

## INTERVENCIONES DIDÁCTICAS EN SITUACIONES DE ENSEÑANZA DEL SISTEMA DE ESCRITURA. Alumnas de formación docente que enseñan algo más que letras

Pablo Rosales

[prosales@hum.unrc.edu.ar](mailto:prosales@hum.unrc.edu.ar)

Universidad Nacional de Río Cuarto  
República Argentina

### Palabras clave

Alfabetización inicial  
Intervenciones didácticas  
Sistema de escritura  
Formación docente

### Resumen

Se analizan intervenciones didácticas que diseñan y desarrollan estudiantes de Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial, en espacios formativos del campo de la Alfabetización Inicial. Se asume en esos espacios un enfoque didáctico centrado en la transmisión de prácticas sociales propias de la cultura letrada, con especial consideración por el proceso psicogenético de construcción de hipótesis sobre el sistema de escritura por parte de los niños, además del aporte de otros referentes teóricos y de desarrollos didácticos específicos. El diseño y desarrollo de estas intervenciones en distintos escenarios de formación docente evidencian la tensión necesaria entre los contenidos previstos para la formación de grado y los esquemas genuinos con que cuentan las estudiantes de profesorado. Se aprecia un considerable avance en los esquemas iniciales y en las prácticas desarrolladas por algunas de las estudiantes, alejándose sus intervenciones tanto de aquellas que proveen el saber acabado y convencional esperando su reproducción sin comprensión, como de aquellas que se limitan a esperar el descubrimiento espontáneo de los datos y propiedades de la escritura por parte de los niños. Por el contrario, las intervenciones desarrolladas mayoritariamente por las estudiantes consisten en aportar información en el contexto de un problema, dentro del cual tiene sentido reflexionar sobre la escritura, y a partir del cual los alumnos pueden y deben decidir cómo usar la información ofrecida, a fin de poder leer o escribir algo que quieren o necesitan.

**Cita sugerida:** Rosales, P. (2020). Intervenciones didácticas en situaciones de enseñanza del sistema de escritura. Alumnas de formación docente que enseñan algo más que letras *Contextos de Educación* 29 (20)

## DIDACTIC INTERVENTIONS IN THE TEACHING OF WRITING SYSTEM. Trainee Teachers teaching beyond letters

### Key words Abstract

Initial literacy development

Didactic interventions

the teaching of Writing

Teacher training

Didactic interventions designed and developed by students of Primary Education and Trainee Teacher in preschool education are analyzed in training spaces in the field of Initial Literacy development. In these spaces, a didactic approach focused on the transmission of social practices typical of the literate culture is favored, with special considerations of the psychogenetic process of hypotheses development about the writing system by children, and the contribution of other theoretical frameworks and specific didactic developments in the field. The design and development of these interventions in different teacher training scenarios reveal the typical tension between the content provided for undergraduate training and the genuine schemes available to trainee teachers. Considerable progress can be seen in the initial schemes as well as in the practices developed by some of the students, their interventions moving away from both, those that provide finished and conventional knowledge to be reproduced without understanding, and those that aim at students; spontaneous discovery of the data and properties of children writing. On the contrary, the interventions developed by the students mostly consist of providing information in the context of a problem, within which it makes sense to reflect on writing, and from which the students can and should decide how to use the information offered, in order to be able to read or write something they want or need.

No se trata de *esperar* a los niños, sino de intervenir entendiendo qué esperar de ellos

(Molinari y Corral, 2008).

Esta comunicación se origina en la sistematización de resultados de experiencias formativas de estudiantes de Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial. En efecto, los datos que se analizan provienen de proyectos ministeriales<sup>1</sup> en los que se ha participado y del desarrollo de materias a cargo en distintos planes de estudio, en particular del campo de la Alfabetización Inicial. Se analizan las intervenciones didácticas que diseñan y desarrollan las estudiantes en el contexto de prácticas en distintos escenarios educativos.

Se asume en esos espacios un enfoque didáctico centrado en la transmisión de prácticas sociales propias de la cultura letrada, con especial consideración por el proceso psicogenético de construcción de hipótesis sobre el sistema de escritura, además del aporte de otros referentes teóricos y de desarrollos didácticos específicos.

En esta comunicación se describen las experiencias formativas de las que participaron las estudiantes, se analizan algunas de las dificultades evidenciadas al apropiarse de la planificación y desarrollo de acciones de enseñanza, y se analizan finalmente las formas en que esas dificultades se han visto superadas en función del trabajo en cada espacio curricular.

## LA ENSEÑANZA DEL SISTEMA ALFABÉTICO A PARTIR DE PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y ESCRITURA

Desde hace más de dos décadas, los postulados de un enfoque alfabetizador centrado en la transmisión de prácticas sociales de lectura y de escritura ha sido adoptado en los discursos dirigidos a los docentes, tanto en las prescripciones curriculares como en trayectos de formación, a nivel nacional y jurisdiccional, si bien con algunas diferencias importantes en relación con las corrientes didácticas a que cada diseño curricular adscribe.

La lectura y la escritura han sido consideradas en la Ley de Educación Nacional 26.206 como una condición para el ejercicio de la ciudadanía. Ciertamente es que desde mucho antes de la aparición de esta ley algunos entes como el equipo de Gestión Curricular, ahora en la órbita del INFD (Instituto Nacional de Formación Docente), han aportado desarrollos curriculares basados en las experiencias de ciudad y provincia de Buenos Aires. En el caso de la provincia de Córdoba, si bien con más de una década de diferencia respecto de esas jurisdicciones, se han constituido equipos técnicos que han implementado valiosas experiencias de formación y desarrollo curricular (Gay, Griotti y Yepes, 2013; Aimar, 2013).

El enfoque didáctico propugnado para la alfabetización inicial tiene un desarrollo conceptual y empírico que excede con creces las últimas dos décadas, pero al mismo tiempo su ingreso y eventual apropiación por los equipos docentes de nuestras escuelas apenas puede decirse que ha comenzado, si tenemos en cuenta los resultados de distintos estudios emprendidos por ministerios de educación y por investigadores del sistema científico argentino que vienen señalando los problemas aún sin resolver en el campo de la alfabetización inicial (Sadovsky y Lerner, 2006; Neme, Juan, Pérez Pesce, Cerutti y Ciardullo, 2009; Espósito, Barrera, Gallo, Martínez, Ocampo y Tagliavini, 2010; González Sandoval, 2011; Melgar y Botte, 2011; Ressia, Espósito, Miotti, Morán, Iba, Tagliavini, Yurcic, Chiarotto y Elizaincín, 2011; Grunfeld, 2012; Fenoglio, Luchessi, Poli y Silva, 2015; Lizárraga, 2015; Modenutti y Gusberti, 2015).

