

El proceso de alfabetización en niños pequeños

Diferencias Socioculturales Vol. 2

Autor:

Borzzone de Manrique, Ana María

Tutor:

Arnoux, Elvira

1996

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Filosofía y Letras.

Posgrado

CAPITULO IV

4- EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN : ESTUDIO LONGITUDINAL

4.1- Introducción

El estudio de diagnóstico de conocimientos y habilidades presentado en la tercera parte de esta investigación en el que se abordó la problemática del fracaso escolar atendiendo a uno de los factores que pueden ser causa de este fenómeno - las diferencias iniciales en cuanto a conocimientos sobre la escritura, el sistema de escritura, el lenguaje escrito y desempeño en lenguaje oral - permitió identificar y evaluar cuantitativa y cualitativamente tales diferencias de las que se derivan diferentes pronósticos educativos.

Como se demostró en el estudio mencionado, los niños de clase media obtuvieron puntajes más altos en las pruebas de diagnóstico que los niños de clase baja, hecho que aumenta la probabilidad de los primeros de lograr un mejor desempeño en el aprendizaje de la lectura y la escritura en relación con los niños de clase baja. Por lo que se considera que, de no revertirse esa diferencia antes del inicio de la enseñanza formal en la EGB, los niños de clase baja pueden experimentar retrasos en el curso del proceso de alfabetización que incrementarán los riesgos de repetición y fracaso.

Pero aunque las diferencias iniciales no conlleven en sí mismas un déficit para el aprendizaje, y es probable que sólo afecten el ritmo de adquisición de la lectura y la escritura, sin embargo pueden plantear a estos niños serias dificultades en el curso de su escolaridad puesto que el progreso educativo dentro del sistema está estrechamente ligado a los niveles de alfabetización que se alcancen.

Es necesario tener presente que nuestra infancia enfrenta un mundo caracterizado por cambios rápidos y de complejidad creciente que plantea nuevas exigencias de conocimientos para un mejor desempeño en el medio social y laboral. En un estudio reciente realizado en nuestro país (Sautú, 1992) se comprobó que en los últimos treinta años se ha producido un aumento significativo de los requisitos de educación de todos los grupos ocupacionales analizados. La tendencia de estas últimas décadas indica que las demandas de educación continuarán en aumento.

Es por lo tanto el éxito educativo y no solo el acceso al sistema escolar el factor que proporciona oportunidades a nivel social y económico. Cabe señalar que el progreso educativo dentro del sistema está estrechamente ligado a los niveles de alfabetización que se alcancen por ser la escritura la tecnología fundamental que permite el crecimiento de otras tecnologías para recoger, almacenar y transmitir información. Las demandas de niveles más altos de alfabetización se explican por el contexto de una sociedad más técnica y rica en información en la que las tareas que requieren de la escritura así como los materiales escritos han aumentado en complejidad. (Venezky, 1987).

A pesar de que, como sostienen algunos investigadores sociales, no todas las personas necesitan para desenvolverse de un alto nivel, ya que algunos lo hacen bien en su medio social y laboral con conocimientos mínimos de lectura y escritura, es evidente que el contexto histórico de la alfabetización ha cambiado drásticamente: se ha expandido el uso de la escritura que está presente en casi todas las áreas de desempeño - laboral, cívica, comunitaria y personal. Por lo que el reto actual de la educación parece estar en el logro de un alto nivel de alfabetización, esto es, de una educación de calidad para todos si se quiere "garantizar a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender" (Ley Federal de Educación, artic. 8) y "la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades" (Ley Federal de Educación, artic. 5, inc f).

Este desafío es especialmente fuerte para los países en vías de desarrollo en los que amplios sectores de la población viven en situación de riesgo y solo tienen acceso a una educación de baja calidad. Los estudios sobre la situación de los niños en América Latina muestran que, aunque aún subsisten factores que atentan contra la supervivencia, ésta se ha incrementado pero no así la calidad de sobrevivencia de los niños. Paralelamente, aunque se ha extendido la cobertura escolar dando acceso a la educación y a la alfabetización, se mantienen altos los índices de repetición, retraso en el aprendizaje y abandono del sistema con conocimientos mínimos de lectura y escritura.

Se ha comprobado, en efecto, una reducción de la mortalidad infantil ya que la tasa de supervivencia ha aumentado de cinco de cada seis niños nacidos en 1960 a doce de cada trece niños nacidos en 1988. Estos datos indican que muchos más niños logran vivir de alguna forma a pesar de estar en riesgo hecho que no significa que se hayan alcanzado los niveles de cobertura necesarios para garantizar la satisfacción de las necesidades que plantea el desarrollo integral del niño.

(Myers, 1992). Por su parte mientras el número de analfabetos ha venido disminuyendo progresivamente hasta alcanzar en 1991 un porcentaje estimado del 5% y la cobertura de la educación se ha incrementado hasta cubrir en el nivel primario el 96% de los niños de la edad (Babini, 1994), la repitencia en primer grado arroja valores entre 20 y 40% (Informe de Unicef).

Vistos en su conjunto los datos parecen señalar que no se ha atendido adecuadamente al desarrollo infantil puesto que desde una concepción de éste como proceso integral en el que las dimensiones físicas, sociales y cognitivas están orgánicamente interrelacionadas, los índices de repitencia estarían señalando problemas concomitantes de desarrollo. De hecho son los niños provenientes de los grupos más pobres de los sectores urbanos, de las zonas rurales y de las comunidades indígenas los que están en situación de riesgo de un desarrollo integral deficiente así como entre los que se produce el mayor número de repeticiones y deserción escolar. Otro fenómeno que afecta a estos sectores es el fracaso encubierto de aquellos niños que abandonan la escuela en 3° o 4° grado sin haber aprendido a leer y escribir, fracaso del que, por su misma naturaleza, no se dispone de datos pero que es denunciado por los docentes y por otros actores de la comunidad educativa .

La problemática planteada tanto en lo concerniente a las diferencias de origen como a las exigencias educativas de la sociedad actual torna imperiosa la búsqueda de soluciones que aseguren oportunidades más justas para el desarrollo y aprendizaje de todos los niños.

En este sentido se piensa que si el sistema educativo persiste en comenzar las acciones sistemáticas con el lenguaje destinadas a facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura a los 6/7 años cuando los niños ingresan en la EGB, estará acrecentando dramáticamente la brecha entre las competencias iniciales de los niños. Si por el contrario, la escuela reconoce como un factor clave la recreación en el Nivel Inicial de las situaciones de interacción adulto-niño-escritura que constituyen el núcleo del aprendizaje en el medio familiar alfabetizado, estará asumiendo su responsabilidad frente a las diferencias del hogar en un momento en el que los riesgos aún no garantizan el fracaso. De allí la necesidad de intervenir en las etapas más tempranas del desarrollo infantil, con el fin de garantizar igualdad de oportunidades y resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello es preciso incorporar nuevos recursos pedagógicos que hagan posible la integración exitosa al nivel de Educación General Básica.

Existe actualmente acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa - docentes, investigadores, especialistas en desarrollo infantil - con respecto al carácter pedagógico de la Educación Inicial en tanto su acción se inscribe en el contexto de la educación permanente. Entre los fundamentos que dan apoyo a la función educativa se señalan:

1. *La potencialidad del niño pequeño para aprender.*

Los niños poseen un gran deseo de aprender y capacidad intelectual para hacerlo si se los coloca en un medio pedagógico rico y estimulante. Según esta concepción, la enseñanza es un factor de desarrollo intelectual, lingüístico y social. El desarrollo de la inteligencia y de la curiosidad del niño se produce en función de la diversidad de experiencias de las que participe, porque responde a las influencias del medio.

El período que va desde el nacimiento a los 8 años es considerado crucial para la adquisición de conocimientos de base, el desarrollo conceptual y de habilidades cognitivas así como el desarrollo lingüístico con el que está estrechamente ligado.

2. *El valor de las experiencias educativas tempranas.*

Se ha comprobado que los niños que han tenido experiencias educativas tempranas pueden utilizar más eficientemente las nuevas experiencias. Esto les permite desempeñarse con mayor eficacia y, por ende, sentirse motivados por estos logros iniciales. Los aprendizajes tempranos inciden en el ritmo de los aprendizajes posteriores haciendo que estos se aceleren. Se ha denominado a este fenómeno "efecto Mateo" - "los ricos se vuelven más ricos y los pobres más pobres" - para alertar sobre las consecuencias dramáticas de una intervención tardía.

Los efectos a largo plazo de las experiencias tempranas, tanto cuando éstas tienen lugar en el hogar (Wells, 1986) como cuando resultan de la aplicación de programas de intervención fundados en la concepción del desarrollo integral (Myers, 1992) han sido ampliamente documentados. El "efecto Mateo" ha sido estudiado en profundidad en relación con el aprendizaje de la lectura. Las diferencias iniciales en cuanto a conocimientos sobre la escritura comienzan a trazar una brecha ya en primer grado, brecha que se va incrementando en los grados posteriores de no mediar una acción remedial fuerte. (Stanovich, 1986)

La incidencia positiva de los aprendizajes tempranos se observa no solo en las capacidades intelectuales de los niños sino también en la imagen que estos tienen de sí mismos al favorecer un sentimiento de autoestima y confianza en sus posibilidades de aprendizaje (Leighton, 1991).

Los aprendizajes tempranos pueden ser un medio para evitar en parte el fracaso en la escuela primaria. (II Simposio Latinoamericano, Lima, Perú, 1994).

3. *Las diferencias entre los niños de distinta procedencia social* con respecto a las experiencias y estímulos que tienen en su hogar para desarrollar competencias cognitivas y lingüísticas que les faciliten el ingreso a la escuela como una transición a una comunidad más amplia. En este sentido se establecen diferencias decisivas entre los niños a edad muy temprana (Wells, 1986).

En el marco de este planteo se elaboró el presente estudio longitudinal que representa un intento de realizar una experiencia sistemática de intervención pedagógica con diagnóstico, seguimiento y evaluación. De este modo se pretende explorar si, a través de una intervención adecuada, es posible revertir la situación de riesgo de fracaso escolar de los niños de sectores desventajados, producto de las diferencias observadas en sus competencias iniciales. Asimismo se intenta contribuir al conocimiento del proceso de alfabetización emergente en niños de habla española.

Considerando que el imperativo ético de una prestación equitativa exige que la comunidad y los servicios atiendan especialmente a las necesidades educativas diferentes de los grupos de niños, se seleccionó el grupo de clase baja (Grupo B del estudio transversal) para realizar el estudio de intervención. Se entiende, en efecto, que la situación de riesgo actúa como indicador de la cantidad y calidad de intervención educativa que cada individuo o grupo requiere. Por su parte el plantearse la intervención en el Jardín constituye un cambio en el enfoque tradicional y en las respuestas actuales del sistema educativo a los problemas de aprendizaje - repetición, promoción automática y derivación a otros servicios - que tiene por objeto evitar que los esfuerzos educativos en sectores desventajados, por tardíos, sean inefectivos. Por otra parte, por consideraciones éticas no se ha tomado en este estudio un grupo control sino grupos de comparación.

Los resultados de este estudio longitudinal se presentan en dos apartados: Seguimiento de la implementación del programa

y Análisis del proceso de alfabetización y diagnóstico de la experiencia de intervención.

4.2- Seguimiento de la implementación del programa

4.2.1- Metodología

4.2.1.1- Sujetos

Niños

Participaron de la experiencia de intervención pedagógica un grupo de 19 niños que concurría a un Jardín de Infantes dependiente del Ministerio de Educación y Justicia. Los niños provenientes de familias de nivel socioeconómico bajo eran aquellos que en el estudio transversal de esta investigación conformaban el grupo B (clase baja urbana).

Maestra

La maestra que implementó el programa tenía al momento de la experiencia 27 años. Había trabajado como maestra 5 años y en esa escuela con esa población 4 años. Se trataba de una docente comprometida con su tarea, que participaba de cursos de perfeccionamiento y que conocía el programa de alfabetización. Su particular interés en este programa y el hecho de que por propia iniciativa hubiera comenzado a instrumentar algunas de las acciones posibilitó que se la seleccionara para realizar la experiencia de intervención.

4.2.1.2- Materiales

Programa de alfabetización

Se ha denominado ECOS, "Experiencias Comunicativas en situaciones variadas de lectura y escritura", a la propuesta pedagógica implementada cuyo nombre sintetiza la concepción cognitiva-comunicativa que subyace a la propuesta (Manrique y Marro, 1990). Como marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje se adoptaron los conceptos de zona de desarrollo próximo de Vigotsky y de andamiaje de Bruner. El núcleo del programa está formado por una serie de acciones cuyos fundamentos se encuentran en las investigaciones y experiencias psico y sociolingüísticas revisadas en el segundo capítulo de este trabajo.

En estos estudios se visualiza el proceso de alfabetización como el desarrollo y adquisición de conocimientos y estrategias que, aunque guardan una relación entre ellas al

ser algunas facilitadoras de otras, no ocurren en etapas

sucesivas necesariamente diferenciadas. Se trata de un proceso de progresión en paralelo de conocimientos que dan lugar a acciones preconventionales de lectura y escritura. Así por ejemplo la inducción de las relaciones grafema / fonema tiene lugar en el curso de varios años simultáneamente con la adquisición de otros conocimientos - funcionalidad de la escritura, orientación de la escritura, estructuras discursivas - y es facilitada por el desarrollo de la conciencia fonológica. De ahí que el programa ECOS proponga que los niños interactúen simultáneamente con la diversidad de estructuras discursivas, de unidades - letra, palabra, texto - y recursos del lenguaje escrito en una variedad de situaciones comunicativas.

El objetivo es promover diferentes vías de acceso a los conocimientos, integrando orientaciones globales y aproximaciones analíticas. De las orientaciones globales, el programa ECOS recupera no solo el trabajo con unidades mayores de significado sino también una perspectiva distinta con respecto a la relación docente-niño. Los intereses del niño, sus experiencias y su lenguaje oral pasan a tener un rol relevante en el proceso de aprendizaje. De los relatos que los niños hacen de experiencias comunicativas surgen materiales de lectura y escritura. El lenguaje escrito recupera su valor comunicativo: ya no se trata de unidades alejadas del mundo referencial del niño. El lenguaje oral y el escrito se integran así en experiencias comunicativas en las que ambos son necesarios. Asimismo a través de estas aproximaciones ingresan en las propuestas de enseñanza la diversidad de textos y sus funciones comunicativas - así como las cartas, instrucciones.

El programa ECOS incorpora también aproximaciones analíticas a la conciencia fonológica y la conciencia morfológica. El trabajo con los sonidos siempre ha sido un punto de partida en contra de la validez de las aproximaciones analíticas. A partir de la experiencia que viene de la conciencia fonológica y los trabajos realizados con él. Se promueve así una estrategia analítica importante para que el niño pueda inducir las relaciones grafema/fonema.

Hemos agrupado las acciones del programa ECOS en tres ejes básicos :

1. Hablar y escuchar, que comprende Tiempo de compartir y otras situaciones que tienen por objeto el intercambio verbal.
2. Conciencia lingüística, que abarca Conciencia fonológica (segmentación de palabras en sonidos) y Conciencia léxica (segmentación de emisiones en palabras).
3. Lectura y escritura de palabras y textos, que comprende Usos funcionales de la escritura, Leer con apoyo en el contexto, Escritura espontánea, Lectura de textos, Lectura de cuentos, Escriben lo que decimos y Escritura (lectura) de palabras y textos.

Las acciones no apuntan, en general, a la apropiación por parte del niño de conocimientos específicos (nombre de las letras, la letra inicial de las palabras). Como en ellas el niño interactúa simultáneamente con múltiples aspectos de la escritura y el lenguaje escrito, va integrando conocimientos haciéndolos operativos en sus estrategias.

En la acción "Hablar y escuchar" se proponen situaciones para la expresión oral del niño que le facilitan el acceso a diferentes tipos discursivos y a patrones estructurales de organización de los textos. Estas acciones le permiten la construcción de nuevas estrategias para organizar, estructurar y presentar información, es decir que dan lugar al desarrollo de conocimientos, recursos y procedimientos cercanos a aquellos del lenguaje escrito. Son los aspectos léxicos, sintácticos y discursivos de la escritura los que se ponen en juego (lenguaje dependiente del texto, integración de la información, uso de conectivos variados).

El Tiempo de compartir es considerado como una situación especial de preparación oral para la alfabetización ya que en ella los niños deben presentar la información como lo harían en un texto escrito. Al contar una experiencia que sus compañeros no han compartido, los niños deben ser explícitos y atender a aquellos conocimientos que su audiencia no posee sobre los eventos que está relatando; presentar el tópico con claridad e incluir solo información relevante al tópico para que el discurso sea coherente; explicitar a través del lenguaje las relaciones entre enunciados para dar cohesión al discurso.

Pero en algunas situaciones de Hablar y escuchar, cuando el tema es conocido por todos, cuando los objetos referidos están presentes, es posible realizar señalamientos ("El libro está ahí") y no es necesario ser tan explícito para evitar

ser redundante con respecto a la información que está en el contexto no verbal. El docente, poniendo en juego estrategias de apoyo a la expresión del niño y en base al conocimiento que tiene de su entorno social y familiar, podrá establecer con él un intercambio fluido como entorno facilitador del aprendizaje.

Las acciones comprendidas en "Conciencia lingüística" tienen por objeto desarrollar estrategias analíticas para que los niños tomen conciencia de que las emisiones orales están formadas por palabras (conciencia léxica) y que éstas a su vez están formadas por sonidos (conciencia fonológica). La conciencia léxica le permitirá al niño indentificar las palabras en un texto escrito a medida que es leído, al principio por referencia al lenguaje oral, luego por pistas que tome de la escritura misma. La estrategia analítica implicada en la conciencia fonológica le proporciona al niño una vía de acceso al principio de organización del sistema alfabético, esto es de la estructura fonológica de las palabras que este sistema representa. Facilita asimismo el proceso de inducción de las relaciones grafía/sonido que tiene lugar cuando el niño lee una palabra o se la leen y cuando quiere escribirla.

Entre las acciones comprendidas en "Lectura y escritura de palabras y textos", la acción "Usos funcionales de la escritura" tiene por objeto proporcionar a los niños experiencias para que reconozcan que se escribe y se lee con un propósito - comunicarse, registrar experiencias, informarse, aprender, disfrutar de un texto -. En estas situaciones de las que los niños participan, el lenguaje escrito cobra significado social. Asimismo promueven la comprensión de diferentes aspectos de la actividad misma de leer y escribir, conocimientos sobre la organización de los textos con los que interactúan, reconocimiento de palabras, letras, sílabas. A través de la acción "Leer con apoyo en el contexto" ingresa al aula la escritura que el niño puede encontrar con frecuencia en el medio: carteles, propagandas, leyendas en envases. El objetivo de estas acción es motivar a los niños para que reconozcan esas inscripciones y su funcionalidad en la vida diaria.

Las acciones con el lenguaje oral no se deben independizar de otras acciones con el lenguaje escrito. Por el contrario, todo intercambio que resulte interesante a los niños dará lugar a acciones de lectura/escritura del docente y los niños, de los niños en colaboración. Si el docente escribe a la vista de los niños el mensaje (noticias, chistes, o experiencias) resultante de un intercambio oral, y lo lee junto a ellos - acción denominada "Escriben lo que decimos" -

estará promoviendo simultáneamente diferentes tipos de conocimientos:

- . conocimientos convencionales sobre la escritura (direccionalidad, tipo de escritura, uso de mayúsculas, signos de puntuación)
- . funcionalidad de la escritura.
- . la escritura es lenguaje. Lo que decimos se puede escribir y leer.
- . reconocimientos de palabras, letras, sílabas.
- . organización y jerarquización de la información de un texto.
- . comparación entre los requerimientos distintos del habla y la escritura.

"Escriben lo que decimos" es una situación a la que los programas de alfabetización inicial dan un espacio relevante porque a través de ella el docente muestra en qué consiste la acción de escribir y promueve un intercambio orientado a reconocer la función del texto y el propósito de los autores, el formato externo y otros aspectos convencionales de la escritura en una situación de comunicación. En "Escriben lo que decimos" el adulto, según el concepto de andamiaje, hace por el niño lo que éste aún no puede realizar por sí mismo, escribir en forma convencional, dándole participación en la ideación del contenido del texto, de manera tal que mientras el docente escribe, el niño colabora activamente en la realización de la tarea.

En la acción "Lectura de textos" se plantea una aproximación global en la que docentes y niños leen en forma conjunta. Esta aproximación busca dar confianza al niño en sus posibilidades como lector. Si los textos ya son conocidos por él (cuentos tradicionales, canciones populares, juegos verbales, etc.) se sumará a la lectura del docente y aún realizará lecturas independientes. Los niños tienen percepciones y sentimientos sobre ellos mismos como lectores que afectan su desempeño. Cuando un niño hace que "lee", cuando es él el que elige los libros que quiere leer o para que lea el docente, cuando propone recurrir a un libro para buscar información, el niño se ve a sí mismo como un lector, y este sentimiento de confianza promueve su interés y placer por la lectura.

La recomendación de realizar lecturas repetidas de un mismo texto se basa en la comprobación de que los niños espontáneamente buscan en cada lectura tomar nuevos conocimientos de diferentes niveles con el propósito de "comprender más". El objetivo es la formación de lectores activos, lectores que perciben a la lectura como una forma de comunicar significados y construir el significado de los textos. Los lectores activos buscan los textos para satisfacer una variedad de necesidades: solucionar un problema, dar repuestas a su interés, tener un momento de descanso, placer, distracción, ayudar a otros, buscar información, aprender. Por lo que traen a la lectura muchos propósitos diferentes.

Una forma de ayudar a los niños a ser lectores activos es enseñarles a formular sus propias preguntas. El docente puede formular una pregunta para obtener una pregunta, no una respuesta. O un niño puede hacer una pregunta y el docente, conducir a todos al texto que pueda dar esa información: el diccionario, si se trata del significado de una palabra, una enciclopedia si se trata de averiguar algo que no saben. Los niños deben también tomar conciencia de que es necesario usar el conocimiento que ya tienen para comprender un texto. En el intercambio anterior a una lectura, el docente los conduce a activar estos conocimientos, sus ideas sobre el tema, a relacionar nuevos conceptos con los que ya poseen y sus experiencias con el tópico de la lectura. Otra característica de los lectores activos es el reconocer que no han comprendido algo y pedir una aclaración, una explicación; o notar que algo no es congruente con su experiencia diaria y representaciones y hacerlo explícito.

Simultáneamente con la lectura de textos y otras acciones ingresan actividades - lúdicas y/o comunicativas - con palabras elegidas por los niños. Luego de la lectura y/o escritura de textos se seleccionan palabras que, escritas en tarjetas, se utilizan en variadas situaciones y con diferentes propósitos. El trabajo con palabras "mágicas" que son las palabras cortas y muy frecuentes como los artículos, preposiciones, nexos, pronombres hará que los niños las incorporen como formas visuales específicas. A través de estas actividades el niño pondrá en juego estrategias de analogía (reconocerá una palabra en relación con otra: (cama-casa), de análisis (nido-nudo), de inducción de relación grafía/sonido: todas estrategias necesarias para el reconocimiento de palabras que posibilita el ingreso al proceso de comprensión en lectura.

La acción "Escritura (lectura) de palabras y textos" se realiza a través de dos modalidades: escritura espontánea y

escritura de textos con un propósito determinado por el grupo. La escritura espontánea en la que el niño escribe "como sabe" y el maestro no corrige y estimula a seguir produciendo, tiene por objeto que el niño adquiriera seguridad como escritor. Asimismo, al no ponerle restricciones de tipo notacional (gráfico, ortográfico, etc.) el niño puede desarrollar estrategias de generación y traducción de sus ideas en lenguaje escrito. Con frecuencia el niño quiere copiar su nombre, palabras o textos breves que el docente escribe, como una vía para explorar la forma, el nombre de las letras y las correspondencias entre letras y sonidos.

Junto a la escritura espontánea se producirán situaciones en las que los niños quieran escribir solos un texto. El docente los alentará y colaborará con ellos respondiendo a sus dudas y repasando entre todos los pasos a seguir para la elaboración y escritura del texto. Para este tipo de escritura es central la noción de público. El Diario Mural o Diario de la Sala donde el docente o los niños escriben la noticia del día - un evento o experiencia vivida por algunos de los niños o por el grupo - ofrece una situación interesante de producción de un texto para ser leído por otros. En este caso, los padres, la directora, otras maestras, los compañeros que han faltado y así pueden compartir la noticia del día anterior.

Es necesario diseñar para cada acción múltiples situaciones diferentes con significado para los niños. El trabajo con las acciones es cíclico porque vuelven a ingresar constantemente a través de nuevas situaciones. Dentro de cada acción se plantea una progresión en cuanto a los conocimientos puestos en juego y la participación de los niños y del docente. Pero los conocimientos se retoman una y otra vez y se avanza al mismo tiempo sobre ellos para dar a todos los niños múltiples oportunidades de aprendizaje.

4.2.1.3- Procedimiento

- Capacitación de la maestra:

En dos o tres encuentros semanales que comenzaron a realizarse en el mes de febrero de 1991, se revisaron las acciones del programa con el objeto de :a) Adaptarlas a la edad de los niños y a su marco sociocultural ; b) Determinar una progresión para implementar cada acción; c) Elaborar situaciones variadas para cada acción e integradas a la planificación corriente; d) Preparar el material didáctico para cada acción. En base a los primeros registros de observación se comenzó a reflexionar y reconceptualizar la

práctica en el aula en términos de la concepción de enseñanza y aprendizaje socio-interactiva.

4.2.1.4- Recolección de datos

Los datos de la implementación del programa se obtuvieron a través de diferentes fuentes: registros anecdóticos y grabaciones realizados por el investigador en el campo y grabaciones de situaciones específicas realizadas por el docente (aproximadamente 6 horas semanales de registro). Las grabaciones fueron transcritas y completadas con los registros anecdóticos.

Cabe señalar que el observador, si bien en la mayor parte de las situaciones no participaba de los acontecimientos de la sala sino que se limitaba a registrar los eventos, en algunas ocasiones intervenía como colaborador de la maestra. El contacto fluido con los niños se logró a través de la asistencia frecuente y la participación que promovió la familiarización de los niños con el observador facilitando el intercambio en las situaciones de prueba individual.

4.2.1.5- Análisis de los datos

Se ha adoptado como unidad de análisis de los eventos en la sala las situaciones socialmente organizadas, entendidas como un contexto de actividad construido por las personas en interacción con otras (Rogoff, 1993). Toda situación se define por su objetivo y se caracteriza por el tiempo y el espacio en el que se realiza, los participantes, las acciones, los objetos y la interacción verbal y no verbal.

A través de estas situaciones de enseñanza y aprendizaje se implementó el programa Ecos. Los objetivos que definen las situaciones responden a los ejes del programa : Hablar y escuchar, Conciencia lingüística y Leer y escribir palabras y textos.

Los textos utilizados en la experiencia y las circunstancias que rodearon su incorporación y uso se presentan en el apartado "Introducción al universo de la escritura : los textos de apoyo".

Se realizó un análisis cualitativo de las situaciones agrupadas según los ejes del programa con el objeto de ilustrar la progresión en las intervenciones de la maestra y de los niños hacia una mayor participación y sincronización de los intercambios.

Para el análisis de las estrategias de intervención del docente en las situaciones de interacción verbal, se tomaron algunas de las dimensiones y categorías utilizadas por Rosemberg y Manrique (1990):

- Dimensión Tipo de movimiento, categorías Iniciación y Respuesta, subcategorías, grado de contingencia de las intervenciones: no contingente o contingente-repetición, reestructuración, continuación de tópico.
- Dimensión Modalidad de las intervenciones, categorías Pregunta (cerrada, abierta), Afirmación, Comentario, Directiva, Fórmulas rituales.
- Dimensión Función de las intervenciones, categorías Pedir información, Informar, Aclarar, Evaluar, Confirmar, Interrumpir, Disciplinar, Asignar turno.

4.2.2- Resultados y discusión

4.2.2.1. Hablar y escuchar

4.2.2.1.1 Tiempo de Compartir

Es una actividad diaria que se realiza luego del registro de asistencia. A diferencia de lo que sucede habitualmente en los jardines con el intercambio inicial, en el que se busca la participación generalizada de los niños, la rutina de Tiempo de Compartir privilegia la participación diferenciada de los chicos. Un niño por vez toma la palabra como principal locutor mientras que los demás limitan su intervención a hacer comentarios y preguntas sobre el tema planteado por el protagonista de ese Tiempo de Compartir.

Esta característica del Tiempo de Compartir - el hecho de que un niño cada vez sea el principal locutor - responde a los objetivos que se buscan a través de esta situación: que la maestra pueda interactuar con un niño en particular de manera tal de darle especial apoyo a su expresión lingüística, que los niños puedan hacer un relato completo y que cada niño tenga un espacio de privilegio para contar sus vivencias.

De la otra forma, cuando se da una participación generalizada, se corre el riesgo de que sean siempre los mismos niños los que intervienen, aquellos seguros de su expresión que se adueñan de la "palabra" de todos. Asimismo, cuando se generaliza la participación de los niños, ninguno puede construir un relato completo de su experiencia.

