

Derechos y oportunidades en la alfabetización inicial

María Claudia Molinari | Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata, República Argentina). Magíster en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV, México).
cmolinari@fahce.unlp.edu.ar

Este artículo fue adaptado del original publicado en la *Revista Práxis Educativa*, Vol. 15, Nº 35 (Octubre/Diciembre 2019).

Resumen

El artículo analiza las decisiones político-pedagógicas en torno a la elección del objeto de enseñanza en momentos de la alfabetización inicial y a la valoración de los alumnos como ciudadanos portadores de saber, como personas con derecho a poner a prueba y transformar las conceptualizaciones no convencionales sobre la escritura en las situaciones de enseñanza. A fin de profundizar el sentido de estos enunciados, desde un marco constructivista se analizan textos producidos por alumnos de educación infantil y un fragmento de las interacciones en el aula en situación de escritura por los niños. La posibilidad de interpretar estos procesos de construcción conceptual en los alumnos es central para comprender el valor de las transformaciones en la escritura infantil y el tipo de problemas que los educadores necesitan plantear en las situaciones de enseñanza. Para finalizar, se explicitan algunas discusiones teóricas con la perspectiva de conciencia fonológica y con aportes de las neurociencias.

Palabras clave: Alfabetización inicial. Aprendizaje de la escritura. Enseñanza de la escritura.

Introducción

«...toda diferencia puede ser considerada como déficit, depende de quién tenga el poder y de cómo lo use...»

Lerner (2007:7)

¿De qué hablamos cuando hablamos de alfabetización inicial? Nos referimos a un período en el que se enseñan y aprenden prácticas del lenguaje –prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad– que circulan con sentidos diversos en las culturas de lo escrito y cuya apropiación es un derecho de todos los alumnos desde su ingreso al Jardín de Infantes y en los primeros años de la escolaridad primaria.¹ Prácticas del lenguaje en las que los alumnos exploran diversidad de géneros discursivos, al mismo tiempo que se apropian del funcionamiento del sistema de escritura convencional.

La enseñanza en los tiempos de la alfabetización inicial tiene un claro sentido político, en particular, en las decisiones acerca de cuál es el objeto de enseñanza así como en las decisiones acerca del lugar de los alumnos en las propuestas educativas.

Desde hace muchos años ha sido una decisión político-pedagógica que las prácticas del lenguaje sean el objeto de enseñanza fundamental desde los inicios de la alfabetización. Estas prácticas ponen en primer plano la manera en que se utiliza el lenguaje para pensar, para producir ciertos efectos en los otros o incidir sobre las situaciones, para construir saberes; prácticas democratizadoras en tanto que fomentan la participación de todos los alumnos, donde la diversidad de usos y formas del lenguaje promueve en la escuela enriquecimiento

¹ Sin querer ocultar los usos sexistas del lenguaje, para facilitar la redacción y lectura en este documento se hace uso del genérico masculino para hacer referencia tanto a varones como a mujeres.

lingüístico y no discriminación cultural. Prácticas que –desde muy pequeños– los niños pueden y deben ejercer para apropiarse del poder del lenguaje aunque inicialmente no logren hacerlo de forma convencional (cf. Lerner *et al.*, 1999).

También ha sido una decisión político-pedagógica considerar a nuestros alumnos como ciudadanos portadores de saber, como personas capaces y con «*cronologías de aprendizaje diferentes*» (Terigi, 2010), con derecho a expresar y poner a prueba esos saberes en las situaciones de enseñanza, dudar de ellos y transformarlos con ayuda de intervenciones sistemáticas de sus maestros.

A fin de profundizar el sentido de estos enunciados se presentará una selección de documentos recogidos en situaciones didácticas de escritura por los alumnos. El propósito es analizarlos desde un marco constructivista, a la vez que explicitar algunas de las discusiones vigentes en torno a la alfabetización inicial.

I Para planificar la enseñanza de las prácticas de lectura y de escritura en Educación Inicial y en Educación Primaria seleccionamos algunos de los ámbitos donde circula el lenguaje escrito en la práctica social, ámbitos vinculados a «*diversas esferas de la actividad humana*» (Bajtín, 1999:248). Por ejemplo, situaciones didácticas de lectura y de escritura en torno a lo literario, propuestas en ámbitos cotidianos y de estudio.

En el ámbito literario se planifican propuestas didácticas donde docentes y alumnos leen diversidad de géneros e intercambian sentidos en interacción con otros lectores. Al mismo tiempo, situaciones didácticas que invitan a escribir como lectores, por ejemplo, para comentar o recomendar obras de interés o para recrear personajes de los cuentos para una exposición.