El postulado inicial de este enfoque alfabetizador puede resumirse en las siguientes palabras que Delia Lerner (2009) pronunciara en el marco de la Cátedra Nacional de Alfabetización:

¿qué queremos decir con “el derecho de aprender a leer y escribir”? ¿Se trata sólo de que los chicos aprendan las primeras letras? (...) Se trata de **hacer presentes en la escuela, desde la Alfabetización Inicial, las prácticas sociales de lectura y escritura, poniendo en primer plano su sentido.** (...) Presentar una versión de las prácticas de lectura y escritura que permita a todos los niños apropiarse de su sentido es fundamental, porque es este uno de los aspectos en los que se muestra fuertemente la diferencia entre las experiencias escolares de los chicos, y son diferencias que lamentablemente se convierten en desigualdades al entrar en interacción con las exigencias escolares (p. 5).

Se trata de “preservar en la escuela el sentido que la lectura y escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita” (Lerner, 2000, p. 27). Alfabetizarse consiste en ingresar a la cultura escrita, en vez de meramente reproducir y sonorizar letras (Grunfeld, 2005). El tratar con las letras se vuelve un aprendizaje indispensable al hacer uso de la lectura y la escritura, pero sin que lo primero sea una condición cronológica previa para lo segundo y sin escindir ambos objetos.

En este aspecto se ponen de relieve algunas diferencias entre los dos enfoques que más adherentes académicos tienen en el país: el constructivista de raíz sociohistórica y el constructivista de fundamentos psicogenéticos. En nuestro trabajo adscribimos a las ideas y desarrollos de esta segunda postura. No nos es posible extendernos en los resultados de las investigaciones psicogenéticas y tendremos que suponerlas conocidas por los lectores.

El sistema de escritura es uno de los contenidos obviamente implicados en la alfabetización inicial, no es el único, por cierto. Ahora bien, es en el marco de ciertas prácticas de lectura y/o escritura, sostenidas en el tiempo, dentro de actividades en las que tenga sentido leer y/o escribir y tenga sentido resolver problemas específicos, que el *sistema de escritura* se puede tornar objeto de reflexión y que los *esquemas* para asimilarlo pueden ser utilizados, resignificados y coordinados, generando otros nuevos e incorporando nueva información. Y eso solo acontece si hay un *docente* que organiza, presenta, problematiza, promueve confrontaciones, sistematiza, etc., en definitiva, si hay un *docente* que enseña (Torres y Castedo, 2012).

El énfasis en las prácticas de lectura y escritura no desconoce, sin embargo, que la comprensión del sistema de escritura exige un nivel de reflexión sobre la lengua, porque la lengua fue aprendida en contextos de comunicación, pero considerándola un objeto en sí, con propiedades específicas que no resultan evidentes en los actos de comunicación (Ferreiro, en Torres y Castedo, 2012, p. 37-38).

Reflexionar es abstraer propiedades comunes ante objetos diferentes y encontrar diferencias entre los que aparentemente son semejantes. [...] Aquello que se abstrae no se ve en el objeto, se construye a través de la experiencia con los objetos. Para un niño que aún no ha interactuado con relaciones entre lengua oral y escrita puede ser absolutamente inobservable que existen diferentes tamaños de separacio-

nes entre marcas, que al escribir se colocan tales marcas con cierta dirección, y que existe una puesta en correspondencia posible pero no siempre igual e idéntica entre partes de una emisión oral y partes de una cadena gráfica. Abstractar para entender es parte de la actividad intelectual de cualquier ser humano, abstractar es coordinar cualidades comunes y, dado que en la experiencia lingüística no tratamos con objetos materiales sino simbólicos, abstractar es coordinar cualidades comunes construidas a través de prácticas producidas desde diferentes posiciones, puntos de vista y contextos.

La enseñanza es indispensable para que acontezca este proceso de reconstrucción de propiedades del sistema de escritura. Las oportunidades para generar situaciones de reflexión, de abstracción de propiedades del sistema de escritura, pueden ir desde la lectura o la escritura de los llamados textos despejados como listas de distinta índole, pasando por formas versificadas breves (poemas, canciones, coplas, adivinanzas, etc.), pero también formas breves en textos más extensos (epígrafes, títulos, etc.) e incluso textos extensos cuyo contenido resulte conocido y del cual sea posible ubicar el pasaje escrito en cuestión.

El docente organiza la interacción con sus alumnos tanto a partir de consignas generales como de intervenciones específicas en los pequeños grupos o con los alumnos individualmente. Las *consignas* plantean el o los problemas que los niños han de resolver, presentan alternativas de actividades por realizar, explicitan los puntos de partida para la tarea (Torres y Ulrich, en Grunfeld, 1998). Por su parte, las *intervenciones* se configuran como forma de participación del docente con un niño, un subgrupo o todo el grupo (en una tarea compartida colectivamente). Las *intervenciones* dependen siempre de las respuestas de los niños; en el momento de intervenir, el docente realiza los ajustes a las posibles formas de participar que había previsto, desestima aquellas que no pueden ajustarse a la dinámica que se establece en la clase y agrega otras intervenciones no previstas inicialmente (Torres y Ulrich, en Grunfeld, 1998).

Si bien ocasionalmente (según las necesidades de ciertos alumnos) pueden planificarse actividades especialmente orientadas a promover la revisión de ciertas hipótesis infantiles en particular, lo habitual en las experiencias reseñadas en la bibliografía son actividades para todos los alumnos (actividades con problemas generales, compartidos con toda la clase, aunque esta esté subdividida en grupos). Es *dentro* de esas actividades globales que pueden incluirse micro-problemas o intervenciones didácticas especialmente diseñadas para promover la revisión de ciertas ideas infantiles, su cuestionamiento, las ayudas para superar los obstáculos que los niños enfrentan y los problemas planteados por su maestra.

