo se distribuyen los niños por escuela³:

Tabla 8: Niños por escuela según cantidad de respuestas en números absolutos y porcentajes

³ En Anexo 4 se incluye Tabla 9 con cantidad de niños por subcategorías, escuelas y subgrupo A, B y C.

Categorías	Escuelas X			%		Escuelas Z			Niños	%
	Cantidad de respuestas por categoría					Cantidad de respuestas por categoría				
	7/10	6/10	5/10	Nº	%	7/10	6/10	5/10	Nº	%
1	-	-	-	-		5	1	3	9	30
2	2	-	-	2	7	-	-	1	1	3
3	2	1	1	4	15	8	1	1	10	33
4	4	2	4	10	37	2	2	1	5	17
5	3		1	4	15	-	-	-	-	-
6	2	1	2	5	19	4	-	1	5	17
7	1	1	-	2	7	-	-	-	-	-
Total de niños	16	4	7	27	100	18	4	7	30	100

Cuando previamente realizamos el análisis por respuesta observamos un porcentaje notablemente superior de respuestas correctas en las Escuelas Z (23%) que en las X (3%). Con este cuadro podemos comprobar que las respuestas de los niños X no fueron predominantes ya que no hay ningún niño X que haya respondido al menos cinco ítems con respuestas correctas, en cambio, las respuestas de este tipo se observan únicamente en los niños Z: seis del grupo A, dos del B y uno del C (ver Anexo 4, Tabla 9).

Si focalizamos en los tipos de respuestas en las que hay inexistencia de trabajo con las unidades menores de la palabra (5, 6 y 7) el porcentaje de niños X (41%) duplica el de los niños Z (17%).

En las respuestas de tipo 3 y 4 se observa la misma tendencia que notábamos cuando analizábamos a nivel de respuestas. Es decir, también a nivel de sujetos encontramos que los niños Z prefieren respetar la consigna dada omitiendo - aunque lo hagan al final de la palabra- (Z: 33% respecto de X: 15%). En cambio, los X (37%) sustituyen respecto de los X (17%).

En ambas escuelas y en los diferentes subgrupos (A, B y C) observamos niños con respuestas homogéneas, es decir, que siempre responden con el mismo tipo de respuesta.

También hay quienes no pueden sostener un tipo de respuesta y a lo largo de la toma presentan una trayectoria descendente. Por ejemplo: Jeremías (JX-A) quien comienza con respuestas adecuadas pero a partir de la tercera palabra decae:

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
elo	aza	ube	deo	mua	sapo	foto	suba	tiza	vaso
1	1	1	3a	3a	6c	6c	4a	6c	6c

Otros presentan una trayectoria oscilante, como por ejemplo, Kevin (JZ-B) que inicia brindando respuestas correctas luego sustituye en vez de omitir, continúa con omisiones pero actuando a la vez sobre la segunda consonante, mientras en otras, vuelve a sustituir y finalmente vuelve a dar respuestas adecuadas:

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
elo	aza	sube	Eso	lula	saló	folo	ula	iza	aso
1	1	4a	2 ^a	4a	4a	4a	2 ^a	1	1

La homogeneidad de las respuestas no es garantía de un comportamiento más avanzado. Encontramos respuestas homogéneas más consistentes a la consigna pero también otras homogéneas aunque muy alejadas a lo solicitado. Por ej. Manuel (JX-C)

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
galletas	cuadrado	casa	uña	perro	león	juegos	embudo	caja	vidrio
6b	6b	6b	6a	6 ^a	6a	6b	6b	6b	6b

Por lo tanto, un niño que demuestre una trayectoria oscilante brindando algunas respuestas más avanzadas que otras nos podría indicar un proceso de avance hacia la reflexión sobre la composición interna de la palabra. Por ejemplo:

Mayra (JZ-B)

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
eso	taza	Ube	eo	Mua	asapo	ofoto	sumo	iza	aso
2 ^a	6c	1	2b	3a	5c	5c	4c	1	1

5.4. Síntesis de los resultados de esta tarea

A través del análisis de estos datos podemos observar que, a pesar de que en ambos tipos de escuela no hubo un trabajo específico con la oralidad para que los niños tomaran conciencia de las unidades mínimas de la palabra, esto no ha sido obstáculo para que el 68% de respuestas vaya en esa dirección y que -dentro de este conjunto de respuestas- el 14% omita la unidad lingüística solicitada: el primer fonema.

Si nos centramos en las respuestas producidas y en las escuelas estudiadas observamos diferencias importantes tanto en relación con el porcentaje correspondiente a las respuestas correctas ($Z=30\%$ y $X=3\%$), como a las que no demuestran algún tipo de análisis con la palabra. ($Z= 22,5\%$ y $X= 43 \%$). En relación con las otras respuestas, que no son correctas pero evidencian algún tipo de análisis de la palabra, se manifiestan de manera diferente en cada una de las escuelas estudiadas. Las respuestas que omiten en el final de palabra son más frecuentes en las escuelas Z ($Z=28\%$ y $X= 15 \%$); en cambio, las respuestas que en vez de omitir sustituyen, predominan en las X con respecto a las Z ($X=32\%$ y $Z=19\%$).

En relación con los subgrupos A, B, C las respuestas de la categoría más avanzada (1) solo están dadas por los subgrupos A y B en ambas escuelas y en las menos avanzadas (5,6 y 7) por los tres subgrupos. Sin embargo, existe un porcentaje notablemente superior de las Escuelas Z en relación con las X, en el primer caso y un porcentaje notablemente inferior en el segundo. En las respuestas intermedias (3 y 4) hay de los tres subgrupos en las Escuelas X y solamente B y C de las Escuelas Z.

Si nos centramos en los niños, la tendencia observada en el análisis por respuesta se mantiene. Se observa que únicamente son los de las escuelas Z quienes producen respuestas correctas en una cantidad considerable de ítems (9 niños de los cuales 5 lo hacen en todas las palabras, 1 niño en seis palabras y 3 niños en cinco palabras). Existe también diferencia en los niños que no realizan ningún análisis de la palabra: la cantidad de niños se duplica en las escuelas X respecto del de las Z ($X= 11$ y $Z=5$). Asimismo se duplica la cantidad de niños de las escuelas Z respecto de las X que optan por omitir pero al final de la palabra ($Z=10$ y $X=4$). En cambio, el doble de niños de las escuelas X respecto de las Z, opta por sustituir vocales o consonantes en vez de omitir ($X= 10$ y $Z=5$).

*“ Es necesario plantear a los niños retos con la escritura que les permitan ir descubriendo cómo se relacionan la escritura y la oralidad en nuestro sistema alfabético”.
Sofía Vernon (2004:40)*

Capítulo 6

Comparación entre las tareas de omisión del primer fonema y lectura de palabras con los niveles de conceptualización del sistema de escritura

Una vez presentados los datos correspondientes a la tarea de omisión del primer fonema y lectura de palabras, resulta conveniente ver qué relación guardan con los niveles de conceptualización que se ponen en evidencia en la tarea de escritura de una serie de palabras. Estos niveles tienen un significado teórico desde el punto de vista evolutivo y permiten, por lo tanto, anticipar ciertas relaciones. Nos proponemos además, analizar tales relaciones según tipo de escuelas estudiadas.

6.1. Tarea de omisión del primer fonema y su relación con los niveles de conceptualización de la escritura

Como ya hemos señalado en el Capítulo 1, existen estudios donde se constatan relaciones entre las posibilidades infantiles en la resolución de tareas de omisión del primer fonema y los niveles de conceptualización de la escritura (Vernon, 1997, Vernon y Ferreiro, 1999). A partir de estos estudios, consideramos importante analizar qué sucede en nuestros grupos cuando vinculamos los resultados de la tarea de omisión del primer fonema expuestos en el Capítulo 5 de esta tesis y los niveles conceptuales expuestos en el Capítulo 3.

Recordemos cómo se definen las siete categorías de respuestas conceptualizadas en esta tarea. La categoría 1 corresponde a las respuestas correctas, la 2 cuando omiten el primer fonema pero también actúan sobre otras unidades de la palabra, la 3 omiten el final de la palabra, la 4 en vez de omitir sustituyen algunas o ambas consonantes o vocales, la 5 no omiten ni sustituyen sino que agregan, la 6 no trabajan con unidades de la palabra dada sino que pueden repetirla o decir otra palabra que puede o no tener relación semántica con la dada y la 7 que dicen seudopalabras o nombran letras o fonemas (Capítulo 5, pág. 135).

Observemos la siguiente tabla. En la misma se han ubicado a los 57 niños¹ que respondieron, por lo menos, a 5 de los 10 estímulos con una misma categoría. En un eje se encuentran las categorías construidas en la tarea de omisión del primer fonema y en el otro eje el nivel de conceptualización de escritura correspondiente.

Tabla 1: Número de niños según respuesta en tarea de omisión del primer fonema y nivel de conceptualización de la escritura

OMISIÓN DEL 1º FONEMA	NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESCRITURA ²				
	Pre-silábicos (P)	Silábicos iniciales (Si)	Silábicos estrictos (S)	Silábicos alfabéticos (SA)	Alfabéticos (A)
1			3 (Z)		6 (Z)
2	1 (X)				2 (1X, 1Z)
3	4 (X)		8 (Z)	2 (Z)	
4	3 (X)	3 (2Z;1X)	5 (3X; 2Z)	2 (X)	2 (1X, 1Z)
5	4 (X)				
6	6 (1Z;5X)	1 (Z)	2 (Z)		1 (Z)
7	2 (X)				
Totales (N=57)	20	4	18	4	11

Los resultados obtenidos coinciden con los expuestos en investigaciones previas en cuanto a la relación existente entre actividades de conciencia fonológica y niveles de escritura. Observamos que hay una concentración de niños que dan respuestas de la categoría 1 cuando producen escrituras alfabéticas (seis casos). Los que producen escrituras silábico-alfabéticas y silábicas se concentran en las categorías intermedias (3 y 4, cuatro niños con escrituras SA y trece con S) mientras que los niños con escrituras presilábicas se dispersan desde la categoría 3 (cuatro niños) y 4 (tres niños), hacia las categorías menos avanzadas: categoría 5 (4 niños), categoría 6 (6 niños) y la 7 (2 niños). Solo se registra una niña con escritura de nivel presilábico con respuesta de tipo 2, caso que se puede considerar como particular. Si bien el análisis de su desempeño global en la tarea de producción corresponde a dicho nivel

¹ Dado que esta vinculación se hace a partir de las trayectorias obtenidas por los niños a lo largo de las diez palabras presentadas en la tarea de omisión del primer fonema, se excluyeron a los siete niños cuyas respuestas fueron muy dispersas y no pudieron ser categorizadas en algún tipo de trayectoria (3 niños de Escuelas X y 4 de Z). Por lo tanto, la comparación entre tareas solo se realizó con 57 niños.

² Para permitir una mejor visualización decidimos, en el nivel de conceptualización silábico, tomar en cuenta solamente la escritura silábica inicial y estricta sin especificar la utilización de letras pertinentes.

conceptual, la producción presenta marcas de transición hacia la fonetización de la escritura (uso de letra inicial con valor pertinente, no sistemático).

A pesar de que en la mayoría de los casos se constata relación entre niveles de conceptualización de la escritura y omisión del primer fonema, es necesario señalar que hay cinco niños con un nivel alfabético de escritura que no logran resolver correctamente la tarea de omisión. Tres de estos niños, no brindan una respuesta adecuada a la tarea de omisión en ninguna de sus verbalizaciones.

Veamos sus producciones en ambas tareas:

Marcos (JZ-A) en la tarea de omisión del primer fonema mayoritariamente responde sustituyendo la primera consonante (Categoría 4a):

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
velo	gisa	tuve	teto	muca	capo	soto	juma	piza	tasó
4ª	7a	4a	4b	4a	4a	4a	4a	4a	4a

Escritura de palabras:

MAYONESA	POLENTA	ARROS	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
MA LL O NE SA	PL E N T A	AR O S	G E L A T I N A	FR U T A S	LECHE	SAL

Constanza (JZ-A) no realiza ningún tipo de trabajo con la palabra dada sino que mayoritariamente responde con una palabra que no tiene relación semántica con la del estímulo (Categoría 6b):

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
Alo	laza	laza	planta	tuba	cuadrada	pala	cajon	pizarrón	mueble
7ª	4a	6b	6b	4b	6b	6b	6b	6a	6b

Escritura de palabras:

MAYONESA	POLENTA	ARROS	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
MASSONSA	OLETA	AROS	GEATNA	GUTA	LEHE	SAL

Brenda (JX-A) en casi todas las palabras responde omitiendo la sílaba inicial (Categoría 2c):

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
Lo	ta	be	do	la	po	to	ma	sa	so
2c	3c	2c							

Escritura de palabras:

MAYONESA	POLENTA	ARROS	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
MAYONESA	POLETA	A RO	GELATINA	RUTA	LEHE	SAN

Los otros dos niños brindan algún tipo de respuesta correcta aunque no sea la predominante. Este es el caso de Victoria (JX-A) que solo en nube responde omitiendo el primer fonema (ube) mientras en el resto mayoritariamente sustituye las dos consonantes (Categoría 4):

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
Telo	cala	ube	dedo	gula	caro	joro	chura	jira	yajo
4 ^a	4b	l	6c	4a	4b	4b	4b	4b	4b

Escritura de palabras:

MAYONESA	POLENTA	ARROS	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
MACHONESA	OLMNTA	AROS	GALTIAINA	FUA	LECHE	SAL

Lara (JZ-A) omite en cuatro estímulos y en el resto responde solo con las vocales (Categoría 2b):

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
Ese	asa	ue	eo	ua	apo	oto	ua	ia	aso
7b	1	2b	2b	2b	1	1	2b	2b	1

Escritura de palabras:

MAYONESA	POLENTA	ARROS	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
MAYONESA	POLENTA	AROS	GELATINA	FRUTA	LEHE	SAL

También se dan casos a la inversa: tres niños que están trabajando con una hipótesis silábica en escritura pero que han podido aislar, por lo menos, en cinco ítems el fonema inicial.

Estos niños son: Iara, Camila y Mateo.

Iara (JZ-C) (Categoría 1):

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
<i>Elo</i>	A	<i>ube</i>	eo	ua	<i>apo</i>	<i>oto</i>	<i>uma</i>	ia	vao
1	7b	<i>l</i>	2b	2b	<i>l</i>	<i>l</i>	<i>l</i>	2b	3a

Escritura de palabras:

MAYONESA	POLENTA	ARROS	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
M O C A	O A E A	A O	E A E A	P A	ER	RE

Camila (JZ-B) (Categoría 1):

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
Cuelo	cuasa	<i>ube</i>	<i>Edo</i>	<i>ula</i>	<i>apo</i>	joto	<i>uma</i>	quisa	cuaso
5ª	4a	1	1	1	1	4a	1	4a	4a

Escritura de palabras:

MAYONESA	POLENTA	ARROS	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
A O I A	OIA	A O	B A I A	U A L	E F A	A K A

Mateo (JZ-B) (Categoría 1):

PELO	TAZA	NUBE	DEDO	MULA	SAPO	FOTO	SUMA	TIZA	VASO
<i>Elo</i>	masa	<i>ube</i>	<i>edo</i>	cula	<i>apo</i>	<i>oto</i>	<i>uma</i>	misa	maso
1	4a	1	1	4ª	1	1	1	4a	4a

Escritura de palabras:

MAYONESA	POLENTA	ARROS	GELATINA	FRUTA	LECHE	SAL
AIROM	O P A	AO	E A I N	U A	EO	AO

Todos estos ejemplos indican que hay niños con escrituras alfabéticas que no logran respuestas correctas en tareas orales de omisión del primer fonema, es decir, se trata de niños que evidencian avance en la tarea de escritura y no en la tarea oral. Esto pondría en evidencia que si se necesitara hacer un trabajo oral para escribir (como se plantea desde la perspectiva de la conciencia fonológica) no tendríamos que encontrar niños con escrituras alfabéticas con dificultades para establecer correspondencia entre letras y fonemas en el plano oral. Sin embargo, en este grupo, observamos niños que pueden hacer un trabajo de análisis oral adecuado en situación de escritura pero no cuando este trabajo se presenta aislado, fuera de la situación de producción. Si realmente el trabajo oral fuera un prerrequisito para escribir no deberíamos encontrar casos como estos cinco niños.

Por otro lado, tenemos tres niños que por lo menos en la mitad de los estímulos brindados pueden responder aislando el fonema inicial para omitirlo; no obstante, este trabajo adecuado que realizan en el plano oral no se aplica directamente en lo escrito (escrituras silábicas). Nuevamente se evidencia que si el trabajo oral fuera un prerrequisito estos tres niños deberían escribir de manera alfabética.

Como explicitábamos en el Capítulo 1, los estudios desde la perspectiva constructivista (Vernon, 1997, 2006) permiten suponer que la segmentación en el plano oral y la construcción de una hipótesis fonetizante se desarrollan independientemente pero el aprendizaje de la escritura hace que se redescubra la segmentación oral en otro nivel, los niños se enfrentan al problema de coordinar ambos conocimientos. En dichas investigaciones se constata que la presencia de la escritura facilita la producción de segmentaciones orales más analíticas. Seguramente el trabajo con la escritura y su interpretación permitirá a todos estos niños avanzar en la construcción de relaciones cada vez más ajustadas entre segmentaciones orales y escritas.

La comparación entre niños de los dos tipos de escuelas nos permite constatar relaciones entre los resultados en la tarea de omisión del primer fonema y los niveles de conceptualización de la escritura. Las diferencias encontradas entre ambos grupos -16 niños de

las Escuelas X en contraste con 25 de las Escuelas Z que logran trabajar con las unidades mínimas de la palabra y 11 niños de las Escuelas X respecto de 5 de las Z que no logran ningún tipo de análisis (como se observa en el cuadro de la pág. 150)- sugerirían que las prácticas escolares que brindan oportunidades de escribir y reflexionar sobre la escritura - prácticas en las que han participado los niños del grupo Z- promoverían mayor nivel de conceptualización del sistema de escritura y, en consecuencia, un análisis más consistente de las unidades menores de la palabra escrita que aquellas experiencias didácticas donde se proponía aislar en la pronunciación consonantes y vocales al inicio de palabras, prácticas en las que participaron los niños de las Escuelas X.

6.2. Tarea de lectura y su relación con los niveles de conceptualización de la escritura

En este apartado vamos a analizar la relación existente entre lo que los niños pueden hacer cuando se enfrentan a leer palabras y qué pueden hacer cuando se enfrentan a su escritura. Comencemos por la ***tarea de lectura de palabras sin contexto facilitador (LSC)***.

Recordemos que en esta tarea los niños leían seis palabras sin que se les brindara ningún tipo de información que funcionara como contexto facilitador. Además, habíamos analizado la trayectoria realizada por los niños en las seis palabras solicitadas, las que habíamos definido como: *trayectoria homogénea positiva (H+)* cuando en la mayoría de las palabras toman en cuenta algún índice cuantitativo o cualitativo de lo escrito, *trayectoria homogénea negativa (H-)* cuando no consideran tales índices, *trayectoria descendente (D)* cuando toman índices solo en las primeras palabras y *trayectoria oscilante (O)* cuando registran un conjunto de respuestas de distintos tipos que varían en el transcurso de la tarea. Considerando estas trayectorias, nos proponemos establecer relaciones con los niveles de conceptualización (también definidos a partir de la producción de un conjunto de palabras).

Tabla 2: Cantidad de niños según niveles de conceptualización de escritura de palabras y respuestas dadas en la tarea de lectura de palabras sin contexto facilitador (LSC)

LSC	Niveles de conceptualización de la escritura							
	Presilábico (P)	Silábico inicial sin letras pertinentes (Sislp)	Silábico inicial con algunas letras pertinentes (Sialp)	Silábico sin letras pertinentes (Slnp)	Silábico con letras pertinentes (Slp)	Silábico alfabético (SA)	Alfabético inicial (Ai)	Alfabético (A)
H+					9	3	2	7
H-	19	1	2	2	4		1	
O	1		1		4		1	
D	2		1		2	2		
	22	1	4	2	19	5	4	7

La tabla muestra que los niños realizan trayectorias homogéneas positivas (H+) a partir del nivel de conceptualización silábico de la escritura con letras pertinentes (Slp). Esto quiere decir que atribuyen significado coordinando información cualitativa o cuantitativa sin información verbal que pudiera facilitar la interpretación, sólo cuando ya han ingresado al período de fonetización de la escritura y usan letras pertinentes al escribir. Es decir, hay relación entre el uso de letras pertinentes en escritura y la posibilidad de sostener un modo de interpretación que se apoye en las letras para asignar significado.

No es asombroso constatar que los siete niños que escriben alfabéticamente ya leen convencionalmente las palabras. Tampoco sorprende que la mayoría de los niños con escrituras presilábicas (19/22) se ubiquen en trayectorias homogéneas negativas (H-). Las trayectorias descendentes y oscilantes dan cuenta de algunos intentos de coordinar informaciones cualitativas y cuantitativas, hecho que se registra en todos los niveles (3 niños del nivel presilábico, 2 del silábico inicial con algunas letras pertinentes, 6 del silábico con letras pertinentes, 2 del silábico-alfabético y 1 del alfabético inicial).