Tal es el caso de las producciones sobre los lobos de los cuentos. En pequeños grupos, los alumnos ilustran y componen textos descriptivos sobre el personaje.²

² Grupo de 5 años. Docentes: Patricia Garelli y Laura Pereyra. Nivel Inicial, Escuela Graduada “Joaquín V. González”. Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La condición inicial para estas escrituras es haber participado de diversas situaciones de lectura en las que el lobo aparece como personaje.



La escritura del lobo “Pedro” (“Se llama Pedro/ es un lobo grande/ y peludo sus dientes son filosos y blancos”) se resuelve de forma silábica, en la que se identifican algunos valores sonoros pertinentes.



CLMPAO	se llama Pedro
EUOLROE	es un lobo grande
IPUOUIEOIOBO	y peludo sus dientes son filosos y blancos
CMAIM	

El texto del lobo “Umita” (“Se llama Umita/tiene fuerza y es feliz/usa collar/su cola es peluda y usa lentes”) presenta cuatro líneas gráficas y –a diferencia del texto anterior– está escrito de manera presilábica.



MOLLMLUCIA	Se llama Umita
SECFOMLA	tiene fuerza y es feliz
FOLLM	usa collar
MIOLWIOLN	su cola es peluda y usa lentes

Como se advierte, aún desde producciones pre-fonetizantes, **los alumnos pueden participar de procesos redaccionales complejos, compartiendo decisiones tanto sobre el lenguaje escrito como sobre el sistema de escritura en distintos niveles de conceptualización**³.

II

Las situaciones didácticas de lectura y de escritura en ámbitos cotidianos nuclea prácticas del lenguaje vinculadas a la organización y al funcionamiento del aula y de la institución, así como la comunicación dentro y fuera de la escuela. Permiten anticipar o prever acciones, revisar y reflexionar sobre lo realizado, establecer diversas formas de intercambio escrito entre niños, docentes y otros adultos. Por ejemplo, registro de préstamo de libros de la biblioteca, diversas situaciones de escritura del nombre propio y de los compañeros en agendas de cumpleaños o de teléfonos, producción de mensajes para destinatarios diversos, elaboración de juegos de mesa para la ludoteca de la institución (juegos de memoria, dominó, juego de cartas) (cf. Molinari, 2015). Son prácticas del lenguaje similares a las que, a propósito de la escritura, Bernad Lahire ha caracterizado desde la investigación sociológica como “prácticas de gestión doméstica”: «*Las prácticas de escritura de gestión doméstica permiten calcular, planificar, programar, prever la actividad y organizarla en un lapso más o menos largo, así como preparar o demorar la acción directa y suspender en parte la urgencia práctica*» (Lahire, 2008:9).

El cuaderno-agenda es un soporte donde los alumnos de forma individual o en pequeños grupos producen e interpretan escrituras con sentido social: listas de materiales, registro de una información que es necesario recordar, agendas de lectura literaria en las que registran o localizan títulos de cuentos leídos por la docente, etcétera. Es un cuaderno que acompaña a los niños desde que ingresan al Jardín de Infantes y continúa con ellos en primer año de la escuela primaria. Sus páginas conservan huellas de la historia personal de la escritura y sus conquistas en el proceso de construcción conceptual.

La producción de listas se presenta en todos los casos con sentido para los alumnos, en general, con el propósito de solicitarle a la familia materiales necesarios para el desarrollo de alguna actividad. Las agendas de Camila y Manuela documentan sus conquistas en el tiempo.

ESCRITURAS DE CAMILA



1ª Sección
(3 años)

2ª Sección
(4 años)

3ª Sección
(5 años)

En las tres listas escribe:

