



# La escritura en la alfabetización inicial

Serie desarrollo curricular

Producir en grupos en la escuela  
y en el jardín

*Dirección General de*  
**Cultura y Educación**



**Buenos Aires**  
LA PROVINCIA

# La escritura en la alfabetización inicial

Producir en grupos en la escuela  
y el jardín



Provincia de Buenos Aires

Gobernador  
Dn. Daniel Scioli

Director General de Cultura y Educación  
Prof. Mario Oporto

Subsecretario de Educación  
Lic. Daniel Belinche

Director Provincial de Gestión Educativa  
Prof. Jorge Ameal

Director Provincial de Educación de Gestión Privada  
Dr. Néstor Ribet

Directora Provincial de Educación Superior  
y Capacitación Educativa  
Lic. María Verónica Piovani

Directora de Capacitación  
Prof. María Alejandra Paz

Director de Producción de Contenidos  
Lic. Alejandro Mc Coubrey

---

# La escritura en la alfabetización inicial

Serie desarrollo curricular

Producir en grupos en la escuela  
y el jardín

Coordinadoras del programa  
Alfabetización Inicial  
Mirta Castedo  
Claudia Molinari

Autoras  
Claudia Molinari  
Adriana Inés Corral

Comentarios  
Emilia Ferreiro

La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín / coordinado por Claudia Molinari – 1a ed. – La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

92p. ; 21x17 cm.

ISBN 978-987-1266-32-6

1. Capacitación Docente. I. Molinari, Claudia, coord.

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 12/05/2008

### **Coordinadoras del programa Alfabetización Inicial**

Mirta Castedo | Claudia Molinari

### **Autoras**

Claudia Molinari | Adriana Inés Corral

### **Comentarios**

Emilia Ferreiro

### **Entrevista a docentes**

Regina Usandizaga

### **Postítulo "Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial". Equipo Central**

Adriana Bello | Liliana Alegre | Adriana Corral | Josefina Lance | Regina Usandizaga |

### **Organización académica**

Romina Bozzano | Inés Sancha | Silvia Navarro | Aldana López | Gabriela Hoz

© 2008, Dirección General de Cultura y Educación

Subsecretaría de Educación

Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata

Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-1266-32-6

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

Edición Georgina Fiori | Diseño Bibiana Maresca | Armado Eugenia Nelli

Agradecemos especialmente a las editoriales que han autorizado en forma gratuita la reproducción de las imágenes incluidas en esta obra.

Esta publicación se ajusta a la ortografía aprobada por la Real Academia Española y a las normas de estilo para las publicaciones de la DGCyE.

dir\_contenidos@ed.gba.gov.ar

---

# Índice

---

<b>Presentación</b> .....	09
<b>1. Alfabetización inicial: las letras no están solas</b> .....	13
Enseñar y aprender prácticas de escritor desde los primeros trazos .....	13
<b>2. Producción de una lista de palabras con los compañeros</b> .....	27
Grupo 1. Registro de clase: episodio "ballena" .....	28
Grupo 1. Registro de clase: episodio "oveja" .....	32
Grupo 2. Registro de clase: episodio "caballo" .....	37
Grupo 2. Registro de clase: episodio "gallina" .....	40
Grupo 3. Registro de clase: episodio "ballena" .....	44
Grupo 4. Registro de clase: episodio "caballo" .....	48
<b>3. Intervención docente y construcción conceptual de la escritura</b> .....	53
Primer momento: conformación de los grupos y acuerdos sobre el proceso de producción .....	54
Segundo momento: intervención docente durante la producción en pequeños grupos .....	63
<b>Bibliografía</b> .....	85

Agradecemos de manera especial a la Dra. Emilia Ferreiro que con su desinteresada generosidad ha aportado el valor de su voz en las clases.

A María Dapino, Claudia Petrone y Regina Usandizaga  
por la lectura crítica de este documento.

A todos los capacitadores y docentes que abrieron las puertas  
del aula para discutir los problemas de la enseñanza.

# Presentación

---

El presente documento se inscribe en el conjunto de acciones implementadas por el equipo de Alfabetización Inicial de la Dirección de Capacitación.

Durante el período 2004-2006, se dictó en la provincia de Buenos Aires el Postítulo de Actualización Académica "Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial". El dictado del Tramo I estuvo a cargo de las direcciones de Educación Inicial y Primaria. A partir del año 2005, el dictado de los Tramos II, III y IV del postítulo dependió de la Dirección de Capacitación bajo la responsabilidad del equipo de Alfabetización Inicial, en el marco de los programas provinciales de la DGCYE (Resolución 3594/06).

El postítulo se propuso actualizar los conocimientos de los docentes provinciales sobre los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial y capitalizar las experiencias existentes para fortalecer la práctica profesional. Se destinó a docentes de Educación Inicial, Maestros Recuperadores y docentes de primer año de Educación Primaria.<sup>1</sup> Cada tramo abordó temas específicos: los niños dictan al maestro, escriben por sí mismos, escuchan leer y leen por sí mismos. Para el dictado del postítulo, en el mismo período, se organizaron encuentros de capacitación para capacitadores (Resolución 4082/06).

Entre los requisitos de acreditación se solicitaba a los capacitadores y docentes la producción de un registro de clase sobre el tema trabajado en cada tramo. En el caso del Tramo IV, el contenido central fue "Enseñar y aprender a escribir por sí mismo". En este

<sup>1</sup> El dictado de los tramos estuvo a cargo de 90 capacitadores distribuidos en todos los distritos de la provincia de Buenos Aires. Como resultado de su trabajo se postitularon 4.634 docentes.



tramo, se propuso la conducción y registro de una situación de escritura por los niños en pequeños grupos, a quienes se les solicitaba la producción de una lista de animales. El sentido de esta tarea para los alumnos fue la selección de algunos animales sobre los cuales el maestro leería información. En todos los casos, los cursantes entregaban por vía electrónica la transcripción de la clase desarrollada (registrada en audio con complemento de notas manuales).

El presente documento se organiza a partir de la selección de algunos de estos registros de clases sobre la producción de listas de animales que se constituyen en el principal material empírico. El análisis de este material, permite analizar algunas relaciones entre las intervenciones del docente y de los alumnos en pequeños grupos, en instancias de enseñar y aprender la complejidad de la escritura.

Las aulas de capacitación fueron un ámbito de discusión de dichos temas en el transcurso de los encuentros. Las inquietudes iniciales de los docentes han puesto de relieve algunos de los problemas que suelen plantearse quienes asumen la responsabilidad de la clase en momentos de la alfabetización inicial; entre otros, refieren problemas que evidencian su preocupación por la enseñanza del sistema de escritura.<sup>2</sup>

¿Cómo los chicos pueden aprender a escribir si no les enseño primero las letras? ¿Cómo enseño a escribir sin ejercitar antes los sonidos o la pronunciación?

¿Cuándo empezamos a enseñar las letras?

Si bien los chicos pueden usar letras cuando escriben, ¿cuándo las enseño de verdad?

¿Puedo seguir un orden?

Comprendo que los niños responden de manera diferente cuando escriben, pero ¿cómo trabajar con todos?

Es necesario aprender a escuchar las respuestas de los niños y luego intervenir, pero ¿cómo lo hago?

Estas formulaciones expresan legítimas inquietudes acerca de la intervención del maestro en la tarea de enseñar a escribir a los niños. En algunos casos, están relacionadas con ideas de larga tradición escolar vinculadas con habilidades consideradas "preparatorias"

<sup>2</sup> Estos interrogantes fueron relevados y remitidos al Equipo central por los capacitadores. Sintetizan algunos de los problemas formulados por los docentes cursantes en las aulas de capacitación al inicio del Tramo IV "Escritura por sí mismo".

y con la necesidad de fragmentación y graduación de las unidades grafo-fónicas; en otros, preguntas sobre la enseñanza cuando se ha planteado considerar los conocimientos infantiles en el proceso de adquisición. A partir de estas preocupaciones compartidas por muchos maestros, este material intenta algunas respuestas por medio del análisis de problemas del aula.

En la primera parte de este documento, se introduce la cuestión central de enseñar y aprender a escribir en momentos de la alfabetización inicial y la situación didáctica de escritura de listas. En la segunda parte, Emilia Ferreiro –cuyas investigaciones han explicado el proceso de adquisición del sistema de escritura en los niños– comenta algunos episodios de clase de maestros del postítulo. Su análisis focaliza la manera en que los niños de Educación Inicial y de primer año de Educación Primaria, comprenden el sistema de escritura mientras escriben en colaboración. En la tercera parte, se analiza la intervención docente durante las clases. Para ello, se retoman algunos de los fragmentos comentados por E. Ferreiro y se incluyen otros, a fin de ampliar los casos expuestos. La intervención del docente se analiza en momentos en que propone la situación de escritura y en el transcurso de la producción.

# 1. Alfabetización inicial: las letras no están solas

---

## Enseñar y aprender prácticas de escritor desde los primeros trazos

El jardín y la escuela enfrentan hoy el desafío de incorporar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita. En palabras de D. Lerner (2001), supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, de una herencia cultural y constituirse como miembros plenos de una comunidad de lectores y escritores. Esto requiere que la escuela tome como referencia las prácticas sociales de la lectura y la escritura como objeto de enseñanza.

Desde esta concepción de la enseñanza que considera como contenido escolar a las prácticas sociales de la lectura y la escritura, la lengua escrita no puede reducirse al conjunto de elementos gráficos y sus variantes tipográficas. La lengua escrita es una construcción histórica, un objeto social. Supone prácticas particulares del lenguaje de acuerdo con distintos ámbitos de la esfera humana que están atravesados por la cultura; prácticas con historia que se comunican entre usuarios y se transforman. Estos usos se concretan en géneros diversos con propósitos particulares que se vinculan a cada evento comunicativo.

La escritura se ha constituido en objeto de estudio específico de historiadores, lingüistas, sociólogos, antropólogos y psicolingüistas, quienes contribuyeron a abandonar una concepción de la escritura como mera codificación que reduce la actividad de escribir a dejar huellas gráficas de los sonidos (Cardona, 1999; Catach, 1996; Chartier R., 2000;

Chartier A. M y Hébrard, 2000; Ferreiro, 2000). La escritura se concibe como un sistema de representación del lenguaje y no como un código de transcripción de la oralidad.<sup>3</sup>

Opuesta a una concepción lineal de la relación entre oralidad y escritura, la concepción de la escritura como sistema de representación del lenguaje concibe dicha relación en términos de interacción, y no de dependencia o derivación (Ferreiro, 1990,1997, 2004; Blanche-Benveniste, 1998, 2002). Entre oralidad y escritura existe según señala Ferreiro “una relación de ida y vuelta, para la cual el término ‘dialéctica’ es el que mejor conviene. Un nivel mínimo de reflexión sobre la lengua es exigido por la escritura la cual, a su vez, provee un ‘modelo’ de análisis que exige refinamientos sobre la reflexión inicial, y así siguiendo” (Ferreiro, 2004 b).

De manera temprana los niños construyen ideas particulares sobre las relaciones entre lo que se dice y lo que se escribe. Desde hace más de treinta años, las investigaciones psicogenéticas han aportado a la comprensión de las ideas infantiles sobre el sistema de escritura (investigaciones validadas incluso en distintas lenguas). La adquisición del sistema de escritura se concibe como un proceso conceptual por medio del cual los niños –por aproximaciones sucesivas– intentan comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa. En este proceso de adquisición, los pequeños no interpretan la escritura como simple reflejo de la oralidad, ni tampoco comprenden las relaciones oralidad-escritura de manera “natural”, por simple mostración de un adulto que la explicita o ejerce.

El proceso de adquisición no puede entenderse como un pasaje directo de lo oral a lo escrito, sino como un complejo proceso de reconstrucción de un dominio a otro; reconstrucción vinculada con el nivel de adquisición del sistema de escritura en los niños a partir de los problemas que la misma escritura les plantea (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 2004a, 2007 i; Pontecorvo, 2002; Vernon, 1991). En palabras de Vernon:

[...] las posibilidades de segmentación que tienen los niños para trabajar al nivel del fonema están estrechamente vinculadas con el nivel de adquisición de la escritura: entre más avanzado sea el nivel de escritura, mayores posibilidades tienen los niños de

<sup>3</sup> Para abordar la diferenciación conceptual de la escritura como “código de transcripción” de la oralidad o como “sistema de representación del lenguaje” consultar Ferreiro, 1997; Blanche-Benveniste, 2002.

realizar análisis a nivel de la palabra o la sílaba en fonemas. [...] **La segmentación y la identificación de fonemas y letras no debe ser un requisito previo a la enseñanza de la lectura y escritura.** Estos conocimientos se lograrán en la medida que los niños enfrenten los problemas que la escritura misma les plantea (Vernon, 2004: 26-33).<sup>4</sup>

Desde el inicio de la escolaridad los niños están autorizados a escribir por sí mismos en propuestas de escritura que promueven la interacción con otros como condición para aprender. En el marco de estas interacciones ponen a prueba sus ideas, las revisan, las reformulan y así avanzan con creciente autonomía. Desde una concepción de enseñanza que abandona la condición de comunicar primero las letras para luego producir textos, los alumnos acceden a las prácticas de la cultura escrita al mismo tiempo que comprenden el sistema de escritura.

Los niños aprenden a escribir escribiendo en el marco de situaciones relevantes desde la práctica social y con sentido para ellos, no en ejercicios preparatorios (orales o gráficos) ni en ejercicios de copia repetitiva con graduación de letras. Algunas veces, escriben por sí mismos individualmente o en pequeños grupos; otras, dictan un texto al maestro o a un compañero; a veces, copian con sentido pues saben de qué trata el texto, para quién y para qué lo hacen. Tal como ilustran los siguientes ejemplos de aula, en el ciclo de Educación Inicial y en el primer ciclo de Educación Primaria, los docentes enseñan prácticas de escritor en el marco de diversas situaciones didácticas.

<sup>4</sup> El destacado es nuestro

### Ejemplo 1

Versiones de la ronda "Dame una mano, dame la otra" para una antología. Escrituras alfabética y silábica. Primer año de Educación Primaria (EP). Docente: Marcela García. Colegio "Jesús Adolescente" (Tres Arroyos).

DAME UNA MANO DAME LA OTRA  
BAMOS A SER UNA RONDA  
REDONDA UNA RONDA GRANDOTA  
UNA RONDA RONDITA  
UNA RONA MUY ALTA UNA RONDA  
BAJITA UNA RONDA SALTANDO  
UNA RONDA EN UN PIE UNA  
SENTADA POR QUE LLAME CANCA  
CHAN CHAN

Dame una mano dame la otra  
vamos a hacer una ronda  
redonda una ronda grandota  
una ronda rondita  
una ronda muy alta una ronda  
bajita una ronda saltando  
una ronda en un pie una  
sentada porque ya me cansé  
chan chan<sup>5</sup>

DAME UNA MANO DAME LA OTRA  
VAMOS A SER UNA RONDA  
REDONDA UNA RONDA GRANDOTA  
UNA RONDA RONDITA  
UNA RONA MUY ALTA  
UNA RONA BAJITA  
UNA RONDA SALTANDO  
UNA RONDA EN UN PIE  
UNA RONDA SENTADA POR QUE LLAME CANCA  
CHAN CHAN

Dame una mano dame la otra  
vamos a hacer una ronda redonda  
una ronda grandota  
una ronda rondita  
una ronda muy alta  
una ronda bajita  
una ronda saltando  
una ronda en un pie  
una ronda sentado porque ya me  
cansé

UOORA

UOORA

UAAO

UAEUE

UAEUEOEYE

<sup>5</sup> A fin de una mejor comprensión del texto producido por el niño, en todos los casos, se transcribe de manera convencional la ortografía de las palabras y el uso de mayúscula inicial.

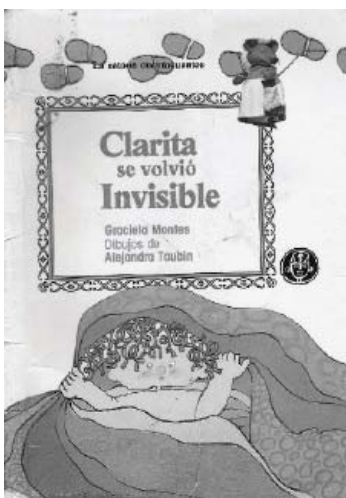
## Ejemplo 2

a. Recomendaciones de cuentos para otros lectores. Escrituras presilábica y alfabética.

Primera sección, 3 años. Docente: Micaela Paladino. Jardín de Infantes de la Escuela Graduada "Joaquín V. González" de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

b. Primer año de EP. Docente: Marcela Brizuela. Escuela Modelo "Albert Einstein", La Ferrère, (La Matanza).

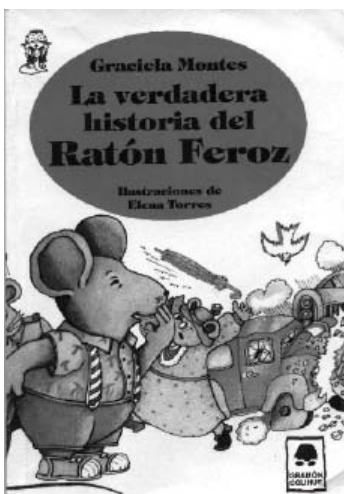
### a. Franco y Sofía



Clarita se volvió invisible / plaf plaf plaf plaf las pantufletas (sic) / Clarita le sacó el chupete al nene / tiró una toalla / la mamá no la vio<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Criterio de transcripción: para marcar el cambio de línea gráfica en la escritura infantil se utiliza barra (/).

b. Gonzalo, Aldana y Cristina



LA VERDADERA HISTORIA DEL RATÓN FERROZ  
HABÍA UN RATONCITO DE OJOS  
REDONDOS Y DE BIGOTES  
CORTITOS. QUERÍA SER UN RATONCITO  
QUE ASUSTABA A LA  
GENTE Y SU SUEÑO SE CUMPLIÓ.  
LO RECOMENDAMOS PORQUE  
ES GRACIOSO CÓMO ASUSTABA A  
LA GENTE.  
AUTORA: GRACIELA MONTES.  
COLECCIÓN: LOS CUENTOS DEL RATÓN FERROZ.  
EDITORIAL: GRAMÓN COLIHUE  
(ESCRIBIÓ ROBERTO POR EL RATÓN)

La verdadera historia del Ratón Feroz / Había un ratoncito de ojos / redondos y de bigotes / cortitos. Quería ser un ratoncito / que asustaba a la / gente y su sueño se cumplió.  
Lo recomendamos porque / es gracioso cómo asustaba a / la gente. / Autora: Graciela Montes / Colección: Los cuentos del Ratón Feroz / Editorial: Gramón Colihue

### Ejemplo 3

Primeras escrituras para un afiche sobre el tratamiento de la basura. Producción con procesador de textos. Escrituras silábico-alfabética y alfabética. Tercera sección, 5 años. Docente: Silvia Abal. Jardín de Infantes de la Escuela Graduada "Joaquín V. González" (UNLP).

RASABASUA

RZICLAR LA BAZURA

Reciclar la basura

Reciclar la basura

Felipe y Abril

Valentín y Guillermina



#### Ejemplo 4

Versión final de "Cuentos de miedo" para la biblioteca. Escrituras silábico-alfabética y alfabética.  
Multigrado rural: primer año y tercer año. Docente: Nancy Alonso. Escuela N° 20 (Tres Arroyos).



Diego va a su casa / Diego entró a su casa fue a la cocina. / se tomó un vaso de leche se preparó un pancho / y se puso a mirar tele / cuando terminó la película, apagó el televisor / y subió a su cuarto / estaba oscuro / prendió la luz / había un fantasma en su cama / y Diego se murió del susto.

#### Luzmila



Los muertos / Había un esqueleto / que se encontró / con un perro malo / que lo / perseguía / por el bosque / y de repente [...]

#### Moisés

Ejemplo 5

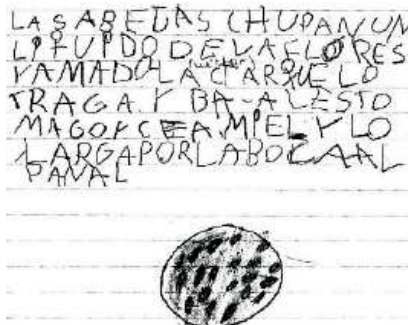
Toma de notas. Información sobre la vida de las abejas para la producción de un libro. Escrituras silábica, alfabética y presilábica.

Tercera sección, 5 años. Docente: Guillermina Lanz. Jardín de Infantes N° 971 (La Plata).



