



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Tesina

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész

Rector: Mgter. Néstor H. Blanco

Vice Rectora Académica: Arq. Ruth Fische

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Directora Carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Directora Educación Virtual: Lic. Ivana Garzaniti

Tutor Temático: Lic. Andrea Machicote

Asesor Metodológico: Lic. Mariela Muller

Alumno: LÓPEZ, Malena

N° de Legajo: 18822

“Análisis cualitativo de los avances del nivel de conceptualización de la escritura en niños de primer grado en una escuela pública de la ciudad de La Plata”

Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

- Fecha de elaboración: 2017/2018. Fecha de entrega: abril de 2018

PLAN DE TESINA

Marco Teórico

Como aduce *Ferreiro (1979, 1991, 1997)*, para adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura, los niños atraviesan por un complejo proceso psicogenético, pasando de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento, para comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa.

Desde la perspectiva constructivista, representada por *Ferreiro (1979, 1986, 1991, 1997, 1999, 2002)* la escritura es concebida como un sistema de representación del lenguaje, en donde, ni las relaciones ni las propiedades del mismo están predeterminadas; por el contrario algunas de éstas son retenidas en la representación gráfica y otras son excluidas. Hay determinadas características propias de la escritura que no se encuentran en la oralidad, por ejemplo, puntuación, mayúsculas, minúsculas, mise en page, entre otros. Diversos autores comparten esta concepción de la escritura como sistema de representación, argumentando que “la escritura es irreductible a un código” (*Benveniste, 2002*), que “no es válido hablar bien para escribir bien” (*Pontecorvo, 2002*), y que “la escritura ha sido un importante instrumento de objetivación de las características sonoras de las lenguas (...) puesto que no es secundaria en relación con el fonema” (*Lara, 2002*).

Siguiendo estas ideas, se sostiene que si la escritura es considerada como una representación del lenguaje, el sujeto debe apropiarse de un nuevo objeto de conocimiento, un objeto cultural, que deberá reconstruir en otro nivel de organización diferente al de la oralidad; en donde las unidades de la escritura no están determinadas en el habla, sino que deben ser redefinidas por el sujeto en el nivel de lo escrito.

En el proceso de apropiación del sistema de escritura (entendido como un sistema de representación), el niño en interacción con el objeto construirá determinadas conceptualizaciones sobre el mismo. Considerando la idea piagetiana de aprendizaje, la acción es constitutiva del conocimiento y “(...) *el ser humano atribuye significados al mundo que lo rodea a través de los esfuerzos por asimilarlo*”. (*Ferreiro, 1999:22*.)

Durante el proceso de construcción de la representación escrita del lenguaje en los niños, “(...) *hay una serie de modos de representación que preceden a la representación alfabética del lenguaje (...) esos modos de representación pre-alfabéticos se suceden en cierto orden: primero varios modos de representación ajenos a toda búsqueda de correspondencia entre la pauta sonora de una emisión y la escritura; luego modos de*

representación silábicos (con o sin valor sonoro convencional) y modos de representación silábico-alfabéticos preceden regularmente la aparición de la escritura regida por los principios alfabéticos.(...) cada uno de esos niveles está caracterizado por formas de conceptualización que actúan de la misma manera que cualquier esquema asimilador: absorbiendo la información dada, dejando de lado parte de la información disponible pero inasimilable e introduciendo siempre un elemento interpretativo propio (...)” (Ferreiro, 1997:30).

En este proceso de representación, la construcción silábica es un primer acercamiento para resolver un problema complejo: la relación entre la totalidad de la cadena escrita y sus partes constituyentes (letras). Asimismo, como afirma *Ferreiro (1991)*, en la hipótesis silábica los niños por primera vez acceden a una solución satisfactoria y provisoria para uno de los problemas que proviene del nivel precedente (presilábico): encontrar un control objetivo de la cantidad de grafías para escribir cualquier palabra que deseen. Al decir de *Vernon (1997)*: “*la construcción de la correspondencia sonora se da a partir de un complejo proceso. La escritura en sí misma plantea problemas que llevarán al niño a descubrir el significante oral para ponerlo en correspondencia con el significante escrito. La capacidad de segmentación oral (silábica) se desarrolla independientemente, pero el aprendizaje de la escritura hace que se redescubra, en otro nivel, la segmentación oral*”. (p. 18).

Por lo antedicho, se puede destacar que los niños no construyen la hipótesis silábica por casualidad, sino que al considerarse, desde la teoría de *Ferreiro*, al desarrollo de la escritura como proceso psicogenético (1991), los niños van avanzando por distintos niveles, construyendo diferentes hipótesis, que no son abandonadas al pasar a otro nivel, sino que éstas siguen estando presentes (ej: hipótesis de cantidad mínima) y son las que permiten el equilibrio y desequilibrio en las estructuras cognitivas y el cambio conceptual.

Siguiendo a *Ferreiro* “*(...) A pesar de estar expuestos a una escritura alfabética, y a pesar de recibir una información alfabética, los niños construyen una escritura silábica, en donde cada letra corresponde a una sílaba (...)*” (*Ferreiro, 1999:17*). Desde esta perspectiva, las producciones de los niños no son erróneas por presentarse con “omisión de grafías”, sino que estas escrituras evidencian un estado de conceptualización sobre el sistema. Lo expuesto únicamente es entendido si no se considera sólo la fonetización de la escritura como parámetro normativo, puesto que *Ferreiro (1991)* aduce que existen niveles

de conceptualización previos a la fonetización de la representación escrita¹,“(....) el nombre propio es una palabra muy familiar para los niños (...), es un modelo de escritura estable que mantiene sus características independientemente del contexto en el que aparezca (...), en la medida en que (los niños) van reconociendo la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial pueden establecer relaciones similares con otros nombres y otras palabras. Pueden establecer comparaciones entre las características gráficas de su nombre y otras palabras. Es un modelo que les permitirá confrontar las diferentes hipótesis que van manejando en su proceso de aprendizaje. Cuando los niños conocen pocas letras, el nombre puede servir como un “abecedario” y ponen mayor atención a las letras de su nombre porque las consideran propias. (Ferrerio, 1992:25).

Antecedentes

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), han realizado investigaciones sobre los niveles de conceptualización de la escritura en niños aun no alfabetizados. Estos niveles son: *presilábico, silábico con y sin valor sonoro, silábico-alfabético y alfabéticos*.

Esta investigación, está centrada en el análisis de la escritura de palabras y del nombre propio como “primera forma estable dotada de significación” (social/personal y lingüística), en niños aún no alfabetizados.

En parte, el objetivo del estudio era *analizar problemas relativos a la escritura del nombre y de qué manera el niño podía proceder a leerlo, otorgando un valor a las distintas partes*.

La muestra seleccionada está constituida por niños que asisten a un jardín de infantes (o al primer año de primaria), de Argentina. En el momento en que se los interroga, muchos niños sabían escribir su nombre correctamente, y siempre en caracteres de imprenta mayúscula. Pero las diferencias sociales son evidentes.

El método y procedimiento utilizado es el siguiente: cuando el niño no era capaz de realizar por sí mismo las grafías, se les ofrecía letras móviles para que con ellas compusiera su nombre; si el niño era incapaz de escribir o de componer su nombre, se trataba de ver si podía reconocerlo cuando se lo escribía.

Se agregaron las situaciones siguientes:

¹ Ejemplos de saberes construidos por los niños previos a la fonetización son: la diferenciación entre lo icónico y los no icónico, la consideración de la escritura como objeto sustituto, la hipótesis de cantidad mínima y de variedad interna, las diferenciación objetiva entre cadenas escritas (diferencias interfigurales e intrafigurales).

- ocultar, por medio de una tarjeta, una parte del nombre, y preguntar si, en la parte visible "dice todavía x" (x = el nombre del niño); si la respuesta era negativa se preguntaba "¿entonces qué dice?";
- se procedía efectuar diversas transformaciones, modificando el orden de las letras del nombre; estas nuevas escrituras se realizaban debajo de la primera escritura del nombre, indicando, al mismo tiempo, la nueva posición de cada letra ("ésta la pongo acá, ésta acá, etc.); se preguntaba también aquí si "dice todavía x", y, en caso negativo, "¿qué dice?", insistiendo en que todas las letras iniciales han sido escritas ("todas las de tu nombre están; ¿por qué no dice más x?").

Los resultados obtenidos relativos a la escritura y a la lectura del nombre propio (teniendo en cuenta que la lectura involucra tanto lectura de partes como del todo), así como las reacciones a las transformaciones del nombre, se presentan de manera que resulten comparables con los niveles de escritura:

Nivel 1: La escritura del nombre propio es imposible, o bien se realiza según las características de las otras escrituras, con un número indefinido o variable de grafismos de un intento a otro. El nombre puede leerse tanto en la escritura del niño como en la que propone el adulto, sin importar que las grafías difieran sensiblemente. Más aún: *en la misma escritura puede leerse tanto el nombre como nombre y apellido completos*, de una manera global, sin buscar correspondencia entre las partes. Cuando sólo una parte del nombre queda visible, también allí se puede leer el nombre (por indiferenciación entre el valor del todo y el de las partes). La única restricción que suele aparecer es que si sólo una letra queda visible, ya no se puede leer, por intervención de la hipótesis de cantidad mínima de grafismos. Las transformaciones del nombre son, por supuesto, irrelevantes. Pero una variante que puede presentarse al leer esas transformaciones, o al intentar leer partes del nombre, es la siguiente: *de una transformación del nombre propio resultan los nombres de otros miembros de la familia*. No es, precisamente, una perfecta homogeneidad de respuestas sino una variedad de respuestas que comparten ciertos parámetros que les son comunes. Ninguno de estos niños sabe escribir su nombre ni lo reconoce cuando lo ve escrito: cuando proceden a escribirlo o a componerlo con letras móviles utilizan una cierta cantidad que no deriva de un análisis de la longitud sonora del nombre correspondiente sino de las ideas del niño sobre la cantidad de caracteres necesaria para que algo pueda leerse (ya que utilizarán la misma cantidad para cualquier otra escritura); una indiferenciación entre las propiedades del todo y de las partes (el nombre puede leerse tanto en todas las letras como en cada una de ellas, o en grupos de más de una letra) alterna

con la idea de que las transformaciones del nombre pueden dar lugar a otros nombres, próximos al primero (es decir, nombres de otros miembros de la familia); finalmente, allí donde está escrito el nombre propio puede leerse también el nombre y apellido.

Nivel 2: intentando encontrar un límite racional para la cantidad de letras del nombre propio -y un límite compatible con la hipótesis de la cantidad mínima necesaria- *el niño descubre la posibilidad de una correspondencia término a término entre cada letra y una parte de su nombre completo*. La correspondencia se establece entre las "partes-palabras" del nombre propio y las letras, pero no entre las "partes-sílabas" del nombre propio y las letras (que es, justamente, lo que caracterizará al nivel siguiente). Este nivel 2 tiene entonces, en común con el nivel 1, que la escritura del nombre puede ser, indiferenciadamente, también la escritura de todos los nombres y apellidos. Pero difiere del nivel 1 en que el niño comienza a desprenderse de la lectura global y a intentar una correspondencia de las partes entre sí. La limitación inherente a este nivel es la siguiente: la correspondencia se buscará entre partes "completas" del propio nombre, y no entre las partes constitutivas de cada nombre (sus sílabas).

Nivel 3: *Este nivel se caracteriza por la utilización sistemática de la hipótesis silábica aplicada al nombre propio*. La lectura tiende a limitarse al nombre con exclusión del apellido. Sin embargo, la lectura de nombre y apellido no está excluida, y puede aparecer en dos casos: cuando el nombre propio es bisílabo (ya que dos letras, como sabemos, es a menudo una cantidad demasiado pequeña para que "algo pueda leerse"), o bien cuando el niño es capaz de escribir correctamente su nombre (ya que se encuentra con un "sobrante" al tratar de leerlo silábicamente, es decir, haciendo corresponder una sílaba a cada letra). La diferencia está en el cambio -extremadamente importante- del pasaje de la correspondencia entre una letra y su nombre, a la correspondencia entre una letra y una parte (silábica) del nombre.

Nivel 4: Es típico de este nivel la *mezcla de lecturas derivadas de la hipótesis silábica y de un comienzo alfabético*.

Nivel 5: En este nivel *la escritura y la lectura operan sobre los principios alfabéticos* y, los nuevos problemas que se presentan, son de índole ortográfica.

Por su parte, en una investigación reciente, Ana María Kauffman y equipo (2015), estudian los avances de los niños en evaluaciones de los procesos de lectura y escritura. Esto se llevó a cabo construyendo y utilizando diferentes instrumentos de recolección de

datos para evaluar diferentes aspectos del saber de los niños sobre el sistema de escritura, sobre la composición de textos, sobre la lectura por sí mismos, etc.

Planteo del problema

Desde la teoría psicogenética, se han estudiado los niveles de conceptualización de los niños sobre el sistema de escritura, tratando de entender y explicar cómo los mismos avanzan desde un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento.

Numerosas investigaciones psicolingüísticas (Cognitivistas y Psicogenéticas) han estudiado cómo los niños aprender a leer y escribir y qué ideas poseen sobre el sistema de escritura. En nuestro caso, el marco teórico será la teoría constructivista de corte psicogenético.

La relevancia del tema consiste en poder entender y explicar los avances en las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura, sumando dato empírico a las teorías construidas desde este marco de investigación.

Las preguntas que guían la investigación son: *¿Qué avances sobre el sistema de escritura se dan en niños de primer grado-que han partido de estados de conceptualización diversos- en un periodo determinado de enseñanza? , ¿Cuáles son esos avances respecto del sistema de escritura y cómo se pueden evidenciar y analizar en las escrituras y a partir de la interpretación que hacen los niños de ellas?, ¿Qué saben los niños en un determinado corte evaluativo que no sabían antes (en el primer corte evaluativo)?, ¿En qué avanzaron?*

Objetivos

Objetivo General:

- Analizar los avances de niños de primer grado sobre el sistema de escritura en una escuela pública, en el contexto de una prueba de escritura realizada en dos tomas mediadas por un lapso de tiempo (dos meses y medio de escolaridad).

Objetivos Específicos:

- Analizar los avances de diversos niños de primer grado respecto del sistema de escritura, a partir de sus niveles de conceptualización iniciales.
- Observar y analizar los progresos en los niveles de conceptualización de la escritura en el contexto de la realización de un listado de palabras escritas (escritura sin

sintaxis) del mismo campo semántico (animales), elegidas intencionalmente desde el punto de vista lingüístico (características de las sílabas de las palabras).