CARETA
LUPA
REVISTAS
CARTÓN

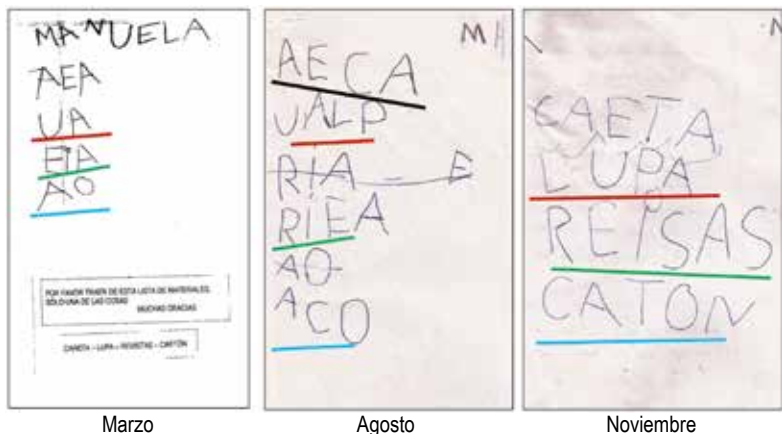
Las listas escritas por Camila al finalizar las salas de 3, 4 y 5 años informan sobre el proceso de apropiación del sistema de escritura a lo largo del ciclo de Educación Inicial: escrituras presilábicas con grafismos primitivos (al finalizar la sala de 3 años), escrituras presilábicas diferenciadas (4 años) y escrituras silábicas con valores grafo-fónicos pertinentes (5 años). También la escritura del nombre propio presenta una interesante evolución.

En otro grupo de niños, las tres listas producidas por Manuela fueron escritas en el transcurso del último año escolar (sala de 5 años)⁴.

³ Desde hace tiempo, el Jardín de Infantes ha asumido un compromiso alfabetizador. Sin embargo, resulta indispensable aclarar una vez más que «este compromiso no debe confundirse con la producción alfabética. No significa estipular niveles de logro por salas o edades, ni tener que adquirir la alfabetización del sistema de escritura al egreso del jardín» (Molinari, 2000:19-20).

⁴ Las docentes pueden proponer la escritura de listas diferentes, o bien conservar las mismas palabras como en las escrituras de Camila y Manuela. En ambos casos es posible analizar la evolución de la escritura y desde estos datos tomar decisiones de enseñanza en el transcurso del año escolar (Jardín de Infantes Nuestra Sra. Del Valle, La Plata. Coordinación: Prof.ª Andrea Ocampo).

ESCRITURAS DE MANUELA



Marzo

Agosto

Noviembre

CARETA	AECA
LUPA	UA / UALP / LUPA
REVISTAS	EIA / RIEA / REISAS
CARTÓN	AO / ACO / CATON

En las producciones inicial, media y final se registran avances importantes en la construcción del sistema de escritura. En el mes de marzo, Manuela escribe de forma silábica con valores grafo-fónicos pertinentes en vocales, y en noviembre produce la lista de materiales con escrituras casi alfabéticas.

Analicemos en particular “revistas” (EIA / RIEA / REISAS) y “cartón” (AO / ACO / CATON), la producción intermedia correspondiente al mes de agosto. Es un claro ejemplo de los problemas y las soluciones provisionarias de los niños cuando advierten la necesidad de introducir más letras pertinentes en su escritura. Como claramente ocurre en “revistas” (RIEA) y en “cartón” (ACO), el “desorden con pertinencia” en la escritura es un fenómeno esperable en el proceso de aprendizaje (Ferreiro, 2009).

En ambas palabras, Manuela produce una primera versión que, al ser interpretadas, decide realizar un nuevo intento: de la escritura inicial **RIA** (una letra pertinente por sílaba para “re-vis-tas”) reescribe **RIEA** al incorporar E para que diga “re”; en “cartón”, de la primera versión **AO** (una vocal por sílaba para “car-tón”), reescribe **ACO** pues para “car” advierte que necesita agregar una letra más (AC). Algo similar sucede en “careta” cuando incorpora C para “ca” (AECA).

Según aportes de Ferreiro (*ibid.*), este desorden con pertinencia testimonia la manera en que –por análisis de la sílaba– los niños incorporan más letras pertinentes en su escrito, aunque sin poder resolver de manera inmediata su ubicación correcta en la serie gráfica. Las producciones de Manuela (revistas-cartón-careta) deben ser interpretadas como

intentos claros de avance conceptual, en tanto que explora cómo introducir más de una unidad grafo-fónica pertinente por sílaba, hecho que hasta no hace mucho resultaba inadmisibles.

En “lupa” (UALP), Manuela produce una escritura diferente: reescribe de forma silábica dos veces la misma palabra ante la necesidad de agregar –por hipótesis de cantidad mínima– más de dos letras en “lu-pa” (UA). Produce dos escrituras silábicas contiguas que no logra interpretar: primero con vocales (lu-pa: UA) y luego con consonantes (lu-pa: LP). Escribe solo una letra por sílaba pero desde dos anclajes diferentes: cuando dice “‘lu’ ‘lu’ ‘lu’ ‘la u’”, escribe U; cuando repite “‘lu’ ‘lu’ // //”, escribe L. (*ibid.*)⁵ Es interesante constatar que la niña conoce las cuatro letras de “lupa” –las identifica y las puede graficar– pero esta información no alcanza para comprender el funcionamiento alfabético de la escritura. En este caso, es la hipótesis silábica la que guía la producción.