Julio

Los machos aparecen a la reina



Candela

Las abejas chupan un líquido de las flores llamado néctar que lo traga y va al estómago y se hace miel y lo larga por la boca al panal



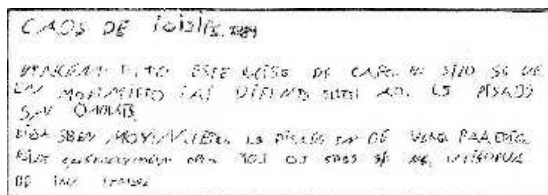
Dylan

Las abejas trabajan

## Ejemplo 6

Epígrafes para un catálogo de obras de Vincent van Gogh. Escrituras silábico-alfabética, presilábica y alfabética.

Tercera sección, 5 años. Docente: Claudia Minisci. Jardín de Infantes N°912 (Tres Arroyos).



Campo de trigo y ciprés 1889

Vincent pintó este paisaje de campo. El cielo se ve / en movimiento y hay diferentes celestes y blanco. Las pinceladas / son ondulantes. / El trigal se ve en movimiento. Las pinceladas son de un lado para el otro. / El ciprés parece que el viento lo está soplando. Pintó los cipreses sin negro. Utilizó pintura / verde y azul intenso.

*Jacqueline y Agustín*



La Casa Amarilla en Arlés

Van Gogh alquiló la casa llamada Amarilla en Arlés Francia / Vincent le hizo una carta a Theo con un dibujo de la casa / le contó que por dentro era blanca y por fuera amarilla / era muy soleada

*Brenda y Michelle*



TRIGAL BAJO UN CIELO AMENAZADOR CON CUERVOS VOLANDO 1890

VINCENT QUIERE REPRESENTAR LA TORMENTA CON AZUL OSCURO Y NEGRO PARA LOS CUERVOS VOLANDO. PINTÓ MUCHAS LÍNEAS CORTAS PARA DISTINTOS LADOS PORQUE QUERÍA MOSTRAR EL MOVIMIENTO DEL VIENTO. LOS COLORES DEL CAMINO SON VERDES Y MARRONES CON POCO AMARILLO.

Trigal bajo un cielo amenazador con cuervos / volando 1890

Vincent quiere representar la tormenta con azul oscuro y / negro para los cuervos volando. / Pintó muchas líneas cortas para distintos lados porque quería / mostrar el movimiento del viento / los colores del camino son verdes y marrones / con poco amarillo.

*Aline y Nicolás*

Los propósitos de la enseñanza durante la alfabetización inicial –tal como se advierte en los ejemplos– se orientan a que los alumnos progresivamente comprendan la naturaleza del sistema de escritura, al mismo tiempo que se apropian de las prácticas del lenguaje que se ejercen en la vida social; especialmente, aquellas prácticas vinculadas con la literatura, el estudio y la participación ciudadana.

En el marco de diversas situaciones didácticas sostenidas a lo largo del ciclo escolar los niños comprenden cómo se escribe, sobre qué se escribe, para qué se escribe y cómo son los discursos y textos que circulan en el contexto social. En los ejemplos presentados, los alumnos han tenido oportunidad de resolver problemas sobre la escritura –desde el nivel presilábico hasta el alfabético– y de enfrentarse a la producción de diversos escritos tales como recomendaciones, toma de notas, cuentos, epígrafes, rondas y textos apelativos para un afiche. Mediante distintos instrumentos y superficies de escritura, los docentes promueven el uso del lenguaje escrito y su reflexión con otros, al mismo tiempo que la producción y discusión sobre la escritura.

Concebir a la escuela y al jardín como una comunidad de escritores significa que los niños puedan desde su ingreso producir sus propios textos, plantearse y sostener propósitos para la escritura y considerar progresivamente a los destinatarios. Así, en intercambio con otros escritores, los alumnos pueden descubrir nuevas características de la lengua escrita. Al componer textos se apropian de las prácticas del escritor como decidir y acordar qué

escribir, solicitar y dar información acerca del género (cómo son los discursos y textos que circulan) y del sistema de escritura (cantidad, valor, orden de las marcas, formas gráficas), evaluando tanto la información aportada como la que se recibe.

Los niños aprenden a recurrir a escrituras conocidas para producir otras, adecuándolas a las necesidades de la nueva producción. Y también, aprenden a recurrir a la relectura para saber qué se ha escrito hasta allí, definir qué falta escribir, revisar si lo escrito es adecuado al destinatario, al propósito y a las características de los textos de circulación. Es en este proceso donde van resolviendo problemas vinculados a la producción material y conceptual de la escritura.<sup>7</sup>

Introducir a los niños en la cultura letrada desde el jardín de infantes supone compartir con la escuela la responsabilidad institucional de la alfabetización. Señalar la necesaria continuidad y articulación entre orientaciones didácticas supone también no desconocer particularidades. Si bien el propósito no es que los alumnos egresen de la Educación Inicial leyendo de manera autónoma y escribiendo alfabéticamente, es necesario garantizar las mejores oportunidades de enseñanza para que los niños puedan transformar sus conocimientos en interacción con materiales escritos, los compañeros y el maestro.

## Escritura de listas

La lista es un texto de uso social frecuente: lista de compras, invitados, ingredientes, títulos de películas vistas o recomendadas, tareas semanales, ciudades a visitar, direcciones de clientes. La lista puede estar conformada por sustantivos o frases nominales, pertenecientes a un mismo campo semántico o vinculado pragmáticamente. Suele tener, además, una organización espacial ordenada de manera vertical que facilita su percepción como unidades separables.

La escritura de listas<sup>8</sup> constituye una buena oportunidad de escritura para los niños, pues resulta un texto privilegiado para pensar cuántas letras, cuáles, en qué orden es-

<sup>7</sup> Sobre los propósitos y contenidos de enseñanza consultar en Dirección de Educación Inicial, "Prácticas del Lenguaje" en *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata, DGEyE, 2008; Dirección de Educación Primaria, "Prácticas del Lenguaje" en *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata, DGEyE, 2008.

<sup>8</sup> La lista es un texto de extensión breve, pero no es el único. Otros también comparten esta condición. Por ejemplo, rótulos, referencias que vinculan imágenes con datos de interés, epígrafes.

cribirlas y, en el caso de los enunciados, cómo segmentarlos en palabras. La producción de listados coexiste con otras propuestas de escritura con enunciados de otra extensión y de otros géneros (Teberosky, 1997).

En la escuela y en el jardín se presentan muchas oportunidades para producir listas y se pueden planificar bajo distintas modalidades organizativas. Algunas propuestas didácticas se plantean como *situaciones ocasionales*; otras, en el marco de *situaciones habituales* o de *proyectos*: lista de nombres de compañeros para registro de responsables de biblioteca, materiales necesarios para desarrollar una actividad fuera de la institución, títulos de cuentos para organizar la agenda semanal de lectura, etcétera.

Como en otras situaciones donde los alumnos escriben, la producción no finaliza en la primera versión. Según el propósito comunicativo, puede requerir de revisión y reescritura individual o entre compañeros y consulta a otras fuentes escritas para controlar el texto. La escritura de una lista es ocasión para que los niños escriban por sí mismos, pero también puede ser dictada al maestro o copiada por ellos luego de una producción colectiva.

## Una situación posible: producción de una lista de animales en pequeños grupos<sup>9</sup>

Con el propósito de resolver problemas sobre el sistema de escritura en interacción con otros compañeros, se propone a los niños de jardín de infantes y de primero la producción en pequeños grupos de una lista de animales a fin de seleccionar algunos sobre los cuales el maestro leerá información.

Para esta tarea, el docente organiza los grupos según niveles próximos de conceptualización de la escritura; entrega a cada equipo solo una hoja y un lápiz e indica que pueden tachar y volver a escribir cuando lo crean necesario. Cada equipo selecciona cuatro o cinco animales que resulten de interés y una vez seleccionados, escriben una lista. Finalizada la escritura, puede organizarse una presentación colectiva de las pro-

<sup>9</sup>Tal como se ha expuesto en la introducción de este material se trata, en este caso, de una situación didáctica desarrollada en las aulas y transcripta por docentes y capacitadores en el marco del Postítulo "Lectura y escritura en la alfabetización inicial". En razón de los propósitos de este documento, aquí solo se hará una descripción general de la tarea.

ducciones logradas. Al disponer de todas las listas, la clase puede saber cuál o cuáles animales son los más votados. En días posteriores, el maestro les leerá información sobre esos animales y comentará con los alumnos algunos datos curiosos.

La situación didáctica de escritura de una lista de animales permite ilustrar el complejo proceso de construcción conceptual cuando los alumnos producen en pequeños grupos y la manera en que puede suceder en el aula bajo ciertas condiciones de enseñanza.

En el capítulo que sigue se selecciona un corpus de registros de esta situación desarrollada en jardines de infantes y escuelas primarias. Emilia Ferreiro aporta su comentario acerca de la producción de cuatro grupos de niños; contribuye, de este modo, a interpretar la manera en que los alumnos enfrentan y resuelven problemas de escritura por sí mismos.

## 2. Producción de una lista de palabras con los compañeros

Comentarios de Emilia Ferreiro<sup>10</sup>

En este capítulo se analiza un corpus de registros de clase donde se propone la escritura de una lista de animales a cuatro grupos de niños, tanto de jardines de infantes como de escuela primaria. La producción de los grupos corresponde a los niveles silábico y silábico-alfabético de conceptualización del sistema de escritura.<sup>11</sup>

Se seleccionan—de los cuatro grupos registrados— seis episodios de clase en total. Cada episodio, considerado como unidad de análisis,<sup>12</sup> corresponde a todos los intercambios entre los niños y el maestro durante la producción de una palabra (por ejemplo, episodio “ballena”). Se presenta, en primer lugar, el episodio de clase y a continuación el comentario de Emilia Ferreiro.

<sup>10</sup> Emilia Ferreiro aceptó leer y comentar estos registros. No se trata de comentarios escritos, sino grabados y transcritos, por lo que conservan una fuerte carga de oralidad. Emilia Ferreiro revisó la transcripción, que se publica con su consentimiento. Los comentarios fueron recogidos por Claudia Molinari.

<sup>11</sup> En razón de los registros de clase recogidos en la capacitación, el análisis focaliza el momento en que los niños fonetizan la escritura. Los registros enviados corresponden a producciones grupales donde los niños escriben de manera silábico-inicial, silábico estricta y silábico-alfabética. Fue una condición de la tarea que las producciones no excedieran este último nivel conceptual. Por tal motivo, en este documento no se aborda de manera específica el aprendizaje y la enseñanza de contenidos ortográficos. En la tercera parte de este documento incluimos algunas producciones de nivel presilábico realizadas en otros contextos, a efectos de ampliar nuestros ejemplos.

<sup>12</sup> También constituyen episodios vinculados al planteo de la situación y establecimiento de acuerdos de trabajo, así como la puesta en común de lo producido por los diferentes grupos. Algunos de estos episodios serán analizados en el capítulo siguiente.



## Grupo 1. Registro de clase: episodio "ballena"<sup>13</sup>

Los niños se disponen a escribir la primera palabra de la lista luego de haber establecido acuerdos de trabajo y el propósito de la situación de escritura. La maestra se integra a un grupo de cuatro niños: Lautaro, Federico, Juan Manuel y Brenda.

**Docente:** ¿Quién va a escribir primero?

Brenda: ¡Yo!

**Docente:** ¿Están de acuerdo?

Federico: Sí, que empiece ella.

**Docente:** Pensemos en los animales que queremos conocer, ¿el nombre de qué animalito vas a escribir?

Brenda: Yo quiero escribir "ballena"<sup>14</sup> (toma el lápiz).

**Docente:** ¿Todos tienen interés en poner a "ballena" en la lista?

Los tres varones: Sí

Brenda: "Ba ba" (alargando la "a"; escribe A)<sup>15</sup> "Ile Ile" (alargando la "e"; escribe E) "na na" (alargando "a"; escribe A. Queda AEA).

**Docente:** ¿Ya está?

Brenda: Sí (marca con el dedo e interpreta)

"ba" (señala A) "Ile" (señala E) "na" (señala A)

Juan Manuel: No, ahí no dice "ballena"

**Docente:** ¿Por qué?

Juan Manuel: Porque le falta.

**Docente:** ¿Qué le falta?

Juan Manuel: Acá (señala lo escrito)

**Docente:** ¿Qué le falta?

Juan Manuel: La de "yo".<sup>16</sup> No ves que se dice (pronuncia alargando el sonido<sup>17</sup> inicial "y", y reitera la palabra) "ballena, ballena".

**Docente:** ¿Están de acuerdo? (dirigiéndose al resto. Nadie contesta). ¿Qué pensás de lo que dice Juan Manuel, que hay que poner la de "yo"? (dirigiéndose a Brenda, quien no contes-

<sup>13</sup> Docente y autora del registro de clase: María del Carmen Pérez. Primer año de EP. Escuela N° 17 (Vicente López).

<sup>14</sup> Criterio de transcripción: en todos los casos cuando se enuncian segmentos para ser escritos (palabras, sílabas, fonemas) tales segmentos se transcriben entre comillas. Lo mismo sucede con la interpretación del texto escrito que realizan los niños.

<sup>15</sup> Criterio de transcripción: en todos los casos la escritura del niño, del maestro y los textos que se encuentran a disposición en el aula, se transcriben utilizando mayúsculas.

<sup>16</sup> Criterio de transcripción: en todos los casos donde los niños proponen una palabra para utilizar alguno de sus segmentos al servicio de otra escritura, dicha palabra se transcribe de forma convencional. Por ejemplo, en el caso de "yo", pronombre personal al que se supone que alude el niño para escribir "Ile" de "ballena".

<sup>17</sup> Criterio de transcripción: se utiliza el término *sonido* cuando los niños proponen un valor silábico o fonémico a los segmentos oralizados y escritos en el transcurso de la situación.

ta). Ustedes ¿qué piensan de lo que dice Juan Manuel? (dirigiéndose a Lautaro y a Federico).  
Lautaro: Yo creo que no empieza así, falta la de "barco" (se levanta, va hasta el cartel de barco y subido a una silla señala B de BARCO). Empieza como ésta.

**Docente:** ¿Escucharon lo que dice Lautaro?

Juan Manuel: Sí, empieza como "barco", pero también va la de "yo".

**Docente:** ¿Qué les parece si debajo de la que escribió Brenda ponemos como dicen Lautaro y como dice Juan Manuel? ¿Querés escribirla vos? (dirigiéndose a Brenda).

Brenda: No, ya escribí.

**Docente:** Bueno vamos a ver cómo nos explican Lautaro y Juan Manuel cómo la escriben ellos.

Lautaro: "Ba" (toma el lápiz. Escribe BA) "Ile" (escribe E) "na" (escribe A; queda BAEA)

**Docente:** Lautaro propuso agregar ésta (señala B) a lo que escribió Brenda ¿qué pensás Brenda?

Brenda: Está bien, "ballena" empieza como "barco".

Juan Manuel: No, no. Falta, falta...

**Docente:** ¿Qué falta?

Juan Manuel: ¡La de "yo"! (fastidiado), ¡lo dije mil veces!

**Docente:** No te enojés Juan Manuel, entre todos estamos tratando de escribir "ballena". ¿Por qué vos no nos mostrás cómo pensás que tiene que ir?

Juan Manuel: "Ba" ... (señalando la sílaba BA de la escritura de Lautaro, copia BA y se detiene, mirando los carteles del aula) "Ile" (pone Y)<sup>18</sup> "na" (pone A; queda BAYA)

Lautaro: ¡No, él sacó mi E y "ballena" tiene "e"! (enojado, Juan Manuel, mirando a todos extrañado primero, y fijando luego la vista en su escritura. Pasa el dedo sobre las letras, se detiene en la Y y agrega E; queda BAYEA).

**Docente:** La modificaste...

Juan Manuel: Sí, lleva E

**Docente:** Ustedes ¿qué piensan? ¿No falta ninguna?

Todos: No (queda escrito BAYEA. La docente les plantea el nombre de qué otro animal van a anotar para luego buscar información).

<sup>18</sup> Aclaración: en el dialecto rioplatense existe una sola forma oral para dos representaciones gráficas como son LL / Y, ambas sonorizadas como palatal africada sonora (GALLINA y YO, se pronuncian de manera similar /gayina/, /yo/).



A E A  
B A E A  
B A Y E A

Secuencia de la escritura de "ballena".  
Producción final: BAYEA.

## Comentario

**Emilia Ferreiro:** Cuatro niños de primer año –Brenda, Lautaro, Juan Manuel y Federico– están proponiendo nombres de animales y el primero que proponen es "ballena". Inician con una producción claramente silábica, hecha sobre el núcleo vocálico de cada una de las sílabas, y con las sílabas "ba lle na", les queda una escritura: A E A.

Juan Manuel es el primero que objeta que ahí no dice "ballena" porque le falta, le falta la de "yo", la maestra trata de que el grupo total participe pero nadie contesta. Entonces Lautaro contribuye diciendo que falta "la de 'barco'". Busca información en un cartel donde efectivamente está escrito "barco" y señala la inicial, diciendo: "empieza como ésta". La docente trata de que todo el grupo le de importancia a lo que acaba de decir Lautaro, y entonces Juan Manuel asiente, dice: "sí empieza como 'barco' pero también va la de 'yo'". Ahí la docente hace una propuesta interesante: en lugar de corregir la escritura inicial, que fue producida por Brenda, sugiere que se reescriba abajo tal como Juan Manuel y Lautaro están proponiendo.

*-¿Por qué le parece interesante que se reescriba debajo de la primera producción?*

**E. F.:** Me parece importante que esté debajo porque así son más visibles las transformaciones que están haciendo sobre la palabra, y se permite la comparación entre versiones. En tanto que si se empieza a corregir sobre la escritura ya hecha, primero, no siempre hay el espacio necesario entre letra y letra cuando se quiere intercalar y segundo, los

chicos no conservan un registro de cómo fue el propio proceso por el cual llegaron a la versión final de ese grupo en ese momento.

Entonces ahí tenemos la intervención de Lautaro que está exigiendo la consonante que antecede a la "a" de la primera sílaba y la encuentra a través de la información que busca en el contexto de las escrituras de la clase. Sabe dónde está esa información y cuando dice que es la de "barco" es porque recuerda que esa escritura está presente en el ambiente escolar. No le está pidiendo a la maestra que escriba barco, él sabe dónde está esa información y no necesita que alguien se la reproduzca.

La escritura tiene ahora una sola consonante, la consonante inicial (BAEA). Pero Juan Manuel sigue insistiendo en que falta, ya fastidiado dice que falta la de "yo", "lo dije mil veces". La docente baja el tono y le dice: "No te enojas Juan Manuel, entre todos estamos tratando de escribir ballena. ¿Por qué vos no nos mostrás cómo pensás que tiene que ir?". Y ahí es interesante porque Juan Manuel acepta la propuesta de Lautaro, recupera la primera consonante que propone Lautaro y pone la que llama "la de 'yo'" que va a funcionar como la sílaba "lle" (BAYA).

En ese momento Lautaro se enoja porque Juan Manuel, si bien ha incorporado la consonante inicial propuesta por Lautaro, ha suprimido una de las vocales, vocales que para Lautaro son muy importantes. Enojado, dice "sacó mi 'e' y 'ballena' tiene 'e'", Juan Manuel intercala E (BAYEA).

Quedan tres escrituras visibles. La escritura inicial con puras vocales (AEA) de Brenda, que el grupo total comparte porque efectivamente es el modo de análisis silábico básico. Pero hay dos chicos que saben perfectamente que eso no basta para escribir esas palabras y hay que agregar "algo". Ahora, qué agregar y dónde agregarlo es el problema. Si bien Lautaro busca la información en el contexto de la clase, Juan Manuel no necesita que la maestra le proponga una escritura sino que, diciendo que es la de "yo" y sabiendo que es la "ye", la letra Y que produce le sirve para la sílaba "lle" de "ba lle na".

De tal manera que todas las sílabas quedan resueltas con consonante más vocal, menos la última que termina solamente con una A y que, si se prolongara el intercambio, seguramente también podría haber sido resuelta, pero como todo tiene un límite en los intercambios, la maestra decide dejar así y pasar a la siguiente palabra.

*-¿Se podría decir que estos niños escriben alfabéticamente? Empezaron con escritura silábica y ahora ya escriben alfabéticamente...*

E. F.: Resolvieron alfabéticamente la escritura de una palabra (cuyas sílabas son todas consonante-vocal) después de todos esos intercambios y todas esas discusiones, pero lo que este grupo entiende, entiende bien y comparte como grupo, es la escritura sobre los núcleos silábicos, y eso se va a ver claramente con la siguiente palabra.