Con el resto de los niños, dado el escaso número de casos y su dispersión, no podemos sacar conclusiones sino apenas poner de relieve algunas cuestiones y señalar casos singulares. Los cuatro niños con escritura *alfabética inicial* se dispersan en tres categorías pero ninguno tiene una trayectoria descendente. Los cinco niños con una conceptualización *silábico-alfabética* de la escritura pueden tomar índices en todas las

³ La comparación entre LSC y niveles de conceptualización de la escritura se realizó con la totalidad de los niños estudiados (64)

palabras o pueden comenzar a hacerlo y luego dejar de hacerlo pero no encontramos a ninguno que haga una trayectoria homogénea negativa ni oscilante. Lo que resulta un dato interesante es lo que sucede con los niños con escrituras *silábicas con letras pertinentes* ya que la mayoría de estos niños realizan en lectura una trayectoria homogénea brindando otras palabras que toman en cuenta algún índice gráfico, generalmente la letra inicial. Veamos, como ejemplo, la producción de Alejandro (JZ-C) (Slp) que en lectura toma en cuenta solo la letra inicial:

Lectura de palabras

GATO	ROJA	BELLA	ZAPATITO	BOSQUE	DRAGÓN
ge /a /to ¿genanto? Empieza con la ge la ge de gato. Genanto. Un gato que corre tan rápido parecido al tigre. Genanto. En mi sala hay que era como un tigre que empieza con la letra ge y parece genanto.	ra/ton raton, parece porque tiene la erre de Ricardo.	be e doble ele a Verano? Porque empieza con la be, con be grande	zeta, a, cebra. Porque yo ya sé como es la cebra.	be, o, ce, cu, u, e, no sé. ¿ventilador? Algo así ya los sé	¿delfín?

Escritura de palabras:

MAYONESA	POLENTA	ARROZ	GELATINA	LECHE	FRUTA	SAL
MOEA	OLA	AO	GEIA	LH	LA	ZA

Es decir, si bien todavía están alejados de una concepción alfabética de escritura pueden comenzar a coordinar informaciones en lectura. A pesar de que esto sucede con la mayoría de los niños con una conceptualización Slp (9 en todas las palabras y 6 en algunas) encontramos cuatro niños con la misma conceptualización de escritura quienes todavía no pueden tomar índices cualitativos al leer palabras. Esto puede deberse a que las letras que conocen (vocales) no les alcanzan para interpretar estas escrituras, ya que casi todas las palabras dadas comienzan con consonantes.

Observemos lo que ocurre en los niños con una conceptualización *presilábica de la escritura*: la mayoría no toma en cuenta índices cualitativos al leer. No sorprende que así sea ya que este nivel se caracteriza por la ausencia de relación entre emisiones sonoras y segmentos gráficos. Sin embargo, se observan tres niños con esta conceptualización de la escritura que logran algunas interpretaciones más avanzadas en algunas palabras. Dos de ellos con trayectorias descendentes y uno oscilante. Es razonable encontrar este tipo de respuestas en tanto se trata de adquisiciones no lineales, sino construcciones por aproximaciones sucesivas. En algunas palabras, estos

niños con producciones presilábicas diferenciadas - es decir, las más avanzadas del nivel- logran tomar en cuenta algunos índices cualitativos, pero no lo pueden sostener.

Veamos la producción de Julián (JX-A) quien no escribe con ninguna letra pertinente; podría parecer que utiliza las iniciales adecuadas en polenta y arroz, sin embargo, las letras P y A, las utiliza en las otras palabras sin respetar, en ninguno de esos casos, el valor sonoro correspondiente. A pesar de comportarse así en escritura, al leer puede reconocer GATO y tomar en cuenta la letra inicial en las tres palabras siguientes:

Lectura de palabras

GATO	ROJA	BELLA	ZAPATITO	BOSQUE	DRAGÓN
Gato	ratón	bicicleta	zorro	gato, no porque está acá (señala GATO), carpa	Juan Pepe

Escritura de palabras

MAYONESA	POLENTA	ARROZ	GELATINA	LECHE	FRUTA	SAL
I A L R P I A L	P A L R P J	A R I U P	I A P R	P I A R I	P A R I	P R A I
Mayo nesa	Po len ta	A rroz	Ge la ti na	Le che	Fru ta	sal

Este dato es interesante pues estos 3 niños pertenecen a Escuelas X. Parecería, entonces, que también para algunos de los niños de este nivel de escritura y de este contexto de enseñanza el hecho de tener oportunidades de interpretar escrituras tracciona para centrarse en los aspectos cualitativos.

Analicemos estos datos por escuela:

Tabla 3: Cantidad de niños por Escuelas X y Z, según niveles de conceptualización de la escritura y tipo de respuesta en la tarea de lectura de palabras sin contexto facilitador (LSC)

Esc	LSC	Niveles de conceptualización de escritura							
		P	Sislp	Sialp	Slnp	Slp	SA	Ai	A
X	H+							1	
	H-	18	1			1			
	O	1				2		1	
	D	2				1	2		
Subtotal N=30		21	1			4	2	2	

Z	H+					9	3	1	7
	H-	1		2	2	3		1	
	O					2			
	D			2		1			
Subtotal N=34		1		4	2	15	3	2	7

Observamos que en las Escuelas X solo 1 niño alfabético inicial (1 de 30=3%) puede sostener una trayectoria H+ y la mayoría (20 de 30= 67%), con un nivel presilábico (18), no toma en cuenta ningún índice. Sin embargo, si consideramos aquellos que realizaron algunos intentos (trayectorias O y D) notamos que el 30 % (9 de 30) de los niños de diferentes niveles de conceptualización (3 P, 3 Slp; 2 A y 1 Ai) intenta en algunas palabras coordinar información. Resulta interesante este dato en un contexto de enseñanza donde la coordinación de información no es considerada como posibilidad de lectura.

En las Escuelas Z, los porcentajes se dan a la inversa, la mayoría (20 de 34= 59%) tiene una trayectoria H+, estos niños tienen un nivel de escritura desde el Slp hasta el A y los que realizan trayectorias H- (9 de 34=26%) se dispersan en distintos niveles de escritura. Los que realizan trayectorias descendentes u oscilantes tienen escrituras silábicas.

Teniendo en cuenta la polaridad existente en los niveles de conceptualización de los niños de ambas escuelas las diferencias sólo son posibles de ser observadas en los niveles de escritura SA y Ai por haber similar números de niños en cada tipo de escuela. En relación con el nivel SA, ninguno de los que realizan este tipo de escritura de las Escuelas X (2) realiza una trayectoria H+ mientras que los 3 niños de las Escuelas Z las realizan. En los Ai, en cambio, (2 niños de Escuelas X y 2 de Escuelas Z) hay coincidencias en que un niño de ambas escuelas realizan trayectorias H+ pero los otros realizan otro tipo de trayectorias, el de las Escuelas X una O y en las Escuelas Z una trayectoria H-. Por lo tanto, no parecieran muy marcadas las diferencias encontradas.

Observemos si hay alguna incidencia de acuerdo al nivel de conceptualización de escritura cuando hay *lectura de palabras en tarjetas con contexto verbal (LCV)*. Es decir, cuando se les solicitaba buscar las palabras *Roja* y *bosque* en un conjunto de seis palabras. Para comprender la siguiente tabla recordemos que +R+B es la categorización que corresponde a los que encontraban adecuadamente ambas palabras, +R-B solo *Roja*, -R+B solo *bosque* y -R-B ninguna de las dos.

Tabla 4: Cantidad de niños según niveles de conceptualización de la escritura y tipo de respuesta en la tarea de lectura de palabras con contexto verbal (LCV)

LCV	Niveles de conceptualización de escritura							
	P	Sislp	Sialp	Slnp	Slp	SA	Ai	A
+R +B					2	2	3	3
+R -B	4	1	2		10	3	1	
-R +B	2				1			
-R -B	15		2	2	6			
No sé	1							
	22	1	4	2	19	5	4	3

Si analizamos esta tabla en sentido horizontal observamos, también acá, que los que encontraron ambas palabras, +R+B, aparecen exclusivamente de los niveles silábicos con letras pertinentes en adelante. En cambio, de los que eligen alguna de las dos palabras, ya sea +R-B o -R+B (6+1+2+11+3+1=24) casi la mitad (11 de 24) corresponde al nivel Slp pero el resto (13 de 24) se dispersa en casi todos los niveles, excluyendo al nivel alfabético. Los que no eligen ninguna de las dos -R-B (25) se concentran en el nivel presilábico (15) aunque también encontramos casos hasta el slp pero ninguno a partir de este nivel.

En el sentido vertical observamos que los niños que realizan escrituras presilábicas se concentran en el grupo que no elige ninguna de las dos palabras (-R-B=15) pero a diferencia de la tarea LSC en que había 22 niños con este nivel de escritura y solo el 14% (3 de 22) a veces tomaba en cuenta índices cualitativos y otras no; en esta tarea observamos que hay un aumento del porcentaje ya que son el 27% (6 de 22) los que pueden seleccionar una de las dos palabras (+R-B=4 y -R+B=2). Es decir que, si bien la mayoría sigue sin tomar en cuenta algún índice de lo escrito, pareciera que para algunos niños el contexto verbal favorece la selección de alguna de las palabras solicitadas. En los que ingresan a un nivel silábico el porcentaje entre los que pueden, por lo menos, seleccionar una de las dos palabras en LCV se incrementa (54%, 14 de 26) en relación con los que en LSC se centraban en algún índice de la palabra (31%, 8 de 26).

Lo interesante es que la contextualización resultó ser un elemento facilitador no sólo para los que ingresaron a un nivel de fonetización 72% (26 de 36 niños) sino también para algunos

⁴ El número de alumnos desciende a 60 dado que para realizar este análisis comparativo no tomamos a los niños que habían leído adecuadamente ambas palabras en la subtarea de LSC.

de los niños que se encontraban en un nivel de escritura presilábica 27% (6 de 22 niños). Es decir, también para algunos niños que se encuentran en niveles de conceptualización iniciales el hecho de tener más contexto les da más posibilidades de construir significado.

Observamos estos datos respecto del tipo de escuela

Tabla 5: Cantidad de niños por Escuela X y Z, según niveles de conceptualización de la escritura y tipo de respuesta en la tarea de lectura de palabras con contexto verbal (LCV)

Esc	LCV	Niveles de conceptualización de la escritura							
		P	Si	Sialp	Slnp	Slp	SA	Ai	A
X (N=30)	+R +B							2	
	+R -B	4	1			1	2		
	-R +B	2				1			
	-R -B	14				2			
	No sé	1							
(Z N=30)	+R +B					2	2	1	3
	+R -B			2		9	1	1	
	-R +B								
	-R -B	1		2	2	4			

Sabemos que los niños de las Escuelas X son los que se concentran en un nivel presilábico de la escritura, por lo tanto, son de estas escuelas los seis niños a quienes la contextualización les permitió reconocer alguna de las palabras solicitadas. Recordemos que en la tarea de LSC estos niños tuvieron trayectorias H-. A la mayoría de los niños (7 de 9) que ingresaron al período de fonetización, la contextualización los ayudó a encontrar, por lo menos, una de las palabras (preferentemente *Roja*).

También a los niños de las Escuelas Z, que como ya vimos en su mayoría han fonetizado la escritura, la contextualización favoreció el reconocimiento de ambas palabras (8 niños) y en *Roja* (13). Es decir, que 25 de 30 (83%) reconocieron, por lo menos, una de las dos palabras.

Veamos qué sucede en relación con los niveles de conceptualización cuando *buscan Roja y bosque en el listado de contenido*. Comencemos por *Roja* en la primera elección realizada.

Tabla 5: Cantidad de niños según niveles de conceptualización de escritura y tipo de respuesta en la tarea de lectura de *roja* en listado de contenido

Listado de contenido (N=64 ⁵)	Niveles de conceptualización de escritura								
	Tipo de respuesta	P	Sislp	Sialp	Slnp	Slp	SA	Ai	A
Roja	1					1		2	6
Riquete	4		1	1	9	5	1	1	
Otras palabras	13	1		1	6		1		
No sé	3		3		3				
Sin dato	1								

Observamos que los que seleccionan la palabra *Roja* adecuadamente en su mayoría realizan escrituras alfabéticas (2+6=8), los que seleccionan *Riquete* en su mayoría son Slp (9), los que eligen otras palabras se concentran principalmente en el nivel presilábico (13) pero también hay un número considerable en el nivel Slp (6). Ahora bien, hay 5 niños que pudieron tomar en cuenta índices cualitativos. Uno de estos 5 pudo tener en cuenta más que la inicial (al elegir *Roja*) y los restantes solo la inicial (al elegir *Riquete*), justificando adecuadamente al decir: “porque empieza con erre”. Estos niños dan estas respuestas porque acudieron a la tarjeta (recordemos que los niños tenían a disposición la tarjeta con la palabra solicitada escrita). Resulta interesante comprobar que se dieron cuenta de que la tarjeta les iba a dar pistas para encontrar alguna solución a la tarea solicitada. Estas respuestas sugieren que para algunos niños de niveles de escritura alejados de la convencionalidad el contar con mayor información les permite realizar coordinaciones más ajustadas en lectura.

En relación con *bosque* únicamente es seleccionada por 3 niños alfabéticos. En cambio, a *Barba* (palabra con mayúscula inicial y ubicada en el margen) la seleccionaron la mayoría de niños (24) con distintos niveles de escritura desde el presilábico hasta el alfabético. La mayoría recurrió a la tarjeta para hacerlo, por lo tanto, la mayúscula inicial fue determinante. Los que realizaron escrituras presilábicas se concentraron en otras palabras (9) y otros niños (14), de diferentes niveles de escritura dijeron no saber.

Observemos estos datos analizados de *bosque* en la siguiente tabla:

⁵ Esta subtarea fue realizada con la totalidad de los niños.

Tabla 7: Cantidad de niños según niveles de conceptualización de escritura de palabras y respuestas dadas en la tarea de lectura de bosque en listado de contenido

Listado de contenido		Niveles de conceptualización de la escritura							
(N=64)	Respuesta inicial	P	Sislp	Sialp	Slnp	Slp	SA	Ai	A
	Bosque								3
	Barba	6		2		13	1	1	1
	Bella	1					1		
	Otras palabras	9	1	1	2	2	2		1
	No sé	3		1		4	1	3	2
	Sin dato	3							

En relación con *bosque* (a pesar de ser menos reconocida que *Roja*, como ya fue señalado en el capítulo IV) ocurre de manera similar que con *Roja*: cuando se tiene mayor información (en este caso la tarjeta) se realizan coordinaciones más ajustadas en los distintos niveles de conceptualización de la escritura.

Observemos lo que sucede según las escuelas (X y Z) tanto en *Roja* como en *bosque* en el primer intento de búsqueda.

Tabla 8: Cantidad de niños por escuela X y Z según niveles de conceptualización de escritura y tipo de respuesta en la tarea de lectura de *Roja* en listado de contenido

Listado de contenido		Niveles de conceptualización de escritura							
Escuelas	Tipo de respuesta	P	Sislp	Sialp	Slnp	Slp	SA	Ai	A
X (N=30)	Roja	1						2	
	Riquete	3				3	2		
	Otras palabras	13	1			1			
	No sé	3							
	Sin dato	1							
Z N=34	Roja					1			6
	Riquete	1		1	1	6	3	1	1
	Otras palabras				1	5		1	
	No sé			3		3			
	Sin dato								

Tabla 9: Cantidad de niños por escuela según niveles de conceptualización de la escritura y tipo de respuesta dada en la tarea de lectura de *bosque* en el listado de contenido

Listado de contenido		Niveles de conceptualización de la escritura							
Escuelas	Respuesta inicial	P	Si	Sialp	Slnp	Slp	SA	Ai	A
X (N=30)	Bosque								
	Barba	5				3			
	Bella	1							
	Otras palabras	9	1				2		
	No sé	3				1		2	
	Sin dato	3							
Z N=34	Bosque								3
	Barba	1		2		10	1	1	1
	Bella						1		
	Otras palabras			1	2	2			1
	No sé			1		3	1	1	2
	Sin dato								

Se observa que en *Roja* hay coincidencia en ambos grupos, dado que la selección adecuada la realizan los niños del nivel más avanzados (A, y Ai) y de *Riquete* los SA. En

relación con los niños con escrituras presilábicas y silábicas es necesario tener en cuenta la polaridad existente en estos niveles en ambos grupos. Se observa que los primeros (predominantemente de las Escuelas X) y los segundos (predominantemente de las Escuelas Z) se concentran en otras palabras. En relación con *bosque* no sucede lo mismo en ambas escuelas respecto de los niveles que pueden ser comparables (A y SA), mientras los niños con escrituras alfabéticas seleccionan adecuadamente en las Escuelas Z, los de las X dicen no saber y los que escriben con un nivel SA en las X eligen otras palabras, en cambio, en las Z seleccionan dos palabras con la inicial de bosque: *Barba* o *Bella*. En relación con los Slp, debido a la polarización no es posible compararlos, sin embargo, resulta un dato a tener en cuenta que en ambas escuelas la mayoría también selecciona a *Barba*. Los presilábicos se concentran en otras palabras.

Como ya habíamos planteado, la interacción con el entrevistador a través del contraejemplo y la reflexión del propio niño con el cartel favorecieron el avance de los niños de ambas escuelas hacia la selección de la tarjeta adecuada. Centrémonos ahora en qué nivel de escritura se encuentran esos niños y si difiere según el tipo de escuela tanto con *Roja* como con *bosque*. Observemos las siguientes tablas.

Tabla 10: Cantidad de niños por escuela según niveles de conceptualización de la escritura y tipo de respuesta dada en la tarea de lectura de *Roja* en listado de contenido posterior a la intervención del investigador

Listado de contenido: <i>Roja</i>		Niveles de conceptualización de la escritura							
Escuelas	Respuesta posterior a la intervención del investigador ⁶	P	Sislp	Sialp	Slnp	Slp	SA	Ai	A
X (N=11) ⁷	+	3				3	2	2	
	-	1							
Z (N=23)	+	1		2		9	3	2	2
	-			1	1	2			

⁶ Señalamos con signo más cuando las respuestas de los niños demostraron avance en la selección que hicieron y menos cuando no hubo modificación

⁷ Recordemos que no a todos los niños se les hizo contraargumentación sino a los que habían seleccionado *Roja* o *Riquete*, por lo tanto, hay 11 niños de las Escuelas X y 23 en las Z

Tabla 11: Cantidad de niños por escuela según niveles de conceptualización de escritura de palabras y tipo de respuestas dadas en la tarea de lectura de *bosque* en listado de contenido posterior a la intervención del investigador

Listado de contenido: <i>Bosque</i>		Niveles de conceptualización de la escritura							
Esc	Respuesta posterior a la intervención del investigador	P	Si	Sialp	Slnp	Slp	SA	Ai	A
X (N=8) ⁸	+								
	-	5				2			
Z (N=18)	+	1		2		7	2	1	2
	-					3			

En ambas escuelas, los niños de diferentes niveles de conceptualización, a partir de las intervenciones del entrevistador, pueden brindar en la selección de *Roja* respuestas más adecuadas. Lo anterior evidencia que cuando el adulto le presenta un dato que el niño no había considerado, no importa el nivel de escritura en que se encuentre o la propuesta de enseñanza en la que haya participado, lo capitaliza y brinda respuestas mejores. Es decir, la intervención del entrevistador brinda más pistas y esto permite que haya más información circulando y favorece que los niños puedan coordinarla. En relación con *Bosque*, como ya señalamos, son los niños de las Escuelas Z los que mayoritariamente han arribado a una justificación que posibilitaba la formulación del contraejemplo y frente a él han brindado una respuesta más avanzada que al inicio. Estos niños ya han ingresado al período de fonetización y casi todos usan letras pertinentes.

En síntesis los datos indican que en LSC hay cierta vinculación entre el proceso de escritura y de lectura en los niveles extremos ya que ningún niño de nivel presilábico presenta una trayectoria H+ mientras que todos los alfabéticos se ubican en H+. También importa señalar que casi la mitad de los Slp son capaces de buscar información pertinente en el texto para elaborar una interpretación sostenida por al menos una información cualitativa. Pero en los otros niveles la poca cantidad de casos y la dispersión de las respuestas no permiten

⁸ Con bosque no ocurre lo mismo que con *Roja*. Mayoritariamente son los niños de las Escuelas Z los que han arribado a una justificación que posibilitaba la formulación del contra-ejemplo, por lo tanto, hay 8 niños en las Escuelas X y 18 en las Z.

conclusiones sustentadas. En esta subtarea no se observan diferencias tan marcadas entre las escuelas contrastantes.

En LCV habría coincidencia en ambas escuelas. Saber qué es lo que hay que buscar promueve en distintos niveles de conceptualización, aun en los niveles iniciales, la selección de al menos una de las palabras solicitadas (preferentemente *Roja*).

En relación con la búsqueda de las palabras en el listado de contenidos observamos que también habría cierta coincidencia entre la selección realizada y los niveles de conceptualización de la escritura. Los niños que escriben alfabéticamente, en su mayoría localizan *Roja*, los que producen silábicamente con letras pertinentes seleccionan *Riquete*, privilegiando la ubicación en el margen y los que lo hacen presilábicamente señalan otras palabras. También aquí es interesante destacar que para muchos niños (aun de los de niveles iniciales) contar con mayor información (en este caso la tarjeta) o tener otra oportunidad de volver a reflexionar a partir del contraejemplo solicitado por el entrevistador les permite dar respuestas más analíticas. Habría coincidencia entre lo que realizan ambos grupos contrastantes en relación con la palabra *Roja*, no así con *bosque*.