Los maestros que comprenden la complejidad de estos procesos saben que la inclusión de unidades intra-silábicas no sucede de forma lineal por adición o simple agregado de letras pertinentes en orden convencional (*ibid.*). Por el contrario, saben que en el proceso de reorganización del sistema anterior –en este caso, el silábico– el desorden de las letras es una respuesta esperable y avanzada en el proceso de alfabetización. Los alumnos descubren que ciertas unidades grafo-fónicas deben ser incorporadas en su escritura, pero no comprenden de forma inmediata en qué lugar de la serie las deben introducir. Los docentes que interpretan el sentido de estas respuestas impulsan su discusión en el aula.

La posibilidad de interpretar los procesos de construcción conceptual en los niños es central para comprender el valor de las transformaciones en la escritura infantil y el tipo de problemas que los educadores necesitan plantear en las situaciones de enseñanza. Consideremos la palabra “cartón” (ACO) escrita por Manuela a fin de ejemplificar posibles intervenciones de los docentes.

► Aportar información a través de la escritura de otras palabras (“Como vos dijiste, ‘carta’ y ‘carpa’ empiezan como ‘cartón’. Las escribo [CARTA-CARPA] y vamos a pensar cómo dice ‘cartón’ en tu escritura [ACO]”).

⁵ La escritura de una letra por sílaba desde dos anclajes diferentes, también ha sido analizada en la producción de alternancias grafo-fónicas en el nivel silábico de escritura (Molinari y Ferreiro, 2007; Teruggi y Molinari, 2015).

- ▶ Recurrir a escrituras conocidas como los nombres propios, a fin de localizar información para producir otras escrituras (“Traé el cartel donde dice ‘Carla’, allí hay información que te puede servir para escribir ‘cartón’”).
- ▶ Favorecer el intercambio entre pares para pensar juntos durante el proceso de producción (“Cada uno de ustedes escribió ‘cartón’ pero, como vemos, las escrituras tienen algunas diferencias. Piensen juntos cómo dice en cada caso, decidiendo qué dejarían o cambiarían y escriban entre los dos nuevamente ‘cartón’”). (Molinari y Corral, 2008)

Interpretar y valorar las escrituras pre-alfabéticas, supone considerar los procesos de apropiación como conquista de los alumnos en el contexto escolar y no como versiones deficitarias con respecto a la escritura convencional. Al comprender aquellos procesos, los educadores plantean situaciones didácticas desafiantes e intervenciones profesionales complejas donde los alumnos tienen oportunidades de tomar decisiones acerca de cuáles letras escribir, cuántas y en qué orden.

III

En este apartado se analizan algunos pasajes de las interacciones en el aula; en este caso, en el marco de situaciones didácticas de lectura y de escritura en ámbitos de estudio o “para saber más”. En ellas se les ofrecen oportunidades a los alumnos para enfrentar la complejidad de textos informativos a través de la lectura de la maestra y por lectura de los niños, tomar algunas notas para conservar datos de interés y escribir por dictado a la docente y/o por los alumnos textos para publicar y difundir información.

La producción de infografías sobre animales polares es un ejemplo de este tipo de propuestas.⁶ En parejas, los alumnos escriben epígrafes en un conjunto de imágenes recuperando algunos conocimientos sobre las características de los animales y las condiciones del ambiente donde habitan. La situación de escritura de epígrafes comienza con la anticipación del texto que cada pareja se propone escribir⁷. En otra clase, las parejas escriben aquellos

textos de forma colaborativa. Estas decisiones didácticas en la secuencia de producción ofrecen mejores oportunidades para que los alumnos puedan resolver problemas diferentes en tiempos diferentes: primero la composición del escrito (sobre qué escribir y cómo enunciarlo en lengua escrita para que otro comprenda) y luego su textualización, donde el foco de los intercambios sucede en torno al sistema de escritura.

Previo a la producción, la docente recuerda que hay escrituras disponibles que pueden consultar “cuando necesiten saber más sobre las letras” (ejemplo, los nombres de todos los compañeros), que se trata de una tarea colaborativa con intercambio de roles y que recibirán su ayuda cuando recorra los distintos grupos.

Para analizar el funcionamiento de la situación de producción se presenta un fragmento de clase en el que Clarita y Milagros escriben sobre el *krill*. En este breve pasaje interesa destacar las interacciones en el proceso de escritura; en particular, la manera en que las autoras toman decisiones sobre las letras.