Durante estos episodios de habla, los niños permanecen sentados en ronda, atentos a lo que su compañero quiere contarles, ya que el objetivo de Tiempo de Compartir es que los niños rotativamente compartan a través del relato una experiencia que han vivido, un cuento que conocen, un programa de TV que han visto.

En un principio, por las características del grupo que no era totalmente homogéneo en cuanto a su experiencia anterior de jardín y el medio socio-cultural de procedencia, la participación en Tiempo de Compartir era despareja ya que algunos pocos siempre querían hablar mientras que otros mostraban dificultades de expresión y temor a intervenir.

Por otra parte, aún para los niños que ya habían asistido a jardín, el Tiempo de Compartir, como se plantea en esta experiencia, constituye una situación nueva en la que los roles están bien diferenciados: un niño habla, los demás escuchan atentamente, le hacen preguntas y comentarios y la maestra conduce el intercambio. Por lo que al comenzar el año, la maestra se enfrenta con la necesidad de ir estableciendo el patrón de interacción que caracteriza al Tiempo de Compartir.

A través de una expresión fórmula que abre el Tiempo de Compartir - "¿Qué nos vas a contar Dani?"; "Y ahora que nos vas a contar vos Sergio"; "Vamos a escuchar lo que nos cuenta Eli" - la maestra asigna los roles - uno, el designado, habla y los demás escuchan - y proporciona una pauta para el comienzo de una situación de habla claramente delimitada.

Las intervenciones de la maestra, como se verá a través del análisis de los registros, varían de acuerdo con el niño que toma la palabra y también en el curso del año, respondiendo así a las diferencias entre los niños y a la progresión de su desarrollo.

Es necesario tener presente que la maestra, al no haber vivido junto con el niño la experiencia que éste relata y no compartir necesariamente el código lingüístico que el niño domina y todos sus conocimientos y representaciones producto de su propia vida, puede tener dificultades para interpretarlo y apoyar su discurso.

Para salvar esta dificultad, es importante que la maestra esté bien informada sobre las condiciones de vida del niño, la composición del grupo familiar, sus experiencias escolares anteriores, su medio de procedencia, las diferencias lingüísticas según la comunidad de habla, las actividades de los padres y hermanos. Es por ello que la maestra, antes de

comenzar el año, realizó extensas entrevistas a los padres en las que recogió esta información; durante el año mantuvo un contacto permanente con ellos, siempre atenta a las novedades familiares y sucesos de la escuela, estableciendo una óptima relación con padres y familiares.

Cuando la maestra comprende, acepta y respeta las diferencias entre los niños en el uso del lenguaje y en la respuesta a situaciones de aula y se interioriza de las condiciones de vida de cada niño, puede intervenir más apropiadamente para responder a las necesidades diferenciadas de los niños.

En el siguiente fragmento se puede observar cómo la maestra pone en juego sus conocimientos sobre situaciones específicas que viven los niños para contextualizar y dar significado al relato que hacen de esas situaciones. Se observa también que cuando se menciona un tema relevante, en este caso las vacunas, la maestra lo retoma para aclarar y precisar conceptos e informar respecto a temas fundamentales como la salud:

(56)

Daniel : Fui al hospital.

Maestra :¿ Te están haciendo estudios?

Daniel: Sí, porque yo tengo que ir al otro hospital.

Maestra: Sí, tenés razón, tu mamá me contó que no ibas a ir más a la Casa Cuna y vas a ir al Hospital de Niños, vos sos alérgico, tienen que averiguar a qué sos alérgico.

Daniel: Me hace mal la tos del cuerpo, miré una foto.

Maestra: Te sacaron una radiografía que es como una foto del cuerpo ¿qué se ve en la radiografía?

Daniel: Los huesos.

Maestra: ¿De qué parte del cuerpo te sacaron una radiografía?

Daniel: De acá.

Maestra: Del pecho, tenés que seguir los estudios, nos vas a contar después qué cosas no podés comer.

Daniel: No puedo comer ni carne, ni postre, no puedo comer nada.

Maestra: Mientras te están haciendo los estudios no podés comer.

Daniel: Y me dijeron que vuelva al hospital para que me vacune.

Maestra: ¿Así que tenés que volver para vacunarte?, ¿cómo te van a vacunar?

Daniel: Con la aguja.

Maestra: Te van a poner una inyección; ¿y la vacuna para qué va a ser?

Luis: Para curarse.

Maestra: ¿Para qué son las vacunas?

Agustín: Para sacar sangre.

Maestra: No, una cosa es que vayas a hacerte un análisis y te saquen sangre, y otra cosa es que vayas al hospital a ponerte una vacuna como dijiste vos.

Verónica: La del sarampión.

Maestra: La vacuna contra el sarampión ¿por qué nos tenemos que poner la vacuna contra el sarampión?

Adrián: Porque si no se enferma del sarampión.

Maestra: Entonces es para prevenir, las vacunas son importantes porque previenen las enfermedades.

En el curso del año se observa cómo los niños ganan autonomía y seguridad en su expresión a través de un trabajo sistemático de apoyo por parte del docente y al ir internalizando la rutina de Tiempo de Compartir. Este hecho se manifiesta en intervenciones más extensas y complejas por parte de los niños y en una participación mayor de todos.

Cuando la rutina de Tiempo de Compartir ha quedado bien establecida y surge un tema de interés general, que también da ocasión a nuevos conocimientos, la maestra, luego de haber atendido la experiencia que relata el niño que tomó la palabra, generaliza el intercambio sobre un tópico derivado de esa experiencia.

La maestra, como lo hace en toda situación de intercambio, pone en juego en Tiempo de Compartir estrategias de apoyo al desarrollo lingüístico del niño: repeticiones, reestructuraciones, continuaciones.

Hay que tener en cuenta que, a diferencia de lo que sucede en otros intercambios en los que la maestra introduce el tópico, en Tiempo de Compartir es el niño el que lo propone. Por lo que la maestra tiene que prestar especial atención para interpretar cuál es el tópico del niño que, a veces, en un primer momento, no es fácil de determinar.

Asimismo es necesario mantener la interacción centrada en el tema para que la experiencia relatada tenga coherencia global como discurso. Para ello, cuando las intervenciones de otros niños pueden derivar el intercambio hacia otros temas, la maestra retoma el tema original y devuelve al protagonista del Tiempo de Compartir el turno de intervención.

Cuando es el mismo protagonista el que introduce temas que no parecen tener una clara relación con la experiencia que se está relatando, la maestra le proporciona al niño relaciones posibles entre los hechos para que él las explicita.

Como se puede observar en los registros de Tiempo de Compartir cuando los niños haciendo uso de estrategias de discurso coloquial en el que se recurre con frecuencia a formas como "él", "acá", "éste" cuya referencia no está explicitada en el discurso, la maestra o pide que sean explícitos ("¿quién es él?") o lexicaliza el referente ("Luis: Me lastimé en la cabeza y acá; Maestra: Ah, te lastimaste la cabeza y la frente").

Tanto en estas ocasiones como cuando la maestra integra la información fragmentada que van proporcionando los niños y la cohesiona, está apoyando el desarrollo de estrategias de registro escrito, promoviendo así el conocimiento y dominio del lenguaje escrito.

Otro aspecto al que atiende la maestra en sus intervenciones es a mantener el relato ceñido al orden temporal de los sucesos, marcando también la relación causal entre ellos.

Es importante recordar que los relatos de experiencia personal presentan también una estructura global muy similar a la de los cuentos tradicionales, estructura que organiza este tipo de discurso en una forma convencional socialmente compartida.

A menudo los niños, como muchos narradores de experiencias personales, comienzan su relato haciendo un resumen de la experiencia. La maestra interviene para hacer que el niño despliegue su relato, preguntándole por el momento o situación en que los hechos sucedieron. Luego, al explicitar el contexto temporal y espacial de la situación, da pie al niño para que retome la complicación de la historia y explicita las causas de los hechos que relata. La maestra cierra el relato expandiendo la resolución que la historia tuvo en el relato del chico.

En síntesis, la maestra en sus intervenciones está apuntando a los elementos que conforman la estructura global de este tipo de discursos: orientación, complicación y resolución.

(57)

David: Mi hermanita se bajó de la cama y lloró porque creía que estaba sola.

Maestra: ¿Cuándo pasó esto?

David: Esta mañana.

Maestra: ¿Muy tempranito, cuándo estaban todos durmiendo?

David: Sí, se despertó.

Maestra: Se despertó y bajó de la cama.

David: Y se fue gateando hasta el ropero.

Maestra: Fíjense lo que hizo Marilín, se bajó de la cama y se fue hasta el ropero y como pensaba que no había nadie se puso a llorar.

David: Mi mamá se despertó.

Maestra: ¿Y tu mamá se despertó?, ¿por qué se despertó?

David: Porque sentía que estaba llorando y fue a ver si era por ahí yo o mi hermano más grande.

Maestra: Y entonces cuando descubrió que era tu hermanita Marilín, ¿qué hizo tu mamá?

David: La durmió y se fueron a dormir.

Maestra: Ah, la hizo dormir, entonces se quedó en su camita otra vez hasta que llegó el momento de levantarse y se levantaron todos.

Los registros seleccionados para ilustrar las características que tiene el Tiempo de Compartir se presentan en un orden cronológico de manera tal de poner de manifiesto la progresión señalada respecto a las intervenciones de los niños y de la maestra.

En el siguiente registro se analizan las estrategias del docente de apoyo al discurso del niño. En él se puede observar que solo un niño, además de la protagonista, interviene con un breve comentario al concluir el intercambio. Las intervenciones de la maestra están sincronizadas con las de la niña y facilitan la progresión del relato, hecho que se evidencia por la fluidez que tiene el intercambio que no sufre interrupciones. La maestra repite y ordena constantemente el relato de la niña. Cabe señalar que esta niña no se relacionaba fácilmente con la maestra y sus compañeros, era agresiva, tenía un tiempo de atención muy breve y dificultades para mantenerse en tema, hecho que cortaba sus intentos de comunicación.

(58)

ESTRATEGIAS DE APOYO
DEL DOCENTE

INTERCAMBIO

Expresión fórmula que abre el intercambio.

M: Vamos a escuchar lo que nos cuenta Eli ¿qué fue lo que viste ayer?

Eli: Dibujos.

Reestructura completando la emisión del niño.

M: Viste dibujos en la TV?

Eli: A la día.

Ordena e integra la información.

Cohesiona el relato integrando toda la información.

Respeto el cambio de tópico que parecía ser en un principio los dibujitos y al interpretar que quiere contar una secuencia de acciones, le pregunta por la sucesión de los eventos.

Pide que explicita la secuencia de lo sucedido.

Cohesiona el relato integrando la información en su secuencia temporal y utiliza para seguir ordenando los hechos una interpretación de lo dicho por Eli anteriormente -"mi mamá tenía sueño"- preguntándole -"¿mamá estaba muy cansada después de comer?-

La posibilidad de que el docente entienda y pueda dar significado a lo dicho por Eli, reside en la comunicación que mantiene con su madre y el conocimiento de las vivencias de Eli.

M: Todavía era de día cuando miraste los dibujitos?

Eli: Después me fui a la cama porque yo, mi mamá tenía sueño.

M: Así que después de mirar los dibujitos te fuiste a dormir ¿y no comiste?

Eli: Sí.

M: Entonces ¿primero que hiciste? ¿primero viste los dibujitos?

Eli: Después comí empanadas, después tomé jugo.

M: Entonces primero miraste los dibujitos, después comiste las empanadas, tomaste jugo ¿y mamá estaba muy cansada después de comer?

Eli: Si, pero mi mamá estaba haciendo las empanadas.

M: Tu mamá estaba haciendo las empanadas para traer al jardín y ustedes a la noche también comieron empanadas.

Cuando Eli introduce el tema de la abuela que no parece tener una relación clara con el tópico de su relato - una secuencia de acciones vivida por ella - la maestra le sugiere una relación posible con los eventos que ella ha explicitado "tu abuela que estaba en Mendoza vos decís que por ahí comió empanadas", para tratar de integrar la información nueva al relato.

Eli: Si, pero mi abuela se fue a Mendoza, se fue a comer empanadas y mañana va a venir, dijo mi mamá.

M: Tu mamá estaba preparando empanadas para traer al jardín y aprovecharon para comer a la noche y tu abuela que estaba en Mendoza vos decís que por ahí comió empanadas, ¿sí? y tu abuela va a venir para acá para Buenos Aires, ¿te va a venir a visitar?

Eli: No viene para acá.

M: Ah, no, entonces ¿qué te dijo tu mamá?

Eli: Me dijo mi abuela que va a venir al mío jardín y dice que te va a pegar a vos y a los chicos.

Ante el planteo conflictivo de la niña la maestra encara el tema con naturalidad y sin manifestar desaprobación, busca que la niña explicita los motivos de manera tal de dejar en claro que no existen causas para que su abuela tenga esa actitud.

M: ¿ Así que tu abuela va a venir desde Mendoza a pegarme a mí?

Eli: A los chicos, al varón.

M: Le va a venir a pegar a los varones.

Eli: Si, porque se portan mal.

M: ¿Y cómo sabe tu abuela que se portan mal?

Eli: Porque le dije.

M: Ah, le dijiste vos, ¿y te parece que en serio se portan mal?

Eli: Si, se portan mal.

M: ¿Y por qué se portan mal?

Eli: Porque no duermen la siestita.

M: Nosotros sabemos que hay un horario que es de descanso, algunos duermen la siesta y otros descansan, ¿eso es portarse mal?

La última intervención de Eli indica que han comprendido los argumentos de la maestra.

Eli: Sala 5 no va a pegarnos.

Jonathan: ¡Estamos salvados!

En el siguiente registro, tomado a mediados del año, se puede observar una participación mayor de los niños con preguntas y comentarios. Uno de ellos pregunta por el significado de una palabra, "reposo", hecho que demuestra conciencia de que esa palabra es desconocida y disposición para averiguar su significado. También pone de manifiesto la atención que prestan los niños para comprender los textos, la búsqueda de significado . Sin duda las actividades ya realizadas con el diccionario y de consulta a otros textos y a la maestra han

favorecido esta estrategia metacognitiva de realizar el autocontrol del proceso de comprensión.

(59)

M: ¿Qué nos vas a contar Jonathan?

J: Yo no vine porque mi hermana tenía fiebre y estaba enferma y estaba en reposo.

Reestructura.

M: Tenía que hacer reposo .

J: Sí, porque el doctor le dijo y tenía que tomar un remedio que era de ananá.

Reestructura, cohesiona .

M: Tenía gusto a ananá.

¿Así que tu mamá la llevó al médico a Jesuana y el médico le dijo que tenía que hacer reposo, y no le dijo qué era lo que tenía Jesuana?

J: Si, fiebre y que tenía que tener reposo, porque antes no podía caminar con la piernita.

Agustín: ¿Le pregunto una?

M: ¿Qué querés preguntar?

Agustín: ¿Qué es lo reposo?

Deja que conteste J.

J: Y, reposo es que tenés que estar en cama muchos días.

Completa la definición dada por el niño retomando la información que había comenzado a dar J y que quedó cortada por la intervención del compañero.

M: tiene que estar en cama sin moverse demasiado hasta que el médico le diga que ya está bien ; ¿pero qué le pasaba aparte de tener fiebre?, ¿le dolía la pierna?

J: No, porque antes ella no podía caminar rápido con la pierna.

Pide que explicite la información.

M: ¿Por qué?, ¿qué le había pasado en la pierna?

J: La tenía chueca.

M: ¿Cómo la tenía chueca?

J: La tenía chueca un día y después no pudo caminar más rápido.

Rocío: ¿Se cayó en un pozo?

J: Si, y después la sacamos y dijo que le dolía la pancita y se nos pasaba un colectivo y después ella no podía, caminaba despacito.

Expande la resolución del relato.

M: Entonces vos tuviste que estar en tu casa mientras Jesuana estaba enferma y no pudiste venir al jardín.

Marcela: Porque la mamá tenía que cuidar a la nena.

M: Claro.

Adrián: La tenía que llevar al doctor.

Luis: ¡Qué lío!

M: Es un lío terrible, tenés razón.

En esta situación de Tiempo de Compartir David está contando los progresos de su hermanita. La maestra promueve la

participación de los niños invitándolos a hacer preguntas al protagonista de Tiempo de Compartir sobre el tópico que él está desarrollando.

Cuando un niño interviene con un comentario recibe con interés su aporte y lo utiliza como puente para devolverle el turno al locutor.

(60)

D: Y sabe gatear.

Rocío: ¿Qué es gatear?

Orienta la pregunta al locutor.

M: ¿Qué es gatear David?

D: Se tira al piso como si estuviera arrastrándose como hizo Agustín.

Explicita la información gestual.

M: Claro, como hizo Agustín recién, camina con las rodillas y las manos como un gatito

Leo: mi tía también tiene un bebe que camina y gatea hasta mi tía

Repite y se interesa por el comentario de Leo.

M: El hijo de tu tía gatea y camina, hace las dos cosas, ¡qué maravilla! ¿Hace poquito que empezó a caminar, Leo?

Leo: Cuando fui a Moreno con mi mamá y mi papá.

Organiza la información de Leo y devuelve el turno al locutor manteniendo el tópico del intercambio.

M: ¡Cuándo se fueron a Moreno con tu mamá y tu papá tu primita empezó a caminar y llegaba hasta cerca de tu tía, que maravilla!, ¿Y tu hermanita, David, empezó a caminar un poquito o gatea solamente?

D: Gatea y se agarra de las cosas...

A medida que los niños progresan en su desempeño en Tiempo de Compartir en cuanto a seguridad, fluidez y extensión de sus intervenciones, la maestra "levanta el nivel" y requiere de ellos mayor precisión en sus expresiones.

M: Quien tiene ganas de hacerle una pregunta a David sobre su hermanita Marilín.

Adrián: Yo seño, ¿cómo se baña?

D: Mi mamá la baña.

Repite la pregunta inicial para que el niño sea preciso en su respuesta.

M: ¿Y cómo se baña te pregunta Adrián?

D: La baña con jabón en una bañadera.

La maestra orienta la respuesta del niño.

M: ¿La baña en la misma bañadera que te bañás vos?

D: No, es una chiquita así.

*Agustín: ¡Una pelela!
(risas)*

D: No, es así de plástico le pone agua y la baña.

Pregunta para que el niño sea específico en su descripción.

M: ¿Es una pileta como la que se usa en verano para los bebés, para que los bebés se refresquen?, ¿es inflable?

D: No, es de plástico duro.

M: Ah, son bañaderas especiales para los bebés, bueno vamos a hacer una cosa, mañana podemos ir a visitar la salita de gateo y ver todo esto que nos contó David.

En los últimos meses del año, cuando el tema planteado en Tiempo de Compartir suscita el interés de los niños, la

maestra, una vez finalizado el relato del protagonista, da a los demás un espacio amplio para que desarrollen sus comentarios y argumentos.

Esta situación puede observarse en el siguiente fragmento de registro de un Tiempo de Compartir en el que una niña contó que esa mañana se había asustado mucho al escuchar el ruido de un helicóptero. Un niño, Agustín, plantea su discrepancia con respecto a la observación de Jonathan, - quien afirma que los helicópteros se pierden de vista - y explicita sus razones contrastando las diferencias entre aviones y helicópteros en cuanto a la forma de volar.

La maestra toma este aporte del niño y lo valora al reconocerlo como información nueva para ella. Esta actitud de la maestra facilita un estilo de interacción simétrica en la que los niños asumen un rol protagónico, no subordinado al del docente al ser ellos los que formulan las preguntas, aportan información nueva, discuten y aún manifiestan su conformidad con expresiones de la maestra. Vemos, en efecto, que la maestra, al repetir la expresión de Agustín, mantiene el tópico centrado en la comparación entre aviones y helicópteros, dando pie a que otros niños intervengan y desplieguen esa comparación.

La maestra, luego de que los niños describen la acción de los aviones al despegar y aterrizar, proporciona el término preciso "carretear", introduciendo de esta forma una nueva palabra cuyo significado es fácilmente comprendido por los niños porque forma parte del contexto del intercambio.

(61)

*Jony: Un día el helicóptero
yo lo perdía de vista y lo
volvía a ver, lo perdía de
vista y lo volvía a ver.*

Plantea su discrepancia.

Agus: Yo veo los helicópteros que he visto en mi vida, bien.

M: ¿Ninguno se tapó con nada?

Agus: No, solamente los aviones que he visto se tapaban.

M: ¿Y con qué se tapaban?

Agus: Con la luna y con las nubes. Los helicópteros no, no porque vuelan muy bajito, no pueden volar más alto porque sino se les va el oxígeno.

M: Ah, eso no lo sabía, por eso no pueden volar alto.

Retoma el argumento de Agustín, valorándolo como aporte interesante y novedoso.

M: ¿Lo podés repetir?, Agustín dijo que los helicópteros no pueden volar tan alto como los aviones porque se les termina el oxígeno.

Jony: Los helicópteros y las avionetas vuelan por abajo.

M: ¿Cómo por abajo?

Jony: Por abajo de las nubes y los aviones pasan por arriba.

Manteniendo el t3pico en la comparaci3n entre helic3pteros y aviones que surgi3 del intercambio la maestra hace una pregunta que pone en juego nuevos conocimientos.

La maestra acepta el argumento del ni1o y a trav3s de su pregunta pone el foco en el tema del aterrizaje para orientar a los ni1os .

El ni1o reestructura la emisi3n de la maestra confirmando la observaci3n de 3sta.

M: 3Y ustedes saben qu3 pueden hacer los helic3pteros que no pueden hacer los aviones?

Luis: Pueden aterrizar en un edificio.

M: 3Por qu3 un avi3n no puede aterrizar en un edificio?

Vero: Porque es muy pesado y capaz que rompe el edificio.

M: Esa puede ser una raz3n pero hay otra m3s, 3qu3 necesita el avi3n para aterrizar?

Adri: Necesita sacar las ruedas y cuando saca las ruedas va por la pista.

Agus: Y ah3 no hay pista.

Jony: Corre, corre y corre.

M: S3, carreteas , necesita mucha distancia para poder despegar.

Jony: Necesita un espacio grande para poder despegar.

A través de un análisis comparativo la maestra los conduce a explicitar la causa de la diferencia en el aterrizaje y despegue.

M: Tanto para despegar como para, ¿cómo se llama cuando llega?

Adri: Aterrizar.

M: Cuando aterriza no llega al piso y se para enseguida, también necesita seguir carreteando un poquito, en cambio el helicóptero ¿dónde tiene la hélice?

Sergio: Arriba, baja así.

M: Ahí está, como tiene la hélice arriba puede despegar y aterrizar sin carretear.

4.2.2.1.2. Otras situaciones de intercambio

Las situaciones de intercambio grupal se diferencian del Tiempo de Compartir porque en ellas se busca la participación generalizada y todos desempeñan el mismo rol: comentar y preguntar sobre el tema.

En un principio, hasta tanto los niños ganaron fluidez y confianza en su expresión, la maestra proponía los tópicos alrededor de experiencias compartidas: actividades que realizaban en la sala, en los rincones, visitas, situaciones que se suscitaban en el aula. A medida que avanza el año fueron los mismos niños los que generaron intercambios sobre temas de su interés o experiencias cercanas a todos.

Luego de la visita al zoológico se realizó un intercambio sobre los animales que habían visto. En este intercambio es interesante ver cómo los niños preguntan sobre las palabras cuyo significado desconocen. La maestra hace que los mismos niños traten de explicar a sus compañeros el término que emplearon e inclusive pide ejemplos para que el significado se comprenda mejor. Asimismo cuando un niño describe una acción, otro le proporciona el término preciso.

(62)

Jony : Primero vi la jaula de los monos.

M : ¿Y los monitos no hicieron nada cuando vos los estabas mirando?

Jony : Sí.

M : ¿Qué hacían?, contanos.

Jony : Uno hacía piruetas.
 Edu : ¿Qué es piruetas?
 M : Escucháme acá Edu te pregunta ¿qué es piruetas?
 Jony : Son para que se trepen por unas sogas y otras cosas y se van trepando por las rejas, se agarran. Y vi que otros monitos de la jaula se escapaban y iban afuera, al patio.
 M: Salían de la jaula e iban al patio.
 Vero: Sí, los patos también salen de la jaula.
 M: Sí, y los monos, ¿ cómo salían?, ¿por dónde salían?
 Jony: Porque eran chiquitos.
 M: Eran muy chiquitos, ¿qué, eran las crías?
 Jony: Eran así y las rejas eran así: una estaba acá y la otra estaba acá.
 M: Ah, eran chiquitos y las rejas de la jaula estaban muy separadas y podían pasar entre ellas. Y contanos alguna pirueta que hayan hecho los monos.
 Jony: Viste las sogas que usan los del circo, esas.
 M: Sí.
 Jony: Se venían para acá, iban para el otro lado.
 Adrián: Se columpiaban.
 M: ¿qué quiere decir columpiarse ?
 Adrián: Que se van hamacando.
 M: Que se hamacan, sí...
 Jony: Y daban vueltas y se iban para arriba y volvían a bajar.
 M: Sí, se columpiaban, se hamacaban como ustedes en el patio.

La lectura de un texto en el que el personaje cuenta que no está de acuerdo con lo que dice un señor en la televisión, que el sol y la luna se pelean, permite a la maestra tratar un tema - las peleas - muy cercano a las experiencias infantiles, sus afectos, enojos y emociones.

En este intercambio que tuvo lugar ya avanzado el año, las intervenciones de los niños muestran un desarrollo de sus habilidades comunicativas y mayor profundidad en la reflexión. La maestra busca que los niños expliciten las causas que dan origen a sus peleas para que puedan dimensionar los conflictos y reflexionar sobre ellos. Cuando los niños cuentan peleas entre ellos, les da la posibilidad a las dos partes para que argumenten y se defiendan.

Uno de los niños plantea una situación muy triste de violencia familiar en su hogar. La maestra, como lo hace en otras ocasiones en que se plantean temas conflictivos, permite al niño expresarse con libertad, no emite juicios de valor y su serenidad se transmite a todos los niños que hacen reflexiones serias sobre el problema. La maestra confirma las

consideraciones de los niños y sugiere vías alternativas para resolver la pelea.

(63)

M: ¿Quién quiere contar con quién se pelean y por qué?, Mariana, dále.

Mariana: Yo me peleo con mi hermano.

M: ¿Y por qué te peleás con tu hermano?

Mariana: Porque yo le quito, él me quita los jueguitos de cocina y yo le quito los autos, porque él me quita algo.

M: ¿Así que él siempre quiere jugar con tus juguetes?

Mariana: Sí, me los quita sin darme permiso.

M: Sin pedirte permiso, te los quita, entonces vos te enojás y le quitás los de él y ¿qué se arma entonces?

Mariana: Un lío y nos pegamos.

M: ¿Y se pegan y todo?

Mariana: Cuando yo estoy jugando yo le digo "Jorge no", "yo Tortuga Ninja" (imitando la voz de Jorge), se pone acá un almohadón para hacerse el caparazón y se ponía una pala atrás y se hacía la Tortuga Ninja.

M: ¿Una pala atrás?

Mariana: Sí una pala, y me dice que soy Abril.

M: ¿Quién es Abril?

Niños: Es una reportera.

Mariana: Yo digo, "no Jorge, no juego, estoy jugando" y él se pone a llorar y dice "dale" y se pone a llorar y mi mamá me reta.

M: ¿A vos ? ¿y por qué?

Mariana: Porque no juego con mi hermano, entonces digo "bueno, vamos es chiquitito".

M: Vero y vos ¿con quién te peleás?

Vero: No me peleo nunca.

M: ¿Nunca te peleas con nadie? ¿Y con tus amigas a veces no te peleas?

Vero: Cuando está Erika, hay un secreto de la sala, cuando está Erika nos peleamos y nos separamos las tres juntas, a veces Marcela es la amiga de Erika, a veces yo, pero yo soy la amiga más de Marcela porque, dále, vamos al cine cuando terminamos las clases, y mi mamá dice que arreglemos eso.

M : ¿Tienen que arreglar para ir al cine?

Vero: Pero a veces soy la amiga de ella o le digo, "no soy más tu amiga, me voy con Erika".

M: ¿Y por qué le decís así?, ¿ustedes no pueden ser amigas todas?

Vero: A veces dice Erika "está bien pero me lo prestás" y yo le presto este muñeco.

M: Marcela, con tu hermano Germán ¿te peleás?

Marce: A veces me peleo.

M: ¿Por qué te peleás cuando te peleás?

Marce: El me pega.

M: Pero por qué, contá cómo empieza la pelea.

Vero: El no nos deja mirar La Sirenita, no nos deja mirar la película de Xuxa.

Marce: El quiere ver Nuevelín y yo Xuxa, entonces mi hermano se pone a llorar y llorar y yo pongo Xuxa y él se va a la pieza de mi mamá.

David: Pelea rara.

M: ¿Por qué pelea rara David?

David: Porque pelea con el televisor también.