Conclusiones

La presente investigación se planteó estudiar las posibilidades de los niños de cinco años para analizar unidades inferiores a la palabra oral y escrita. Además, nos interesaba contrastar propuestas de enseñanza a cargo de maestras igualmente comprometidas con el aprendizaje de sus alumnos e igualmente convencidas de las potencialidades de la propuesta didáctica utilizada. Para tal fin se seleccionaron niños de centros urbanos con escaso acceso a la cultura escrita desde sus hogares y que asistían a instituciones que contaban con aproximaciones metodológicas diferentes: dos de ellas con prácticas de enseñanza basadas en el desarrollo de un conjunto de habilidades perceptivo motrices y graduación de letras (Escuelas X) y otras dos con prácticas de enseñanza constructivistas, fundadas en investigaciones psicogenéticas (Escuelas Z).

Recordemos que todos los niños fueron entrevistados en el último mes del año escolar de la sala de 5 años. Se administraron una serie de tareas, tres de las cuales son las analizadas en esta tesis: escritura de palabras, lectura de palabras (conformada por tres subtareas con diferentes niveles de contextualización) y omisión del primer fonema.

*En relación con la **tarea de escritura***

Comenzaremos por el resultado de mayor relevancia que obtuvimos. Se vincula con la primera hipótesis planteada: *en las Escuelas Z encontraremos más niños ubicados en niveles de escritura evolutivamente superiores que en las Escuelas X*. Nuestra hipótesis se confirma, existe una importante diferencia en cuanto a los niveles de conceptualización del sistema de escritura alcanzado por cada uno de los grupos de niños estudiados. Si bien anticipábamos que los niños de las Escuelas Z se encontrarían en niveles superiores a los de las X, no pensábamos hallar una diferencia tan marcada. Las diferencias se constatan tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Comencemos por el dato cuantitativo.

En las Escuelas X el 70% de los alumnos no alcanza el nivel de fonetización de la escritura mientras que solo el 3% no lo hace en las Escuelas Z. Recordemos que cuando decimos fonetización nos referimos al período en que los niños logran establecer coordinaciones entre emisiones orales y segmentos gráficos. Esta coordinación comienza siendo silábica, luego silábico-alfabética y finalmente alfabética. De los niños que ya han construido esta relación se observa que el 12% lo hace de una manera silábica en las Escuelas X frente a un 62% en las Escuelas Z y

únicamente son niños de las escuelas Z, representado por un 20%, los que llegan a producir escrituras con un nivel de conceptualización alfabética estricta.

Estos resultados adquieren especial atención si se considera que los niños de las escuelas Z - en su mayoría- llegan a la escuela primaria con hipótesis fonetizantes; conquista fundamental a favor del éxito escolar en la apropiación de la lectura y escritura.

Desde el punto de vista cualitativo también se observan importantes diferencias. En el Capítulo 3 planteamos que en este estudio no solo resulta importante conocer los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura alcanzados por los niños sino además, analizar qué hacen en el proceso de escritura. Es decir, focalizar en los procedimientos que utilizan mientras escriben. Dado que los resultados cuantitativos obtenidos resultan contundentes - ya que revelan posibilidades muy disímiles de reflexión sobre las características de nuestro sistema de escritura- la existencia de una gran polarización en los niveles presilábico y silábico de escritura impide realizar un análisis comparativo (las Escuelas X tienen el mayor porcentaje de niños con una conceptualización presilábica de la escritura mientras que las Escuelas Z tienen el mayor porcentaje de niños con una conceptualización silábica).

Consecuentemente, decidimos comparar los grupos escolares con conceptualizaciones silábico-alfabética y alfabética inicial, dado que en estos dos niveles contamos con cantidades similares de niños en cada tipo de escuela. Observamos que ambos grupos (X y Z) coinciden en algunos procedimientos y difieren en otros que son realizados únicamente por los niños de las escuelas Z. ¿Cuáles son esos procedimientos?

Comenzaremos por aquellos en los que hay coincidencia en ambos tipos de escuela. En el proceso de producción los niños *nombran letras, emiten fonemas y/o sílabas del segmento a escribir o silabea pero comenzando siempre desde la sílaba inicial para continuar*. En el Capítulo 1 referido a los antecedentes se presentó una investigación desarrollada por Cano Muñoz y Vernon (2008) donde describen las denominaciones que los chicos daban a las letras. Podemos constatar que esas denominaciones coinciden con las verbalizaciones observadas en el proceso de escritura, excepto el silabeo desde la sílaba inicial. Generalmente estos procedimientos en la escritura se utilizan de manera combinada. Parecería que la combinación de procedimientos es utilizada en mayor medida por los niños de las Escuelas Z.

Además de estos procedimientos comunes a X y Z, los niños de las Escuelas Z recurren a otros: a) *la búsqueda y solicitud de información en otras escrituras para saber qué letra escribir,* b) *leer para controlar lo escrito y corregir.*

En relación con la búsqueda y solicitud de información en otras escrituras los niños *evocan palabras claves*, escrituras conocidas que en su mayoría tienen presencia en las salas como fuente de información segura (generalmente son nombres de compañeros, otras palabras escritas conocidas ubicadas según su inicial debajo de las letras del abecedario, títulos de cuentos, etc.) o *solicitan a la entrevistadora la escritura de otra una palabra similar*. La evocación de escrituras es una vía de acceso a valores grafo-fónicos en el transcurso de la producción.

En relación con el procedimiento de *leer para controlar lo escrito y corregir*, algunos niños lo hacen sin que el entrevistador se los solicite, otros, a partir de una primera solicitud del entrevistador lo adoptan y utilizan en las siguientes palabras a escribir. En estos casos, parecen advertir la utilidad del procedimiento de relectura para autocontrolar su producción. En algunos casos pueden tachar, agregar letras o cambiar unas por otras, observándose en algunos niños un proceso de escritura muy reflexivo y exhaustivo.

Como hemos planteado previamente la polarización existente entre los grupos X y Z en relación con el nivel silábico de conceptualización (4 niños en el grupo X y 17 niños en Z) no hace posible la comparación. Sin embargo la aparición de los mismos procedimientos encontrados tanto en los que coinciden como en los que difieren apoyaría lo observado en los niveles silábico-alfabéticos y alfabéticos iniciales. No obstante, serán futuras investigaciones las que podrán corroborarlo.

En relación con los niños que no fonetizan la escritura, (preponderantemente en las Escuelas X) realizamos un análisis respecto de las letras que utilizan en su producción. Un dato que nos pareció interesante relevar es si empleaban diversidad de letras, dado que éste había sido un contenido muy trabajado en las salas de las Escuelas X. Además, si solo recurrían a las letras vinculadas con su nombre (que también había sido objeto de enseñanza) o si incluían otras.

La mayoría de los niños con producciones presilábicas en las Escuelas X (18/21) colocan la totalidad de vocales que componen sus nombres y poseen un repertorio gráfico considerable, además de las consonantes de su nombre (entre tres y más de seis consonantes). Estos datos

pondrían en evidencia que las ejercitaciones sobre las letras realizadas en las Escuelas X, si bien no han impactado suficientemente en el avance de los aspectos constructivos del sistema de escritura, han favorecido la ampliación del repertorio gráfico. Hubiera resultado interesante realizar una comparación de repertorios gráficos con niños de Escuelas Z en el que su enseñanza no se organiza según ejercitaciones específicas sobre cada letra, a fin de analizar dicha adquisición en el marco de situaciones didácticas diferentes. Sin embargo, como ya fue planteado, esta contrastación no fue posible en tanto solo un niño de las Escuelas Z escribía de manera presilábica. Consideramos que podría ser un tema de interés para futuras investigaciones.

Consecuentemente en relación con la adquisición del sistema de escritura por parte de los niños podemos concluir que las diferencias entre ambos grupos se encuentran en relación con el aspecto conceptual de la escritura. En cambio, no son tales en relación con los aspectos formales de la escritura, es decir, aquellos vinculados con las grafías utilizadas, la dirección y linealidad en la escritura.

Otro aspecto de interés de este estudio se relaciona con vincular los resultados y procedimientos que los niños pusieron en juego con las prácticas docentes. Por lo constatado en las observaciones, planificaciones y cuadernos de los niños (Capítulo 2) la escritura de palabras desconocidas en las cuales los niños pudieran exponer sus propias ideas era una situación didáctica propuesta habitualmente en las Escuelas Z. Ante la solicitud de escritura, por lo tanto, comprendían lo que se les estaba solicitando; cuando no sabían qué letra poner muchos niños buscaban soluciones en los procedimientos ya explicitados (evocar palabras claves, leer para controlar lo escrito y corregirlo). Dichos procedimientos eran usados habitualmente en este contexto de enseñanza. Los niños recurrieron a ellos para encontrar solución a los problemas de escritura que la tarea les planteaba.

La tarea de escribir sin copiar resultó novedosa para los niños de las Escuelas X. Recordemos que la copia era la modalidad de escritura preponderante en esta práctica de enseñanza conjuntamente con ejercicios de habilidades sensorio motrices y discriminaciones auditivas con letras presentadas de a una. En los documentos analizados y en las observaciones de aula no constatamos oportunidades de escritura en la que los niños pudieran poner en juego sus ideas e interactuar con ellas. En consecuencia, muchos niños no comprendían de manera inmediata cuando les solicitábamos escribir una palabra desconocida e interpretar lo escrito. Fue necesaria una mayor explicitación de este procedimiento por parte del entrevistador para que se dispusieran a escribir.

Las diferentes experiencias de los niños de las Escuelas X y Z con la escritura produce impactos distintos tanto en la manera de acercarse a la propuesta de escritura como al grado de reflexión que genera. En ambos tipos de escuela ha habido oportunidades escolares para graficar letras. No obstante en las X, la práctica desarrollada resultó insuficiente para lograr avances en la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura - es decir- en la comprensión de “qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa” (Ferreiro, 1991:20). Contrariamente, las prácticas desarrolladas en las Z, han promovido el uso de las letras para avanzar en la comprensión del sistema de escritura. Los contenidos asumen formas diferentes al ser comunicados a los niños en ambas propuestas. Verónica Edwards (1985) nos advierte que el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma también es contenido, por lo tanto, las formas de transmisión son una dimensión fundamental del conocimiento escolar.

Las prácticas de escritura que se restringen a la copia, a presentar las letras de manera muy controlada en el orden secuencial del alfabeto o seleccionando “las más fáciles primero” (en palabras de una maestra de las Escuelas X), a ejercitar sus formas en el espacio gráfico fuera de una situación contextualizada y a evocar oralmente palabras que comiencen con una letra determinada, ofrecerían menos posibilidades de comprender el uso y función de este universo gráfico en la representación escrita. Parecería, además, que estos tipos de situaciones planteadas en las Escuelas X tampoco facilitarían la comprensión del principio básico que está en la base de nuestro sistema de escritura, el principio fonetizante. Ferreiro plantea que cuando la lengua escrita es tratada desde una visión técnico instrumental “no hay nada que conocer, simplemente, hay cosas para memorizar y retener” (Ferreiro, 1999: 28). También explicita que es imprescindible que se comprenda el trabajo conceptual que implica apropiarse de la lengua escrita y dejar de considerar a la escritura como una técnica sencilla de “transcripción de sonidos en formas gráficas y, viceversa, de conversión de formas gráficas en sonidos” .

Los estudios reseñados en los antecedentes (Capítulo 1) ponen en evidencia el intenso trabajo conceptual que los niños enfrentan al tratar de comprender la convencionalidad de nuestro sistema alfabético de escritura. Planteábamos en ese mismo capítulo que uno de los problemas fundamentales vinculados con la relación entre lo sonoro y lo gráfico parecería estar ligado a la relación existente entre un todo con significado y las partes que lo componen. Ferreiro plantea que

“la segmentación de la emisión oral puede surgir como respuesta a un problema cognitivo (la justificación, para sí mismo o para un interlocutor, de las partes de una palabra escrita) y no necesita ser planteado como un entrenamiento de una habilidad fuera de contexto” (Ferreiro, 2002: 159).

En las Escuelas Z se observa un trabajo en esa dirección. Existieron oportunidades para escribir por sí mismos desplegando sus ideas para escribir y pensar sobre lo que se escribe en situaciones con propósitos sociales. La reflexión sobre la escritura se propone a partir de leer y releer lo escrito para ver qué dice, para constatar si ya dice todo lo que se quiere escribir, para revisar si todas las letras están y en el orden que se cree que van. Estos mismos procedimientos fueron reutilizados por los niños al tratar de resolver la tarea de escritura que se les propuso en este estudio evidenciando un importante trabajo cognitivo. Parecería entonces que las prácticas que dan ocasiones a que los niños pongan en juego sus ideas escribiendo e interpretando lo escrito, promoverían mayor reflexión entre partes dichas y escritas.

Otro aspecto que indagamos se vincula con la relación existente entre el grado de desempeño de los niños -según valoración de los docentes- y el logro en el resultado de las tareas propuestas por ellos y el desempeño logrado (en este caso) en la tarea de escritura¹. Nuestra hipótesis era que en las Escuelas Z las escrituras de los niños del subgrupo A serían alfabéticas o silábico-alfabéticas y pocos niños del subgrupo C tendrían escrituras presilábicas sin control de cantidad y esto no ocurriría en las Escuelas X. A través del análisis de los datos, efectivamente, se constató que las diferencias más marcadas se dan en los extremos (subgrupos A y C). Los niños del subgrupo A de las Escuelas Z se concentran en el nivel más avanzado de escritura (alfabético) mientras que los de las Escuelas X se dispersan entre los distintos niveles de conceptualización (desde el presilábico -con una cantidad elevada de niños-, el silábico y silábico-alfabético). En relación con el subgrupo C todos los niños de las Escuelas X están en el nivel menos avanzado (presilábico), en cambio, en las Escuelas Z solo uno se encuentra en ese nivel de escritura, mientras que todos los demás alcanzan un nivel silábico.

Es interesante destacar que los niños de las Escuelas Z que utilizan los procedimientos ya mencionados en el proceso de escritura (búsqueda de palabras claves, lectura para controlar la producción realizada y corrección de lo escrito) pertenecen a los subgrupos A, B y C. Podemos

¹ Recordemos que los niños fueron agrupados en tres subgrupos (A, B y C) de acuerdo al criterio de sus maestras respecto de la ayuda que necesitaban para realizar las tareas. Consecuentemente el subgrupo A se conformó con niños que necesitaban poca ayuda para realizar las tareas, el C con los que necesitaban mucha ayuda y el B con un nivel intermedio.

considerar que no incide el grado de ayuda que necesitan en la resolución de tareas para darse cuenta de que estos procedimientos resultan útiles al enfrentar una producción.

En relación con la Tarea de lectura

En primer lugar trataremos la comparación entre las tres subtareas de lectura (Lectura de palabras sin contexto -LSC-, Lectura de palabras con contexto verbal -LCV- y Lectura de palabras con contexto verbal en un listado de contenidos). Recordemos que dicha comparación tenía el propósito principal de explorar las posibilidades de los niños de leer palabras con distintos niveles de contextualización.

Observamos un punto de coincidencia entre los dos grupos de contraste: la mayoría de los niños logran respuestas más analíticas cuando la tarea de lectura se presenta con mayor grado de contextualización. Es decir, cuando los niños saben qué es lo que tienen que buscar en el texto escrito (como se realizó en LCV) en vez de enfrentarse directamente a él sin ningún tipo de información verbal (LSC) tienen mayores probabilidades de reconocer qué dice en lo escrito, la información brindada les facilita la coordinación de índices cualitativos o cuantitativos del texto. Es interesante destacar que la información recibida no resulta solamente útil para los niños que en LSC realizan reconocimientos muy próximos o toman algún índice de lo escrito, sino también para los que deletrean o silabeán y aún para los que no están aun en el período de fonetización.

A su vez, cuando la tarea de solicitud de lectura a través de la consigna “qué te parece qué dice” (como fue realizada en la LSC) va acompañada de otras intervenciones del adulto como solicitud de justificación “¿Por qué te parece que dice?” “¿Cómo te diste cuenta?” y también por el ofrecimiento de contraejemplos (como se realizó en la tarea de lectura en el listado de contenido Roja/Riquete para Roja y Bella/Barba para Bosque teniendo la oportunidad de decidir entre dos alternativas).” Los niños dan respuestas más consistentes, aún en un escrito con varias líneas gráficas, es decir, no solo listas de palabras. En ambos casos el niño es ubicado en un lugar de sujeto que tiene que dar un argumento a su elección, por lo tanto, debe encontrar algún tipo de justificativo que la avale, esta “acción” impacta positivamente en su posibilidad reflexiva. La presencia de un adulto que, sin darle información explícita, brinda oportunidades para que pueda obtener mayor información, por ejemplo, la centración en otros índices (finales o intermedios) y sostener la primera elección realizada o decidir su modificación logrando de esta manera respuestas con mayor solidez.

Estos resultados obtenidos pueden ser de gran interés para el diseño de situaciones de lectura cuando los niños aún no leen convencionalmente, en tanto ponen en primer plano la necesidad de proveerles de un contexto que les permita hacer anticipaciones cada vez más ajustadas sobre lo que puede estar escrito y brindar oportunidades de confirmar o rechazar tales anticipaciones en función de los datos que el texto y el contexto proporcionen. Las situaciones didácticas dirigidas a localizar determinadas informaciones en el texto, tales como, ubicar “dónde dice...”; determinar “si dice o no dice...” y decidir “cuál es cuál” entre varias posibilidades, son ejemplos explicitados en diversa bibliografía referida a la enseñanza desde un marco conceptual “constructivista” (Lerner y otros, 1996, 2004; Castedo, Siro y Molinari, 1999; Molinari y otros, 2007; Grunfeld, 2007) para promover el avance de los niños pequeños como lectores autónomos y evitar “colocarlos en posición de ‘descifradores’ o ‘sonorizadores de textos’” (Lerner y otros, 2004:377). Asimismo observamos que cuando dichas situaciones de lectura son acompañadas con intervenciones docentes, que solicitan justificación y ofrecen contraejemplos, contribuyen a promover respuestas más consistentes al tener nuevas oportunidades de volver al texto con el objeto de construir argumentaciones que avalen dichas respuestas.

La comparación realizada entre la lectura de palabras y los conocimientos que tienen los niños sobre el sistema de escritura permite concluir que, en la lectura sin contexto facilitador existe cierta vinculación entre el proceso de escritura y de lectura en los niveles extremos ya que ningún niño de nivel presilábico toma en cuenta algún índice del texto mientras que todos los alfabéticos sí lo hacen, la mayoría de los cuales lee convencionalmente. Casi la mitad de los niños con escrituras silábicas con letras pertinentes son capaces de buscar información adecuada en el texto para elaborar una interpretación sostenida, al menos, por una información cualitativa. Los otros niveles no permiten conclusiones sustentadas debido a la poca cantidad de casos y la dispersión de las respuestas.

Ahora bien, cuando los niños tienen mayor información a través de saber qué buscar o el adulto les presenta un dato que no habían considerado (contraejemplo), no importa el nivel de escritura en que se encuentre, toma en cuenta el dato presentado y brinda respuestas mejores. Es decir, la intervención del entrevistador ofrece más pistas lo cual permite que haya más información circulando y favorece la coordinación de la misma.

En relación con los dos tipos de escuelas estudiadas no se observaron diferencias marcadas al comparar lo que hacían en lectura en relación con los conocimientos que tenían del sistema de escritura. En cambio, existen diferencias en las respuestas dadas por los niños vinculadas con

centrarse en lo escrito para decidir qué dice en el texto. Estas diferencias también fueron muy marcadas tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

En relación con el aspecto cuantitativo se observa que más del doble de las respuestas de las Escuelas Z usan lo escrito (66%), con respecto a las que lo hacen en las X (26%) y generalmente esta diferencia hallada en la cantidad de respuestas de ambas escuelas se repite en todas las subtareas analizadas.

En relación con el eje cualitativo nos centraremos en aquellas respuestas que toman en cuenta índices del texto. Las respuestas de ambos tipos de escuelas privilegian centrarse en la letra inicial para decidir qué dice. La diferencia entre las escuelas se observa en que las respuestas de las X toman en cuenta un solo índice cualitativo mientras que hay un grupo en las Z que se centra en más de un índice por vez (puede ser la letra final, la segunda o una letra intermedia).

Respecto de los subgrupos A, B y C tanto los niños de las Escuelas X como los de las Z, que usan lo escrito, van aumentando desde los grupos menos avanzados (C) hacia los más avanzados (A). Esto evidencia que tiende a coincidir la elección realizada por las maestras y el nivel de desempeño que demuestran los niños en la resolución de las tareas que propusimos. En este punto la diferencia encontrada entre los tipos de escuelas es que, mientras en las Escuelas X los que siempre usan lo escrito son niños de los subgrupos A y B, en las Z está conformado por niños de los tres subgrupos.

Ambos grupos estuvieron en contacto con la lengua escrita a través de diversidad de situaciones de lectura, pero la posibilidad infantil de considerar la escritura en una tarea de lectura es también muy diferente en unos y otros. En este punto, del mismo modo, es importante considerar las prácticas de lectura desarrolladas desde una propuesta y otra. Tanto en las Escuelas X como en las Z se propusieron situaciones sistemáticas de lectura por parte del docente y también los libros estaban en manos de los niños a partir del uso cotidiano en las salas y préstamos domiciliarios. No obstante, la lectura por sí mismos, para buscar información específica a través de brindar información contextual tanto gráfica como verbal, fue encontrada solamente en los niños de las Escuelas Z. A lo largo de las verbalizaciones de las maestras durante la entrevista, en las planificaciones y en las observaciones de clases se constató en estos jardines, un trabajo con cierta continuidad en esta clase de situación didáctica. Parecería que la propuesta de lectura en las que el maestro organiza la situación didáctica considerando ciertos criterios tales como: organización del

grupo de niños para interactuar con un texto, cantidad de textos entregados a los niños, contraste cuantitativo y cualitativo entre los textos (textos más cortos, más largos, con inicios o finales que posean letras, palabras o frases iguales o distintas, tipo de ilustraciones, consigna basada en buscar dónde dice una información que se sabe entre varias posibilidades de textos, etc.), tiene mayores posibilidades de favorecer la centración en los índices textuales y lograr una coordinación más ajustada entre ellos para construir sentido.