- Identificar el nivel de escritura en el que esos niños estaban en un determinado momento (1° toma) y en el segundo momento (2° toma), solicitándoles la escritura y la interpretación de la misma por parte de los mismos autores.
- Registrar el proceso de interpretación de la escritura propia, para analizar los niveles de conceptualización del niño y sus avances.

Método

- Diseño

El diseño de la presente investigación sigue el modelo de la Teoría Fundamentada ya que, aunque el tema seleccionado ha sido ya estudiado por diversos autores, se pretende hacer un aporte más desde el análisis de los datos recolectados.

Consiste en la toma de una tarea de escritura de lista de animales elegidos intencionalmente desde el aspecto lingüístico (complejidad respecto del sistema de escritura-tipos de sílabas más comunes y/o menos comunes o complejas en el idioma español) y desde los aspectos psicolingüísticos (orden de las escrituras en la lista, según complejidad para los niños, por ejemplo: monosílabo al final de la lista). Las palabras son del mismo campo semántico (listado de animales).

- Participantes

Participan 20 niños con diferentes niveles de conceptualización de la escritura (presilábicos- silábicos con y sin valor sonoro, silábicos alfabéticos y alfabéticos) pertenecientes a primer grado de una escuela pública de la ciudad de La Plata, con un contexto de enseñanza constructivista de corte psicogenético). Estos niños transitan su escolaridad desde Nivel Inicial en esta misma institución. La misma tiene un enfoque de enseñanza constructivista de corte psicogenético y los niños pasan por diferentes situaciones didácticas donde están habilitados a escribir y leer sea cual fuera el nivel de conceptualización que tengan, promoviéndose su avance a partir de intervenciones diferentes, hechas a partir de esos niveles. Han sido seleccionados 20 casos de un total de 60, por su diversidad de niveles y diferentes avances.

Técnicas de recolección de datos

- Escritura de un listado de animales, de forma individual.
- Pedido de interpretación de las escrituras de forma individual.
- Registro de lo que los niños van verbalizando (marcas de cómo interpretan la escritura; señalamientos; sobrantes de la escritura en el proceso de interpretación).

Procedimiento

En todo el grado (30 niños) se realiza la toma de la lista de animales.

El docente indica qué se debe escribir y lo repite si es necesario para garantizar que los niños escriban la palabra seleccionada y no otra (ejemplo: pescado en vez de pez).

Luego de la escritura, que debe ser realizada ‘de la mejor manera que puedan’, se procede a hacer interpretar las mismas, de forma individual, haciendo leer a los niños ‘lo que quisieron poner’ marcando con su dedo y registrando la interpretación debajo de las palabras en lápiz (las marcas de los recortes que hacen al leer y los comentarios). También se anotan en algunos casos los ajustes, sobrantes, etc. que los niños indiquen. Cabe resaltar que no se realizan intervenciones de enseñanza por ser una toma para evaluar los niveles de conceptualización de los alumnos tanto al inicio del año (Marzo) como en Mayo (mediando dos meses de enseñanza en el contexto de la alfabetización inicial).

Cronograma de Actividades

Actividad	Meses			
	1	2	3	4
Revisión Bibliográfica	X	X	X	
Elaboración del Marco Teórico	X	X		
Redacción de los Antecedentes		X		
Armado de objetivos e hipótesis de investigación		X		
Desarrollo del método y ajuste de los instrumentos de recolección			X	

Recolección de datos en campo			X	
Análisis de datos			X	
Discusión y referencias			X	X
Entrega de la tesis				X

Referencias

- Blanche Bneveniste, C (2002); “La escritura, irreductible a un “código”, en: Ferreiro, E. (comp.) (2002); *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.
- Ferreiro, E (1992); *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. Bs. As; Libros del Quirquincho; Coquena Grupo Editor.
- Ferreiro, E (1997); *Alfabetización: Teoría y práctica*. México; Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E (1999); *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México; Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E (1999); *Vigencia de Jean Piaget*. México; Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2002). Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona, España: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2009): La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia, en *Lectura y Vida*, Año 30, N°2.
- Ferreiro, E. (comp.) (2002); *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.
- Ferreiro, E; Teberosky, A. (1979); *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. ; México; Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E; Teberosky, A; Castorina, A; Grunfeld, D; Avendaño, F; Baez, M. (2000); *Sistemas de escritura: constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Rosario, Santa Fé; Homo Sapiens.

- Kauffman, A. M. y otros (2015) El desafío de evaluar procesos de lectura y escritura. Bs. As. Aique.
- Lara, F (2002), “La escritura como tradición y como instrumento de reflexión”, en: Ferreiro, E. (comp.) (2002); *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.
- Nemirovsky, M (1999); “Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?”, en *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños. Mexico. Paidós*.
- Pontecorvo, C (2002), “Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el “hablar bien para escribir bien”?”, en: Ferreiro, E. (comp.) (2002); *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.
- Quinteros, G. (1997) *El uso y la función de las letras en el período prealfabético*. Tesis 27. DIE: México.
- Vernon, S (1997); *Los procesos de construcción de la correspondencia sonora en la escritura*. DIE, CINVESTAV; México.

Agradecimientos

- *a mi familia, por el apoyo incondicional; especialmente a mi hermana Aldana, con quien comparto la pasión por la educación y de quien aprendo constantemente.*
- *a la Escuela Graduada Joaquín V. González (Escuela de la Universidad Nacional de La Plata) por permitirme realizar la investigación en sus instalaciones, por la calidez humana y profesional de sus docentes y la apertura para la enseñanza.*
- *a los niños, protagonistas supremos del proceso de enseñanza y aprendizaje; a los que debemos respetar día a día con enseñanza de calidad y formación permanente.*

Índice

• Introducción	15
• Marco teórico.....	17
• Antecedentes.....	26
• Problema de investigación	33
• Objetivo general	34
• Objetivo específico	34
• Método: diseño, participantes y técnica de recolección de datos	34
• Participantes	35
• Técnica de recolección de datos	35
• Procedimiento	36
• Análisis de datos	36

Análisis de los avances de los conocimientos de los niños sobre el sistema de escritura

• Descripción de la institución en la que se tomaron los datos	38
• Explicación del instrumento de evaluación	39
• Análisis de los datos	41
• Justificación de la selección de los casos	41
• Análisis de las escrituras infantiles	41

Las intervenciones de las docentes en las situaciones didácticas para promover los avances de los niños sobre el sistema de escritura.

• Las entrevistas al grupo de docentes	43
• La información de las entrevistas	44
• Situaciones didácticas.....	45
• Las intervenciones.....	48
• La evaluación de los alumnos o cómo se los evalúa y para qué.....	50
• Resultados	51
• Discusión y Conclusiones	53
• Aportes al campo de intervención psicopedagógica	57
• Recomendaciones para próximos estudios	58
• Referencias bibliográficas.....	59
• Anexos.....	62

Introducción

Esta tesina se propone investigar y sistematizar la evolución de las escrituras (listado de palabras) en niños de primer grado en pausas evaluativas con un intervalo de tiempo determinado, atendiendo a sus niveles de conceptualización iniciales y valorando los avances conceptuales. Por ello, la misma se titula *“Análisis cualitativo de los avances del nivel de conceptualización de la escritura en niños de primer grado en una escuela pública de la ciudad de La Plata”*.

La motivación hacia el tema radica, en lo personal, en conocer el progreso o evolución en el aprendizaje del sistema de escritura por parte de los niños: su inicio, su evolución, las características mismas del sistema y en consecuencia, las pautas metodológicas o intervenciones pertinentes que permiten al niño, avanzar de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento.

La adquisición de la lectoescritura es un tema central en el quehacer psicopedagógico, que plantea al profesional, plantear intervenciones desde una perspectiva integral teniendo en cuenta al sujeto como activo constructor de sus aprendizajes que, conjuntamente con su docente, interactuarán en triada con el objeto de conocimiento (el sistema de escritura). Es de suma importancia conocer las distintas hipótesis e ideas que los niños van construyendo a medida que transitan el proceso de apropiación de la escritura, y cómo éstas van evolucionando gracias a las diferentes intervenciones y/o propuestas docentes que, por otro lado, evalúen desde “lo que se sabe” y no desde “lo que falta”.

En la primer parte de esta tesina se sistematizan los propósitos y objetivos de la investigación y se retoman del proyecto algunas consideraciones metodológicas, los antecedentes y el marco teórico, describiéndose los procedimientos, técnica de recolección de datos y muestra seleccionada.

En su segunda parte, se describe la institución en la que se tomaron los datos y se justifican la elección de los casos seleccionados.

En la tercer parte, se ha considerado relevante y necesario tener en cuenta también las situaciones de enseñanza que se presentan en las aulas y que, según las argumentaciones de las docentes, son esenciales para promover los avances de estos alumnos sobre el sistema de escritura. Por esto se recuperan aquí las respuestas que las maestras han brindado en situación de entrevista luego de haber realizado un primer análisis de las pruebas de escritura.

Por último, se presentan algunas conclusiones a partir del análisis, donde se recuperan algunas cuestiones conceptuales que se tuvieron en cuenta desde el inicio del proyecto y que dieron sustento teórico a esta tesina.

Marco Teórico

"Los chicos tienen la mala costumbre de no pedir permiso para empezar a aprender"
(Emilia Ferreiro)

Aprender a leer y escribir es un proceso conceptual complejo, que implica, como todo aprendizaje, un camino a recorrer durante el cual, a medida que lo transitamos, ensayamos distintas opciones y respuestas, intentando llegar a un objetivo.

El aprendizaje del sistema de escritura en los niños no escapa a este proceso, e implica, desde el marco que analizaremos los datos en esta tesina, una construcción constante de respuestas, con una lógica propia, la infantil, que ha sido estudiada hace varios años y que enmarca nuestra mirada sobre sus avances.

Históricamente, la enseñanza de la lectoescritura, ha sido objeto de múltiples investigaciones desde diferentes marcos. Al respecto, se han elaborado cuantiosas teorías, escritos, desarrollado métodos de aplicación e intervenciones metodológicas - didácticas en busca de resultados en la enseñanza. Bien es sabido que en nuestro país ha habido muchos procesos de 'aplicación' de investigaciones psicológicas al campo educativo así como 'malos entendidos' de las propuestas de enseñanza, que, posicionándose en el enfoque constructivista apuntaron al *laizze faire* o pedagogía de la espera (Lerner, 1995), desconociendo claramente los aportes de la psicología genética y la psicolingüística, como ciencia de referencia, y el desarrollo de las didácticas específicas de los últimos veinte años.

Desde nuestro enfoque teórico, se cree necesario considerar al mismo sujeto dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, como un sujeto activo, que interacciona con su medio circundante, con los objetos de conocimiento en toda su complejidad, que aprende por aproximaciones sucesivas cada vez más complejas y objetivas (Piaget) y que es portador de saberes que tiene una lógica específica- en este caso la infantil, que pondrá en juego en cada actividad que realice generando ésta un conflicto cognitivo a resolver.

Estas concepciones son las que Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) toman como base en su investigación para estudiar los conocimientos que los niños tienen de la lengua escrita en determinados momentos y cómo avanzan de un estado de menor conocimiento a uno de mayor, y por cuáles etapas transitan. Estas fases no son fijas sino que suponen siempre una reorganización conceptual en determinada etapa que permite el pasaje a la siguiente.

Para comenzar a hablar de escritura, se considera oportuno expresar las ideas de Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (1991, 1997), quienes plantean que la invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación y no un proceso de codificación o código de transcripción. Juntamente con el sistema de representación de números (sistema de notación), el lenguaje, se involucra en el inicio de la escolarización, planteándole a los niños la necesidad de re-inventar esos sistemas, es decir, la relación entre lo oral y lo escrito no es lineal sino que su aprendizaje supone un proceso conceptual complejo de reorganización de saberes. Aprender a escribir no es aprender a agregar (pensando de forma aditiva) una letra tras otra, sino una reorganización conceptual en cada etapa. Esto es, que para poder utilizar estos elementos como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción, por ejemplo, en nuestro objeto de análisis, para aprender a escribir, deben comprender la lógica de nuestro sistema alfabético: *cuántas letras poner, cuáles y en qué orden*.

En este mismo sentido, y como dijimos anteriormente, retomando las ideas que sostiene Ferreiro (1979, 1991, 1997), para adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura, los niños atraviesan por un complejo proceso psicogenético, pasando de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento, para comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa. La autora plantea la importancia de considerar la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje, y cómo éste interviene en el proceso, teniendo por un lado, al sistema de representación alfabética del lenguaje, con sus características específicas, y por el otro las conceptualizaciones que tienen de este objeto quienes aprenden (los niños) y quienes enseñan (los maestros).

Como venimos diciendo, desde la perspectiva constructivista, representada por Ferreiro (1979, 1986, 1991, 1997, 1999, 2002) la escritura es concebida como un sistema de representación del lenguaje, en donde, ni las relaciones ni las propiedades del mismo están predeterminadas; por el contrario algunas de éstas son retenidas en la representación gráfica y otras son excluidas. Hay determinadas características propias de la escritura que no se encuentran en la oralidad, por ejemplo, puntuación, mayúsculas, minúsculas, mise en page, espacios en blanco, entre otros. Diversos autores comparten esta concepción de la escritura como sistema de representación, argumentando que “la escritura es irreductible a un código” (Benveniste, 2002), que “no es válido hablar bien para escribir bien” (Pontecorvo, 2002), y que “la escritura ha sido un importante instrumento de objetivación de las características sonoras de las lenguas (...) puesto que no es secundaria en relación con el fonema” (Lara, 2002).

Siguiendo estas ideas, se sostiene que si la escritura es considerada como una representación del lenguaje, el sujeto debe apropiarse de un nuevo objeto de conocimiento, un objeto cultural, que deberá reconstruir en otro nivel de organización diferente al de la oralidad; en donde las unidades de la escritura no están determinadas en el habla, sino que deben ser redefinidas por el sujeto en el nivel de lo escrito.