Las niñas habían previsto escribir “son patas plumosas para cazar algas” a propósito de una imagen donde se destacan las patas delanteras del *krill* (patas con plumosidades que utiliza como filtro del alimento y cuya función es la de cazar algas).

Mientras la docente se desplaza y trabaja con otros grupos, Clarita y Milagros han escrito:

PAMESPACAS

LAUSOPA

C

Al acercarse a las niñas, la docente observa la escritura y solicita interpretación.

(...)

D: –Lean todo junto, ¿cómo era?

(Milagros lee mientras señala en el texto).

Milagros: –‘Son patas plumosas’ (señala PAMESPACAS) ‘para’ (señala LAUSOPA) ‘ca...’ (señala C para ‘cazar’).

Clarita: –/s/, /s/, ‘caz’ /s/ la ‘ese’.

(Milagros agrega S y queda CS. Vuelve a leer hasta la tercera línea gráfica. En CS se detiene a pensar).

D: –‘Son patas plumosas para...’

⁶ Proyecto publicado en Molinari, Brena y Ocampo (2015). El libro analiza de forma pormenorizada la puesta en aula de una propuesta de desarrollo curricular diseñada, coordinada y documentada por Andrea Ocampo y Graciela Brena. Docente: Noelia Zavala, Jardín de Infantes N° 907, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

⁷ Se hace referencia aquí al momento de la composición oral del texto. Hablar para escribir implica una situación diferente de la que se establece entre interlocutores en una conversación, pues se trata de enunciados formulados oralmente para ser escritos. En otros términos, propuestas orales de texto escrito que la autora ha definido como “texto intentado” y que –durante la interacción– el grupo puede someterlas a consideración antes de darles forma gráfica. Durante este proceso, el texto intentado puede experimentar cambios, reformulaciones o revisiones a lo largo de la actividad de composición (al igual que sucede en el texto escrito) (Camps *et al.*, 2007).

Milagros y Clarita: –‘...cazar algas’ (completando la frase).

(...)

Clarita: –‘Algas’, ‘al’, ‘gas’ /s/ la ‘a’ (escribe a continuación y queda CSA).

PAMES PACAS
LAVSO/A
CSA/A



Clarita: –La ‘ese’, la ‘ce’

Milagros: –¡Esperá!

Clarita: –‘Para’... (señalando ambas el texto).

Milagros: –‘Ca’, /s/ (en CSA).

Clarita: –¿La ‘ese’?

(Milagros asiente con la cabeza).

Clarita: –¡Otra vez la ‘ese’ ahí!... ‘ese’ (escribe S y queda CSAS).

D: –Léanlo.

(Ambas leen mientras Milagros señala con el dedo).

D: –Ustedes dijeron que decía ‘son patas plumosas para cazar algas’. ¿Dónde dice ‘patas’?

Milagros y Clarita: –¡Acá! (señalan PACAS).

D: –¿Dónde empieza y dónde termina ‘patas’?

(Clarita subraya PACAS).

D: –¿Dónde dice ‘son’?

Milagros y Clarita: –¡Acá! (señalan PAMES).

D: –Digan ‘son’.

Clarita: –‘Son’, la ‘ese’ (escribe S sobre P). ‘Son, son’ (escribe N sobre A), ‘son’ la ‘o’ (escribe O arriba de M, queda entonces reescrito SNO).

Milagros: –No, primero esta, acá (señala O en SNO, indicando que va antes que N).

Clarita: –No, después la ‘o’.

Milagros: –‘Son’ (en SNO) ‘patas’ (PACAS). (Relee por propia iniciativa).

D: –¿Y estas que no señalaron? (indica ES en SNOESPACAS).

(Milagros tacha ES y vuelve a releer en cada línea gráfica).

(...)

Primera escritura



Escritura final



“son patas/plumosas para/cazar algas”



A partir de intervenciones de la docente, el control de la propia escritura aparece aquí como una práctica de escritor que las niñas ejercen en su ausencia, de manera cada vez más autónoma. Para las autoras parece necesario estar seguras de cuáles y cuántas letras escribir para que diga aquello que se han propuesto comunicar.