## Grupo 1. Registro de clase: episodio "oveja"

A continuación de "ballena", los niños proponen escribir "oveja".

Federico: Escribamos "oveja".

**Docente:** ¿A todos les interesa poner en la lista "oveja"?

Federico: Sí, yo quiero saber cómo le sacan la lana.

**Docente:** Bueno, cuando vayamos a la biblioteca vamos a buscar la información, ahora tenemos que ponernos de acuerdo en quién escribe.

Lautaro: La escribo yo.

**Docente:** ¿Por qué no le preguntamos a Federico ya que él propuso el animal?

Lautaro: ¿Me dejás a mí?

Federico: Sí, yo ahora no quiero.

Lautaro: La "o" (toma el lápiz y alargando "o", escribe o) "ve", la "ve" (alargando la "e", escribe e) "ja ja" (escribe a. Queda oEA)

Juan Manuel: Está mal (toma rápidamente el lápiz y escribe arriba de la e una v).

**Docente:** No escribas arriba, habíamos quedado en que cuando uno no estaba de acuerdo lo decía, para que el otro piense y lo acepte o

no, pero no escribir arriba.

Juan Manuel: Entonces yo la escribo de nuevo.

**Docente:** Pero a mí me parece que sería importante que nos digas por qué no estás de acuerdo con lo que escribió Lautaro.

Juan Manuel: Porque "oveja" lleva la de "vaca" (de inmediato escribe ova).

**Docente:** Señalá con el dedo cómo dice.

Juan Manuel: "o" (señala o) "ve" (señala v) "ja" (señala a)

**Docente:** ¿Por qué no la comparamos con la que escribió Lautaro? A ver, ¿Qué piensan Brenda y Federico?

Brenda: Las dos tienen tres.

Federico: Sí, pero son distintas, empiezan con "o" y terminan con "a", pero en el medio son distintas.

**Docente:** Tiene razón Federico en el medio son distintas estas palabras. ¿Cuál será la que tiene que ir para que diga "oveja"?

Lautaro: "ve ve ve" (repite en voz baja luego en voz alta) ¡La "e", la "e"!

Juan Manuel: ¡No! la de "vaca".

**Docente:** Los dos quieren poner "ve", pero no se ponen de acuerdo. ¿Qué les parece si pensamos palabras con "ve", yo se las escribo y ustedes deciden? A ver, pensemos (nadie dice nada). Empiezo yo, "vela".

Federico: "Velero".

**Docente:** ¡Bien, ya tenemos dos! Se las escribo (escribe primero VELA y luego VELERO).

Juan Manuel: Viste que va la de "vaca". (Corre hacia una pared donde está la imagen de vaca con la palabra) ¡va esta! (señalando V. Lautaro está desconcertado, pasa el dedo sobre la E de su escritura como si quisiera borrarla).

**Docente:** ¿Qué pensás Lautaro? (no contesta) Creo que tendríamos que mirar bien las palabras que escribí. A ver ¿acá qué escribí? (señalando VELA).

Brenda: "Vela".

**Docente:** ¿En qué parte dice "ve"?

Federico: Hasta acá (señala VE)

**Docente:** ¿Hasta la "e"?

Federico: Sí, porque "ve" tiene "e".

**Docente:** ¿Están de acuerdo en lo que dice Federico que "ve" tiene "e"?

Los tres: Sííí.

**Docente:** Yo voy a hacer una cosa, voy a tapar las otras letras y voy a dejar donde dice "ve" (con una tirita de papel tapa LA en

VELA, queda visible VE) Esta otra palabra ¿qué decía? (refiriéndose a VELERO).

Federico: "Velero".

**Docente:** Vamos a dejar destapado la parte que dice "ve" ¿Cuál es?

Juan Manuel: ¿Cuál va a ser? La misma.

**Docente:** ¿Entonces cómo tapo? (Juan Manuel toma la tirita que sobró de la otra palabra y deja en descubierto VE en VELERO). Ahora vamos a ver cómo puso "ve" Lautaro. Lautaro: Me falta la de "vaca" (intercala la v, queda OVEA)

**Docente:** ¿Te parece que está bien así?

Todos: Sííí

Federico: ¡La de Juan Manuel no tiene "e"!

**Docente:** ¿Qué pensás Juan Manuel? (Juan Manuel no contesta y pone la E, queda OVEA)  
Brenda: En las dos quedó igual.

**Docente:** ¡Qué bueno que pensando nos pudimos poner de acuerdo! Federico todavía no escribió. ¿Qué vamos a poner en la lista?  
Federico: Animales acuáticos, ¿también se puede?

**Docente:** Si a vos te interesa saber, sí.

(Posteriormente los niños proponen anotar "pescado", escribe Federico y queda PCADO; finalmente proponen "hipopótamo", escribe Juan Manuel y queda IOPAO; interpretan "hi" para I, "po" para O, "po" para P, "ta" para A, y "mo" para O).



Secuencia de la escritura de "oveja".  
Producción final: OVEA.

## Comentario

E. F.: Federico es el que propone escribir "oveja". La escritura de oveja empieza exactamente como empezó la escritura de "ballena", solamente con los núcleos vocálicos (OEA). Y es Lautaro, el mismo que dijo que "ballena" no estaba bien simplemente con las vocales y que faltaba algo, el que produce esta escritura silábica exclusivamente con los núcleos vocálicos, pero es Juan Manuel quien inmediatamente le objeta diciendo que "está mal" e introduce una consonante. La docente nuevamente le dice que no modifique la escritura de Lautaro sino que rescriba la palabra abajo. Y entonces Juan Manuel dice que "oveja" lleva la de "vaca", en el lugar de la segunda vocal. Esto es importante, no es que inmediatamente agrega una consonante, lo que está haciendo es sustituir una de las vocales por una consonante (ova).

Lo que está diciendo Juan Manuel es que en el lugar de la "e" va la de "vaca", o sea va una consonante. Sigue siendo una escritura con tres letras, una para cada sílaba, pero acá tenemos un fenómeno muy interesante de alternancia de letras porque tanto E como V son pertinentes para la sílaba "ve". Cuando la maestra pide la opinión del grupo sobre esas dos producciones, Brenda se contenta con las dos porque dice que "las dos tienen tres" letras. Está enfatizando el lado puramente cuantitativo de la hipótesis silábica, pero quizás también tomando en cuenta los aspectos cualitativos porque efectivamente esas tres letras son letras pertinentes en las dos escrituras. Aparentemente, Brenda solamente atiende al aspecto cuantitativo porque dice: "las dos tienen tres", pero probablemente Brenda ya está en un momento en

el que no aceptaría cualquier letra en cualquier lugar. Quizás está pensando que las letras que están en esas dos producciones son todas pertinentes, todas sirven.

Federico es el que señala que hay un problema: si bien empiezan con o y terminan con a en el medio son distintas. Lautaro nuevamente silabea: "ve, ve" y descubre la vocal no advertida: ¡la "e"! Lautaro es el mismo que había propuesto antes que para "ballena" hacía falta la de "barco". El problema que enfrentan ahora es que están escribiendo la sílaba "ve" con una letra que se llama "ve". Está en juego el nombre de la letra, que es un nombre silábico, y que coincide precisamente con la sílaba que se está queriendo escribir (no es lo mismo que la "ba" de "barco" en donde va a ir también la b que se llama "be"). Aquí es como más satisfactoria la solución de poner solamente una v para la sílaba "ve" precisamente porque la letra se llama "ve" lo que hace difícil advertir la presencia del núcleo vocálico "e". Pero esto no es lo que sucede con Lautaro porque muestra que no está pensando únicamente en el nombre de la letra, sino en la sílaba desde el punto de vista sonoro, y descubre que sí necesita la "e". Y aquí tiene lugar un diálogo interesante entre Lautaro y Juan Manuel porque Lautaro se centra en el núcleo vocálico de la sílaba, mientras que Juan Manuel parece centrarse en la parte consonántica de la misma sílaba porque dice "la de 'vaca'".

Ahí interviene la docente, propone modelos, ayuda al reconocimiento de que esa sílaba "ve" va a necesitar dos letras, y entonces Lautaro acepta que le falta "la de 'vaca'", propuesta por Juan Manuel, y la intercala en su escritura que era de puras vocales (OVEA). Los dos terminan intercalando una letra en la posición correcta. Porque una cosa es reconocer que falta una letra y otra cosa es saber exactamente dónde ponerla.

*-Es decir que el orden no parece ser una cuestión tan fácil de resolver...*

E. F.: Bueno, en este grupo sí porque ninguno intenta poner la letra en otra posición que no sea la correcta. Pero tengamos en cuenta que es un grupo de primer año.

Me parece interesante también señalar que los chicos tienen participaciones bien diferenciadas en estos dos momentos del registro. Brenda empieza siendo muy activa porque es la que propone la primera escritura de "ballena", además que ella dice: "yo quiero escribir 'ballena'". Pero luego Brenda se limita a asentir, sin contribuir a lograr la buena solución. La buena solución resulta del intercambio entre Juan Manuel y Lautaro, y lo mismo va a pasar en "oveja". Eso no quiere decir que los otros chicos no



estén aprendiendo nada sino que, en este caso particular, son más bien espectadores de los intercambios entre los otros dos compañeros.

*-Después Federico se hace cargo de la escritura de otra palabra que es "pescado". Es decir, después le toca a él escribir.*

E. F.: Claro, la maestra distribuye los roles, viendo que hay un chico que ha estado más bien como observador durante los otros intercambios, le propone un rol más protagónico entregándole el lápiz.

Lo que me parece que se ve aquí claramente es que, por un lado, no todos los chicos están participando igualmente en la construcción de una escritura. Se puede decir que la escritura es la construcción del grupo, y que los otros, aunque no estén proponiendo, seguramente también están atendiendo. Segundo, que una cosa es llegar a una escritura bastante próxima a la convencional, en el caso de "ballena"; y otra cosa es esperar que, aunque se haya llegado a esa escritura –con bastante dificultad– todos entiendan inmediatamente que necesitan dos letras para cada sílaba. Eso no sucede. En la siguiente palabra vuelven a instalarse en el punto de seguridad, y el punto de seguridad son los núcleos vocálicos, que en este caso no les plantean problemas, porque ninguna de las sílabas tiene un núcleo vocálico repetido en posición contigua.

En el caso que comentamos es muy interesante observar que Juan Manuel dice que "oveja" tiene que llevar la "ve" (aludiendo a la v de "vaca"), pero remplazando y no agregándosela inmediatamente a la vocal. Es un reemplazo porque escribe arriba de la e una v, o sea, lo que dice es que en esa posición no debe ir esa vocal, debe ir una consonante. No propone agregar la v a la e para escribir "ve", pero es ya capaz de ver una alternancia posible en un mismo punto de la serie gráfica.

## Grupo 2. Registro de clase: episodio "caballo"<sup>19</sup>

El grupo constituido por Melisa, Alex y Lautaro de 5 años, deciden escribir "caballo" luego de haber escrito "león" y "sapo".

Melisa: Me toca a mí escribir "caballo".

**Docente:** Bueno, dale.

Melisa: "Ca" (escribe A) "ba"<sup>20</sup> (escribe VA) "llo" (escribe HO).

**Docente:** A ver Melisa, si allí dice "caballo", ¿dónde dice "ca" de "caballo"? (Melisa pensativa señala la A).

Alex: "Ca" (repite) le falta la "ca" como "casa" y "camello".

Melisa: Sí (agrega C, queda CAVAHO).

**Docente:** A ver, señalará cómo dice "caballo".

Melisa: "Ca ba llo" (mientras señala CA para "ca", VA para "ba", HO para "llo").

Lautaro: No, "ca", "caballo" lleva la de "Karen".

**Docente:** ¿Qué opinan de lo que dice Lautaro?

Melisa y Alex: No.

**Docente:** ¿Por qué les parece?

Melisa: La de "Karen" es la de "Kiosco" (se acerca al cartel y señala K).

**Docente:** Claro, la "ka" (alude a la letra K señalada) suena igual que la de "casa" (muestra en el abecedario CASA), pero aquí va con la de "ca".

Lautaro: ¡Ah!, sí. (mirando ambos carteles, el del nombre de la compañera y del abecedario, primero pensativo y luego acordando).

**Docente:** Lautaro señalará con tu dedo y dime cómo dice. (Lautaro lee "ca" para CA, "ba" para A, sin señalar V, "llo" para O, sin marcar H).

Alex: No, dejame a mí (señala CA para "ca", VA para "ba", HO para "llo") "caballo" es como "olla".

**Docente:** Les escribo "olla" (pone OLLA y la lee). ¿Les puede servir?

Melisa: Sí (tacha la H y agrega LL; queda CAVALLO). Es la de "llave".

**Docente:** Sí, se escribe con "elle" ( nombra la letra)

Alex: Ahora está bien.

<sup>19</sup> Mirta Mengui. Tercera sección, 5 años. Jardín de Infantes N° 902, La Plata.

<sup>20</sup> Criterio de transcripción: en todos los casos donde los niños enuncian segmentos para ser escritos, utilizamos la escritura convencional y no la elección gráfica del niño. Ejemplo: transcribimos "ba" para "caballo" aunque el niño produce va.

A photograph showing a sequence of handwritten letters on a light-colored background. The letters are arranged in two rows. The top row contains 'C', 'A', 'V', 'A', 'H', 'O'. The bottom row contains 'L', 'L'. The letters are written in a simple, child-like style with some ink bleed-through.

Secuencia de la escritura de "caballo".

Producción final: CAVALLO.

## Comentario

E. F.: Melisa propone escribir "caballo". Ella misma dice "ca" y escribe A, dice "ba" y escribe VA, dice "llo" y escribe HO (AVAHO). Ahí ya tenemos algo interesante. Melisa parece ya saber que la vocal sola no es suficiente: en dos de las tres sílabas que escribe la vocal va precedida de una consonante. La consonante que selecciona para la segunda sílaba es pertinente, pero, ¿qué pasa con la sílaba "llo"? Lo más probable es que Melisa, aunque no lo diga, no sepa exactamente cuál es la consonante que va para esa sílaba y elige poner la H. La H es la consonante preferida porque como los chicos saben que no suena, le pueden dar el sonido que se requiera según las circunstancias... Siendo una letra que no suena, en ese contexto puede sonar por la que estoy necesitando.

Cuando la maestra pregunta, dónde dice la "ca" de "caballo", interviene Alex, "le falta la 'ca', como 'casa' y 'camello'". Dado que la A está puesta, hay que interpretar que Alex se está refiriendo a una consonante. Melisa lo entiende rápidamente y agrega C, esa "ca" de "casa" y de "camello" a la cual está aludiendo Alex quedando la escritura... (CAVAHO).

La lectura de la palabra no presenta ningún problema: Melisa señala dos letras por cada una de las sílabas de la palabra. Pero interviene Lautaro señalando un problema relativo a las letras que tienen más de un valor sonoro (recordemos que en la ortografía del español hay varias letras diferentes que pueden tener el mismo valor sonoro, tanto como hay más de una letra muda). Lautaro dice "ca", "caballo", lleva la de "Karen", con toda razón.

*-Están proponiendo distintas letras para el mismo valor sonoro...aunque tengan cinco años, ¿se están planteando problemas ortográficos?*

E. F.: Por supuesto, pero también están poniendo sobre la mesa de negociación el hecho de que ese sonido inicial para la primera sílaba "ca" se puede realizar gráficamente con otra letra conocida a partir del nombre de una compañera (Karen) que precisamente tiene también la misma sílaba "Ka" como sílaba inicial y no solamente eso, sino que la letra con la que inicia tiene un nombre que corresponde a la sílaba que están buscando.

Los otros dos miembros del grupo rechazan la propuesta. Melisa dice que la de "Karen" es la que se usa en "kiosco" apelando a la información que está en el aula. En ese momento la docente interviene para despejar la situación "suena igual que la de 'casa' (muestra en el abecedario CASA), pero aquí va con la de 'casa'". Y Lautaro termina aceptando.

Cuando Lautaro tiene que leer, lo hace de una manera diferente a como leyó Melisa. Ella leyó señalando dos letras por cada sílaba de la palabra, en tanto que Lautaro, si bien señala las dos primeras letras para la sílaba "ca", indica solamente las vocales para las sílabas siguientes. En ese momento, Alex interviene, restituyendo la lectura de Melisa, o sea, dos letras por cada sílaba. Y es el mismo Alex quien presta atención a esa H que hasta ahora no había sido objetada por nadie. Alex dice "'caballo' es como 'olla'", comparando dos palabras que comparten el fonema consonántico de la última sílaba. La docente propone el modelo escrito OLLA y Melisa rápidamente tacha la H e introduce la "doble ele", diciendo "es la de 'llave'", o sea, reconociéndola como la inicial de una palabra ya conocida que ha circulado en el grupo. En este caso, está claro que esa H, que no fue objetada por nadie, estaba funcionando para Melisa como una letra que sustituye a otra desconocida, momentáneamente desconocida.

En particular cuando un chico que escribe varias consonantes utiliza de pronto la H, la sospecha de que la está utilizando para marcar la posición de una consonante que no conoce o que momentáneamente no puede evocar, es una sospecha muy bien fundada. Lo que sigue inmediatamente después, en este registro, es muy interesante.

## Grupo 2. Registro de clase: episodio "gallina"

A continuación Lautaro, Alex y Melisa acuerdan escribir "gallina".

Lautaro: Ahora me toca a mi escribir "gallina" (repite "ga"). Con la "a" de "auto" (y escribe rápidamente a).

Alex: "Gallina", "ga" (repite "ga") no lleva "a", es con la de "gato".

**Docente:** ¿Por qué les parece?

Melisa: Lleva la de "gato", "ga" (repite "ga")

Alex: Sí, (agrega la G delante de la A: queda GA) "ga".

**Docente:** Podés continuar escribiendo "gallina" Lautaro...

Lautaro: "Ga lli", con la "i" de "Iris" como mi mamá (agrega i), "na" va con la "a" (queda escrito GAIA).

**Docente:** ¿Quién lee lo que escribió Lautaro?

Melisa: "Ga lli na", "lli" (reitera y agrega la H después de la I, queda GAIIHA) "na", como "Martina", mi hermana (agrega la N antes de A, queda GAIHNA).

**Docente:** Señalen cómo dice "gallina"

Alex: "Gallina" (lee "ga" para GA, "lli" para IH, "na" para NA) No, no dice... (se queda mirando lo escrito, pensativo).

Melisa: ¡Cómo "caballo"! (señalando la palabra anterior CAVALLO). Dame el lápiz (escribe LL después de H, queda GAHLLNA).

**Docente:** A ver, ¿quién lee y señala lo que escribió Melisa?

Lautaro: Yo, "ga" (señala GA), "lli" (señala IH y no señala LL), "na" (para NA).

**Docente:** ¿Qué hacemos con esta partecita (LL, tapando GAIIH y NA)? (Todos en silencio) ¿Cómo dice "gallina"? Leemos otra vez

Alex: "Ga" (señala GA), "lli" (señala LL) "na" (señala NA)

**Docente:** ¿Qué hacemos con esta parte? (por IH)

Melisa: La sacamos.

**Docente:** ¿Están de acuerdo?

Varios: Podemos tacharla.

**Docente:** Entonces Melisa, si acá dice "gallina" (en GALLNA), ¿dónde dice "ga"?

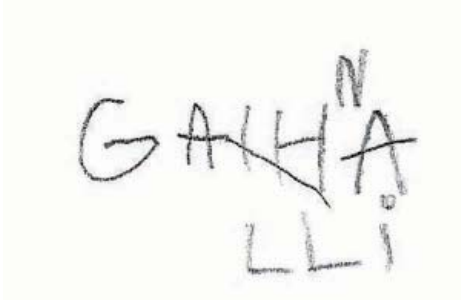
Melisa: Acá (señala GA).

**Docente:** ¿Y dónde dice "lli"? (Melisa señala LL). Te escribo "gallinero" a ver si les puede servir para escribir "lli" (escribe GALLINERO).

Alex: La "elle" (da el nombre de la letra) y con la "i" (señala LL).

**Docente:** Entonces...

Melisa: Lleva la "l" (señala l, luego la agrega; queda GALLINA).



Secuencia de la escritura de "gallina".  
Producción final: GALLINA.