## INTERVENCIONES DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL SISTEMA DE ESCRITURA

No se encuentra en la actualidad con una propuesta uniforme que tipifique los distintos problemas e intervenciones didácticas disponibles en propuestas y experiencias de enseñanza publicadas. Además, la variedad de intervenciones es considerable y su sistematización no supondría más que un avance en su reconocimiento, clasificación y enumeración, ya que no se podría calificar a ninguna de ellas como más relevante que otras, y, como ha sido dicho, la conveniencia de usar una u otra es altamente contextual.

En relación con la enseñanza de la lectura Grunfeld (1998) y Molinari (1999) han propuesto algunas categorías que aquí solo enunciamos:

- *Aporta información* (ofreciendo contexto verbal).
- *Confronta diferentes hipótesis de lectura*.
- *Pregunta o problematiza* (para que se explore, para se justifique, brindando contraargumentos o contraejemplos).
- *Orienta la validación de hipótesis*.
- *Coordina* (sistematizando información proporcionada por el grupo, poniendo en relación distintos datos, diferentes opiniones, etc.).

Por su parte, Molinari y Corral (2008) han propuesto más recientemente algunas categorías de intervenciones docentes durante situaciones de escritura:

- *Facilita el intercambio de información entre los niños* (planteando problemas, promoviendo anticipaciones para escribir, solicitando justificaciones sobre lo escrito o de las opiniones, promoviendo confrontaciones y promueve acuerdos).
- *Solicita interpretación de lo escrito* (promueve el control de la propia producción, aprovecha o provoca desajustes entre *partes dichas* y *partes escritas*).
- *Aporta información sobre el sistema de escritura* (de manera directa respondiendo preguntas formuladas por los niños, de manera indirecta por medio de otra palabra (que la maestra escribe o que hace buscar en fuentes autorizadas) en la que los alumnos puedan hallar la información buscada).

Una variante de *Aportar información* consiste en el modelado mientras la maestra escribe materialmente para los alumnos. La docente explicita algunas de las decisiones que toma al escribir y las razones para tomarlas, se hace preguntas acerca de cómo va a escribir una palabra, al explicitar estas decisiones *muestra* cómo y por qué se escribe de esa manera. No debe confundirse con que los alumnos la vean escribir. Es el docente quien decide con respecto a qué aspecto del sistema los hace pensar en lo que escribe y por qué lo escribe de esa forma (Castedo, Molinari, Tarrío y Santoro, 2001).

Estas categorías no actúan de manera aislada y frecuentemente concurren. Usualmente la intervención de aportar información implica el planteo de un problema. Es muy diverso lo que se puede aportar como información (desde todas las letras con las que se forma una palabra, hasta una palabra que tiene solo una sílaba o una letra buscada) y con ello es variado lo que el alumno enfrenta como problema para poder usar la información brindada.

Como bien decían hace ya varios años Lerner y Palacios (en Grunfeld, 1998, p. 6): “conociendo el proceso, el maestro no responderá siempre lo mismo ante planteamientos que tienen la apariencia de ser iguales; primero contextualizará su respuesta e inclusive el modo, momento y medio a través del cual darla. Siempre es recomendable precisar cuál es la pregunta, realmente, detrás de la formulada”. La misma pregunta de dos alumnos: ¿con cuántas va?, puede tener un significado distinto si las preguntas están formuladas desde contextos mentales diferentes (Grunfeld, 1998). Y a la inversa, como los niños no reciben pasivamente las informaciones provistas por el medio, la misma información dada por su maestra no necesariamente es asimilada con el significado que ella le ha dado, ni significada de la misma forma por todos los alumnos (Grunfeld, 1998).

## LAS DIFICULTADES PARA APROPIARSE DE LAS INTERVENCIONES DIDÁCTICAS

En los proyectos y cursos a cargo, las estudiantes realizan múltiples tareas formativas: analizan propuestas y relatos de experiencias de enseñanza; analizan videos de situaciones de enseñanza y de entrevistas a niños; realizan entrevistas a niños e interpretan escrituras infantiles; diseñan actividades de enseñanza de la lectura y la escritura; y participan en situaciones de enseñanza en diferentes contextos educativos (se analizarán en este artículo situaciones de enseñanza del sistema de escritura).

Una de las mayores dificultades que enfrentan las estudiantes es diseñar situaciones de enseñanza en las que se preserven las prácticas sociales de lectura y escritura. El obstáculo reside en diseñar un propósito de lectura o escritura antes de artificializar la situación con fines didácticos. En otras palabras, el error habitual consiste en pensar primero en los objetivos didácticos que conducen a una descontextualización del objeto escritura, en vez de pensar en su contextualización comunicativa y recién luego en el trabajo de reflexión para el cual hace falta descontextualizar al objeto.

De acuerdo con la concepción errónea, la escritura es tratada como un objeto escolar en sí; y entonces la reflexión sobre la escritura acontece en un vacío de sentido, de contexto comunicativo inicial. Las múltiples tareas asignadas y el esfuerzo de las estudiantes permiten ir paulatinamente superando este obstáculo, lo que no garantiza su empleo autónomo cuando deben *transferir* el conocimiento en nuevas situaciones de aprendizaje de su práctica.

Las intervenciones que las estudiantes proponen en el comienzo del cursado, incluso después de tratar con bibliografía y ejemplos, consisten en un trabajo de sonorización de fonemas para que los niños escriban letras a fin de formar cada una de las palabras de manera convencional; o bien realizan una serie de preguntas para que piensen “*con cuál va, y después, y ahora cuál viene*” o “*qué palabra empieza igual que...*”, “*empieza como una palabra que vos conocés*”, “*pensá en el sonido, en cuál palabra está ese sonido, fijate en el abecedario*”. Se llega a observar incluso alguna intervención híbrida consistente en escribirle, para cada letra que los niños tienen que hacer, una palabra que comienza con ella y preguntarle: “*¿te sirve si te escribo...?*”. Esta conducta es un intento de *apropiación de la intervención docente de aportar información* a partir de escrituras convencionales en el contexto de problemas con sentido para los niños.

Por otra parte, al interpretar las escrituras infantiles dejan en evidencia las dificultades que tienen para comprender la teoría que han estudiado, incluso con trabajos prácticos previos que implican entrevistas a niños e interpretación de sus escrituras: “*¡Qué hago, no sabe nada!*”, “*Estamos a esta altura y no entiende nada*”, “*No puede leer nada*”, “*¡No sabe escribir nada!*”, “*No escribe casi ninguna palabra bien*”.