M: Tiene razón David, se pelean como Dimpi Dimpi por el televisor.

Vero: Yo le dije que le voy a comprar el video de Xuxa y de La Sirenita y si no nos deja ver ni La Sirenita y Xuxa le decimos, "nosotras dos German, nosotras también tenemos derecho de ver nuestro programa".

M: Muy bien, así me gusta que las mujeres hagan valer sus derechos.

M: A ver Adrián ¿con quién te peleás vos?, contá alguna pelea.

Adri: Con Mario.

M: ¿Por qué?

Adri: Porque no me quiere convidar Nesquik.

Jony: No seas loquito.

M: ¿Quién es loquito?

Jony: Mario.

M: ¿Por qué?

David: El es más loco que nosotros.

M: ¿Por qué decís eso?

Jony: Es travieso.

M: Esperen que ahora se va defender Mario.

Mario: Yo juego con las chicas nomás.

Jony: Como te va María.

M: Si yo mal no recuerdo me parece haber visto que Mario les convida a ustedes, es más, les regaló un alfajor entero, no sé a quién.

Agus: A mí.

M: Entonces ¿por qué te vas a pelear con Mario?, ¿porque él hoy no te quería convidar?

Mario: Yo me peleo con mi papá, mi papá me quería romper un ojo entonces llamé a mi hermano que va a karate y me defendió, mi hermano lo ha hecho pedazos a mi papá, pegaba piñas.

M: ¿Y después de todo ese lío se arregló la pelea?

Mario: Sí.
M: ¿Cómo se arregló?, ¿hablaron?
Mario: Yo hablé y le dije a mi papá que ya no le va a pegar más dijo mi papá que no pegue con él porque yo llamo a mi hermano por teléfono que está en San Pedro él viene, toma un tren rápido y viene y para acá y sabe dónde es mi casa.
M: Donde vos estás viviendo.
Mario: Sí, entonces voy a mandar una carta para mi hermana y va a saber donde vivo yo y agarro un palo.
M: ¿Y por qué si ya se había solucionado el problema?
Mario: Con el cinturón y ¡pa! le pegué a la cabeza.
M: ¿A quién?
Mario: A mi papá.
Vero: Al papá y a toda la familia no se le pega.
M: No, no se le pega las cosas hay que solucionarlas...
Jony: Hablando.

El entusiasmo de los niños por los programas de televisión generó muchos intercambios en los que se puede observar la dificultad que tienen para producir relatos bien estructurados de la historia o suceso que desean contar. Hay que tener presente que en el caso de las series es necesario procesar simultáneamente información visual y verbal y que esta información no siempre está bien ordenada; en el caso de los bloopers, no hay información verbal y a veces es necesario hacer inferencias para comprender la causa del accidente que se muestra en un tiempo breve.

Como se puede observar en el siguiente fragmento de registro resulta complejo a los niños explicitar, si es que han comprendido, la causa del hundimiento de un jeep.

(64)

M: Entonces vamos a escuchar a Agustín.
Agus: Un señor trajo una lancha al parque. El parque tenía un río, le dijeron que baje la lancha, la lancha estaba enganchada con el jeep, la bajó y se hundió el jeep.
Jony : Y también la lancha.
David: Y se cayó para abajo la lancha.
M: ¿Y qué pasó entonces?, ¿qué le dijeron al señor que haga?
Agus: Que baje la lancha al agua.
M: Que baje la lancha al agua y...
Martín: Se hundió.
Agus: Se hundió cuando la bajó.

M: *¿Por qué?*
 Agus: *Porque el jeep le pesaba mucho.*
 M: *Pero, ¿estaba enganchada a un jeep?*
 Agus: *Sí.*
 M: *¿Pero tenía que meter al jeep adentro del agua?*
 Agus: *No.*
 M: *¿Y cómo tenía que hacer?*
 David: *No, tenía que meter la lancha.*
 Agus: *Se olvidó de eso.*
 M: *¿Cómo?*
 Agus: *Se olvidó de eso.*
 Martín: *Y después se cayeron las dos juntas.*
 M: *¿Se olvidó de qué?*
 Agus: *De que lo tenía que desenganchar.*
 M: *Se olvidó que tenía que desenganchar la lancha del jeep. Ah, ¿y se hundió todo?*
 Agus: *Sí.*
 M: *¡Pero qué desastre!*

Con motivo de las salidas y visitas, actividades dirigidas y espontáneas, como juegos en los rincones, se suscitan intercambios con características distintas según se produzcan antes o después de realizada la actividad .

El intercambio anterior a una actividad o visita tiene por objeto la explicitación del objetivo de la acción planteada, la anticipación de sus características y la planificación conjunta de las acciones a realizar para la consecución del objetivo. El hecho de que todos tengan una amplia participación en la determinación de objetivos y en la discusión lleva a los niños a comprometerse en la realización de la tarea asumida con entusiasmo y buena disposición.

El intercambio posterior a la actividad o visita, no tiene por objeto hacer una calificación del desempeño de los niños sino abrir un espacio de reflexión sobre las experiencias compartidas. Es también una ocasión óptima para valorizar los aportes originales de los niños y sus descubrimientos como contribuciones a todo el grupo.

El siguiente registro de intercambio, posterior a la actividad de aplicación de técnica de collage con palitos, es un ejemplo de los patrones de interacción que genera esta maestra.

Un niño, Jonathan, inicia el intercambio manifestando su disconformidad con la tarea realizada. La maestra responde positivamente a esta inquietud que sesga todo el intercambio, pidiéndole al niño que explicita las causas de su dificultad

y dando lugar a que otros niños también se expresen en este sentido.

Cuando los niños dan una explicación a la dificultad planteada - los palitos no se pegaban porque eran largos - la maestra lleva a los niños a confrontar la causa aducida con la realidad, para que todos puedan evaluar si se trata del verdadero motivo ("había nenes que los cortaban").

Recurre a la misma estrategia cuando un niño explicita otra causa posible - poca plasticola -. Luego la maestra sugiere posibles explicaciones - la irregularidad de los palitos, el tiempo de secado de la plasticola - dando pie a que los niños consideren otras posibilidades en función de la experiencia que han tenido.

Mientras realizaban la tarea, la maestra observó que uno de los niños, Daniel, había encontrado una solución para que los palitos quedaran pegados. Pero como este niño, por su carácter retraído e inseguridad no contaba lo que había hecho, la maestra le pidió que lo hiciera porque su descubrimiento era de interés para todos. La maestra ordena el relato del niño en una secuencia de acciones y lo alienta, una vez explicado verbalmente el procedimiento, a que lo muestre en la práctica.

La maestra cierra el intercambio destacando el valor que tuvo esta idea para resolver el problema y cómo una solución ingeniosa puede ser aprovechada por los demás.

(65)

M: A vos no te gustó Jonathan, contáanos por qué no te gustó.

Jony: Es que cada vez se me despegaban, le pusieron mucha plasticola.

Sergio: A mí también.

M: A vos también te pasaba lo mismo, ¿le ponían mucha plasticola e igual se les despegaban?

Adrián: Sí.

M: ¿qué les parece por qué pasaba eso?

David: Porque no lo cortábamos.

M: Pero había nenes que los cortaban, Sergio los cortaba.

Martín: Yo también.

M: ¿Sergio, se te despegaban a vos?

Sergio: Sí.

M: Entonces no es ese el motivo, ¿por qué puede ser que se despeguen?

David: Porque no le ponían tanta plasticola.

M: Jonathan dijo que le puso mucha plasticola, ¿te parece que le faltaba más plasticola todavía?. Jonathan ¿por qué no contás en qué lugar ponías la plasticola?

Jony: En el lugar a donde lo quería pegar.

M: En el lugar de la hoja en donde lo querías pegar.

Jony: Cada vez que lo pegaba, cada vez se me despegaba.

M: Puede ser que los palitos al no ser tan derechitos no se apoyaran bien en la hoja.

Jony: Porque del lado tocaba la hoja y se levantaba.

M: Y del otro lado, de la otra punta se levantaban, ¿por eso pudo ser que no se hayan pegado bien?

Jony: Esa parte quedaba derecha y esa no, entonces estaba un poco para abajo y se subía.

M: Entonces cuando vos apretabas la punta que estaba para arriba, se subía.

Jony: La otra.

M: La otra, ese era el problema, que los palitos no eran muy derechitos ¿y el otro problema puede haber sido que la plasticola se secaba enseguida?

Jony: Sí.

David: No.

M: A ver David traéme un dibujo, cualquiera.. este es el de Vero, ¿a ustedes les parece que la plasticola ya está seca?

Todos: No.

M: Entonces lo que puede ser es que como la plasticola tarda en secarse al querer nosotros acomodar bien los palitos y que nos queden bien derechitos, al no estar todavía seca la plasticola hacía que el palito se despegara con facilidad. Pero Dani nos va a contar ahora, a los chicos de su mesa ya se los contó, había encontrado el secreto, una solución para que no se despeguen los palitos, contanos ¿cómo era que hacías vos?

Dani : Así.

M: Dani, vos estabas haciendo una casa y ¿qué hacías con los palitos para que no se despegaran?, fuerte, contanos a todos porque a todos nos interesa.

Dani: Yo los martillaba con la tijera y después...

M: Vamos a ir por partes, ¿dónde pusiste plasticola?

Dani: En la hoja.

M: Primero ponías plasticola en la hoja y después.

Dani: Para hacer la casa.

M: Para hacer la casa primero ponías plasticola en la hoja ¿y después?

Dani: En el palito.

M: Ponías plasticola en el palito y, ¿cómo hacías para que el palito se quedara pegado?

Dani: Lo martillaba.

M: ¿Lo martillabas con qué?

Dani: Con la tijera.

M: ¡Con la tijera! por qué no traés tu dibujo y nos mostrás como hacías. Este es el dibujo de Dani y nos va a mostrar cómo hacía, primero ponías plasticola en la hoja, después en el palito y qué está haciendo Dani...

D: Golpeando.

M: Golpeando con la tijera y después se pega mejor el palito, ese es uno de los secretos que tenía Dani para poder hacer mejor el trabajo, tuvo una idea buenísima, ¿no les parece?, ustedes que estaban sentados en la mesa con Dani, ustedes lo usaron también, lo aprovecharon .

Jony: ¿Les fue mejor?

Niños: Sí.

4.2.2.1.3. Las preguntas como objeto :el detective

Este juego consiste en descubrir el objeto, animal o persona que uno de los participantes o el grupo conoce y el o los detectives deben identificar a través de preguntas sobre sus características - las pistas que guían la búsqueda. Su objetivo es promover en los niños la reflexión sobre los rasgos relevantes para reconocer un objeto y formular preguntas que apunten a esos rasgos, descartando los aspectos o información redundante. Asimismo promueve en los niños estrategias de categorización y de relación entre categorías básicas (o supraordenadas) y las subordinadas, por ejemplo ave, paloma.

Los niños deben establecer una jerarquía en sus preguntas - de lo general a lo particular - para poder ir restringiendo el rango de opciones hasta acertar con el objeto buscado. Esta labor demanda mantener la atención focalizada en los rasgos, ir integrándolos y retenerlos en la memoria.

La maestra introdujo el juego del detective a dos meses de comenzado el ciclo lectivo apoyándose en un juego familiar para los niños, el Veo-Veo. En un principio la maestra asume uno de los roles del juego - el de contestar las preguntas - mientras que los niños deben formularlas y descubrir a partir de ellas la persona u objeto de que se trata, son los detectives.

Tanto en estos intercambios como en los posteriores, cuando los niños asumen ambos roles, uno contesta y los demás preguntan o uno pregunta y los demás contestan, la maestra interviene como coordinadora del juego. Su desempeño en este rol consiste en mantener la atención de los niños focalizada en los rasgos que contribuyen al descubrimiento, reorientar las preguntas hacia rasgos más relevantes, retomar todos los rasgos ya presentados por los niños para que recuperen toda la información y accedan al descubrimiento. Interviene también para recordar las pautas del juego.

En los primeros intercambios en los que la maestra contesta y los niños preguntan en grupo, van adquiriendo confianza y experiencia ya que el peso de las preguntas se comparte entre todos.

Los niños se sientan en ronda y la maestra elige a uno de ellos sin mencionar su nombre. Los niños le hacen preguntas sobre las características físicas, de vestimenta del elegido hasta descubrir quién es. La maestra introduce la escritura como soporte para la memoria, escribiendo en el pizarrón las características acertadas. Cuando retoma todos los rasgos leyendo del pizarrón pone de manifiesto la función de apoyo a la memoria de la escritura, en este caso, para develar el misterio.

(66)

N1: *¿Es varón?*

M: *Sí (escribe "es varón")*

N2: *¿Usa calzoncillos?*

M: *Y, si es varón...*

La maestra señala que la información es redundante, ya que si es varón usará calzoncillos, llevando de esta forma a los niños a no preguntar por rasgos que se pueden deducir de otros, es decir por información redundante.

En un segundo momento, se utilizan carteles con dibujos de animales para realizar el juego. La maestra coloca a un niño de espaldas a la ronda y le cuelga uno de los carteles a la vista de los demás. El niño pregunta a sus compañeros sobre las características del animal para poder descubrirlo.

En el siguiente fragmento de registro de dos situaciones del juego, se pueden observar las diferentes estrategias de los niños. En el primero, las preguntas del niño parecen estar bien orientadas en un principio, pero luego, en lugar de continuar la búsqueda, trata de adivinar proponiendo respuestas que indican que no ha retenido ni integrado la información que ya posee.

En el segundo caso el niño demuestra recurrir a una estrategia de descarte al ir preguntando por características relevantes de los animales que están dibujados en las seis tarjetas de este juego, hecho que le permite alcanzar la respuesta más rápidamente:

(67)

M: Detective Luis ¿empezamos con las preguntas?
Luis: ¿Tiene patas?
Todos: Sí.
Luis: ¿Tiene alas?
Todos: Sí.
Luis: ¿Tiene orejas?
Todos: No.
Luis: ¿Es mariposa?
Todos: No.
Luis: ¿Un pez?
M: No, ¿qué tiene que hacer ahora el detective?
Vero: Preguntar.
M: Sí, seguir preguntando ¿qué es lo que sabe Luis hasta ahora?
Jony: Que tiene patas, que puede volar.
M: ¿Y qué más? ¿Qué otra cosa había preguntado? Si tiene alas, bueno si tiene alas puede volar, ¿qué más podés preguntar que te ayude para saber de qué animal se trata?
Luis: ¿Tiene boca?
Todos: No, sí.
Jony: Es un piquito chiquito.
Luis: ¿Es un sapo?
M: ¿El sapo tiene pico?
Jony: Y tampoco el sapo tiene alitas, y... va por el cielo.
David: No llega tanto al cielo.
Agus: Puede llegar a la punta de los edificios.
M: Tenés razón ¿Y a la noche cuando llega a la cornisa de los edificios ¿qué hace?
Luis: Una paloma.

M: Muy bien Luis.

(68)

M: A ver Agus, empezá a preguntar.
Agus: ¿Tiene alas?
Todos: No.
Agus: ¿Tiene patas?
Todos: Sí.
Agus: ¿Tiene cuernos?
Todos: No.
Agus: ¿Tiene trompa?

Francis (1973) demostró que la comprensión de los términos metalingüísticos está relacionada con el aprendizaje de la lectura y la escritura en cuyo proceso se adquieren estos conceptos. Comprobó también que el concepto "letra" se adquiere antes que el de "palabra". Por lo que podría pensarse que el mejor desempeño de los niños del grupo A en esta prueba está relacionado con sus avances en el proceso de alfabetización. Sin embargo el hecho de que en los tres grupos se observe un mejor desempeño en los ítemes en los que el niño tiene que identificar "palabras" y no "letras" podría estar indicando que asocian el término "palabra" con la escritura y que se basan en los mismos criterios perceptivos que usan para diferenciar la escritura del dibujo y otras formas de representación. Estos criterios, variedad y multiplicidad de caracteres, les permitirían identificar las palabras frente a los otros estímulos pero no las letras a las que confunden con los números.

Los puntajes obtenidos en las pruebas de Sonido inicial y Correspondencias sonido-letra muestran valores significativamente más altos en el grupo A que en los grupos B y C. Estas diferencias podrían explicar en parte el logro o fracaso posterior en el aprendizaje de la lectura y escritura. Si se atiende al resultado de varias investigaciones (Byrne, 1992 ; Stuart y Masterson, 1992) en las que se demuestra el valor predictivo de las habilidades analíticas en conjunción con el conocimiento de las correspondencias, es posible pensar que, aunque los altos puntajes obtenidos en esas medidas no son necesariamente una garantía de éxito, los puntajes bajos a los 5 años predicen dificultades posteriores en el aprendizaje.

Stuart y Masterson (1992) han interpretado el rol crucial que desempeña la conciencia fonológica al comenzar el aprendizaje de la lectura y la escritura en términos de la contribución que realiza este conocimiento al desarrollo de un sistema eficiente de procesamiento subléxico. Sostienen estos investigadores que las habilidades analíticas y un buen conocimiento de las correspondencias letra-sonido constituyen los prerrequisitos para comenzar a construir un léxico ortográfico que permita el reconocimiento directo de las palabras impresas. El desarrollo de un sistema de reglas subléxicas proporciona un mecanismo de auto-enseñanza (Jorn y Share, 1983) para leer y escribir palabras nuevas y afecta indirectamente el desarrollo de un sistema eficiente de procesamiento léxico al dar lugar a un rápido incremento en el número de entradas léxicas correctamente especificadas en el léxico ortográfico.

La relación que establecen los investigadores mencionados entre la conciencia fonológica en conjunción con el conocimiento de las correspondencias letra-sonido y la lectura y la escritura se perfila también en los resultados obtenidos en este trabajo. Se comprobó, en efecto, una relación entre las formas emergentes de escritura, el conocimiento de las correspondencias y el conocimiento fonológico computacional mientras que la lectura convencional aparece relacionada con puntajes máximos en la prueba de correspondencias, sonido inicial y el conocimiento reflexivo evaluado a través de la prueba de segmentación de palabras en sonidos.

Cabe señalar que las diferencias observadas entre el grupo A y los grupos B y C en cuanto a conciencia fonológica y conocimiento de las correspondencias se reflejan en el desempeño de los niños en lectura y escritura: ninguno de los niños del grupo B y C pudieron producir formas avanzadas de escritura ni leer palabras. Por su parte la mayoría de los niños del grupo A escribían ya algunas palabras, y aún textos, en forma convencional.

La incidencia del medio familiar sobre estos desarrollos tempranos ha quedado documentada en diversas investigaciones (Durkin, 1974-75; Snow, 1983). En el presente estudio el hecho de que los niños del grupo A relataran cuentos e historias con gran variación temática mientras que los niños de los otros dos grupos manifestaron no conocer cuentos proporciona una evidencia de que el medio familiar ha incidido directa o indirectamente en el nivel de desempeño de los niños y en los conocimientos que muestran poseer.

Las canciones y los juegos con rimas, que conducen al reconocimiento de que las palabras tienen segmentos en común, así como la aliteración en juegos con palabras al focalizar la atención en los sonidos que se repiten, constituyen vías de acceso a la conciencia fonológica. En los libros para niños se recurre a menudo a estos juegos respondiendo al gusto infantil por la repetición y la exploración del lenguaje (Stapich, 1993). La experiencia en manipular la estructura interna de las palabras puede también adquirirse a través de juegos con lenguajes secretos en los que se quita, agrega o cambia un fonema de lugar (Mann, 1991).

Fowler (1991) atribuye un rol a los juegos tempranos con sonidos en su reciente reinterpretación de la conciencia fonológica en relación con el nivel de organización fonológica de las palabras en el léxico mental del niño. En el estudio citado, basándose en investigaciones evolutivas que sugieren que las representaciones fonológicas básicas

Todos: No.
Agus: ¿Vive en el agua?
Todos: No. Sí.
M: Vive en la tierra y en el agua.
Agus: ¿Es un sapo?
M: Muy bien ¿cómo te diste cuenta?
Agus: Tanto no, dijeron tantos no hasta que me di cuenta.

A medida que los niños internalizan las estrategias del juego su participación es más libre, espontánea y abundan los chistes y comentarios inclusive sobre las pautas del juego "tenés que preguntar" "si no preguntás no vale". Así por ejemplo, luego de una larga serie de preguntas no bien orientadas, el niño acierta en su respuesta. La maestra, sorprendida, le pregunta cómo adivinó. El niño detective, riéndose, confiesa que otro compañerito se lo dijo. En seguida llega el comentario de un tercero, "es un detective trucho".

Asimismo este juego dio lugar a intercambios breves sobre los animales, como se observa en el siguiente fragmento de registro. En esta situación la maestra alerta a los niños sobre la necesidad de tener suficiente información antes de arriesgar una respuesta, aunque ésta sea acertada. Aprovecha también para aclarar información confusa sobre las distintas especies y proporcionar el término preciso para nombrar, en este caso, la "casita" de la tortuga.

(69)

M: Rocío, detective, ¿cómo podés hacer para saber qué tarjeta tenés en la espalda?
Rocío: ¿Vive en el agua?
Todos: Sí.
Rocío: ¿Es un sapo?
Todos: Sí.
M: ¿Cómo adivinaste?
Rocío: Solita.
M: ¿Pero cómo hiciste para adivinarlo?
Rocío: Porque dije el agua.
M: ¿Y qué otra cosa podría haber sido?
Rocío: El pescado.
M: Y también podía ser una foca o una tortuga y entonces...
Agus: El sapo también vive en la tierra.
M: Tendríamos que preguntar más.
Rocío: Por las patas, la cola.
M: Se acuerdan que la otra vez dijimos que la tortuga no vive en el agua, esta tortuga que está

dibujada en la tarjeta no vive en el agua pero hay tortugas que son de mar.

David: Que tiene la casita arriba.

M: Es diferente el caparazón, es mas chato.

Martín: Yo tenía una chiquita en el agua y era blandita.

David: ¿Y se rompió?

M: El caparazón de las tortugas de tierra es más duro, el de las tortugas de mar es más blandito, más frágil.

4.2.2.2. Introducción al universo de la escritura : los textos de apoyo

4.2.2.2.1. Armamos la biblioteca del aula

En un Tiempo de Compartir que tuvo lugar el primer mes de clase los niños plantearon una duda sobre si las leonas tenían o no bigotes. Como la maestra no estaba segura, sugirió ir a la biblioteca del jardín para consultar algún libro que pudiera darles esa información. Una vez en la biblioteca, la maestra les fue mostrando los diferentes tipos de libros, entre ellos una enciclopedia formada por varios tomos uno de los cuales trataba específicamente sobre los animales y su hábitat. En este libro encuentran la respuesta a la duda planteada.

En un intercambio posterior la maestra se vale de la experiencia relatada para proponerles a los chicos formar la biblioteca del aula, un espacio para consultar libros, disfrutar y compartir la lectura, escuchar las voces de los libros en los cuentos grabados, leer las noticias.

Junto con los niños la maestra recuerda la visita a la biblioteca del jardín, qué materiales encontraron, para qué fueron, qué otros materiales se pueden guardar en la biblioteca - diarios, revistas -. De ese intercambio surge la necesidad y la importancia de tener un biblioteca en la sala. Con este objetivo, la maestra escribe en el pizarrón a la vista de los niños y con su colaboración una nota pidiéndole a los padres que envíen material - libros, diarios, revistas.

Al día siguiente eligen un espacio delimitado por un mueble con estantes, colocan el cartel de biblioteca y ordenan los materiales que trajeron los niños separando libros, diarios y revistas.

Inauguran la biblioteca con una actividad de lectura de noticias e invención de noticias a partir de fotos que recortan del diario. Los chicos dictan a la maestra la

noticia que han inventado. A lo largo del año se van incorporando otros materiales, libros de cuentos, libros de lectura, los cuentos de la sala, un diccionario, un libro grande con recopilación de cuentos, un grabador y cassettes con cuentos grabados y los libros correspondientes, libros con temas específicos - medios de transporte, servidores públicos, el aire, el fuego, la tierra - entre otros.

Al poco tiempo de inaugurada la biblioteca los chicos establecen espontáneamente una rutina: todos los días luego del descanso van a la biblioteca a "leer". La mayoría de las veces esta actividad no es solitaria; por el contrario, los chicos se agrupan para "leer" en forma conjunta el libro que más les gusta. Es frecuente también que le pidan a la maestra y a las investigadoras que les lean. Esta demanda de los niños no suele quedar satisfecha ni con la lectura de un solo libro, ni con una sola lectura de un mismo libro.

Si bien diariamente tiene lugar ese momento de lectura, se suscitan innumerables situaciones, como se puede ver al recorrer la experiencia, en las que los niños recurren al material de la biblioteca. Así por ejemplo, en una oportunidad en la que la maestra escribe en el pizarrón una rima que los niños le dictan, uno de ellos recuerda que esa rima está en un libro de la biblioteca, va a buscarlo y lo muestra a los demás. Cuando se habla de los medios de transporte, los niños buscan el libro que trata este tema y piden a la maestra que lo lea.

Luego de la incorporación de los cassettes con cuentos grabados, en los que el sonido de una campana señala cuándo el niño debe dar vuelta la hoja para seguir la lectura, los niños organizan turnos para escucharlos. Esta actividad resultó muy placentera para los niños. Aún aquellos cuya atención decaía rápidamente en otras situaciones, permanecían concentrados y hasta eran capaces de escuchar dos cuentos seguidos a pesar de la extensión de éstos. Sin duda la animación de los cuentos a través de voces diferentes, sonidos y música mantenía al niño en el mundo mágico de ficción propio de los cuentos. Asimismo, el hecho de poder seguir solo el relato en el texto, le daba confianza en su rol de lector.

La introducción de los Cuentos de la Sala dió lugar a las primeras manifestaciones de "hacer que lee" . El hecho de que estos cuentos tuvieran al niño como protagonista, reflejaran una experiencia propia y hubieran sido leídos repetidamente por la maestra, facilitaba el recuerdo del texto y, por ende, la posibilidad de "leerlo" a otros.

Se observó que los niños, aún los más retraídos, buscaban a sus compañeros para llevarlos a la biblioteca y "leerles su cuento". Progresivamente esta actividad fue extendiéndose a otros cuentos y a otras situaciones fuera del ámbito de la biblioteca.

La seguridad e independencia que adquirieron como lectores se puso de manifiesto en una oportunidad en que ofrecimos leerles a un grupo que estaba seleccionando libros en la biblioteca. Una de las niñas nos dijo que no, porque ella podía hacerlo y leyó el cuento de Cenicienta a otra niña. Un niño aceptó, pero una vez que leímos el título, decidió seguir él solo.

Sin duda para que esta actividad se desarrollara plenamente fue necesario propiciar desde el aula un acercamiento libre y novedoso al mundo de los libros, permitiendo que los niños eligieran los textos, escogieran los espacios y modalidades de lectura y, sobre todo, favoreciendo la creación de un clima escolar sin presiones y disciplinas particulares o rutinas de evaluación.

Los niños establecieron alrededor del rincón de biblioteca una nueva dinámica grupal y afectiva donde la recreación y el juego no fueron espacios ajenos al aprendizaje.

4.2.2.2.2. Manejo del libro

La maestra comienza a trabajar con los niños la posición de lectura, inicio y fin, título y manejo general del libro la primera vez que toma un libro para leer un cuento. Como en toda situación de trabajo grupal los niños están alrededor de la maestra, muy junto a ella.

La maestra les mostró el libro, les señaló como se tomaba, se abría y les leyó el título siguiendo su lectura con el dedo a la vista de los niños. Luego les entregó el libro para que miraran el título y los dibujos del cuento. Antes de comenzar la lectura, preguntó por el título, lo escribió en el pizarrón mientras los niños se lo dictaban. En posteriores situaciones la maestra va introduciendo términos técnicos como tapa (dura y blanda), contratapa e índice.

En una oportunidad en la que la maestra trajo a la sala un libro grande con una compilación de cuentos tradicionales, luego de mostrarles el libro, señalar y leer los títulos y decirles que había más de un cuento, les preguntó:

(70)

M: ¿Cómo podemos hacer para encontrar el cuento que queremos leer?

N1: Yo quiero el del Flautista de Hamelin.

M: Bueno, pero, ¿cómo lo encontramos?

N2: Buscamos el título.

N3: Pasamos las hojas.

M: (mostrando el índice) ¿Qué les parece que es esto?

N2: Una lista.

M: Sí, es una lista de los cuentos que tiene el libro, se llama Índice.

La maestra continúa el intercambio enseñando la correspondencia entre los números del índice, que acompañan el título de cada cuento, y el número de página en que el cuento está.

En observaciones posteriores se pudo comprobar que los niños habían comprendido la función del índice, ya que, los más avanzados en sus habilidades de lectura, buscaban por sí mismos en el índice el cuento que querían leer, y los demás buscaban el índice para pedir a la maestra que leyera los títulos, así ellos podían encontrar el cuento por el número de la página.

En otras situaciones se planteó la necesidad de localizar información específica en los libros. Con motivo del trabajo en la huerta y los comentarios sobre qué necesitan las plantas para crecer, los niños recordaron que en la biblioteca había un libro que trataba ese tema. Se lo trajeron a la maestra quien leyó todos los subtítulos, y los niños señalaron que la información que buscaban estaba en "Cómo crece una semilla"

La maestra les leyó el capítulo y confrontaron esta información con su experiencia y conocimientos.