## Comentario

E. F.: Ahora es Lautaro quien va a tomar el lápiz para escribir "gallina". El se vuelve a apoyar en el núcleo vocálico y dice: "con la 'a' de 'auto'", y la escribe, pero inmediatamente Alex objeta –"no lleva 'a'"– sobreentendiendo que no la lleva como letra inicial porque sostiene que va con la de "gato". Melisa asiente porque gato empieza con "ga". Alex asiente a su vez y sin necesidad de ninguna otra información adicional pone G delante de A, ya que seguramente el modelo GATO ha circulado en el grupo.

Después de esta intervención de Alex sobre la escritura de Lautaro, este último va a continuar con su producción silábicamente, apoyándose en los núcleos vocálicos porque dice "ga lli" con la 'i' de 'Iris' como mi mamá, 'na' con la 'a'. El resultado es GAIA donde la sílaba inicial "ga" queda resuelta con dos letras por la intervención de Alex, pero está claro que para Lautaro la escritura de "gallina" es simplemente AIA.

Cuando Melisa trata de leer lo que escribió Lautaro, le agrega una letra, precisamente la H, la misma que antes había utilizado para marcar una consonante desconocida.

*-Una consonante que todavía no sabe cuál es...*

E. F.: Pero sabe cuál es la posición de esa "consonante desconocida" en términos de la sílaba que quiere resolver, aunque en términos gráficos no la pone en la buena posición dentro de la sílaba (GAIHA). En ese momento dice "na como Martina mi hermana" y modifica la última sílaba ahora sí poniendo la consonante en la posición correcta (GAIHNA).

Me parece interesante que ella, buscando la sílaba "na", evoca un nombre que termina con "na". No es un problema banal: cuando estoy buscando una sílaba, la estoy buscando en cierta posición. El nombre que se debe evocar como nombre que sirve de

anclaje para el proceso de búsqueda, debe tener una sílaba similar, pero también en una posición similar. Si busco la última sílaba de una palabra y evoco una cuya última sílaba también es como la que estoy buscando es una cosa; si busco la última sílaba pero evoco una palabra que tiene esa sílaba al inicio ("Nadia", por ejemplo, para este caso) es otra cosa. Me parece que, al tratar de ayudar a los niños, los adultos toman en cuenta las semejanzas sonoras entre las sílabas pero no siempre consideran la posición de esa sílaba en la palabra.

En este momento tenemos una escritura donde la palabra trisílaba "gallina" tiene seis letras, dos por sílaba, pero hay un problema muy serio con la sílaba intermedia donde aparece una consonante que está marcando la posición de otra que no saben cuál es, acompañada de la vocal correcta pero en un orden permutado (GAIHNA). Los problemas surgen a la hora de leer esta nueva producción. Alex señala dos letras por cada sílaba, pero después de hacerlo se queda mirando pensativo y dice: "no, no dice". O sea, descubre un problema. En ese momento Melisa, recuerda espontáneamente que acaban de escribir "caballo" y que hay algo entre "caballo" y "gallina" que es preciso poner en relación. Inmediatamente pide el lápiz para poner la "doble ele". Pero pone la "doble ele" sin borrar la letra H que había puesto. En otras palabras, descubre cuál es la letra adecuada (la que va en lugar de la H) pero no la sustituye sino que la agrega (GAIHLLNA).

Entonces vuelven a surgir problemas de lectura. Lautaro lee señalando dos letras por cada sílaba, pero omite señalar la "doble ele" que acaba de ser incorporada. Alex señala la "doble ele" como si fueran dos letras para la sílaba "Ili" y omite el señalamiento de l y de H. Entonces la docente interviene preguntando qué hacer con esa parte y la misma Melisa es la que propone sacarla.

Al suprimir IH están tachando una consonante que no va, pero también están tachando una vocal que sí va. Y entonces vuelven a aparecer los problemas. Están todos de acuerdo en que dice "ga" en las dos primeras letras, pero ¿donde dice "Ili"? Melisa señala simplemente la "doble ele" que, siendo un dígrafo, desde el punto de vista puramente gráfico, equivale a dos letras para una sílaba, pero está faltando la vocal... La maestra interviene proponiendo un modelo muy próximo a lo que han escrito para que introduzcan la vocal faltante (GALLINERO).

Lo importante acá es registrar que la misma niña que había utilizado la *h* para resolver la sílaba "llo" de "caballo", recurre nuevamente a esa letra para escribir la sílaba "lli" de "gallina", a pesar de que "caballo" había sido escrita convencionalmente con la "doble ele". Esa misma letra (*h*) sirve para "llo" de "caballo" y "lli" de "gallina" y la información de esa "doble ele" queda flotando, como quien dice... Pero algún "ruido" está haciendo porque es la misma Melisa la que supone que la escritura de la sílaba "lli" debe resolverse del mismo modo en que lo hicieron con "caballo".

*-Algo parecido hay entre "lli" y "llo" que justifica que aparezca ahí.*

E. F.: Exactamente.

*-Uno podría preguntarse, ¿qué están aprendiendo estos chicos? Si la maestra intervino, si ya se discutió sobre la "doble ele" en el caso de caballo, ¿por qué no pueden incluirla en esta nueva escritura? Mirando este proceso que empieza con cuatro letras, después le agregan otras dos, después un dígrafo... Sin considerar el proceso se diría que estos chicos se están equivocando cada vez más. Atender al proceso nos permite darle sentido a la secuencia, entender porqué los niños están haciendo lo que hacen.*

E. F.: Sí, además, me parece que es importante darse cuenta de que una solución conseguida con bastante intervención del docente para poner esa "doble ele" en "caballo", no es inmediatamente asimilable por los chicos. No se puede pensar que, si ya resolvieron "caballo", ahora podrán resolver de inmediato "gallina", que es parecida. Hay que descubrir que es parecida. ¿Dónde está lo parecido entre "caballo" y "gallina"? No hay que pensar en el animal, sino en uno de los pedacitos del nombre.

*-Ahí se desbarata esta idea de "yo ya le enseñé".*

E. F.: El problema es la distancia entre lo que se enseña y lo que se puede aprender. La secuencia que acabamos de analizar me parece un caso interesante por todo lo que vimos y, además, porque la interacción entre los chicos es prácticamente al mismo nivel. Todos están participando muy activamente. La que tiene el lápiz tiene también un rol protagónico, y no es simplemente la que escribe lo que los otros dictan.



## Grupo 3. Registro de clase: episodio "ballena"<sup>21</sup>

El grupo constituido por Marisol Hernández, Agustín y Uriel, de 4 años. Primero anotan "mariposa" (REAM) y a continuación deciden escribir "ballena".

Niños: "Ballena" (los tres a la vez).

**Docente:** Escriban "ballena". Piensen entre los tres cómo se escribe "ballena". ¿Cuántas letras lleva? (Silencio). A medida que escriban van a saber cuántas necesitan para "ballena". Ahora piensen qué letras sirven para "ballena". (Marisol busca la tarjeta que tiene su nombre y apellido: MARISOL HERNÁNDEZ y pareciera buscar en el mismo).

Agustín: Ésta (señala A donde dice AGUSTÍN).

Marisol: Ésta (señala en su apellido: H y la escribe) H (Agustín y Uriel aceptan haciendo gestos con la cabeza; Uriel empieza a mirar el otro fichero pero luego lo aleja).

**Docente:** ¿Qué piensan chicos de lo que escribió Marisol?

Agustín: ¡Es una sola! (Y levanta los hombros).

Uriel: Dice "ballena".

Marisol: No dice nada porque es una sola.

Agustín: ¡Yo dije ésta! (y señala A en la tarjeta con su nombre; Marisol también señala la A en AGUSTÍN).

Uriel: ¡Hacela! (saca las letras del equipo de letras y las pone cerca suyo sobre la mesa y empieza como si buscara alguna determinada. Marisol agrega A y queda HA).

Agustín: ¡Ya dice "ballena"!

Marisol: No dice, falta.

**Docente:** Entonces... para Agustín ya dice "ballena" y para Marisol no dice nada... (Uriel ya no busca en el equipo de letras; Marisol señala M en su nombre y Uriel y Agustín observan lo que hace la niña).

**Docente:** ¿Esa te sirve? (señala M; Marisol escribe M queda HAM).

Marisol: Pero no dice porque falta una.

Agustín y Uriel leen realizando recortes orales silábicos y señalando "ba" (en H), "lle" (en A), "na" (en M)

Marisol: Ahora sí dice "ballena" (señalando E en HERNÁNDEZ, escribe y queda HAME).

**Docente:** Marisol, leé señalando con tu dedo donde escribiste "ballena".

Marisol: (lee y señala las letras) "ba" (H), "lle" (A), "na" (en M sin señalar E)

**Docente:** Leelo otra vez.

Marisol repite el mismo señalamiento

**Docente:** ¿Y en ésta (E) qué dice?

Marisol: "Ballena".

**Docente:** Mostrame.

Marisol: (lee otra vez y señala) "ba" (H), "lle" (A), "na" (M) "ballena" (en E)

**Docente:** Piensen ustedes también (dirigién-

<sup>21</sup> Docente a cargo del grupo y autora del registro de clase: Angelina Trozzo. Segunda sección, 4 años. Jardín de Infantes N° 918, Barrio Arzeno (Almirante Brown).

dose a Uriel y Agustín) porque Marisol dice que acá (señala HAM) dice "ballena" y acá (señala E) también dice "ballena".

Agustín: ¡No, no dice "ballena" otra vez!

Docente: Agustín, leé donde dice "ballena".

Agustín: (lee y señala) "ba" (H), "lle" (A) "na" (en M sin señalar E).

Docente: Léé otra vez

Marisol: repite el mismo señalamiento.

Docente: Entonces ¿qué hacemos con ésta? (señala E; los tres miran la escritura).

Niños: ¡Tachamos! (inmediatamente tachan E queda HAM).

Docente: ¿Ahora están todos de acuerdo que así se escribe "ballena"?

Niños: Sí.



Secuencia de la escritura de "ballena".

Producción final: HAM.

## Comentario

E. F.: Este es un grupo de niños de cuatro años. Están participando Agustín, Uriel y Marisol. Van a escribir "ballena". La maestra los estimula a que piensen cuántas y cuáles letras necesitan. Marisol de inmediato busca la tarjeta que tiene su nombre y apellido y empieza a buscar dentro de ese conjunto de letras. Agustín hace lo propio con su nombre escrito porque dice "ésta", y señala la A inicial de su nombre. Marisol dice 'ésta' y señala la primera letra de su apellido que ocurre que es una H y la escribe. Los otros dos niños aceptan haciendo gestos de asentimiento con la cabeza. Tenemos en este momento una propuesta de Agustín, que indica la inicial de su nombre, letra que no es nombrada sino simplemente señalada, y Marisol que propone la inicial de su apellido, letra que tampoco

es nombrada sino simplemente señalada. Pero la única que escribe es Marisol, de tal manera que sólo queda una *n*. Cuando la docente pregunta qué piensan de lo que escribió Marisol, viene la objeción típica: "es una sola". O sea, no puede "decir" un nombre con una sola letra. Marisol asiente y agrega "no dice nada porque es una sola".

*-Están poniendo en acción una hipótesis que hace años está descripta, la hipótesis de cantidad mínima, o sea que los chicos no aceptan que con una sola letra se pueda leer una palabra completa.*

E. F.: Una letra es una letra, es un elemento para escribir, para que ahí "diga" una palabra hace falta acompañar esa letra con otras letras. Sobre ese tipo de cosas la maestra no necesita intervenir porque los chicos hacen referencia a esta necesidad por sí mismos; la única diferencia está entre los que se contentan con dos letras o los que necesitan tres. Cualquiera maestra puede dar por descontado que los niños suponen que con una sola no dice la palabra buscada, a partir del momento en que son capaces de distinguir letras más o menos diferenciadas porque antes sólo podían producir trazos continuos donde no se puede saber cuántas letras hay.

Estos niños ya saben que les falta otra letra. Agustín dice "¡yo dije ésta!" y vuelve a señalar la primera letra de su nombre. Fijense que estas letras no están siendo nombradas en este momento, están siendo señaladas únicamente. Marisol acepta y le agrega (HA).

Agustín se manifiesta satisfecho, ya que pusieron la letra que él proponía: "ya dice ballena". Pero es Marisol la que dice: "no dice, falta". Entonces, la docente simplemente verbaliza el problema diciendo: "para Agustín ya dice 'ballena' y para Marisol no dice nada". Yo no estaría tan segura de que no dice nada; de lo que estoy segura es que todavía no dice "ballena", pero quizás ya diga algo, quizás una parte del nombre "ballena".

Marisol señala la inicial de su nombre y la escribe (HAM). Nuevamente tenemos una letra que es indicada e incorporada a la escritura sin ser nombrada. Esto nos dice hasta ahora claramente que los chicos están buscando letras, las están buscando fundamentalmente en esa escritura privilegiada que es el nombre propio, las están buscando en la posición privilegiada que es la inicial del nombre o del apellido y con ese universo de letras piensan que van a poder escribir lo que tienen que escribir. Entonces, tres letras para un trisílabo, está perfecto, ¿de dónde salieron esas letras? De la primera letra del

apellido de Marisol, de la primera letra del nombre de Agustín y de la primera letra del nombre de Marisol.

Pero Marisol sigue pensando que le falta: "no dice, porque falta una". Entonces Agustín y Uriel hacen una lectura que es una justificación de lo escrito y leen: "ba lle na", diciendo una sílaba de la palabra mientras señalan cada una de las tres letras escritas. Pero Marisol parece querer seguir incorporando letras de su apellido, Hernández. Señala la segunda letra de su apellido y la incorpora (HAME), está contenta y dice: "ahora sí dice 'ballena'". Nuevamente se trata de la incorporación de una letra señalada que no es nombrada. Entonces la docente le pide una justificación y Marisol se encuentra con que, haciendo una lectura idéntica a la de sus compañeros –una letra por cada una de las sílabas– la cuarta letra que ha incorporado le queda sin leer. La docente pregunta: "y en ésta, ¿qué dice?", Marisol dice: "ballena", o sea, lee: "ba lle na", sobre las tres primeras letras, y el nombre completo "ballena" sobre la cuarta. Una solución de compromiso. Entonces la docente pide a los otros chicos que piensen sobre la interpretación de Marisol.

Agustín es el primero que reacciona y dice: "no, no dice 'ballena' otra vez". La relectura de Agustín, a pedido de la maestra, es idéntica a su lectura anterior: "ba lle na", una lectura silábica sobre las tres primeras letras y la cuarta queda sin interpretar. La docente le pide a Marisol que lea a su vez, y Marisol lee igual que su compañero Agustín. La docente pregunta qué se hace con esa cuarta letra que está incorporada pero que no se puede leer. Y los niños dicen: "tachamos". Entonces es la lectura la que pone un límite a la incorporación de letras. Si tengo una palabra con tres pedacitos, que ocurre que son pedacitos silábicos, y tengo ya tres letras, no necesito una letra adicional porque no la voy a poder leer.

Queda claro que estamos frente a niños que ya tienen una serie de requisitos que debe cumplir una escritura para poder ser leída: han puesto tres letras diferentes, las han sacado del repertorio que les ofrece la escritura de sus propios nombres, las han sacado fundamentalmente de la posición inicial de esos nombres, esas letras no han sido nombradas y son utilizadas para representar las sílabas de la palabra que se está queriendo representar en el orden en que aparecen en la escritura.

-Sin valor sonoro...

E. F.: Esas letras tienen valor sonoro desde el momento que las leo, pero no tienen valor sonoro convencional, ni siquiera un valor estable. Esta **H** vale por la sílaba "ba", la **A** vale por la sílaba "le" y la **M** vale por la sílaba "na", en el momento en que las leo. O sea, como letras aisladas cada una de ellas todavía no vale por una sílaba estable, ni siquiera vale por un núcleo silábico estable, mucho menos por un valor consonántico estable, pero una vez puestas en una escritura reciben una interpretación silábica, en este caso.

## Grupo 4. Registro de clase: episodio "caballo"<sup>22</sup>

Delfina, María Paz y Sofía, que integran un Grupo integrado de 4 y 5 años están produciendo la lista de animales. Primero proponen "elefante" pero antes de comenzar a escribir cambian y proponen "conejo".<sup>23</sup> Luego, acuerdan escribir "caballo".

**Docente:** ¿Qué otro nombre de animal quieren escribir en la lista?

Delfina: "Caballo".

**Docente:** ¿Qué les parece? ¿Puede ser? ¿Están de acuerdo?

Delfina: Yo digo... la de "mamá" (toma la hoja y escribe **MO**, mira e inmediatamente agrega **FIBENAOTRDY**, las demás niñas miran y no dicen nada; la escritura queda: **MOFIBENAOTRDY**)

**Docente:** ¿Con cuál empieza caballo? ¿Qué les parece?

María Paz: Con la de "papá"

Delfina: No

**Docente:** ¿Qué les parece?

Delfina: No sé, hay que hacerle una rayita (tacha todo pasando varias veces el lápiz sobre la escritura).

**Docente:** ¿Vamos a pensar todos, con cuál empieza caballo?

María Paz: Con la de "papá".

**Docente:** ¿Por qué?

María Paz: Porque es caballo y el caballo es varón.

**Docente:** ¿Delfina, qué te parece lo que dice María Paz?

Delfina: Si ella lo dice...

<sup>22</sup> Laura Martínez. Sala integrada de 4 y 5 años. Jardín de Infantes N° 903, Ameghino.

<sup>23</sup> Inicialmente colocan muchas letras pero luego de varias relecturas, queda **PLO** para "co ne jo"

María Paz: "ca... ca"... (en voz alta) con la "ca" (pensativa), ¿cuál es la "ca" de "caballo"? (se dirige al grupo al preguntar).

Delfina: No sabemos.

Sofía: Tenemos el abecedario.

Docente: ¿Dónde está la de "caballo"?

Sofía: Sí, está la "ca" (señala la letra κ).

Docente: ¿Qué les parece?

Delfina: Sí (Sofía escribe κ).

Docente: ¿Qué dice?

Delfina: Esa sola no dice "ca ba llo" (sobre la κ lee "ca", y luego marca en la hoja vacía "ba llo" diciendo las sílabas, pero no hay letras escritas). Con esa sola no dice "caballo"

Docente: ¿Cuál falta?

Delfina: Faltan dos (toma el lápiz y escribe AO, queda ΚΑΟ)

Docente: Vamos a leer

Delfina: "Ca" (señala κ), "ba" (señala A), "llo" (señala o?)



Secuencia de la escritura de "caballo".

Producción final: ΚΑΟ.

## Comentario

E. F.: Este grupo de 4 y 5 años va a escribir "caballo". Delfina propone empezar con la de mamá, escribe: mo, mira el resultado e inmediatamente agrega once letras, en total su escritura tiene trece letras. Desde el punto de vista cualitativo, tenemos una composición en donde ninguna letra se repite en posición contigua. Más aún, las letras son todas diferentes excepto la o que aparece dos veces.

*-¿Por qué es importante tener en cuenta eso?*

E. F.: Lo señalo porque ese requisito de los niños –no tener la misma letra repetida en posición contigua– va a ser de gran importancia, ya que va a crear conflictos específicos en producciones silábicas, cuando los chicos tengan que escribir palabras con núcleos silábicos similares, como por ejemplo "cocodrilo".

Frente a la producción que estamos analizando, la docente decide trabajar con el inicio de la palabra, y pregunta "con qué letra comienza". María Paz dice que empieza "con la de 'papá'". Delfina, quien había dicho que empezaba "como 'mamá'", dice que no. María Paz insiste en que es "la de 'papá'". La docente pregunta por qué y María Paz dice: "porque es 'caballo' y el caballo es varón". La docente le pregunta a Delfina qué le parece lo que dice su compañera y Delfina, prudentemente, expresa: "si ella lo dice..." Asiente, sin comprometerse.

*-Parece bastante sorprendente esto de que el caballo es varón...*

E. F.: María Paz no está pensando en la sonoridad de la palabra; quizá está pensando que los nombres masculinos empiezan con una letra compartida y los nombres femeninos con otra. Es posible que de pronto, la "ma" de "mamá" no sea simplemente la de mamá, sino la de cosas femeninas. Una generalización indebida. Pero tengamos en cuenta que, para algunos chicos hay una restricción indebida: la "ma" de "mamá" es la de mi mamá, y no puede ser compartida con las otras mamás que no se llaman igual. Aquí tenemos una chica funcionando con una lógica muy difícil de comprender por un adulto. En todo caso, yo creo que María Paz no está diciendo cualquier cosa porque justifica su elección. Más difícil es justificar la elección de Delfina, porque Delfina dice que "caballo" empieza como "mamá". La única justificación posible es que Delfina piense exclusivamente en el núcleo vocálico: la "ma" de mamá se parece a la "ca" de caballo porque las dos comparten el núcleo vocálico. Entonces, hasta aquí se puede hacer la suposición de que, de cierta manera, Delfina está pensando quizá en términos de sonoridad solo de la primera sílaba, mientras que María Paz está pensando en términos semánticos.