*En relación con la **Tarea de omisión del primer fonema***

Una cuestión de interés era observar qué podían hacer los niños, de ambos tipos de escuelas en relación con la omisión del primer fonema, considerada una de las más complejas entre las tareas orales propuestas en las investigaciones de conciencia fonológica. Tengamos presente que ninguna de las propuestas metodológicas les había planteado a los niños ejercicios orales que apuntaran a trabajar dicha conciencia; como ya planteamos, era novedosa para ambos grupos. Únicamente en el grupo X observamos algunos ejercicios tendientes a analizar en la pronunciación, consonantes y vocales al inicio de palabras a partir de buscar palabras que “empiecen con...”. Recordemos que, desde la perspectiva teórica de la conciencia fonológica, es necesario un entrenamiento sistemático con ejercicios orales que ayuden a los niños a reflexionar sobre los fonemas que componen las palabras.

A través del análisis de los datos podemos concluir que, a pesar de que tanto en las Escuelas X como Z no hubo un trabajo específico con la oralidad esto no ha sido obstáculo para que el 68% de respuestas haya evidenciado la existencia de trabajo con unidades menores de la palabra. Dentro de ese grupo el 14% logra omitir la unidad lingüística solicitada (el primer fonema) y el porcentaje asciende a 31% si incluimos a los que, además de omitir, actúan también sobre alguna otra unidad de la palabra (por ejemplo, para SAPO/aso en el que se omite el fonema inicial y se sustituye el fonema /p/ por /s/). Dado que estamos trabajando con niños de jardín de infantes resulta interesante comprobar que más de la mitad de los entrevistados ha comenzado a realizar un análisis con unidades menores de la palabra y la tercera parte con omisión del primer fonema. Si bien sería necesario comparar esta muestra con otra en la que se haya realizado dicho entrenamiento es un dato relevante el que se obtuvo. Dicho porcentaje da cuenta de que no es una certeza que solamente una instrucción directa a través de un entrenamiento en ejercicios de conciencia fonológica promueva el avance en la reflexión de esa unidad del lenguaje.

Por otro lado, teníamos la hipótesis que si las tareas de conciencia fonológica se desarrollan en estrecha coincidencia con los indicadores de niveles conceptuales del sistema alfabético los grupos Z (preveíamos que estos alcanzarían niveles de conceptualización más avanzados) deberían aventajar a los X. Si, por el contrario, no encontráramos diferencias entre X / Z en cuanto al desarrollo de la conciencia fonológica, dichos datos apoyarían la hipótesis de la independencia de esta “habilidad” de los otros componentes conceptuales.

Como ya presentamos en el apartado dedicado a la escritura (Capítulo 3) el porcentaje de niños de las Escuelas Z que ha ingresado en el período de fonetización supera ampliamente a los de las X (Z=93% y X=30%). También en la tarea de omisión se observa un porcentaje más elevado de respuestas más analíticas en las Escuelas Z en relación con las X. En las Z se triplica el porcentaje en omisiones y se invierte a la mitad respecto de las X cuando las respuestas no demuestran algún tipo de análisis con unidades de la palabra. Si nos centramos en analizar los porcentajes de respuestas adecuadas de ambos tipos de escuela en relación con brindar la posibilidad de aislar únicamente el fonema inicial se observa que son las respuestas de las Escuelas Z las que manifiestan posibilidades superiores a las de las X (X=3% y Z=23%). También cuando nos centramos en los niños esta tendencia se mantiene. Se observa que únicamente son niños de las Escuelas Z los que producen respuestas correctas en una cantidad considerable de ítems y del mismo modo se duplica la cantidad de niños de estas respecto de las X que optan por omitir.

Si ninguno de los grupos estudiados realizó ejercitaciones de conciencia fonológica ¿a qué se debe esta diferencia? Indudablemente es posible atribuirla a los disímiles niveles de conceptualización del sistema de escritura alcanzados. Por lo tanto, estos datos continúan evidenciando la estrecha vinculación existente entre el conocimiento de las unidades de la oralidad y el conocimiento de la escritura. La conciencia fonológica no parece ser una “habilidad” que se desarrolla independientemente de la escritura.

Si nos centramos en los subgrupos A, B y C de ambas escuelas, en las Z observamos que son los del subgrupo A los que tienen mayor porcentaje de respuestas adecuadas y los del subgrupo C se distribuyen en aquellas respuestas que optan por omitir otras unidades de la palabra como puede ser el fonema o sílaba final, o sustituyen, o los que no trabajan con ninguna unidad menor de la palabra. En las Escuelas X son los del subgrupo A los que se distribuyen en estas mismas categorías mientras que los del subgrupo C se concentran en las categorías que no dan cuenta de un trabajo con las unidades menores de la palabra.

En los antecedentes explicitábamos que las investigaciones psicogenéticas desarrolladas sobre el sistema de escritura fueron demostrando cada vez de manera más clara la relación dialéctica, y no lineal, existente entre niveles de segmentación del habla y la escritura. Desde esta perspectiva el “proceso de búsqueda de criterios más objetivos tanto sobre el eje cuantitativo como sobre el eje cualitativo (es decir cuántas y cuáles grafías debe llevar una palabra escrita), lleva al niño a centrar su atención en las partes que constituyen la totalidad”. En posteriores estudios se pudo comprobar que “La conciencia fonológica parece no tener un desarrollo autónomo, sino que éste interacciona, en gran medida, con lo que el niño sabe acerca del tipo de relaciones que pueden establecerse entre los segmentos (letras) que están presentes en el sistema de escritura” (Vernon, Calderón, Alvarado, 2001: 31).

Si nos detenemos en analizar el trabajo realizado por las Escuelas Z a diferencia de las X, observamos que en la propuesta de enseñanza de las Escuelas Z se ofrecieron variadas y continuas oportunidades para que los niños escriban e interpreten sus escrituras. Parecería que el acto de escribir poniendo en juego sus ideas y la posterior interpretación de lo escrito (práctica usual de las Escuelas Z) a diferencia de la copia (práctica usual propuesta en las Escuelas X) promovería mayores progresos en la conciencia fonológica. Resolver problemas de escritura de modo continuo, en el marco de diversas situaciones con diversos propósitos comunicativos, trajo consecuentemente efectos significativos sobre el análisis de la palabra oral.

Cuando comparamos las respuestas dadas en la tarea de omisión con la de escritura, si bien continuamos observando en la mayoría de las respuestas la relación existente entre actividades de conciencia fonológica y niveles de escritura, encontramos algunos niños con una conceptualización alfabética de escritura que no logran este tipo de análisis a nivel oral, es decir, hacer una correspondencia entre letras y fonemas. A su vez, también observamos otros niños que responden de manera inversa, o sea, logran en algunas palabras omitir el fonema inicial, pero este trabajo adecuado que realizan en lo oral no pueden mostrarlo a nivel de lo escrito. Esto evidencia, nuevamente, que si realmente el trabajo oral fuera un prerrequisito para escribir, no deberíamos encontrar casos como los de estos niños.

Una vez más este estudio ha permitido constatar el trabajo conceptual que realizan todos los niños cuando se enfrentan a tratar de comprender un objeto de su entorno. En este caso se les ha propuesto reflexionar sobre la palabra. Por un lado, sobre la palabra escrita tanto en tareas de

interpretación como de producción. Por otro lado, la palabra en su versión oral desafiándolos a una tarea que requiere poner en juego varios procedimientos a la vez (detectar el sonido inicial, mantenerlo en la memoria para descartarlo y reconstruir los segmentos que prevalecen sin la primera unidad). En cada una de las tareas, más allá de las prácticas de enseñanza, todos los niños se vieron desafiados a resolver problemas. Todos los alumnos, desde el lugar de sujetos de aprendizaje que asumen el intento de resolver las situaciones problemáticas, se involucraron intelectualmente. Ahora bien, el contraste realizado entre los dos tipos de escuelas estudiadas nos permite arribar a la siguiente conclusión: parecería que una propuesta didáctica, que ponga en primer plano la escritura en tanto posibilidad de que los niños produzcan de acuerdo a sus propias conceptualizaciones, brinde instancias de interpretación de la propia producción escrita, proponga revisiones acerca de lo escrito, diseñe situaciones de lectura con contextos facilitadores, abra intercambios entre el docente y los alumnos y entre compañeros entre sí con el propósito de conversar acerca de lo que dice o de cómo escribir una palabra brindando oportunidades de confrontar ideas, tener a disposición fuentes estables de información para cotejar esas ideas, pensar y explicitar razones, tiene mayores posibilidades de promover aprendizajes en los niños acerca de las unidades menores de la palabra.

ANEXOS

ANEXO I Materiales correspondientes a Escuelas X¹

Material 1

<p style="text-align: center;"><u>Unidad Didáctica: El kiosco de diarios</u></p> <p><u>Fecha de inicio:</u> 14 de agosto <u>Duración aproximada:</u> 4 semanas</p> <p><u>Objetivos:</u> que los niños:</p> <ul style="list-style-type: none">~ observen y analicen las características del kiosco y la ubicación de los distintos materiales encontrados en él, y las personas que en él trabajan~ observen y luego analicen diversos medios de comunicación diarios, revistas, videos, etc.~ comiencen a diferenciar algunos formatos textuales~ pueda conocer como se organiza un diario y quienes intervienen en su elaboración~ exploren y comparen las características de los diferentes papeles utilizados para hacer diarios y revistas~ conozcan el procedimiento para el reciclado del papel~ siga el hilo del relato en cuentos reconociendo personajes y la secuencia narrativa~ utilice el conteo como herramienta para resolver situaciones problemáticas <p><u>Contenidos:</u></p> <ul style="list-style-type: none">~ el kiosco de diarios: estantes, atriles, sobres transparentes, formas de exhibición, el nombre, donde esta ubicado, como es, en que cuadra esta ubicado, que recorrido hay que hacer para llegar a él, el diariero: ¿ cómo se llama, cuándo recibe el diario, quién se lo trae, a que hora, hay que pagarlo, cuánto sale, cuántos diarios hay, cuántas revistas hay, conocemos alguna, en casa se compra el diario, quién lo lee?~ el diario: ¿ cómo se llama, qué secciones tiene y para qué sirven cada una de ellas, son todos los diarios iguales, qué tienen en la tapa y en la contratapa?~ características de los diferentes textos informativos y narrativos
<ul style="list-style-type: none">~ formas convencionales de escritura: el nombre propio~ análisis de diferentes portadores de textos: tapas, títulos, secciones, etc~ características de los textos literarios: secuencia narrativa, personaje principal y características del mismo~ designación oral en situaciones de conteo~ reconocimiento de números escritos~ características del papel de diario y de revistas: brillo, absorción, se tiñen o no~ reciclado de papel <p><u>Actividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none">~ experiencia directa al kiosco de diarios~ observamos y comparamos semejanzas y diferencias entre diferentes diarios, libros y revistas~ trabajamos las diferentes partes del diario: tapa, título, secciones: deportes, economía, espectáculo, educación, información general, informe meteorológico, chistes, clasificados; el nombre, lo mismo en las revistas~ analizamos algunas de las características de los papeles con los que se hacen los diarios y las revistas (absorción, se tiñen, son opacos o brillosos)~ confeccionamos el diario de la sala: el nombre, ¿ qué vamos a contar en él?~ actividad con chistes inventamos chistes a partir de imágenes~ narración de cuentos para reconocer personajes y la secuencia narrativa~ averiguamos el origen del papel y realizamos el reciclado del papel que luego utilizaremos como soporte~ buscamos en el diario según consigna pedida: chistes, espectáculos, deportes~ inventamos alguna noticia a partir de imágenes~ usamos papeles de diarios y revistas como soportes para actividades con contenidos de la plástica teñido de papeles~ trabajamos la tridimensional con cajas, rollos de papel y masas~ recortamos las letras del diario para armar nuestros nombres~ Juegos matemáticos con cartas: casita robada, la guerra; juegos con pistas, dados y dificultades, dominóes, genérala. <p>Proyectos de plástica, cuaderno liso, biblioteca circulante, articulación con primer grado, ajedrez, huerta.</p> <p style="text-align: right;"> MARIA ELVIRA FUCIO VICEDIRECTORA EJECUTIVA N° 12 E.M. 200 776 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</p>

Material 2

¹ Se presentan una planificación de una unidad didáctica y otra de un proyecto correspondiente a cada una de las maestras de las Escuelas X y algunas actividades encontradas en el cuaderno de ambas salas. En cada una de estas se transcriben las consignas explicitadas por la maestra.

Proyecto: Creamos nuestro propio CD de cuentos

Duración:

Septiembre y octubre

Producto:

Creación de un CD de cuentos infantil interactivo.

FUNDAMENTACION:

La literatura infantil debe ser disfrutada por sí misma, permitiéndoles a los niños el placer del cuento o la poesía en sí misma, en su sonoridad, en la penetración de lejanos o cotidianos mundos llenos de alegría, misterio y encanto.

El "sin sentido", es una gran fuente de alegría y a la vez un instrumento liberador y de gran goce.

"Jugar" con las palabras los impulsa a descubrir las ilimitadas posibilidades del lenguaje de todos los días.

Por eso, nos proponemos con este proyecto, enriquecer el lenguaje oral, mediante la creación de textos literarios en CD utilizando la PC, el escáner y la impresora como herramientas al servicio de la educación.

Objetivos del proyecto:

Crear cuentos en un CD interactivo para darlo a conocer.

Expectativas de logro:

- Uso de las posibilidades lúdicas y creativas del lenguaje.
- Apreciación de manifestaciones literarias de tradición oral y de autor, completas y de distintos géneros.
- Apreciación de la lectura y la escritura.
- Participación respetuosa, solidaria, cooperativa y activa.
- Expresión gráfica de la información (dibujos, imágenes, croquis, etc).
- Utilización de recursos estéticos que permitan proyectarse, exteriorizando la propia afectividad.
- Participación en experiencias artísticas vinculadas a la producción espontánea.
- Interés en aceptar y cooperar en situaciones distintas de la propia, mediante el conocimiento de los intereses, necesidades y deseos de otras personas.
- Disposición para colaborar en proyectos y actividades.

Actividades:

- Lectura de cuentos. Reconstrucción. Secuenciación. Ilustración.
- Comparación de distintos libros. Características. Clasificación.
- Encuestas sobre los cuentos.
- Cambiar los finales de diversos cuentos.
- Sacar ideas principales de los cuentos.
- Buscar rimas de palabras que resultan sonoras, disparatadas.
- Agregar nuevos personajes.
- Incorporar comodines e imágenes contrarias para modificar las historias creadas.
- Inventar cuentos en casa, o traer alguno para compartir.
- Jugar con adivinanzas, rimas, colmos, trabalenguas.
- Inventar adivinanzas, partiendo de animales, frutas, objetos.
- Jugar con los nombres, objetos, imágenes: buscar palabras que rimen con ellos. Partir de fotos.
- Recordar los nombres de las partes de un libro. Características.
- Visitar la biblioteca del jardín. Investigar qué libros hay en ella.
- Clasificación de libros. Anotar cantidades. Registro.
- Investigamos con los adultos sobre sus experiencias con los libros.
- Realizar los dibujos de los libros.
- Títeres de personajes de ciertos cuentos.
- Armar una historia para un personaje secundario de un cuento.
- Completar cuadros respecto de ciertos cuentos.
- Significado de palabras. Sinónimos.
- Trabajo con pequeñas historietas, relacionadas con los cuentos.
- Juegos de simulación: "como si", con personajes y objetos de los cuentos.
- Realizar sonidos de personajes, objetos o del ambiente.
- Crear rimas.
- Modificamos el escenario de algunos cuentos, por ejemplo, Caperucita Roja en una ciudad de departamentos.
- Contar un cuento desde distintas figuras del narrador, por ej. Cenicienta contada por un ratoncito, el hada madrina, una hermanastra.
- Imaginar una conversación con uno de los personajes.
- Creación de un CD INTERACTIVO DE CUENTOS.
- Prestamos el CD de cuentos a las demás salas.

Bibliografía:

- Sala Interdisciplinaria (Crochi)
- Revista Educación Inicial (año 2000)
- El monitor de la Educación (año 2000)
- Ser y expresar (año 1998)
- Cuentos infantiles varios.

ACTIVIDADES BASICAS TRADICIONALES

1. Hago un dibujo libre.
2. Me dibujo.
3. Escucho un cuento. Dibujo lo que más me gustó.
4. Escribo mi nombre.
5. Armo mi nombre con letras recortadas de revistas.
6. Busco, recorto y pego letras.
7. Busco, recorto y pego números.
8. Escribo el nombre de mis compañeros de mesa.
9. Busco, recorto y pego números iguales a la secuencia dada (0 al 10).
10. Completar la media cara dada (figura humana).
11. Dibujo a mi familia.
12. Dibujo el principio y el final de un cuento.
13. Escribo como puedo palabras dictadas.
14. Busco y recorto papeles con matices de color... (cada mesa un color).
15. Recorto palabras y las copio.
16. De una serie de objetos coloreo el primero y el último.
17. Dibujo tantos elementos como indica el número (1 al 5).
18. Idem 17 (6 al 10).
19. Hago un rompecabezas con un dibujo propio (2 cortes rectos).
20. Idem 19 con 2 cortes diagonales.
21. Coloreo, recorto y luego pego el dibujo sobre una línea dada.
22. Escribo mi nombre en cursiva.

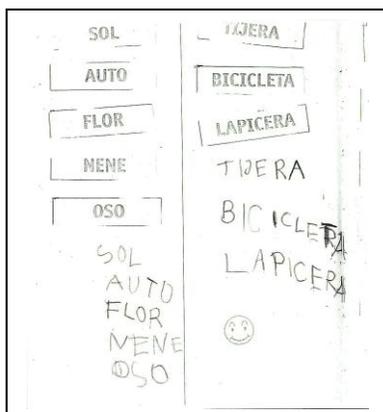
23. Dibujo una cosa más.
24. Dibujo una cosa menos.
25. Reproduzco grafismos.
26. Busco, recorto y pego vocales.
27. De palabras dadas, cuento y escribo cuantas letras tiene.
28. Reproducir un cuadro dictado.
29. De una serie de objetos dados, coloreo el segundo y el tercero.
30. Escribo vocales en cursiva.
31. Dibujo 4 secuencias de un cuento.

ACTIVIDADES PROBLEMATIZADORAS CON RESOLUCION

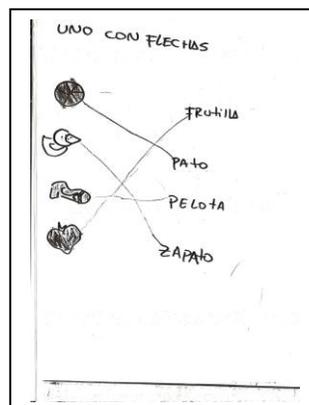
GRAFICA

1. Dado un texto, marco las letras de mi nombre.
2. A partir de tres caras dadas completo la figura humana y les pongo nombre.
3. De un conjunto de números y letras, marco las letras.
4. Idem 3, marco los números.
5. Busco números iguales y coloreo según referencia.
6. Contar y escribir cuantos elementos hay.
7. De una lista de nombres busco el mío y lo marco.
8. En un texto dado busco las vocales y coloreo según referencia.
9. Completo las figuras humanas.
10. De una serie de objetos coloreo aquellos que empiezan con "A".
11. Idem 10 con "E".

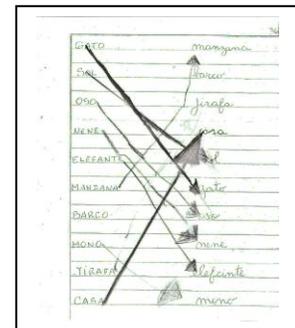
Material 4



Recorto y pego de un lado palabras largas y del otro palabras cortas y las escribo.

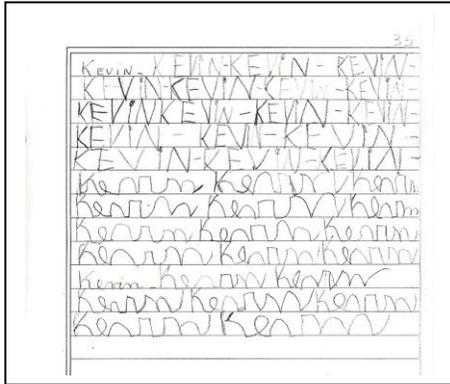


Uno con flechas el dibujo con su palabra.



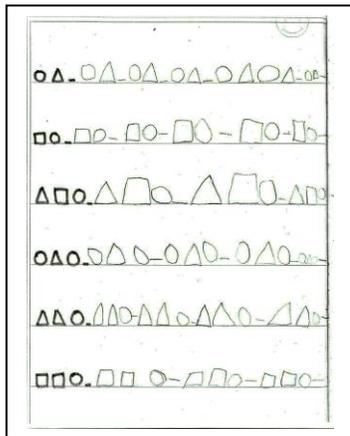
Uno la misma palabra en imprenta y en cursiva.