En el proceso de apropiación del sistema de escritura (entendido como un sistema de representación), el niño en interacción con el objeto construirá determinadas conceptualizaciones sobre el mismo. Considerando la idea piagetiana de aprendizaje, la acción es constitutiva del conocimiento y “(...) el ser humano atribuye significados al mundo que lo rodea a través de los esfuerzos por asimilarlo”. (Ferreiro, 1999:22)

Durante el proceso de construcción de la representación escrita del lenguaje en los niños, “(...) hay una serie de modos de representación que preceden a la representación alfabética del lenguaje (...) esos modos de representación pre-alfabéticos se suceden en cierto orden: primero varios modos de representación ajenos a toda búsqueda de correspondencia entre la pauta sonora de una emisión y la escritura; luego modos de representación silábicos (con o sin valor sonoro convencional) y modos de representación silábico-alfabéticos preceden regularmente a la aparición de la escritura regida por los principios alfabéticos.(...) cada uno de esos niveles está caracterizado por formas de conceptualización que actúan de la misma manera que cualquier esquema asimilador: absorbiendo la información dada, dejando de lado parte de la información disponible pero inasimilable e introduciendo siempre un elemento interpretativo propio (...)” (Ferreiro, 1997:30).

Como se explicó anteriormente, “para apropiarse de las prácticas sociales de lectura y escritura, los niños realizan dos aprendizajes simultáneos: aprenden cómo es nuestro sistema de escritura y cuáles son las peculiaridades el lenguaje escrito” (Kaufman, 2012:16).

Lo planteado por Ferreiro (1979), demuestra que las escrituras infantiles siguen una sorprendentemente regular línea de evolución, distinguiéndose tres grandes períodos en los que caben múltiples subdivisiones, como son: distinción entre el modo de representación icónico y no-icónico; la construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los **ejes cualitativo y cuantitativo**); y la fonetización

de la escritura (que se inicia con un período silábico con valor sonoro y culmina en el período alfabético).

Si se pudieran ubicar las etapas en un esquema o línea evolutiva con una breve descripción de los elementos importantes de cada una, el resultado sería el siguiente:

Etapas pre silábica: Diferencia entre el modo de representación icónico y no-icónico.
Linealidad-Arbitrariedad.

Etapas silábica SIN valor sonoro: La construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los **ejes cualitativo y cuantitativo**).

Fonetización

Etapas silábica CON valor sonoro: El niño comienza por descubrir que las partes de la escritura (sus letras) pueden corresponder a otras tantas partes de la palabra escrita (sus sílabas). (Ferreiro, 1979).

Etapas silábica alfabética: El niño descubre que la sílaba no puede ser considerada como la unidad, sino que ella es, a su vez, re-analizable en elementos menores. (Ferreiro, 1979)

Etapas alfabética: Cada grafema representa un fonema, respetando algún aspecto de la sonoridad, aunque no se trate de la letra indicada por la norma ortográfica. (Kaufman, 2012)

Para ampliar lo anteriormente expuesto, Ferreiro (1979) sostiene que en el **primer período** se logran las dos distinciones básicas que susentarán las construcciones subsiguientes: la diferenciación entre marcas gráficas figurativas y las no-figurativas, por una parte, que, según Ferreiro (1991) son adquisiciones permanentes que serán luego integradas en sistemas más complejos, pero no abandonadas; y la constitución de la escritura en calidad de objeto sustituto por la otra.

También, siguiendo a Ferreiro (1991), los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son **arbitrarias** (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). La **linealidad** y la **arbitrariedad** de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños.

Es en esta etapa donde se dan lo que Ferreiro (1979) llama criterios intra-relacionales y consisten en el establecimiento de las propiedades que un texto escrito debe poseer para poder ser interpretable (o sea, para que sea posible atribuirle una significación). Esos

criterios intra-relacionales se expresan, sobre el eje cuantitativo, como la cantidad mínima de letras -generalmente tres- que una escritura debe tener para “que diga algo”; sobre el eje cualitativo se expresan como la necesaria variación interna para que una serie de grafías puedan ser interpretadas (si lo escrito tiene “todo el tiempo la misma” letra no se puede leer, o sea, no es interpretable).

Lo anteriormente mencionado, es considerado como el como principio de la cantidad mínima según Nemirovsky (1991): Si hay tres letras ordenadas de un modo lineal, están seguros de que "ahí debe decir algo". Si sólo hay dos letras, dudan (algunos aceptan la posibilidad; otros la rechazan). Si sólo hay una letra están seguros de que eso no se puede leer porque, en su opinión, una letra no es suficiente para que lo escrito sea una palabra.

También debe estar presente una condición cualitativa: las letras deben ser diferentes. Si la escritura presenta “la misma letra todo el tiempo”, no consideran que la cadena sea legible. A este segundo principio que regula la construcción conceptual lo llamamos variaciones cualitativas internas, o según Teberosky, principio de variedad interna.

El **segundo período** se caracteriza, según Ferreiro (1979) por la búsqueda de diferenciaciones objetivas entre las escrituras producidas, para “decir cosas diferentes”. Según esta autora, se comienza con una búsqueda de modos de diferenciación que resultan ser *inter-relacionales*, ya que las condiciones de legibilidad intra-relacionales se mantienen, pero se trata en este momento de crear modos sistemáticos de diferenciación entre una escritura y la siguiente. Es en esta etapa del proceso en que los niños exploran criterios que le permiten, a veces, variaciones sobre el *eje cuantitativo* (variar la cantidad de letras de una escritura a otra, para obtener escrituras diferentes), y a veces sobre el *eje cualitativo* (variar el repertorio de letras que se utiliza de una escritura a otra; variar la posición de las mismas letras sin modificar la cantidad). Es así como, ‘(...) las variaciones en el número de letras estén relacionadas con variaciones en los aspectos cuantificables de los objetos referidos (más letras si el objeto referido es grande y menos si es pequeño; más letras para un grupo de objetos y menos letras si se trata de un solo objeto; más letras para una persona de más edad y menos para un niño pequeño). (Nemirovsky, 1991: 28). Esta misma autora plantea que en la diferenciación entre escrituras sobre el eje cualitativo pueden darse algunas de las posibles soluciones:

- Si el niño ya posee un repertorio amplio de formas gráficas, puede utilizar letras diferentes para diferentes palabras (sin cambiar necesariamente la cantidad de letras).
- Si el niño tiene un repertorio limitado de formas gráficas, puede cambiar sólo una o dos letras (por ejemplo, la primera y la última) para escribir una palabra diferente, manteniendo constantes las demás.
- Si cuenta con un repertorio limitado de formas gráficas, pueden intentar obtener representaciones diferentes cambiando la posición de las mismas letras en el orden lineal. Esta última solución es la más elaborada que encontramos en este nivel del desarrollo. (Nemirovsky, 1991: 28)

Al decir de Nemirovsky, ‘(...) es necesario destacar que las características correspondientes a los aspectos cuantitativos tienen una evolución relativamente independiente de los aspectos cualitativos, y viceversa. De ahí que un niño puede escribir sin control sobre la cantidad de grafías (aspecto cuantitativo) y con diferenciación de las mismas (aspecto cualitativo), como también cabe la posibilidad de que lo haga con control sobre la cantidad de grafías y sin diferenciación entre grafías. Es decir: el avance en los aspectos cuantitativos no corresponde paso a paso con el respectivo a los aspectos cualitativos. (Nemirovsky, 1999:4).

Por otro lado, en este período del desarrollo del proceso de alfabetización, Ferreiro (1979) plantea que el niño va descubriendo que la cantidad de letras con la que se escribe una palabra puede corresponderse con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Estas “partes” de la palabra son inicialmente sus sílabas (Ferreiro, 1979: 20). De este modo se inicia el **tercer período, el silábico**, que según Yeta Goodman (1990) retomando las etapas de Ferreiro y Teberosky (1979), corresponde a la “fonetización” de la representación escrita, en la que los niños construyen tres hipótesis bien diferenciadas: *silábica, silábico-alfabética y alfabética*.

Comenzando por la primera, en donde los niños encuentran la solución satisfactoria a uno de los problemas con los que se han enfrentado durante el nivel precedente: encontrar un control objetivo de las variaciones de cantidad de letras necesarias para escribir palabra que desean (Nemirovsky, 1991). La *hipótesis silábica* representa el primer intento para resolver un problema muy importante y general: el de la relación entre el todo (la cadena escrita) y las partes constituyentes (las letras). Las partes ordenadas de la palabra oral, sus

sílabas, son puestas en una correspondencia uno a uno con las partes ordenadas de la cadena escrita, sus letras (Ferreiro, 1985).

En síntesis, en un primer momento las correspondencias son silábicas en la que a cada letra se le adjudica una sílaba, todavía pueden no usar letras pertinentes, pero poco a poco las van incorporando. Por su parte, Ferreiro (1979) plantea que esta hipótesis es importante por dos razones: *permite tener un criterio general para regular las variaciones en la cantidad de letras que deben escribirse y; centra la atención del niño sobre las variaciones sonoras entre las palabras.*

Por otro lado, la autora plantea que esta hipótesis crea “sus propias condiciones de contradicción”, a decir: entre el control silábico y la cantidad mínima de letras que una escritura debe poseer para ser “interpretable”; y contradicción entre la interpretación silábica y las escrituras producidas por el adulto (Ferreiro, 1979). Y agrega que “generalmente comienzan por las vocales y posteriormente incluyen las consonantes.

Por su parte, Nemirovsky (1991) plantea que progresivamente, y dado que los intentos organizadores que plantea la etapa precedente, se ven invalidados por la escritura tal como existe en el ambiente externo y por las producciones de los adultos, se hace presente la **hipótesis silábica-alfabética**, sin abandonar la anterior.

En esta etapa, los niños producen escrituras que “se caracterizan porque en la escritura de una palabra coexisten la hipótesis silábica y la alfabética, ya que los niños escriben una parte haciendo corresponder una letra a una sílaba y la otra una letra a un fonema” (Documento Transversal Nro 3 del Ministerio de Educación (2015). El niño descubre que la sílaba no puede ser considerada como una unidad sino que ella es, a su vez, reanalizable en elementos menores (Ferreiro, 1979).

En algunos ejemplos de producciones escritas, es claro observar que los niños logran escribir las sílabas con una estructura CV (consonante seguida de vocal) pero todavía tienen dificultades para hacerlo con las sílabas complejas, por ejemplo, CCV, CVC o CVV.

La correspondencia entre grafemas y fonemas en todas las sílabas de las palabras se da gradualmente y da inicio a la **hipótesis alfabética**, en la cual, según Nemirovsky (1991), han entendido la naturaleza intrínseca del sistema alfabético, pero aún no pueden manejar los rasgos ortográficos específicos de la escritura (tales como signos de puntuación, espacios en blanco, representación poligráfica de fonemas, mayúsculas y minúsculas). Han comprendido que la similitud sonora implica similitud de letras, y que las diferencias

sonoras suponen letras diferentes, y escriben de acuerdo con ese principio, que es el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética. En consecuencia, tratan de eliminar las irregularidades de la ortografía. No pueden asumir de inmediato todas las particularidades gráficas de un sistema alfabético dado, porque el conjunto de rasgos gráficos reunidos bajo la común denominación de ortografía sigue otras reglas, vinculadas con otros principios.

Durante este proceso que se describió anteriormente, los niños afrontan conflictos entre las hipótesis que han elaborado, sobre todo cuando una escritura es construida de acuerdo a una hipótesis y al mismo tiempo, inaceptable por otra. Este concepto se explica claramente en el Documento Transversal Nro 3 del Ministerio de Educación (2015), con el siguiente situación de *conflicto que se produce entre las escrituras silábicas estrictas que corresponden al tercer nivel mencionado -una letra por cada sílaba de la palabra oral- y los criterios de legibilidad cualitativos y cuantitativos, elaborados en los dos primeros niveles y que perduran en el tercero. Cuando estos niños intentan escribir monosílabos, la escritura silábica resulta inaceptable para la hipótesis de cantidad; cuando intentan escribir palabras que tienen varias sílabas con la misma vocal, la escritura resultante es inaceptable desde el punto de vista de la hipótesis de variedad interna; cuando escriben sucesivamente diferentes palabras cuyas sílabas tienen las mismas vocales en el mismo orden, la escritura es inaceptable desde el punto de vista de la hipótesis de variedad entre escrituras (por ejemplo, al escribir “paleta” y “raqueta”, corren el riesgo de que ambas palabras queden representadas por la misma escritura: AEA).*

Como síntesis de este marco teórico, se desarrolla un punteo general de las principales características de cada hipótesis dentro de los niveles de conceptualización de la escritura:

Hipótesis silábica

- El niño utiliza una letra para representar una sílaba de la palabra.
- Se problematiza la relación entre el todo y las partes.

Sin valor sonoro

- Aparece el problema de la *fonetización* así no se resuelve en términos silábicos convencionales.

Con valor sonoro

- El niño busca letras iguales para representar fragmentos sonoros similares.

Hipótesis silábico alfabética

- Estado de transición entre lo silábico y lo alfabético.
- Unas letras ocupan el lugar de sílabas (conjunto de sonidos) y otras letras ocupan el lugar de fonemas (sonidos aislados).

Hipótesis alfabética

- La hipótesis alfabética implica la relación entre uno a uno, donde a cada sonido le corresponde una letra y viceversa.
- **Hipótesis alfabética sin valor sonoro:** los niños utilizan letras que no corresponden a los sonidos que desean representar.

Desde Kaufman (2012), se reconocen algunas modalidades de escritura que no corresponden a los niveles descritos por Ferreiro (1979, 1991, 1997). A las mismas, se las denomina escrituras “cuasi” alfabéticas, es decir, (...) *son escrituras que no son silábico-alfabéticas pero tampoco son puramente alfabéticas* (...) que al ser comparadas con las alfabéticas propiamente dichas presentan sustituciones de letras, omisiones, inversiones, agregados, etc. Por ello, la autora sostiene que el pasaje de las escrituras silábicas a las alfabéticas implica un penoso transitar.

En síntesis, y para cerrar provisoriamente esta apartado, recapitulando cuestiones centrales de nuestro marco teórico, volvemos sobre la idea de pensar a la escritura como un objeto complejo, cultural e histórico, es decir un objeto no transparente para el aprendizaje de los niños.

Reconocemos los saberes y las lógicas propias del pensamiento infantil en este proceso de apropiación, estudiadas desde la psicolingüística y la psicología genética y abonamos la idea de que los niños pasan por diferentes estados de conocimiento, que les permite, a partir de la presentación de problemas por parte de los docentes, poder pasar por diferentes conflictos cognitivos para pasar así de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento, previa reconstrucción conceptual.

Antecedentes

En este apartado, se considera necesario incorporar como antecedente, la investigación llevada a cabo por Emilia Ferreiro en el año 1979 ya que es un estudio referente de la temática y que sentó las bases para las investigaciones posteriores.