Lo que sigue es bien interesante porque María Paz, quien acaba de decirnos que el caballo es varón y es mejor que inicie "con la de 'papá'", pasa a decir en voz alta: "ca, ca, con la 'ca'". En ese momento está recortando el nombre, no está pensando en una parte del caballo, está pensando en una parte del nombre y dirigiéndose al grupo en general, comparte su incertidumbre: "¿cuál es la 'ca' de 'caballo'?". Delfina, la misma que había dicho que empieza como mamá confiesa desconocimiento y dice: "no sabemos". Sofía, que hasta ahora no había participado, le recuerda al grupo que tienen un recurso común y dice: "tenemos el abecedario". La docente pregunta dónde está la "ca" de "caballo" y Sofía, que parece conocer el nombre de las letras, dice: "sí está la 'ca'", señalando la letra κ, y la escribe. Delfina asiente.

Pero Delfina, frente a la producción de Sofía (κ como única letra) dice lo esperado: "esa sola no dice 'ca ba llo'". Hace una lectura interesante porque lee la primera sílaba "ca" señalando la letra κ, y luego muestra lugares en blanco en la hoja señalando las posiciones que hay llenar para completar la palabra y concluye que faltan dos. Entonces toma el lápiz y completa (κΑΟ). Delfina es capaz de leer la producción silábicamente; ha utilizado letras pertinentes para cada una de las sílabas.

Lo que es interesante en esta secuencia es el punto de partida de Delfina, que no permitía en modo alguno imaginar el punto de llegada. Porque Delfina empieza poniendo una serie muy larga de letras para escribir "caballo". La intervención de Sofía (quien recuerda la presencia del abecedario, donde hay una letra que justamente se llama como la sílaba que están buscando: la "ca") desencadena una reflexión de Delfina que parecía imposible a partir de su primera producción. Hay momentos en los que la producción de un chico no siempre refleja su mejor nivel, y hay que tener mucho cuidado con esto.

*-Hay que tomar en cuenta más de una escritura.*

E. F.: Siempre hay que tener un conjunto de escrituras y no hacer juicios sobre una escritura aislada. Así como una escritura que parece muy primitiva no necesariamente está reflejando el mejor nivel al cual puede llegar un chico, inversamente, una escritura correcta producida después de una serie de intercambios no está reflejando, necesariamente, que todos los chicos de ese grupo están a ese nivel. Las dos cosas pueden ocurrir.

*-De todas maneras, estos cambios que se dan al interior de un espacio de interacción van generando la posibilidad de mirar la escritura desde distintos puntos de vista y supongo que eso tendrá algún efecto sobre lo que los niños están pensando.*

E. F.: Sí, en este caso las interacciones tienen un efecto claro sobre María Paz y Delfina. No se ve tan claro lo que ha pasado con Sofía, quien tiene muy pocas intervenciones. Ella es la que recurre al abecedario y la que encuentra la letra cuyo nombre responde a la sílaba que están buscando (κ). Pero las que muestran oscilaciones muy grandes son Delfina y María Paz. Delfina, por lo que ya dijimos. María Paz porque es la que estuvo pensando en el caballo real, no en su nombre, pero después la misma María Paz va a hacer una centración completamente diferente, en términos del nombre cuando le pregunta al grupo: "¿cuál es la 'ca' de 'caballo'?".



No siempre es necesario llegar a una solución final satisfactoria; mucho menos llegar a la escritura convencional de la palabra. La maestra sabe muy bien que el problema ha quedado planteado y que será retomado en otra próxima oportunidad.

*-Es frecuente escuchar la siguiente objeción: ¿por qué es necesario dar estos espacios de reflexión y construcción colectiva de una escritura? ; ¿no es más fácil –y sobre todo más rápido– que copien esas mismas palabras?*

E.F.: La copia no es mala en sí misma. Es un recurso entre otros, y no el más importante. Cuando se copia un nombre se ponen ciertas letras en cierto orden, pero eso no es suficiente para comprender por qué van esas letras (y no otras) en ese orden (y no en otro orden). Por el contrario, los intercambios en pequeños grupos que hemos analizado tienen el objetivo de dar un espacio para que se reflexione precisamente en la cantidad, el orden y las razones por las cuales ciertas letras son más apropiadas que otras. Si no llegan a comprender el modo de producción (en este caso, el de nuestra escritura que es básicamente alfabética) no podrán ser autónomos al producir textos ni mucho menos al tratar de leerlos.

Los nombres propios están disponibles en la clase escritos de manera convencional. Constituyen un recurso, entre otros, para obtener información pero no se puede con estos nombres proceder a “desarmarlos y rearmarlos” con la misma libertad con la que se puede hacer esto con nombres comunes. El nombre propio está fuertemente asociado a la propia identidad y hay que preservarlo. Cuando se hace, por ejemplo, una agenda para tener los nombres y teléfonos de los compañeros, tenemos una típica situación donde la copia tiene sentido.

En un contexto donde las escrituras convencionales abundan (carteles, libros a disposición, producciones del docente, etc.) los niños son estimulados a producir con libertad, pero justificando sus producciones y tomando en cuenta el punto de vista de los otros niños sobre la misma producción. El docente instaura una situación de respeto colectivo, pero no se limita a observar lo que los niños producen: comenta, compara, atiende a problemas específicos, trata de que todos tomen en cuenta el hacer o el decir de sus compañeros, pero sabe también que no todos podrán hacerlo al mismo nivel. Eso lleva tiempo. El tiempo de la construcción de un saber que será punto de partida para otros saberes. El tiempo necesario para comprender cómo funciona un sistema alfabético de escritura.

### 3. Intervención docente y construcción conceptual de la escritura

---

En la construcción del sistema de escritura –tal como lo ha señalado Emilia Ferreiro– la intervención del maestro en la clase resulta fundamental. Durante la producción de las listas interviene de maneras diversas para enseñar y esta presencia tiene consecuencias particulares según los conocimientos infantiles sobre la escritura. Los niños encuentran en el aula no solo oportunidades para poner en juego tales conocimientos en situaciones con sentido para ellos, sino también oportunidades para poner en duda tales ideas.

En las clases analizadas circula mucha información sobre la escritura. Por un lado, escuchamos voces de distintos informantes: los compañeros y el maestro. Por otro, verificamos que tienen a disposición producciones sobre las cuales es posible "echar mano" cuando necesitan saber sobre las letras en el momento de escribir. En este capítulo nos proponemos volver a algunas de esas clases donde los niños escriben listas de animales e introducir otras, a efectos de analizar intervenciones del docente para enseñar a escribir.

Organizamos la exposición en dos momentos: la propuesta de trabajo por parte del docente y la producción en los grupos de niños. En el primer momento, analizamos la intervención del maestro cuando propone a sus alumnos la escritura de la lista de animales. Para ello, presentamos dos episodios de una clase de jardín de infantes conducida por Gabriela, y pasajes de un diálogo donde la docente analiza su práctica junto a Andrea, maestra de primer año. En el segundo momento, analizamos algunas intervenciones de distintos maestros durante la escritura en pequeños grupos. Retomamos aquí fragmentos de episodios de clases del apartado anterior, e incorporamos otros a fin de ampliar nuestros ejemplos.

## Primer momento: conformación de los grupos y acuerdos sobre el proceso de producción

La presentación de la tarea en un grupo escolar ilustra la intervención del docente al plantear la escritura. En este caso, es una clase conducida por Gabriela en una sala integrada de 4 y 5 años de un jardín de infantes suburbano.<sup>24</sup> En el primer episodio del registro de clase, la docente enuncia la propuesta de forma colectiva; en el segundo, retoma la propuesta en los grupos de trabajo.

### Episodio 1: propuesta y acuerdos de escritura a toda la clase

**Docente:** Aquí les traje enciclopedias de animales (muestra tres enciclopedias)

Julián: Qué... ¿te las regalaron?

**Docente:** No, no, miren (muestra algunas páginas), son todos animales.

Agustín: ¡Una tortuga! (observa una de las páginas que muestra la docente)

**Docente:** Hay muchos animales, miren. En ésta, en ésta, (muestra las distintas enciclopedias), escuchá Juli (se dirige a Julián que se va a otro lugar de la sala. Los niños observan, conversan, se asombran).

Axel: ¿Las podemos ver?

**Docente:** Las vamos a ver y les voy a leer qué dice acá de los animales, porque estas enciclopedias nos pueden enseñar muchísimas cosas. Pero antes... lo que vamos a hacer es lo siguiente: nos vamos a sentar alrededor de las mesas en grupos, yo voy a trabajar un poquito con cada grupo, y vamos a escribir en un papel, les voy a dar una hoja por mesa,

y entre todos, entre todos los que están en la mesa (enfatisa) se tienen que poner de acuerdo en escribir una lista de animales para que después busque la información en la enciclopedia y se las lea. ¿Sobre cuáles animales les gustaría a ustedes saber cosas? Los vamos a escribir en una lista, así después les leo sobre esos animales que ustedes eligieron (repite para asegurarse de que todos escuchen la consigna).

Varios: ¡Qué bueno!

**Docente:** Pero solamente cuatro o cinco animales, ¿eh? Acá (muestra una hoja en blanco y un lápiz) una lista de animales. Recuerdan que el otro día hicimos una lista... con las cosas que necesitábamos para trabajar.

Gastón: Sí

Micaela: Podemos escribir...

Nicole: De a dos.

**Docente:** Esta vez no va a ser de a dos, ni de a uno. Esta vez van a trabajar juntos todos

| <sup>24</sup> Gabriela Andrés, sala integrada de 4 y 5 años del Jardín de Infantes N° 916, Tandil.

los que están en la mesa. Va a escribir uno y los demás van a ayudar a escribir, van a ayudar pensando qué letras poner. ¿De qué otra forma se puede ayudar al compañero que está escribiendo?

Varios: Mirando los libros.

**Docente:** Poniéndose de acuerdo en el nombre de qué animal van a escribir.

Axel: Buscando el cartel con letras para no olvidarse (señala carteles con nombres de los niños escritos y colgados en la sala).

Ivonne: Pensando...

**Docente:** Bien, pensando, buscando letras en

los carteles, buscando palabras, pedacitos de palabras (varios señalan los lugares en los que hay escrituras a disposición). Pueden buscar en las palabras o pueden pedir ayuda a los compañeros, y yo voy a estar un ratito en cada mesa ayudándolos a escribir... ¿sí?

(Los niños se ubican en diferentes lugares y la docente los agrupa según saberes próximos, es decir, según niveles de conceptualización del sistema de escritura. Conforman tres grupos de tres niños y dos grupos de cuatro niños. A continuación, distribuye una hoja y un lápiz a cada grupo).

## Episodio 2: propuesta y acuerdos de escritura en los equipos

Grupo formado por Axel (4 años), Micaela y Lautaro (5 años). Axel toma la hoja y se dispone a escribir. La docente se acerca al grupo.

**Docente:** Escuchen bien, vamos a recordar Axel, trabajamos juntos (enfatisa), uno es el que escribe y los demás, ¿qué hacen?

Micaela: Ayudan.

Axel: Y... esperan hasta que termina y ahí le toca al otro (se refiere a un acuerdo que realizó el pequeño grupo mientras la docente formaba los otros equipos de trabajo y repartía el material, ("cada uno escribe el nombre de un animal y los otros ayudan").

**Docente:** ¿Van a escribir un poquito cada uno?

Los tres: ¡Sí!

**Docente:** Bueno, perfecto. Y, ¿con qué se van a ayudar?

Lautaro: Con los carteles (refiriendo los del nombre propio).

(Micaela señala su distintivo de egresada).

**Docente:** ¡Bien! (sorprendida), ahí, también tienen letras, mirá dice "egresados 2005" (señala mientras lee). ¿Con qué más se van a ayudar? (Lautaro señala su distintivo). ¿Con esos carteles solamente? (se refiere a los distintivos de Micaela y Lautaro).

Axel: No, con este lado (señala los nombres de sus compañeros en una pared), con esos

(señala una lista de paseos de Tandil), con esos (señala los días de la semana en un calendario).

**Docente:** Con todos, porque tenés un mon-tón. Pueden empezar... ¿Una lista de qué van a anotar?

Lautaro: De animales.

**Docente:** ¿Para qué?

Axel: Para así no nos olvi... para así vos nos leés (toma la hoja y el lápiz, por unos instan-tes quedan en silencio).

**Docente:** A ver, todos piensen primero qué van a escribir.

Al presentar la situación didáctica, Gabriela procura generar en el aula las mejores condiciones para que los niños puedan enfrentar la propuesta de escritura. Dado que ha planificado la situación en pequeños grupos –es decir como una tarea de resolución colaborativa– la conformación del grupo y los acuerdos sobre el proceso de producción con los compañeros son aspectos especialmente cuidados por la docente.

Tal como consigna el registro de clase, el criterio de agrupamiento de los alumnos es por saberes próximos, es decir, según niveles de conceptualización del sistema de escritura. Esta decisión responde a la necesidad de organizar espacios de interacción entre niños con conocimientos cercanos. De esta forma, se intenta garantizar que tengan posibilidades de hacer oír su voz y escuchar la del compañero en el transcurso de la producción.<sup>25</sup> Dado que nunca la cercanía de saberes supone homogeneidad, este espacio de intercambio abre oportunidades para decir y poner en duda lo dicho, acordando o confrontando formas de producción con el otro. Tal como se advierte en el grupo de Axel, Micaela y Lautaro (episodio 2) el criterio de agrupamiento no depende de la edad, pues se trata de niños de 4 y 5 años de una sala integrada.

El valor de la interacción entre pares en la construcción del sistema de escritura resulta un hecho indiscutible. En un estudio pionero, Ana Teberosky informa al respecto:

En los intercambios entre niños se comparten las informaciones sobre los aspectos físicos y sociales del objeto escrito. Pero es interesante señalar que se comparten y utilizan también las hipótesis construidas por ellos mismos, o sea sus propias conceptualizaciones. El socializar conocimientos puede darse entre niño y adulto, pero el compartir hipótesis subyacentes a la construcción de esos conocimientos sólo se da

| <sup>25</sup> Los criterios de agrupamiento pueden ser otros, según varíen los propósitos de enseñanza.

entre quienes las elaboran contemporáneamente. Ésta es una de las grandes ventajas de la interacción entre pares. (Teberosky, 1982:164-165).<sup>26</sup>

En el transcurso de la producción del listado de animales –como sucede en otras tareas donde los niños piensan sobre el sistema de escritura– los alumnos deben decidir acerca de cuántas marcas o letras<sup>27</sup> escribir, cuáles escribir y en qué orden tales letras se ubican en la secuencia gráfica. En este espacio de interacción grupal, los acuerdos sobre el proceso de producción con otros compañeros son centrales para que los niños resuelvan problemas de escritura. Desde el maestro, tales acuerdos requieren intervenciones previas a la situación de escritura destinadas a anticipar formas de producción, así como intervenciones para propiciar tales acuerdos en el transcurso de la escritura en equipos.

En la clase de Gabriela encontramos pasajes donde ella se ocupa de establecer acuerdos para la producción. En forma colectiva anticipa con los niños formas de trabajo:

Esta vez van a trabajar juntos todos los que están en la mesa. Va a escribir uno y los demás van a ayudar a escribir, van a ayudar pensando qué letras poner ¿De qué otra forma se puede ayudar al compañero que está escribiendo? [...]. Buscando letras en los carteles, buscando palabras, pedacitos de palabras [...]. Pueden pedir ayuda a los compañeros y yo voy a estar un ratito en cada mesa ayudándolos a escribir (episodio 1).

La docente coordina los intercambios que permiten a los niños algunas previsiones acerca de cómo desarrollar la tarea entre pares y la necesaria consulta de fuentes de

<sup>26</sup> En este estudio, Ana Teberosky identifica tipos de intercambio de información entre niños en situaciones de producción colaborativa y algunos contenidos de tales intercambios. La autora menciona "pedidos de información" entre niños, "entregas de información respondiendo a pedidos" y "opiniones críticas y correcciones". Estos tipos de intercambio refieren a distintos contenidos tales como formas de letras cuyo nombre se conoce, pertinencia de una letra, orden de las letras en la escritura, dirección de la escritura, interpretación de lo ya escrito, nombre de una letra, cantidad y variedad interna de los caracteres, etcétera.

<sup>27</sup> Utilizaremos "letra" en un sentido genérico: desde el punto de vista gráfico pueden ser formas convencionales o cercanas a lo convencional (pseudoletras); pueden no representar valor sonoro o representar valores grafo-fónicos diversos (silábico o fonémico).

información disponibles en la sala. La presencia y uso de estas escrituras es una condición fundamental para que intenten –de manera cada vez más autónoma– obtener información mientras producen por sí mismos nuevas escrituras. En la clase de Gabriela, los niños señalan que obtendrán información “mirando los libros, buscando el cartel con letras para no olvidarse”, señalando carteles con nombres propios (episodio 1).

Al acercarse a los grupos, la docente interviene de manera similar a fin de que los niños intenten poner en uso los acuerdos (episodio 2): “Vamos a recordar”; “Trabajamos juntos”; “¿Y con qué se van ayudar?”. Las respuestas infantiles ponen en evidencia que no se trata de una tarea nueva para ellos. Por ejemplo, Lautaro, propone la consulta de carteles con nombres propios; Micaela señala el distintivo de egresada; Axel indica un listado de paseos de su ciudad escritos en el marco de un proyecto y los días de la semana en un calendario a fin de obtener información para poder escribir.

¿Cómo logra la docente que estos acuerdos iniciales puedan sostenerse en la sala? ¿Qué ocurre en otras aulas cuyos maestros proponen instancias similares de producción? Gabriela –responsable de la clase que analizamos– y Andrea –maestra de primer año–<sup>28</sup> comparten algunos datos interesantes sobre su práctica: cómo se inicia en el aula la producción en pequeños grupos, qué dificultades aparecen cuando se la propone, cómo enfrentan esas dificultades para que los niños puedan trabajar cada vez mejor con los compañeros. Transcribimos algunas de nuestras preguntas y fragmentos de sus reflexiones.

*-Podemos ver que lo que sucede en el inicio de la clase –episodios 1 y 2– parece no ser nuevo para los chicos. Algo de esa historia es lo que queremos conocer.*

**Gabriela (G):** Desde los primeros días de clase, en cualquier tarea que emprendés, hay que tener ciertos acuerdos de trabajo, y esos acuerdos se establecen con los chicos. Por ejemplo, “si hablamos todos juntos no nos podemos entender”, “cuando vamos a escribir tenemos que tener un cierto orden”. Estos acuerdos se proponen para cada situación, porque a veces se trata de pensar todos juntos, a veces en pareja, a veces de forma individual.

Claro que el primer día que propongas una tarea en equipos, estos acuerdos no los van a alcanzar. No quieren escribir o se pelean y no pueden compartir con el otro la escritura.

| <sup>28</sup> Andrea Soulié. Maestra de 1° año, Colegio de la Sierra, Tandil.

Al principio es muy difícil que puedan interactuar, es difícil poder pasarle el lápiz a otro, todos quieren la hoja y el lápiz. Ni hablar de que puedan pensar juntos cómo escribir. En las situaciones donde tienen que lograr una única producción en conjunto, siempre que presento la situación explico cuáles son las condiciones: "es una sola hoja y un solo lápiz y vamos a escribir un poco cada uno, hay que ponerse de acuerdo cómo lo van a hacer" y propongo algunas formas posibles. Los chicos también van proponiendo otras formas. En el registro (refiere al episodio 2) se ve que ellos acuerdan que van a escribir un animal cada uno, pero eso viene de trabajos previos porque habíamos hecho otros trabajos en grupo, escribiendo otras cosas. Les cuesta mucho compartir y cuando uno se acerca a los pequeños grupos hay que ir sosteniendo los acuerdos que se realizaron previamente. Es un trabajo a lo largo de todo el año...

**Andrea (A):** Sí, en primero también trabajamos mucho sobre los acuerdos, desde principio de año y en pequeñas cosas, por ejemplo, decidir con ellos cómo hacer para poder escucharlos y atender a la persona que quiere hablar. Ellos saben que si no respetamos los acuerdos que hicimos desde un inicio, no vamos a lograr el propósito que teníamos.