Material 5

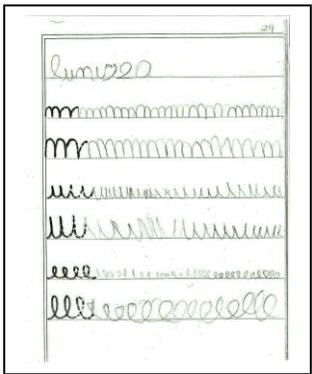


Sobre los renglones escribo mi nombre en imprenta y en cursiva.

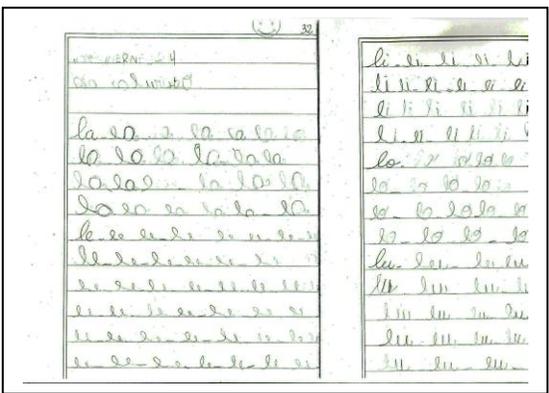
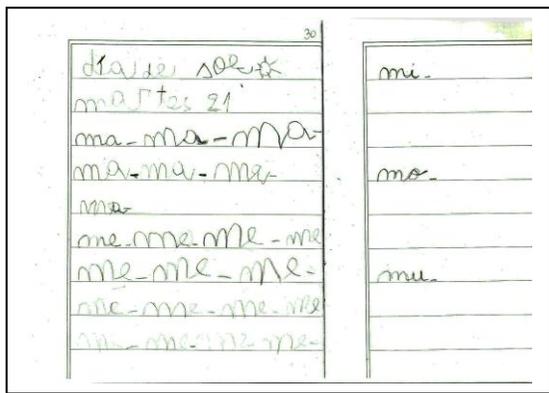
Material 6



Continúo la serie dada en cada renglón.

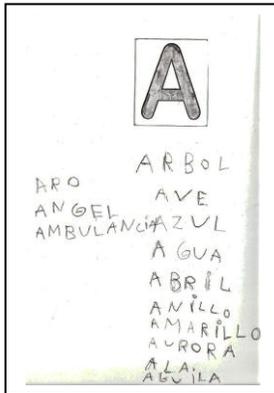


Grafismos.

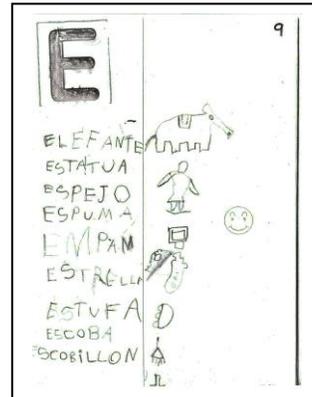


Escribo en cursiva la serie dada.

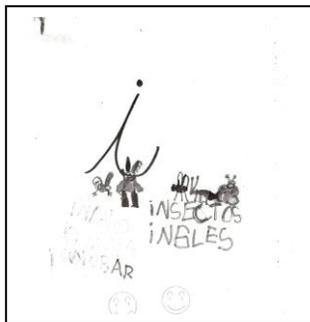
Material 7



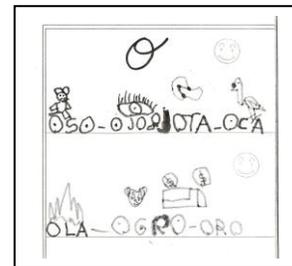
Pienso palabras que empiecen con A y las copio del pizarrón.



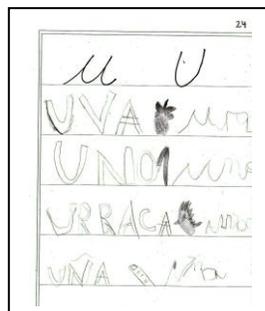
Pienso palabras que empiecen con A, las copio del pizarrón y hago los dibujos de cada palabra.



Pienso y copio las palabras que empiecen con I y hago los dibujos respetando el margen.



Pienso, copio y escribo palabras que empiecen con O, hago los dibujos.



Pienso, copio y escribo palabras que empiecen con O, hago los dibujos.

Material 8

Registro de clase correspondiente a una de las Escuelas X

Actividad propuesta: Escritura de la fecha en el pizarrón (jueves). Búsqueda y escritura de palabras que comiencen como jueves.

M: Vamos a escribir el día de hoy ¿Qué día es hoy?

(Algunos niños dicen): jueves.

M: ¿Con qué letra empieza?

A2: 'ese'.

M: No vamos a adivinar.

A: (No contestan).

M: ¿Qué nombre empieza con la misma que jueves?

A3: El mío (Julián).

M: ¿Cómo escribís tu nombre?

A3: Con la 'jota' (Pasa al pizarrón a escribir y pone J).

M: ¿Qué sigue?

A1: 'jue'.

M: No se adelanten 'ju' (alargando la U)

A4: 'ju' la U.

M: Muy bien la 'U'.

A4: (Escribe la U).

M: ¿Qué sigue? 'jue' (alargando la E).

A5: La 'e' (Escribe E).

M: ¿Cuál sigue?

A6: La 'erre'.

M: No, jue- ve-ve.

A7: Como mi nombre (Betina) (Escribe B).

M: Miren acá va con esta (borra la B y escribe V).

A4: La ve corta.

M: Suena parecida pero no se escribe igual ¿Qué dice hasta aquí (JUEV)?

(Un grupo de niños): jueves.

M: juev ¿Cuál falta?

A5: La 'e' (Escribe E).

M: ¿Con cuál termina jueves (alarga el sonido de la 'ese')?

A1: La 'ce'.

M: La 'ce' no.

A1: La 'ese'. (Escribe S, queda escrito JUEVES).

M: Vamos a pensar palabras que empiecen con la letra jota, como jueves.

A8: Con mi nombre.

M: ¿Cómo te llamás?

A8: Alan.

M: ¿Y tu nombre comienza como jueves? (pronunciando con énfasis los dos fonemas iniciales) tu nombre empieza con otra.

A5: El mío.

M: ¿Cómo te llamas?

A5: Jimena.

M: Muy bien.

A4: jirafa (miró el dibujo de jirafa en la letra J del abecedario).

M: Vamos a escribirla. ¿Cuál va?

A5: (La alumna que se llamaba Jimena) Jime con la 'eme'.

M: Vamos a escribir jirafa, andá fijate en tu nombre con qué empieza.

A4: (Busca su nombre - JIMENA- y escribe C).

M: Parece que la estás haciendo para el otro lado.

A4: (La borra y escribe J).

M: ¿Cómo sigue escribiendo? (le pregunta al grupo).

A8: Con la 'ji'.
M: Con la 'ji' no, con la 'i', la del puntito.
A8: (Escribe I).
M: jir (alarga la 'ere').
A1: (Escribe RR).
M: jirafa no, jirafa.
A: (Los chicos se ríen) una sola 'ere'.
A1: (Borra una 'ere').
M: jira (alarga la 'a') ¿qué falta?
A3: La 'a' (escribe A).
M: jiraf (alarga el sonido de la 'efe').
A3: 'efe', 'efe'.
M: Muy bien la 'efe'.
A: (No sabe).
M: Es esta (se la muestra del abecedario).
A3: (Escribe F).
M: Escuchen lo que digo, acá dice jiraf y hay que escribir jirafa (alarga la 'a').
A7: La 'a' (escribe A)
M: Muy bien la 'a', 'fa'.
(El registro continúa de la misma manera con otras palabras: jarra, jeringa, jardín).

Material 9

Registro de clase correspondiente a otra de las Escuelas X

Actividad propuesta: Reconocimiento de las cuatro formas tipográficas de la letra 'ele' y búsqueda de palabras que inicien con esa letra.

M: Vamos a continuar trabajando con nuestro libro de abecedario. Ya habíamos buscado palabras con 'a', 'be'.
Niños: 'Ce', 'de', 'efe' (continúan diciendo las letras trabajadas).
M: Una amiga me trajo un montón de palabras que comienzan con la I, la J y la K (una niña había llevado palabras recortadas con la inicial de esas letras). Las voy a dejar en el libro y luego vamos a armar en cada hoja una letra que corresponda a cada palabra (refiriéndose a que pegarán palabras correspondientes a cada una de las letras).
M: Hoy el barquito viene cargado de palabras que comienzan con la 'ele' que no solamente se escribe así (escribe L en imprenta en el pizarrón) sino que hay otras maneras. ¿Qué tipo de letra es esta? (señala la letra 'ele' que escribió).
A: Imprenta
M: Imprenta mayúscula pero también está la imprenta minúscula (la escribe) y la cursiva. ¿Ustedes saben?
Niños: No.
A: Yo sí la sé hacer.
M: A ver.
A: (Intenta hacerla).
M: Son dos rulos, me parece que no te sale porque tenés que empezar así (le muestra y la escribe).
Niños: (Muchos quieren pasar a escribirla y algunos pasan e intentan hacerla).
M: (Escribe la 'ele' en las cuatro tipografías: mayúscula y minúscula de imprenta y cursiva).
M: Pero ahora vamos a ponernos a pensar palabras que comiencen con 'ele' Yo voy a decir 'lmparita' (la escribe).
A: Luna.
M: (la maestra escribe las palabras que los niños van diciendo en cursiva).
A: Lápiz.
A: Luli.
M: ¿Saben por qué utilizamos la otra 'ele'? (refiriéndose a la mayúscula) Porque los nombres los escribo con mayúscula.

A: Luciérnaga.
A: Lucía.
A: Lluvia.
A: Llave.
A: Stella (nombre de la maestra).
M: ¿Está bien lo que dijo?
A: No.
M: ¿Por qué?
A: Empieza con la ‘ele’.
M: (Borra Stella).
A: Paraguay.
M: ¿Está bien?
A: No.
M: No me sirve.
M: Voy a repartir las revistas para que recorten palabras que empiecen con ‘ele’.
(Reparte revistas y tijeras).
Niños: (Exploran las revistas y recortan y le van mostrando las palabras recortadas).
(Cuando son adecuadas les dice “muy bien” y las va guardando. Cuando un niño le da el siguiente recorte: LO MEJOR, se sucede el siguiente intercambio).
M: ¿Dónde empieza y termina?
A: (No contesta).
M: Fíjate que está más separado. Fíjate si te sirven las dos.
A: (No contesta).
(Otro caso es un niño que había recortado LIZ de la palabra FELIZ).
M: ¿Cuál es la palabra (busca en el recorte) toda esta es la palabra fíjate si empieza con ‘ele’.
A: (No contesta).
(Otra niña trae una frase: EN ALGUNAS DE LAS ESCUELAS).
M: Acá me buscaste un montón de palabras. ¿Cuál es la que empieza con la que buscamos?
A: (Señala la letra ‘ele’ en las palabras: ALGUNAS, LAS y ESCUELAS).
M: ¿Y dónde termina?
A: (No contesta).
(Otros niños la llaman y finaliza la actividad).

Material 10

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.

ANEXO II Materiales correspondientes a Escuelas Z¹

Material 11

Planificación: “Armado del ambiente alfabetizador”

<p style="text-align: center;"><u>ARMADO DEL AMBIENTE ALFABETIZADOR</u></p> <p>SALAS 5 AÑOS JORNADA COMPLETA DOCENTES: LILIANA GARCIA LAURA HENAU CRISTINA D'ONOFRIO</p> <p>DURACIÓN APROXIMADA: 1 BIMESTRE se dará continuidad complejizando contenidos y actividades.</p> <p>FUNDAMENTACIÓN: Se organizará el ambiente alfabetizador con el propósito de transformar la sala del jardín en un lugar propicio para facilitar reflexiones y aprendizajes sobre la lengua escrita. Permitiendo que los niños interactúen con material escrito para favorecer la construcción de la lengua escrita, poniendo en juego las diferentes funciones que ésta cumple en la realidad cotidiana. Trabajaremos con la escritura del nombre propio, ya que funciona como la primera forma escrita estable dotada de significación y que constituye una valiosa fuente de información para el niño.</p> <p style="text-align: center;"><u>AMBIENTE ALFABETIZADOR</u></p> <p>CARTELES CON LOS NOMBRES DE LOS NIÑOS CALENDARIO ABECEDARIO RINCÓN DE BIBLIOTECA</p> <p><u>OBJETIVOS</u> Que los niños logren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquieran conocimientos sobre las informaciones que les provee el ambiente alfabetizador. • Pueda apropiarse de las escrituras conocidas para producir escrituras nuevas. • Desarrolle a través de la reflexión e intercambio, ideas para debatir y argumentar en un clima que asegure el respeto de todos y de cada uno. • Comparta con otros el efecto que produce una obra literaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquiera actitudes que le permitan familiarizarse con las prácticas del lector y del escritor que se instalan al leer diversidad de cuentos y de libros de información. • Compare su nombre con el de sus compañeros hallando escrituras idénticas o parte de esas escrituras. • Explore y conozca la organización de soportes textuales: el calendario. <p><u>CONTENIDOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El ambiente alfabetizador: proveedor de información: carteles, abecedario, calendario. • Las obras literarias al servicio de su análisis ¿qué impacto y sentimientos produjeron? Momentos de debate e inferencias. • Los portadores de textos: función del lector y del autor en cuentos y libros de información. • El libro: autor, título, ilustrador, editorial, sus partes. • El calendario: su función como soporte textual, organizador diario, reconocimiento de letras y números. Su función, organización, uso autónomo. <p><u>ACTIVIDADES</u></p> <p><u>CARTELES CON EL NOMBRE DE CADA NIÑO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se confeccionará dos juegos de carteles. Uno para colocar permanente en el abecedario. Y otro para ser utilizado cuando sea necesario. <p>SITUACIONES DE ESCRITURA Y LECTURA DE SU PROPIO NOMBRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Copiar el modelo • Dictárselo a la docente. • Escribirlo por sí mismo y luego comparar su producción con la registrada en el cartel. • Leerlo entre una serie de carteles. • Anticipar cuál de todos los nombres de la sala ha escrito la maestra a medida que va graficando letra por letra en el pizarrón. <p>Situaciones con diversidad de propósitos</p> <p>Se escribe y/o se lee el nombre propio para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los trabajos. • Recordar quienes cumplen años. • Saber quienes están presentes y quienes no.
<p><u>SITUACIONES DE ORGANIZACIÓN GRUPAL</u> A modo de ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En pequeños grupos entregar carteles con los nombres de los compañeros e intentar leerlos. • Jugar a la lotería con los nombres. • Usaremos esta dinámica todo el año en las distintas actividades. <p>ARMADO DEL ABECEDARIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • En un lugar bien visible de la sala se colocará el abecedario con letras en imprenta mayúscula grandes. • Agruparemos los nombres de los niños por su letra inicial y colocaremos cada nombre debajo de la letra que corresponda. • Quedará lugar para seguir colocando en cada letra palabras significativas para los niños durante todo el año. <p>CALENDARIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se les propondrá a los niños confeccionar un calendario para la sala. • Para analizar las características de este portador se les pedirá a los papás que traigan los calendarios que tengan en casa. • Primero realizaremos libre exploración de los calendarios en pequeños grupos. • En un segundo momento, se realizará una exploración dirigida: como están organizados, donde están los nombres de los días, y el de los meses, qué significan los números, por qué están de distintos colores. • En grupo total socializaremos lo observado en los pequeños grupos. • Entre todos decidimos como lo vamos a organizar, material que necesitamos, palabras y números que tenemos que escribir. • Lo armamos y lo colocamos en un lugar accesible y visible de la sala. <p>BIBLIOTECA</p> <p>¿POR QUÉ ES IMPORTANTE UNA BIBLIOTECA EN LA SALA?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para tener libros al alcance de los niños. • Comentar a un compañero algo que llamó la atención. • Pedir a la maestra que lea algo que no puedo leer solo. • Buscar información de lo que estamos hablando. • Llevar un cuento a casa. • Un recurso fundamental para ser utilizado en distintos momentos del año escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • La docente leerá libros de cuentos y de información, terminada la lectura se abrirá un espacio de opinión sobre lo leído con una pregunta abierta ¿qué le pareció? Retomando sus opiniones se aprovechará para pedir argumentación, discutir opiniones opuestas, solicitar aclaraciones, volver al texto en caso de dudas y dar a conocer. • Se analizará la diferencia entre libros de cuentos y de información. • Realizaremos un listado donde figuren los nombres de los libros leídos, sus autores y editoriales. • Construcción de la biblioteca: buscaremos en la sala un lugar y mueble adecuado para usar de biblioteca, nos pondremos de acuerdo en como ambientarla y organizarla. • En pequeños grupos clasificaremos los libros de cuentos y de información. Justificamos las respuestas. Ponemos juntos los de las mismas colecciones. • Ordenamos los estantes y colocamos los carteles que corresponda. • Más adelante se incorporará otras categorías, como revistas, historietas, etc. <div style="text-align: right; margin-top: 20px;">  <p style="font-size: small;">Cristina Bisattoli de Dauwaszewicz DIRECTORA D.E. 100 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</p> </div>

¹ Se presentan una planificación de dos proyectos correspondientes a cada una de las maestras de las Escuelas Z y algunas producciones realizadas a lo largo de los diversos proyectos desarrollados.

Material 12

Planificación del proyecto: Claude Monet y el impresionismo

INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DIRECTORA: [Nombre]
DIRECCIÓN: [Dirección]

CLAUDE OSCAR MONET Y EL IMPRESIONISMO

"EL COLOR ES LA TECLA, EL OJO, EL MACILLO, EL ALMA ES EL PIANO CON MUCHAS CUERDAS. EL ARTISTA ES LA MANO, QUE POR ESTA O AQUELLA TECLA, HACE VIBRAR ADECUADAMENTE EL ALMA HUMANA"
WASSILY KANDINSKY
DE LO ESPIRITUAL EN EL ARTE

FECHA: Durante los meses de Septiembre, Octubre y Noviembre de 2006

FUNDAMENTACIÓN:

El desarrollo de este proyecto surge como necesidad de incorporar a los niños/as a la comunidad de lectores y escritores, formarlos como ciudadanos de la cultura escrita. Mediante la historia del arte no solo se busca preservar el sentido que la lectura y la escritura tiene para los lectores y escritores que se desempeñan fuera del ámbito escolar sino también promover en ellos la educación estética para no insertar al niño/a en un crisol cultural único, poniéndolo en contacto con otros sistemas culturales, desarrollando su sensibilidad e incorporando nuevos productos artísticos.

OBJETIVOS:

- ✓ Favorecer las prácticas de lectura y escritura en contextos de estudio
- ✓ Promover la información estética de los niños

CONTENIDOS:

- ✓ Acercamiento a la vida de Claude Oscar Monet a través de epígrafes y cuerpo de textos.
- ✓ Exploración de sus obras plásticas: temas, tipo de composición, color, luces, sombras, etc.
- ✓ Percepción de los elementos que construyen la imagen visual.
- ✓ Comprensión de los mensajes visuales.
- ✓ Exploración de libros.
- ✓ Afianzamiento en el análisis de situaciones de lectura de textos expositivos sobre el impresionismo y sobre la vida del pintor.
- ✓ Construcción colectiva de sentido a través de un espacio de intercambio.
- ✓ Elaboración de apuntes como parte del proceso de comprensión. Escritura por sí mismos y por dictado al docente.
- ✓ Producción de epígrafes con el fin de elaborar un catálogo acerca de la vida y la obra de Claude Oscar Monet.
- ✓ Exploración, análisis y producción de obras por parte de los niños.

ESTRATEGIAS:

- ✓ Trabajar en torno a una tarea donde el grupo funcione como "socio" en la generación de ideas, en el debate y la discusión de lo que se va llevando a cabo.
- ✓ Permitir que escriban y lean a través del docente y que el docente opere a la vez, como lector y escritor, y desde allí dialogar con ellos.
- ✓ Plantearles situaciones donde sea imprescindible leer y escribir.

RECURSOS:

- ✓ Diversos textos:
 - ✓ Monet (Birgit Zeidler-Könemann-Minilibros de arte)
 - ✓ Monet (Vanessa Potts-Parragon)
 - ✓ Monet (Karin Sagner-Düchting-Taschen)
 - ✓ Monet (Christoph Heinrich-Taschen)
 - ✓ Impresionismo (Jude Welton-Emecé editores-Testimonio visual del arte)
 - ✓ Los impresionistas (Daniel Wildenstein-Viscontes)
 - ✓ Los impresionistas (Texto: Francesco Salvi-Serres-Los maestros del arte)
 - ✓ Historia del impresionismo (Saber ver lo contemporáneo del arte)
 - ✓ Monet (Monografía por María Fossi Todorow-Traducción por Julio Gómez de la Serna- Editorial Atlántida- Pinacoteca de los genios.
 - ✓ Monet (Carole Arinstrong-Ediciones Serres-Vamos a pegar mis cuadros)
 - ✓ Numerosas páginas de internet
- ✓ Láminas
- ✓ Fotografías
- ✓ Internet
- ✓ Diferente numeración de pinceles
- ✓ Amplia paleta de colores (témpera)
- ✓ Diferentes hojas- soporte
- ✓ Grabador periodista
- ✓ Máquina de sacar fotos
- ✓ Filmadora
- ✓ Etc.