Las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), han realizado investigaciones sobre los niveles de conceptualización de la escritura en niños aún no alfabetizados. Estos niveles son: *presilábico*, *silábico con y sin valor sonoro*, *silábico-alfabético* y *alfabéticos*. Esta investigación, está centrada en el análisis de la escritura de palabras y del nombre propio como “primera forma estable dotada de significación” (social/personal y lingüística), en niños aún no alfabetizados. En parte, el objetivo del estudio era analizar problemas relativos a la escritura del nombre y de qué manera el niño podía proceder a leerlo, otorgando un valor a las distintas partes. La muestra seleccionada está constituida por niños que asisten a un jardín de infantes (o al primer año de primaria), de Argentina. En el momento en que se los interroga, muchos niños sabían escribir su nombre correctamente, y siempre en caracteres de imprenta mayúscula. Pero las diferencias sociales son evidentes. El método y procedimiento utilizado es el siguiente: cuando el niño no era capaz de realizar por sí mismo las grafías, se les ofrecía letras móviles para que con ellas compusiera su nombre; si el niño era incapaz de escribir o de componer su nombre, se trataba de ver si podía reconocerlo cuando se lo escribía. Se agregaron las situaciones siguientes: ocultar, por medio de una tarjeta, una parte del nombre, y preguntar si, en la parte visible "dice todavía x²"; si la respuesta era negativa se preguntaba "¿entonces qué dice?"; se procedía efectuar diversas transformaciones, modificando el orden de las letras del nombre; estas nuevas escrituras se realizaban debajo de la primera escritura del nombre, indicando, al mismo tiempo, la nueva posición de cada letra ("ésta la pongo acá, ésta acá, etc.); se preguntaba también aquí si "dice todavía x", y, en caso negativo, "¿qué dice?", insistiendo en que todas las letras iniciales han sido escritas ("todas las de tu nombre están; ¿por qué no dice más x?"). Los resultados obtenidos relativos a la escritura y a la lectura del nombre propio (teniendo en cuenta que la lectura involucra tanto lectura de partes como del todo), así como las reacciones a las transformaciones del nombre, se presentan de manera que resulten comparables con los niveles de escritura: en el Nivel 1, la escritura del nombre propio es imposible, o bien se realiza según las características de las otras escrituras, con un número indefinido o variable de grafismos de un intento a otro. El

² (x: el nombre del niño)

nombre puede leerse tanto en la escritura del niño como en la que propone el adulto, sin importar que las grafías difieran sensiblemente. Más aún: *en la misma escritura puede leerse tanto el nombre como nombre y apellido completos*, de una manera global, sin buscar correspondencia entre las partes. En el Nivel 2, intentando encontrar un límite racional para la cantidad de letras del nombre propio -y un límite compatible con la hipótesis de la cantidad mínima necesaria- *el niño descubre la posibilidad de una correspondencia término a término entre cada letra y una parte de su nombre completo*. La correspondencia se establece entre las "partes-palabras" del nombre propio y las letras, pero no entre las "partes-sílabas" del nombre propio y las letras (que es, justamente, lo que caracterizará al nivel siguiente). En el Nivel 3, *este nivel se caracteriza por la utilización sistemática de la hipótesis silábica aplicada al nombre propio*. La lectura tiende a limitarse al nombre con exclusión del apellido. Sin embargo, la lectura de nombre y apellido no está excluida, y puede aparecer en dos casos: cuando el nombre propio es bisílabo (ya que dos letras, como sabemos, es a menudo una cantidad demasiado pequeña para que "algo pueda leerse"), o bien cuando el niño es capaz de escribir correctamente su nombre (ya que se encuentra con un "sobrante" al tratar de leerlo silábicamente, es decir, haciendo corresponder una sílaba a cada letra). La diferencia está en el cambio -extremadamente importante- del pasaje de la correspondencia entre una letra y su nombre, a la correspondencia entre una letra y una parte (silábica) del nombre. En el Nivel 4, es típico de este nivel la *mezcla de lecturas derivadas de la hipótesis silábica y de un comienzo alfabético*. Finalmente, en el Nivel 5, en este nivel *la escritura y la lectura operan sobre los principios alfabéticos* y, los nuevos problemas que se presentan, son de índole ortográfica.

En México, durante los años 1980/1982, Emilia Ferreiro realizó una investigación en la Dirección General de Educación Especial, con el objetivo de conocer qué ocurre durante el primer año escolar con aquellos niños que no logran comprender la naturaleza del sistema alfabético de escritura, o dicho de otro modo, se intenta saber si los niños que comienzan la escuela primaria con tipos de conceptualización pre alfabéticos seguirán en la escuela la misma progresión que otros niños muestran antes de entrar a la escuela. Se comenzó la investigación con 959 niños en el primer mes de actividades escolares (septiembre, 1980), con las siguientes características: entre 6 años 2 meses y 6 años 8 meses al comienzo del año escolar, cantidades similares de niños y niñas; cantidades similares de niños con o sin experiencia preescolar previa; cantidades similares de niños

del turno matutino y del turno vespertino. Estos niños fueron seguidos longitudinalmente hasta junio de 1981, con entrevistas individuales cada dos meses o dos meses y medio. Se finalizamos el trabajo con 886 de estos mismos niños. En cada entrevista se propuso a los niños cuatro palabras dentro de un campo semántico dado (nombres de animales, de comidas, etc.), con una variación sistemática en el número de sílabas (palabras de una a cuatro sílabas). Los resultados indican que del 100% de la muestra: el 33% pasó durante el año escolar de un nivel de conceptualización al siguiente, sin omitir ningún paso, exactamente como lo hacen muchos niños preescolares. Otro 38% siguió una evolución similar, el 13% no hacen ninguna progresión de un nivel al siguiente y el 16% que pasa directamente del período presilábico al alfabético en el intervalo de dos meses (o dos meses y medio) que media entre una de las entrevistas y la siguiente.

En 1997, bajo la supervisión de Emilia Ferreiro, Graciela Quinteros realizó un estudio de casos, de corte longitudinal con el objetivo de plantear nuevas preguntas sobre el pasaje de una hipótesis silábica a una alfabética, y la construcción del principio alfabético a partir de estudiar el uso y función de las letras y el análisis oral que los niños realizan al seleccionarlas. Las preguntas fundamentales de la indagación eran: *¿En qué consiste el pasaje del período silábico al alfabético? y ¿Qué tipo de centraciones sobre el significante oral, especialmente sobre las consonantes, pueden realizar los niños durante este período?* La muestra la conformaban 5 niños, que asistían a su primer año escolar en escuelas públicas de la ciudad de México, con una edad inicial entre los 6 y 7 años, habiendo comprendido la correspondencia sonora (base de nuestro sistema), pero no el principio alfabético. Niños que guiaban sus escrituras con una hipótesis silábica, excepto un niño que ya era silábico-alfabético. El trabajo de campo se realizó utilizando la técnica de entrevistas clínicas, semiabiertas, periódicas e individuales (mínimo una o dos por mes), de 30 y 45 minutos cada una. Cada entrevista fue registrada manualmente y grabada. Los resultados indican lo siguiente: Los niños intentan coordinar un “universo” sonoro con un “universo” gráfico; pero cuando no cuentan con una letra con valor sonoro, sólo logran utilizar criterios gráficos contextuales, no pueden establecer relaciones entre cada parte oral y escrita de forma sistemática y estable. Es decir, no logran inventar una notación a partir de la cual preservar las identidades fonológicas de los sonidos representados; sólo representan sus presencias. Pero las resistencias de los niños para transformar los sonidos, (como antes lo hacían) muestra que cuando operan con letras con valor sonoro, aceptan el

principio “alfabético” según el cual formas sonoras iguales se representan con una misma letra, formas sonoras diferentes se representan con letras diferentes.

En el año 2004, Sofia Vernon, en su texto *¿Qué tanto es un pedacito? (2004)*, relata una investigación realizada años anteriores con un grupo de 28 niños preescolares (5 años) que fueron seleccionados de un total de 50 teniendo en cuenta sus escrituras, ya que presentaban escrituras pre silábicas avanzadas, es decir, habían construido los criterios de legibilidad, cantidad mínima, variedad interna, diferenciación entre palabras y eran capaces de hacer cortes silábicos desde la oralidad. La metodología propuesta consistió en una tarea en la que se les pedía a los niños que escribieran muy despacio desarrollando diferentes situaciones de escritura que incluían escritura por partes y escrituras completas, sin detención. Tras escuchar qué palabra iban a escribir, se les pedía que fueran escribiendo una letra por vez, y que cuando consideraran que ya estaba completa su escritura, lo manifestaran. De esta manera, cada vez que ponían una letra, les iba preguntando qué iba diciendo hasta ese momento. Los resultados indican que, en un principio, en un principio, los niños tratan de manera inteligente de resolver los problemas que la escritura les plantea. Al no poder “aplicar” lo que saben sobre los recortes silábicos de manera inmediata, deben descubrir, en el ámbito de la escritura, que este recorte resuelve dos problemas de manera inicial: cómo lograr que en una incompletud escrita diga una incompletud oral y, por el otro lado, cómo lograr que a cada aumento de letras “diga” algo más de lo que decía con una menos. En conclusión, el problema principal es saber cómo recortar algo continuo (la oralidad) para hacerla corresponder con elementos discontinuos y contables (las letras).

Por su parte, Ferreiro y Molinari (2007), realizaron una investigación con el objetivo de ver de qué manera los que aún no pueden escribir utilizando la estructura CV (consonante – vocal), pueden resolver sílabas complicadas: CVC (consonante-vocal-consonante). La muestra estaba conformada por 30 niños de 5 años que asisten a dos escuelas diferentes, pero similares en el modo de introducir al alumnado a la cultura escrita. Éstos, al inicio del año escolar escribían bien el nombre propio pero escribían otras palabras usando casi exclusivamente vocales (vocales pertinentes). La metodología era proponer la escritura de una lista de palabras particularmente difíciles: 15 palabras en una sesión (lo cual es enorme), todos bisílabos (que son particularmente difíciles por el requisito de cantidad mínima) y, además, bisílabos con una sílaba que los docentes califican de “complejas”: CVV, como en la primera sílaba de la palabra *piano*; CVC, como la primera sílaba de la palabra *torta*; CVVC, como la primera sílaba de la palabra *fiesta*. Los elementos de la lista

estaban insertos en una mini narrativa donde se habla de la preparación de una *fiesta*, con un *baile*, la elección de una *reina* a quien se le va a regalar un *collar de perlas*. El objetivo del procedimiento era asegurar que los niños comprendían las palabras que iban a escribir. Como resultado, se expresa que los chicos, a lo largo del año, comenzaron a incorporar consonantes a su escritura, registrándose dos fenómenos importantes: desaparición del diptongo al aparecer las primeras consonantes; o - el diptongo subsiste, pero en desorden, cuando aparecen las primeras consonantes.

Por otro lado, las mismas autoras, Ferreiro y Molinari (2007), realizaron una investigación teniendo como pregunta de investigación si es posible observar avances conceptuales en niños de períodos pre alfabéticos al utilizar el teclado (de la computadora); o expresado en otros términos, si con los nuevos instrumentos los niños escribirán “al mismo nivel” con que lo hacen con los instrumentos tradicionales (lápiz y papel). La muestra la conformaban 25 niños de un Jardín de Infantes público de la ciudad de La Plata (14 varones y 11 niñas, provenientes de cuatro salas del Jardín de infantes, con edad media de 5 años 8 meses), de clase media, donde las actividades de producción e interpretación de textos eran habituales. Todos los niños cumplían con una condición común: escritura convencional del nombre propio por sí mismos, sin necesidad de tener el modelo presente. Cinco niños correspondían a cada uno de los siguientes niveles de conceptualización de la escritura: pre-silábico (avanzado), silábico inicial, silábico estricto, silábico- alfabético y alfabético (inicial). La metodología fue la siguiente: entrevistas individuales, en un lugar tranquilo dentro de la institución, grabando los comentarios verbales de los niños y notas de campo para registrar los señalamientos. No se dio ninguna ayuda a los niños durante la tarea. Se solicitó la escritura de una lista de compras para el supermercado, primero en forma manual e inmediatamente después (en la misma sesión) en computadora. Esa lista se iniciaba con una palabra tetrasílaba (*mayonesa*), seguida de una trisílaba (*lechuga*), luego una bisílaba (*jamón*) y una monosílaba (*sal*). Con los niños de nivel silábico y niveles subsiguientes se agregaron dos palabras, una trisílaba con un diptongo (*ravioles*) y una bisílaba con sílaba inicial CVC (*carne*). En todos los casos la lista dictada concluía con dos palabras vinculadas con el nombre propio de cada niño, donde la sílaba inicial coincidía con la sílaba inicial del nombre propio y otra donde solo coincidía la consonante inicial. Las palabras fueron dictadas una a una, y repetidas si era necesario. Después de cada producción se pedía al niño que las leyera, indicando con su dedo dónde estaba leyendo. Primero escribieron en papel blanco tamaño A4, con siete líneas divisorias para que cada

palabra quedara claramente diferenciada de la anterior. Utilizaron lápiz y goma, con la consigna de que podían corregir borrando o tachando. Una vez finalizada esta lista, el papel escrito quedaba fuera de la vista del niño y se le invitaba a escribir la misma lista en la computadora, dictando las palabras de la misma forma y en el mismo orden. Los resultados indican que ningún niño (considerando el total de sus producciones) cambió radicalmente su modo de producción al escribir con el teclado; en algunos pocos de ellos se pudo constatar un cierto avance mientras que en otros, por el contrario, se podría hablar de un retroceso con respecto a la producción en papel.

Las autoras Ferreiro y Zamudio (2008), realizaron un estudio con el objetivo de comprender las dificultades que enfrentan los niños de lengua materna española para escribir sílabas CVC y CCV, una vez que han resuelto la escritura de las sílabas CV, poniendo también en discusión la suposición de que las omisiones, sustituciones o cambios deposición de las letras que aparecen en las escrituras de los niños en proceso de alfabetización, se atribuyan a un análisis fonológico insuficiente. Los participantes fueron 38 niños (22 niñas y 16 niños), edad promedio 6 años 9 meses, que cursan primer año de primaria, de escuela pública, de la ciudad de México, en la segunda mitad del año escolar. La metodología consistía en la propuesta de escritura de 20 palabras con sílabas CV (“camisa, bigote”), palabras con una sílaba CVC (“carta, talco”) y palabras con una sílaba CCV (“trigo, pluma”), organizadas en dos listas: en la lista 1 los cinco primeros pares inician con sílaba CVC, seguidos por CCV, orden que se invierte en los últimos cinco pares, que inician con sílaba CCV seguidos por CVC.; en la lista 2 los cinco primeros pares inician con sílaba CCV, en una única sesión (duración promedio 20 minutos): se dio a cada niño una hoja blanca y un bolígrafo con la siguiente instrucción :“Vas a escribir unas palabras difíciles que se parecen mucho, por eso hay que estar muy atentos. Vamos a empezar” (dictado de la primera). Cada palabra fue escrita debajo de la anterior, como una lista. Los resultados indican que la comprensión de la alfabeticidad del sistema se da en contacto con estructuras del medio y que la posibilidad de tomar conciencia de los aspectos consonánticos y vocálicos surge del esfuerzo del niño por entender las letras que representan. También, plantea que la posibilidad de segmentar una palabra en fonemas solo surge cuando el niño llega a una estructura alfabética y es consecuencia de su permanente contacto con la escritura convencional.