Vemos que se han dado en esta situación todos los componentes de una acción bien orientada y exitosa en la búsqueda de información:

- a) se formula el objetivo - recurrir a un libro - ante el reconocimiento de que se necesita mayor información sobre un tema.
- b) se selecciona la sección donde está, consultando el índice, la tabla de contenidos, los títulos, subtítulos. De esta forma se evita el examinar todo el libro, estrategia costosa y que no asegura encontrar la información.

c) se toma la información a través de la lectura de la maestra.

d) se integra esa información con conocimientos anteriores.

En estas situaciones, como en otras en que se recurre al diccionario, el libro se convierte en fuente de información. Los niños pueden hacer un uso más amplio de los textos al ir internalizando una rutina de búsqueda de información específica, tarea que podrán realizar por sí mismos, auto-monitoreando sus acciones.

La maestra, como se observa en el siguiente fragmento de intercambio que tuvo lugar en la reconstrucción grupal del cuento "El flautista de Hamelin", interviene ante el pedido de búsqueda de un dibujo conduciendo al niño a precisar el lugar de esa información:

(71)

N1: *No, con todos los chicos, fijate.*

M: *¿Dónde nos fijamos?*

N1: *En la última.*

M: *¿En la última qué?*

N1: *Página.*

M: *¿En la última página del libro?*

N2: *No.*

N1: *No, en la del Flautista de Hamelin.*

M: *Ah, me tengo que fijar en la última hoja del cuento del Flautista de Hamelin.*

4.2.2.2.3. Diccionario

La consulta al diccionario surgió ante una inquietud de los niños quienes, al volver de la clase de música en la que habían aprendido una nueva canción con dos palabras cuyo significado desconocían, preguntaron a la maestra que quería decir "hoguera" e "impenetrable". La maestra les preguntó a su vez dónde se podía buscar información sobre las cosas que no conocían. Cuando los niños respondieron que en los libros, ella les explicó que había un libro especial, llamado diccionario, donde estaban todas las palabras y sus significados.

Dado que en ese momento la biblioteca no contaba con un diccionario, sugirió enviar un mensaje a los padres para que buscaran esas dos palabras en el diccionario. Los niños copiaron las palabras en la nota que escribió la maestra en el cuaderno de comunicaciones.

Al día siguiente se leyeron las respuestas y se decidió traer un diccionario a la biblioteca de la sala :

(72)

N1: *(mirando su cuaderno) Hoguera...*

N2: *Un fuego, una llama.*

N3: *Era un fuego, para que se calienten las manos, el que quiere.*

N2: *Antes, en el otro año , no había estufa.*

N4: *Impenetrable quiere decir que no se puede entrar.*

Un tiempo después los niños demuestran haber comprendido la función del diccionario y la forma en que en éste se definen los términos, como se observa en el siguiente fragmento de registro, tomado de una situación de intercambio :

(73)

N1: *¿Qué es fosforé?*

N2: *Será fósforo.*

N1: *No, yo escuché fosforé.*

N3: *Es un palito de madera y arriba tiene como pólvora y sirve para prender.*

M: *No conozco la palabra fosforé.*

N4: *Busquemos en el diccionario.*

(La maestra lee en el diccionario el significado de fósforo, fosforera y fosforado y señala que la palabra fosforé no está).

A lo largo del año se repiten situaciones en las que los niños plantean la necesidad de recurrir al diccionario o a la enciclopedia. En el mes de noviembre, en una de estas situaciones, la maestra los lleva a inducir que en el diccionario las palabras se buscan de manera diferente que en otros textos, esto es por las letras iniciales.

En el curso de un Tiempo de Compartir en el que uno de los niños cuenta haber visto en un programa televisivo el planeta Marte, los demás, por tratarse del planeta de donde había venido Dimpí Dompí, su astronauta amigo, le hicieron innumerables preguntas sobre las características de ese planeta.

La maestra sugiere buscar más información en un libro de la biblioteca que trata el tema de los planetas:

(74)

N1: En el diccionario también.

M: Bueno, traélo, así buscamos la palabra Marte a ver qué nos dice.

Los niños, de pie, rodean a la maestra quien toma el diccionario y les pregunta:

M: Marte, ¿con qué empieza?

N1: Con la "m" de mamá.

(La maestra ha abierto el diccionario en la eme y recorre con los dedos las palabras que empiezan con eme)

M: ¿Con cuál sigue?

N2: Con la "a".

N3: Acá dice "mart" (señalando una palabra)

M: ¿Qué más tengo que buscar?

N3: Falta la "e".

M: Ya la encontré, dice: "uno de los principales planetas de nuestro sistema, está entre la Tierra y Júpiter". El diccionario no nos dice las características del planeta, nos dice lo que ya sabíamos, que es un planeta. Tendríamos que buscar en otro libro...

N2: En la enciclopedia.

4.2.2.2.4. Los Cuentos de la Sala

Había una vez un nene que se llamaba Martín y vivía con sus padres y su hermanita en un barrio de Buenos Aires.

Un día el papá los llevó al corso. Estaban en carnaval y los chicos jugaban con agua en la calle y en las casas. Martín llenó un pomo con agua, lo escondió en el bolsillo del pantalón y se fue al corso con su familia.

Cuando llegó, una chica disfrazada de bruja le tiró una bombita y le mojó la remera. Martín comenzó a perseguirla pero la chica se escondió entre la gente.

De pronto Martín vio el sombrero de bruja muy cerquita de él. Sacó su pomo y mojó a la brujita que se dio vuelta muy enojada.

Pero al verse los dos tan mojados se rieron juntos y se hicieron amigos.

La idea de escribir los Cuentos de la Sala surgió ante la comprobación de las dificultades que mostraban tener los niños para expresar sus vivencias, para relatar un cuento, una película o un programa de televisión, tal como se manifestaba en los intercambios en Tiempo de compartir y en las entrevistas que realizamos a los niños .

Escribimos para cada niño un cuento cuyo tema reflejaba una experiencia muy significativa para él y que el niño había relatado en alguna situación de Tiempo de compartir. Por sus características, esta situación da lugar a que el niño cuente

algo interesante que le ha sucedido, una experiencia importante para él y que desea compartir con los demás. En efecto, en Tiempo de compartir se le da un espacio de privilegio en el que su voz es escuchada y respetada por todos, hecho que los motiva además a tener presente a su audiencia, tratando de interesarla en su relato.

Los Cuentos de la Sala, aunque se basan en una experiencia de los chicos, agregan elementos de ficción, humor, emoción. En ellos el niño asume un rol protagónico, activo y pone de manifiesto a través de su desempeño en la historia, cualidades como valentía, inteligencia, bondad, astucia. Este aspecto de los relatos no sólo permite que el niño afiance su autoestima sino que genera también el reconocimiento de su singularidad por parte de los demás niños. Por ello se prestó especial atención a las inseguridades, miedos, necesidades afectivas que eran observables en los niños. Así por ejemplo, si el niño manifestaba miedo a quedarse solo, en el cuento se presentaba esta situación y él la resolvía con éxito. Si el niño sentía que era incapaz de hacer bien lo que otros hacían - rompía sus dibujos - en el cuento lograba pescar un pez muy grande para compartir con su familia.

Por otra parte, los relatos organizan la experiencia del niño en un discurso coherente y cohesivo que respeta las pautas de la narrativa tradicional. A través de estos cuentos el niño recupera su propio discurso pero reestructurado por el adulto que le está mostrando cómo usar apropiadamente los recursos lingüísticos para construir discurso narrativo.

Los cuentos se escribieron en hojas lisas que se armaron luego como un librito. En cada hoja se escribía un párrafo breve en la parte inferior, dejando libre la superior para ser ilustrada. La tapa del libro tenía en algunos casos un dibujo alusivo a la historia, en otros el nombre del niño y en otros ambas cosas y como título "Los Cuentos de la Sala".

La maestra, antes de leer el primer cuento de la sala, (el cuento de Leo) mostró el librito a los niños y el dibujo de la tapa generando un intercambio sobre la actividad de pescar y la experiencia relatada por Leo que un día pescó un bagre. En este intercambio el protagonismo de Leo, reconocido a través del dibujo como el personaje central del cuento, y su autoridad en materia de pesca es reafirmada por la maestra quien, ante los comentarios y afirmaciones hechas sobre el tema, remite siempre a la opinión y experiencia de Leo ("entonces preguntémosle a Leo que él sí va a pescar", "le vamos a pedir a Leo que nos dé unas lecciones para aprender a pescar".)

Siempre que presenta un cuento de la sala la maestra enfatiza en el intercambio anterior a la lectura, el rol protagónico del niño personaje de esa historia, recuperando la experiencia vivida por él y que dio origen al cuento. Es notable cómo crece el interés y la expectativa de los niños por los cuentos al saber que se trata de uno de ellos.

Luego de la lectura de un cuento, todos participan en su reconstrucción. Al concluir esta, la maestra invita al niño protagonista a ilustrar su cuento y a los demás a dibujar sobre la historia. Se hicieron lecturas repetidas de estos cuentos que se incorporaron a la biblioteca.

Los Cuentos de la Sala tuvieron un gran impacto, tanto a nivel afectivo como lingüístico. Este impacto fue más evidente en los niños con mayores dificultades de comunicación. En ellos se produjo un cambio muy notable: comienzan a participar en los intercambios grupales, a pedir tanto en el aula como en su casa que les lean el cuento y a leer a los demás su cuento. Estos niños se incorporan al espacio comunicativo del aula de la mano de su propio cuento. Los Cuentos de la Sala contribuyeron también a la comunicación entre los niños que se animaron a relatar otras experiencias y preguntar por ellas a sus compañeros.

Asimismo los niños comprendieron que el texto escrito posibilita que acontecimientos importantes sean perdurables y fácilmente recuperables.

4.2.2.2.5. Armamos nuestro libro de lectura

El armado del libro de lectura comienza a realizarse luego de las vacaciones de invierno. La maestra entrega a cada niño un cuaderno de hojas lisas en el que reconocen la tapa, la contratapa, el lomo. Al preguntar un niño "¿qué tiene de malo el que tenemos, para qué queremos otro?" refiriéndose al cuaderno de comunicaciones, la maestra les explica que con el nuevo cuaderno van a formar un libro con las lecturas - rimas, cuentos, poesías - que más les gusten.

Para iniciar el armado del libro, la maestra había preparado copias de una rima conocida por los niños. La maestra pide que se la dicten y la escribe en el pizarrón, luego la lee, señalando las palabras y mostrando que ha puesto un punto donde termina. Varios niños leen la rima mirando el pizarrón. La maestra les entrega copias sin aclarar que se trata de esa rima.

Todos miran interesados y de pronto uno dice: "es llovía, llovía", al reconocer que se trata de la misma rima del pizarrón. Luego de pegarla en el cuaderno e ilustrarla, realizan lecturas repetidas, identificando algunas palabras.

En el curso del año se fueron incorporando otros textos, poesías, cartas y cuentos que inventaban los niños a partir de dibujos y que luego dictaban a la maestra.

Las situaciones en las que se fue armando este libro motivaban circunstancialmente a los chicos quienes mostraron mayor interés y entusiasmo por el libro de lectura "Todas las voces", cuyo personaje central es el astronauta Dimpí Dompí, y que comenzaron a leer después de mitad de año.

Las diferencias que observamos en cuanto al requerimiento constante por parte de los niños de realizar actividades con el libro de Dimpí, con respecto al otro libro con el que se trabajaba por iniciativa del docente, puede deberse a varios motivos. Sin duda el libro impreso con sus ilustraciones y sus personajes resultaba más atractivo sobre todo por tratarse de una novela en la que la trama tiene continuidad en las sucesivas aventuras de Dimpí.

Los niños se sienten ligados afectivamente a este personaje que llega a ser uno más en el aula. Están interesados por tratarse de un extraterrestre que viene de otro planeta por lo que despierta interrogantes sobre otros mundos y otras vidas. Dimpí está presente en el aula porque los niños lo traen constantemente a las situaciones que ellos viven. El interés por este personaje transforma situaciones de aprendizaje, que podrían ser difíciles, en momentos de juego muy placenteros de los que participan todos los chicos con entusiasmo. Este hecho es especialmente notable en las actividades de segmentar y sintetizar palabras que se realizan en el marco de intercambios con Dimpí.

A los chicos les resulta muy divertida la forma en que habla Dimpí - prolongando los sonidos de las palabras - y pierden toda inhibición para hacerlo ellos mismos porque se crea un clima de ficción, de dramatización en el que esa forma de hablar es parte del juego. Inclusive la maestra, que en un principio se sentía insegura ante la actividad de segmentación, al realizarla asumiendo el rol de Dimpí puede desenvolverse con toda naturalidad.

4.2.2.2.6. Jugamos con revistas

Durante todo el año los niños y la maestra trajeron periódicamente nuevas revistas para la Biblioteca de la sala.

Cuando los niños se apropiaron del espacio de la biblioteca, esto es, cuando comenzaron a reunirse libremente en ella para disfrutar de la lectura de los textos y de la dinámica grupal que se fue generando, se acrecentó el interés por incorporar nuevos materiales y compartirlos. Si no disponían en sus casas de medios para comprar revistas o libros, los niños los pedían a vecinos y amigos.

En una ocasión un niño trajo muchas revistas. La maestra las repartió entre los niños que, sentados en ronda, las hojearon y comentaron el contenido.

El clima era de gran excitación y alegría. Cuando un niño identificaba un chiste, una propaganda, una receta, un texto sobre algún tema específico, un personaje conocido, lo mostraba a los demás, hacían comentarios y la maestra les leía lo que querían saber.

Cada descubrimiento provocaba nuevo entusiasmo por encontrar en la revista algo que compartir, como se observa en el siguiente fragmento de registro:

(75)

- M: *La mamá de David trajo revistas.*
Rocío: *Es rica si tiene tantas.*
David: *No, le dio mi tía, primero las leyó y vio si se podían recortar.*
Leo: *Mirá Rambo (señala donde está escrito.)*
Erika: *Acá está Xuxa, es una propaganda de Xuxa.*
Marce: *Acá hay una receta.*
Vero: *¿De qué es?*
M: *Es para hacer masa de hojaldre.*
Mariana: *Acá hay una receta de fideos.*
M: *Las vamos a recortar para que las mamás sepan hacer una receta nueva.*
Mariana: *También hay chistes, leélo, leélo (señalando los globos del diálogo)*
M: *¿Qué están haciendo los nenes?*
Agus: *Están hablando ¿qué dicen?*
M: *(lee el chiste) ¿Qué otras cosas encontraron?*
Luis: *Noticias de un gato*
M: *Si, leo el título "Los gatos siameses" ¿saben cuáles son?*
Martín: *Los gatos blancos.*

- M: *Son parecidos, pero son de diferentes colores y tienen ojos muy azules y miren la cola y las orejas ¿cómo son?*
- Vero: *Negras.*
- M: *Si, más oscuras. Vamos a ver qué nos cuentan de los gatos siameses (lee fragmentos del artículo). ¿Buscamos otros artículos de animales?*

4.2.2.3. Conciencia Lingüística

4.2.2.3.1. Conciencia fonológica : segmentación de palabras en sonidos

Desde el inicio del año la maestra condujo a los niños a atender al sonido inicial de las palabras en todas las situaciones que tenían lugar en el aula: escritura de la fecha, de los nombres, carteles del aula.

Así por ejemplo, les propone a los niños agrupar los nombres que empiezan igual, que cada niño piense y diga otras palabras que empiezan como su nombre, etc.. Los niños espontáneamente hacen esta relación. Así Agustín señala que "abril" comienza como su nombre y la maestra pide a los demás otras palabras con "a" y las escribe en el pizarrón. El juego del Veo-veo, "veo una cosa que empieza con a" es otra situación frecuente de trabajo con sonido inicial.

La maestra introduce actividades con rimas en un intercambio en el que recuerda a los personajes que habían conocido en la fiesta del 25 de mayo: el aguatero, el sereno, la vendedora de empanadas.

(76)

- M: *¿Se acuerdan qué otra cosa hacía el sereno además de cuidar y vigilar las calles?*
- Vero: *Cantaba las horas.*
- M: *Vamos a inventar el canto del sereno. ¿Cuando él quería decir que era la una de la mañana...*
- Edu: *Sereno, sereno es la una.*
- M: *Bueno, pero busquemos algo que rime, que suene parecido a "una". por ejemplo, los bebés ¿dónde duermen?*
- Agus: *En la cuna. Ya sé: es la una, es la una, es la hora de ir a la cuna.*
- Martín: *Es la una, es la una, es la hora de ir a la cama.*

M: Pero cama no rima con una. A las dos, a las dos...

Adrián: Las dos, las dos, siempre vas volando vos.

Vero: A las tres, a las tres, está volando el pez.

Jony: No, a las tres, a las tres es la hora de pescar el pez.

M: Bueno, vamos a hacer una cosa: cada uno en su casa va a pensar palabras que rimen, que suenen parecido y mañana volvemos a inventar otras canciones del sereno.

La maestra va variando las situaciones de trabajo con rimas. En el siguiente registro, éste se realiza a partir de dibujos en tarjetas:

La maestra ha traído unas tarjetas con dibujos de: farol, caballo, mariposa, boca, sol, león, sartén, sombrero, tren, camión, pescado, luna, helado, florero, osa, zapallo, foca. Muestra las tarjetas una por una e identifican el objeto. Cuando reconocen "luna", un niño dice como "vacuna"

(77)

M: Cuando nombraron la luna, Jonathan dijo "vacuna". Y en este juego...

Jony: Tenés que adivinar qué pega.

M: Hay que juntar las tarjetas con las cosas que riman. "Sol", con cuál rima, ¿con zapallo?

Todos: ¡No!

M: ¿Con farol?

Todos: ¡Sí!

M: ¿Mariposa con foca?

Todos: No.

M: ¿Con osa?

Todos: Sí.

Erika: También con "cosa " y "boca" con "foca"

M: ¿Qué otras?

David: "Helado con "pescado"

M: "Zapallo" ¿con qué?

Jony: Con "caballo."

(Este intercambio se realiza con las tarjetas en el piso mientras los niños buscan con entusiasmo la tarjetas de los objetos cuyos nombres riman)

M: Vamos a guardar las tarjetas ¿en qué rincón las guardamos?

Jony: En juegos tranquilos.

Las canciones y poesías dan también lugar a la invención de nuevas rimas. Generalmente son los mismos niños los que inician la actividad al cambiar, por ejemplo, la rima final.

Esta situación se registró luego de cantar la canción del grillo Juan:

(78)

- N1: *Con un alambre, ata los matambres.*
- N2: *Con un tenedor, toca el tambor.*
- N3: *Con un corazón, toca el melón.*
- N4: *Con una banana, toca la campana.*
- N5: *O al revés, con una campana toca la banana.*

Los niños han incorporado las rimas como una forma muy placentera de juego y, cuando salen de paseo, se entretienen en el viaje haciendo rimas:

(79)

- N1: *Decí "amarillo".*
- N2: *Amarillo.*
- N1: *Bajáte los calzoncillos.*
- N3: *Decí "mayo" - Me desmayo, cométe un zapallo.*
- N4: *Decí "pera" - Tu novia te espera.*
- N5: *Decí "mamá" - Casáte con tu marido.*
- Niños: *No pega, no pega.*
- N3: *Mamá la Coca tomá.*

Estas situaciones, sumadas al hecho de que la maestra les ha enseñado muchísimas canciones, poesías y trabalenguas, facilita en los niños la expresión constante de rimas, ante los nombres de sus compañeros, los meses del año, los días de la semana.

Al finalizar el año, la rima se transforma en una manera de chanza a la que recurren en la guerra verbal entre nenas y varones.

(80)

- N1: *Decí "dulce de leche."*
- N1: *Dulce de leche.*
- N1: *Vos usás chupete.*
- N2: *¿Ves la gente?*
- N2: *Ves la gente.*
- N2: *Tenés la cola fosforescente.*
- N3: *Decí "diez".*
- N3: *Diez.*
- N3: *Andá a lavarte los pies.*

Las situaciones en las que se segmentan y/o se sintetizan palabras tienen lugar luego de la introducción del libro de lectura "Todas las voces". El personaje central de este libro, Dimpi Dompi, es un extraterrestre que, entre otras

cosas, tiene la particularidad de hablar prolongando los sonidos de las palabras.

La presentación del personaje, que se produjo al leer el primer texto del libro, suscita un gran interés en los niños por conocer cosas sobre él. Al día siguiente de esa presentación los niños cuentan la historia de Dimpí a un compañero que había faltado. En el curso de este relato surgen dudas y se decide armar una lista con las preguntas que les gustaría hacer a Dimpí. La maestra las va escribiendo en el pizarrón:

(81)

N1: *¿De qué planeta viene?*

N2: *No sabemos cómo habla.*

M: *¿Ustedes están seguros de qué habla?*

N1: *No sabemos cómo hablás.*

M: *Entonces tenemos que corregir: De que planeta venís le hablamos directamente a él.*

N2: *Sí, seguro que habla.*

M: *Entonces preguntemos ¿cómo hablás?*

N4: *¿Sos un robot?*

N2: *¿Cómo caminás?*

N5: *¿Qué comés?*

N4: *¿Cuántos años tenés?*

En este registro resulta interesante señalar la intervención del niño quien modifica la forma verbal para dirigirse al extraterrestre, y la maestra da apoyo a esta intervención sugiriendo tener como interlocutor directo a Dimpí.

Luego de este intercambio, la maestra escribió las preguntas en tarjetas que los niños firmaron y colocaron en el buzón de los mensajes del aula. El buzón se realizó con un cilindro de lata forrado de rojo, que tenía tapa y una abertura en el frente, como los buzones del correo. Fue confeccionado para intercambiar mensajes en la sala.

En el registro siguiente se puede observar cómo la maestra modela la forma de hablar de Dimpí y cómo conduce a los niños a especificar en qué consiste la diferencia entre su habla y la de ellos. La situación se cierra con el deseo expreso de los niños de conversar como Dimpí todos los días.

(82)

M: *Vamos a empezar a responder todas las preguntas que escribimos y pusieron en el buzón de mensajes, yo las voy a contestar como lo haría Dimpí Dompí, ¿sí? y ustedes me van a decir que es lo que dice Dimpí. Entonces en la primer*

pregunta que pensaron, ustedes le preguntaban de qué planeta venís y Dimpi escuchen como les contesta MMM-AAA-RRRR-TTT-EEE, ¿de qué planeta viene?

N1: Marte.

N2: El planeta Marte, como el día de hoy que es martes

N3: Pero sin la "s".

M: Vamos a ver ahora cómo nos contestaría Dimpi la segunda pregunta ¿cómo hablás? y oigan como les contesta Dimpi: AAA-SSS-IIII, ¿cómo habla Dimpi?

N4: Así, como estás hablando vos.

M: Pero ¿cómo estoy hablando yo?

N3: Ahora estás hablando normal.

M: Yo estoy hablando como hablo siempre, muy bien, pero ¿cómo habla Dimpi?

N3: De una manera muy rara.

M: Habla de una manera muy rara pero ¿qué tiene de raro esta manera de hablar?

N2: Porque dice muchas veces, dice AAA, dice muchas veces las letras, las vocales.

N4: Le estamos preguntando y él contesta con las letras y las vocales.

M: ¿Y cuando vos hablás no contestás con vocales?

N4: Sí.

M: Pero por qué habla distinto, ¿qué hace?

N4: Capaz que no tiene dientes y no puede hablar.

M: Pero está hablando, yo les cuento que él habla así, ustedes me están diciendo que él habla de una manera diferente, pero qué tiene de diferente, escuchen como contestó de que planeta venía: MMM- AAA- RRR- TTT- EEE, ¿qué es lo que marca?

N1: Las antenitas le hacen TTTT-EEEE .

N5: Repite.

M: Qué es lo que repite, ¿qué cosas de las palabras?

N3: Los sonidos.

M: Los repite, alarga y marca mucho cada sonido ¿de qué?

N5: De cada letra.

M: Sí muy bien, marca los sonidos de cada letra.

La maestra sigue respondiendo como Dimpi las preguntas que los niños habían formulado y al finalizar el intercambio les pregunta:

(83)

M: ¿Les gustó como habla Dimpi? ¿Se le entiende cuando habla?

Niños: Sí.

M: ¿Le vamos a seguir preguntando cosas?
N3: Sí, cada día.
M: ¿Cada día van a tener ganas de preguntarle cosas?, bueno, es un hecho.

Al día siguiente la maestra inicia el intercambio recordando a los niños que en el pizarrón están escritas las preguntas a Dimpi y que las van a contestar entre todos hablando como Dimpi. Son ahora los mismos niños los que realizan la segmentación que anteriormente había hecho la maestra

(84)

M: ¿Se acuerdan cómo hablaba Dimpi?
Niños: (riéndose) SSS-IIII.
N1: (haciendo que lee la primera pregunta) ¿De qué planeta venís?
M: (lee la respuesta Marte) ¿Vamos a decirlo como Dimpi?

Después de cada pregunta la maestra lee la respuesta hablando normalmente y los niños repiten imitando a Dimpi.

Todos: M-A-R-T-E.

Vero: ¿Cómo hablás?

Erika: A-S-I.

Rocío: ¿Sos un robot?

Todos: N-O.

Leo: ¿Con qué comés?

Todos: C-O-N L-A B-O-C-A.

Adrián: ¿Qué comés?

Todos: M-A-N-I.

Erika: ¿Cuántos años tenés?

Todos: S-E-I-S.

M: Ayer y hoy aprendimos cosas sobre Dimpi. Ahora vamos a contarle a Dimpi, como si fuera un compañero que faltó, lo que nosotros hicimos ayer.

Leo: Muchas cosas le tenemos que contar.

M: ¿Qué les parece si le contamos lo que hicimos en el patio?

Todos: Sacamos los yuyos.

Agus: Yo traje la semilla de palta y la plantamos.

Rocío: Y plantamos una espinaca.

M: Vamos a escribir lo que hicimos.

La maestra escribe en el pizarrón siguiendo el dictado de los niños y lee a medida que escribe: "Ayer fuimos a la huerta y plantamos semillas de palta y de espinaca". Luego realiza la lectura junto con los niños.

(85)

M: ¿Qué les parece si le contamos a Dimpi qué necesitan las plantas de este planeta para vivir?

Agus: Agua.

Leo: Sol.

Mariana: Tierra.

M: Las plantas...

Leo: Necesitan...

La maestra escribe: "Las plantas necesitan agua, tierra y sol para vivir". Leen el texto entre todos.

Luego les entrega un sobre a cada uno con cuatro palabras escritas en tarjetas: "semilla", "agua", "tierra" y "sol". Coloca al costado del pizarrón un cartel en papel afiche amarillo en el que están escritas estas cuatro palabras. La maestra les pide que se fijen si tienen todas las palabras del afiche en su sobre. Varios niños encuentran "agua" y muestran la tarjeta.

La maestra les pide que busquen esa palabra en el mensaje que está escrito en el pizarrón. Una nena se levanta y señala la palabra. La maestra les dice que busquen la palabra "sol" en sus tarjetas. Una vez que la encuentran, la buscan también en el texto. Se repite esta actividad con las otras palabras.

(86)

Jony: ¿Vamos a decirlo como si fuéramos Dimpi?

Todos: S-E-M-I-LL-A, S-O-L, A-G-U-A, T-I-E-RR-A.

Unos días después la maestra retoma la acción de segmentar en sonidos, tomando como material las palabras más familiares para cada niño: su propio nombre. Esta elección se debe a que al ser el nombre la palabra que los niños conocen mejor en su forma escrita pueden apoyarse en ese conocimiento para ir prolongando los sonidos.

Se observó en esta situación que los niños tendían a segmentar en sílabas por lo que la maestra puso especial énfasis en alargar los sonidos y despegarlos de su unión en la sílaba.

Dado que son tan frecuentes en jardín las actividades de segmentación en sílabas en función de marcar el ritmo, los niños están familiarizados con ese tipo de segmentación y les resulta difícil hacerlo en sonidos. Pero, como nuestra escritura es alfabética, no silábica, es necesario que los niños descubran los sonidos en las palabras y puedan romper

la sílaba. Por eso la importancia de prolongar los sonidos y llevar al niño a su descubrimiento.