Según el *conocimiento previo* de las estudiantes, comprender el principio alfabético es algo elemental: basta que se escuche bien y que se conozcan las letras que representan tales sonidos. Sabemos, por el contrario, que la comprensión del principio alfabético implica un proceso de reconstrucción de las propiedades del objeto de conocimiento y que esa reconstrucción implica el desarrollo y transformación de las hipótesis infantiles sobre ese objeto. Como nuestro sistema alfabético no tiene correspondencia estricta entre fonemas y grafías, incluso frente a las respuestas de aquellos niños que casi se han apropiado del principio alfabético, pero no del subsistema ortográfico, las intervenciones de las

estudiantes suelen resultar inadecuadas al objeto: “pronunciar más fuerte la ‘ve corta’”, “pronunciar más suavemente la letra ‘ce’ cuando su valor sonoro es igual al de la letra ‘ese’”, o “pronunciar más suave el sonido de la letra ‘ge’ cuando tiene igual valor que la ‘jota’”, y así por el estilo.

Para ser consecuentes con el enfoque que intentamos asumir, no debemos olvidar que, como todos los aprendices, también nuestras estudiantes tienen ideas previas y que estas señalan sus posibilidades de aprender, al tiempo que marcan los límites para su reconstrucción.

## INTERVENCIONES DIDÁCTICAS EN LAS AULAS. MODALIDADES DE APORTAR INFORMACIÓN

De todos modos, hacia el fin del cursado la mayoría de los registros presentados por las estudiantes permiten identificar el desarrollo de intervenciones didácticas que dejan de lado el deletreo y la copia mecánica, para pasar a ofrecer distinto tipo de problemas didácticos en los que tiene sentido aproximar las lecturas y escrituras de los niños a la convención gráfica.

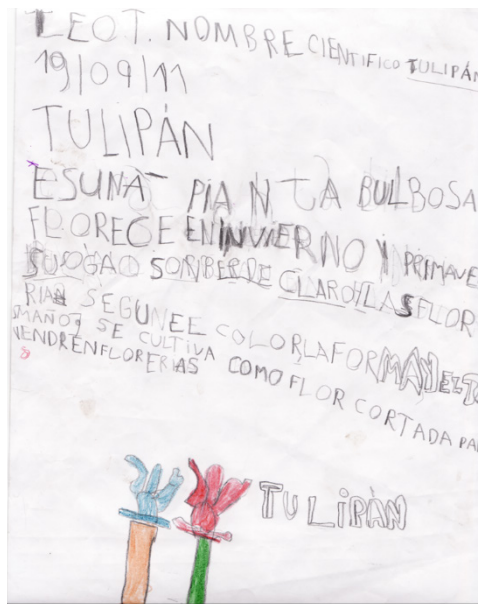
Luego de variadas tareas de aprendizaje, sostenidas en el tiempo, con sucesivas revisiones, las estudiantes logran diseñar y desarrollar situaciones de enseñanza del sistema de escritura en las que se destaca la intervención que en la bibliografía de referencia se propone denominar *aporte de información*. Si bien esta intervención presenta distintas variantes en función de su carácter más directo o indirecto, siempre guarda relación con el ofrecimiento de un problema didáctico. De este modo, aportar información deja de ser el mero deletreo o el ofrecimiento de grafías para la copia y la ejercitación sin sentido.

Ejemplificamos a continuación algunas de las variantes de la intervención de aportar información en el contexto de un problema que da sentido a la reflexión sobre el sistema de escritura.

### Aportar información a través de escrituras ofrecidas por la docente

En un primer grado, dentro de un proyecto de escritura de una enciclopedia sobre plantas, una practicante lee un artículo en una revista especializada en plantas para que el alumno indique qué le parece importante y luego escriba la información que ha seleccionado. El alumno quiere escribir una frase que comienza con la palabra *florece*.

Practicante <sup>2</sup>	Alumno
	¿Cómo se escribe “florece”?
(La practicante le da un papel en el cual se encuentra escrita la palabra “FLORENCIA”).	
Acá escribí “Florescencia”. Mirá esta palabra y fijate si te sirve para poder escribir “florece”.	El alumno observa un rato y escribe “FORECE”.
Vamos a leer lo que escribiste.	“Florece”.
Mirá lo que escribo acá (en un papel):	
FORECE    FLORECE    FOLRECE	
¿Dónde dirá “florece” acá?	(Observa, lee y luego contesta correctamente) Esta (“FLORECE”).
¿Está igual escrito acá y ahí en tu hoja?	(Observa letra por letra y se da cuenta que faltaba la “ele”. Borra la “O”, agrega la “L”, luego la “O” y continúa con su escritura).



**Toma de notas previas a la redacción de uno de los capítulos de la enciclopedia de plantas que están produciendo alumnos de 1º grado en pequeños grupos**

Ante el pedido del alumno, la practicante aporta información ofreciendo una palabra escrita que comparte algunas sílabas con la que tiene que escribir el niño. El niño a su vez interpreta la información de acuerdo con sus posibilidades. Ello conduce a una nueva intervención ofreciendo alternativas gráficas (válidas y no válidas) para que piense cuál es la más adecuada y luego de elegirla la compare con su escritura.

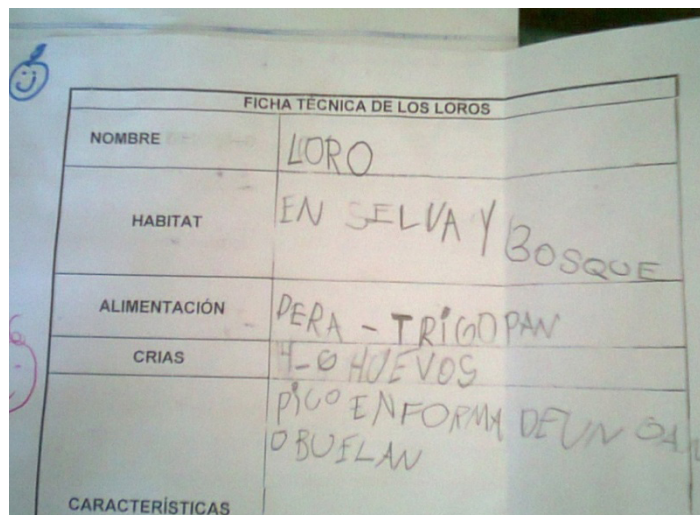
En el registro siguiente se presenta el ofrecimiento de alternativas gráficas para la escritura de una palabra a fin de que los niños elijan una de las variantes y la justifiquen en función de su significado. Además, se interviene solicitando buscar la palabra en cuestión en fuentes autorizadas para que los alumnos aprecien con qué variante gráfica está escrita. La intervención se desarrolla mientras los alumnos de primer grado tienen que escribir una *ficha técnica* acerca de un animal, como paso previo a la escritura de uno de los capítulos de la enciclopedia que estaba produciendo un grupo. Ante la consulta de los alumnos acerca de cómo escribir la palabra *huevo*, la practicante propone las siguientes alternativas gráficas:

Practicante <sup>3</sup>	Alumnos
(Escribe) HUEVO / GUEVO / BUEVO Cómo creen ustedes que se escribe "huevo" (señalando huevo/guevo/buevo).	Ima: No sé... Gua: Con "ge".
¿Por qué Gua?	(Algunos de los miembros del grupo) Porque suena bien con la "ge". Abr: Noooooooooo, va con "be", mirá qué bien suena: "bue...vo".
(Toma en sus manos una enciclopedia y le pide a Gua que lea un párrafo de una enciclopedia que habían consultado antes).	Gua: (Lee el párrafo que se le indica) "Las tortugas se reproducen en general cada tres años. Para traer al mundo a sus pequeños escogen las mismas playas en las que han nacido. Una vez que han llegado al lugar adecuado para la reproducción, excavan un hoyo en el que depositan los huevos parecidos a pelotas de ping-pong".
¿Les sirve de algo el texto que leyó Gua?	(Algunos responden a coro) ¡¡¡Nooooo!!!
Fíjense entre todos qué dice el texto.	(Se quedan en silencio, algunos intentan releer el texto). Abr: Síiii, sirve...
¿Por qué Abr?	Ima: Porque me parece que cuando Gua leyó, escuché que dijo esa palabra.

Y entonces, ¿qué opinan ustedes (a los demás), cómo se escribe?

Todos se ponen a leer el texto hasta que encuentran la palabra que buscaban.

Gua: Se escribe con "hache", acá la encontré (dice mientras señala la palabra "huevo"; los demás se muestran de acuerdo).



Ficha de registro de características de animales producida por uno de los grupos de alumnos de 1º grado para la posterior redacción de una enciclopedia

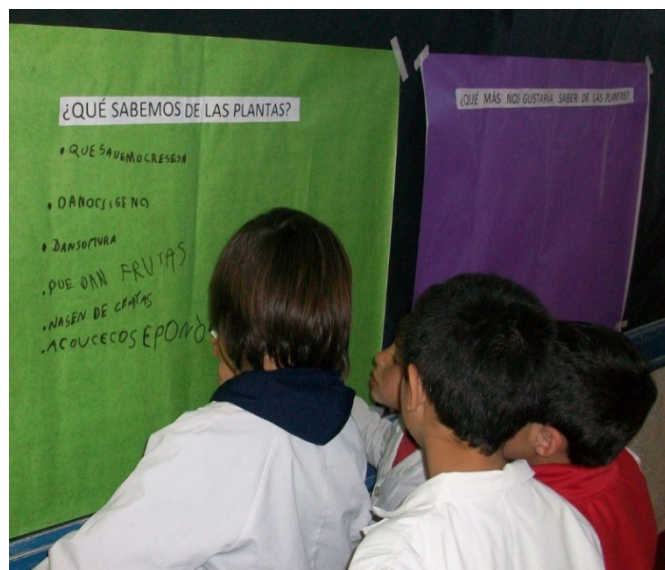
La formulación del problema por la estudiante de profesorado es pertinente puesto que determinar cómo se escribe *huevo* no es un asunto de pronunciación; además, lo resuelve primero con el ofrecimiento de alternativas gráficas y finalmente con la consulta al material de referencia después de ser leído. Si bien la estudiante no está centrada en la sonorización para lograr la escritura de las letras, entiende que el problema de los niños es saber cómo se escribe una palabra, encontrar la palabra correcta y darse cuenta del error cometido. Sin embargo, ha logrado desarrollar una intervención que se aleja de señalar ese error o indicar la palabra correcta. Les cede a los alumnos la tarea de buscar la palabra en cuestión leyendo el texto enciclopédico y de advertir entonces cuál es la ortografía de esa palabra.

### Aportar información a través de una palabra que comparte una sílaba con la que se pretende escribir

Otra intervención frecuentemente registrada en la bibliografía. En un primer grado, dentro de un proyecto de escritura de una enciclopedia sobre plantas, una estudiante desarrolla el siguiente intercambio con alumnos que están anotando lo que saben sobre las plantas.

Practicante <sup>4</sup>	Alumnos
	A1: (Uno de los alumnos, en nivel IV, sin valor sonoro convencional ni estable en las grafías que emplea, ha escrito: "ACOUCECOSEPONNO SNIYA" ("A continuación se pone una semilla") Ante la escritura de la palabra "SNIYA" -semilla- se producen algunas intervenciones de sus compañeros).
	A2: Poné la "eme" en lugar de la "ene".
	A (varios): /mmmmmm/.
	A1: (Cambia la letra indicada).
	A (varios): "Semi/j j j j/a (remarcando el sonido como si así se pudiera dar cuenta de que tiene que cambiar la letra Y por LL).
(Como el niño no realiza ningún cambio la docente escribe la palabra "LLAVE" en el pizarrón).	
Acá escribí "llave". ¿Te sirve alguna letra de esta palabra para escribir "semilla"?	A1: (Lee la palabra, se da cuenta y escribe: "SMILLA").





Toma de notas de saberes previos a cargo de un pequeño grupo de un 1º grado en el que se produce una enciclopedia referida a plantas

En este caso se aprecia cómo los alumnos aportan información de acuerdo con las prácticas a las que están acostumbrados y en función de cómo creen poder ayudar a su compañero. La estudiante, por su parte, ofrece una palabra que comienza con la sílaba que el alumno tiene que modificar. Es este sin embargo el que debe decidir qué parte del comienzo de la palabra ofrecida le sirve para revisar su escritura.

**Aportar información leyendo lo que dice sin señalar dónde dice (ofrecer contexto verbal) y solicitar la localización de una palabra**

En un proyecto de escritura de una enciclopedia de animales el grupo clase está dividido en pequeños grupos, cada uno de los cuales tiene que escribir uno de los capítulos. En esta actividad los alumnos, individualmente, están leyendo enciclopedias para extraer información acerca del animal sobre el cual trabaja su grupo.