Diana Grunfeld (2012), en su Tesis titulada “*La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años. Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas*”,

compara dos contextos de enseñanza contrastantes al indagar las posibilidades de analizar las unidades menores de la palabra escrita y oral en niños al finalizar la sala de 5 años. La muestra que se seleccionó estaba conformada por un grupo de 30 niños de sala de 5 años seleccionados en dos jardines de infantes (15 niños de cada jardín) que participaron de prácticas basadas en el desarrollo de un conjunto de habilidades perceptivo – motrices y enseñanza graduada de letras y un grupo de 348 niños de sala de 5 años seleccionados en dos jardines de infantes (17 niños de cada uno) que participa de prácticas caracterizadas como “constructivistas”. Los dos grupos pertenecen a escuelas públicas donde asisten poblaciones de muy bajos recursos socio- económicos. La mayoría de los padres solo han completado la escuela primaria. Las tareas propuestas a los niños fueron individuales, distribuidas en dos entrevistas, cada una duró entre 45 minutos y una hora, de acuerdo al tiempo utilizado por cada niño, tomadas tratando de que no pase más de dos semana entre una y otra. Se realizaron en las instalaciones escolares. En la 1er entrevista se propusieron las siguientes actividades: escritura del nombre propio, escritura por sí mismo de una lista de palabras, lectura y copia de dos palabras, lectura de palabras (sin contexto facilitador, en tarjetas con contexto verbal, en un listado de contenidos con contexto); en la segunda entrevista: escritura del nombre propio, tarea oral: omisión del primer fonema de una lista de palabras, interpretación de lo escrito a partir de un modelo interpretado por el adulto (disminución progresiva de letras y luego aumento progresivo), lectura en un texto literario e informativo verbal, conocimiento de letras.

El resultado de mayor relevancia obtenido se vincula con el conocimiento del sistema de escritura que han alcanzado. Los porcentajes de los niños que participaron de prácticas de enseñanza constructivistas que se ubican en niveles de escritura evolutivamente superiores superan ampliamente a los porcentajes de los niños que lo hicieron de prácticas basadas en un conjunto de habilidades perceptivo – motrices y de graduación de letras. El conocimiento obtenido sobre la escritura impacta en el análisis de las unidades menores tanto en tareas de lectura como de omisión del primer fonema. Otro dato interesante es que los niños utilizan durante el proceso de escritura los procedimientos que los docentes emplean en sus prácticas de enseñanza.

Por su parte, en una investigación reciente, Ana María Kauffman y equipo (2012), estudian los avances de los niños en evaluaciones de los procesos de lectura y escritura. Esto se llevó a cabo construyendo y utilizando diferentes instrumentos de recolección de datos para evaluar diferentes aspectos del saber de los niños sobre el sistema de escritura,

sobre la composición de textos, sobre la lectura por sí mismos, etc. Kauffman aporta el concepto del nivel '*cuasialfabético*' al referirse a los niños que en apariencia son alfabéticos, pero que al producir escrituras presentan algunas omisiones y desorden en las mismas. Explica que es un estado de transición que requiere la intervención didáctica oportuna para que se supere rápidamente. La autora plantea ejemplo de producciones que revelan lo anteriormente mencionado: RINOCEROTE-BURO-LECHUSA. En los mismos, los niños, al enfrentarse a las sílabas complejas o menos comunes en español (las más recurrentes son las sílabas CV), reproducen un patrón gráfico de CV (por ejemplo, al poner PLATO ponen PALATO), TIGRE ponen TIGERE. Es decir, resuelven la sílaba compleja como resolverían la escritura de la sílaba CV.

Planteo del Problema

¿Qué y cuáles son los avances en el nivel de conceptualización de la escritura de niños de primer grado en proceso de alfabetización en una escuela pública de la ciudad de La Plata?

Desde la teoría psicogenética y el campo de la psicolingüística, se han estudiado los niveles de conceptualización de los niños sobre el sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979), tratando de entender y explicar cómo lo niños avanzan desde un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento, por aproximaciones sucesivas cada vez más complejas y objetivas.

Numerosas investigaciones psicolingüísticas (Cognitivistas y Psicogenéticas) han estudiado cómo los niños aprenden a leer y escribir y qué ideas poseen sobre el sistema de escritura. En nuestro caso, el marco teórico será la teoría constructivista de corte psicogenético y todos los aportes de las investigaciones tanto del campo de la psicolingüística y la psicología genética como algunos del campo de la didáctica constructivista, tal como hemos citado en nuestro marco teórico.

La relevancia del tema consiste en poder entender y explicar los avances en las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura, sumando dato empírico a las teorías construidas desde este marco de investigación. Asimismo, reflexionar sobre la construcción de la escritura en el niño es relevante para la futura intervención en el campo psicopedagógico.

Las preguntas que guían la investigación son: *¿Qué avances sobre el sistema de escritura se dan en niños de primer grado-que han partido de estados de conceptualización diversos- en un periodo determinado de enseñanza?*

¿Qué saben los niños en un determinado corte evaluativo que no sabían antes (en el primer corte evaluativo)? ¿En qué avanzaron?

Objetivo General

- Analizar cualitativamente los avances del nivel de conceptualización de la escritura en niños de primer grado en una escuela pública de la ciudad de La Plata.

Objetivos Específicos

- Observar y analizar los progresos en los niveles de conceptualización de la escritura en el contexto de la realización de un listado de palabras escritas (escritura sin sintaxis) del mismo campo semántico (animales), elegidas intencionalmente desde el punto de vista lingüístico (características de las sílabas que componen las palabras).
- Identificar el nivel de escritura en el que esos niños estaban en un determinado momento (1° toma) y en el segundo momento (2° toma), solicitándoles la escritura y la interpretación de la misma.
- Registrar el proceso de interpretación que hacen los niños de su propia escritura para analizar sus niveles de conceptualización y sus avances.

Método: diseño, participantes y técnica de recolección de datos.

El diseño de la presente investigación sigue el modelo de la Teoría Fundamentada ya que, aunque el tema seleccionado ha sido ya estudiado por diversos autores, se pretende hacer un aporte empírico, es decir poder compartir otros datos más desde el análisis que abonen a los aportes ya elaborados en el campo.

Consiste en la toma de una tarea de escritura de lista de animales elegidos intencionalmente desde el aspecto lingüístico (complejidad respecto del sistema de escritura-tipos de sílabas más comunes y/o menos comunes o complejas en el idioma español) y desde los aspectos psicolingüísticos (orden de las escrituras en la lista, según

complejidad para los niños, por ejemplo: monosílabo al final de la lista). Las palabras son del mismo campo semántico (listado de animales).

Participantes

Participan 10 niños con diferentes niveles de conceptualización de la escritura (presilábicos- silábicos con y sin valor sonoro, silábicos alfabéticos y alfabéticos) pertenecientes a primer grado de una escuela pública de la ciudad de La Plata, con un contexto de enseñanza constructivista de corte psicogenético desde el Nivel Inicial y en Primer grado). Estos niños transitan su escolaridad desde Nivel Inicial en este mismo establecimiento. La institución tiene un enfoque de enseñanza constructivista de corte psicogenético y los niños pasan por diferentes situaciones didácticas donde están habilitados a escribir y leer sea cual fuera el nivel de conceptualización que tengan, promoviendo su avance a partir de intervenciones diferentes, hechas a partir de esos niveles.

Han sido seleccionados 10 casos de un total de 60, con un criterio de diversidad de niveles y diferentes avances.

Técnicas de recolección/construcción de datos

- Escritura de un listado de animales, de forma individual.
- Pedido de interpretación de las escrituras de forma individual con anotaciones de la docente/entrevistadora sobre los recortes que realizan al leer su propia producción y anotaciones de aclaraciones si las realizarán o cambios que produjeran. Esto es, registro de lo que los niños van verbalizando (marcas de cómo interpretan la escritura; señalamientos; sobrantes de la escritura en el proceso de interpretación).

Dado que es una situación de evaluación para conocer qué saben los niños y qué conocimientos poseen, no se realizan intervenciones que tiendan a la enseñanza del sistema de escritura, sino sólo intervenciones más de corte socio afectivo, por ejemplo: ‘escribí lo mejor que puedas, lo mejor que te salga’. Asimismo se alienta siempre a que puedan y quieran escribir, a que revisen ‘Volvé a leer, fijate cómo pusiste’ y a que interpreten ‘lee marcando con tu dedito qué quisiste poner ahí’.

Procedimiento

En todo el grado (30 niños) se realiza la toma de la lista de animales.

El docente indica qué se debe escribir y lo repite si es necesario para garantizar que los niños escriban la palabra seleccionada y no otra (ejemplo: pescado en vez de pez).

Luego de la escritura, que debe ser realizada ‘de la mejor manera que puedan’, se procede a hacer interpretar las mismas, de forma individual, haciendo leer a los niños ‘lo que quisieron poner’ marcando con su dedo y registrando la interpretación debajo de las palabras en lápiz (las marcas de los recortes que hacen al leer y/o si leen sin hacerlos y los comentarios que realizan). También se anotan en algunos casos los ajustes, sobrantes, etc. que los niños indiquen.

Cabe resaltar nuevamente que no se realizan intervenciones de enseñanza por ser una toma para evaluar los niveles de conceptualización de los alumnos tanto al inicio del año (Marzo) como en Mayo (mediando dos meses de enseñanza en el contexto de la alfabetización inicial). También es necesario aclarar que las docentes decidieron en algunos casos volver a aplicar esta evaluación en otros momentos del año a algunos niños para seguir observando los avances.

Análisis de los datos

Los casos han sido seleccionados de la totalidad de los niños, por sus diferentes niveles de conceptualización en la primera toma y los avances diversificados observados en la segunda instancia. Con esto se pretende mostrar una diversidad de avances, con diferentes aspectos cualitativos y cuantitativos, pertinentes para nuestro análisis.

Se presentan entonces los casos, partiendo de las preguntas de investigación:

Las preguntas que guían la investigación son: *¿Qué avances sobre el sistema de escritura se dan en niños de primer grado-que han partido de estados de conceptualización diversos- en un periodo determinado de enseñanza?*

¿Qué saben los niños en un determinado corte evaluativo que no sabían antes (en el primer corte evaluativo)? ¿En qué avanzaron?

Caso 1

1º evaluación *¿Qué saben el niño/a en el primer corte evaluativo? ¿Qué interpretación hace de su propia escritura? ¿Hace modificaciones? ¿Por qué?*

2º evaluación: *¿Cuáles son los avances respecto del sistema de escritura y cómo se pueden evidenciar y analizar en las escrituras y a partir de la interpretación que hacen los niños/as de ellas?*

Análisis de los avances de los conocimientos de los niños sobre el sistema de escritura

“(....) Tenemos una imagen empobrecida del niño que aprende: lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos. Detrás de eso hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo”. (Ferreiro, 1997:..27)

a.-Descripción de la institución en la que se tomaron los datos.

En primera instancia, debemos explicitar que seleccionamos esta institución escolar para la toma de datos, dado que por múltiples referencias sabíamos que en la institución existía tanto en la enseñanza como en las prácticas de evaluación, un enfoque constructivista (y se llevan a cabo prácticas desde un marco de la didáctica constructivista de corte psicogenético).

Asimismo, pudimos advertir que en la escuela desde hace unos años se realizan pausas evaluativas en primer grado tomando como base las pruebas presentes en el material que hemos citado en los antecedentes: Kauffman, A. M. y otros (2015) y se había consultado también instrumentos de evaluación diversos que sostuvieran este enfoque de enseñanza y evaluación.

Retomando entonces el contexto de enseñanza, nos parece necesario explicitar algunas características de la forma en que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza en las aulas de los niños cuyas escrituras hemos tomado como objeto de análisis.

Como se ha explicitado, es una escuela pública, con ingreso por sorteo. El enfoque que se sostiene -por acuerdo institucional y por un trabajo colaborativo- es de una didáctica constructivista de corte psicogenético.

Vale aclarar también que en lo que respecta a la alfabetización inicial, este enfoque es adoptado desde el Nivel Inicial en esta escuela. Por este motivo, todas las docentes de primer grado (5 parejas pedagógicas) presentan situaciones didácticas fundamentales (como se desarrollará en el título “Las intervenciones de las docentes en las situaciones didácticas para promover los avances de los niños sobre el sistema de escritura”), y crean en el aula un ambiente alfabetizador que sirve de consulta constante a los alumnos y es una fuente fundamental de información para las prácticas de escritura de los alumnos. Por esta

razón, los alumnos poseen fuentes de escritura estables y fijas, y trabajan asimismo, como también se expone en el título antes mencionado, con el nombre propio y el de los compañeros.

Del mismo modo, las propuestas de enseñanza se desarrollan bajo las modalidades de secuencia y proyectos, y en situaciones habituales (como la biblioteca del aula, lecturas y escrituras cotidianas, etc).

Una cuestión relevante a resaltar es que, dado en enfoque de enseñanza adoptado, se habilita a los niños desde el comienzo del año y de toda la escolaridad, a leer y escribir aunque no lo hagan de modo convencional. Por esta razón también, los docentes alientan a los niños a producir escrituras, a releer para revisar, a tachar, borrar y volver a escribir. Incluso, realizan intervenciones que apuntan a cuestiones más socioafectivas, como hemos explicitado, en el sentido de animar a empezar a escribir, como por ejemplo, ‘escribí lo mejor que puedas’; ‘qué te parece que quisiste poner ahí’, ‘escribí lo mejor que te salga’, ‘no importa si no sabes todo, empezá y lo revisamos’, etc.