CUANDO EL ARTISTA ESTÁ VIVO EN UNA PERSONA, SEA CUAL SEA SU TIPO DE TRABAJO, SE CONVIERTE EN UN SER INVENTIVO, INDAGADOR, OSADO, EXPRESIVO.

PERTURBA, MOLESTA, ILUMINA Y ABRE CAMINOS PARA UNA MEJOR COMPRENSIÓN. ALLÍ DONDE LOS QUE NO SON ARTISTAS INTENTAN CERRAR EL LIBRO, ÉL LO ABRE Y DEMUESTRA QUE AÚN HAY MÁS PÁGINAS POSIBLES

SECUENCIA DIDÁCTICA:

- ✓ Observación y comentarios a partir de obras del pintor.
- ✓ Escuchar leer títulos y epígrafes para relacionarlos con varias obras a la vista. Justificar en base a las pistas que ofrece el texto. Releer.
- Las obras seleccionadas:**
Desayuno campestre; Desayuno en el jardín; Impresión, sol naciente; A orillas del Senna en Bennecourt; La Grenouillère (el estanque de las ranas); Terraza a orillas del mar en Saint Adresse; La catedral de Ruán por la mañana (armonía en azul); La catedral de Ruán a pleno sol; Almiar con nieve por la mañana; Almiar bajo la luz del sol; Álamos, tres árboles rosas en otoño; Los tres árboles en verano.
- ✓ Lectura en artículos de divulgación (enciclopedias), seleccionando información para elaborar un apunte colectivo acerca de la vida y obra del pintor. Discutir el sentido.
- ✓ Escribir por dictado al docente.
- ✓ Relectura.
- ✓ Revisión; nueva lectura de cuerpos de texto para ampliar, ajustar, corregir, resolver dudas.
- ✓ Apuntes individuales.
- ✓ Lectura de grupos de títulos a partir de contexto oral.
- ✓ A partir del apunte colectivo iniciar relecturas sucesivas para:

- ✓ Reformular el punteo de ideas armando un texto.
- ✓ Jerarquizar la información
- ✓ Escribir el texto por dictado al docente.
- ✓ Revisar.
- ✓ Relectura de fuentes para ajustar información.

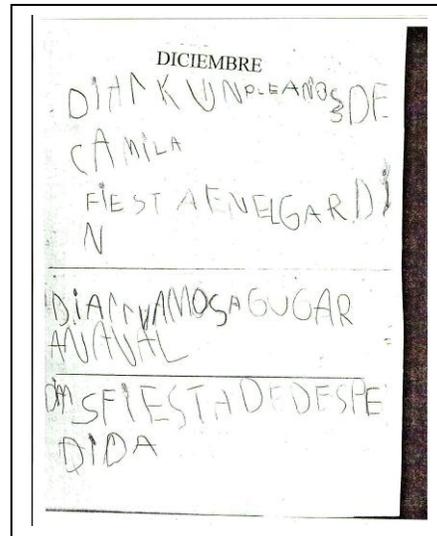
- ✓ Selección de láminas que formarán parte del producto a realizar (Muestra artística y/o calendario)
- ✓ Recuperar lo que saben oralmente sobre la obra, el estilo del pintor y también sobre su vida.
- ✓ En subgrupos, textualizar el epígrafe de cada obra por dictado al docente o escritura por sí mismo.
- ✓ Revisión del texto por parte del grupo total.
- ✓ Corrección.
- ✓ Dictado de los epígrafes a los niños para la elaboración final.
- ✓ Edición
- ✓ Exploración del eje artístico: apuntando firmemente a la particular manera de captar la luz y sus efectos.
- ✓ Pintamos al estilo del pintor, es decir utilizando su técnica. Realizaremos trabajos individuales y una obra de gran tamaño en forma grupal.

OBSERVACIONES Y EVALUACIÓN:

Material 13

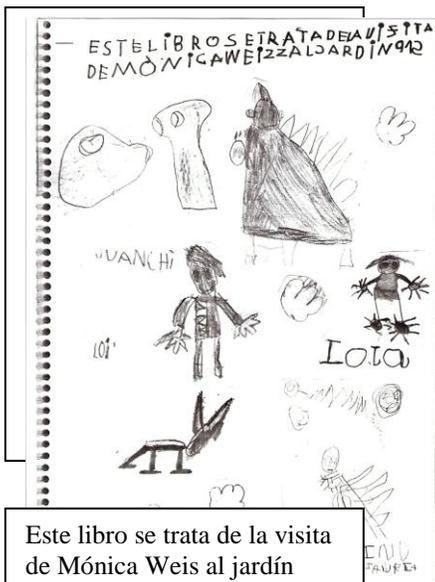


Tapa y hoja correspondiente al mes de diciembre de una de las agendas telefónicas producidas por un alumno.



Día 1 Cumple de Camila. Fiesta en el jardín.
Día 11 vamos a jugar al carnaval
Día 15 fiesta de despedida

Tapa y hoja interior del libro producido a partir de la visita de la ilustradora Mónica Weis.



Este libro se trata de la visita de Mónica Weis al jardín 912.



Ficha de lector por niño

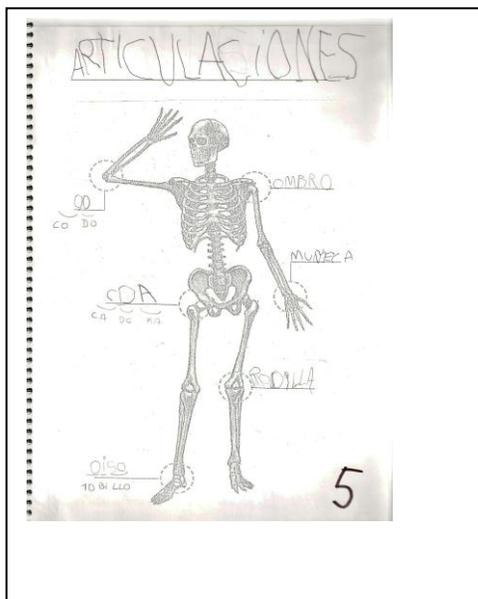
NOMBRE: MARIA BELEN
APELLIDO: ROMAN
EDAD: 5 =
DIRECCIÓN: DEPARTAMENTO N° 3



Ficha de lector por título

FECHA	N°	TITULO	FIRMA	
	234	FEDERICO VA A LA ESCUELA		26/4
	505	KUCHO PEARO		5
	392	CADELARAS		15/5
15/5	281	EL HIPO DEL TUCAN	MARIA BELEN	20/5
28/5	303	MANUELITA, ¿DÓNDE ESTÁ?	MARIA BELEN	
1/6	160	Si Terece va papa mapeo...	MARIA BELEN	D
12/6	146	TOXASO Y LAS PALABRAS	MARIA BELEN	D
26/6	363	EL GLOBO DEL ERIZO	MARIA BELEN	D
3/7	185	UN CARACOL Y UN DEDAL	MARIA BELEN	D
10/7	171	QUIEN PINGA UN VISO DE AGUA	MARIA BELEN	D
17/7	126	HISTORIA DE PACHAZO Y LANDE	MARIA BELEN	D
14/8	810	LA SEMEJA ZADICA	MARIA BELEN	D
	814	PAPANUCI		D
	840	CAMINOS Y HUNDE		D
	821	EL LIBRO APETOSO	MARIA BELEN	D
29-9	124	TIEMPO DE PICAROS	MARIA BELEN	D

Tapa y algunas producciones del libro correspondiente al proyecto sobre el cuerpo humano.



LOS HUESOS SON DE DISTINTAS
 FORMAS Y TAMAÑOS
 POR DENTRO SON
 ESPOJOSOS Y POR FUERA DURES
 LOS HUESOS PROTEGEN
 EL CEREBRO
 Y MUCHAS COSAS MÁS
 LAS ARTICULACIONES UNEN LOS HUESOS

Producción escrita por niños de distintos niveles de escritura: Los huesos son de distintas formas y tamaños. Por dentro son esponjosos y por fuera duros. Los huesos protegen el cerebro, los pulmones, el corazón y muchas cosas más. Las articulaciones unen los huesos.

Material 14

Secuencia didáctica de cuentos tradicionales

Secuencia Lectura de cuentos tradicionales:

En subgrupos:

- ✓ Exploración de libros con Cuentos Tradicionales: Presentación a un subgrupo **4 niños, en mesa, 3 libros** tradicionales.
- ✓ Leer por sí mismo en una tarea cooperativa: Se les da los títulos por contexto verbal.

El primer foco estaría en recorrer los libros y leer los títulos dados por contexto verbal, donde el **principal objetivo es localizar el sector de lectura**: cómo son y dónde están los títulos y qué pistas uso (textuales y contextuales) para localizar el título buscado. Mostrarles dónde leemos, cómo leemos nosotros.

En grupo total:

- ✓ Armar una lista, por dictado a la maestra, con algunos textos seleccionados para leer en la sala.
- ✓ Se completa, en otra cartulina, por copia por sí mismo, otras versiones de los cuentos seleccionados.

Lectura de los cuentos seleccionados:

- ✓ Los tres chanchitos
 - ✓ Caperucita Roja
 - ✓ Cenicienta
 - ✓ Pinocho
- } Adap. De Natalia Rivera

Entre semana se lee otra versión del mismo cuento como también contemporáneos:

- ✓ Los tres Chanchitos, adap. por Lucila Galay, Ediciones infantil.com., Colección: Cuentos Recuentos y Minicuentos
- ✓ Los tres Cerditos, Susaeta Ediciones S.A., Mis Cuentos Troquelados.
- ✓ Caperucita Roja, Ana Padovani
- ✓ Caperucita Roja, adap. por Lucila Galay, Ediciones infantil.com., Colección: Cuentos Recuentos y Minicuentos
- ✓ Un sapo en Buenos Aires: Cruel historia de un pobre lobo hambriento, Gustavo Roldán, Colihue, Colección: Libros del Malabarista.
- ✓ Filotea: Pobre Lobo, Ema Wolf, Alfaguara, Colección: Alfaguara Infantil.
- ✓ Cenicienta no escarmienta, Guillermo Saavedra, Alfaguara, Colección: Próxima Parada.
- ✓ Las aventuras de Pinocho, Collodi y otros (Trad. Devetach-Roldán), Colihue, Colección: Los libros de Boris.

Algunas Actividades:

- ✓ Lectura de fragmentos escogidos de versión completa (Colihue, colección Los libros de Boris, traducción Devetach-Roldán)
- ✓ Intercambio acerca de la historia y de cómo está contada

- ✓ Trabajo con letras móviles: componer el nombre del personaje previa escritura por sí.
- ✓ Organizarlos en mesas de cuatro, por hipótesis próximas, con el propósito de proponerles un trabajo de escritura en parejas.
- ✓ Entregar en cada mesa distintas ilustraciones de la última versión leída de Pinocho.
- ✓ Recuperar (colectivamente) a qué episodio corresponden, qué personajes se observan, qué acontecimiento refieren.
- ✓ Consigna: **escribimos con el compañero qué sucede en ese fragmento de Pinocho.**

Propósito didáctico: resolver problemas sobre el sistema de escritura en interacción con los compañeros.

Propósito comunicativo: armar un panel para el Jardín y las familias con las tapas de las versiones leídas y con las ilustraciones correspondientes a algunos episodios y sus textos de referencia, producidos por los niños en colaboración.

En las mesas:

A partir de dibujos de la versión larga:

- Recuperar el nombre de los personajes
- Producirlos convencionalmente y constituirlos en fuentes seguras para su uso (GEPETTO, POLENTITA, ANTONIO, PINOCHO), con toda la sala, o en los subgrupos.
- Reconstruir el episodio que el par de niños elige para escribir (texto intentado)
- Los niños textualizan en un trabajo cooperativo (uno escribe, el otro dicta, da información, ayuda a revisar; luego intercambian roles)
- Presentación al grupo total de la producción por parejas: lectura del texto producido.
- Traducción del docente para la publicación.

Esta secuencia continua con la realización de UNA ENCUESTA para averiguar cuáles de los cuentos son conocidos por algunos de los integrantes de la Institución y luego por los padres.

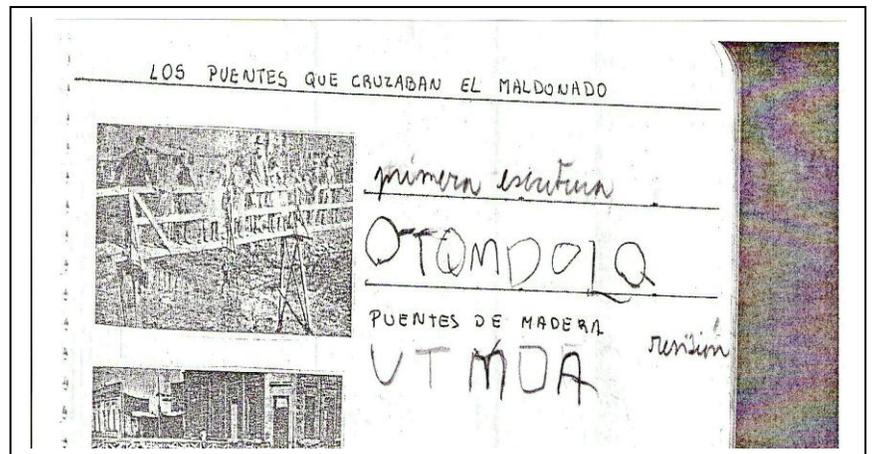
Propósito Didáctico: Plantear situaciones que permitan a los chicos aprender a leer textos "desnudos", textos que no estén directamente relacionados con imágenes a partir de las cuales pudiera anticiparse su significado. Al no poder apoyarse en la imagen, los chicos se verán obligados a prestar una gran atención a las características de los textos mismos, a buscar en ellos indicios que les permitan hacer suposiciones más o menos aproximadas sobre su significado.

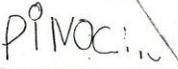
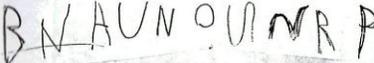
Situaciones que requiera de los chicos el reconocimiento y la utilización de indicios que aún no manejan y que, al mismo tiempo, accesibles para ellos. Una situación que los lleve a poner en acción sus conocimientos previos y provocar la construcción de nuevos conocimientos que le permitan avanzar como lectores "por sí mismos".

Material 16



Material 17



Escritura del nombre PINOCHO		
Por sí mismo, individual	Componer con las letras móviles. Se les entregan todas las necesarias para su escritura. En parejas.	Control a partir de localizar dónde dice en la tapa de libros leídos. Ajustar. Copiar.
CAMILA 	CAMILA y MAYRA ONPCHOI ← "pinocho" →	
CONSTANZA (JUAN MANUEL) 	CONSTANZA y EVANGELINA 1º IOHJOPN 2º OCHOIPN 3º PIOHJNO →	
BRUNO 	BRUNO y MATEO 1º IOHJOPN 2º NOHJPIO 3º PNIOHJO	

Material 18

Secuencia didáctica con el nombre propio

Nombre Propio

- ✓ Trabajo sistemático con el reconocimiento del nombre propio, donde sea necesario también escribirlo: en el trabajito, asistencia (donde se les presentan diferentes variantes entre ellas: la docente escribe una parte de un nombre que puede pertenecer a varios niños, ellos anticipan; al completarlo ellos deben justificar. Finalmente pasan a leerlo para "mostrar cómo dice". La docente va mostrando los carteles: una vez que lo reconoce el dueño se le propone, tapando la docente una parte, que lea la parte que la seño deja libre.
- ✓ Copia del nombre propio sin el cartel, cotejando finalmente con él.
- ✓ Juego con letras móviles.
- ✓ Lotería de nombres.
- ✓ Diferentes registros en matemática: antes diversos juegos irán anotando su nombre y en qué posición quedaron; también en cuadros donde se registrarán varios niños y deberán ir haciendo marcas según corresponda, en el casillero correspondiente a su nombre.
- ✓ En Subgrupos:
 - ubicados en mesas de 6 niños.
 - En cada mesa los nombres, y alguno extra de algún ausente
 - Se plantea que los nombres del grupo tengan algún problema: compuestos/inicios iguales/finales iguales/ extensión similar.
 - La tarea es encontrar el nombre propio y mostrar cómo nos damos cuenta.
 - Leer el extra dándoles contexto verbal.
 - Luego se juntan todos y se saca alguno mostrándole solo el inicio o sólo el final e ir destapando partes.
 - También invitarlos a ellos para que saquen uno y lo lean solitos o pidan ayuda.
 - Se cierra invitándolos a escribir el nombre de algún compañero de la mesa.

Material 19

Registro de clase correspondiente a una de las Escuelas Z

En el marco de una secuencia didáctica sobre cuentos tradicionales se propone a los niños buscar entre dos títulos de cuentos (“Los tres chanchitos” y “Los tres cerditos”) en cuál dice cada uno para copiarlos en la lista de los cuentos de la biblioteca.

M: ¿Qué son estos? (señala los títulos escritos en el pizarrón).

Niños: Los cuentos que leímos.

M: Leímos “Los tres chanchitos” y “Los tres cerditos” y ahora vamos a incluirlos en el listado de cuentos que tenemos en la biblioteca.

Niños: Sí.

M: Tenemos que saber dónde dice “Los tres chanchitos” y dónde dice “Los tres cerditos” para poder copiar cada uno en nuestro listado.

A1: Acá dice los tres chanchitos (LOS TRES CHANCHITOS).

M: A ver leelo.

A1: Los tres chanchitos (señala de manera global en el título).

M: ¿Por qué decís que ahí dice Los tres chanchitos?

A1: (Se queda).

M: ¿En qué te fijas para decir que dice?

A2: Estas son iguales (señala haciendo coincidir cada una de las letras de LOS y TRES de ambos cuentos).

M: Ah! muy bien estas son iguales y qué dirá acá (tapa TRES CHANCHITOS y deja libre LOS).

Niños: Los.

M: Y acá (tapa LOS y CHANCHITOS y deja libre TRES).

A: Tres.

M: Y acá (tapa LOS y TRES y deja libre CHANCHITOS).

Niños: Chanchitos.

M: ¿Y por qué dice chanchitos?

A: Tiene la hache.

M: Tiene la hache ¿y en cerditos está la hache?

Niños: No.

M: ¿Y qué otra está en chanchitos para ver si la tiene chanchitos?

A: Dicen ‘chanchitos’ (despacio) la ‘a’.

M: ¿Y está escrita la ‘a’ en ‘chanchitos’?

A: Sí (la señalan).

M: ¿Y en ‘cerditos’ está la ‘a’?

A: (La dicen) No, la ‘de’ está, la de ‘devuelto’.

A: La de ‘dedo’.

M: Muy bien y la ‘de’ ¿está en ‘chanchito’?

A: (La dicen) No.

M: Entonces estamos seguros de que acá dice ‘cerditos’ porque está la ‘de’ y acá ‘chanchitos’ porque está la ‘hache’ y la ‘a’.

A: Sí.

M: Muy bien, ahora vamos a trabajar de a dos. Van a tener que encontrar dónde dice cada uno de los cuentos.

Acá tengo varios carteles con los títulos de algunos cuentos que leímos: “Caperucita Roja”, “La Bella durmiente del bosque”, “Peter Pan”, “Pinocho” y “Cenicienta”. Van a trabajar con un compañero para ver dónde dice alguno de los cuentos. (La maestra reparte de a dos o tres carteles a las parejas de niños.

(Se acerca a una pareja de niñas que trabajaban con los siguientes carteles: CAPERCUCITA ROJA y CENICIENTA).

M: ¿Qué les parece que dice?

A: Cenicienta porque empieza con la ‘ce’ termina con ‘a’.

M: Y acá también empieza con la ‘ce’ y termina con ‘a’ (señala CAPERUCITA ROJA).

A1: (Se sorprende).

A2: Empiezan igual y termina igual (señala las letras C y A de ambos títulos).
M: ¿Y entonces?..
A1: (Se quedan pensativas) Acá también está la ‘ce’ (señalan todas las C de ambos títulos).
M: Miren, en uno dice Cenicienta como dijo Camila pero en otro dice Caperucita Roja. Fíjense en cuál dice Cenicienta y en cuál Caperucita Roja.
A2: Acá dice Caperucita Roja porque es más largo (lee en Caperucita Roja).
M: ¿Y en qué otra cosa se pueden fijar para estar seguras?
A1: En la ‘erre’.
M: ¿Y en dónde está la ‘erre’? ¿En Caperucita Roja o en Cenicienta?
Las dos al unísono: en Caperucita Roja. Acá dice Caperucita Roja porque está la ‘erre’ y acá no (Cenicienta).
M: Muy bien. ¿Cómo se dieron cuenta?

Material 20

Registro de clase correspondiente a otra de las Escuelas Z

En el marco de un proyecto sobre el cuerpo humano se propone un espacio de opinión de un fragmento de texto leído y toma de notas por escritura por sí mismos en forma individual de las informaciones obtenidas sobre el sistema óseo. El propósito era guardar memoria para producir los textos que integrarían la enciclopedia que producirían sobre el tema de estudio.