*-Dijiste que algunos al comienzo no quieren escribir...*

**G:** Algunos no se animan al principio, hay que darles confianza, decirles que ellos pueden hacerlo como lo hacen todos los chicos, mostrarles cómo lo hacen sus compañeros, incluso que lo ayude un compañero que sepa tanto como él. Yo también escribo mucho para que me vean escribir, me dictan. Es importante que todos sepan que pueden escribir por eso no siempre pido que escriban los mismos... y lo logran.

**A:** En muchos chicos la primera respuesta es "yo no sé escribir". Pero poquito a poco, al ver que sus propios compañeros escriben como saben, se van largando. Cuando esto pasa...ahí aparece la otra dificultad, empiezan las discusiones porque todos quieren escribir, todos quieren ser protagonistas, entonces ahí es donde volvemos a los acuerdos.

*-Ustedes dicen que les proponen a los chicos acuerdos de trabajo y que piensen ellos también con ustedes cuáles pueden ser esos acuerdos, pero al principio, por lo que relatan, no son más que palabras.*



**G:** Sí, claro, no sucede de manera inmediata. Por eso yo planteo un momento de cierre en la situación de trabajo donde pido que cuenten qué sucedió en el grupo. Por supuesto que también hablamos sobre lo que escribieron y trato de que puedan exponer, explicar lo que pudieron producir y se lo muestren a los compañeros. Pero también que cuenten qué estrategias usaron para lograr su propósito, para escribir intentando pensar juntos. No solo cuando pudieron hacerlo, sino también cuando no lo lograron. Que puedan decir cómo les fue a los que no pudieron ponerse de acuerdo, a los que no saben qué escribió el que tomó la iniciativa de escribir, que cuenten por qué a veces no escribieron nada. Y esto es lo que más sucede al principio... Este momento sirve para ver cómo podemos escribir en grupo cada vez mejor. Me parece que es un intercambio riquísimo que no puede faltar porque permite pensar el intercambio e imaginar cómo hacerlo distinto la próxima vez. Ayudarlos a pensar otras posibles formas de trabajo.

**A:** Si se sostiene esta situación, los chicos van logrando cada vez más independencia y cada vez uno tiene que intervenir menos sobre estos acuerdos de escritura grupal, pero tiene que tener continuidad tanto la situación de escritura en equipos como la posibilidad de pensar cómo funcionó. Sabemos que los chicos aprenden en esos intercambios sin necesidad de que estemos con ellos todo el tiempo, pero sirven si se pueden escuchar.

*-No parece fácil esta tarea cuando hay muchos grupos trabajando a la vez. ¿Cómo distribuir el tiempo de la intervención?*

**G:** Yo tuve que aprender... Recuerdo cuando tenía una sala de treinta y cinco chicos y formaba pequeños grupos. Me resultaba muy difícil porque quería intervenir en todos los grupos ese mismo día, hasta que me di cuenta que la intervención que hacía en el último grupo no servía para nada, porque ya estaba cansada y no podía pensar en lo que los chicos me decían para poder hacer la devolución correspondiente... y ellos también se cansaban. Entonces aprendí que es mejor intervenir con unos grupitos un día y con otros, otro; hasta llegué a hacer un listado de grupitos para saber con cuáles trabajaba cada vez y asegurarme de intervenir al menos una vez por semana con todos.

*-¿Con esta organización de la clase, no se puede pensar que algunos grupos pueden estar perdiendo tiempo cuando el maestro no los atiende?*

G: ¡No! Cuando quería llegar a todos sí lo perdían porque ellos no hacían casi nada, me esperaban, dependían de mí para escribir y mientras yo no estaba con ellos, sí perdían tiempo. Cuando logré darme cuenta que podían trabajar igual en el grupo y logré establecer acuerdos con ellos, fue otra cosa. ¿Cómo lo hice? Les explicaba cómo íbamos a trabajar, por ejemplo, les decía "hoy voy a trabajar con tales grupos, el resto va trabajar sin que yo esté presente y luego vamos a ver qué hizo cada uno en la puesta en común". Con esto les estaba diciendo que iba a proponer un momento de intercambio colectivo en el que tendrían posibilidades de comentar una producción. También anticipaba que con los otros grupos trabajaría, por ejemplo, el miércoles siguiente. Una vez que esta propuesta empieza a funcionar en la sala, es donde todos trabajan, aunque no esté el docente en el equipo. Pero fue un aprendizaje mío, paralelo al del grupo. Lo aprendí, lo pude transmitir y logré que los chicos también se dieran cuenta de esto. De otra forma, no podía.

*-En lo que contás aparece una idea interesante sobre el control de la clase.*

G: Claro, justamente, no se corresponde con la idea del maestro omnipresente...

*- ¿No se podría pensar que de esta forma perdiste el control de la clase porque dejás a los chicos "solos", sin tu presencia?*

G: No, es otro tipo de control, y mucho mejor. Creo que al contrario. Anteriormente, cuando ellos esperaban que llegue para trabajar, ahí se producía el descontrol. Una vez que está instalado el tiempo de trabajar con los compañeros y la maestra, el tiempo de trabajar con los compañeros sin la maestra, el momento de trabajar contando a toda la clase lo producido y las estrategias que usaron para hacerlo, quedan establecidos distintos tiempos organizados que me permiten no perder el control de lo que sucede. Pero me llevó bastante darme cuenta. Antes sí perdían el tiempo cuando yo pretendía estar con todos los grupos en la misma situación. Ahí no era tanta la producción y la riqueza del trabajo como de esta otra manera.

*-¿Qué pensás, Andrea?*

A: Mi experiencia es muy similar a la de Gabriela (relata situaciones con sus alumnos). Pero quisiera volver a algo que me parece importante. Creo que es la continuidad de esta

situación didáctica lo que les permite a los chicos –también a ellos– poder controlar por momentos este trabajo grupal de escritura. Y de alguna manera, eso es lo que a nosotras nos ayuda para llevar adelante esta situación, cuando ellos logran esta independencia. Me parece primordial desde un inicio poder acordar previamente, esto que decía Gabriela, “hoy vamos a trabajar con estos dos grupos, mañana trabajaremos con otros y después comparten lo que hicieron con todos”. Esto me parece que es fundamental y es parte de los acuerdos iniciales que habíamos comentado.

Un caso claro de la forma en que los chicos van controlando su escritura es cuando buscan por sí solos información en escrituras que hay en el salón (refiere a la consulta de nombres, tapas de libros, días de la semana en calendario, agenda de títulos de cuentos, etcétera).

**G:** Sí, desde el inicio hay mucho uso de esas escrituras en situaciones de lectura, saben qué dicen. Cuando se dan cuenta de que necesitan una palabra que está escrita allí, son ellos los que se paran, señalan y ayudan al otro. Pero para que esto suceda también hubo muchas instancias previas en las que fue el docente quien se paró, y dijo “mirá en este cartel, podés encontrar una palabra que empieza igual que la que vas a escribir”. También saben que no siempre lo que necesitan va a estar escrito en la sala o en algún lugar, sino que también puede ser el docente una fuente de información, quien puede escribir en el pizarrón y ellos intentar buscar en otra escritura lo que necesitan.

**A:** Por sí solas las escrituras en la pared no tienen ningún sentido para los chicos. A medida que uno va utilizando estas fuentes de información ellos solos acuden y te dicen “tengo que escribir tal cosa, me acuerdo que ‘Lautaro’ me puede servir” y busca el cartel. Pero es el maestro quien impulsa su uso, porque pegado en la pared sin uso, deja de ser una fuente de información para ser solamente decorativo.

El diálogo con las docentes aporta datos para entender más la clase de Gabriela. Sus comentarios ponen de relieve el valor de la intervención para que los niños produzcan cada vez mejor en interacción con sus compañeros. Como se advierte, no alcanza con compartir la mesa, ni escribir una sola vez en equipos. Las docentes destacan el valor de la continuidad de estas situaciones y la presencia del maestro durante su realización como condiciones fundamentales para que los niños ganen autonomía al producir con otro (“independencia”, según palabras de Andrea).

Hacia la conquista de una producción cada vez más autónoma, por momentos el docente delega en los equipos el control de la escritura (con su intervención durante la producción y a veces sin ella). En estas instancias de trabajo colaborativo, con indispensables pautas de organización, los niños aprenden con los compañeros. La referencia al uso cada vez más autónomo de fuentes de información para producir nuevas escrituras, es un ejemplo de cómo pueden responsabilizarse progresivamente de la propia producción. Se trata de un control diferente de la clase –no siempre centralizado– que el maestro recupera cuando considera que esa delegación ha cumplido su función (Lerner, 2001). Gabriela ha descrito con detalle los esfuerzos realizados para que esta situación funcione cada vez mejor en su sala.

Planteada la tarea de escritura a los grupos, a continuación nos interesa analizar algunas de las intervenciones que el docente realiza cuando los niños escriben por sí mismos, es decir, en momentos en que se acerca a los grupos y trabaja con ellos de manera específica.

## **Segundo momento: intervención docente durante la producción en pequeños grupos**

En este apartado, tal como adelantamos, nos interesa analizar algunas intervenciones del maestro cuando los niños escriben en pequeños grupos y se enfrentan al problema de decidir cuántas, cuáles y en qué orden producir marcas o letras sobre el papel. No pretendemos categorizar todas las intervenciones posibles, solo hemos seleccionado algunas de un corpus de registros de clase, que creemos relevantes para enseñar a escribir.

Cuando un maestro trabaja con sus alumnos, las intervenciones acontecen y se coordinan de formas diversas según necesidades de los niños y de la tarea, motivo por el cual no pueden interpretarse de manera atomizada ni excluyente. Es importante aclarar que la decisión de trabajar sobre fragmentos breves y no con clases completas, ha permitido focalizar algunas particularidades de las interacciones en el aula, a la vez que renunciar al análisis de la clase como totalidad.

Organizamos la presentación de las intervenciones en tres bloques: el primero, refiere al momento en que el docente facilita el intercambio de información entre los niños, el

segundo, cuando solicita interpretación de lo escrito para que sus alumnos controlen la producción y finalmente, cuando aporta información sobre el sistema de escritura.

## Facilita el intercambio de información entre los niños

En las situaciones de producción, el docente interviene con el propósito de facilitar el intercambio de información entre los niños. En el transcurso de estos intercambios, los niños aprenden de los compañeros a la vez que el maestro plantea problemas sobre la escritura.

En algunos momentos de la clase, procura que los niños piensen en las letras antes de graficarlas en el papel, es decir, solicita al grupo anticipaciones sobre la escritura: cuántas letras creen necesarias para una producción (aspectos cuantitativos de la escritura), cuáles parecen ser las más indicadas y en qué orden (aspectos cualitativos).

Las respuestas del grupo pueden expresar conocimientos diferentes. Por ejemplo, ante el requerimiento del maestro "Cuántas letras lleva 'gorila'", algunos pueden considerar que necesitan tres letras desde una hipótesis silábica estricta ("Go ri la' lleva tres, no ves", contando con los dedos mientras lo dice). Otros, por el contrario, justifican la necesidad de poner más pues han comenzado a explorar unidades intrasilábicas ("No, son cuatro porque 'go' tiene dos mirá, go o... g o ri la", mientras muestra cuatro dedos). Para tomar una decisión cualitativa (por ejemplo, "con qué letra comienza 'gorila'"), algunos niños pueden señalar –sin saber nombrar– formas gráficas en escrituras del entorno; otros, nombrar letras de diferentes maneras para que los compañeros y el maestro comprendan su decisión (podrían identificar tal letra como "la go"; o tal vez como "la de Gonzalo" o simplemente como la "ge"). En este caso, el docente propone a los niños pensar cuántas letras, qué letras escribir y cómo referirse a ellas antes de escribir, a fin de que dicha información pueda ser compartida o discutida con los otros.

Cuando los niños expresan sus conocimientos sobre la escritura, el docente solicita justificaciones a quien toma la palabra (por ejemplo, "cómo te diste cuenta que termina con esa letra"; "por qué te parece que lleva cuatro letras"; contales a los chicos qué consultaste para saber que 'cebra' lleva ésta [c] y no esta [s]"). Se trata de justificaciones en las cuales los alumnos tienen posibilidades de volver a pensar y poner en palabras sus ideas para compartirlas con el grupo.

A efectos de favorecer los intercambios, el docente también solicita opinión sobre la propuesta de algún compañero. Por ejemplo, Angelina, en el episodio "ballena" del capítulo anterior, pregunta a sus alumnos sobre la lectura que realiza Marisol.

Marisol escribe ballena y al interpretar su escritura lo hace de la siguiente forma:

"ba" (H), "lle" (A) "na" (M) "ballena" (en E)

**Docente:** Piensen ustedes también (dirigiéndose a Uriel y Agustín) porque Marisol dice que acá (señala HАM) dice "ballena" y acá (señala E) también dice "ballena".

Agustín: ¡No, no dice "ballena" otra vez!

También Mirta, en el episodio "caballo" del capítulo anterior, interroga a su grupo, solo que aquí a propósito de la alternativa ortográfica propuesta por Lautaro.

Melisa escribe e interpreta "ca (CA) ba (BA) llo (HO)" .

Lautaro: No seño, "ca", "caballo" lleva la de "Karen"

**Docente:** ¿Qué opinan de lo que dice Lautaro?

Melisa y Alex: No.

**Docente:** ¿Por qué les parece?

Melisa: La de "Karen" es la de "Kiosco" (se acerca al cartel y señala la K).

(La maestra confirma esa información).

Tanto Angelina como Mirta intervienen para que el grupo aporte una idea diferente a la del compañero en procura de su reformulación (para Marisol dice dos veces ballena y para Lautaro "'caballo' lleva la de 'Karen'"), hecho que efectivamente ocurre en ambos casos.

Pero tal intervención no sucede solo en esta circunstancia, es decir, cuando el maestro intenta que revisen una afirmación. La propuesta de un compañero también puede ser objeto de discusión, aún cuando la opción brindada sea satisfactoria desde la convencionalidad del sistema (por ejemplo, "Manuel dice que 'tigre' termina con 'e'. ¿Ustedes qué piensan?"). La pregunta del maestro invita a pensar en lo que dice un par, y no necesariamente a cuestionar una interpretación (sabemos que cuando se interroga solo en este último sentido, tal intervención puede ser significada por los alumnos como "alerta de error" y sus respuestas solo intentos para reparar una equivocación).

En el transcurso de la producción grupal, los niños suelen proponer para un mismo problema diversas soluciones. En ocasiones, el docente explicita las diferentes ideas ante un mismo problema para que los niños las confronten y comparen. En su clase, Viviana recoge la opinión de Franco y de Alma acerca de cómo se escribe el segmento final de "babosa".<sup>29</sup>

Franco ha tomado el lápiz para escribir "babosa". Escribe *A* para "ba" y luego *o* para "bo" (*Ao*).

Franco: "Babo" (alarga la "o") "sa", ahora "sa".  
Con la "ce" de "Camila" (agrega *c*, queda *Aoc*).

Alma: No, con la "ese" (moviendo la cabeza negativamente. Tomás está pensativo y atento pero no participa).

**Docente:** A ver, Franco dice que va con la "ce" de Camila, y Alma con "ese" ¿Vos qué opinas Tomás?

Tomás: "Babosa" (alargando exageradamente el sonido de la "ese"). Suenan la "s" (fonema) de "Tomás" (alargando el sonido final de su nombre) ¿Escuchás? (busca su nombre y le muestra a Franco la letra *s*).

**Docente:** ¿Y por qué creen que no lleva la "ce"?

Alma: Porque "baboca" no se dice (enfaticando "ca"). "Ba" (en *A*) "bo" (*o*) "ca" (*c*) (lee señalando lo que escribió Franco).

La intervención de Viviana abre un espacio de discusión que ayuda a los niños a pensar sobre las opciones *c / s* para el segmento final de "babosa". Para ello, presenta a Tomás las opciones sugeridas por Franco y Alma. El niño argumenta a favor de una de ellas ("suena la 's'", pronunciando el fonema) y busca la letra en otra escritura (muestra el cartel *tomás*). En respuesta a una justificación solicitada por la maestra ("¿Por qué creen que no lleva la 'ce'?"), Alma pronuncia la palabra con la opción no elegida ("baboca"). El maestro también confronta versiones de una misma palabra producidas por distintos niños y solicita opinión. En estos casos se trata de versiones cercanas desde el punto de vista de la construcción conceptual, a efectos de que los autores tengan posibilidades de justificar ante los compañeros las razones de tal producción. No se trata aquí de promover la elección de la mejor versión en detrimento de otras, sino de intentar una nueva escritura a partir de discutir sobre la de todos.

<sup>29</sup> Viviana Peltier. Autoras del registro de clase: Viviana Peltier y Claudia Marchioni. Sala integrada de 4 y 5 años. Jardín de Infantes N° 906, Tandil.

En el ejemplo que sigue –un fragmento del episodio “oveja” del capítulo anterior– María del Carmen interviene en el sentido que estamos mencionando. Propone conservar y no tachar las transformaciones sugeridas a fin de que los niños puedan comparar las dos series gráficas propuestas para “oveja” (recordemos, una intervención destacada por Ferreiro).

Lautaro: escribe OEA para “oveja”.

Juan Manuel: Está mal (toma rápidamente el lápiz y escribe arriba de la E una v).

**Docente:** No escribas arriba, habíamos quedado en que cuando uno no estaba de acuerdo lo decía, para que el otro piense y lo acepte o no, pero no escribir arriba.

Juan Manuel: Entonces yo la escribo de nuevo.

**Docente:** Pero a mí me parece que sería importante que nos digas por qué no estás de acuerdo con lo que escribió Lautaro.

Juan Manuel: Porque oveja lleva la de “vaca” (de inmediato escribe OVA debajo de OEA).

**Docente:** Señalá con el dedo cómo dice.

Juan Manuel: “o” (señala la o) “ve” (señala la v) “ja” (señala la A).

**Docente:** ¿Por qué no la comparamos con la que escribió Lautaro? A ver, ¿Qué piensan Brenda y Federico?

Brenda: Las dos tienen tres.

Federico: Sí, pero son distintas, empiezan con “o” y terminan con “a”, pero en el medio son distintas.

**Docente:** Tiene razón Federico, en el medio son distintas estas palabras. ¿Cuál será la que tiene que ir para que diga “oveja”?

Lautaro: “Ve... ve... ve” (pronuncia en voz baja, luego en voz alta) ¡La “e”, la “e”!

Juan Manuel: ¡No!, la de “vaca”.

(La escritura final es OVEA para “oveja”, pues los niños consideran información que aporta la docente).

El segmento “ve” es foco de discusión, pues para Lautaro lleva E y para Juan Manuel v. La docente solicita la comparación y justificación de ambas escrituras. En esta comparación, Brenda analiza similitudes cuantitativas (“Las dos tienen tres”), Federico alude a similitudes cualitativas a la vez que destaca diferencias en el segmento central (“Son distintas, empiezan con ‘o’ y terminan con ‘a’, pero en el medio son distintas”). En el transcurso de esta comparación, la docente valida la diferencia entre versiones y propone a los niños seguir pensando en las opciones propuestas (“Tiene razón Federico, en el medio son distintas estas palabras. ¿Cuál será la que tiene que ir para que diga ‘oveja’?”). A partir de esta discusión –y con su ayuda– los niños pueden lograr una versión mejor.



La confrontación de versiones de un mismo escrito no solo sucede entre producciones silábico-estrictas con valor sonoro convencional como en el caso anterior, sino también en producciones más y menos avanzadas. Con respecto a las primeras, por ejemplo, esta intervención puede dar lugar a discusiones relevantes sobre problemas ortográficos, tal como ejemplificamos en la siguiente clase a propósito de la palabra "bosque".<sup>30</sup>

Los niños de primer año han realizado diversas producciones sobre el tema "Animales que habitan el Lago del Bosque". Al analizar las escrituras la docente plantea a la clase la siguiente situación:

"En los distintos trabajos encontré 'bosque' escrito de estas maneras (escribe en el pizarrón). VOCE /BOKE / BOSQE / VOSQUE / VOK. Pensemos cómo podemos resolver este problema".

Algunos niños apelan rápidamente al listado de cuentos leídos y buscan allí "La bella durmiente del bosque", leen y localizan BOSQUE.