La maestra invita constantemente a los niños a hablar como si fueran Dimpi (análisis) o lo hace ella para que los niños identifiquen las palabras (síntesis). Así por ejemplo, la visita al zoológico dio lugar a varias situaciones de este tipo en las que se realizan también acciones de lectura y escritura de palabras y textos:

Los chicos están jugando en el pizarrón magnético con las letras. David señala que falta la de "gigante" y la maestra la agrega. Forman palabras con las letras, algunos escriben su nombre. Luego uno de los niños escribe "el" y dice que en "El Patito Feo" aparece esa palabra y que en "La gallina del Coronel" aparece la palabra "la". Otro niño escribe "la" en el pizarrón y comienzan a hacer rimas a partir de canciones conocidas. Luego de estos juegos con rimas la maestra les pregunta si se acuerdan lo que hicieron con el cuento del Gato-pato.¹

(87)

N: *Escribimos el título y le dibujamos los hijos.*

M: *También escribimos el final del cuento. Que les parece si hacemos lo mismo para contarle a Dimpi qué hicimos ayer en el zoológico. Pero, Dimpi ¿conocerá el zoológico?*

N1: *No porque en Marte no hay zoológico.*

N2: *Sí, pero capaz que es distinto. ¿Fuiste alguna vez al zoológico?*

M: *(tomando el rol de Dimpi) NNN-000.*

Luego de responder hablando como lo hace Dimpi la maestra les pregunta qué contestó para que los niños hagan la síntesis de las palabras

N3: *¿Hay animales en Marte? ¿Son grandes?*

M: *AAA-LLL-GGG-UUU-NNN-0000-SSSS.*

N2: *¿Son como los piojos?*

M: *AAA-LLL-AAA NNN-000 HHHAAA-YYY PPP-III-000-JJJ-000-SSS.*

N3: *¿Están salvados!*

M: *Ahora le vamos a contar a Dimpi lo que vimos en el zoológico y yo lo voy a ir escribiendo en el pizarrón.*

N3: *Dimpi, dos puntos, ayer fuimos al zoológico.*

N4: *Y vimos un leopardo, un rinoceronte, pumas...*

¹Historia del Gato-pato y la princesa Monilda, en Cuentopos del Gulubú, de María Elena Walsh, Ed. Sudamericana.

Los niños nombran muchos animales y la maestra sugiere poner "y muchos animales más".

Una vez finalizada la escritura del mensaje la maestra les pregunta quién lo va a firmar. Todos responden "los chicos" y uno de ellos, Agustín, lo escribe en el pizarrón.

(88)

Agustín: Los.

Luego de escribir "los", comienza a escribir "chicos"

~pónreñuó-íd~"c~nuuy pegaua d-íd~"s~uE' rUs~.

Adrián: Corréla, porque si no, se juntan todas las letras, "los" con "chicos".

David: Es la de chancho.

La maestra lee junto con los niños el mensaje completo.

En este registro se puede observar también cómo uno de los niños indica a la maestra aspectos notacionales del mensaje, en este caso, los dos puntos, luego del nombre a quien va dirigido.

La maestra ha seguido una secuencia de trabajo con los sonidos. Como vimos, en un primer momento les presentó a los niños, hablando ella misma como lo haría Dimpi, el modelo de acción. Luego trabajó oralmente junto con los niños en variadas situaciones el análisis y la síntesis de palabras. Sin abandonar estos juegos, introdujo en un tercer momento el recuento de los sonidos de las palabras.

A partir de un dibujo del libro de lectura Todas las Voces en el que Dimpi está pensando en distintos objetos, entre ellos el sol, promueve la segmentación en sonidos y el recuento de éstos.

La maestra dibuja en el pizarrón el objeto al que se refiere la palabra y un recuadro que le indica al niño el número de sonidos que hay que buscar en esa palabra, tres en el caso de la palabra "sol":

En el registro de esta situación se observa que, en el caso de las palabras que ya conocen en su forma escrita, los niños recurren a ese conocimiento para contar los sonidos:

(89)

M: Dimpi Dompí está pensando en un sol, ¿Cómo dice Dimpi, lo dice cómo nosotros?

N1: No, dice SSS-000-LLL.

M: ¿Cuántos pedacitos tiene la palabra sol qué Dimpi nos dijo?
 N1: Tres.
 N2: ¿Por qué tres?
 N1: Y porque así lo escribieron porque sol es cortito.
 M: ¿Y por qué vos decís que esa palabra cortita qué es sol tiene tres pedacitos, cómo te diste cuenta?
 N1: Porque me acuerdo que en ese cartel amarillo sol tenía tres letras.
 M: Bueno, ahora lo vamos a marcar en el pizarrón, al sol ya lo tenemos dibujado, entonces yo voy a ir marcando a medida que ustedes vayan diciendo los sonidos, digan los sonidos que tiene la palabra sol y yo voy a hacer las cruces.
 N2: SSS-000-LLL, tres.
 M: Muy bien, entonces acá ¿cuántas cruces nos quedaron?
 N3: Tres.
 M: Entonces tiene 1, 2, 3 sonidos, bueno vamos a buscar otra palabra, a ver ¿qué dibujo?
 N4: un ojo.
 M: ¿Vamos a decirla como Dimpi?
 N3: 000-JJJ-000.
 M: ¿Cuántos sonidos tiene? ¿Vamos a contarlos entre todos?
 Todos: 1, 2, 3 sonidos.
 M: Entonces ahora voy a escribir la palabra ojo.

Como los niños han comenzado ya a trabajar con tarjetas con palabras escritas y la maestra desde un principio escribe constantemente en el pizarrón, los niños establecen con facilidad relaciones entre los sonidos y las grafías, hecho que se observa en el siguiente registro de una actividad de segmentación de sonidos.

(90)

M: Bueno, acá en el cartel dice mono, lo vamos a leer como Dimpi.
 Todos: MMM-000-NNN-000.
 N1: Monito.
 N2: No, monito termina con la "t".
 M: ¿Termina con la "t"?
 N3: No, termina con la "o" pero antes lleva "t".
 N4: Y la "i".
 M: Muy bien, para que diga monito hay que sacar esta "o" y poner ITO. ¿Ahora vamos a ver qué dice acá? León, ¿empieza con qué sonido?

N1: LLL.
 M: Bueno lo vamos a decir como Dimpi.
 Todos: LLL-EEE-OOO-NNN.
 M: Ahora vamos a leer la otra palabra, Puma, ¿la decimos como Dimpi?
 N3: PUUUU
 N4: No, repetí tres veces la letra.
 M: En realidad no repite, continúa el sonido ¿lo decimos cómo Dimpi?
 Todos: PPP-UUU-MMM-AAA.
 N5: Si le sacamos la P dice UMA.
 M: Muy bien, ahora voy a borrar el pizarrón, ¿se acuerdan qué hace unos días, habíamos contado los sonidos de las palabras? ¿Cuál es la primer palabra que está escrita en el cartel?
 N3: Mono.
 M: Muy bien ¿Vamos a contar cuántos sonidos tiene esa palabra? ¿La decimos cómo Dimpi?
 Todos: MMM-OOO-NNN-OOO.
 N4: Tiene cuatro.
 Así continúan con los nombres de los otros animales.

El trabajo de segmentación sigue una progresión que consiste, como puede observarse, en un apoyo cada vez mayor en la escritura (al principio sólo se hacía oralmente). Esto no implica que se abandonen las diferentes formas de juego con los sonidos: rimas, sonido inicial y final, segmentación y síntesis puramente oral.

Por el contrario como lo muestra el siguiente registro, la escritura promueve este tipo de acciones:

La maestra coloca en el piso, en el medio de la ronda que forman los chicos, las tarjetas del Lectoclick (son cartones con las letras del abecedario en una cara y en la otra un dibujo de un objeto, animal o planta cuyo nombre comienza con la letra de la contracara, material con el que se realizaron diferentes actividades). Todos tratan de encontrar la/s letra/s de su nombre.

(91)

Rocío: Esta es la "erre", la de mi nombre.
 Luis: La de Rafael.
 David: La "i" está en mi nombre.
 M: Marcá donde está.
 (Los chicos juntos con David van segmentando el nombre prolongando los sonidos).

(92)

Agustín: Está en el penúltimo lugar.

Daniel: (cierra los ojos y toma una letra y dice mirando el dibujo) León.

Leonardo: León, como mi nombre.

Agustín: Quiero escribir Fate.

Maestra: ¿Cuál es la de Fate?.

Adrián: No, esa es una marca de gomas.

Jony: La "efe"

(El niño busca la letra y la coloca en el pizarrón magnético para armar la palabra; a medida que la analizan oralmente, otros niños buscan las letras restantes hasta completarla).

(93)

Maestra: Piensen en otra palabra que termine en "e".

Adrián: Once.

Eduardo: (mirando su tarjeta) Llave.

Maestra: Muy bien, ahora como si fuéramos Dimpi vamos a decir los sonidos mientras Leonardo forma su nombre.

Otros niños quieren armar sus nombres con las tarjetas. Martín forma MAITRN. La maestra y los chicos segmentan el nombre de Martín para ordenar las letras. Una vez descubierto el error, Martín lo verifica comparándolo con el cartel de su nombre.

Figura 13

Progresión en la forma de escritura, de una preconvencional a una convencional.

LE|A
 Vido la

EROM A A B B
 guereamos mer a la behi-

LUIS

T S D E O C T U B R A E
 U O : N A T R A E
 A T E S I N B I T O T R A E
 - R S A L B O R U A M O S A
 B E S O S
 L U I S

DIMPIDOMPI:
 TEIEROMUCHO:
 IEROEMELIEBESA TURLAVIET
 TEINVITOAMICASA²A² ^{placenta-}
 UBAR

UNBESO

El trabajo con los sonidos tuvo una fuerte incidencia en los logros de los niños, como puede observarse a través del análisis de textos escritos por ellos en situaciones consecutivas. En el mes de agosto los niños escriben una carta a Victoria en respuesta a un mensaje en el que les contaba que había nacido su beba. Es ésta la primera vez que escriben un texto en forma individual, cada uno "como sabe", y esta acción tiene lugar a pedido de los mismos niños. En la segunda mitad del mes de septiembre se comenzó a practicar la segmentación oral de palabras. El quince de octubre, cada niño escribe una carta a un compañerito con motivo de la visita al Correo.

Como puede observarse en la figura 13, los niños muestran un avance considerable en sus escrituras que, partiendo de distintas formas preconconvencionales, logran ya en el mes de octubre formas casi convencionales de escritura.

Pensamos que este salto no es producto de un proceso espontáneo. Sin duda las formas de intervención de la maestra en las que se pone el acento en la lectura de textos y palabras, en el dictado al adulto, en la interacción constante con formas de escritura convencional y principalmente el trabajo realizado en forma intensa durante un mes con la segmentación en sonidos, han dado lugar a que los niños reconozcan que hay formas convencionales de escritura y que puedan escribir de esa forma analizando oralmente las palabras y buscando en escrituras de referencia las grafías correspondientes a los sonidos que encuentran en las palabras.

La maestra, que se mostraba remisa a realizar acciones de segmentación en sonidos por la inseguridad que plantea la separación en sonidos cuando se está habituado a segmentar en sílabas, reconoció la incidencia de estas acciones en el desempeño de los niños y la necesidad de realizarlas desde el principio del año escolar. Asimismo, la maestra pudo comprobar que la segmentación prolongando los sonidos era fácil de hacer y que los niños se entusiasmaban y divertían con este tipo de juego.

Durante el mes de noviembre, las intervenciones de la maestra en las que conduce a los niños desde los sonidos de las palabras a las letras y de éstas a los sonidos, como se mostró ya en uno de los registros presentados, promueven la inducción de las relaciones grafía-sonido y el desarrollo del conocimiento de muchas de estas relaciones. El último texto escrito por los chicos (un mensaje de despedida a Dimpí) nos indica que han internalizado esas relaciones y desarrollado

las estrategias necesarias para escribir de manera convencional. Por otra parte, como se observa en los mensajes escritos a Dimpi, el conocimiento que los niños han adquirido de las relaciones grafía-sonido les permite escribir textos más extensos puesto que la escritura de cada palabra no demanda ya los esfuerzos de un principio.

4.2.2.3.2 Conciencia léxica :segmentación de emisiones en palabras

La maestra realiza la segmentación en palabras en situaciones de lectura y escritura de textos, al hacer la lectura señalando las palabras. Los niños participan de esta actividad buscando y señalando determinadas palabras a pedido de la maestra o porque la reconocen en la escritura.

Cada situación en que la maestra escribe un texto o trae un texto escrito y lo lee con los niños da lugar a actividades de este tipo, como se puede observar en el siguiente registro:

(94)

- M: *¿Se acuerdan qué escribimos ayer?*
Agustín: *Me acuerdo de la parte de arriba "Historia del gato-pato".*
M: *Entonces, ¿de qué te acordás?*
Agustín: *Del título.*
M: *Sí, leímos la historia del gato-pato.*

Entre todos relatan el cuento y la maestra escribe en el pizarrón el final de la historia: "El gato-pato se casó con la gata-pata y tuvieron gati-patitos". Se hace una lectura conjunta del texto mientras la maestra va señalando las palabras.

(95)

- Jony: *Ahí está "el", una palabra corta.*
M: *Marcála con un color.*

El niño hace un círculo con tiza amarilla alrededor de la palabra. Los niños descubren otras palabras y las van marcando con distintos colores hasta que completan el texto con apoyo de la maestra. De esta forma las palabras quedan claramente separadas y los niños pueden reconocerlas fácilmente.

En la segunda mitad del año, la maestra propone actividades de segmentación oral de emisiones en palabras, apoyando esta segmentación con objetos concretos. En una de estas

situaciones la maestra los invita a realizar un juego de adivinanza de mensajes secretos. Los niños están sentados en ronda y tienen varias tapitas; un niño sale del aula y los demás piensan algo sobre él, por ejemplo "Adrián está enamorado", "Rocío es chistosa". Marcan el número de palabras oralmente y con las tapitas mientras la maestra hace en el pizarrón tantas rayitas como palabras tiene el mensaje secreto. El largo de las rayitas varía según la extensión de las palabras. Luego llaman al niño que está afuera y éste inventa mensajes de acuerdo con la cantidad de rayitas.

Este juego lleva a los niños a que centren su atención en el número de palabras de una emisión más que en su contenido aunque el significado del mensaje es lo que hace atractivo al juego, porque los chicos se hacen bromas entre ellos.

4.2.2.4. Lectura y escritura de palabras y textos.

La escritura - como otra modalidad de lenguaje que promueve y facilita la comunicación dentro y fuera del aula - ingresa naturalmente a través de carteles para los objetos y materiales de uso cotidiano, para los rincones de trabajo y juego, carteles con los nombres de los niños y a través de libros, revistas y mensajes escritos por la maestra.

En un primer momento la escritura colabora con el descubrir y nombrar los objetos y lugares de la sala. Con este objetivo la maestra preparó etiquetas para identificar el contenido de las latas del rincón de arte, que reconocieron y colocaron entre todos, así como los carteles para los rincones con los nombres que los niños propusieron.

Las canciones que los niños conocían y cantaban diariamente en relación con las rutinas habituales del jardín - higiene, comida, descanso - fueron los primeros textos que, escritos en papel afiche, se incorporaron a las paredes del aula para crear un entorno rico en escritura y familiar a los niños.

A estos textos se fueron sumando otros que, o bien eran el producto de un intercambio oral, como las noticias de Tiempo de Compartir o eran parte del material de lectura que la maestra traía al aula. La maestra mostraba los textos y los leía invitando a los niños a seguir la lectura y a leer con ella.

También les lee las notas del cuaderno de comunicación, los carteles de la escuela y de los lugares que visitan. Los niños descubren así que la escritura es lenguaje y tiene significado. Preguntan constantemente "¿Qué dice acá?" cuando

ven escritura en una lapicera, en un envase, en una bolsa, en un libro. Como señalamos al referirnos a los Cuentos de la Sala, las lecturas repetidas de estos textos dió lugar a que los niños asumieran el rol de lectores haciendo que "leen". Cuando estaban sentados en ronda leían en voz alta sus cuentos o el cuento de otro niño a todos los compañeros o en la Biblioteca y progresivamente comenzaron a "leer" el material de la Biblioteca.

Los niños fueron estableciendo la correspondencia entre lo que decían y lo que estaba escrito a través de situaciones muy frecuentes en las que la maestra escribía textos breves a la vista de ellos que los niños dictaban o ya conocían. Luego hacían lecturas repetidas del texto siguiendo la lectura con el dedo.

La maestra favorecía también el reconocimiento de esa correspondencia al invitar a los niños a buscar determinadas palabras en los textos. Si los niños no las identificaban, volvía a leer el texto hasta que descubrían la correspondencia entre las palabras de la emisión oral y del texto escrito.

Cuando cada niño tuvo su propio libro de lectura, se incrementaron las situaciones de lecturas repetidas que dieron lugar a que todos los niños "leyeran"

El trabajo con palabras, que se seleccionaban de los textos escritos y leídos en el aula, contribuyó también a que los niños adquirieran confianza en sus posibilidades de lectura, puesto que podían reconocer fácilmente en los textos esas palabras y apoyarse en ellas para leer otras.

Los niños mostraron un gran entusiasmo por la lectura, como señalábamos al referirnos al armado y uso de la Biblioteca, y establecieron espontáneamente una rutina de lectura reuniéndose en ese rincón todos los días luego de dormir la siesta.

Los padres comentaron ese interés que se manifestaba en el pedido constante de que les leyeran los materiales que tenían en la casa, en la "lectura" repetida a los padres de los Cuentos de la Sala y en el requerimiento de compra de ciertos libros que habían aprendido a usar y que sus padres no poseían, por ejemplo un diccionario. No sólo promovían situaciones de lectura en su hogar sino también en el aula, trayendo material de su casa, que habían encontrado en la casa de un vecino y aún en la calle, en un tacho de basura. Cuando en el aula surgía algún tema o se realizaba alguna actividad relacionada con los libros de la Biblioteca,

inmediatamente iban a buscarlo para que la maestra lo leyera. Consultaban la enciclopedia y el diccionario.

Al finalizar el año, aunque la mayoría no leía en forma convencional todos se desenvolvían con seguridad en su nuevo rol de "lectores".

Las situaciones de lectura estaban estrechamente ligadas a las de escritura y de intercambio oral. Las acciones de hablar, escuchar, leer y escribir que se entrecruzaban en el aula ponían en escena al lenguaje en su doble modalidad, oral y escrita.

La maestra, desde el inicio de la experiencia, escribe en el pizarrón la fecha, los nombres de los niños para organizar las actividades en los rincones, consignas, noticias para el Diario de la Sala, el título de los cuentos que lee, palabras, rimas. Los niños participan de estas acciones dictando a la maestra y leyendo junto con ella lo que ha escrito.

Los niños demuestran comprender que la escritura es funcional, que es un medio para alcanzar objetivos en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Así por ejemplo en un intercambio sobre el presidente del país y su trabajo, un niño resalta el valor de apoyo a la memoria que tiene la escritura, como se observa en el siguiente fragmento de registro:

(96)

M: *¿Qué hace el presidente?*

N1: *Nada.*

N2: *Escribe letras.*

M: *¿Qué les parece qué escribe?*

N3: *Cosas importantes.*

M: *¿Cuales?*

N4: *Se rompe un edificio.*

M: *¿Escribe se rompe un edificio? ¿Para qué lo escribe?*

N4: *Porque si no, cuando llega allá se olvida y cuando le quiere contar algo dice "¡ay!, ya no me acuerdo".*

M: *Así que escribe para no olvidarse de las cosas...*

Al introducir la maestra las tarjetas con los nombres los niños comienzan a copiarlo en sus trabajos. Espontáneamente copian del pizarrón palabras, frases cortas. Aunque no se promueven situaciones específicas de escritura, los niños suelen acompañar los dibujos con formas preconventionales de escritura - en zig-zag, garabatos con forma de letras y

secuencias de letras - a las que reconocen como escritura con significado puesto que leen a la maestra lo que han "escrito": el nombre del personaje dibujado, el cartel de un negocio, una noticia, una lista de compras, un cuento. Con frecuencia copian o escriben en forma convencional en el pizarrón su nombre, Xuxa, mamá y papá. El nombre propio y Xuxa son las dos primeras palabras que casi todos aprenden a escribir.

Durante el año la maestra escribe textos que los niños le dictan: una canción conocida, una rima que inventan, la resolución de un cuento, el informe de una experiencia. Como se verá al analizar cada una de estas situaciones, los niños colaboran en la construcción del texto dando la maestra su apoyo para organizar la información

En la segunda mitad del año se suman otras situaciones en las que cada niño dicta a la maestra un texto, por ej. un cuento que ha inventado e ilustrado, y situaciones en las que los mismos niños escriben textos. La interacción con los diferentes discursos sigue una progresión marcada por la intervención de la maestra.

En un primer momento, la maestra escribe los textos señalando aspectos de formato y notacionales. También la lectura frecuente de diferentes textos y la forma en que la maestra conduce y mediatiza la interacción con los mismos contribuye a que los niños internalicen los principios de organización de los textos así como los demás aspectos mencionados.

Luego de las vacaciones de invierno se produce la primera situación de escritura individual de una carta que los niños proponen escribir. Se observa en estas producciones un avance en cuanto a la forma de escritura que, siendo aún preconvencional en la mayoría de los casos, muestra un principio de correspondencia entre grafías y sonidos. La representación gráfica del diálogo y del pensamiento, que se plantea en la lectura de chistes e historietas, resulta especialmente atractiva para los niños que la incorporan con frecuencia a sus dibujos en los que ellos u otros personajes dialogan o piensan.

Al finalizar el año, la mayor parte de los niños escribe en forma convencional textos breves con muy poco apoyo por parte de la maestra. También pueden leer algunas palabras utilizando diferentes estrategias y tres de los niños leen ya en forma convencional.

4.2.2.4.1. El nombre.

La maestra hizo tres juegos de tarjetas con los nombres de los niños, dos juegos de tamaño grande y uno más pequeño para colocar en el perchero. Las tarjetas fueron confeccionadas con rectángulos de cartulina blanca de 15 cm x 5 cm, que se pegaron sobre placas radiográficas para evitar que se rompieran, y se colocó un imán en el reverso, sobre la placa.

Una vez realizado el Tiempo de Compartir con los niños sentados en ronda la maestra presentó las tarjetas con los nombres. Dijo a los niños, mostrándoles una bolsa, que les había traído algo que no había en la sala ¿Qué será?. Después que los niños nombraron distintas cosas - caramelos, lápices, crayones - la maestra les contó que se trataba de sus nombres y fue sacando las tarjetas una a una.

Si el niño reconocía y leía su nombre, la maestra lo leía y lo mostraba a los demás. Si nadie lo reconocía, lo leía para todos. Luego de presentar cada nombre, colocó las tarjetas en el piso, en el centro de la ronda.

La maestra les propuso utilizar las tarjetas en un pizarrón magnético para realizar diariamente la lista de asistencia. Para ello les pidió que cada uno tomara su tarjeta. A aquellos niños que no reconocían su nombre los ayudaba señalando, por ejemplo, la sílaba inicial, hasta que los nombres quedaron encolumnados en el margen derecho del pizarrón. Las tarjetas restantes, que correspondían a los niños que habían faltado, fueron leídas entre todos y colocadas en la lista de ausentes.

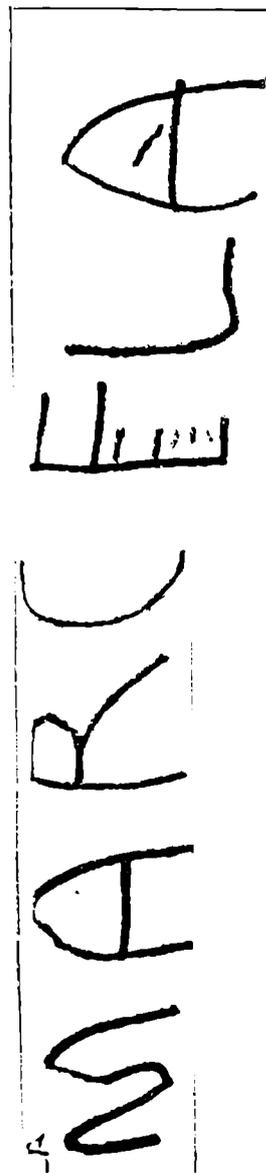
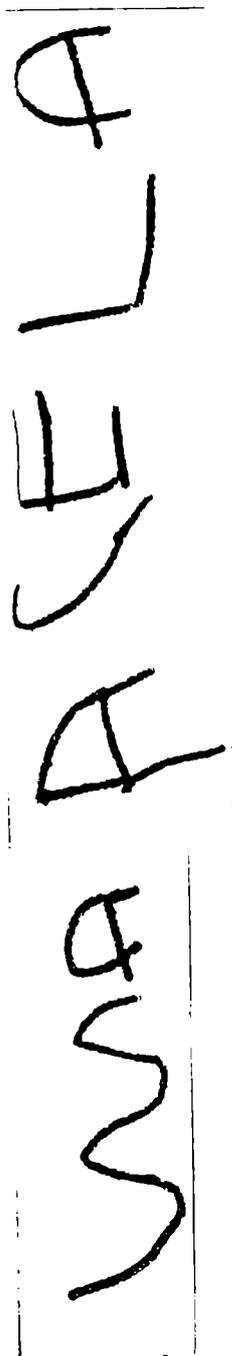
Luego la maestra puso en el piso el otro juego de tarjetas y los niños tomaron la propia para ir a trabajar en las mesas donde copiaron en hojas su nombre y el de algún compañero/a.

Esta actividad concluyó con la lectura de los nombres escritos en las hojas y la elección de un lugar en la sala - una bolsita colgada al costado del pizarrón, a la altura de los niños - para guardar el segundo grupo de tarjetas de manera tal que pudieran ser utilizadas en cualquier ocasión que los niños consideraran apropiada.

Diariamente se confirmaba la presencia de los chicos de esta forma. Si algún niño no reconocía su nombre, la maestra lo escribía en el pizarrón para apoyarlo en la búsqueda de su tarjeta. Los niños reclamaban esta actividad como inicio de la jornada.

Figura 14

Progresión en la escritura del nombre de la copia a la escritura convencional.



Carta de un niño en la que firma como su personaje favorito.

MARTIN: 15 DE OCTUBRE
TE V TOA LOS VIDEOJUEGOS.
QUE PASES BUENAS VACASIONES
UN BESO

SPLITER
ADRI

Posteriormente los nombres comenzaron a formar parte de otras actividades, por ejemplo, cuando los niños elegían los rincones de juego, la maestra escribía en el pizarrón el nombre de los rincones y debajo el de los niños que participaban en ellos.

En un segundo momento fueron los mismos niños los que escribían el nombre debajo del rincón elegido. Para que esta actividad no se extendiera mucho, la maestra seleccionaba un grupo por vez atendiendo a que, en días sucesivos, todos fueran participando.

A poco de comenzadas las clases un niño tomó la iniciativa de buscar la tarjeta con su nombre y copiarlo en el trabajo con crayones que estaba realizando. Todos quisieron hacer lo mismo.

En la evaluación posterior a esa actividad, la maestra señaló que a partir de ese momento podían reconocer al autor del trabajo leyendo su nombre. Un niño le dijo que en lugar de leer preguntara quién lo hizo. La maestra le contestó que era más rápido leer que ir preguntando uno por uno, remarcando de esta forma la funcionalidad de la escritura y sus ventajas.

Luego de este episodio de reconocimiento de la función del nombre, los niños espontáneamente firmaron siempre sus trabajos copiando en un principio y luego escribiendo su nombre. En la figura 14 se puede observar esta evolución.

La acción de escribir el nombre se presenta como necesaria en múltiples situaciones: al escribir un mensaje, para saber quien es el autor, en el momento de repartir los objetos personales (cepillos de dientes, toallas, cuadernos, libros) para conocer a su dueño.

La maestra constantemente hace que los niños recuperen el valor funcional de la escritura del nombre. Así por ejemplo cuando en la segunda mitad del año les repartió los libros de lectura, promueve el siguiente intercambio:

(97)

M: Un libro no alcanza para todos, la idea es que cada uno tenga un librito. (la maestra reparte los libros y los niños los miran en silencio)

Adrián: ¿Este es el mío?

M: Sí, ¿Cómo hacemos para saber que este libro pertenece a Adrián?

Jony: Escribimos el nombre en la tapa.

Adrián: El apellido y la dirección.
M: Supongamos que Adrián pierde su libro y alguien que no lo conoce lo quiere devolver.
Vero: Leo la dirección, voy a la casa y se lo devuelvo.
M: Sí, si escribimos el nombre y la dirección podemos ubicar al dueño. Ahora les voy a repartir etiquetas para que escriban su nombre y las peguen en la tapa del libro.
Agus: ¿Y la dirección?
M: Vamos a mandar una nota en el cuaderno de comunicaciones pidiendo a sus papás que escriban la dirección, así mañana la copiamos en la etiqueta.

Por otra parte, la variedad de situaciones con el nombre que hemos presentado dan lugar a su vez a otras en las que entran en juego la comparación con otros nombres y palabras, por el sonido/s o letra/s iniciales o componentes. Estas situaciones son planteadas por los niños y retomadas por la maestra para nuevos descubrimientos.

Así por ejemplo, en una oportunidad un niño, Jonathan, quiere escribir "ninjas" Agustín señala que va con la "i" de Agustín. La maestra articula la palabra lentamente prolongando los sonidos. Jonathan escribe "NINYAS" y la maestra le dice que se escribe con la de Jonathan. Adrián agrega que es igual que Xuxa. Pero cuando escribe Xuxa se da cuenta de que tienen el mismo sonido pero se escriben diferente.