Practicante <sup>5</sup>	Alumnos
Bueno, ahora vamos a leer entre todos la información que trajeron de su casa así aprendemos más sobre las ovejas. (Lee el primer párrafo del texto). A ver (a un alumno que sabe leer convencionalmente), leé este párrafo (es el que sigue al que ella ha leído).	Alumno 1: "Las hembras se llaman ovejas, los machos carneros y las crías corderos...".
(A otro alumno) De lo que leyó el compañerito (señala con el dedo la frase leída), marcá dónde dice "corderos" así lo anotamos.	Alumno 2: Acá dice (señalando "carnero").
¿Por qué dice "corderos" ahí?	Alumno 2: Porque está la "ce" de casa. Alumno 3: Pero al lado de la "ce" esa está la "a".
Entonces ¿dónde está la palabra "corderos"?	Alumno 2: Ah, pero después de la "ce" en cordero sigue la "o" (se refiere a la palabra como la piensa, no como está escrita en lo que ha señalado). Alumno 2: Acá (señala correctamente en donde dice "corderos").

El registro contiene la intervención de aportar información leyendo pasajes escritos (pueden ser títulos, epígrafes, oraciones dentro de un párrafo) para luego indicar la búsqueda de alguna palabra o frase dentro de lo leído o en otros pasajes similares. La practicante pregunta al alumno dónde dice *corderos* dado que ya ha sido leído en una frase por otro alumno (referencia verbal) y porque *corderos* y *carneros* comparten algunas letras, generando de esta manera un micro-problema que lleva a centrar el trabajo en las letras.

La siguiente es una situación típica, recurrentemente reseñada en la bibliografía, en la que se ofrece información leyendo los títulos en tapas de libros sin señalar cuál es cuál. La nena con la que se desarrolla la situación piensa la escritura según hipótesis del nivel presilábico II.



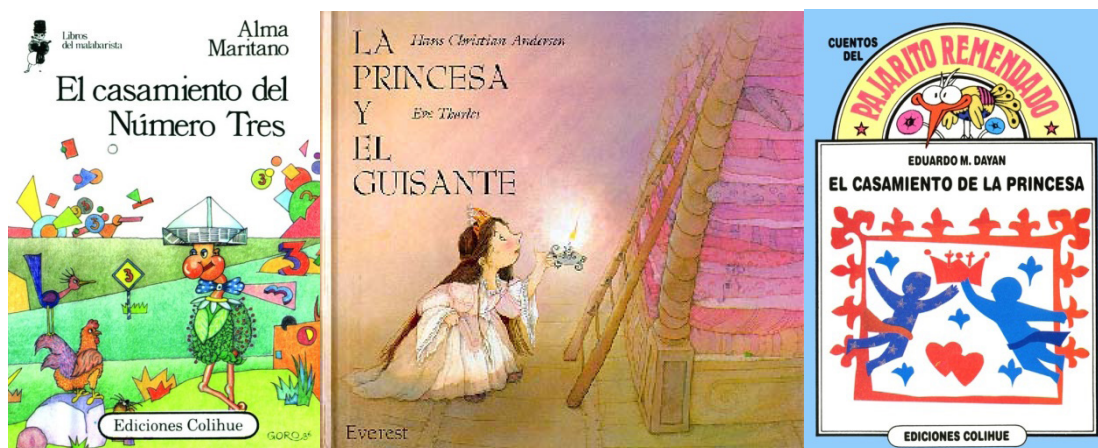
Tapas de libros ofrecidas por la docente practicante del registro de clase que se transcribe a continuación

Practicante <sup>6</sup>	Alumna
Te voy a leer los tres títulos para saber cuál es el cuento "El zorro que cayó en la luna" que es el cuento que te voy a prestar. (Lee los tres títulos: "El zorro que cayó en la luna", "El zorro que se metió a cura" y "El águila y el zorro"). ¿En cuál de los tres te parece que dice "El zorro que cayó en la luna".	(Piensa y no contesta).
¿Qué te parece si leemos los títulos? ¿Sabés dónde está el título de los cuentos?	No.
Estos son los títulos. Nosotros tenemos que leer estos títulos para saber dónde dice "El zorro que cayó en la luna" que es el cuento que te vas a llevar. ¿Todos los títulos empezarán igual?	Sí, empiezan iguales.
¿Por qué?	Por esto (señalando el dibujo).
Bueno, los tres cuentos tienen zorros en la tapa. ¿Qué te parece si buscamos una palabra que empiece como zorro para ver si nos ayuda? En la familia del "zorro" están los "zorrinos", yo te voy a escribir la palabra "zorrino" para que nos ayude a encontrar la palabra "zorro" (escribe "zorrino"). Acá dice "zorrino", fijate para que te ayude a encontrar en los títulos la palabra "zorro".	(Piensa). Acá (señalando "zorro" en "El zorro que se cayó en luna").
Bien Laurita, ahí dice "zorro". ¿En los otros dos cuentos estará la palabra "zorro" también?	Sí. Acá y acá (señalando "zorro" en "El águila y el zorro" y en "El zorro que se metió a cura").
Entonces los tres cuentos tienen la palabra "zorro". ¿Qué cuento era el que teníamos que buscar nosotras?	"El zorro que cayó en la luna".
Si yo te digo "El zorro que cayó en la luna", ¿"luna" estará al principio, al medio o final del título?	Al final.

Entonces busquemos en el final de cada título la palabra "luna".	Ya sé, acá (señalando "luna" en "El zorro que cayó en la luna").
Entonces, ¿qué dice acá? (señalando "luna").	"Luna".
Entonces si en este título del cuento encontramos que dice "zorro" y "luna" (señalando "El zorro que cayó en la luna") y en este solo encontramos que dice "zorro" (señalando "El zorro que se metió a cura") ¿En cuál de los dos dirá "El zorro que cayó en la luna"?	Este (señalando "El zorro que cayó en la luna").
Muy bien Laurita este es el cuento "El zorro que cayó en la luna" (le lee el título, la editorial y el autor). Ahora te lo podés llevar para que tu mamá te lo lea.	

Las intervenciones específicas dentro de la situación consisten, en primer lugar, en mostrar dónde hay que leer (los títulos) sin indicar qué dice en cada uno de ellos; en segundo lugar, en focalizar la lectura al principio y luego al final de los títulos en cuestión (se le indica en un título y para otro título el problema se le traslada a la nena); en tercer lugar, escribir una palabra que comparte el mismo comienzo con la palabra que el niño tiene que leer, al tiempo que se le informa qué se ha escrito. Al niño le corresponde resolver el problema tomando la información que cree le sirve.