"[...] Muy bien se escribe así, es con 'be' y con 'ese' Pensemos en 'que' (refiriendo al último segmento de 'bosque'). Algunos piensan que puede ser con ésta 'c', con ésta 'k' o así 'oe' (señala) ¿Cómo es esto? Discutamos los distintos casos y pensemos en otros que puedan servir".

En este caso, la palabra "bosque" es extraída de textos producidos por diversos niños, textos que luego serán objeto de revisión por sus autores. En la confrontación de versiones de "bosque" se despejan rápidamente algunos problemas, pues los alumnos consultan un título conocido de la biblioteca (LA BELLA DURMIENTE DEL BOSQUE). A partir de esta información sobre la escritura correcta de la palabra, la docente centra la discusión en las razones por las cuales algunos niños pensaron que el segmento final de "bosque" podía escribirse CE, KE, QU, QE o K (buenas razones por cierto, aunque no convencionales). En este caso, la confrontación de versiones propone reflexionar, por ejemplo, sobre algunas restricciones básicas del sistema de escritura (QUE pero no QU o QE, tal como los alumnos pueden constatar en otras escrituras); y también sobre regularidades contextuales (pues para el fonema /k/ es correcto c con algunas vocales pero no con e, hecho que verifican en la tapa de CENICIENTA, en el nombre CECILIA y en otros ejemplos aportados por la maestra).

<sup>30</sup> Fragmento analizado en los encuentros de Capacitación de Capacitadores del Postítulo *Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial*. Extraído de Molinari, C.; Tarrío, M. "El Paseo del Bosque". Dirección de Educación Primaria. La Plata, DGCyE, 1996 [mimeo].

La confrontación de producciones de niveles menos avanzados –presilábicas o silábico-iniciales– también habilita la discusión sobre la escritura. Por ejemplo, en la producción de rótulos de envases del aula, la palabra “lápices” ha sido escrita e interpretada por distintos niños de la siguiente forma:

Escritura: AMOPAMU

Interpretación: “la” (A) “pices” (MOPAMU).

Escritura: EOEENQAEIIPASA

Interpretación: “lápices” (con señalamiento continuo en EOEENQAEIIPASA).

La primera, presenta un segmento inicial que parece anunciar un valor grafo-fónico (A para “la”); la segunda, señalamiento continuo en toda la escritura sin vinculación con la oralidad y con poco control sobre la cantidad de letras. La docente promueve la discusión sobre tales versiones gráficas y sus interpretaciones. Procura que los mismos justifiquen la elección de la letra inicial y que vuelvan a interpretar sus escrituras para los compañeros. La necesidad de producir los mismos rótulos –varios que digan “lápices” para distintos envases– enfrenta a los alumnos al problema de intentar acuerdos para una producción conjunta (los niños ya saben que para que diga lo mismo, la secuencia gráfica debe tener las mismas letras en el mismo orden). En procura de tal identidad, el maestro plantea nuevas versiones compartidas.

## Solicita interpretación de lo escrito

En el transcurso de la escritura o una vez finalizada –tal como hemos visto en casos precedentes– el docente solicita a los niños interpretación de lo escrito para que controlen la producción. En esta instancia de revisión, el maestro delega en sus autores el control de la escritura, y en caso necesario, interviene sobre la producción. En el ejemplo que sigue, María de los Ángeles pide a sus alumnos que lean la palabra “conejo”.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> María de los Ángeles Gentilezza, sala de 4 años. Jardín de Infantes N° 920, Burzaco, Almirante Brown.

Los niños han escrito **oEO** para "conejo".

**Docente:** Bueno, vamos a leer.

(Por turno Candela, Ramiro y Rodrigo interpretan y señalan la escritura)

Candela: "co" (mientras señala o) "ne" (en e) "jo" (o)

(Ramiro y Rodrigo señalan e interpretan la escritura de igual forma).

**Docente:** Bueno ¿Qué dice acá? (deja la primera o y tapa eO)

Rodrigo: "Co"

**Docente:** ¿Acá? (deja e y tapa las dos o)

Todos: "Ne"

**Docente:** ¿Y acá? (deja la última o y tapa oE)

Todos: "Jo".

**Docente:** Acá dice "co" (señala la primera o) y acá dice "jo" (señala la segunda o) ¿Cómo son estas dos?

Todos: Iguales

**Docente:** Si son iguales... ¿tienen que decir igual o distinto?

Rodrigo: Igual

**Docente:** Entonces, si acá dice "co" (señalando la primera o en oEO), en ésta (señalando la segunda o) ¿Puede decir "jo"? (silencio).

Ramiro: "Jo jo" (en oo mientras observa el cartel con el nombre JORGE, que habían consultado momentos antes cuando escribieron "jo" y del cual tomaron la letra o).

**Docente:** Leamos el cartel de Jorge... "Jorge" (lee. Candela con el dedo señala j).

Rodrigo: La de Jorge (señala j).

Ramiro: Sí.

**Docente:** ¿Todos piensan que esa sirve para escribir "jo"?

Todos: Sí.

Candela: ¿Y ésta? (señala la segunda o en oEO).

Ramiro: Tachala.

Rodrigo: Tachala con una cruz (y reescribe).

**Docente:** ¿Leemos marcando con el dedito?

Rodrigo: "co" (o) "ne" (en e) "jo" (j)

(Primero Candela y luego Ramiro señalan e interpretan de igual modo).

Finalizada la escritura "conejo", la docente solicita a sus autores que controlen su producción. Los tres coinciden en una interpretación silábica y parecen conformes con tal señalamiento. A partir de la lectura completa de "conejo", María de los Ángeles propone a los niños releer cada una de sus partes (muestra uno a uno cada segmento de oEO, tapando los restantes). En este nuevo intento, los niños coinciden con la primera interpretación: como lectores de su escritura, no parecen tener ninguna objeción. Será entonces la maestra quien los ayude a pensar un poco más.

La docente interviene para que los niños puedan reformular su escritura: una vez que han acordado que o / o son iguales y que en una dice "co" y en otra "jo", presenta a los niños un problema de igualdad y diferencia grafo-fónica ("Si son iguales ¿Tienen que

decir igual o distinto?”). La respuesta inicial de Ramiro expresa aquello que ya conocen: “dice ‘jo jo’” en o / o, pues cuando las letras son iguales, saben que deben decir lo mismo. Dado que esta respuesta no resulta satisfactoria –pues se trata de escribir solo una vez “jo” para conejo– el niño vuelve al nombre JORGE en busca de una nueva solución con ayuda de su maestra (durante la producción, este nombre había sido consultado y de él habían extraído o para “jo”). En procura de que “co” y “jo” se escriban diferente, los niños reemplazan el núcleo vocálico de la sílaba por la consonante inicial (j en vez de o). Luego de la relectura de la palabra, y a partir de un problema introducido por la docente, incorporan –al menos esta vez– una consonante con valor silábico en su escritura. Para finalizar, la maestra solicita a los niños que releen la palabra para que ellos mismos controlen la nueva producción.

A diferencia de lo que sucede en el grupo analizado, cuando los niños interpretan su escritura o la del compañero muchas veces no logran una correspondencia ajustada. En estos casos, las relaciones que establecen entre “partes dichas” y “partes escritas” resultan poco convincentes, pues al leer sobran letras o faltan letras. El maestro suele aprovechar estos desajustes para enseñar a escribir. Veamos tres ejemplos a propósito de “sobrantes”, en niños con distintos niveles de conceptualización, para quienes el problema plantea desafíos diferentes.

En el primer ejemplo Angelina (episodio “ballena”) solicita a Marisol la interpretación de su escritura.

**Docente:** Marisol, leé señalando con tu dedo donde escribiste “ballena”.

Marisol: (Lee y señala las letras) “ba” (H), “lle” (A) “na” (en M sin señalar E)

**Docente:** Leélo otra vez.

(Marisol repite el mismo señalamiento)

**Docente:** ¿Y en ésta (E) qué dice?

Marisol: “Ballena”

**Docente:** Mostráme

Marisol: (Lee otra vez y señala) “ba” (H), “lle” (A) “na” (M) “ballena” (en E)

**Docente:** Piensen ustedes también (dirigiéndose a Uriel y Agustín) porque Marisol dice que acá (señala HAM) dice “ballena” y acá (señala E) también dice “ballena”.

Agustín: ¡No, no dice “ballena” otra vez!

**Docente:** Agustín, leé donde dice “ballena”.

Agustín: (Lee y señala) “ba” (H), “lle” (A) “na” (en M sin señalar E).

**Docente:** Leé otra vez

Marisol: (Lee y repite el mismo señalamiento)

de Agustín) "ba" (H), "lle" (A) "na" (en M sin señalar E)

**Docente:** Entonces, ¿qué hacemos con ésta?

(señala E y los tres miran la escritura).

Niños: ¡Tachamos! (Inmediatamente tachan E queda H A M)

Angelina solicita la interpretación de "ballena" y a partir de esta intervención –tal como lo habíamos señalado previamente– abre un espacio de análisis y reformulación de lo escrito. El problema de asignar significado al sobrante (E, letra no interpretada) promueve un ajuste en la producción. El borrado del sobrante permite una escritura más avanzada, pues en este caso se trata de una producción silábico-estricta sin valor sonoro convencional, es decir, con tres letras y no cuatro para una palabra trisilaba.

En el segundo ejemplo, Mirta (episodio "gallina" del capítulo anterior) interroga de manera similar a sus alumnos. También ella pregunta por un segmento no interpretado, solo que la respuesta de los niños debe entenderse desde una conceptualización más avanzada de la escritura.

Melisa ha escrito GAIHLLNA para "gallina".

**Docente:** A ver, ¿quién lee y señala lo que escribió Melisa?

Lautaro: Yo, "ga" (señala GA) "lli" (señala IH y no señala LL) "na" (para NA).

**Docente:** (Tapando GAIH y NA) ¿Qué hacemos con esta partecita (LL)? (todos en silencio). ¿Cómo dice "gallina"? Leemos otra vez

Alex: "Ga" (señala GA), "lli" (señala LL) "na" (señala NA)

**Docente:** ¿Qué hacemos con esta parte? (por IH).

Melisa: La sacamos.

**Docente:** ¿Están de acuerdo?

Todos: Podemos tacharla (queda GALLNA)

A solicitud de la docente, la lectura de "gallina" permite un mayor control sobre la escritura. Como en la clase anterior, también aquí la docente interroga por el segmento no interpretado, pero a diferencia de la clase de Angelina, sus alumnos esperan encontrar dos letras por cada segmento (tal como suele considerarse desde una concepción alfabética inicial). Fue necesaria la intervención de Mirta ("¿Qué hacemos con esta partecita", tanto en LL como en IH) para que los niños intenten ajustes en su producción.

Tanto Angelina como Mirta plantean un problema similar a sus alumnos y en ambos casos con efectos positivos sobre la escritura infantil. En los dos grupos, los niños han mejorado su producción, pero el significado de tal transformación solo puede comprenderse en tanto sea posible valorar los conocimientos que los niños ponen en juego en estas situaciones y por comparación con la versión anterior (nótese que reconocemos logros, aunque la producción final no sea aún convencional).

Nos interesa comentar un tercer ejemplo, también para ilustrar esta relación entre intervención y posibles efectos en la escritura infantil. En este caso, se trata de un grupo de niños con escrituras presilábicas controladas en cantidad y variedad de caracteres.<sup>32</sup>

Fabián escribe "mariposa" de la siguiente forma: IRETIDO

**Docente:** Léelo lo que pusiste, mostrame con el dedo.

Fabián: "Mariposa" (señalando de manera continua IRETIDO)

**Docente:** Y si dejo ésta solita, ¿qué puede decir? (tapa toda la escritura y muestra el segmento I).

Fabián: "Ma".

**Docente:** ¿Por qué te parece que dice "ma"?

Fabián: Porque en todo dice "mariposa" (señala el texto completo).

**Docente:** ¿Y si yo dejo una más, qué puede decir? (tapa la escritura y muestra IR)

Fabián: "Maripo".

**Docente:** Vamos a destapar otra más (muestra IRE ). ¿Y ahora?

Fabián: "Mariposa".

**Docente:** ¿Y si hasta acá dice "mariposa" (muestra IRE), en esto que te sobra (señala TIDO) qué podrá decir?

Fabián: "Mariposa" (señalando TIDO)

**Docente:** ¿También dice?

(Fabián asiente con la cabeza) ¿Pero entonces acá dice "mariposa" (IRE) y acá también "mariposa" (TIDO)?

Fabián: Acá dice y acá (señala ambas partes).

**Docente:** ¿Por qué te parece que dice en los dos lados?

Fabián: Porque está separado y está lejos. "Mariposa"... "mariposa" (interpreta dos veces "mariposa" mientras señala IRETIDO).

**Docente:** ¿Dos veces "mariposa"? ¿Cómo podemos hacer para que diga una sola vez "mariposa"?

Fabián: Lo dejo así (lee "mariposa" mientras señala de manera continua IRETIDO).

<sup>32</sup> Graciela Brena. Sala de 3 años. Jardín de Infantes de la escuela Graduada "Joaquín V. González", UNLP.

La docente propone a Fabián la lectura de "mariposa", destapando una a una sus letras hasta que interpreta la totalidad de la palabra en sus tres primeros segmentos ("mariposa", en I R E). Graciela interviene entonces sobre el sobrante, a efectos de intentar algún ajuste sobre la cantidad de letras. A diferencia de los dos casos precedentes, el niño conserva tal cual su producción. Primero propone una solución de compromiso sobre la repetición de "mariposa" ("Porque está separado y está lejos") y luego decide dejarla igual, aun ante el señalamiento de su maestra ("¿Dos veces 'mariposa'? ¿Cómo podemos hacer para que diga una sola vez 'mariposa'?"), pues necesita todas las letras para garantizar su legibilidad.

Las intervenciones de Graciela no logran en este caso plantear problemas al niño, sin embargo, ella sabe que estas instancias de interpretación y reflexión de la propia escritura, son y seguirán siendo oportunidades para que sus alumnos intenten construir nuevas respuestas en torno a las complejas relaciones entre lo dicho y lo escrito (conquista a la que Fabián y sus compañeros accederán a partir de estas producciones presilábicas; que por cierto controlan, aunque aún no desde la pauta sonora). Como indica el ejemplo, la intervención del docente no siempre deja huellas inmediatas en la producción infantil (sabemos desde hace tiempo que la relación entre enseñanza y aprendizaje no supone alianzas mágicas de causa-efecto); pero los problemas formulados desde su voz y sostenidos a lo largo del tiempo, ayudan a sus alumnos a que intenten nuevas respuestas en otras situaciones de producción. Está claro que no se trata aquí de "esperar" a los niños, sino de intervenir entendiendo qué esperar de ellos.

Cuando el docente solicita la lectura o relectura de una producción, delega en sus autores el control sobre lo escrito. Tal como lo señala D. Lerner, "hay que delegar (provisoriamente) en los niños la responsabilidad de revisar sus escritos, permitiendo así que se enfrenten con problemas de escritura que no podrían descubrir si el papel de corrector fuera asumido siempre por el docente" (Lerner, 2001: 36). El maestro enseña en este caso que la revisión es una práctica de escritor que permite validar o reformular lo producido. De manera sostenida, el maestro delega en los alumnos esta tarea de interpretación para que aprendan a ejercer dicha práctica con creciente autonomía.

En este sentido, recordemos al grupo de Gabriela, una de las docentes entrevistada al comienzo de este capítulo, quien había comentado sus esfuerzos en procura de que sus alumnos intenten producir de manera cada vez más autónoma. En este caso, observamos como los niños por decisión propia controlan su producción (episodio "elefante").

Axel y Lautaro dictan "elefante" a Micaela, alargando exageradamente las vocales: "e... le... fan... te...te". Micaela escribe EL pero duda y detiene su escritura.

Axel: La "fi", Micaela (ante la duda de Micaela le explica). Dos palitos, tiene uno y dos (muestra dos dedos y Micaela escribe i). No, tres... no, dos (Micaela completa la escritura f).

(Los tres niños, de a uno, leen la escritura ELF y hacen corresponder cada sílaba con las tres letras escritas, alargando las vocales: "e" (E) "le" (L) "fan" (F). En esta instancia se preguntan por "la te", alargando "e")

**Docente:** ¿Ya está?

Axel: "E... le... fan" (señalando mientras leen en E, L y F)

Lautaro: ¡La "te"!

(Agregan T a su escritura, quedando ELFT).

En el transcurso de la escritura, la interpretación de los segmentos escritos permite a estos niños definir qué han escrito hasta el momento ("e le fan") y a partir de allí, qué segmento de "elefante" producir para completar la palabra (confirman que falta "te", su segmento final). En este caso, releen su escrito a fin de decidir cómo continuar, sin esperar que Gabriela indique tal acción. Esta relectura es un buen indicio de que los niños –de manera incipiente– intentan autocontrolar su producción. Cuando las prácticas de escritor son objeto de enseñanza, lo expuesto no es un dato menor.

Tal como venimos analizando desde el inicio de este capítulo, el docente interviene con el propósito de facilitar el intercambio de información entre compañeros y para que los niños revisen de manera colaborativa su producción a fin de decidir sobre su escrito. Los alumnos han tenido oportunidades de confrontar sus conocimientos con los compañeros antes, durante o al finalizar una escritura y de enfrentar problemas que el maestro les plantea a partir de considerar tales conocimientos.<sup>33</sup> Pero también hemos mencionado la presencia de escrituras convencionales como fuente de información indispensable para enseñar a escribir (por ejemplo, carteles con nombres propios o libros de una biblioteca). Analicemos ahora algunos momentos en los cuales el maestro utiliza estas escrituras.

<sup>33</sup> Las investigaciones psicogenéticas han aportado información relevante para comprender muchos de los conflictos que enfrentan los niños en las situaciones de producción. A partir de ese marco conceptual –tal como venimos exponiendo– el docente puede proponer problemas específicos a sus alumnos con propósito de enseñanza, tales como los siguientes ejemplos en una lista de animales para un nivel silábico de escritura: [continúa en página siguiente]



## Aporta información sobre el sistema de escritura

Durante la clase el docente aporta información sobre el sistema de escritura. Brinda información directa es decir, responde puntualmente preguntas formuladas por los niños como por ejemplo acerca de la realización gráfica de una letra o con cuál letra termina una palabra. También lo hace de manera indirecta por medio de otra palabra en la que los alumnos puedan hallar la información buscada: escribe para ellos o bien remite a una escritura disponible en el aula. Como sabemos desde hace tiempo, esta intervención permite instancias de reflexión, en tanto los alumnos deben localizar en tal escritura los datos necesarios. También aquí, la intervención del maestro se relaciona con la manera en que los niños conceptualizan el sistema de escritura.

Veamos algunos ejemplos donde el docente brinda información por medio de su escritura y cómo los niños pueden apropiarse de dicha información para seguir pensando. Así, en el episodio "gallina", Mirta propone GALLINERO para que Melisa busque el dato que necesita.

- <sup>33</sup> [viene de página anterior]a. solicitud de escritura de monosílabos (ejemplo: "pez" puede resultar una opción verdaderamente problemática –¡una sola!– cuando la cantidad mínima es una condición de legibilidad);
- b. escritura de palabras con idéntico núcleo en casos donde los niños utilizan predominantemente vocales en su producción (ejemplo: "araña" palabra con tres núcleos vocálicos idénticos [A], puede resultar un problema para la exigencia de variedad interna y promover a la búsqueda de otros valores convencionales);
- c. producción de distintas palabras que –según ideas infantiles– podrían ser escritas de igual manera para quienes escriben con núcleos vocálicos: "gato" (AO) y "pato" (AO), serían casos problemáticos por ausencia de variedad;
- d. producción de palabras con diferencias morfológicas como "conejo" (CEJ) y "coneja" (CEJ), donde las producciones podrían ser revisadas en búsqueda de un valor grafo-fónico diferenciador, también por ausencia de variedad. (Kaufman, A., 1988; Kaufman, A. y otros, 1989; Ferreiro, E. y cols., 1992).

**Docente:** Entonces Melisa, si acá dice "gallina" (en GALLINA) ¿Dónde dice "ga"?

Melisa: Acá (señala GA).

**Docente:** ¿Y dónde dice "lli"? (Melisa señala LL).

**Docente:** Te escribo "gallinero" a ver si les puede servir para escribir "lli" (escribe GALLINERO).

Alex: La "elle" y con la "i" (señala LLI de GALLINERO).

**Docente:** Entonces...

Melisa: Lleva la "i" (señala I, luego la agrega. Queda GALLINA).