Todos los niños que participaron de esta experiencia, excepto dos, aprendieron a escribir su nombre y a utilizarlo no sólo en las situaciones convencionales hasta ahora descritas, sino también en otras en las que el nombre se vuelve un instrumento de su juego.

Por ejemplo Martín, que estaba enojado con Adrián, dibujó un niño muy feo y buscó la tarjeta con el nombre de su compañero para copiarlo debajo del dibujo. Por su parte Adrián, quien después de mitad de año asume siempre en el juego de las Tortugas Ninjas el rol del maestro Splinter, cambia en sus trabajos su firma por el nombre de este personaje, aunque a veces también coloca su nombre. (ver fig.15)

4.2.2.4.2. La fecha.

En el mes de abril la maestra comenzó a escribir diariamente la fecha en el pizarrón, consignando el día de la semana,

número y mes. Esta situación dio lugar a numerosos intercambios sobre la letra y/o la sílaba inicial.

Por ejemplo, al escribir y leer "mayo" un niño dice "como mayonesa". La maestra escribe esas palabras en el pizarrón y propone escribir otras que empiecen igual. Los niños dicen "mamá", "Martín", "Mariana". En estas situaciones aparecen con mayor frecuencia los nombres de los mismos niños con los que trabajan a diario.

Como la maestra aprovecha la situación de escritura de la fecha para enseñar los días de la semana, los niños participan de esta actividad dictando la fecha y discutiendo entre ellos para decidir qué día es a partir de la fecha escrita el día anterior.

Un día que la fecha había sido borrada, la maestra les indica, remarcando la funcionalidad de la escritura, que si no la hubiesen borrado, podrían leerla y así saber en qué día estaban.

A mitad de año un niño pide escribir la fecha y a partir de ese momento se reemplaza el dictado a la maestra por una situación de escritura en colaboración.

(98)

M : Si ayer fue miércoles, hoy, ¿qué día es?

Todos: Jueves.

Luis: Yo quiero escribir.

Jonathan: La "j" de Jonathan.

(Luis se fija en el cartel y escribe la letra. Adrián se levanta y agrega la "u").

David: La "e" de Elizabeth.

Verónica: La "v" de Verónica

Luis mira los carteles y con el apoyo de sus compañeros termina de escribir la fecha.

En el mes de agosto la maestra introdujo carteles con los días de la semana, números y meses. Se decidió trabajar con carteles porque a algunos niños la escritura de la fecha les demandaba un gran esfuerzo y tiempo. Los niños arman la fecha colocando los carteles correspondientes. En esta actividad colaboran todos, revisando y leyendo los carteles. Los niños van adquiriendo autonomía: pasan espontáneamente a poner los carteles y se consultan entre ellos con menor participación de la maestra.

(99)

Luis: Hoy es viernes (toma y coloca el cartel)

Erika: Uno, Vero, ¿sabés cuál es noviembre?

Agustín: ¿Qué?, ¿empezó otro mes?

M: Noviembre, ¿con qué empieza?

David: (con gesto y entonación de enojo) con la de "no".

Verónica encuentra y coloca el cartel de noviembre y leen todos juntos la fecha.

La incorporación de los carteles dio lugar a que los niños comenzaran a escribir o copiar la fecha en sus trabajos, además del nombre y permitió que se hicieran bromas muy festejadas por todos.

En varias oportunidades invirtieron los números, 21 por 12, para confundir a sus compañeros y llevarlos a colocar un número erróneo, 13 por 31.

En otra ocasión, mientras se producía el intercambio de Tiempo de Compartir, un niño cambió el cartel del día por el del sábado. Cuando se dan cuenta, los niños señalan que es sábado y que tienen que irse. Se levantan, buscan sus mochilas y se despiden de la maestra riéndose con entusiasmo por la broma.

4.2.2.4.3. Aspectos notacionales y gráficos.

Los aspectos notacionales y gráficos - el punto, los dos puntos, los signos de interrogación, representación del habla y del pensamiento - se van incorporando naturalmente a través de los textos que escribe la maestra a la vista de los niños y de los textos de los libros de cuentos, informativos y de los libros de lectura que los niños leen junto con la maestra.

La forma de representación gráfica del habla y del pensamiento se plantea por primera vez cuando, trabajando con el diario, uno de los niños dibuja un chiste en lugar de una noticia:

(100)

M: Esta es la de David ¿qué es?

D: Es un chiste.

M: Es un chiste, en todos los diarios hay chistes. En nuestro diario también vamos a tener chistes.

D: (cuenta el chiste).

M: Miren, David le hizo unos globitos como los que aparecen en los chistes cuando quieren indicar que alguien está hablando.

D: Es como un globito, para saber que están pensando los nenes en la televisión.

M: *Que están pensando o que están diciendo. El globito generalmente está cerca de la boca y David había escrito en el globito lo que el señor está diciendo ¿qué está diciendo?*

D: *El ojo le corté.*

Aparentemente este niño conocía la forma de representación del pensamiento porque lo había visto en la televisión. La maestra les indicó que los globos también representaban habla.

No les resultó difícil a los niños comprender el significado del "globo" dado que en la biblioteca de la sala tenían muchas revistas de historietas. Los niños pedían y seguían atentamente la lectura de éstas, realizadas por un adulto y preguntaban a menudo, señalando los globos "¿qué está diciendo acá el Pato Donald?".

A mitad de año, un niño se dibuja en el pizarrón y dice: "soy yo y soy fuerte". La maestra interviene generando un intercambio sobre estos aspectos gráficos:

(101)

M: *¿Cómo podemos hacer para saber que ese nene que dibujó Agustín está hablando?*

David: *Un globito.*

Eduardo: *Sí, le dibujamos un globito.*

M: *(hace el globo) ¿Y ahora?*

Adrián: *Escribimos.*

M: *¿Escribimos qué?*

Adrián: *Lo que dice.*

M: *¿Qué está diciendo?*

Agustín: *Soy muy fuerte.*

La maestra lo escribe y lo leen entre todos.

M: *¿Y cómo hacemos para saber qué está pensando?*

Luis: *Le hacemos muchos globitos chiquitos.*

La maestra invita al niño a hacer el dibujo en el pizarrón.

Debido a que todos se mostraron entusiasmados por dibujar a sus personajes favoritos o a ellos mismos y representar sus pensamientos la maestra les propone hacerlo en una hoja.

En trabajos posteriores los niños espontáneamente comienzan a graficar globos y a escribir dentro de ellos lo que dicen los personajes. En la Fig. 16 se puede observar esta representación en un trabajo de recortar siluetas y completar con marcador. En otra ocasión en la que debían realizar un collage con figuras geométricas, se observó que un número

mayor de niños agregaban al trabajo la representación escrita de una expresión del personaje. (ver Figs. 17 y 18).

Como la maestra, luego de cualquier actividad, o bien promovía un intercambio para que los niños contaran lo que habían hecho o a qué habían jugado o bien mostraba las producciones de los niños y les preguntaba sobre ellas, todos los niños manifestaron su interés por dibujar un diálogo, al ver los trabajos de algunos compañeros en los que hacían hablar a sus personajes.

Es importante señalar que la buena disposición de los niños para esta actividad dio como resultado que respondieran muy positivamente a la propuesta de la maestra de inventar un diálogo. Como se puede ver en las Figs. 19 y 20, todos los niños escriben un diálogo independientemente de que la forma de escritura sea o no convencional.

La maestra no pierde ocasión de volver sobre estos conocimientos cuando los textos los requieren para su comprensión. Así por ejemplo al presentar el libro de lectura y comenzar a revisarlo junto con los niños, tuvo lugar el siguiente intercambio sobre el dibujo del primer texto en el que el personaje, Dimpí Dompí, que ha aterrizado en el techo de una escuela, se pregunta donde está:

(102)

M: (dibujando una cara y el globo de pensar en el pizarrón) ¿Qué significa cuándo nosotros hacemos esto?

N1: Está imaginando.

N2: Está pensando.

M: ¿Este globito de dónde sale?

N3: De la mente.

M: (dibuja una cara y el globo del habla) Este globo ¿de dónde sale?

N4: De la boca.

N2: Está hablando.

M: Miren lo que está pensando Dimpí Dompí ¿qué son estos signos?

N3: La incógnita.

M: Sí, Dimpí Dompí se está preguntando algo ¿qué les parece que está preguntando?

N5: ¿Qué le pasó a mi nave?

N6: ¿Qué es esto?

M: Dimpí Dompí piensa ¿dónde estoy?

La maestra realiza la lectura del primer texto en el que se relata la reacción de los chicos y de la maestra de una escuela en la que aterrizó la nave de Dimpí al ver al

extraterrestre. Los niños siguen la lectura en sus libros. La maestra repite la lectura. Al leer el título, lo señala y muestra a los niños diciendo:

(103)

M: El signo de pregunta en el título ¿cómo lo leo entonces?

Jony: (exagerando la entonación interrogativa y alargando las vocales) ¿Dónde estoy?

Los niños se suman a esta segunda lectura repitiendo palabras y fragmentos. Luego de la lectura, buscan e identifican palabras. Una niña se ofrece para hacer una nueva lectura y la maestra le cede su asiento, para que todos la escuchen mejor, y se sienta en el piso en ronda con los demás.

La actividad se cierra con una acción de escritura ya que los niños deciden poner su nombre en la tapa de su libro al lado del dibujo de Dimpi Dompi:

(104)

N1: Podemos pensar que Dimpi Dompi lo dice.

M: ¿Entonces qué tenemos que hacer?

N2: Un globo. Yo voy a hacer que lo está pensando.

En esta situación de lectura, la maestra introduce, apoyándose en el texto, la noción de signos de interrogación, noción que se suma a otros aspectos gráficos ya conocidos por los niños, como los globos, que ellos integran espontáneamente a otras acciones de escritura.

Uno de los niños utiliza los signos de interrogación en forma convencional cuando escribe un diálogo, poniendo de manifiesto que ha comprendido el valor de estos signos. (ver Fig. 21)

Con respecto a los signos de puntuación, la maestra introduce el punto final en una situación en que los niños le dictan una rima breve, remarcando que el punto indica el final del texto.

Los dos puntos surgen con la lectura y escritura de cartas y mensajes, como se verá al tratar estas acciones.

Los niños atienden y muestran haber comprendido la función de estos signos al usarlos en forma convencional cuando escriben mensajes.

Figura 16

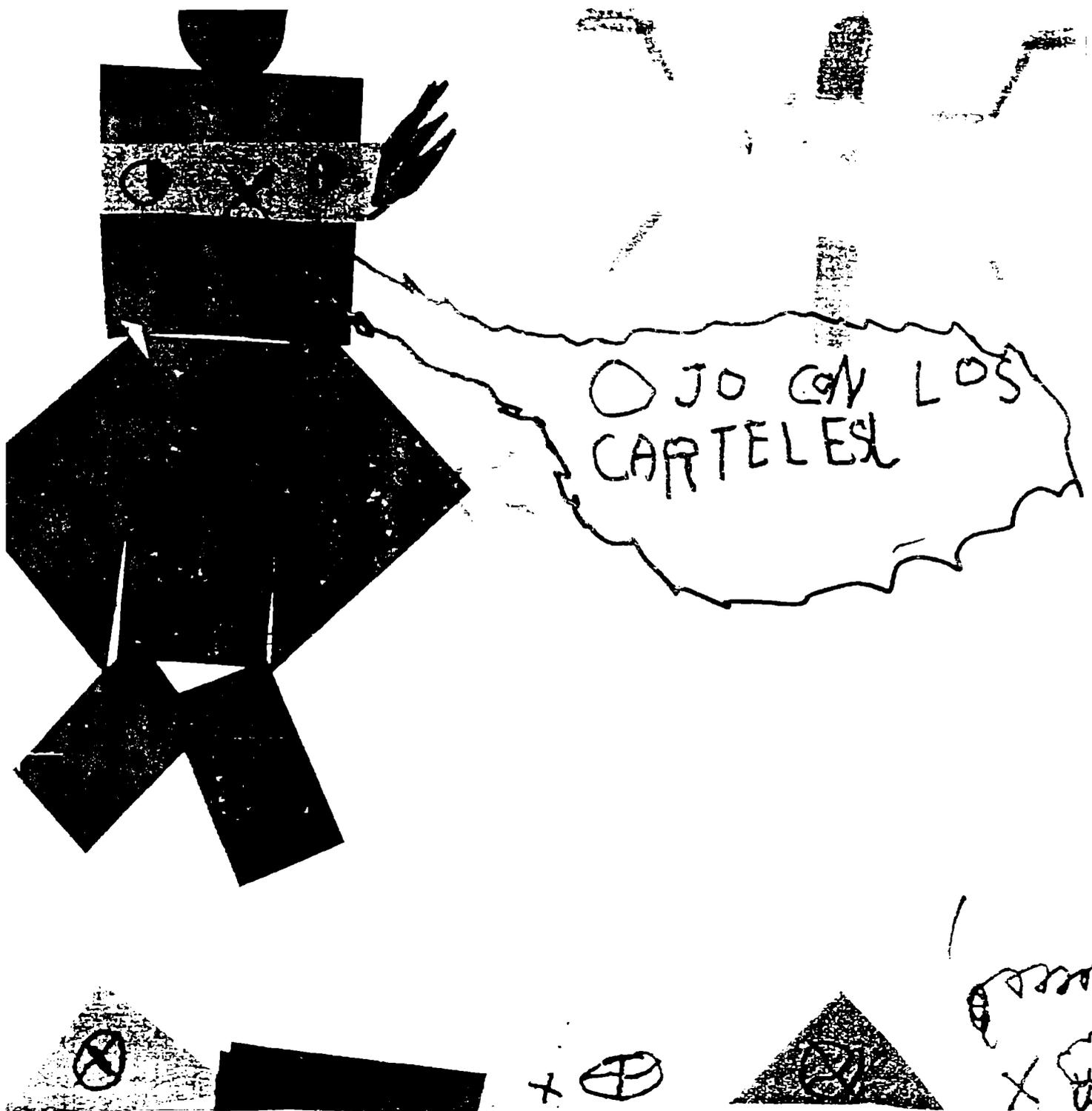
Dibujo de un niño en el que representa una emisión del personaje.



quando realizado o curso de graduação em
que o aluno registra em nome



Collage realizado con papel de asó y completado con marcadores en
el que el niño representa una emisión del personaje.



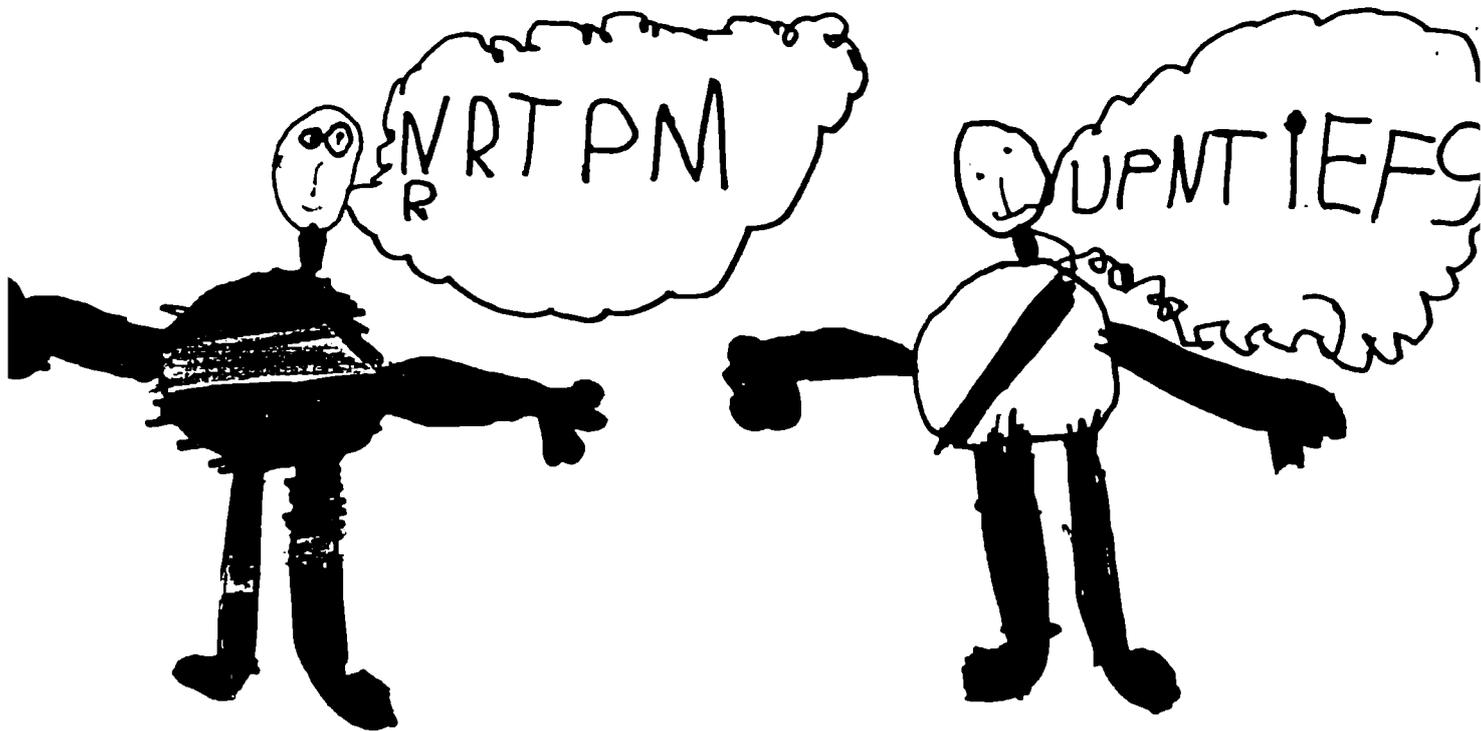


Figura 19

Representación de diálogo con formas preconconvencionales y convencionales de escritura.



Figura 20

Representación de un diálogo con escritura convencional.



Figura 21

Representación de un diálogo en el que el niño coloca signos de interrogación.

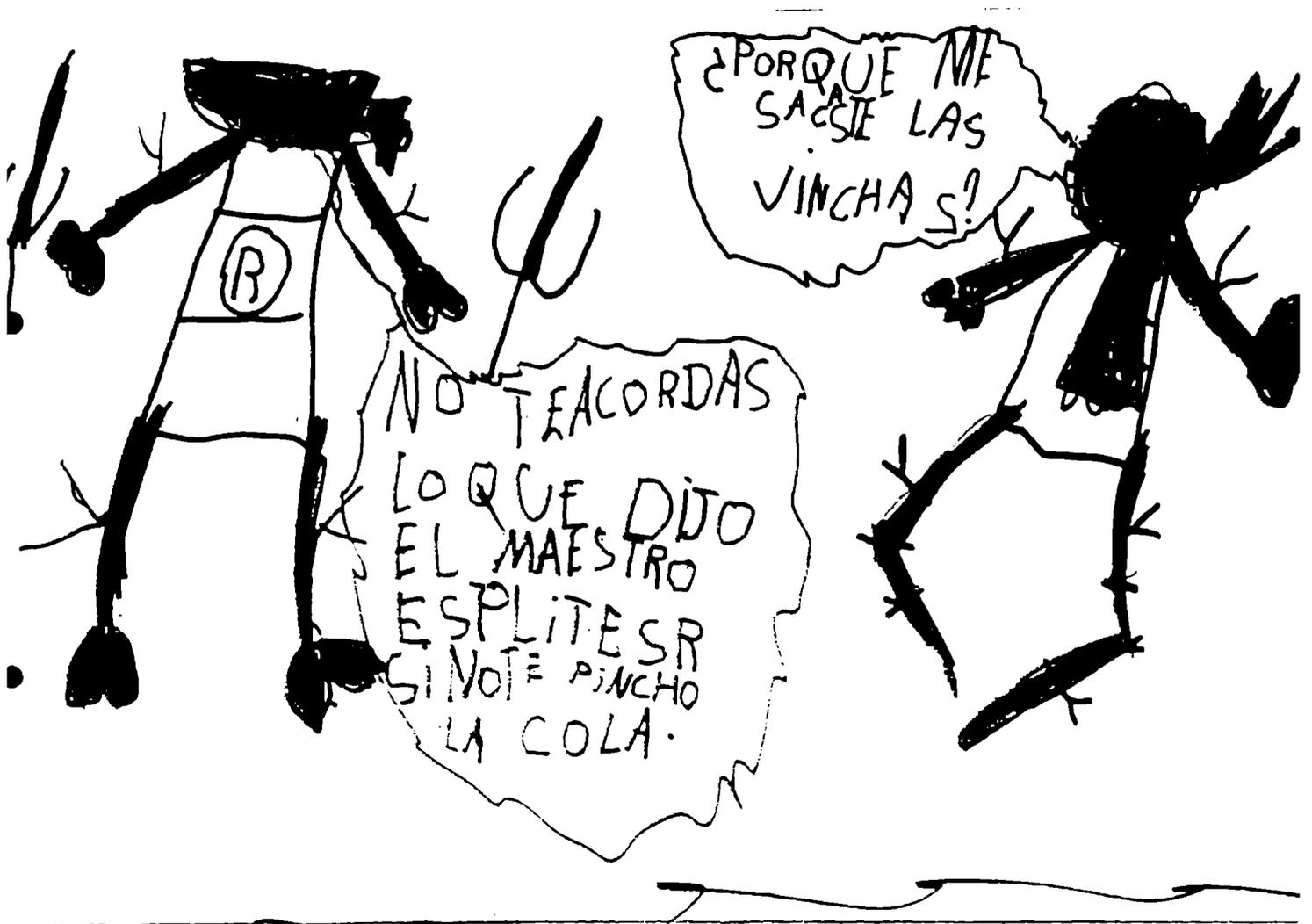
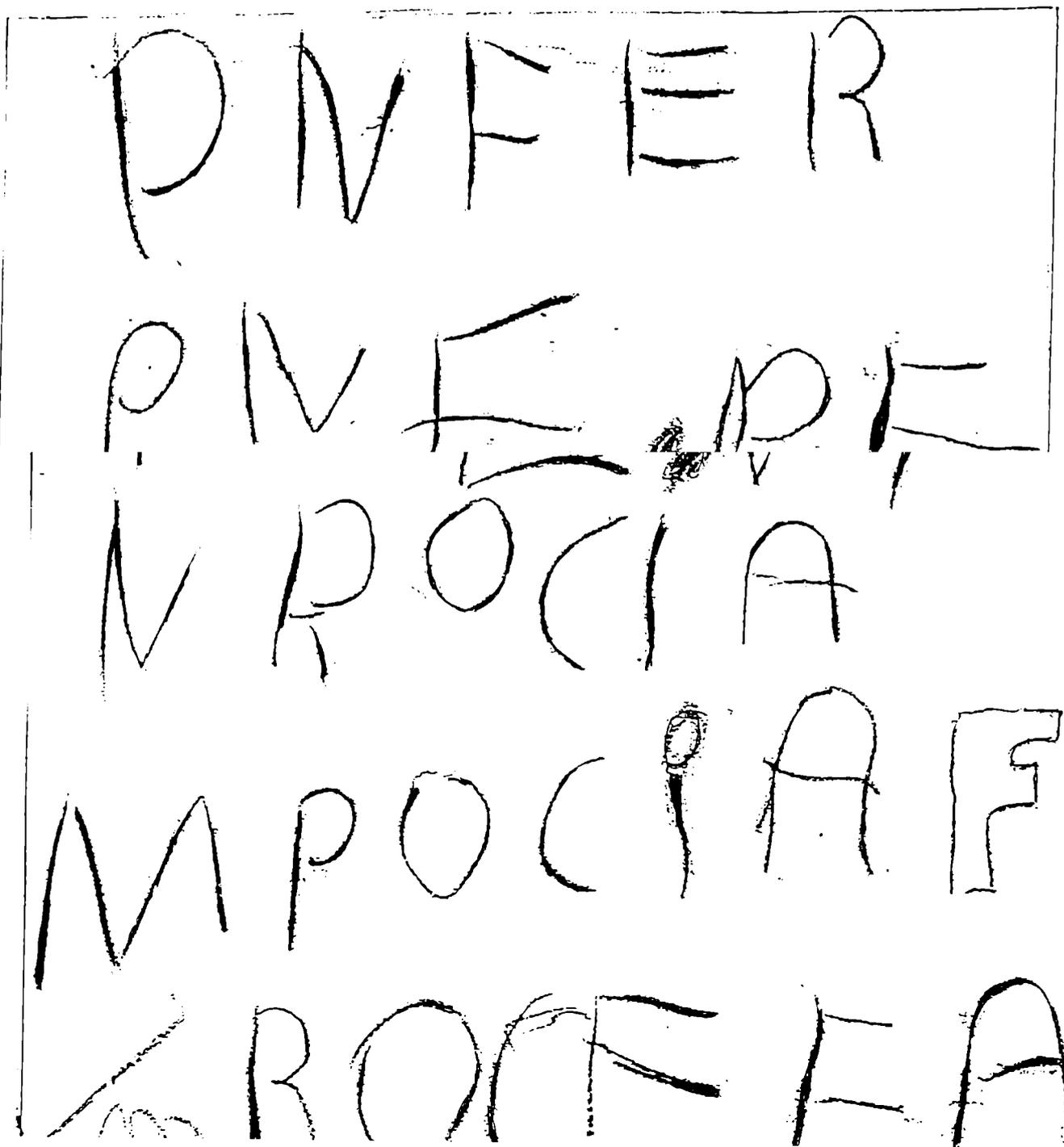


Figura 22

Forma preconvencional en la escritura de un cuento producido por una niña y texto de la lectura que realiza del cuento.

Había una vez una vendedora que vendía empanadas y los chicos estaban en la plaza. Después fueron a visitar al Cabildo y los aguateros vendían agua. Tenían carretas de madera y ahí terminó.



4.2.2.4.4. La cartelera de la escuela y de la sala.

En el patio central de la escuela hay un pizarrón muy grande en el que se escriben y se ilustran textos sobre los días señalados en el calendario escolar.

Cuando los niños vieron la primera cartelera del año, quisieron saber qué decía y le pidieron a la maestra que la leyera. A partir de ese momento cada vez que cambiaba la cartelera, la maestra los reunía frente al pizarrón, leía el texto e intercambiaban información sobre éste.

En varias oportunidades la lectura de la cartelera dio lugar a actividades de dibujo, lectura y juegos con el lenguaje. Con motivo del 25 de Mayo la maestra les entrega una hoja y los invita a hacer un dibujo sobre lo que habían estado conversando. En la figura 22 se puede observar como a partir de la consigna de la maestra "Conversación: 25 de Mayo" una niña "escribe" mediante secuencia de letras un texto que luego "lee" a la maestra. La niña muestra haber comprendido que lo que se dice se puede escribir.

Los niños participaron también del armado de la cartelera. Cuando se celebró el Día de la Policía Federal, escribieron mensajes para los policías y los colocaron en la cartelera. La maestra pone en juego en la cartelera conocimientos que los niños ya han adquirido. Así por ejemplo el 12 de Octubre dibuja dos niños, uno de los cuales dice "Hoy es el día del descubrimiento de América" y el otro piensa en una carabela. Los niños reconocen que uno está hablando y el otro pensando por la forma de los globos.

En la cartelera de la sala, que está colocada en la puerta, se colocan las comunicaciones para los padres. La maestra las lee y comenta su contenido con los niños, quienes se comprometen a leerla con sus padres.

4.2.2.4.5. Listas, recetas e instrucciones.

A poco de comenzadas las clases, en el mes de abril, la maestra promueve un intercambio sobre las comidas que sirven a los niños en el jardín, qué comidas les gustan y cómo se realizan.

Este intercambio condujo a fijar como objetivo, para una próxima visita al supermercado del barrio, la compra de los ingredientes necesarios para hacer una torta en el Jardín:

(105)

M: ¿Qué necesitamos para hacer una torta?

N1: Harina.

N2: Ingredientes.

N3: Huevos, azúcar.

N1: Manteca.

M: ¿Y qué hago si quiero hacer la torta y no tengo nada en casa?

N4: Tenés que escribir lo que dijeron los chicos y después lo comprás.

M: Claro, tengo que escribir una lista de compras para no olvidarme de nada. ¿Dónde puedo buscar cómo se cocina una torta?

N5: Una receta.

M: Si, busco en un libro de cocina una receta.

N2: Mi vecina la sabe porque la había leído antes.

M: Bueno, vamos a leer una receta y a escribir la lista de lo que necesitamos comprar.

La maestra lee la receta de una torta y luego escribe la lista de ingredientes en el pizarrón al dictado de los niños, señalando que van a llevar esa lista al supermercado.

La visita al supermercado dio lugar a acciones de lectura de los carteles del barrio, del nombre de las calles, señales, propagandas. Al llegar al supermercado, buscan e identifican la entrada por el cartel correspondiente. Recorren las góndolas, los niños identifican algunos productos por los logos, reconocen una lista de precios, buscan que el dulce de leche sea de una marca determinada porque una de las niñas sólo puede comer esos productos debido a su alergia.