En síntesis, podemos decir que estos niños están habituados desde el Nivel Inicial a producir escrituras, aun antes de hacerlo de modo convencional, a revisar y corregir, y a participar de situaciones de escritura. Y en este contexto, los docentes necesitan realizar determinadas pausas evaluativas para saber en qué nivel se encuentran sus alumnos respecto del sistema de escritura, dado que piensan sus intervenciones didácticas a partir de estos niveles.

Por ello, nos resulta interesante analizar esta muestra de escrituras seleccionadas, contextualizándolas de esta forma, en una propuesta de enseñanza particular y sostenida, continua y enmarcada en una concepción de evaluación que parte de considerar los puntos de partida, las condiciones de enseñanza y valora los conocimientos desde el inicio, y los respectivos avances.

b.- Explicación del instrumento de evaluación

Como se dijo anteriormente, la prueba que se administró, consiste en la toma de una tarea de escritura de lista de animales elegidos intencionalmente desde el aspecto lingüístico (complejidad respecto del sistema de escritura-tipos de sílabas más comunes y/o menos comunes o complejas en el idioma español) y desde los aspectos psicolingüísticos (orden de las escrituras en la lista, según complejidad para los niños, por ejemplo: monosílabo al

final de la lista). Las palabras (GATO, CEBRA, CABALLO, MARIPOSA, TORTUGA, PEZ) son del mismo campo semántico (listado de animales).

Los docentes habían seleccionado estas palabras por un acuerdo institucional desde la coordinación del área de Prácticas del Lenguaje, retomando las evaluaciones previas que se venían tomando años anteriores, como explicamos más arriba, y tratando de que el instrumento tuviera variedad de palabras. En la misma, participaron 10 niños de un total de 60 -dado que se recolectaron las evaluaciones en dos de los cinco grados, con diferentes niveles de conceptualización de la escritura (presilábicos- silábicos con y sin valor sonoro, silábicos alfabéticos y alfabéticos) pertenecientes a dos secciones de primer grado de una escuela pública de la ciudad de La Plata, que transitan su escolaridad desde Nivel Inicial en esta misma institución.

La técnicas de recolección/construcción de datos fueron las siguientes:

- Escritura de un listado de animales, de forma individual.
- Pedido de interpretación de las escrituras de forma individual con anotaciones de la docente/entrevistadora sobre los recortes que realizan al leer su propia producción y anotaciones de aclaraciones si las realizarán o cambios que produjeran. Esto es, registro de lo que los niños van verbalizando (marcas de cómo interpretan la escritura; señalamientos; sobrantes de la escritura en el proceso de interpretación).

El procedimiento tuvo la siguiente dinámica:

En todo el grado (30 niños) se realiza la toma de la lista de animales.

El docente indica qué se debe escribir y lo repite si es necesario para garantizar que los niños escriban la palabra seleccionada y no otra (ejemplo: pescado en vez de pez), dado que el propósito es que se concentren en la escritura por sí mismos, y no en adivinar qué debe ser escrito. Es decir, se trata de que los niños se centren cognitiva y conceptualmente en los problemas acerca de producir por escrito- en lo que respecta al sistema de escritura: cuáles letras, cuántas y en qué orden.

Luego de la escritura, que debe ser realizada ‘de la mejor manera que puedan’, se procede a hacer interpretar las mismas, de forma individual, haciendo leer a los niños ‘lo que quisieron poner’ marcando con su dedo y registrando la interpretación debajo de las palabras en lápiz (las marcas de los recortes que hacen al leer y los comentarios). También se anotan en algunos casos los ajustes, sobrantes, etc. que los niños indiquen.

Cabe resaltar que no se realizan intervenciones de enseñanza por ser una toma para evaluar los niveles de conceptualización de los alumnos tanto al inicio del año (Marzo) como en Mayo (mediando dos meses de enseñanza en el contexto de la alfabetización inicial).

Análisis de los datos

Los casos han sido seleccionados por sus diferentes niveles de conceptualización en la primera toma y los avances diversificados observados en la segunda instancia. Con esto se pretende mostrar una diversidad de avances pertinentes para nuestro análisis.

Se presentan entonces los casos, partiendo de las preguntas de investigación:

Las preguntas que guían la investigación son: *¿Qué avances sobre el sistema de escritura se dan en niños de primer grado-que han partido de estados de conceptualización diversos- en un periodo determinado de enseñanza? , ¿Cuáles son esos avances respecto del sistema de escritura y cómo se pueden evidenciar y analizar en las escrituras y a partir de la interpretación que hacen los niños de ellas?, ¿Qué saben los niños en un determinado corte evaluativo que no sabían antes (en el primer corte evaluativo)?, ¿En qué avanzaron?*

c.- Justificación de la selección de los casos

Los casos fueron seleccionados, para mostrar cierta diversidad en los puntos de partida de los niños y los avances que van logrando a medida que atraviesan diferentes situaciones en el aula.

d.- Análisis de las escrituras infantiles

Como se ha expresado anteriormente en esta tesis, se analizarán los conocimientos iniciales de los niños en el mes de marzo, que fueron obtenidos en la prueba diagnóstica y se compararon y explicarán los avances en los dos pausas evaluativas siguientes del mes de mayo. Como explicamos también, algunas docentes decidieron realizar algunas otras tomas para observar más detenidamente algunos avances en determinados niños.

Recuperamos las preguntas presentadas anteriormente:

1º evaluación *¿Qué saben el niño/a en el primer corte evaluativo? ¿Qué interpretación hace de su propia escritura? ¿Hace modificaciones? ¿Por qué?*

2º evaluación: *¿Cuáles son los avances respecto del sistema de escritura y cómo se pueden evidenciar y analizar en las escrituras y a partir de la interpretación que hacen los niños/as de ellas?*

Nos parece necesario explicar, como comenzamos a explicitar en el punto **b.-** las características lingüísticas de las palabras que forman parte del listado. Es válido aclarar que no son palabras seleccionadas al azar sino que, como dijimos, son del mismo campo semántico (animales) y además poseen diversidad en su complejidad lingüística, que hace que los niños se vean obligados a resolver diferentes problemas respecto del sistema de escritura-

Explicamos brevemente cada una de ellas.

GATO: Es una palabra de dos sílabas de las que son más comunes en nuestro idioma: poseen una estructura de consonante -vocal// consonante -vocal (en adelante CV)-

CEBRA: Es una palabra de dos sílabas, pero la segunda es una sílaba compleja BR. Además, aunque los niños no tienen la obligación de advertir cuestiones ortográficas en este caso, debemos resaltar que la sílaba CE posee un alternante ortográfico (S/C/Z).

CABALLO: palabra de tres sílabas, que posee las dos primeras CV y la última posee una letra que tiene un fonema que se representa con dos grafemas (consonante, consonante-vocal en adelante CCV) y que a su vez, ortográficamente es un alternante: LL/Y.

MARIPOSA: es una palabra de cuatro sílabas, que posee la totalidad de sus sílabas respetando la estructura más común en nuestro idioma español: CV.

TORTUGA: posee tres sílabas. La primera, es una sílaba compleja dado que posee una consonante-vocal-consonante en adelante CVC- Luego posee dos sílabas CV

PEZ: es un monosílabo. Está ubicado en la evaluación en el último lugar dada la complejidad que conlleva su escritura a los niños en proceso de alfabetización, pues que una palabra sea simple lingüísticamente no es sinónimo de que sea fácil conceptualmente. Una sola sílaba, y además en el caso de la Z es un alternante ortográfico (S/Z), que hace entrar en contradicción a los niños con las hipótesis de cantidad mínima, tal como expresa Ferreiro y hemos advertido en nuestro marco teórico.

Las intervenciones de las docentes en las situaciones didácticas para promover los avances de los niños sobre el sistema de escritura.

Las investigaciones sobre psicogénesis del sistema de escritura dirigidas por Emilia Ferreiro han puesto de manifiesto que las producciones de los niños, lejos de ser caprichosas, responden a principios que las justifican y constituyen aproximaciones progresivas a las características alfabéticas de nuestro sistema (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991, entre muchos otros).

Aquí presentaremos brevemente las respuestas que los docentes han brindado en relación a las situaciones e intervenciones que realizan en las aulas para promover los avances en los niños sobre el sistema de escritura. Hablamos de promover dado que sabemos que ninguna intervención causa de forma lineal y causal el avance, pero sabemos por el conocimiento didáctico disponible que hay mejores situaciones para favorecer los avances de los niños sobre el sistema de escritura.

a.-Las entrevistas al grupo de docentes

Para poder analizar de una mejor manera y de forma más completa los avances de los niños sobre el sistema de escritura, consideramos necesario y relevante entrevistar a los docentes de estos niños para que puedan explicar qué tipo de situaciones se llevan a cabo en las aulas y que puedan comentar qué intervenciones realizan.

Asimismo, es necesario explicitar algunas cuestiones metodológicas. En primer lugar, se decidió realizar las mismas una vez que se habían recolectado todas las producciones de los niños y cuando se habían seleccionado las que formarían parte de la muestra.

Por otro lado, se entrevistó a otras docentes de primer grado, incluidas las docentes de los niños seleccionados. Esto se debe a que en esta escuela las docentes trabajan de forma colaborativa (en cada aula en pareja pedagógica pero luego planifican de forma colectiva- diez docentes en total- 5 secciones de primer grado). Esto significa que las situaciones didácticas que mencionan y los proyectos y secuencias en el área de prácticas del lenguaje (y en el resto de las áreas) son los mismos, más allá de las particularidades de los niños y los grupos.

En este sentido, abrir la toma de entrevistas a más docentes permite tener una mirada de la enseñanza desde una perspectiva institucional más amplia y una visión más diversa de la enseñanza del sistema de escritura, y de las concepciones de los docentes, de sus prácticas

y de los discursos sobre ellas (al menos cuando describen lo que hacen y sus intervenciones). Además al hacer la entrevista de forma colectiva posibilitó que se generara un diálogo entre ellas, se mostraban algunos acuerdos, se completaban p complementarían las respuestas, etc.

Metodológicamente, se pensaron previamente algunas preguntas abiertas para que los docentes pudieran explayarse y explicar y de ser necesario repreguntar. Como podrá advertirse las preguntas pretenden indagar cuestiones de las situaciones didácticas, intervenciones específicas y la relación entre la enseñanza y la evaluación (indicadores de avance, criterios).

Las preguntas fueron:

-¿Qué situaciones de lectura y escritura consideran que favorecen los avances de los niños respecto del sistema de escritura?

-¿Qué prácticas considera necesarias para llevar a cabo este proceso?

-¿Podrían nombrar/describir algunas intervenciones específicas que hacen avanzar a los niños en sus niveles de conceptualización de la escritura?

-¿Cómo se evalúan los avances de los alumnos y con qué indicadores?

En relación a la manera en que se llevó a cabo la entrevista, dado que la misma se realizó de forma colectiva y en un espacio muy transitado en la escuela, no pudo grabarse en audio sino que se tomaron notas escritas de lo respondido.

Asimismo, luego de este encuentro, en conversaciones informales se obtuvieron algunos otros datos que nos sirven para comprender y describir las intervenciones de los docentes que apuntan a promover los avances de los niños.

b.-La información de las entrevistas

Cabe aclarar que estamos considerando que, como explicamos en nuestro marco teórico desde una perspectiva piagetiana del aprendizaje, se aprende por aproximaciones sucesivas cada vez más complejas y objetivas y que si bien la relación entre enseñanza y aprendizaje no es causal, desde las intervenciones de los docentes se promueven los avances de los niños, cuando estas situaciones se presentan en las aulas con continuidad, diversidad, y progresión (Lerner, Castedo, y otras, 2015).

Es decir, estamos considerando que para que los niños puedan avanzar en sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, deben presentarse en el aula variadas situaciones con continuidad, diversidad de propósitos y progresión y es necesario asimismo que en el contexto de esas situaciones se realicen determinadas intervenciones puntuales y específicas para sistema de escritura.

Por esta razón nos parece importante recuperar las voces de estas docentes, que en situación de entrevista nos explican cómo intervienen para que sus alumnos avancen en la comprensión de la lógica del sistema de escritura, para resolver las tres grandes preguntas: *cuántas letras, cuáles y en qué orden* (Ferreiro y Teberosky, 1979) incluso cuando están en niveles previos a la fonetización de la escritura, como hemos mencionado en nuestro marco teórico.

c.- Situaciones didácticas:

“(...) la escritura tiene una serie de propiedades que pueden ser observadas actuando sobre ella, sin más intermediarios que las capacidades cognitivas y lingüísticas del sujeto. Pero, además tiene otras propiedades que no pueden ser “leídas” directamente sobre el objeto, sino a través de las acciones que otros realizan con ese objeto. La mediación social es imprescindible para comprender algunas de sus propiedades”.
(Ferreiro, 1979:364).

Las docentes mencionaron las distintas situaciones didácticas que presentan en sus aulas, para que los niños puedan ejercer prácticas de escritor y situaciones específicas además para que puedan reflexionar sobre la lógica del sistema de escritura, es decir cómo representar por escrito eso que queremos decir o nombrar, diferenciando el dibujo de la escritura y resolviendo los problemas de variedad interna, variedad interfigural, cuántas letras, cuáles letras y en qué orden, etc.

Según las docentes, las situaciones que se desarrollan son³:

“lectura por sí mismos, y lectura del docente; ambiente alfabetizador, situaciones habituales, los nombres, el día, año”.

³ Observación: las voces de las docentes figuran encomilladas.

Estas situaciones didácticas antes mencionadas son fundamentales ya que *ofrecen a los niños oportunidades de participar en diferentes prácticas y apropiarse de diferentes contenidos* (Documento Transversal Nro 1 del Ministerio de Educación- 2015).