La maestra escribe una palabra que contiene la sílaba "lli" en posición similar a la palabra que intentan escribir los niños (GALLINERO para "gallina"). La búsqueda del núcleo vocálico en GALLINERO no parece presentar demasiados problemas para Melisa. En esta producción alfabética, la localización del dato faltante ( I ) permite completar todas las letras de "gallina" (a pesar de que las letras del dígrafo parecieron en principio ser suficientes para los dos fonemas).

En otro momento de la clase, Mirta también ofrece información escrita (episodio "caballo").

Alex: No, dejame a mí (señala CA para "ca", VA para "ba", HO para "llo") "caballo" es como "olla"

**Docente:** Les escribo "olla" (pone OLLA y la lee). ¿Les puede servir?

Melisa: Sí (tacha la H y queda CAVALLO). Es la de "llave".

**Docente:** Sí, se escribe con "elle".

Alex: Ahora está bien.

Alex propone "olla" para el segmento "llo" de "caballo". La maestra escribe OLLA y los niños logran localizar el dato buscado (LL para reemplazar H). A diferencia del ejemplo anterior, la sílaba de la que toma información presenta núcleos vocálicos distintos, ambos en posición final ("lla"/"llo"). El nivel de comprensión de la escritura explica los resultados de estos intercambios pues los alumnos están en condiciones de analizar unidades intrasilábicas (al menos en sílabas con estructura consonante-vocal).

En los dos fragmentos de la clase de Mirta los niños toman de su escritura las letras necesarias para completar una producción convencional. Sin embargo, tal intervención no presenta resultados similares en todos los casos. En otras clases los alumnos pue-

den establecer relaciones diferentes entre la información entregada y la información considerada. Retomamos la clase de Viviana y veamos cómo continúa la escritura de "babosa" en la lista de animales.

Con el aporte de sus compañeros Franco ha escrito AOSA para "babosa".

**Docente:** ¿Vamos a leer nuevamente a ver si quedó bien y no falta ninguna? Presten atención.

Tomás: Yo leo... "ba (señala A) bo (señala o) sa (señala SA alargando "a").

**Docente:** ¿Están de acuerdo que "babosa" termina con "sa"? (SA).

Todos: Sí.

**Docente:** Y que empieza con... ¿Cuál habían escrito ustedes?

Tomás: Con la "a" (A).

Franco: ¡Con "ba"! (gritando). ¡Como "baba"! (haciéndose el gracioso).

Alma: Falta una (pensativa).

**Docente:** ¿Qué les parece? Franco dice que "babosa" empieza como "baba" (dirigiéndose a Alma y Tomás).

Todos: Sí.

**Docente:** Yo les escribo la palabra "baba" acá al costadito (se refiere al costado del papel donde escriben) y se fijan qué partecita les sirve ¿De acuerdo?

Tomás: Dale (la docente escribe BABA).

Alma: Con la "be" tenía que empezar

**Docente:** ¿Qué opinan ustedes?

Tomás: Sí, con ésta (señala B y lee "ba").

**Docente:** ¿Con esa sola ponés "ba"?

Franco y Alma: Con "a"

**Docente:** Bueno, vamos a escribirla.

Franco: ¿Tengo que escribir todo de vuelta?

Alma: No, porque la podés poner ahí (señalando antes de A).

**Docente:** ¿Les parece bien?

Todos: Sí.

Tomás: Acá, adonde está la "a" (marca A con el dedo).

Franco: ¿Acá? (coloca B antes de A).

**Docente:** Ahora hay que leer a ver si quedó bien.

¿Te animás Franco? Los demás lo ayudan.

Franco: "Ba" (alargando "a", señala B) "bo" (señala A).

**Docente:** ¿Hasta dónde dice "ba"? A ver, léelo vos Franco.

Franco: Acá dice "ba" (pensativo, señala nuevamente B).

Alma y Tomás: No, hasta acá (señalando BA).

**Docente:** ¿Estás de acuerdo? (dirigiéndose a Tomás).

Tomás: Sí.

**Docente:** Sí, hasta ahí dice "ba". ¿Cómo continuamos?

Franco: "Bo" (señala la o) "sa" (alargando "a", señala SA).

Tomás: Ya está.

(Queda BAOSA para "babosa").

Viviana escribe BABA, palabra que inicia con la misma sílaba que "babosa". La información es fácilmente localizada: los niños no dudan que la primera B de BABA es el dato que deben incorporar. Sin embargo, no interpretan del mismo modo el valor de esta letra inicial. Tomás –y especialmente Alba– parecen estar seguros de que para "ba" es necesario BA. Pero Franco no comparte esta idea cuando interpreta la sílaba, pues para él es suficiente B para "ba" y A para "bo". La conceptualización silábica explica la interpretación del valor incorporado. Solo a partir de la opinión de los compañeros y la confirmación de la docente ("Sí, hasta ahí dice 'ba'", refiriéndose a BA), Franco (¿obediente?) señala o para "bo" y SA para "sa". La información de Viviana es un aporte para todos, aunque no parece que sea comprendida de igual forma por todos.

María de los Ángeles, también escribe palabras para que sus alumnos incorporen letras a su producción y como veremos, también lo harán de la mejor manera que puedan hacerlo. Los niños conocen algunas letras con valor sonoro convencional, en especial vocales, a las que asignan valor silábico. En este caso, la maestra escribe dos palabras que comienzan como "conejo".

**Docente:** ¿Cómo empieza "conejo"?

Ramiro: "Co" como "Cori".

Rodrigo: Empieza con la "o".

Candela: "Co".

**Docente:** ¿Empieza con la "o" o con "co"?

Ramiro: Como "Cori", el hermano de mi amigo Ariel.

**Docente:** ¿Chicos les parece que "conejo" empieza como "Cori"?

Niños: ¡Sí!

**Docente:** Lo voy a escribir (escribe CORI).

Rodrigo y Ramiro: ¡"Codo"! (uno indica y el otro repite).

**Docente:** ¡Como "codo"! (Escribe CODO y lee "Cori", "Codo"). A ver... ¿qué me sirve para

escribir "conejo"?

Rodrigo: La "o" (señala la o).

Ramiro: Ésta y ésta son iguales... ésta y esta (señalando C y O de cada palabra)

**Docente:** ¿Por qué son iguales?

Ramiro: Porque empiezan como "conejo".

**Docente:** ¿Entonces cómo escribo "Co"?

Rodrigo: Con la "o".

Ramiro: Ésta (señala la o).

Candela: La "o" (señala la o y escribe o).

**Docente:** ¿Leemos?

Rodrigo: "co" (en o)

(Ramiro y Candela señalan de igual modo.

La clase sigue de manera similar hasta que escriben "conejo" OEO).

En esta clase son los niños quienes sugieren dos palabras para extraer información: CORICODO para "co" de "conejo". Los alumnos no tienen dificultad en hacer recortes orales y proponer palabras que comiencen con el segmento buscado. Una vez escritas por la maestra, es Ramiro quien constata que el segmento co es idéntico en ambas palabras y que esto sucede "porque empiezan como 'conejo'". Sin embargo, y a pesar de esta constatación –donde c es letra inicial– toman como dato el núcleo de la sílaba (o para "co") pues para todos resulta ser un valor conocido (una letra que pueden identificar incluso por su nombre, la "o"). La decisión acerca de qué unidad considerar supone una interpretación conceptual por parte de los niños. Tal como ilustra este fragmento, la información que propone el maestro con su escritura, no es solo copiada sino necesariamente interpretada por los niños. En este caso, interrogar sobre la letra "salteada" (c) hubiera sido un buen motivo para dar continuidad a la discusión.

En otras oportunidades, y según posibilidades de comprensión de sus alumnos, el maestro entrega todas las letras de la palabra que están produciendo. A diferencia de los casos expuestos, Graciela invita a discutir sobre el ordenamiento de las unidades en la serie gráfica.<sup>34</sup>

Para una exposición de afiches sobre temas que han investigado, un grupo de niños de jardín producen etiquetas con los nombres de las partes del cuerpo de pequeños animales. La maestra entrega a cada equipo de niños muchas letras de papel para que seleccionen aquellas que consideren necesarias para la escritura de las palabras que deben producir. Los chicos escogen libremente cuáles y cuántas y cómo ponerlas en cada caso. La maestra interviene en cada grupo a partir de las producciones observadas.

Uno de los grupos ha escrito UEO para "cuerpo". Al observar esta producción, la maestra les comenta que todas las letras que pusieron efectivamente corresponden a la palabra "cuerpo" pero que, como faltan algunas, ella los va a ayudar. Les entrega las seis letras desordenadas de la palabra indicando que son todas las necesarias y los invita a discutir su ubicación para que diga aquello que desean escribir.

<sup>34</sup> Graciela Brena. Sala de 5 años. Jardín de Infantes de la Escuela Graduada "Joaquín V. González" (UNLP).

La docente valida la producción silábico-estricta de los niños a la vez que presenta un problema que no resultará de fácil solución: enfrentarse a todas las letras de "cuerpo" y discutir su ordenamiento en la serie gráfica. Con esta intervención informa cuáles y cuántas letras posee la palabra, dato a partir del cual puedan cuestionar algunas de sus ideas sobre el sistema de escritura ("¿Cómo puede ser que al decir 'cu er po' sean tres y la maestra entregue seis letras?"; "¿Cuál es la letra con la que empieza 'cuerpo'?").

Pero además de brindar información por medio de su escritura, el maestro interviene para que los niños busquen información de manera cada vez más autónoma en materiales escritos disponibles en el aula. Se trata en este caso de textos conocidos por ellos, fuentes de información "confiables" en las cuales hallar datos para producir otras escrituras. En los fragmentos expuestos hicimos mención –por ejemplo– a carteles con nombres propios, títulos de libros de la biblioteca, tarjetas con escrituras acompañadas de imagen. De manera muy frecuente, el docente propone su consulta, pues al resolver problemas de escritura es necesario saber más sobre las letras: "¿Cómo termina 'cangrejo'? Busquen el cartel de ALEJO y vean qué les puede servir"; "Busquen información en 'vaca' (en tarjetas con imagen y texto VACA). ¿Qué parte de 'vaca' les puede servir para escribir en el calendario 'vamos a la granja?'; "Para escribir 'Celeste' pueden buscar 'Cenicienta' en estos libros"; "Si quieren saber con cuál empieza 'caballo', piensen en el nombre de un compañero y yo los ayudo a buscarlo entre los carteles" (por ejemplo el de CAMILA).

El maestro enseña a consultar dichas fuentes y a usarlas en caso de dudas. En los ejemplos citados, invita a tomar información sobre el valor sonoro convencional de las letras que se necesitan para escribir y según posibilidades crecientes de comprensión del sistema de escritura por los niños (por ejemplo, "ca" de "caballo" en un momento podrá ser escrita con c y luego con CA, aunque el nombre CAMILA en ambos casos haya sido consultado).

A partir de estas sugerencias, los alumnos aprenden a realizar por sí mismos tales consultas. Recordemos pasajes de distintos fragmentos en donde los niños refieren a estos textos conocidos:

- "La de 'Karen' es la de 'Kiosco'" (dice Melisa mientras se acerca al cartel con el nombre propio y señala la κ, en la clase de Mirta).

- "'Babosa' (alargando exageradamente el sonido de la "ese"). Suena la 's' (fonema) de 'Tomas' (alargando el sonido final de su nombre) ¿Escuchás?" (dice Tomás mostrando la letra final de su nombre escrito en un cartel en la clase de Viviana).
- "Porque 'oveja' lleva la de 'vaca'" (dice Juan Manuel aludiendo a una tarjeta con imagen y texto VACA que hay en el salón, en la clase de María del Carmen).
- Algunos niños apelan rápidamente al listado de cuentos leídos y buscan allí "La bella durmiente del bosque", leen y localizan BOSQUE.
- Ramiro observa el cartel con el nombre JORGE, que habían consultado momentos antes cuando escribieron "jo" y del cual tomaron la letra o (en la clase de María de los Ángeles).

Pero estos textos de referencia no solo son consultados cuando se trata de obtener información sobre el valor sonoro convencional de las letras. También son fuente de información para comprender otras propiedades de la escritura. Recordemos que para los alumnos de Angelina, las letras de sus nombres son una información gráfica necesaria para variar el repertorio en sus escrituras (hipótesis de variedad). Tal como ha comentado Ferreiro en el episodio "ballena", [pp. 44-48 del segundo capítulo], los niños en esa clase señalan letras en los carteles de los nombres propios y las copian para "ballena", sin que tal elección suponga la búsqueda de un valor sonoro convencional. Ante la invitación de la docente ("Ahora piensen qué letras sirven para 'ballena'"), Marisol busca la tarjeta que tiene su nombre y apellido (MARISOL HERNÁNDEZ) y elige H, M y E para la producción. Lo mismo realiza Agustín con su nombre cuando elige la letra inicial. A partir de esta consulta, la escritura de ballena es HAME. Los niños toman información de sus nombres para producir otras escrituras, y la manera en que lo hacen puede explicarse desde el proceso de construcción conceptual.

Cuando los trazos infantiles no presentan unidades claramente cuantificables ni identificables (por ejemplo, escrituras presilábicas resueltas con grafismos continuos zigzagantes), la consulta a fuentes escritas plantea otros desafíos.<sup>35</sup>

| <sup>35</sup> Graciela Brena. Sala de 3 años, UNLP.

Un grupo de niños escribe un listado con los nombres de sus mascotas para poder organizar su visita al jardín. En pequeños grupos se organiza la tarea. Uno de los grupos escribe con líneas zigzagueantes el nombre de una tortuga: "Manuelita".

Al iniciar la escritura del nombre de otra de sus mascotas –en este caso Manchita– la maestra les indica que primero busquen y observen algunos carteles con los nombres de todos los chicos de la sala para ver si algunas de las letras que allí figuran les pueden servir. Los niños toman los carteles, deslizan sus dedos sobre el material de derecha a izquierda, señalan algunas letras y conversan sobre su propiedad ("Esta es la mía... con la pelotita"). En el transcurso de este breve intercambio la docente interviene haciendo algunos comentarios: "Miren, ésta que están marcando (señala o sin nombrar) está al lado de esta otra (s) y luego sigue esta otra (ε) que es un poco diferente... acá dice 'José' ¿Vieron qué poquitas? ¿Cuántas letras tiene este nombre que dice 'José'?".

Luego de unos momentos, indica a los niños que escriban Manchita, que piensen si tiene la misma cantidad o no de letras que "José", si algunas de las letras que están viendo en los carteles pueden servir para escribir el nombre de la mascota.

En la escritura "Manuelita", sus autores no han construido criterios de cantidad y variedad interna que orienten la producción (se trata de escrituras continuas zigzagueantes). Por tal motivo, las preguntas del maestro intentan poner de relieve datos cualitativos y cuantitativos característicos de la escritura. Por ello, y antes de que escriban el nombre de la segunda mascota, Graciela interviene a efectos de pensar con los alumnos cuántas, cuáles y en qué orden aparecen escritas las letras en el nombre JOSÉ: propone que busquen letras en los carteles, hace comentarios sobre su orden en el nombre, refiere a sus diferencias, lee la escritura, pregunta por la cantidad. Está claro que su intervención no tendrá un efecto "mágico" sobre los conocimientos infantiles (de hecho los niños vuelven a escribir inmediatamente de manera similar). Sin embargo, la referencia a estas particularidades de la escritura podrá ser para ellos cada vez más atendible en tanto tengan oportunidades de enfrentarse a problemas similares en otras situaciones de producción.

En todos los ejemplos presentados el maestro interviene para que los alumnos tomen la palabra y para hacer oír su voz. Sin embargo, vale la pena destacar que su silencio es también una intervención valiosa para orientar la enseñanza: escucha con atención a los niños y los observa mientras escriben a fin de comprenderlos y plantear problemas para que puedan avanzar.



Como hemos ilustrado a lo largo de este documento, construcción conceptual y enseñanza no pueden considerarse como conceptos opuestos ni disociados. A partir de las intervenciones en el aula, hemos analizado el significado de la enseñanza de esta relación con el aprendizaje desde una perspectiva constructivista e interaccionista. Desde este marco conceptual, Lerner ha señalado el sentido de la enseñanza:

[...] enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es –finalmente– promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela (Lerner, 1996b:98).

Hemos escogido como cierre estas palabras, pues nos ayudan a evocar las voces de este documento: la de los expertos, la de los maestros que analizan su práctica y los diálogos del aula donde alumnos y docentes piensan la escritura.

## Bibliografía

---

- Blanche-Benveniste, Claire, *Estudios lingüísticos sobre la relación oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa, 1998.
- Blanche-Benveniste, Claire, "La escritura, irreductible a un código", en *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa, 2002
- Cardona, Giorgio, *Antropología de la escritura*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- Castedo Mirta; Molinari, Claudia; Torres, Mirta y Siro, Ana, *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Nivel Inicial*. Actividad Nº 3 "Escribir el propio nombre". Actividad Nº 6 "Tomar el lápiz para escribir". Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, 2001.
- Castedo Mirta; Molinari, Claudia; Torres, Mirta y Siro, Ana, *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer ciclo*. Actividad Nº 6 "Escritura de listas y rótulos"; Actividad Nº 7 "Escribir por sí mismos". Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, 2001.
- Catach, Nina. (comp.), *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona, Gedisa, 1996.
- Chartier, Anne-Marie y Hébrard, Jean, "Saber leer y escribir: unas 'herramientas mentales' que tienen su historia", en *Infancia y Aprendizaje*, 89, pp. 11-24, 2000.
- Chartier, Roger, *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona, Gedisa, 2000.
- Dirección de Educación Inicial, "Prácticas del Lenguaje", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata, DGCyE, 2008.
- Dirección de Educación Primaria, "Prácticas del Lenguaje", en *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata, DGCyE, 2008.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.
- Ferreiro, Emilia y otros, *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.

- Ferreiro, Emilia, *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI editores, 1997.
- , "A veinte años de la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*", en *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Rosario, Homo Sapiens, 2000.
- , "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia de metalingüística", en Ferreiro, E. (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, VIII. Barcelona, Gedisa, 2002.
- , *La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura*. México, Documento DIE 38. CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, octubre 2004a.
- , Uma reflexao sobre a lingua oral ea a aprendizagem da lingua escrita. Patio, VII, 29, 8-12., 2004 b.
- , *Alfabetización de niños y adultos*. Textos escogidos. México, CREFAL, 2007.
- Kaufman, Ana, *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires, Santillana, 1988.
- Kaufman, Ana; Castedo, Mirta; Teruggi, Lilia y Molinari, Claudia, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires, Aique, 1989.
- Lerner, Delia y otros, "Situaciones en que los chicos escriben por sí mismos", en *Actualización curricular*, Docto. N° 2, Primer ciclo EGB. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1996a.
- Lerner, Delia, "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996b.
- Lerner, Delia; Castedo, Mirta; Cuter, María Elena y otros, *Diseño Curricular para la EGB. Primer Ciclo*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Apartado: Práctica de la escritura, 2000.
- Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Molinari, Claudia, "Leer y escribir en el jardín de infantes", en Kaufman A. M (comp), *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Nemirovsky, Miriam, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México, Paidós, 1999.
- Teberosky, Ana, "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1982.
- Teberosky, Ana, "Primero escribir, escribir en primero", en *Signos, Teoría y Práctica de la Educación* 20, p.p 34-40, enero / marzo, 1997.

Vernon, Sofía, "Introducción" y "Conclusiones", en *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura*. Tesis 6. DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México, 1997.

Vernon, Sofía, "¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra", en Pellicer, A. y Vernon, S. *Aprender y enseñar la lengua escrita en la escuela*. México, SM, 2004.

Weitzman de Levy, Hilda, "Práctica de la escritura", en *Prácticas del lenguaje. Diseño curricular para la Educación Inicial*, 2000.



Este documento se inscribe en el conjunto de acciones implementadas por el equipo de Alfabetización Inicial de la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Se organiza a partir de la selección de algunos registros de clase producidos por docentes y capacitadores del postítulo de actualización académica "Lectura y escritura en la Alfabetización Inicial". Tales registros corresponden a situaciones didácticas donde los niños de jardín de infantes y primer grado se apropian de la práctica de escritor en pequeños grupos.

En el material empírico se analizan las relaciones entre las intervenciones del docente y de los alumnos en instancias de comunicar y aprender la complejidad de la escritura. "¿Cómo es posible que los chicos puedan aprender a escribir si primero no se presentan y ejercitan todas las letras?". Los comentarios de Emilia Ferreiro sobre los diálogos del aula resultan un aporte fundamental para comprender las vinculaciones entre construcción conceptual y enseñanza.