Los niños se mostraron muy interesados y participaron con entusiasmo en todas las alternativas del paseo que concluyó, luego de comprados los ingredientes, con una actividad de dibujo realizada en el mismo supermercado. Los niños espontáneamente copiaron algunos de los carteles que señalaban los productos de las góndolas.

En todas las acciones que tuvieron lugar alrededor de la visita al supermercado y principalmente al concretarse ésta, la maestra puso énfasis en señalar la funcionalidad de la escritura como un instrumento que ayuda a la memoria - lista de compras - que permite ubicar los lugares - los carteles de la calle - que da indicaciones precisas - carteles de entrada y de salida al supermercado, carteles de las góndolas .

Figura 23

Lista de compras realizada por un niño con motivo del almacén.

NESQUI
CAFFE
OLSHUFU
ASUCAR
ROYAL
ALCOHOL

Luego de esta visita prepararon la torta en la sala del Jardín. Para ello la maestra había copiado la receta en un papel afiche con letras grandes y lo había pegado en el pizarrón. A medida que iban leyendo las instrucciones, se sacaban los ingredientes de la bolsa y se procedía según la receta. La maestra había preparado también copias de la receta ilustradas con el dibujo de un cocinero que los niños pintaron luego de pegar la receta en su cuaderno. Esta actividad tenía por objetivo que los niños mostraran y "leyeran" en sus casas ese texto para compartir con su familia la experiencia.

Una vez terminada la torta, los niños invitaron a Matilde, la cocinera del Jardín, a la sala, le "leyeron" la receta y la convidaron a comer la torta con ellos. Días después Matilde les retribuyó esta invitación pidiendo que la ayudaran a hacer las albóndigas para el almuerzo.

El armado de un almacén en un rincón de la Sala dió lugar a que los niños realizaran diversas acciones de lectura y escritura de listas de compras y de precios y dramatizaciones en las que se rotaban los roles de vendedores y compradores.

La maestra escribió con los niños un mensaje a los padres pidiéndoles envases vacíos de alimentos. Una vez armado el almacén con estos envases, los niños recurrían a ellos para copiar el nombre de los productos y confeccionar las listas de compras (ver Fig. 23).

Al almacén se incorporó una calculadora grande que tenía la particularidad de que, al tocar las teclas, se escuchaba una voz infantil diciendo el número. Los niños aprendieron rápidamente a manejarla luego de que la maestra les explicó en forma muy precisa su funcionamiento. La calculadora contribuyó a mantener el entusiasmo por el juego del almacén y también por otros juegos con números.

Durante el curso del año se plantearon diversas situaciones en las que se puso en juego discurso directivo: explicaciones sobre como hacer flores de papel, lectura de instrucciones de juegos, de folletos sobre la prevención de la pediculosis, las caries y las enfermedades.

En el siguiente fragmento de registro la maestra solicita a un niño que le explique a una compañera que había faltado cómo se hacen flores de papel:

(106)

N: Buscamos cuadrados de papel y los doblamos por las puntitas.

M: Sí, tomamos hojas de papel glacé ¿qué forma tienen?
N: De cuadrado.
M: Y de ese cuadrado tenían que hacer otro cuadrado más chiquito pero sin cortar.
N: Sí, lo doblamos en dos partes, le cortamos las puntitas y después lo abrimos, nos quedó una flor y después la pegamos.
M: Entonces, ¿cuántas puntitas cortaste?
N: Cuatro.
M: Sí, le cortamos las cuatro puntas al cuadrado chiquito y lo abrimos.

En otra ocasión, ya a fin de año, un niño lleva un folleto sobre prevención de caries que ha encontrado en un tacho de basura y le pide a la maestra que lo lea.

La maestra hace una lectura rápida del folleto antes de leerlo a los niños pero, al advertir que el léxico es bastante complejo, lee el título: "Prevención es el objetivo: cómo evitar las caries" y promueve un intercambio sobre el tema de las caries que ya había sido tratado luego de un Tiempo de Compartir en el que un niño relató la visita al dentista. Asimismo les recuerda a los niños el significado de "prevenir" que había sido planteado al hablar de las vacunas.

Al activar estas experiencias la maestra puede referir los nuevos términos a conceptos ya conocidos, como se puede observar en el siguiente registro:

(107)

M: (señalando en el primer subtítulo los signos de interrogación) ¿Qué son estos signos?
N1: Una pregunta.
M: Sí, dice "¿qué son las caries?"
N2: Que si vos comés muchos caramelos y muchas golosinas, vienen unos bichitos, porque la golosina tiene azúcar.
N3: Hacen más grande la casita.
N4: Cuando vienen los bichitos se comen los dientes, a mí me pasó.
M: Hay que lavarse los dientes después de comer golosinas y después de las comidas. Acá hay una muela, (mostrando una ilustración del folleto) éstas son las raíces y acá empieza la caries ¿qué pasa si a la caries no la tratamos?
N2: Empieza a crecer la casita, los bichitos y se come toda la muela
M: Sí pero para que no haya que sacarla ¿cómo se pueden conservar sanos los dientes?

N5: Lavándose los dientes, hay que mirarse al espejo a ver si tenés todos los dientes sanos.

M: ¿Cómo nos damos cuenta?

N5: Si tenés manchitas hay que ir al dentista.

M: ¿Cuántos dientes tenemos?

N6: No sé, si no lo veo.

N7: Tenemos 23 dientes, yo los conté con la lengua y los dientes que se me cayeron los tuve que hacer por el aire.

M: (continúa la lectura)... "Prevención: mantener una perfecta higiene..." es lo que ustedes dijeron, tener los dientes limpios... "Visitar periódicamente al dentista, usar flúor" (señalando los tres puntos de la prevención que están escritos en negrita) ¿estas palabras qué tienen de diferente?

N6: Son más negras.

M: Sí, es para resaltar que dice algo muy importante

N4: (mirando la ilustración) Después explica como se limpian los dientes.

N8: Con el cepillo.

M: Con el cepillo y el hilo dental ¿qué pasa con los alimentos?

N4: (mirando la ilustración de golosinas atravesadas por líneas rojas) ;Prohibidas las golosinas!

M: Sí, dice: "no hay que comer golosinas entre las comidas".

N6: Prohibido comer golosinas antes de las comidas. Hay que comer leche, huevos, pescado, frutas y ahí terminamos.

Es importante señalar que la maestra lee el folleto en una forma diferente a la utilizada en la lectura de cuentos. Mientras que al leer un cuento la maestra no interrumpe la lectura y la participación de los niños se produce una vez finalizada ésta, en el caso del folleto la maestra introduce los tópicos a través de la lectura de los subtítulos, promueve un intercambio sobre estos y lee algunos fragmentos que resumen la idea principal tratada. La participación de los niños es muy activa al ir intercalando comentarios entre la lectura de fragmentos. De esta forma la maestra está respondiendo a las exigencias de un texto de difícil comprensión para los niños porque requiere poner en juego estrategias de jerarquización de la información y conocimiento de un léxico complejo.

Al no dominar los niños esas estrategias de comprensión, la maestra hace por ellos lo que aún no pueden hacer solos, esto es extraer las ideas principales y relacionar el significado de los nuevos términos con otros de su experiencia diaria.

Es este otro ejemplo de una forma de intervención de la maestra que responde a la idea de andamiaje, una intervención que va por delante del desarrollo del niño teniendo en cuenta su potencialidad.

4.2.2.4.6.Lectura de cuentos.

El trabajo con discurso narrativo se realizó en una variedad de situaciones que comprendieron la lectura de cuentos hecha por la maestra, el escuchar cuentos grabados en forma grupal e individual, el relato de cuentos hecho por los niños, la lectura de un cuento cuando el niño hace que "lee", el completamiento de un cuento, cambio de final, armado de cuentos a partir de imágenes, invención y dictado de cuentos.

Durante la primera mitad del año las situaciones de trabajo con discurso narrativo se centraron en las lecturas repetidas de cuentos realizadas por la maestra.

El privilegiar en un principio estas actividades, de las que el niño participa principalmente como oyente y, luego de la lectura, como relator y recreador con sus compañeros del cuento escuchado, sobre otras situaciones como la invención de cuentos, se debió a la observación de las dificultades que tenían los niños para producir discurso narrativo.

Es por ello que no se los ponía en situaciones que les demandaran hacer uso de estrategias narrativas y de un conocimiento de la organización global de la información (esquema narrativo) que estaban en vías de adquirir según se desprendía de las narrativas que producían sin el apoyo de un adulto.

A través de las lecturas repetidas de cuentos y del recuento posterior realizado con la colaboración de la maestra que les proporcionaba el andamiaje adecuado para que pudieran organizar su discurso, se buscaba precisamente que los niños desarrollaran esquema narrativo y estrategias discursivas en un contexto que, al no exigirles más allá de sus posibilidades, les daba confianza en su expresión.

Cuando los niños alcanzaron un mejor nivel de desempeño y mayor seguridad en el recuento de un cuento escuchado, situación en la que el niño contaba con la colaboración del docente y, como referencia, un texto escrito bien estructurado, se incorporaron otras situaciones como inventar

cuentos a través de imágenes, cambiar el final de un cuento, contar y dictar cuentos inventados.

En esta progresión el niño tiene una participación cada vez mayor tanto en la organización del discurso como en la ideación del contenido del relato. Cuando los niños recuentan un cuento escuchado, lo hacen teniendo como referencia un texto en el que está ya dado tanto el contenido como su organización en un discurso. Mientras que en las otras situaciones en las que el niño inventa, debe elaborar una representación mental del contenido a partir de la cual producir su discurso, poniendo en juego sus propios recursos narrativos. Esta tarea es sumamente compleja para algunos niños que no tienen experiencias con cuentos. De ahí la importancia de una intervención docente eficaz, que de apoyo a la organización del discurso, ya que esta competencia no se adquiere sin mediación del adulto.

En este sentido la reconstrucción de un cuento en colaboración luego de la lectura es una situación óptima para que el docente de apoyo al desarrollo lingüístico, ya que tiene como referencia una historia conocida por todos.

La maestra, antes de comenzar la lectura de un cuento, leía el título, lo escribía en el pizarrón, invitaba a los niños a leerlo con ella y les mostraba las ilustraciones del libro. Asimismo promovía un intercambio apoyándose en el título o en las ilustraciones a través del cual activaba conocimientos de los niños sobre aspectos tratados en el cuento e introducía vocabulario y otros conocimientos que podrían no tener y eran necesarios para la comprensión del texto.

En el siguiente fragmento de intercambio se pueden observar estas estrategias del docente. La maestra ha presentado el primer Cuento de la Sala, el cuento de Leo y genera el intercambio a partir de la ilustración de la tapa:

(108)

- M: *¿Cómo se llama esto qué tiene en la punta el hilo de la caña de pescar?*
- N1: *Un anzuelo.*
- N2: *Comida.*
- M: *Si, un anzuelo, entonces tenemos una línea y un anzuelo para pescar.*
- N3: *¿Qué es el anzuelo?*
- M: *Es como un alfiler en forma de "u" donde se pone la comida para el pescado (dibuja un anzuelo en el pizarrón).*
- N1: *y el pescado.*
- M: *¿Qué pescaste Leo?*

Leo: (no se entiende)
M: ¿Puede ser un bagre?
Leo: Sí.
M: Bueno, entonces está Leo, con la caña de pescar, la línea con el anzuelo y el bagre. Y acá en el tarrito ¿qué hay?
N2: Los pescaditos.
N1: Ahí están las víboras.
M: ¿Se usan víboras para pescar?
N4: No, las lombrices.
M: Si, las lombrices son como viboritas marrones que viven adentro de la tierra.
N1: Si, yo encontré una en un agujerito...
N4: Y le gustan a los pescados...

En este intercambio anterior a la lectura la maestra va elaborando junto con los niños el contexto conceptual de las palabras que ellos pueden no conocer: anzuelo, lombriz, bagre. Ese conocimiento general o marco conceptual del que forman parte las palabras le permitirá al niño comprender el texto en el que esas palabras aparecen. Los nuevos conceptos no se aprenden si se presentan aislados de otros con los que están relacionados.

Luego de la lectura de un cuento, la maestra conduce el intercambio de manera tal de realizar entre todos una reconstrucción del mismo. En los primeros relatos, las intervenciones de la maestra son muy frecuentes y realiza muchas preguntas para tratar de ordenar y organizar el relato de los niños. Sus intervenciones apuntan principalmente a los componentes estructurales del cuento para mantener el hilo temporal de la acción, recuperar la organización global de la historia y promover el desarrollo de la superestructura narrativa.

En el siguiente registro se presenta un fragmento de intercambio posterior a la lectura del cuento "La casita de madera y el castillo de hielo" del libro "Todas las Voces".

(109)

M: ¿Quién quiere empezar a contar?
N1: Yo, quería hacer una casa de hielo y no podía porque el sol salió y después no estaba más.
M: Ah, la zorra. Había un conejo y una zorra en el bosque ¿qué pasó cuando llegó el invierno?
N2: La coneja estaba construyendo una casa de madera.
M: Sí, cuando llegó el invierno y sintió frío el conejo decidió construir una casa ¿y la zorra?
N3: Quería hacer una.

N1: La zorra quería hacer una casita de hielo para que la casa de ella fuera más linda.

M: ¿Y qué pasó después?

N1: Vino el sol y se derritió el hielo del castillo de la zorra.

M: Sí, cuando llegó el verano vino el sol y derritió el hielo, ¿y entonces?

N4: Después se quedó sentada en una silla y dibujando la misma casa.

M: Sí, la zorra se quedó sin casa sentada en una silla...

N4: Después la dibujó en la tierra.

M: Sí, ¿qué pensaba la zorra?

N1: Que quería tener una casa de madera.

M: Y sentada en una silla, la zorra pensaba en la casa de madera y la dibujaba en la tierra.

A medida que avanza el año, los niños dan muestras de ir alcanzando un mayor dominio del uso de los medios lingüísticos necesarios para producir discurso narrativo así como un conocimiento de la superestructura narrativa, hecho que les permite tener una participación más activa e independiente de las intervenciones de la maestra. Son los mismos niños los que hacen avanzar el relato proporcionando nueva información a través de aportes sucesivos de diferentes niños.

Como se observa en el siguiente registro, el niño abre el relato con una fórmula de ficción y construye un buen comienzo narrativo, presentando a la protagonista del cuento y la situación inicial que da lugar a la historia.

La maestra interviene, cuando es necesario, para integrar la información proporcionada por los niños y precisar algunos aspectos.

Dado el óptimo desempeño de los niños en cuanto a mantener el hilo temporal de los eventos del cuento, las intervenciones de la maestra apuntan principalmente a cohesionar el texto que están construyendo entre todos. Es interesante señalar que los niños ponen de manifiesto su acercamiento a un estilo del lenguaje escrito en el uso, por ejemplo de discurso indirecto, de voz pasiva que no son frecuentes en el estilo de lenguaje oral.

Cuando un niño recrea el texto original con una interpretación que podría deberse a su conocimiento de otra versión de La Bella Durmiente o a su propia invención, la maestra se interesa por el aporte del niño señalando que,

aunque no está en el texto, podría haber sido así en el mundo de ficción que están recreando:

(110)

M: Jonathan nos quiere contar el cuento de la princesita, de la Bella Durmiente, a ver contanos ¿cómo empezaba?

Jony: Había una vez una niñita que estaba recién nacida y todos se unieron para festejar una fiesta y había una que era ¿qué era? una viejita.

M: ¿A quiénes querían invitar los papás de la princesita?

Jony: A las jaras, a las tres jaras.

M: ¿Se acuerdan cuántas hadas había?

Jony: Eran tres.

Erika: Eran diez.

Marce: Cuatro.

M: Eran muchas, eran trece pero ¿qué pasaba? a ver si Jony puede seguir el cuento, eran trece hadas...

Jony: Y había una que no había sido invitada.

M: ¿Te acordás por qué?

Jony: Sí, porque le faltaban platos.

M: ¿Cuántos platos le faltaban?

Jony: Había doce.

M: Había doce, entonces le faltaba uno ¿no es cierto?

Jony: De oro.

M: Tenés razón había doce platos de oro...

Jony: Esa hada quiso ir a la fiesta.

Rocío: Pero estaba furiosa porque no la invitaron entonces fue...

M: A ver como sigue...

Jony: Fue y después le dijo que cuando cumpla quince años se va a pinchar con una aguja y va a estar todo el palacio dormido.

M: ¿Pero el hada sabía que iba a dormir a todo el palacio? Pero escucháme una cosa, esperá ¿por qué el hada que no estaba invitada, y que Rocío dijo que estaba furiosa, quería que la princesa se durmiera? ¿Quién se acuerda?

Vero: Que muera.

M: Ahí está, la princesa cuando cumpliera quince ¿qué iba a pasar?

Martín: Que la pinche.

M: Sí, se iba a pinchar con una aguja ¿y qué le iba a pasar?

Jony: Lo que dijo Vero.

M: ¿Qué iba a pasar Vero?

Vero: Iba a morirse.

M: Se iba a morir pero en ese momento ¿quién faltaba qué diera el don?

Jony: Un hada.

M: ¿Y qué dijo esa hada?

Vero: Cuando cumpliera los años no se pinchará el dedo, caerá en un sueño.

M: ¿Y qué pasó? Cumplió los quince años...

Jony: Y se pinchó.

Vero: Buscó un cuartito y después se pinchó el dedo, había una anciana.

M: ¿Cómo la encontró?

David: Le quería ayudar.

M: ¿Te parece qué la quería ayudar?

David: No, le quería pinchar.

M: ¿Y en el cuento?

David: Esa señora que estaba furiosa se disfrazó de ancianita.

M: ¿Te parece que puede ser así? ¿Decía eso? No, pero a David se le ocurrió que esa anciana puede haber sido el hada que no había sido invitada ¿y entonces qué pasó? La princesita buscando, buscando, curioseando por todo el palacio, entró a un cuartito como dice Vero y se encontró con la ancianita, ¿y qué pasó?

Vero: Se pinchó el dedo y cayó en un sueño.

Jony: Todos se durmieron.

Vero: Los caballos y los perros, las palomas y los leones se durmieron todos y el palacio fue creciendo con muchas plantas.

M: El bosque fue creciendo hasta que...¿qué pasó con el palacio?

Jony: Hasta que lo tapó.

Vero: Se llenaron de hojas.

M: Se llenaron de hojas y el bosque tapó el palacio...

Vero: Y después vino el príncipe y la besó, ah y se despertó.

M: Un príncipe descubrió el palacio, a la princesa y ...

Jony: La besó.

M: ¿Porqué la besó?

Jony: Por que era tan linda que él no se iba a imaginar.

M: ¿Y cuándo la vió tan linda?

Jony: La besó.

M: ¿Y qué pasó?

Jony: Se despertó todo el mundo.

M: ¿Y qué pasó entonces con la Bella Durmiente y el Príncipe?

Todos: Se casaron y vivieron felices.

Jony: Y comieron perdices y a nosotros no nos convidaron porque nosotros no quisimos.

M: ¿Pero así rima? ¿Cómo era?

Rocío: Porque yo no quise.

M: Vivieron felices y comieron perdices y a mí...

Todos: No me dieron porque yo no quise.

M: *¿Pero así rima? ¿Cómo era?*
Rocío: *Porque yo no quise.*
M: *Vivieron felices y comieron perdices y a mí...*
Todos: *No me dieron porque yo no quise.*

En los tres últimos meses del año el trabajo con discurso narrativo no se limita al relato de cuentos leídos sino que la maestra da también lugar a situaciones de invención de cuentos a partir de imágenes y dictado a la maestra de cuentos inventados por los niños. En la primera situación en que los niños inventan un cuento a partir de una imagen, la maestra interactúa con el niño para hacer el relato más explícito e integrar la información en fragmentos cohesivos. Al no conocer el cuento, porque el niño lo está inventando, la maestra recurre a una estrategia de enunciados cooperativos que consiste en adelantarse a lo que el chico puede querer decir, cuando éste interrumpe su relato, para alentarle a que continúe, ofreciéndole una opción que puede tomar o rechazar. De hecho, como se ve en el registro siguiente, cuando esa opción no coincide con la idea del niño, éste la descarta y continúa su relato. Esta respuesta del niño nos indica que las intervenciones de la maestra no interfieren en la ideación del cuento. Por el contrario, al repetir e integrar lo que el niño va diciendo, contribuye a hacer avanzar la historia porque mantiene presente en la memoria del niño los eventos que acaba de narrar y que deben dar lugar a los eventos siguientes. Por otra parte, la maestra asume un rol secundario ante el niño, al no cuestionar el contenido del cuento y confirmar su autoría. Es evidente la seguridad e independencia con que procede el niño quien sin dudar desecha de plano las sugerencias de la maestra reafirmando su rol de creador del cuento. Esta seguridad que los niños han alcanzado resulta sin duda de la actitud constante de respeto e interés del docente por lo que el niño hace o dice y del mayor espacio que progresivamente le va dando para un desempeño independiente.

En estas situaciones, así como en el dictado de cuentos a la maestra para que los escriba, los niños demuestran haber internalizado el esquema de cuento y ponerlo en uso en la producción de narrativas bien estructuradas y logrado el dominio de otras estrategias narrativas. En efecto, como se puede observar en el siguiente registro, el niño construye un relato en el que la secuencia de los eventos sigue el orden temporal de la historia y en el que están presentes todos los componentes estructurales de una narrativa bien formada.

Comienza el relato presentando al protagonista, el sapo, y hace referencia al medio físico (escena) y al evento (Evento

Inicial) que desencadena la historia al introducir un cambio en la vida del sapo: "había un cazador que quería matar a todos los sapos". Ese evento da lugar a la Respuesta del sapo, que no está explicitada en un principio, quien quiere salvar a los sapos y prevenirlos del peligro. El cuento tiene dos episodios diferenciados por los dos subobjetivos que se plantea el protagonista: en el primero, avisar del peligro a los demás sapos y en el segundo, matar a los cazadores. El primer Intento del sapo se ve frustrado, la Consecuencia de este intento es que no logra su objetivo porque los sapos no le creen. El protagonista realiza un nuevo Intento a través de su mamá y logra su objetivo. La Consecuencia es que todos los sapos le creen y se refugian en sus casas. En el segundo Episodio de este cuento el sapo toma un arma (Intento) y mata a los cazadores (Consecuencia) y los demás sapos agradecidos le regalan un revolver (Reacción). El niño recurre a tiempos verbales narrativos, al perfecto simple para marcar las acciones que hacen avanzar el relato (corrió, avisó, creyeron, fue, dijo, tocó, mató regalaron) y pretérito imperfecto para las que funcionan como fondo (vivía, había, estaba).

(111)

M: Luis ¿cuál tarjeta elegís? El sapo, bárbaro, Luis va a inventar un cuento sobre el sapo ¿sí?, el personaje principal va a ser el sapo.

Luis: Había una vez un sapo que vivía en el agua y después había un cazador que quería matar a todos los sapos. Entonces después, no me acuerdo.

M: El sapo vivía en el agua y se enteró que había un cazador que quería matar a todos los sapos.

Luis: Sí, y después el sapo corrió por el agua y se subió a la arena.

M: ¿Salió del agua?

Luis: Y se fue a la arena.

M: ¿Cómo hicieron todos los sapos para enterarse que había un cazador que quería matarlos a todos?

Luis: No, no todos se enteraron, él solo se enteró.

M: Ah, él solo se enteró ¿y cómo se enteró?

Luis: Porque había un revolver arriba...

M: ¿Arriba de dónde?

Luis: De la tierra, estaba en el agua.

M: O sea que desde el agua el sapo vió que sobre la tierra, en la orilla había...

Luis: Un cazador.

M: Un cazador ¿con revolver? ¿y él se imaginó qué iba a matarlos a ellos?

Luis: Sí, y los iba a matar.

M: Ah, era verdad entonces ¿y no les avisó a sus amiguitos?

Luis: Sí les avisó pero no le creyeron.

M: ¿Y entonces?

Luis: Y entonces después fue a la casa de su mamá y le dijo que le mande a todos los sapos y le creyeran, y ella siempre le creía, le iba a creer y llamó a todos los sapos, entonces después él fue y le creyeron.

M: Pobre sapito ¿nadie le creía a él? Pero que buena idea tuvo este sapo como a él no le creían fue y le contó a su mamá porque él sabía que a la mamá sí le iban a creer ¿cierto? y cuando la mamá le contó a los otros sapos ¿los otros sapos le creyeron a la mamá?

Luis: Entonces los otros sapos fueron a ver con este sapito y después le creyeron y se fueron a su casa y como había un revolver tirado este sapo lo tocó y los mató.

M: ¿A quién?

Luis: A los señores y después todos cayeron al agua.

M: ¿Quienes cayeron al agua?

Luis: Los señores.

M: Los señores se cayeron al agua pero ¿estaban muertos o estaban lastimados?

Luis: Tenían rasguñones, heridas y todas esas cosas.

M: Ah, ¿se iban a curar?

Luis: No, nunca se iban a curar, quedaron en el agua para siempre.

M: Pero se transformaron en sapos también o en peces.

Luis: En ninguna de las dos cosas, quedaron muertos.

M: Los mataron entonces. Pero ¿y los sapitos? ¿qué hicieron después?

Luis: Los sapitos vivieron felices y todos un día, cuando fue el cumpleaños del sapo, después lo llevaron, fueron al cumpleaños y le regalaron un revolver gigante.

M: ¿Y así terminó?

Luis: Sí.

Rocío: ¿Pero estaban todos felices?

M: Pero mirá vos, así que en agradecimiento de que el sapito les había avisado le hicieron

ese regalo y estaban todos felices pregunta
Rocío?

Luis: Sí.

4.2.2.4.7. Noticias.

Si bien los niños estaban familiarizados con este tipo de discurso a través de los noticieros televisivos que veían con frecuencia, en la mayoría de sus hogares no se recibían ni diarios ni revistas. Sólo unos pocos niños trajeron este tipo de material cuando se decidió armar la biblioteca de la sala. Al revisar y clasificar el material para la biblioteca tuvo lugar la primera situación de lectura de noticias de un diario. A partir de la intervención de un niño, que mostró a los demás una foto de una carrera de caballos diciendo "éste ganó la carrera", la maestra invitó a los demás a mirar las fotos y pensar en los eventos que ilustraban. En el curso del intercambio la maestra condujo al descubrimiento de que los diarios, al igual que los noticieros televisivos, traen noticias, información sobre lo que sucede en el país y en el mundo. Luego los niños recortaron las fotos de los diarios, las pegaron en una hoja e inventaron noticias que dictaron a la maestra o escribieron con su ayuda.

Pocos días después se retomó esta actividad al llevar la maestra un diario que suscitó la atención de los niños quienes reconocieron la foto de un accidente visto el día anterior por televisión. La maestra lee el titular y promueve el siguiente intercambio:

(112)

M: ¿Qué otras cosas nos cuentan los diarios?

N1: Si muere la gente.

N2: Para saber que pasa al mundo, a la gente.

N3: Sobre asaltos, ladrones...

M: Esas son noticias policiales: asaltos, gente que roba ¿qué otro tipo de noticias encontramos en el diario?

N2: Información sobre el cólera.

N4: No tomar agua de las canillas.

M: El agua que no tienen que tomar es la del pozo. Acá en la escuela tenemos cañerías ¿qué decía el diario que había que hacer?

N1: Poner gotitas de lavandina.

M: Y si no tenemos lavandina ¿qué hacemos?

N5: Andá a comprar.

N1: No, tenés que hervirla.

M: Muy bien, y ¿de qué otra cosa habla el diario?

N6: Chistes.

M: ¿Y qué más? ¿Qué se juega los domingos?
N3: Al fútbol.
N7: Carrera de caballos, de autos.
M: Todo eso se llama información sobre...
N7: Deportes.
M: (mostrando el diario y señalando la escritura)
Además de las noticias escritas ¿qué aparece?
N4: Fotos.
M: Bueno, ¿qué les parece si nosotros recortamos
fotos o dibujamos y debajo escribimos la noticia?

(En las fig.24 se presenta una muestra de esta actividad.)

El trabajo con las noticias no se limitó sólo a la lectura y comentario de diarios e información general sobre sucesos y temas de actualidad. Este tipo de discurso formó parte de la vida cotidiana del aula a través del Diario de la Sala en el que adquieren relevancia aquellos eventos que tienen por protagonistas a los mismos niños, ya sea que los involucre a todos o a uno en particular.

En el siguiente registro se presenta el intercambio en el que la maestra propone armar el Diario de la Sala:

Luego de realizado el intercambio de Tiempo de Compartir la maestra les recuerda a los niños que el día anterior habían estado conversando sobre los diarios y armaron noticias.

(113)

M: Bueno, vamos a armar el diario de la sala, ayer estuvimos hablando sobre los diarios ¿no es cierto?. En el diario de la sala ¿qué les parece qué vamos a poner si es el diario de la sala?
N1: El diario de sala 5.
M: Sí, va a ser el diario de sala 5 pero, ¿qué vamos a poner?
N2: Cosas importantes, noticias.
M: Cosas importantes que pasan ¿dónde?
N1: En la televisión.
M: ¿En la televisión? Si es el diario de nuestra sala.
N3: Sí, pero las primeras cosas pasaron en los diarios.
N4: En el mundo, por Telefé noticias.
M: Por el noticiero, sí, es verdad nos enteramos de todas las noticias por el diario, los noticieros, las revistas. Pero lo que yo les estoy preguntando es otra cosa. Este es el diario de sala 5. Entonces ¿qué noticias

vamos a poner en este diario? Si es el diario de la sala ¿noticias de quiénes?