En la siguiente situación se propone a una niña identificar uno de tres títulos de cuentos para leérselo. La niña conceptualiza la escritura en el nivel silábico.



Tapas de libros que la docente practicante ofrece a la alumna en el registro de clase que se incluye debajo

Practicante <sup>7</sup>	Alumna
Te voy a mostrar tres cuentos, uno que se llama "El casamiento del número tres" de Alma Maritano, "La princesa y el guisante" de Hans Christian Andersen y "El casamiento de la princesa" de Eduardo Dayan. Ahora tenemos que encontrar el cuento llamado "El casamiento de la princesa", así después lo leemos juntas. Para eso tenemos que encontrar en donde dice "El casamiento de la princesa".	Bueno (observa los tres títulos).
¿En qué nos tenemos que fijar para descubrir cuál es?	Acá (señalando en el nombre de la editorial).
Bueno, ¿por qué te parece que ahí?	Porque está la "ce" de casamiento (señalando "Colihue"). ¡Ah no! Acá nos tenemos que fijar, en las letras más grandes, ese es el título.
Bueno, entonces si vos decís que ese es el título, ¿en cuál dirá "El casamiento de la princesa"?	Acá dice "El cumpleaños de la princesa" (señalando en "El cumpleaños del número tres").
¿Porque te parece que ahí dice eso?	Porque acá está la "ce" de casamiento.
¿Y en los otros no está la "ce"?	Acá hay una (señalando en "La princesa y el guisante", la letra "C" en "princesa").

Y para vos, ¿cumpleaños tiene la “ce” en medio de la palabra o al inicio?	Cuando empieza.
¿Entonces esa puede ser?	No. (Mira el título “El cumpleaños de la princesa”). Es esta (señalando en el título “El casamiento de la princesa”, la letra C de “casamiento”).
¿Por qué te parece que dice eso?	Acá dice “El casamiento de la princesa” porque empieza con “ce” y también porque hay una corona, el dibujito de un príncipe y una princesa y corazones.
¿Y acá no dice “casamiento”? (señalando en el título “El casamiento del número tres”).	(Mira los dos títulos mientras compara). Ah, sí, en los dos está.
Bueno te voy a leer los dos títulos de nuevo para que comparemos, uno es “El casamiento de la princesa” y el otro es “El casamiento del número tres”. Busquemos dónde dice “princesa”.	Con “ele”, <i>prin-ce-sa</i> .
Yo voy a escribir príncipe. ¿Alguna de estas letras sirve para escribir princesa?	Ah, empieza con la “pe” de papá. Acá dice princesa (señalando correctamente).
¡Muy bien! ¿Y en este título (en “La princesa y el guisante”) dice “princesa”?	Sí, acá (señalando correctamente).
Bueno, entonces, ¿cuál es el cuento “El casamiento de la princesa”?	Este (señalando correctamente. Luego comienza a intentar leer cada palabra) <i>Eeel caa-sa-mien-tooó dee laa priiin-ce-sa</i> .

Las intervenciones aquí tienden a seguir el foco que hace el niño en la letra con que comienzan las palabras leídas, con la dificultad de que los títulos comparten palabras en distinta posición en los títulos. En eso se basan las contra argumentaciones que se le ofrecen al niño en relación con las letras que identifica en uno de los títulos y no aprecia en el otro. Además de la información suministrada por la lectura de los títulos, se le ofrece la escritura de una palabra similar para que pueda transferir lo identificado a la palabra que está buscando.

## CONCLUSIONES

En las intervenciones de *aportar información* (con sus variantes y combinaciones) pueden identificarse dos grandes modalidades:

- Se puede aportar información de manera directa, respondiendo preguntas o escribiendo materialmente para los alumnos y explicitando las decisiones gráficas tomadas.
- Se puede aportar información de manera indirecta por medio de unidades de la escritura (palabras, frases) que produce, lee, o hace buscar en fuentes autorizadas la docente a los alumnos.

Por otra parte, es diverso lo que se puede ofrecer como información: todas las letras con las que se forma una palabra; una palabra que tiene solo una sílaba o una letra buscada; una frase dentro de la cual hay una palabra buscada; varias frases entre las que hay una que se busca; una palabra o frase en un texto más extenso.

El diseño y desarrollo de estas intervenciones en distintos escenarios de formación docente inicial evidencian la tensión necesaria entre: a) los contenidos previstos para la formación docente inicial y b) los esquemas genuinos con que cuentan los estudiantes. Para ser consecuentes con el enfoque que intentamos asumir, no debemos olvidar que, como todos los aprendices, también nuestras estudiantes tienen ideas previas, que esas ideas marcan los límites para su construcción, al tiempo que señalan sus posibilidades de aprender, si es que sabemos advertir esos esquemas y si trabajamos para que, apoyándose en ellos, sean superados paulatinamente.

El hecho de que la mayoría de las intervenciones consistan en aportar información da cuenta de la cercanía que esta acción tiene con los esquemas previos de las estudiantes. Pero también se aprecia un considerable avance en los esquemas de las estudiantes dado que el aporte de información acontece, por un lado, en situaciones en las que tiene

sentido para los niños el leer y/o escribir; y por otro lado, porque el ofrecimiento de información está acompañado por problemas didácticos ante los cuales los alumnos deben decidir cómo usar la información ofrecida. Las intervenciones desarrolladas por las estudiantes se alejan de proveer el saber acabado y convencional esperando su reproducción sin comprensión, y también se alejan de esperar el descubrimiento espontáneo de los datos y propiedades de la escritura por parte de los alumnos. Pese a las dificultades que año a año deben superar las estudiantes, puede decirse que un buen número de ellas logran desarrollar intervenciones que van más allá de sonorizar fonemas e intentar que los alumnos las asocien con letras. En los casos analizados se registran intervenciones para hacer reflexionar acerca de la escritura en situaciones problemáticas en las que tiene sentido leer o escribir. En efecto, se aporta información en el contexto de un problema, dentro del cual tiene sentido reflexionar sobre la escritura, donde los alumnos *pueden y deben* decidir cómo usar la información ofrecida, a fin de poder leer o escribir algo que quieren o necesitan.