M: Ayer leímos un texto para aprender sobre el sistema óseo ¿se acuerdan qué era el sistema óseo?
A: Los huesos.
M: Muy bien, los huesos.
A: Y que por los huesos nos mantenemos parados.
A: Nos sostienen.
M: ¿Qué más se acuerdan de lo que decía el texto que leímos?
A: Que había huesos grandes y chicos.
A: Largos y chiquitos.
A: Finitos y más gordos.
A: Que eran muy duros.
M: ¿Y podemos doblar un hueso?
A: No, porque es muy duro y se rompe.
M: ¿Y por qué yo puedo doblar el brazo?
A: Porque...porque...
M: ¿Alguien se acuerda?
A: (Silencio).
M: Miren les leo esa partecita a ver si se dan cuenta de dónde nos da esa información: “...de distintas formas y tamaños los huesos forman el esqueleto pero no están sueltos sino unidos unos con otros. Las uniones entre los huesos reciben el nombre de articulaciones”.
A: (Algunos niños gritan) articulaciones.
M: Claro por las articulaciones por eso podemos doblar la rodilla.
A: El codo.
M: El codo, muy bien esas son las articulaciones, los huesos están unidos por las articulaciones.
M: ¿Donde vimos las articulaciones?
A: En las radiografías.
M: Miren sigo leyendo otro poco para que nos acordemos de otras cosas porque hoy las vamos a tener que anotar ¿para qué necesitamos anotarlas?
A: Para acordarnos.
M: Para acordarnos para nuestro libro.
A: La enciclopedia del cuerpo humano
M: Claro para hacer nuestra enciclopedia. Leo otro poquito: “tienen que ser fuertes para sostener el cuerpo pero también tiene que ser capaces de resistir los golpes para no quebrarse fácilmente por eso los huesos son duros y compactos por fuera pero en su interior son...”.
A: ...esponjosos (interrumpiendo).

M: Son esponjosos, muy bien como se acuerdan. ¿Qué quiere decir ‘en su interior’?
A: Que están adentro.
A: De los huesos.
M: Entonces cómo dice que son los huesos.
A: Duros por fuera.
M: ¿Y por qué son duros por fuera?
A: Para que no nos rompamos cuando nos golpeamos.
M: Claro, para resistir los golpes por fuera son duros y por adentro son esponjosos. Muy bien, ahora cada uno va a tomar el cuaderno y anotar algunas de estas informaciones para que no nos olvidemos y podamos escribir la información en la enciclopedia.
A: (Cada uno saca su cuaderno).
M: Ahora les voy a contar qué vamos a hacer. Vieron que nosotros dijimos que vamos a anotar en el cuaderno la información que aprendemos para no olvidarnos. Cada nene de lo que recuerda que hablamos, ahora de la forma de los huesos, de las articulaciones, de cómo son los huesos lo va a escribir lo mejor que pueda en el cuaderno para que después nos sirva esta información para hacer...
A: ...el libro (interrumpiendo).
A: La enciclopedia.
M: Claro. Necesitamos investigar mucho y cuando tengamos toda la información la vamos a armar. ¿Con qué se van a ayudar para escribir?
A: Con el cartel de letras (se refiere al abecedario).
A: Y los nombres.
M: Muy bien, primero de todo ¿qué hacemos?
A: Poner la fecha.
M: ¿Qué fecha es?
A: Jueves.
M: Pongan entonces “día jueves”. Se fijan en el almanaque qué fecha es para saber el número que tenemos que poner hoy.
A: (Algunos niños se levantan y se fijan en el almanaque).
A: (empiezan a escribir) ¿Cómo es jueves?
M: ¿Dónde te puedes fijar?
A: Acá fijate (le muestra los días).
A: (Lleva el cuaderno y copia jueves).
A: ¿Jueves va con ‘be’ larga o ‘ve’ corta?
M: ¿Dónde te puedes fijar para saber?
A: (Va hacia donde están los días de la semana). ‘Ve’ corta.
M: Se pueden ayudar entre ustedes, conversen para ver qué escriben y cómo lo escriben
A: (Para hueso escribió E) ¿Cuál es la ‘so, so’?
M: ¿Sol te puede servir?
A: Sí (se levanta y busca el cartel de SOL y agrega S a su escritura queda ES)
M: (Se acerca a otro niño). ¿Qué escribiste?
A: Esqueleto (EKLEO).
M: Lee cómo dice.
A: Es (E) que (K) le (LE) to (O).
M: ¿Esqueleto termina como Tomás?
A: Sí.
M: Andá y fijate como empieza Tomás.
A: (Busca el cartel de Tomás y agrega a su escritura la letra T queda escrito: EKLETO).
M: (Va a otra mesa) ¿Mostrame qué escribiste?
A: (EOJODOIOEAUR). ‘Esponjosos adentro y por fuera duros’.
M: Señalá cómo va diciendo en lo que escribiste.
A: ‘Es’ (E) ‘pon’ (O) ‘jo’ (J) ‘so’ (se queda).
M: ¿Qué pasa?
A: La ‘so’, la de ‘sol’ (borra la O y pone S) vuelve a leer desde el principio ‘es’ (E) pon (O) jo (J) so (S).
M: ¿Y la ‘o’ no va?
A: La ‘so’ la de ‘sol’.
M: Y anda fijate en el cartel de sol si también está la ‘o’.

A: (Se levanta a buscar el cartel de sol) sí, está la 'ese' y la 'o'. Entonces la pongo también queda (EOJSODOIOIAUR).

M: Volvé a leer para ver si tenés algo más para modificar, sacar o agregar.

A: 'es' (E) 'pon' (O) 'jo' (J) 'so' (SO) 'por den' (D) 'tro' (O) 'y' (I) 'por fue' (U) 'ra' (A) 'du' (U) 'ros' (R). También la 'ese'.

M: Muy bien termina con 'ese' porque son 'duros'.

A: (Agrega la S). Queda (EOJSODOIOIAURS).

Material 21

Escrituras en pequeños grupos

Escrituras en parejas

SISTEMA RESPIRATORIO. TRABAJAMOS EN PEQUEÑOS GRUPOS.

EL AIRE ENTRA POR LA BOCA
OLA NARIS ①

EL AIRE ENTRA POR LA BOCA
AIRE ENTRA POR LA BOCA ②

EL AIRE ENTRA POR LA BOCA
LA BOCA ENTRA POR LA BOCA ③

LOS PULMONES SE INFLAMAN CUANDO
ENTRA EL AIRE ④

SE DESEINFLAMAN
CUANDO SALE EL AIRE ⑤

OPMONEQEOGSOIEAIC ⑥
OS PAL NO NES SON EN SO SOS Y E LAS TICOS

TRABAJAMOS EN PAREJAS. SISTEMA DIGESTIVO.
RECORDA DE LA COMIDA

EN LA BOCA LA COMIDA SE MEZCLA
CON LA SALIVA ①

SE MEZCLA CON LA SALIVA ②

LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA
LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA ③

LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA
LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA ④

LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA
LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA ⑤

LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA
LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA ⑥

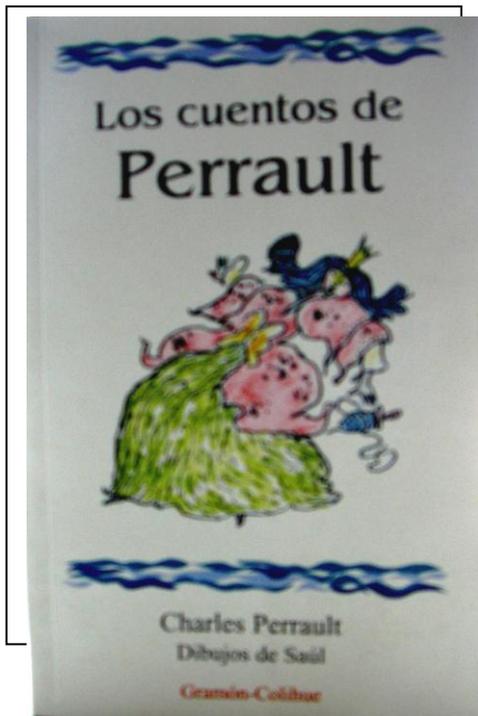
LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA
LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA ⑦

LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA
LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA ⑧

LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA
LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA ⑨

LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA
LA COMIDA SE MEZCLA CON LA SALIVA ⑩

Material 1: Tapa del libro y el índice presentado a los niños en la tercera sub-tarea de lectura de palabras en una serie de tareas encadenadas.



ÍNDICE

Prólogo	6
La Bella Durmiente del bosque	9
Caperucita Roja	39
Las hadas	55
Barba Azul	69
Maese Gato o El Gato con botas	99
Los deseos ridículos	117
Cenicienta o El zapatito de cristal	129
Riquete el del Copete	159
Pulgarcito	189
Piel de Asno	219

Tabla 6: Cantidad y porcentaje de respuestas que no toman en cuenta lo escrito por escuelas

Cantidad de respuestas: No usan lo escrito	Palabras	Frases	Letras	Seudopalabras
Escuelas X				
134	117	16	1	
%	87	12	1	
Escuelas Z				
70	63	-	1	6
%	90	-	1	9

Tabla 7 : Cantidad y porcentaje de respuestas que toman en cuenta lo escrito por escuelas y subgrupos A,B y C

Cantidad de respuestas	R	R-	I	S o D	Otros
Escuelas X (46)					
A	7	3	14	3	
B	2	2	8	3	2
C	1	-	1	-	
Subtotal	10	5	23	6	2
%	22	11	50	13	4
Escuelas Z (134)					
A	38	4	15	2	-
B	7	1	27	12	-
C	2	-	25	1	-
Subtotal	47	5	67	15	-
%	35	4	50	11	-

Tabla 9: Respuestas que toman en cuenta índices gráficos por escuelas y subgrupos A,B y C

	Li	Lf	+i
Escuelas X (N=23)			
A	13	1	
B	8		
C	1		
Subtotal	22	1	-
%	95	4	
Escuelas Z (N=67)			
A	11		4
B	21	2	5
C	23	2	-
Subtotal	55	4	9
%	82	6	13

Tabla 10 : Total y porcentaje por tipo de respuesta para BELLA y BOSQUE

	Palabras ≠ Inicios ≠	Palabras ≠ Inicios = B	Palabras ≠ Inicios = (no B)	Palabras =
Total de respuestas (56)	39	13	1	3
Porcentaje	70	23	2	5

Tabla 11: Total y porcentaje según tipo de respuesta para BELLA y BOSQUE por escuelas y subgrupos A,B y C .

	Palabras ≠ Inicios ≠	Palabras ≠ Inicios =B	Palabras ≠ Inicio = (no B)	Palabras =
Escuelas X				
A	9	-	-	
B	7	2	1	
C	9	-	-	1
(N=29)	25	2	1	1
%	86	7	3	3
Escuelas Z				
A	1	3	-	
B	5	5	-	1
C	8	3	-	1
(N=27)	14	11	-	2
%	52	41	-	7

Tabla 13: Total y porcentaje por tipo de respuesta para ROJA por escuelas y subgrupos A,B y C (LSC)

ROJA	R	R-	I	S o DL	No toman lo escrito
Escuelas X					
A		2	3		5
B		1	3		6
C					10
(N=30)		3	6		21
%		10	20	-	70
Escuelas Z					
A	7		2		2
B	1		6	2	1
C			5	1	7
(N=34)	8	-	13	3	10
%	24	-	38	9	29

Tabla 15: Total y porcentaje por tipo de respuesta para BOSQUE por escuelas y subgrupos A,B y C (LSC)

BOSQUE	R	R-	I	S o DL	No toman lo escrito
Escuelas X					
A			1	1	8
B			1	1	8
C			1		9
(N=30)			3	2	25
%			10	7	83
Escuelas Z					
A	4	2	3	1	1
B			5	2	3
C			3		10
(N=34)	4	2	11	3	14
%	12	6	32	9	41

Tabla 20 : Selección de ROJA por niño en las escuelas X y Z por subgrupos A, B y C

ROJA	+r+	+r-	-r-	-r+	No sé		+r+	+r-	-r-	-r+
X (N=30)						Z (N=26)				
A	2		6	2		A	4			
B	5	1	4			B	8		1	
C		2	7			C	4	1	5	3
Subtotal	7	3	17	2	1	Subtotal	16	1	6	3
%	23	10	57	7	3	%	61	4	23	11

Tabla 21 : Selección de BOSQUE por niño en las escuelas X y Z por subgrupos A, B y C

BOSQUE	+b+	+b-	-b-	-b+	No sé		+b+	+b-	-b-	-b+
X (N=30)						Z (N=30)				
A	3	2	5			A	6			1
B			7	3		B	2		6	2
C			9		1	C			4	9
Subtotal	3	2	21	3	1	Subtotal	8	-	10	12
%	10	7	70	10	3	%	27	-	33	40

Tabla 23: Comparación entre la selección de ROJA en las tareas de lectura de tarjetas sin contexto facilitador (LSC) y con contexto verbal (LCV) por escuelas y subgrupos A, B y C

ROJA	LCV									
	LSC	Escuelas X (N=30)					Escuelas Z (N=26)			
		+r	+r-	-r-	-r+	No sé	+r	+r-	-r-	-r+
Reconocimiento muy próximo	3									
I	2			3	1		9		2	2
DL-S	-						2	1		
No toman en cuenta lo escrito	1	3	15	1	1	5			5	
	6	3	18	2	1	16	1	7		2
%	20	10	60	7	3	61	4	27		8

Tabla 25: Comparación entre la selección de BOSQUE en las tareas de lectura de tarjetas sin contexto facilitador (LSC) y con contexto verbal (LCV) por escuelas

BOSQUE LSC	LCV								
	Escuelas X (N=30)					Escuelas Z (N=30)			
	+b+	+b ⁻	-b-	-b+	No sé	+b+	+b ⁻	-b-	-b+
Reconocimiento muy próximo						2			
I			3			4		4	3
DL-S	1		1			2		1	
No toman en cuenta lo escrito	2	2	17	3	1			5	9
	3	2	21	3	1	8		10	12
%	10	7	70	10	3	27		33	40

Tabla 29: Selección en primer término de Roja por escuelas y subgrupos A, B y C

ROJA		Roja	Riquete	Otras palabras	No sé
Escuelas X	A	3	2	4	1
	B		6	2	1
	C			9	1
Total=29 ¹		3	8	15	3
%		10	27	52	10
Escuelas Z	A	5	4	2	
	B	1	6	1	2
	C	-	5	4	4
Total=34		6	15	7	6
%		18	44	20	18

¹ En este caso se analizan 29 niños en vez de los 30 dado que a un niño no se le pudo tomar esta tarea.

Tabla 30 : Selección en primer término de bosque por escuela y subgrupos A, B y C

BOSQUE		bosque	Bella	Barba	Otras palabras	No sé
Escuelas X	A		1	1	3	5
	B			4	4	
	C		1	3	5	1
Total=28 ²		-	2	8	12	6
%		-	7	28	43	21
Escuelas Z	A	3		3	2	3
	B		1	3	2	4
	C			10	2	1
Total=34		3	1	16	6	8
%		9	3	47	18	23

Tabla 31: El uso o no de la tarjeta por parte de los niños al buscar Roja por escuelas y subgrupos A, B y C

Niños	Sub-grupos	SI	NO
Escuelas X (N=29)	A	5	5
	B	5	4
	C	3	7
Total		13	16
%		45	55
Escuelas Z (N=34)	A	3	8
	B	5	5
	C	11	2
Total (N=64)		17	16
%		50	50

Tabla 32: El uso o no de la tarjeta por parte de los niños al buscar bosque por escuelas y subgrupos A, B y C

Niños	Sub-grupos	SI	NO
Escuelas X (N=28)	A	3	7
	B	4	5
	C	2	7
Total		9	19
%		32	68
Escuelas Z (N=34)	A	4	7
	B	5	6
	C	9	3
Total (N=64)		18	16
%		53	47

² En este caso se analizan 28 niños ya que no hay datos de dos niños. Uno por ausentismo y otro por cansancio no se le pudo seguir tomando

Tabla 33: Cantidad de niños según clase de justificación para Roja por escuelas y subgrupos A, B y C

ROJA		Tipo de justificación			
Escuelas	Sub-grupos	No reparan en lo escrito	Reparan en lo escrito		No sé
			Índices gráficos no pertinentes	Índices gráficos pertinentes	
X	A	1	2	7	
	B		2	6	1
	C	7	2	-	1
N=29		8	6	13	2
%		27	21	45	7
Z	A	-		11	
	B	-	1	8	1
	C	-		13	
N=34		-	1	32	1
%		-	3	94	3

Tabla 34: Cantidad de niños según clase de justificación para bosque por escuelas y subgrupos A, B y C

BOSQUE			Tipo de justificación		
Escuelas	Subgrupos	No reparan en lo escrito	Reparan en lo escrito		No sé
			Índices gráficos no pertinentes	Índices gráficos pertinentes	
X	A	2	2	1	5
	B	1	7	1	1
	C	5	3		
N=28		8	12	2	6
%		28	43	7	21
Z	A			9	1
	B		2	6	2
	C		1	12	1
N=34		-	3	27	4
%		-	9	79	12

Tabla 35: Comportamiento de los niños frente al contraejemplo en Roja/Riquete por escuelas y subgrupos A, B y C

Para este análisis solo hemos tomado a los niños que se les ha solicitado contraejemplos, es decir, el contraejemplo solo podía hacerse cuando los niños seleccionaban alguna de las dos palabras que

comienzan con erre, o sea Roja o Riquete. Por lo tanto, fueron 37 (X=11 y Z=23) los niños que estaban en estas condiciones. Los que a causa del contraejemplo seleccionaron adecuadamente fueron evaluados con un signo positivo y los que no con un signo negativo.

(Total de niños: 34)		+	-
Escuelas X (N=11)	A	5	
	B	5	1
	C	-	-
Total		10	1
Escuelas Z (N=23)	A	6	-
	B	6	1
	C	5	5
Total		17	6

Tabla 36: Comportamiento de los niños frente al contraejemplo en bosque/Barba o Bella por escuelas y subgrupos A, B y C

(Total de niños: 24)		+	-
Escuelas X (N=6)	A	-	2
	B	-	3
	C	-	1
Total		-	6
Escuelas Z (N=18)	A	5	-
	B	4	-
	C	6	3
Total		15	3

Tablas (37 a 52)

Comparación de las tareas de lectura de palabras en tarjetas y en listado de contenido en un libro de cuento presentadas con contexto verbal

La tabla ubicada a la izquierda da cuenta de la primera elección de los niños y la de la derecha toma únicamente a los que se les realizó el contraejemplo, además, en algunos casos acudieron a la tarjeta de manera autónoma para apoyar su justificación o cambiaron su elección a partir de esa reflexión (por eso en algunas tablas el número de niños coincide entre una tabla y la otra y en otros casos no). Las respuestas están analizadas por niño, escuela y subgrupo y las cantidades se expresan en números absolutos.

¿Qué ocurre en el listado de Contenidos con aquellos niños que en LCV eligen adecuadamente ROJA y BOSQUE (+R+B)?

Tabla 37: Primera elección de Roja **Tabla 38: Posterior al contraejemplo**

+R+B (LCV) (N=14)				
Listado de contenido				
Escuela	Sub-grupos	Roja	Riquete	Otras palabras
X	A	2		
Z	A	5	4	1
	B		2	
Total		7	6	1

+R+B (LCV) (N=14)				
Listado de contenido				
Escuela	Sub-grupos	Roja	Riquete	Otras palabras
X	A	2		
Z	A	10		
	B	2		
Total		14		

Tabla 39: Primera elección de bosque **Tabla 40: Posterior al contraejemplo**

+R+B (LCV) (N=14)						
Listado de contenido						
		Bosque	Barba	Bella	Otras palabras	No sé
X	A	-	-	-	-	2
Z	A	4	3		2	1
	B		1	1		
Total		4	4	1	2	3

+R+B (LCV) (N=14)							
Listado de contenido							
		Bosque	Barba	Bella	Otras palabras	No encuentra	No sé
X							2
Z	A	7		1		2	
	B					2	
Total		7		1		4	2

¿Qué ocurre en el listado de Contenidos con aquellos niños que en LCV no eligen adecuadamente ROJA ni BOSQUE (-R-B)?

Tabla 41: Primera elección de Roja

Tabla 42 : Posterior al contraejemplo³

-R-B (LCV) (N=26)						
Listado de contenido						
Escuela	Sub-grupos	Roja	Riquete	Otras palabras	No encuentra	No sé
X	A	1	1	3		
	B		2	2		
	C			7		1
Z	B				1	
	C		5	3		
Total		1	8	15	1	1

-R-B (LCV) (N=8)						
Listado de contenido						
Escuela	Sub-grupos	Roja	Riquete	Otras palabras	No encuentra	No sé
X	A	2				
	B	1				
	C					
Z	B					
	C	2	2		1	
Total		5	2		1	

Tabla 43: Primera elección de bosque

Tabla 44 : Posterior al contraejemplo

-R-B (LCV) (N= 26)						
Listado de contenido						
	Bosque	Barba	Bella	Otra palabra	No sé	Sin dato
X	A	1		3	1	
	B	2		2		
	C	3	1	3		1
Z	A					
	B					1
	C	5		2	1	
Total		11	1	10	2	2

-R-B (LCV) (N= 7)					
Listado de contenido					
	Bosque	Barba	Bella	Otra palabra	No sé
X	A			1	
	B		1		
	C				1
Z	A				
	B				
	C	1	2		1
Total		1	3	1	2

³ Recordemos que para realizar el contraejemplo solo se tomaron a los niños que habían elegido Roja o Riquete (en este caso fueron 8 y no 9, como se explicita en la 1º tabla, dado que a un niño de XB no se le solicitó contraejemplo).

¿Qué ocurre en el listado de Contenidos con aquellos niños que en LCV eligen adecuadamente ROJA pero no BOSQUE?