En la **lectura por sí mismos**, (...) *el foco está puesto en el sistema de escritura. La escritura por sí mismos hace posible la aparición en el aula de las ideas que los alumnos tienen sobre el sistema y la discusión acerca de ellas entre los compañeros, al mismo tiempo que habilita intervenciones docentes que pueden favorecer los avances en la apropiación progresiva de la alfabetización del sistema. (...) en el marco de determinadas condiciones didácticas, hace posible que los pequeños elaboren estrategias lectoras a fin de construir un sentido para el texto. Estas estrategias consisten, básicamente, en un interjuego entre efectuar anticipaciones y verificarlas o rechazarlas tomando en cuenta ciertos indicios de lo escrito. Progresivamente, al escribir por sí mismos, los niños podrán considerar tanto el lenguaje que se escribe como el sistema de escritura y, al leer por sí mismos, podrán hacerlo con autonomía creciente* (Documento Transversal Nro 1 del Ministerio de Educación- 2015)

Por su parte, **la lectura y escritura por parte del maestro**, (...) *permite a los niños acceder desde muy pequeños a conocer autores y géneros que aún no podrían leer por sí mismos. La escritura a través del maestro les permite participar en el proceso de producción de un texto, es decir, planificar lo que van a escribir, tomar decisiones acerca de cómo organizar el escrito para que sea comprendido o para producir un efecto deseado en el lector, revisar una y otra vez lo producido...*(Documento Transversal Nro 1 del Ministerio de Educación- 2015)

En relación al valor formativo del nombre propio, como parte de esas lecturas y escrituras cotidianas, se aborda desde su función social (el uso social que su escritura tiene) y también asumiendo el valor psicolingüístico que posee para los niños en proceso de alfabetización. Podemos retomar lo explicitado por Ferreiro, en el que coinciden las docentes:

“(....) el nombre propio es una palabra muy familiar para los niños (...), es un modelo de escritura estable que mantiene sus características independientemente del contexto en el que aparezca (...), en la medida en que (los niños) van reconociendo la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial pueden establecer relaciones similares con otros

nombres y otras palabras. Pueden establecer comparaciones entre las características gráficas de su nombre y otras palabras. Es un modelo que les permitirá confrontar las diferentes hipótesis que van manejando en su proceso de aprendizaje. Cuando los niños conocen pocas letras el nombre puede servir como un “abecedario” y ponen mayor atención a las letras de su nombre porque las consideran propias. (Ferreiro, 1992:25).

En relación nuevamente a las escrituras y lecturas cotidianas y al ambiente alfabetizador, reconocen a:

-“la biblioteca del aula, el calendario, escritura de nombres en los cumpleaños”. Como vemos, estas escrituras que se realizan diariamente, y que lleva adelante tanto el docente (por dictado o lo que suele denominarse escritura en voz alta) como los niños ejerciendo prácticas de escritura por sí mismos.

Aparece, como mencionan las docentes, la biblioteca del aula como eje organizador y vertebrador de las prácticas de lectura y escritura dentro del aula. En este contexto, hay situaciones específicas en las cuales se hace necesario y tiene un propósito comunicativo para los niños escribir por sí mismos (por ejemplo el nombre del cuento, el autor, el nombre del alumno que se lo lleva, etc.).

-“préstamo y fichado de libros”

Es decir, la presencia de libros en las aulas y la permanencia de situaciones de lectura del docente a los niños y de lectura de los niños por sí mismos, hace que puedan observar y apropiarse de características propias del sistema de escritura. A su vez, como dijimos ligadas a la biblioteca aparecen otras funciones de la escritura, como por ejemplo el registro, el guardado de memoria de lo leído, que permite a los niños escribir por sí mismos, comprendiendo la lógica del sistema de escritura por interacción con este objeto cultural y social.

d.- Las intervenciones

En relación a las Intervenciones que usualmente realizan, explican:

-“hacemos comparación entre los portadores y buscar y pensar cuántas letras, cuáles y en qué orden van las letras para escribir”...Esto no lo preguntan de forma directa sino que realizan intervenciones del tipo:

“¿Cómo lo vas a poner?”

“¿Con cuál se escribe XXXX? ¿Cómo te parece que va?”

“Problematizar, comparar y complejizar, para ver también la separación de palabras, por ejemplo:

JUAN

JUAN ANDRES

JUAN MANUEL”

Por lo que explican las maestras, “se favorece y promueve un intenso contacto con la escritura convencional, que es un modelo estable”; por esto, entre otras cosas, se ofrecen múltiples fuentes de información como escrituras convencionales seguras, muchas de ellas presentes en el ambiente alfabetizador del aula.

A esto agregan que:

“Se trabaja desde la escritura de los niños, problematizándola a través de diferentes intervenciones y se tracciona el avance hacia otros niveles. Aquí vemos cómo de forma recurrente aparece entre las intervenciones que mencionan la idea de partir de los conocimientos que los niños poseen y ‘montar’ allí las intervenciones, según los conocimientos que los niños poseen en determinado momento del desarrollo de su escritura”.

En muchas situaciones, cuando los niños comienzan a escribir y/o se les solicita revisar sus escrituras, se ofrece la “escritura de una palabra que empieza o termina como para que puedan recortar qué les sirve; -¿Te acordás otras palabras que empiecen como....?” “¿Te la escribo.?” “Revisá con el dedo y leé”. “¿Qué necesitas de esto para escribir ---I?”

En relación a la última intervención mencionada, es sabido, por investigaciones realizadas (Vernon, 1997) que los niños pueden recortar lo que necesitan para producir otra escritura si el referente aparece de forma escrita.

También recuperan otra intervención, como ‘Volver a leer lo que escribió para seguir...’- Aquí se recupera un quehacer propio del escritor, en tanto y en cuanto se recurre a la lectura para escribir, revisar y seguir escribiendo. Es una lectura al servicio de la producción escrita, en este caso, al nivel de una palabra, para autocontrolar lo que se escribe.

Otra intervención que mencionan como sistemática es la que lleva a reflexionar sobre la relación entre las partes de una oración y el todo. Es decir, llevar a reflexionar en el proceso de interpretación a los niños sobre dónde comienza y termina una palabra y porqué.

“¿Dónde dice ...? Marcalo donde empieza y donde termina” - “¿Desde dónde hasta dónde dice...?”

Algunas docentes incluso marcan diferencias en las intervenciones según el nivel en el que se encuentran los niños, retomando, como expresamos anteriormente que están pensando las formas de intervención a partir y atendiendo a los niveles de conceptualización de la escritura que poseen los niños. A modo de ejemplo:

“Hacemos intervenciones para niños que escriben de manera silábico-alfabética como ofrecer palabras que empiecen igual; solicitar que lean su escritura, realizar preguntas durante la escritura y también intervenciones para niños que escriben de manera cuasi-alfabética, como proponer el análisis de palabras, y centrar el análisis sobre las partes de la escritura”

Esta intervención nos parece muy potente, dado que lleva a los alumnos a analizar alguna parte de una palabra que aún no ha sido escrita de forma convencional, aunque el alumno sea en apariencia un alumno alfabético, dada la complejidad lingüística de la sílaba, como se ha explicado en el marco teórico. A estos alumnos, Kauffman (2012), los ha denominado cuasi alfabéticos, y entonces se les propone revisar sólo la sílaba que posee algún problema de escritura.

e.- La evaluación de los alumnos o cómo se los evalúa y para qué...

Para culminar, nos parece relevante extraer algunas respuestas en relación a lo que las maestras expresan respecto de la idea de evaluación y sus funciones.

Al respecto nos dicen:

“se evalúa con pruebas diagnósticas realizadas al inicio del ciclo. Indican en qué nivel están. Sirven para partir de cada nivel de cada chico”..

“se hacen reagrupamientos en algunos momentos por niveles de los chicos (individual o en grupos), dentro y fuera del aula”

Podemos recuperar aquí dos cuestiones importantes.

Una relativa a que la *evaluación* está ligada a la toma de decisiones para la enseñanza. Tanto al inicio del proceso de enseñanza, lo que podríamos llamar evaluación inicial o diagnóstica, para conocer el nivel de conceptualización de los niños y a partir de allí pensar situaciones e intervenciones para promover los avances.

Volvemos a mostrar entonces dos cuestiones centrales: reconocer, valorar y habilitar en el aula diferentes niveles y puntos de partida de los niños, y pensar las intervenciones docentes ligadas a esos niveles de conceptualización. Esto significa que estas docentes no están pensando en un método cerrado para alfabetizar, sino por el contrario, adoptan un enfoque constructivista psicogenético de enseñanza en la alfabetización inicial, que obliga a reconocer que los niños no aprenden según el orden en el que un método-cualquiera que éste fuera- presenta las letras y las actividades, sino que los niños poseen en determinados momentos del desarrollo diferentes niveles de conceptualizar la escritura y que las intervenciones docentes no son las mismas ni tienen los mismos propósitos según estos niveles.

En relación a lo antedicho, estos docentes mencionan la idea de reagrupar a los niños dentro y fuera del aula para enseñar. Esto tiene relación con la idea de evaluación como parte del proceso de enseñanza, dado que estarían pensando en generar diferentes formas de agrupamiento para intervenir desde la enseñanza y además valorarlos como espacio legítimo de evaluación de estos alumnos, dado que allí esos alumnos (en grupos más reducidos por ejemplo o agrupados por niveles de conceptualización cercanos) puedan

demostrar lo que pueden hacer, puedan hacer preguntas, revisar lo que escriben, pedir información, etc.

En síntesis, hemos tratado de recuperar y sistematizar brevemente las voces de las maestras de los niños cuyas escrituras han sido objeto de análisis, asumiendo la complejidad que conlleva la práctica de la enseñanza en la alfabetización inicial, reconociendo el valioso aporte que sus explicaciones tienen para entender mejor los avances de los alumnos y rescatando la relación dialéctica entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Resultados

Luego del análisis de las producciones escritas de los niños, presentamos aquí algunas conclusiones.

En primer lugar, reconocer el valor que tienen todas las escrituras de los niños, desde el comienzo, reconociendo que en todas hay presencia de conocimiento sobre el sistema de escritura. Por ejemplo, cuando un niño presilábico evidencia en sus producciones que sabe que si las palabras son diferentes, se escriben de diferente manera, y entonces, aunque posea un repertorio finito de grafías, las combina de modo distinto, acudiendo al principio de variedad interfigural. Lo mismo, cuando no repite las mismas grafías para escribir una palabra, aludiendo al principio de variedad intrafigural o pone tres o más grafías para que algo diga.

En segundo lugar, volver a explicitar que no se trata de fases o etapas estancas y aisladas, sino que los niveles muestran determinada conceptualización que tienen los niños sobre la escritura, e incluso en sus producciones se evidencian saberes que pertenecen a determinado momento del desarrollo de la escritura y se muestran indicadores de que se está pasando a un nivel siguiente. Por ejemplo, cuando los niños presilábicos al interpretar su producción realizan recortes silábicos.

Lo anterior, nos lleva a resaltar la importancia de dos cuestiones centrales:

-pedirles que ‘escriban lo mejor que puedan’, habilitándolos así a escribir aunque no lo hagan aun de modo convencional.

-solicitarles interpretación ‘lee marcando con tu dedo cómo dice o lo que quisiste poner’. Esto es elemental para conocer el nivel de conceptualización en el que se encuentran los niños.

También se reconoce que en las diferentes escrituras aparece la convivencia de determinadas conceptualizaciones en determinados momentos que hacen que el sujeto entre en contradicción y a su vez, pueda avanzar a niveles superiores. Esto no implica entonces que haya retrocesos en los saberes, sino que muchas veces conviven ideas anteriores con concepciones nuevas que implican un avance o conocimientos que pueden estar aún no demasiado estables, como por ejemplo un niño que está en un nivel silábico inicial y agrega en un monosílabo algunas otras letras para cumplir con el criterio de cantidad mínima de letras. O un niño que escribe silábicamente centrado en vocales que agregue alguna otra letra en una palabra para no repetir grafías por el principio de variedad interna, entre otros ejemplos.

En síntesis, en la mayoría de los casos analizados encontramos niños que están en niveles:

- *presilabicos con hipótesis clara de variedad interfigural e intrafigural y cantidad mínima de letras.* Por presentar algunos ejemplos, nombramos a **Lucía**, quien utiliza cierto repertorio de letras iguales (C S X O A) combinadas de forma diferente para escribir todas las palabras. En el caso de CABALLO, en la 1° escritura, escribe XAOX; en el caso de PEZ, 1° escritura: XFGX. En **Ambar**, el repertorio escogido es M N O U A, utilizándolas se la siguiente manera: para GATO, en 1° escritura: AUR NON; para CEBRA en 1° escritura: MR NOMA. En Kevin, para MARIPOSA escribe OREB, para CABALLO escribe AREOB y para TORTUGA escribe BERE B. Por su parte, **Pilar** por ejemplo en CABALLO, escribe BTTHSY, en TORTUGA; escribe ZTUCBZIU, y en PEZ escribe MRBZTZ.
- *presilabicos que en la interpretación de la escritura hacen recortes silábicos y que al interpretar deciden sacar algunas parte que sobran,* como lo observado en **Jeremy**, quien en la producción de la palabra MARIPOSA, escribe en su 1° escritura: MAPCTREIN e interpreta ma (MA) ri (PC) po (TR) sa (EIN) y decide eliminar la N. Por su parte, **Kevin**, en GATO escribe ANATOC, y cuando interpreta dice ga (A) to (NA) y elimina TOC; en TORTUGA escribe OMNYTMN e interpreta tor (O) tu (M) ga (N) y decide eliminar YTMN. En el caso de **Isabella**,

cuando quiere escribir TORTUGA, en su 1° escritura, escribe TOAO. Luego interpreta tor (T) tu (O) ga (A) y decide eliminar la O final (como sobrante).

- *presilabicos que, por el nivel en el que están, aún no controlan cantidad al producir pero interpretan silábicamente.* En el caso de **Ambar**, al escribir GATO, en su 1° escritura, produce AUR NON e interpreta ga (AUR) to (NOM). En **Miranda**, para escribir Cebra, produce ALUEICMEDA e interpreta Ce (ALUE) bra (ICMED) y a (A). Por su parte, **Ambar**, en todas las palabras utiliza todo el espacio de la hoja -hasta el final del renglón-.; para GATO, en su 1° escritura escribe AUR NON e interpreta ga (AUR) to (NOM).
- *silábicos sin valor sonoro en cuyas escrituras comienzan a aparecer algunas letras con valor sonoro correspondiente* como en el caso de **Lucía**, quien para escribir CABALLO, en su 2° escritura, produce CADLLO y resuelve la duda que tiene aún de la sílaba BA con la letra D; para TORTUGA en 2° escritura, produce OUDGA: vemos aquí que aparecen letras con valores sonoros convencionales y en la interpretación Tor (O) tu (UD) ga (GA) hay recortes silábicos. Podemos pensar que agrega la D en la sílaba porque podría estar aún presente el principio de cantidad mínima de letras para que algo diga (tres como mínimo) y además en un intento de resolver la sílaba TU. Por su parte, **Ambar** en su 2° escritura de TORTUGA, escribe TVC e interpreta tor (TV) tuga (C). Podemos ver que habría un control silábico al producir, y la primera letra tiene valor sonoro convencional.
- *alfabéticos que aún no han resuelto el problema de orden de las letras en el contexto de la palabra* como por ejemplo, **Juan Cruz**, quien en la escritura de la palabra CEBRA, escribe SERAB.
- *cuasi alfabéticos que resuelven la escritura de una sílaba compleja con el patrón gráfico CV- CV* como es el caso de **Amadeo**, quien para CEBRA, en su 2da escritura, escribe SEBERA.