## Notas

1. Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente: "Mediación curricular en Alfabetización Inicial - Nivel Primario". Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba. Dirección General de Educación Superior. Referente: Gabriela Gay. Coordinadora de Sede Río Cuarto: María Julia Aimar.
2. Situación desarrollada por Lucrecia Insúa (Instituto Juan Cinotto).
3. Situación desarrollada por Carolina Torres (Instituto Menéndez Pidal).
4. Situación desarrollada por Romina Vanucci (Instituto Juan Cinotto).
5. Situación desarrollada por Agustina Bovetti (Instituto Menéndez Pidal).
6. Situación desarrollada por Lourdes Peiretti y Gabriela Becerra (Instituto Juan Cinotto).
7. Situación desarrollada por Gisela Busato y Leila Lescano (UNRC).

## Referencias

- Aimar, M. (coord.) (2013). Condiciones didácticas en la revisión de textos expositivos. Colección de maestro a maestro. DGES, Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba, Argentina. Recuperado de: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/778/condiciones%20didacticas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Fecha de consulta: 28/07/15.
- Espósito, S. E.; Barrera, M. E.; Gallo, M.R.; Martínez, V.M.; Ocampo, M. y G. Tagliavini (2010). Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Convocatoria Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://www.fundaciongeb.org.ar/ecomunitaria/publicaciones/consignas\\_cs\\_sociales.pdf](http://www.fundaciongeb.org.ar/ecomunitaria/publicaciones/consignas_cs_sociales.pdf). Fecha de consulta: 16/03/15.
- Fenoglio, N.; Luchessi, S.; Poli, M. y Silva, M. (2015). Aproximaciones a los modos de construcción del saber didáctico para abordar la alfabetización inicial. En *Revista Educación, Formación e Investigación* (1)2, pp. 78-103. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/files/journals/56/efi-n2-2015.pdf>. Fecha de consulta: Diciembre, 2015.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, México: Siglo XXI.
- Gay, M.; Griotti, B. y Yepes, S. (2013). Se pone en tensión el modo de planificar. En *Revista Saberes* Nº 16. Recuperado de: <http://revistasaberes.com.ar/2013/04/se-pone-en-tension-el-modo-de-planificar>. Fecha de consulta: 28/07/15.
- González Sandoval, G. (2011). Enseñar (y aprender) a leer y a escribir. Las estrategias instruccionales utilizadas en las clases de lengua de primer grado, en una escuela primaria de Goya, Corrientes. Informe del Proyecto de investigación Nº 405, aprobado por el INFD, Buenos Aires, Argentina.
- Grunfeld, D. (1998). La psicogénesis de la lengua escrita. Una revolución en la alfabetización inicial. En *Alfabetización. O a 5. La educación en los primeros años*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Grunfeld, D. (2012). La palabra escrita y la palabra oral al final de la sala de 5 años: Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas. Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.745/te.745.pdf>. Fecha de consulta: 14/02/17.
- Lerner, D. (2000). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México, México.
- Lizárraga, S. (2015). La enseñanza de la escritura y la lectura en la escuela primaria. Análisis de cuadernos de alumnos. Rasgos sustantivos de la marcha pedagógica, el enfoque, la concepción del objeto de enseñanza y los roles de alumno y

enseñante. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UN de Tucumán. 6, 7 y 8 de agosto de 2015, San Miguel de Tucumán, Argentina.

Melgar, S. y Botte, E. (2011). Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los IFD: 2009-2010. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89853>. Fecha de consulta: Mayo, 2015.

Modenutti, M. y Gusberti, J. (2015). Representaciones sociales de los docentes en el nivel inicial: Una aproximación a las acciones en torno de escenarios y materiales de lectura. En Muse, C. (comp.) Cátedra UNESCO. *Lectura y Escritura: Continuidades, rupturas y reconstrucciones. Volumen 1: Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario*. Editorial de la UNC. Córdoba, Argentina. Recuperado de: [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2307/serie%20Unesco\\_volumen%2001\\_AAVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2307/serie%20Unesco_volumen%2001_AAVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Fecha de consulta: 29/03/15.

Molinari, C. y Corral, A. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos* (pp. 32-33). DGCyE de la Pcia. de Bs. As. La Plata, Argentina. Recuperado de: [http://www.waece.org/escuelaverano\\_escritura.pdf](http://www.waece.org/escuelaverano_escritura.pdf). Fecha de consulta: 19/03/13.

Molinari, M. (1999). La intervención docente en la alfabetización inicial. En Molinari, M.; Siro, A.; y Castedo, M. *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Neme, C.; Juan, M.; Pérez Pesce, R.; Cerutti, M. y Ciardullo, M. (2009). Indagación colaborativa sobre las prácticas en alfabetización inicial. Estudio con docentes de tres escuelas del sur de Mendoza. Informe del Proyecto de investigación Nº 261, aprobado por el INFD. Buenos Aires, Argentina.

Ressia, L. B.; Espósito, S. E.; Miotti, A.; Morán, A.; Iba, S.; Tagliavini, G.; Yurcic, A. M.; Chiarotto, G. y V. Elizaincín (2011). Leer y escribir en el primer ciclo de la escuela primaria. Alfabetización inicial y disciplinas escolares. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en: [http://www.fundaciongeb.org.ar/ecomunitaria/publicaciones/informe\\_final\\_isfd6\\_version2.pdf](http://www.fundaciongeb.org.ar/ecomunitaria/publicaciones/informe_final_isfd6_version2.pdf). Fecha de consulta: 16/03/15.

Sadovsky, P. y Lerner, D. (2006). ¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires? Ministerio de Educación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2006que\\_se\\_ensena\\_y\\_que\\_se\\_aprende\\_en\\_las\\_escuelas\\_de\\_la\\_ciudad\\_de\\_buenos\\_aires.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2006que_se_ensena_y_que_se_aprende_en_las_escuelas_de_la_ciudad_de_buenos_aires.pdf). Fecha de consulta: 29/09/15.

Torres, M. y Castedo, M. (2012). Planificar el nuevo año: asegurar ciertas condiciones didácticas en el aula de primero. En AAVV *La enseñanza de la lectura y la escritura*. Módulo 3. Cátedra Nacional de Alfabetización. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [https://docs.google.com/open?id=0B-Ni2I9Y00\\_yMXQxNVNuUkZSdVk](https://docs.google.com/open?id=0B-Ni2I9Y00_yMXQxNVNuUkZSdVk). Fecha de consulta: 20/04/15.