Por momentos, la maestra se acerca y les solicita que interpreten su producción a fin de comprender cómo las niñas han resuelto su escritura y, a partir de esta constatación, plantearles algunos problemas. Con este propósito les solicita localizar algunos segmentos (“¿Dónde dice ‘patas’?”, “¿Dónde empieza y dónde termina ‘patas’?”, “Dónde dice ‘son’”); les propone reescribir “son” invitando a que exploren relaciones entre oralidad y escritura (“digan son”); les solicita también ajustar la escritura tachando un sobrante que no han logrado interpretar (ES en SNOESPACAS para que diga “son –SON– patas –PACAS–”). La docente regula sus intervenciones, atendiendo al interés y compromiso de las alumnas en la situación de producción. Son intervenciones de enseñanza acotadas que focalizan solo en algún o en algunos problemas en los cuales los pequeños tienen oportunidades de pensar y aprender.

Considerando los conocimientos sobre el sistema de escritura, la producción presenta resoluciones silábicas a la vez que intentos más o menos ajustados de introducir unidades fonológicas más pequeñas en la sílaba. Las niñas han avanzado hacia una producción silábico-alfabética, en la que el desorden (SNO para “son”) se conserva a pesar de las indicaciones de Milagros para desplazar una de sus letras.

Clarita y Milagros producen de forma colaborativa. Llama la atención la manera en que logran intercambiar información durante el proceso, alternando el rol de escritor. Al iniciar la tarea saben qué texto van a escribir (‘son patas plumosas para cazar algas’) y en el transcurso de la escritura recuperan dicho texto una y otra vez. Durante este proceso exploran relaciones entre segmentaciones de la emisión oral para identificar y escribir unidades grafónicas pertinentes, en un proceso dialéctico de decir-escribir/escribir-decir; al mismo tiempo, exploran relaciones entre emisión oral y partes de la escritura para interpretar y controlar lo que ya han escrito. Por ejemplo, en “cazar” luego de escribir C interpretada como “ca”, Clarita verbaliza “/s/, /s/, ‘caz’ /s/ la ‘ese’”, indicándole a Milagros que debe escribir S para “zar” (queda escrito C = ‘ca’, S = ‘zar’). De forma similar sucede en “algas” y también en “son”, en un proceso que puede caracterizarse como de «oralidad analítica» y de «escritura reflexiva» (Ferreiro, 2009:12).

Resulta importante señalar que en este proceso la maestra no promueve el deletreo o el silabeo desde su intervención; solo invita a las niñas a decir lo que van a reescribir –“son”– en el momento de reformular esta escritura. Es necesario destacar que **las segmentaciones de la oralidad son procedimientos propuestos y explorados por las niñas para pensar la escritura en el transcurso de la producción.**

En este proceso es posible observar relaciones entre el nivel de conceptualización de la escritura y las capacidades de segmentación oral en momentos de decidir qué unidades escribir y de justificar lo escrito. Desde hace mucho tiempo, resultados de investigación han constatado esta relación, en discusión con la perspectiva de conciencia fonológica (Vernon, 1997; Vernon y Ferreiro, 1999).

*«...los niveles de conceptualización de la escritura (...) correlacionan con las capacidades de segmentación de la oralidad disponibles en ese momento del desarrollo. Adicionalmente, sugieren que **la segmentación de la emisión oral puede surgir como respuesta a un problema cognitivo** (la justificación, para sí mismo o para un interlocutor, de las partes de una palabra escrita) **y no necesita ser planteado como un entrenamiento de una habilidad fuera de contexto.**» (Ferreiro, 2002:159)⁸*

⁸ El destacado en negrita es nuestro.

IV

En las situaciones didácticas expuestas se ha analizado cómo –desde los inicios de la alfabetización– todos los alumnos pueden componer textos aproximándose al lenguaje escrito en diversidad de géneros, escribir palabras pero también textos más extensos en situaciones con sentido social, escribir y poner en discusión el sistema de ideas que construyen cuando intentan comprender el funcionamiento de la escritura.


Desde hace décadas, investigaciones y experiencias didácticas sistematizadas han aportado un valioso material teórico sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar desde la perspectiva expuesta (Lerner, Palacios de Pizani y Muñoz de Pimentel, 1987; Kaufman, 1988; Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1989; Lerner, 2001; Nemirovsky, 1999; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993; Weisz, 1999). El análisis pormenorizado del funcionamiento de situaciones didácticas en jardines de infantes y escuelas, ha sido y sigue siendo fundamental para comprender la complejidad de las interacciones del aula en tiempos de la alfabetización inicial. Investigaciones comparativas entre propuestas de enseñanza y logros de aprendizaje en los niños al finalizar el Jardín de Infantes, reportan mejores resultados en quienes tuvieron oportunidades de escribir en situaciones similares a las expuestas en este trabajo.⁹