Discusión y conclusiones

Como se planteó al inicio, esta Tesina se propuso investigar- en términos de sumar dato empírico a cuestiones ya indagadas- y sistematizar la evolución de las escrituras (listado de palabras) en niños de primer grado en diferentes pausas evaluativas con un intervalo de tiempo determinado, atendiendo a sus niveles de conceptualización iniciales y valorando los avances conceptuales.

Cuando hablamos de niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura y avances de los niños, abonamos a la idea, como expresamos en nuestro marco teórico y en los antecedentes, de que el sujeto construye su conocimiento en interacción constante con el objeto o en sucesivas aproximaciones, como afirma Ferreiro (1997: 27) (...) *un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo (...)*'.

Asimismo, sostenemos que, en todo este proceso, es importante la participación del docente con intervenciones o situaciones didácticas que le permitan un acercamiento progresivo al sistema de escritura (Lerner, 2001; Castedo, Molinari y Siro, 1999; Castedo y otras, 2015), presentando diversos problemas, promoviendo determinados conflictos cognitivos que le permitan al niño replantearse lo ya conocido, elaborar nuevas hipótesis para así avanzar en la construcción de conocimiento.

Otro aspecto fundamental de este proceso lo constituye la evaluación ya que es importante considerar que los puntos de partida de cada sujeto son diferentes, es decir, sus conocimientos previos, sus intereses, sus posibilidades atencionales, su maduración, etc. Por ello, no se espera un rendimiento homogéneo, sino que es necesario atender a la singularidad de cada niño y sus tiempos de aprendizaje. Por otro lado, es relevante que en todo el proceso evaluativo, se consideren los intentos de escritura de los niños desde una mirada positiva, rescatando lo que sí sabe, o conoce y partir de ello.

Por lo anteriormente expuesto, consideramos esbozar algunas ideas a modo de conclusiones abiertas, para seguir pensando:

-Como aduce Ferreiro (1979, 1991, 1997), para adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura, los niños atraviesan por un complejo proceso psicogenético, pasando de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento, para comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa.

-En relación a lo anterior, y a partir del análisis de las escrituras, podemos reconocer que el sistema de escritura es un sistema de representación de la oralidad (Benveniste, 2001), que en esa representación retiene algunas características de la oralidad y posee otras que son diferentes. Por lo tanto, aprender a escribir no es una técnica que consiste en pasar de lo oral a lo escrito, sino por el contrario, un complejo proceso conceptual.

- Por esto, hay conocimientos que los niños poseen que son previos a esa relación con la oralidad, previos a la fonetización. Entre los conocimientos que van construyendo los niños podemos dar algunos ejemplos como la diferenciación entre lo icónico y los no icónico, la consideración de la escritura como objeto sustituto, la hipótesis de cantidad mínima y de variedad interna, la diferenciación objetiva entre cadenas escritas -diferencias interfigurales e intrafigurales-(Ferreiro y Teberosky, 1979; 1997).

-Desde esta perspectiva, las producciones de los niños no son erróneas por presentarse con “omisión de grafías”, sino que estas escrituras evidencian un estado de conceptualización sobre el sistema. Lo expuesto sólo es entendido si no se considera sólo la fonetización de la escritura como parámetro normativo, puesto que Ferreiro (1991) aduce que existen niveles de conceptualización previos a la fonetización de la representación escrita.

- En este complejo proceso conceptual, lo niños pasan por diferentes niveles de conocimiento (Ferreiro y Teberosky, 1979; Kauffman, 2009). Es válido aclarar que estas etapas no son enseñables, sino que, desde el enfoque didáctico analizado es esencial que los docentes reconozcan estos niveles para ‘montar’ sobre ellos las intervenciones para promover los avances.

-En este sentido, aprender a escribir y avanzar sobre el sistema de escritura implica un proceso de reorganización conceptual a medida que se avanza. No se trata de un proceso aditivo de letras, unas tras otra, sino por el contrario, de un proceso conceptual de reorganización cognitiva. Esto explica, como dijimos, por qué los niños no resuelven simultáneamente todas las preguntas que se hacen al escribir (*cuántas letras, cuáles y en qué orden*) y porque conviven ideas contradictorias en un mismo nivel (conceptualizaciones del nivel actual y del anterior).

-En esta reorganización conceptual está presente la idea contradicción. Cuando los niños van avanzando en la construcción de conocimientos sobre el sistema de escritura, pueden aparecer ideas de un nivel anterior en convivencia con las nuevas, de la nueva etapa, que hace que al entrar en contradicción, se pueda seguir avanzando.

- Se evidencia, en las condiciones didácticas de la toma y las prácticas que se desarrollan en las aulas, la importancia de permitirle a los niños *escribir por sí mismos*, desde el

comienzo de la escolaridad. Incluso se resaltan determinadas intervenciones como ‘escribir de la mejor manera que puedan’; ‘escribir lo mejor que les salga’- Esto promueve que los niños puedan ejercer prácticas de escritura como escritores plenos (Lerner, 2001; Castedo y otras, 2015), enfrentándose así a los problemas que conlleva el escribir.

-Reconocemos que aprender a escribir, no se reduce solamente a conseguir el principio alfabético sino por el contrario, el conocimiento sobre el sistema de escritura es uno entre otros conocimientos que tiene que construir un escritor (por ejemplo, el lenguaje que se escribe, la ortografía, el conocimiento sobre los textos, lo gráfico, etc.).

-Entre las intervenciones para conocer el nivel de conceptualización que poseen los niños sobre el sistema de escritura, hemos resaltado la necesidad del pedido de interpretación de lo escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979). Al solicitar interpretaciones se visibilizan los recortes que los niños son capaces de realizar en determinados momentos y explican el nivel en el que se encuentran así como los signos de posibles avances aun estando en determinado nivel (por ejemplo, un niño en apariencia presilábico que al interpretar hace recortes silábicos aunque aún no controle esto al momento de escribir)-

-En relación con el contexto de enseñanza y evaluación, es indispensable considerar entonces los puntos de partida de los alumnos (reconocer sus saberes). Asimismo, y para que los docentes puedan intervenir a partir de estos niveles de conceptualización para promover avances, es condición necesaria realizar pausas evaluativas con diferentes propósitos y sentidos y es esencial que los maestros puedan sistematizar qué saben los alumnos. Es decir, evaluar para conocer los saberes al inicio de los procesos, para visibilizar avances y tomar decisiones en el mismo proceso, ajustar intervenciones. Al decir de Janin, Fusca y otros (2017), *“es necesario disponer de repertorios de intervenciones didácticas que ayuden a tender puentes entre lo que los niños ya saben y lo que se les quiere enseñar; diseñar estrategias para flexibilizar esa estructura institucional”*.

-En las aulas, es condición necesaria que los niños puedan ejercer prácticas de escritura sostenidas, diversas y que puedan consultar un ambiente alfabetizador para que puedan avanzar en el repertorio de letras y en poder avanzar en resolver las tres grandes preguntas que sobre el sistema de escritura se hacen cuando escriben, incluso antes de hacerlo de forma convencional: cuántas letras, cuáles y en qué orden (Ferreiro y Teberosky, 1979;

Ferreiro, 1997). Sabemos que estas preguntas no se resuelven siempre de forma simultánea. Esto explica muchos de los ejemplos de las producciones analizadas.

Por lo antedicho y siguiendo a Janin, Fusca y otros (2017), *“no hay un desarrollo sino un apropiación de la escritura. La escritura no está contenida en ninguna secuencia de bases genéticas. Por ende, plantear que esas dificultades de apropiación tiene un fuerte componente genético es una extensión no del todo lícita de algo cierto: si no fuéramos genéticamente humano no podríamos escuchar, comprender los dichos, leer ni escribir.*

Aportes al campo de intervención psicopedagógica

Nos parece importante reflexionar sobre la relevancia que posee estudiar y conocer los niveles de conceptualización de los niños cuando están en proceso de aprendizaje del sistema de escritura para el rol del psicopedagogo en sus intervenciones profesionales así como comprender la relevancia de valorar los puntos de partida de los niños para los procesos de enseñanza.

Por lo tanto, valoramos:

- El aporte que significa para el rol del psicopedagogo conocer y poder explicar con sustento científico (aportes de la Psicología Genética y la Psicolingüística) los conocimientos de los niños y sus avances. Adentrarse en la perspectiva psicogenética que permite explicar cómo los niños pueden pasar de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento. Esto permite que el psicopedagogo pueda avanzar en sus saberes profesionales para promover avances y poder entender mejor las respuestas lógicas que dan los niños cuando se indaga qué pueden hacer (o escribir) en determinado momento y porqué hacen lo que hacen.
- La importancia para el rol del psicopedagogo de tener una mirada constructiva del proceso de escritura, y no una mirada desde la teoría del déficit -como ausencia de conocimiento y sólo desde una mirada normativa de la escritura. por ello, como plantea Janin, Fusca y otros (2017) *“es riesgoso y problemático pensar la detección precoz de dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. Si estas evaluaciones se llevan a cabo antes de que los niños tengan suficientes experiencias de alfabetización, muy probablemente se incrementen los falsos*

diagnósticos. Es importante la detección temprana de dificultades en los niños pero sin que ello lleve a diagnósticos definitivos y al empleo de rótulos que obturan o empobrecen tanto el desarrollo de ellos y de los adolescentes como lectores y escritores, así como las posibilidades de la escuela como mediadora en el acceso a la cultura escrita”.

Recomendaciones para próximos estudios

De realizar nuevamente este tipo de análisis, se podría sugerir algunas cuestiones:

-Además de la toma y análisis de las escrituras del listado de animales, se podría observar y seguir sistemáticamente en el aula a los casos analizados para ver cómo se desenvuelven en clase y en los diferentes reagrupamientos.

-Entrevistar a los docentes en más oportunidades, para poder analizar con ellas los puntos de partida de los alumnos y cómo valoran los avances. Esto permitiría comprender de una mejor manera cómo valoran los conocimientos y cómo entienden y comprenden los avances.

-Se podrían analizar planificaciones de clases/secuencias/proyectos, etc. para conocer mejor cómo se piensan las propuestas de enseñanza, focalizando en las situaciones específicas en las que se promueve el avance en el sistema de escritura.

-se podría ampliar la toma de datos a los procesos de aprendizaje del sistema de escritura en lectura y asimismo, ampliar la indagación de conocimiento en otras prácticas de escritura (por ej. producción de textos más extensos).

Referencias bibliográficas.

- Blanche Bneveniste, C (2002); *“La escritura, irreductible a un “código”*, en: Ferreiro, E. (comp.) (2002); *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.
- Castedo, Molinari y Siro (1999) *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Bs. As, Novedades Educativas.
- Documento transversal Nro. 1 (2015) *La alfabetización inicial*. Ministerio Educación de la Nación. Postitulo alfabetización en la UP.
- Ferreiro, E; Teberosky, A. (1979); *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. ; México; Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E (1992); *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. Bs. As; Libros del Quirquincho; Coquena Grupo Editor.
- Ferreiro, E (1997); *Alfabetización: Teoría y práctica*. México; Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E (1999); *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México; Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E (1999); *Vigencia de Jean Piaget*. México; Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E; Teberosky, A; Castorina, A; Grunfeld, D; Avendaño, F; Baez, M. (2000); *Sistemas de escritura: constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Rosario, Santa Fé; Homo Sapiens.
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ferreiro y Zamudio (2008) 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?* RIPLA, VII 1-2 (37-53)
- Ferreiro, E. (2009): *La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia*, en *Lectura y Vida*, Año 30, N°2.
- Goodman, Yetta M. (1992); *Los niños construyen su lectoescritura*. Editorial: Aique., Buenos Aires.

- Grinfeld, Diana (2012) *La palabra escrita y la palabra oral al final de la sala de 5 años: Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas*. Tesis de Maestría. Fahce UNLP
- Janin, Vasen y Fusca (comp) (2017). *Dislexia y dificultades de aprendizaje. Aportes desde la clínica y la educación*. Bs. As, Novedades Educativas.
- Kauffman, A. M. y otros (2010) *Leer y escribir el día a día en las aulas*. Bs. As. Aique.
- Kauffman, A. M. y otros (2012) *El desafío de evaluar procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*. Bs. As. Aique.
- Lara, F (2002), “*La escritura como tradición y como instrumento de reflexión*”, en: Ferreiro, E. (comp.) (2002); *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.
- Lerner, D. (1995). “*La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición*”, en J. C. Castorina y ot. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Bs. As.: Paidós.
- Lerner (2001) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica. México.
- Lerner, Castedo y otras (2015) *Escribir y aprender a Escribir. Documento transversal N° 3. Ministerio de Educación de la Nación*. Postitulo Alfabetización en la UP.
- Nemirovsky, M (1999); “*Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?*”, en *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Mexico. Paidós.
- Pontecorvo, C (2002), “*Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el “hablar bien para escribir bien”?*”, en: Ferreiro, E. (comp.) (2002); *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona; Gedisa. Colección Lea.
- Quinteros, G. (1997) *El uso y la función de las letras en el período prealfabético*. Tesis 27. DIE: México.
- Vernon, S (1997); *Los procesos de construcción de la correspondencia sonora en la escritura*. DIE, CINVESTAV; México.

Vernon, Sofía A. (2004). *¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra*. En Alejandra Pellicer & Sofía A. Vernon (coords.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México. Ediciones MS.

Zamudio-Mesa, Celia (2008). *Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos*. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*.

Anexos

ENTREVISTA

La presente entrevista será incluida y analizada como trabajo de campo en Tesina de Licenciatura de Psicopedagogía, de la UFLO (Universidad de Flores), de la alumna López, Malena (Leg 18822).

Escuela:.....

Nombre:.....

Cargo:.....


Grupo:.....

1. *¿Cómo considera el proceso de alfabetización inicial?*
2. *¿Qué prácticas considera necesarias para llevar a cabo este proceso?*
3. *¿Cómo cree que los alumnos pasan de un estado de menor a mayor conocimiento?*
4. *¿Cómo evalúa los avances de los alumnos y sobre qué indicadores?*

PRUEBA ADMINISTRADA

MI NOMBRE:

ESCRIBO LO MEJOR QUE PUEDO EL NOMBRE DE LOS ANIMALES



A vertical list of six line drawings of animals: a cat, a zebra, a horse, a butterfly, a turtle, and a fish.