Tabla 45: Primera elección de Roja

+R-B (LCV) (N=21)					
		Listado de contenido			
Escuela	Grupos	Roja	Riquete	Otras palabras	No sé
X	B		4	1	1
	C			2	
Z	A			1	
	B	2	4	1	
	C		4	1	
Total		2	12	6	1

Tabla 46 : Posterior al contraejemplo

+R-B (LCV) (N=21)					
		Listado de contenido			
Escuela	Grupos	Roja	Riquete	Otras palabras	No sé
X	B	4		1	1
	C			2	
Z	A	1			
	B	5	1	1	
	C	2	2	1	
Total		12	3	5	1

Tabla 47: Primera elección de bosque

+R-B (LCV) (N= 21)						
		Listado de contenido				
		Bosque	Barba	Bella	Otras palabra	No sé
X	A					
	B		2		3	1
	C				2	
Z	A					1
	B	2			1	4
	C		5			
Total			9		6	6

Tabla 48 : Posterior al contraejemplo

+R-B (LCV) (N= 10)						
		Listado de contenido				
Escuela	Grupos	Bosque	Barba	Bella	Otras palabras	No encuentran
X	B			2		
	C					
Z	A					
	B	1				3
	C		1			3
Total		1	1	2		6

¿Qué ocurre en el listado de Contenidos con aquellos niños que en LCV que no eligen adecuadamente ROJA pero sí BOSQUE?

Tabla 49 Primera elección de Roja

-R+B (LCV) (N=3)				
		Listado de contenido		
Escuela	Grupos	Roja	Riquete	Otras palabras
X	A		1	2

Tabla 50 : Posterior al contraejemplo

-R+B (LCV) (N=3)				
		Listado de contenido		
Escuela	Grupos	Roja	Riquete	No sé
X	A	2	-	1

Tabla 51 Primera elección de bosque

-R+B (LCV) (N=3)					
		Listado de contenido			
Escuela	Grupos	Bosque	Barba	Bella	No sé
X	A			1	2

Tabla 52 : Posterior al contraejemplo

-R+B (LCV) (N=3)					
		Listado de contenido			
Escuela	Grupos	Bosque	Barba	Bella	No sé
X	A		1		

Tabla 2: Clasificación del total de respuestas en números absolutos y porcentajes tomando en cuenta las subcategorías por escuela

Categorías	Escuelas X	%	Escuelas Z	%
1	9	3	78	23
2^a	5	2	13	4
2b	5	2	11	3
2c	10	3	2	0,5
3^a	4	1	1	0,29
3b	8	3	16	5
3c	33	11	79	23
4^a	41	14	47	14
4b	27	9	5	1
4c	29	10	12	3,5
5^a	6	2	4	1
5b	18	6	7	2
5c	8	3	5	1
6^a	16	5	15	4
6b	23	8	17	5
6c	27	9	21	6
7^a	24	8	3	1
7b	7	2	4	1
(N=640)	300		340	

Tabla 4: Clasificación del total de respuestas por subcategoría, por escuelas y subgrupos A,B y C en números absolutos

	Escuelas X			Escuelas Z			Respuestas
	A	B	C	A	B	C	
1	7	1	1	55	18	5	87
2^a	3	1	1	8	3	2	18
2b	5	-	-	7	1	3	16
2c	9	-	1	2	-	-	12
3^a	2	1	1	-	1	-	5
3b	6	1	1	1	4	11	24
3c	10	20	3	15	40	24	112
4^a	15	20	6	10	12	25	88
4b	9	15	3	2	-	3	32
4c	6	18	4	-	2	11	41
5^a	-	-	6	-	3	1	10
5b	13	-	5	-	2	5	25
5c	3	1	4	-	2	3	13
6^a	-	6	10	1	9	5	31
6b	-	4	19	6	1	10	40
6c	7	7	13	-	1	20	48
7^a	5	4	15	2	-	1	27
7b		-	7	1	2	1	11
(N=640)							

Tabla 5: Cantidad de respuestas por categoría y subgrupos

Categorías	Escuelas X			Escuelas Z			total
	A	B	C	A	B	C	
1	7	1	1	55	18	5	87
2	17	1	2	17	4	5	46
3	18	22	5	16	45	35	141
4	30	53	13	12	14	39	161
5	16	1	15	-	7	9	48
6	7	17	42	7	11	35	119
7	5	4	22	3	2	2	38
(N=640)	100	99	100	110	101	130	

Tabla 9: Cantidad de niños por subcategorías, escuelas y subgrupos A,B y C

Para comprender el siguiente cuadro es preciso saber que los números que se encuentran sin ningún reborde corresponden a los niños que han respondido a siete o más ítems de un mismo tipo de respuestas. Los números que están rodeados de un círculo son los que han dado seis y los que están recuadrados, cinco. Los números que tienen un asterisco son los que han dado de una a cuatro respuestas correctas. Es necesario especificar que entre los siete niños que dieron una diversidad de respuestas y no fueron incluidos en este cuadro tres dieron por lo menos una respuesta con omisión del primer fonema.

Omisión 1° fonema	Escuelas X			Escuelas Z			
	A	B	C	A	B	C	
1				5 1	1 1	1	9
2	a						3
	b	1*		1*			
	c	1					
3	a						14
	b	1-				1	
	c	1	2		2	5	
4	a	1	1 1- 1*	1*	1	1 2	15
	b	1*	1				
	c	1-	2			1	
5	a			1-			4
	b	2		1-			
6	a		1		1		10
	b			2 1	1	1	
	c			1		2	
7	a			1			2
	b			1			
Niños: 57	10	9	9	11	7	11	57

Bibliografía citada

ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, READING Research and Education Center.

ALEGRÍA, J. (2010): “Aprender a leer en un sistema alfabético”, *Lectura y Vida*, N° 2 (año 31), págs. 38-41.

BEREITER, Carl y ENGELMAN, Siegfried (1966): *Teaching Disadvantage Children in the Pre-School*, Nueva York: Prentice Hall.

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

BORZONE, A.M. y GRAMINIA, S. (1984), “La segmentación fonológica y silábica en niños de pre-escolar y primer grado”, *Lectura y Vida*, N° 1 (año 5), págs. 4-14.

BRASLAVSKY, B. (2004): *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CANO Muñoz, S. Y y VERNÓN, S. (2008): “Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización”, Sección ensayos e investigaciones, *Lectura y Vida*. N° 2 (año 29), págs.32-45.

CARDONA G. (1994): *Antropología de la escritura*, Barcelona: Gedisa.

CASTEDO, M. (2010): “Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010”, *Lectura y Vida*, N° 4 (año 31), págs. 35-68.

CASTEDO, M., SIRO, A. y MOLINARI, M. C. (1999): *Enseñar a leer y aprender a leer*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

CASTEDO, M., MOLINARI, C., TORRES, M. y SIRO, A. (2001): “Propuestas para el aula”, *Material para docentes. Serie I. Lengua Nivel Inicial y Primer ciclo*, Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

CASTEDO, M., MOLINARI, M.C. y otros (2008): “La lectura en la alfabetización inicial”, La Plata, Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

CASTEDO, M., PAIONE, A., HOZ, G., LAXALT, I., SEIBERT, G., WALLACE, Y., RUBALCABA, M., BANNON, M., CARLI, C., LICHTMANN, V., LÓPEZ, A., ORTIZ, P. (2009 a): "Proyecto: Seguir un personaje. El mundo de las brujas", La Plata, Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

CASTEDO, M., PAIONE, A., HOZ, G., LAXALT, I., SEIBERT, G., WALLACE, Y., RUBALCABA, M., BANNON, M., CARLI, C., LICHTMANN, V., LÓPEZ, A., ORTIZ, P. (2009 b): "Secuencia didáctica: Diversidad de animales", La Plata, Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

CASTEDO, M. y TORRES, M. (2011): "Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980-2010)". *Cadernoscenpec*. São Paulo. Vol.1, Nº 1, págs. 87-126.

CATACH, N. (comp.) et al. (1996): *Para una teoría de la lengua escrita*, Barcelona: Gedisa.

CONDEMARIN, M., CHADWICK, M., MILICIC, N. (1978): *Madurez escolar. Manual de diagnóstico y desarrollo de las funciones psicológicas básicas para el aprendizaje*. Chile: Editorial Andrés Bello.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1972). Currículo para el Nivel Preescolar. Buenos Aires.

CUTTER, M. E., KUPERMAN, C., BONGIOVANI, L., GRUNFELD, D., PETRONE, C., DIB, J., TORRES, M., FERNÁNDEZ, A., MORETTI, M. A. (2011): "Lengua. Material para docentes. Primer y Segundo Ciclo y Directores", Proyecto Escuelas del Bicentenario (IPE-UNESCO Buenos Aires), Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco.

CHARTIER, R. (1996): *El orden de los libros*. España: Gedisa.

CHARTIER, A. M. y HEBRARD, J. (1994): *Discursos sobre la lectura*. España: Gedisa.

DEFIOR, S., (1994): "La conciencia fonológica y la adquisición de la lecto-escritura". *Infancia y aprendizaje*, Núm. 67-68, págs. 91-114.

DEFIOR, S., (1996): "Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora", *Infancia y Aprendizaje*, Nº 73, págs. 49-63.

DEFIOR, S., JUSTICIA, F., y MARTOS, F. J. (1998). "Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas". *Infancia y Aprendizaje*, Nº 83, págs. 59-74.

DEFIOR CITOLER, S. y otros (2007). "Psicología y Psicopedagogía", Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL Año VI N° 17 – Septiembre.

DE MIER, V., SÁNCHEZ ABCHI, V., BORZONE, A. M. (2009), "La enseñanza de la escritura y los métodos. Una experiencia en nuestras aulas", *Simposio: alfabetización, inclusión social y cultura escrita. II Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina.

Diseño curricular para La Educación Inicial (2000) dirigido por Silvia Mendoza. Buenos Aires: GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.

D.G.C. y E. de la Provincia de Buenos Aires. La Plata (2008). 1° ed. Diseño Curricular para la Educación Primaria, Primer y Segundo Ciclo.

DUBOIS, M.E. (1989), *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Aique.

EDWARDS, V. (1985). "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico". *Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Cuadernos de investigaciones Educativas N° 7*. México.

EHRI, L. (1991). "Learning to READ and spell", en Rieben, L. y Perfetti, Ch. (Eds.), *Learning to R*, Lawrence Elbraum Associates.

ELKONIN, D. (1973). "Methods of Teaching READING", en J. Downing, *Comparative reading*, New York, MacMillan, págs. 551- 579.

FERRARI, A. y LAGOMARSINO E. (1979): *Primerito. Ejercitación pscomotriz, perceptual, espacio-temporal y prenumérica para jardín de infantes*. Argentina. Editorial Estrada.

FERREIRO, E. (1978). "What is written in a written sentence? A development answer". *Journal of education* 160, 4 págs. 24-39.

FERREIRO, E. (1980), "The relationship between oral and written languages. The children's viewpoints", *Paper presented to the Pre-Convention Institute of the International Reading Association*, Missouri, May.

FERREIRO, E. (1986). *Procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

FERREIRO, E. (ed.) (1989) *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México, Siglo XXI Editores.

FERREIRO, E. (1990), “La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura”, *II Coloquio Mauricio Swadesh, Instituto de Investigaciones Antropológicas. UNAM*, octubre.

FERREIRO, E. (1991), “Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis” en GOODMAN, Y. (comp.) (1991) *Los niños construyen su lectoescritura*, Buenos Aires, Aique.

FERREIRO, E. (1996), “Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias”, en Castorina, J. A. FERREIRO, E., Kohl, M. y LERNER, D. *Piaget-Vigotsky Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires. Paidós, págs. 119-139.

FERREIRO, E. (1997), *Alfabetización. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI Editores.

FERREIRO, E. (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México. FCE.

FERREIRO, E. (2001) “Sistema grafico e sistema ortografico: non tutto è ortografico nell’acquisizione dell’ortografia”, *Età Evolutiva*, 68, págs. 55-64 (Versión original en español).

FERREIRO, E. (2002) “Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística”, en FERREIRO, E. (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa, págs.151-171.

FERREIRO, E. (2003), *Los niños piensan sobre la escritura*, México, Siglo XXI Editores.

FERREIRO, E. (2009), “Desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia”, *Sección ensayos e investigaciones*, Año 30, N° 2, junio, págs. 6-13.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.

FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (eds.) (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI Editores.

FERREIRO, E. y ZAMUDIO, C. (2008): “La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica?”. *Rivista di psicolinguistica applicata*. VIII. Roma. Fabricio Serra Editore.

FILHO, L. (1937, 1960): *Test ABC*. Buenos Aires. Kapeluz.

FLOWER, L.S. y HAYES, J.R. (1980): “Writing as a problem solving”. *Visible Language*, 14, 383-387.

FONTANALS, O. (1980): *Pío-Pío. Aprestamiento para la lectoescritura. Clase jardinera*. Buenos Aires. Editorial Kapeluz.

GENARD, N., ALEGRÍA, J., LEYBAERT, J., MOUSTY, P. H., y DEFIOR, S. (2005). “La adquisición de la lectura y escritura: comparación translingüística”, *Comunicación presentada al II. Congreso Hispano-Portugués de Psicología*, Lisboa, 2004. *IberPsicología*, 10:3:17.

GOODMAN, K. (1982). “El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. En FERREIRO, E. Y Gómez Palacios, M. (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI editores.

GOODMAN, K. (1990), “El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje”, *Lectura y Vida* 11 (2), págs. 5-13.

GOODMAN, K.(1996). “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística”, en *Los procesos de lectura y escritura*. Textos en contextos N° 2. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.

GRUNFELD, D. (2007), “Enseñar a leer en los inicios de la escolaridad”, en Blanco, L., Calmels, D., Cutter, M.E.; Grunfeld, D., KAUFMAN, A.M., Kuperman, C.; Rodríguez, M.E: y Torres, M., *Enseñar Lengua en la escuela primaria*. Buenos Aires. Tinta Fresca.

GRUNFELD D. y SIRO A. (1997). *La palabra: complejas relaciones entre el todo y las partes*. Programa de investigación: Adquisición de la Lengua escrita. Centro de Estudios Avanzados. Universidad de Buenos Aires. Colección CEA – CBC. Oficina de Publicaciones del CBC.

KAPPELMAYER. M. y MENEGAZZO L. (1975): *La iniciación en la lecto-escritura. Fundamentos y ejercitaciones*. Buenos Aires. Editorial Latina.

KAUFMAN, A. (1988) *La lectoescritura y la escuela*, Buenos Aires, Santillana.

KAUFMAN, A. (2007) *Leer y escribir - El día a día en las aulas*, Buenos Aires, Ed. Aique.

KAUFMAN, A., M. CASTEDO, M., Teruggi, L. y MOLINARI, C., (1989) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*, Buenos Aires, Aique.

LAHIR, B. (2004), *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, Bellaterra.

LEIF, J. y RUSTIN, G. (1961) *Didáctica de la Moral y del Lenguaje*. Buenos Aires, Kapeluz.

LERNER, D. (1980) “Aprendizaje de la lengua escrita en el aula”, Venezuela, Ministerios de Educación.

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

LERNER, D. y otros, (1987): *Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados*. Serie de publicaciones DEE-OEA (cuatro fascículos). Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial.

LERNER, D., LEVY, H., LOBELLO S., LOTITO L., LORENTE E. y NATALI N., (1996) *Actualización Curricular en LENGUA. Documento de trabajo N°2*, Buenos Aires, Dirección de Curricular, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

LERNER, D., CASTEDO, M., CUTER, M., LOBELLO, S., LOTITO, L., NATALI, N., y otros. (1998) *Diseño curricular para la Educación General Básica*, Buenos Aires, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

LIBERMAN, I. Y. (1973), “Segmentation of the spoken word and READING acquisition”, *Bulletin of the Orton Society*, 23, págs. 65-67.

LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILER, D., FISCHER, F.W. & CARTER, B. (1974). “Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child”. *Journal of Experimental Child Psychology*, N°18 págs. 201-212.

LIBERMAN, I., SHANKWEILER, D. and LIBERMAN, A.M. , (1992).”The alphabetic principle and learning to READ”, en Shankweiler, D. and LIBERMAN, I. Y. (eds.) *Phonology and Reading Disability*, págs.1-33. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

LUNDBERG, I. (1991). “Phonemic awareness can be developed without READING instruction”, en Brady S. y Shankweiler D.P. (eds.), *Phonological Processes in Literacy*, págs. 47-53, Hillsdale, NJ: LEA.

- LURIA, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid. Ediciones Akal.
- MÁRQUEZ, J. y DE LA OSA, P. (2003), "Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector". *Anuario de Psicología*. 34, 3, págs. 357-370.
- MOLINARI, M. C. y FERREIRO, E. (2007). "Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora". *Revista Lectura y Vida* Año 28, N° 4, diciembre, págs. 18-30.
- MOLINARI, C., CASTEDO, M., DAPINO, M., LANZ, G., PAIONE, A., PETRONE, C., y otros. (2007) *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*, La Plata, DGCyE, Subsecretaría de Educación. Serie desarrollo curricular.
- MOLINARI, C. y CORRAL, A. (2008) *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela*. La Plata, Provincia de Buenos Aires, DGCyE.
- MORAIS, J., CARY, L., ALEGRÍA, J., BERTELSON, P. (1979). "Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?", *Cognition*, N° 7, págs. 323-331.
- MORAIS, J. (1998). *El arte de leer*. Madrid, Visor.
- Diseño Curricular para el nivel Preescolar*. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA) (1982). Secretaría de Educación. Imprenta Municipal de Buenos Aires.
- NEMIROVSKY, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México, Paidós.
- NEMIROVSKY, M. (coord.), DOLORES, A.; COSÍO, M. J.; ETXEBESTE, I; GUTIÉRREZ MERINO, M.T.; JIMÉNEZ MÍNGUEZ, A.; LANDERO, V.; MARCOTEGUI, N.; NEIRA, M. T.; PÉREZ MUÑIZ, E.; BALDEÓN, E. (2009) *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*, Barcelona, Graó.
- OLSON D. (1997): *El mundo sobre el papel*. España, Gedisa.
- PERFETTI, C. A. (1991). "The psychology, pedagogy, and politics of READING". *Psychological Science*, 2, 70-6.
- QUINTEROS, G. (1997), "El uso y función de las letras en el período prealfabético", *Tesis 27*, DIE-CINVESTAV, México.

READ, Ch. (1975). "Lesson to be learned from the preschool orthographer", en *Foundation of language development. A multidisciplinary approach*, vol. 2 N.Y. London, Academic press. Paris Unesco press.

READ, Ch. (1985). "Effects of phonology on beginning spelling : some cross-linguistic evidence", en *Literacy, Language, and Learning*, eds. D. Olson, N. Torrance and A. Hildyard, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 389-403.

ROBINSON, VA, STRICKLAND, D.S y CULLINAN, B. (1981), "¿El niño está preparado para leer o no?" en Olilla, L.O.: *¿Enseñar a leer en preescolar?* Madrid, Narcea. S.A.

SAMPSON, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. España, Gedisa.

SCARDAMAGLIA M. y BEREITER C. (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, 58, págs. 43-64.

SIGNORINI, Á. (1998), "La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja", *Lectura y Vida* 19 (3), págs.15-22.

STANOVICH, K., CUNNINGHAM, A., & CRAMER, B. (1984). "Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability". *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, págs. 175-190.

SULZBY, E. y BARNHART, J. (1992). "La evolución de la competencia académica: todos los niños emergen como escritores y lectores", en Irwin, J. Y Doyle, A. (comp.). *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires, Aique.

TEBEROSKY, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE- HORSORI.

TEBEROSKY A. y TOLCHINSKY L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana.

TREIMAN, R. (1992). "The role of intrasyllabic units in learning to read and spell", en P. Gough, L. Ehri and R. Treiman (eds.) *Reading Acquisition*, Hillsdale, NJ, Lea, págs. 65-105.

TREIMAN, R. and ZUKOWSKY, A. (1991), "Levels of phonological awareness", en S.A. Brady and D.P. Shankweiler (eds.) *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to I. Liberman*, págs. 67-83. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

TOLCHINSKY L (1993). *Aprendizaje del Lenguaje escrito*. España, Universidad Pedagógica Nacional y editorial Anthropos.

VERNON, S. (1991). “El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábicos y el silábico)”, *Tesis de maestría. DIE Num. 6*. México: DIE-CINVESTAV-IPN (tesis original: noviembre 1986).

VERNON, S. (1997). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura. Tesis de doctorado*. México. DIE - CINVESTAV.

VERNON, S. (2004). “¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra” en Pellicer, A. y Vernon, S. *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México. Ediciones MS.

VERNON, S. (2007). “The Effect of Writing on Phonological Awareness in Spanish”, en David W. Galbraith (ed.) *Writing and Cognition (Studies in Writing, Volume 20)*, Emerald Group Publishing Limited, págs. 181-199

VERNON, S. y FERREIRO (1999) “Writing Development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness”. *Harvard Educational Review*, 69, 4, págs. 395-415.

VERNON, S., CALDERÓN, G., ALVARADO, M. (2001), “Conciencia fonológica y el proceso de adquisición de la lengua escrita: resultados de dos estudios en español”, en *Psicología y Sociedad*. Rev. De la Facultad de Psicología de la UAQ. Número Especial. México (Págs.3-34).

VIYGOTSKY, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Ed. Grijalbo. México.

ROCKWELL, E. (1992) Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Nueva Antropología* 42: 43-56.

WEISZ, T. (1996) “Alfabetizar na pré-escola”. Mec. *Revista Criança*. Nº 29, 1996.

ZAMUDIO, C. (2010), “Liberar la escritura de su condición especular. (M. Castedo, Entrevistador)”, *Lectura y Vida* 31 (4).