Sin duda, el tiempo de la alfabetización inicial es un campo polémico, en particular cuando se discute sobre la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura. Las propuestas de alfabetización fundadas en la perspectiva de conciencia fonológica (*phonological awareness*), en consonancia con los aportes de las neurociencias, ingresan sin dificultad a la dinámica homogeneizadora de la escuela con prescripciones de enseñanza garantes del éxito escolar (Defior, 1996; Diuk, 2013; Borzone y Marder, 2015; Dehaene, 2014 y 2015). Cuando los alumnos no logran aprender con estos programas de enseñanza caracterizados como de intervención “fuerte” –RAI (Respuesta a la Intervención)– “puede pensarse

en un trastorno específico de aprendizaje” (Borzone y Marder, 2015:25). Sin poner en discusión el dispositivo de enseñanza, queda claro que el déficit sigue siendo propiedad del alumno.

La difusión de los aportes de las neurociencias al campo educativo sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura, informa desde una perspectiva reduccionista al campo de lo biológico y de lo individual (Terigi, 2016) “cómo aprende el cerebro a leer” (Dehaene, 2015:21), las consecuencias de ese aprendizaje en el cerebro, los retrasos en la lectura en contextos de pobreza o la detección temprana de patologías en niños muy pequeños...

En materiales escolares para jardines de infantes y escuelas primarias se diseñan actividades en las que –como condición inicial– promueven la enseñanza de habilidades perceptivo-motoras y habilidades orales de toma de conciencia fonológica para identificar y deslindar sonidos en palabras –a modo aprestamiento– para luego enseñar de forma explícita y graduada las correspondencias entre fonemas y grafemas a todo el grupo escolar (Diuk, 2013; Borzone y Marder, 2015; Rosemberg y Stein, 2015). Así, la escritura y la lectura se enseñan como mecanismos de transcripción entre unidades sonoras y unidades gráficas (Morais, 2014; Maluf y Cardoso-Martins, 2013), desde una interpretación monocrónica del aprendizaje¹⁰ (Terigi, 2010) a alumnos desprovistos de todo saber.

La posibilidad de que los alumnos puedan expresar sus conocimientos como lectores y escritores en las situaciones de enseñanza es un derecho que por decisión política se impulsa desde una perspectiva constructivista. En la formación de ciudadanos críticos y autónomos, este derecho es una condición fundamental. 

⁹ Los resultados de aprendizaje en grupos de niños de cinco años de sectores populares argentinos y brasileños al finalizar el Nivel Inicial, que participaron de prácticas de enseñanza diferentes –a quienes se les propuso entre otras tareas la escritura de listas de palabras– concluyen que quienes participaron de prácticas de enseñanza constructivistas alcanzaron niveles de escritura más avanzados y recurrían a procedimientos más elaborados que aquellos niños que participaron de propuestas basadas en actividades perceptivo-motrices y enseñanza graduada de letras (Grunfeld, 2012; Scarpa, 2014; Grunfeld y Molinari, 2017; Grunfeld y Scarpa, 2018).

¹⁰ «Cuando hablamos de aprendizajes monocrónicos estamos hablando de la idea de que es necesario proponer una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros del grupo escolar y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas.» (Terigi, 2010:16)

Referencias bibliográficas

BAJTÍN, Mijail M. (1999): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.

BORZONE, Ana María; MARDER, Sandra (2015): *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

CAMPS, Anna; GUASCH, Oriol; MILIAN, Marta; RIBAS, Teresa (2007): "El escrito en la oralidad: el texto intentado" en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 1, N° 1. Departamento de Ciencias de la Educación. FAHCE, UNLP. En línea: https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv01n01a13/pdf_76

DEFIOR, Sylvia (1996): "Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora" en *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, N° 73, pp. 49-64.

DEHAENE, Stanislas (2014): *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

DEHAENE, Stanislas (2015): *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

DIUK, Beatriz (2013): *Propuesta Dale! Derecho a aprender a leer y escribir. Guía para el docente*. Beccar: Fundación Perez Companc y ETIS.

FERREIRO, Emilia (2002): "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística" (Cap. 8) en E. Ferreiro (comp.): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, pp. 151-171. Barcelona: Gedisa Editorial.

FERREIRO, Emilia (2009): "La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia" en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 30, N° 2, pp. 6-13. En línea: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n2/30_02_Ferreiro.pdf

GRUNFELD, Diana (2012): *La palabra escrita y la palabra oral al final de la sala de 5 años: Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas*. Tesis presentada para la obtención del grado de Magister en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. En línea: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.745/te.745.pdf>

GRUNFELD, Diana; SCARPA, Regina (2018): "Comprender las unidades menores de la palabra. Un desafío crucial en la alfabetización inicial. Investigaciones en la Argentina y Brasil" en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol. 12, N° 13. En línea: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos043/9710>

GRUNFELD, Diana N.; MOLINARI, María Claudia (2017): "La importancia de pensar sobre la escritura en el jardín de infantes" en *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 9, N° 19, pp. 31-48. En línea: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18610>

KAUFMAN, Ana María (1988): *La lectoescritura y la escuela. Una experiencia constructivista*. Buenos Aires: Santillana.

KAUFMAN, Ana María; CASTEDO, Mirta; TERUGGI, Lilia; MOLINARI, Claudia (1989): *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

LAHIRE, Bernard (2008): "Escrituras domésticas. La domesticación de lo doméstico" en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 29, N° 3, pp. 6-23. En línea: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Lahire.pdf

LERNER, Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

LERNER, Delia (2007): "Enseñar en la diversidad" en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 28, N° 4, pp. 6-17. En línea: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf

LERNER, Delia; CASTEDO, Mirta; CUTER, María Elena et al. (1999): "Prácticas del lenguaje" en *Pre Diseño Curricular para la EGB – Primer Ciclo*, pp. 157-171. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires – Secretaría de Educación – Dirección de Curricula.

LERNER, Delia; PALACIOS DE PIZANI, Alicia; MUÑOZ DE PIMENTEL, Magaly (1987): *Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados*. Serie de publicaciones DEE-OEA (cuatro fascículos). Caracas: Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, DEE.

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (orgs.) (2013): *Alfabetização no século XXI. Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso Editora.

MOLINARI, Claudia (2015): "Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa" en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 131 (Junio), pp. 64-71. Montevideo: FUM-TEP. (reedición)

MOLINARI, Claudia; BRENA, Graciela; OCAMPO, Andrea (2015): Ambiente Natural y Social y Prácticas del Lenguaje. Análisis de un proyecto sobre animales. Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 7ª parte. Materiales complementarios: documentos fotográficos y fragmentos de video de clase. En línea: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/proyectoanimales/index.html>

MOLINARI, Claudia; CORRAL, Adriana Inés (2008): *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y el jardín*. La Plata: Dirección de Capacitación. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. En línea: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/la_escritura_en_la_alfabetizaci%C3%B3n_inicial.pdf

MOLINARI, Claudia; FERREIRO, Emilia (2007): "Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora" en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 28, N° 4, pp.18-30. En línea: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Molinari.pdf

MOLINARI, María Claudia (2000): "Leer y escribir en el jardín de infantes" en A. M. Kaufman (comp.): *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires: Santillana.

MORAIS, José (2014): *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso Editora.

NEMIROVSKY, Myriam (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Ed. Paidós.

ROSEMBERG, Celia Renata; STEIN, Alejandra (2015): *La alfabetización temprana en el Nivel Inicial. Juegos con sonidos, rimas, letras y poesías para promover el aprendizaje del sistema de escritura*. Guía 3. Buenos Aires: OEI-UNICEF.

SCARPA, Regina Lúcia Poppa (2014): *O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis*. (Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. En línea: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20102014-115756/publico/REGINA_LUCIA_POPPA_SCARPA.pdf

TEBEROSKY, Ana (2001): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori Editorial. Colección: Cuadernos de Educación.

TERIGI, Flavia (2010): "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia dirigida a directores y supervisores escolares de la Provincia de La Pampa en la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Santa Rosa (La Pampa), 22 y 23 de febrero de 2010. En línea: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

TERIGI, Flavia (2016): "Sobre aprendizaje escolar y neurociencias" en *Propuesta Educativa*, Año 25, N° 46, Vol. 2, pp. 50-64. En línea: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403049783006.pdf>

TERUGGI, Lilia Andrea; MOLINARI, María Claudia (2015): "Análisis comparativa del fenómeno dell'alternanza grafo-fonica nella scrittura manoscritta e digitale di bambini di lingua spagnola e italiana di 4 e 5 anni" en *Rassegna di Psicologia*, Vol. 32, N° 2, pp. 11-29. En línea: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7255/pr.7255.pdf

TOLCHINSKY, Liliana (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Ed. Anthropos en coedición con Universidad Pedagógica Nacional de México.

VERNON, Sofia; FERREIRO, Emilia (1999): "Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness" en *Harvard Educational Review*, Vol. 69, N° 4, pp. 395-416.

VERNON, Sofia A. (1997): *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura*. Tesis de doctorado. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Pedagógico Nacional.

WEISZ, Telma (1999): *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Editora Atica.