- N1: De los papás.
M: Pueden ser noticias de los papás.
N5: De las mamás que se pelean con los papás.
M: ¿Qué? ¿Los papás se pelean?
N5: De miedo, porque yo vi en el noticiero que una señora le pegó con un ladrillo.
M: ¡Ah! Pero esa no fue tu mamá, vamos a poner noticias que les pasan a ustedes ¿sí?. Cosas que ustedes tengan ganas de contarnos y que quieran que todos se enteren, entonces la vamos a poner en el diario ¿sí? nosotros ayer escribimos una noticia ¿vamos a leerla? ¿qué dice el cartelito?

(El cartel con la noticia está sobre una plancha de telgopor, al lado del pizarrón).

- Todos: El papá de Leo y de Daniel sabe cocinar.
M: Esta es la noticia que nos contó Leo en Tiempo de Compartir y que escribimos en este cartel. ¿Qué les parece si llamamos a nuestro diario "Noti-Sala"?. Ahora vamos a hacer lo siguiente: yo voy a elegir cualquiera de las noticias de ayer y la vamos a comentar entre todos, por ejemplo Martín escribió una noticia, en realidad él la dibujó y después me pidió a mí que la escribiera, acá lo que nos cuenta es lo siguiente: "Entraron ladrones en una casa".
M: ¿Por qué no nos ampliás la información Martín? ¿Qué pasó?
Martín: Se robaron cartas.
M: Los ladrones entraron a la casa y robaron cartas ¿de quienes?
Martín: De los señores.
M: De los dueños de casa. ¿Qué tipo de cartas eran?
Martín: Que vivía solo.
M: El dueño de la casa vivía solo y ¿qué cartas eran?
Martín: Tenía una espada, un dibujo.
M: Eran cartas para jugar, ¿por qué los ladrones entraron y robaron las cartas?
Martín: Querían las cartas.
M: Sí, pero ¿para qué querían las cartas?
Martín: Querían jugar ellos.
M: Los ladrones querían jugar a las cartas y entraron a robar ¿y qué más pasó?
Martín: Con una pistola.

M: ¿El dueño de casa? ¿No llegó la policía antes?

Martín: Que le pusieron la pistola y lo mataron, la policía.

M: ¿Los ladrones tenían una pistola y mataron al dueño de casa?

Martín: No, la policía.

M: Ah, entonces llegó la policía y cuando llegó la policía ¿qué pasó?

Martín: No lo mató, lo llevó a la cárcel.

M: Y al dueño de casa ¿qué le pasó?

Martín: No está muerto, a buscar.

M: Ah, lo fueron a buscar ¿en ambulancia?

Martín: Sí.

M: ¿Qué tipo de noticia es esta? ¿Noticia deportiva?

Adrián: No, policial.

M: Noticia policial, muy bien, ahora vamos a buscar otra noticia que es la de Adrián, ustedes ven el dibujo ¿de qué se trata?

Todos: De un auto.

M: Vamos a leer lo que escribió Adrián: "Ganó un auto de carrera". Esta noticia ¿de qué es?

Todos: De deportes.

M: Es una noticia deportiva. Vamos a buscar otra. Esta es de David ¿Qué es?

David: Un chiste.

M: Es un chiste, en todos los diarios hay chistes, en nuestro diario también.

Como puede observarse, la maestra retoma el tema de las noticias trabajado el día anterior y arma el primer Diario de la Sala con las noticias y chistes inventados por los mismos niños. La maestra conduce el intercambio dejando en claro que el Diario de la Sala es para compartir experiencias propias de los chicos.

Los niños dan muestras de comprender el valor de este registro escrito al invitar a leer o "leer" ellos mismos la noticia del día a todos los que visitan la sala: directora, asistentes, padres y otros maestros. El Diario de la Sala no sólo dio lugar a acciones de lectura que promueven distintos tipos de conocimientos sobre palabras, letras, aspectos notacionales y organización del discurso sino que contribuyó también a afianzar a los niños en su rol de lectores, ante sus compañeros, padres y miembros de la institución escolar.

Generalmente la noticia del día resumía la experiencia relatada por el protagonista de Tiempo de Compartir, aunque a menudo se incorporaba en forma de noticia alguna actividad

grupal especialmente relevante como por ejemplo: "Fuimos al SuperCoop".

En su mayoría las noticias del Diario Mural constituían oraciones que sintetizaban el tópico o tema central de la experiencia. Por lo que en el proceso de elaboración de la noticia, que se realizaba entre todos, la maestra promovía el desarrollo de estrategias fundamentales para la lectura activa como lo son las implicadas en formular la idea principal de un texto o fragmento de texto.

En el siguiente registro se puede observar como una experiencia vivida por una niña y relatada en Tiempo de Compartir da lugar a la noticia del día:

Mariana comienza su relato contando todo lo que hizo antes de salir de su casa para ir a la escuela: vestirse, tomar el desayuno y ayudar a su hermano menor que también concurre al jardín.

(114)

Mariana: Y después vinimos al jardín y antes de llegar nosotros subimos al subte y lo manejamos.

Sergio: ¿Qué es un subte?

Agustín: Un tren, esos que andan por debajo del piso.

M: Porque son subterráneos, van por abajo, por los túneles, ¿y a qué vagón subiste para poder manejarlo?

Mariana: Subí, acá había...

Agustín: Al primero.

M: ¿Fuiste al primero?

Mariana: Sí, y acá había una cosa y acá había una silla y un banquito y Jorge se sentó y yo me quedé al lado de la silla y después, cuando llegó a una estación de color verde, nosotros abrimos la puerta, apretamos fuerte y se abrió.

M: Y abrieron las puertas de todos los vagones del subte. Entonces, ¿cuál les parece que puede ser la noticia para nuestra Notisala?

Jony: Que Mariana manejó al subterráneo.

M: Que Mariana manejó un subterráneo, ¿y cómo lo escribimos? Con forma de noticia tiene que ser: Notisala informa que...

Agus: Nuevediarlo las dos caras de la verdad.

M: Pero este diario no es de la televisión, no es un noticiero, es un diario ¿cómo podemos poner? ¿cómo lo escribimos?

Jony: Mariana manejó el subterráneo.

M: ¿Qué tengo que escribir primero?

Agus: La de mamá.
M: María.
Agus: A la i hacéle el palito.
M: El puntito a la i
Jony: Manejó el subterráneo.
M: Bueno, me lo dictan.
(Los chicos tratan de hacerlo hablando como Dimpi)
Agus: Informó Nuevedinario, las dos caras de la
verdad.
M: ¿Y acá quién informó?
Jony: Informó Notisala.

Se producen muchas otras situaciones en las que un evento inesperado, por ejemplo un corte de luz en la escuela, genera una noticia para la Notisala.

El siguiente registro ilustra la situación:

(115)

M: ¿Alguien sabe por qué no hay luz en la escuela?
Vero: Sí, porque se cortó la luz.
M: ¿Pero por qué se cortó la luz?
Luis: Porque cortaron un cable.
Jony: Y yo digo que hubo, que algún foco ha estado prendido, ha explotado y ha habido un incendio.
M: ¿Dónde fue el incendio?
Mariana: Allá en Vialidad.
Sergio: Yo lo vi por la tele.
M: Entonces se cortó la luz en la escuela porque dice Jony que explotó un foco, hizo un cortocircuito en las oficinas de Vialidad explotó un foco por cortocircuito y entonces...
Marce: En todas las casas se cortó la luz.
M: Al haber un cortocircuito en Vialidad cortaron la luz y cortaron en toda la zona, ahora vos Sergio que lo viste por televisión ¿qué pasó?
Sergio: Había un incendio.
M: ¿Y qué pasó?
Sergio: Había un hombre que quería bajarse porque había fuego.
M: Había un señor que estaba pidiendo socorro porque quería salir porque había fuego ¿y pudo bajar ese señor?
Sergio: Bajó por la ventana y después lo salvaron los bomberos, lo vi por la televisión.

M: ¿En dónde lo viste, en un programa de dibujitos?

Sergio: No, es noticia.

M: Ah, por ser información, noticias, lo viste en el noticiero ¿no dijeron nada más o pasaron imágenes también?

Erika: Pasaron imágenes también y hablaron.

M: Comentaron la noticia.

Jony: Y había una señora que la rescataron y cuando la sacaron los bomberos tosían.

M: ¿Por qué?

David: Por el humo.

Agus: Saltó por la ventana.

M: ¿Cómo hizo para saltar?

Vero: No, porque había una escalera.

M: Ah, le acercaron la escalera del carro de los bomberos que es larga y al final ¿pudieron apagar el incendio?

Todos: Sí, con el agua.

M: Con el agua, con las mangueras.

Agus: Notisala informa ;Gran incendio en Vialidad!

M: ¿Qué les parece si escribimos esta noticia?

Erika: Hubo un fuego en Vialidad.

M: Se incendió el edificio de Vialidad..

Jony: Un cortocircuito.

David: Se cortó la luz.

M: Por un cortocircuito que dejó sin luz a toda la zona.

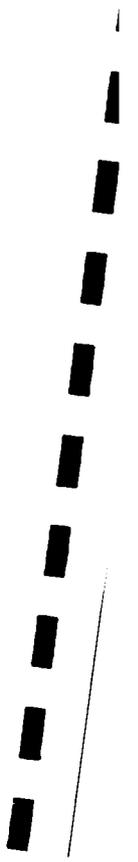
La maestra escribe la noticia que le dictan los niños.

Durante la primera mitad del año la maestra escribía las noticias resultantes de intercambios orales del que participaban todos y en los que la maestra intervenía reestructurando para organizar el discurso, como se observa en el registro anterior.

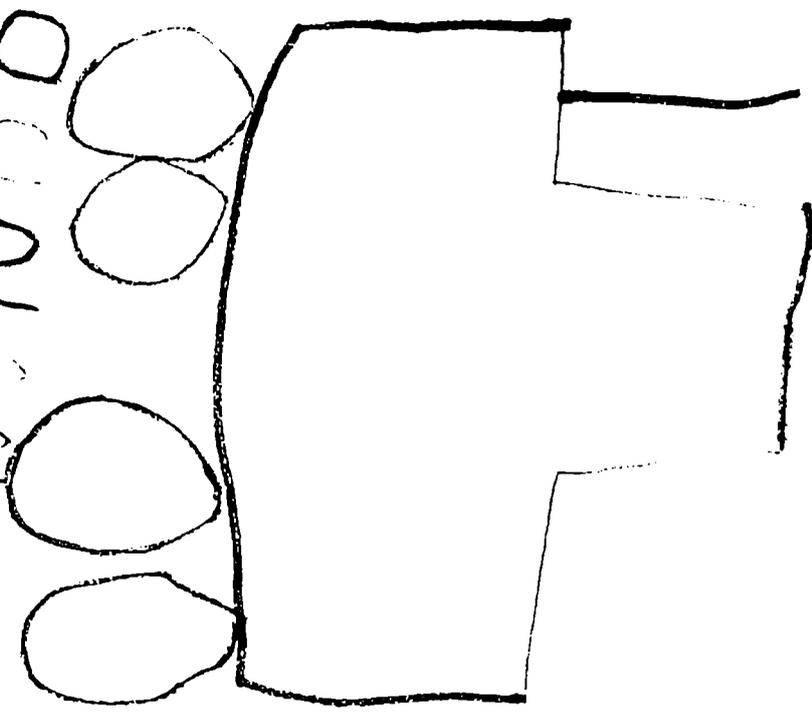
A medida que los niños fueron adquiriendo confianza en su escritura y dominio del formato dado a la información, tuvieron una participación más activa tanto en el armado como en la escritura de la noticia.

En las fig. 25 se reproduce una noticia que un niño escribió espontáneamente para el Diario de la Sala.

...da escrita por un niño en forma convencional.



A O



O O N A O O

D E K A E R A I

Figura 25

Noticia escrita espontáneamente por un niño para el Diario de la Sala.

AGUSTIN
TIENE
RUBEDOLA

4.2.2.4.8. Palabras y letras.

Durante la primera mitad del año se trabajó con palabras y letras en diversas situaciones en las que los niños decían por ejemplo otras palabras que empezaban igual que el día y la maestra las escribía en el pizarrón, reagrupaban los nombres por la letra/sonido inicial, preguntaban por determinadas letras y la maestra las señalaba en palabras o las escribía.

En la segunda mitad del año se realizaron acciones específicas con palabras y letras. La maestra primero presentaba, en el curso de una actividad, carteles grandes con palabras referidas al tema de esa actividad y luego les daba a cada niño esas palabras escritas en tarjetas. Durante el desarrollo de la unidad "Como cuidamos nuestro cuerpo", la maestra introdujo las primeras palabras escritas en tarjetas.

Luego de dibujar el contorno de la figura humana en un papel afiche grande, que se realizó delineando con un marcador grueso la figura de uno de los niños acostado sobre el papel, la maestra les presentó dos carteles grandes con las palabras "pie" y "mano". El dibujo de la silueta generó un interesante intercambio con gran participación de los niños sobre el cuerpo, su cuidado y crecimiento. Sobre este dibujo los niños colocaron los carteles luego de leerlos entre todos para saber qué partes nombraban. En días posteriores se fueron agregando otros carteles que se utilizaron en distintas situaciones de juego y lectura.

Así por ejemplo la maestra agrupó los carteles en dos pilas e iba sacando un cartel de cada una. Los mostraba a los niños, estos los leían y en parejas ya formadas, los niños debían juntar las dos partes del cuerpo nombradas por esos carteles sosteniéndolos entre esas partes. El juego consistía en mantener los carteles y no dejarlos caer.

Otro juego que entusiasmó mucho a los niños fue colocar los carteles sobre compañeros acostados en el piso. Todos colaboraban en la lectura y correcta colocación del cartel. La maestra preparó sobres para todos los niños que contenían tarjetas con las palabras que habían ya conocido en los carteles. La maestra les entregó estos sobres junto con un dibujo de una silueta humana para recortar. A medida que la maestra les mostraba un cartel grande y lo leían, por ej. "mano", los niños, sentados en ronda y con la silueta en el piso, iban buscando esas palabras entre sus tarjetas y colocándolas sobre la silueta. Luego la recortaron y escribieron o copiaron las palabras que elegían. Utilizaron

también estas siluetas para completarlas, pintarlas y escribir lo que deseaban.

Las tarjetas con las partes de la cara - ojos, nariz, boca, orejas - fueron introducidas a través de una adivinanza breve que la maestra escribió en el pizarrón y en la que estas palabras aparecían. Luego de leer la adivinanza buscaron y marcaron en el texto dichas palabras. Al entregar la maestra las tarjetas individuales, los niños las leían mientras la maestra las escribía en el pizarrón en forma de lista. Una vez que las cuatro palabras estuvieron escritas, un niño dibujó una cara al lado de la lista y con flechas unieron las palabras a las partes correspondientes.

Con motivo del armado de la huerta, los niños incorporaron nuevas palabras a su sobre de tarjetas: agua, sol, tierra, semilla. Las actividades realizadas con estas tarjetas ya han sido descriptas.

Debido a que las semillas no brotaron, la maestra trajo sobres con otras semillas. Se suscitó un intercambio sobre la mejor manera de plantarlas. Los niños revisan los pasos a seguir y espontáneamente señalan en el afiche de la huerta las palabras que utilizan como guía para esta actividad: "tierra", primero hay que remover la tierra....Este es un ejemplo de como los niños recurren a la escritura cuya funcionalidad conocen.

Durante el último mes del año la maestra promovió diversas situaciones de armado de palabras con tarjetas de letras (Lectoclick) en un pizarrón magnético. En una de estas situaciones coloca todas las letras en el piso y los niños las identifican, forman palabras, las buscan en su nombre. Algunos niños quieren armar sus nombres y los demás colaboran segmentando y prolongando los sonidos hasta que encuentran las letras.

Los niños tienen a diario la posibilidad de jugar con las letras porque permanecen en el pizarrón magnético al que acuden en los momentos de recreación.

Otro juego realizado con las letras consistía en el armado de palabras. Cada grupo de niños armaba una palabra en secreto, para que los otros no escucharan, y los demás grupos tenían que leerla. Los niños se entusiasmaban en sus esfuerzos por escribir palabras difíciles que no pudieran ser rápidamente leídas por los otros grupos. Cabe señalar que cada grupo era coordinado y apoyado por un adulto, la maestra y dos asistentes, quienes respondían a las preguntas de los niños y buscaban la participación de todos.

4.2.2.4.9. Mensajes y cartas.

La funcionalidad de la escritura para la comunicación a distancia llegó a ser reconocida por los niños a través del intercambio de mensajes y cartas, producidos en respuesta a demandas reales. La maestra, al comenzar el año, leía a los niños los mensajes que enviaba a los padres en el cuaderno de comunicaciones.

Con motivo del armado de la Biblioteca del aula, la maestra promueve la primera situación de escritura de un mensaje que los niños le dictan y escribe en el pizarrón colaborando todos para estructurar su contenido. A medida que va escribiendo, la maestra señala la puntuación sin hacer comentarios específicos. Realizan varias lecturas del mensaje antes de distribuir una copia para que la peguen en el cuaderno.

En situaciones posteriores de escritura de mensajes y cartas la maestra focaliza la atención sobre el formato de estos textos y algunos aspectos gráficos:

La maestra escribe en el pizarrón la fecha del día, la lee, los niños siguen la lectura y leen la fecha al unísono. La maestra comenta que es el día de los ñoquis. Este comentario promueve el intercambio:

{116)

Leo: Yo como todos los días.

M: ¿Comés ñoquis todos los días 29? ¿Quién los amasa?

L: Mi mamá y mi papá.

M: ¿Cómo los hacen?

L: Pasan la masa por el tenedor.

M: ¿Para qué?

L: Para que sean ñoquis.

M: ¿Qué otra cosa cocina tu papá?

L: Flan de frutillas, sopa de vitina, arroz con huevo y tortilla.

M: Vamos a anotar las comidas que hace el papá de Leo y si alguna nos gusta le pedimos que la escriba en el cuaderno de comunicación

La maestra escribe en el pizarrón la lista de comidas y, a medida que va escribiendo, va leyendo lo que escribe. Al leer "tortilla" y "flan de frutillas" Jony dice "flan de morcilla".

Al terminar de escribir, la maestra pregunta cuántas comidas sabe preparar el papá de Leo. Cuentan las comidas y la maestra les propone hacer una votación para pedirle al papá de Leo la receta ganadora. Se realiza la votación y a medida que los niños eligen una comida la maestra coloca un palote al lado de la comida elegida. Se hace el recuento de los votos y resulta ganador el flan de frutillas:

(117)

M: Bueno, ahora vamos a pedirle al papá de Leo la receta, ¿cómo empezamos la carta?

N1: Queremos la receta.

M: Pero ¿a quién le mandamos la carta?

N2: Al papá de Leo.

M: Bueno, ponemos primero el nombre.

N2: Sr. Echenique

M: (comienza a escribir en el pizarrón) Sr. Echenique, dos puntos

N3: Queremos hacer un flan de frutillas.

M: ¿Qué necesitamos?

N3: Necesitamos la receta del flan.

M: ¿Podría escribirla en el cuaderno? (la maestra escribe el texto, lo lee y pregunta: ¿quién firma?)

N4: Los chicos de Sala 5.

Al día siguiente, el padre de Leo les envía la receta solicitada. La maestra la lee y les sugiere una visita al supermercado para comprar los ingredientes necesarios y hacer en el jardín un flan de frutillas.

En el mes de agosto, Victoria, una de las colaboradoras de esta experiencia, les envía a los niños una carta para anunciarles que ha tenido una beba y que se llama Sofía. La lectura de esta carta da lugar a la primera situación de escritura de un texto. Los niños deciden contestarle por escrito y días después cada uno, como "sabe", escribe una carta.

En el intercambio que tiene lugar durante la lectura de la carta de Victoria se habla también del contenido de una futura respuesta:

(118)

M: ¿Saben una cosa? Ustedes han preguntado varias veces por alguien.

N1: Por esa chica.

N2: Vicky.

N3: Victoria.

M: Victoria se enteró y ¿saben qué hizo?

N4: Mandar una cartita.

M: ¿Qué cosas nos puede contar?

N4: Que el bebé está feliz.

N3: Se hace pis.

N5: ¿Por qué no le mandamos nosotros una?

M: Sí, muy buena idea, le vamos a contestar. Ahora vamos a ver qué dice la carta de Victoria. Les voy a repartir una a cada uno para que ustedes la lean junto conmigo.

La maestra escribe la carta en el pizarrón; los niños siguen atentamente la lectura.

M: Queridos chicos dos puntos, les escribo para contarles que nació mi beba. Se llama Sofía y es muy bonita. Los extraño mucho. Espero verlos pronto. Besos. (Antes de leer la firma pregunta ¿quién firma?)

N3: Victoria

La maestra vuelve a leer la carta y cuando termina invita a los niños a hacerlo. Un niño "lee" el comienzo y la maestra termina la lectura, luego les pide que identifiquen palabras: ¿dónde dice besos? ¿dónde dice chicos? y otras preguntas: ¿quién firma? ¿cómo se llama la beba?

(119)

M: Ahora ¿qué vamos a hacer?

N2: Escribir una carta y decirle que la queremos mucho y que traiga a la beba.

M: Dentro de unos días le vamos a contestar. Ahora vamos a pegar la carta en el cuaderno y a dibujar a la beba escribiendo su nombre que está escrito en el pizarrón. Marce ¿cómo te imaginás a la beba?

Marce: Con dos colitas

M: ¿Y qué escribiste?

Marce: Sofía, es un cartel en la pieza.

Días después le contestan a Victoria. Antes de escribir la carta, la maestra promueve un intercambio para que los niños piensen en el contenido del mensaje y cuenten a los demás lo que quieren escribir. En los textos escritos por los niños observamos distintas formas de escritura; desde una forma convencional inclusive en la puntuación (Fig. 26), hasta formas preconventionales: secuencias de letras que no guardan relación con los fonemas (Fig. 28), escrituras que contienen alguna correspondencia entre las letras y los fonemas de las palabras (Fig. 27). Todos los niños firman sus cartas y algunos las encabezan con el nombre del destinatario y colocan los dos puntos. Independientemente de la forma de escritura del texto, todos leen a la maestra y a sus

compañeros lo que han escrito, reconociendo que su texto es escritura, que tiene significado.

En el siguiente registro de una situación de lectura de una carta publicada en un diario, los niños dan muestras de reconocer este tipo de textos por su formato externo y de su función comunicativa.

Por otro lado, los niños manifiestan comprender la relevancia y el significado del tema planteado en la carta así como la intención de denunciar la contaminación del medio ambiente y sus nefastas consecuencias para la vida de las especies.

La maestra pide a los niños que busquen la página cien en su libro de lectura.

(120)

M: *El uno, el cero y el cero (escribe el número en el pizarrón). Mirando nos podemos dar cuenta de qué se trata ¿qué forma tiene? ¿Es una lista?*

N1: *Las listas son con muchas letras.*

M: *¿Acá no hay muchas letras?*

N1: *Sí, pero tienen que ser parejitas, una debajo de la otra.*

N2: *Es una carta.*

N3: *Como las notas del cuaderno.*

M: *Si, es una carta a un diario. Esta carta la escribió un papá y su hijo a un diario. ¿Qué hay en un diario?*

N2: *Hay noticias, hay cosas que pasan en los países.*

N4: *Que chocan los autos, los colectivos.*

N5: *Noticias sobre deportes.*

M: *Este papá y este nene mandaron una carta al diario porque querían que se enteraran un montón de personas. Vamos a leerla.*

La maestra lee la carta señalando que va dirigida al director del diario. Repite la lectura invitando a los niños a seguirla en su libro y a leer con ella.

Texto de la carta:

Carta a un diario.

Señor Director:

Mi papá y yo fuimos al río. Nos pusimos muy tristes cuando vimos en el agua botellas, bolsas de plástico, papeles y basura flotando.

*Por eso pido a los habitantes de este país que cuiden los ríos, porque allí viven los peces que se enferman y les puede dar tos. Además no se puede disfrutar de los paisajes con tanta basura.
Muy enojado lo saluda atentamente.*

*Angelito Lozano.
San Martín 220.
Rosario.*

(121)

*N1: Es una carta cortita.
M: ¿Qué está diciendo?
N2: Que no pongan basura en el agua porque los peces se van a enfermar.
M: ¿Qué están pidiendo a través del diario?
N3: Que cuiden los ríos.
M: ¿Les parece importante?
N4: Sí, porque los peces son comida.
N2: Para la piel, para la sangre.
M: ¿Qué carta le mandaríamos a un diario?
N5: Que se están muriendo en el sur las ovejitas por la ceniza.
N6: Las cenizas volcánicas.
N5: Cubren el pasto y las ovejas se mueren porque no pueden comer.
N7: Los pingüinos están todos sucios y se van a morir.
M: Sí, están cubiertos por petróleo pero la gente del lugar los ayuda.
N5: Les lavan las plumas.
M: Claro, cuando los animales y los árboles están en peligro tenemos que hacer algo para salvarlos porque son importantes para la vida de todos.*

Con motivo de una visita a la oficina de Correos la maestra genera un intercambio sobre la función de esta oficina antes de concretar la visita:

(122)

*M: Claudia les trajo sobres ¿para qué sirven?
Sergio: Para mandarle cartas a mi tío Carlos.
David: Sirve para mandar cartas a distancias largas.
M: El sobre sirve para guardar las cartas.
Rocío: También para un concurso.
La maestra entrega un sobre a cada niño y pregunta:
M: ¿Qué ponemos en el sobre?
Jony: El nombre.
Edu: La dirección.*

M: Si, de este lado ponemos el nombre y la dirección. Si le escribe Jony a su abuelo que vive en Mendoza...

Jony: Adelante ponemos el nombre y la dirección de mi abuelo.

M: Y atrás, el nombre de Jonathan y la dirección para que sepan quién manda la carta. Y después ¿qué hacemos?

Adrián: La mandamos.

M: Si, vamos al correo y ...

Jony: La ponemos en el buzón.

M: Mañana vamos a visitar el correo.

David: ¿Y qué carta llevamos?

M: ¿Qué les parece si primero vamos al correo a ver cómo se mandan las cartas y después escribimos una carta y la mandamos?

Martín: Yo le escribo a Adrián.

M: Vamos a hacer un sorteo con los nombres y le van a escribir al compañerito que les toque, así todos reciben una carta.

Luego de la visita al correo, donde compran estampillas para las cartas que han decidido escribir, la maestra promueve un intercambio sobre el contenido del mensaje y el formato externo:

(123)

M: Bueno ¿qué es lo primero que escribimos en la carta?

Jony: La fecha.

M: Escribimos "quince de octubre", después ¿qué tenemos que hacer? ¿qué tenemos que escribir?

Mariana: El nombre.

M: Tenemos que escribir el nombre de la persona a la que le vamos a escribir la carta, en este caso David le escribe a Leo ¿qué nombre tenemos que poner arriba?

David: Leo.

M: Leonardo ¿y qué tenemos que ponerle?

David: Dos puntos.

M: ¿Después qué escribimos?

Luis: Lo que le vamos a escribir a Leo.

M: Claro, después escribimos el mensaje que le queremos mandar a Leo, cuando terminamos el mensaje ¿qué es lo que tenemos que hacer?

Martín: Dos puntos.

M: Ya los dos puntos los pusimos acá, al lado del nombre de Leo, eso significa que la carta va a empezar, ahora al final, David, ¿qué tiene que haber al final de la carta?

David: Chau, que te vaya bien, felices vacaciones.
 Agus: Te extraño.
 M: Esos son saludos de despedida ¿y después?
 David: La firma.
 M: Jony ¿cómo sería tu carta?
 Jony: Le voy a escribir a Adrián.
 M: Le vas a escribir la carta a Adrián entonces ¿cómo sería tu carta?
 Jony: Le tengo que poner el nombre de Adrián, la fecha.
 M: Primero escribís la fecha, después escribís...
 Jony: Adrián dos puntos
 M: Y a ver tu mensaje.
 Jony: Le quiero decir que salgamos a la noche a investigar.
 M: ¿A investigar?
 Jony: Sí, porque a lo mejor hay ladrones y los podemos atrapar.
 M: Bueno, entonces, ¿cómo se lo escribirías?
 Jony: Adrián quiero que todas las noches salgamos a investigar para que los ladrones no roben, firmado Jonathan.
 M: A ver Adrián ¿a quién le vas a escribir tu carta?
 Adrián: A David.
 M: Entonces ¿primero qué escribís?
 Adrián: El nombre de David, la fecha.
 David: El código postal.
 M: Eso en el sobre, después vamos a ver el sobre, estamos hablando de la carta, ¿cuál va a ser tu mensaje?
 Adrián: Que a la noche salgamos, que vamos a tomar helado y que comamos panchos y que comamos pizzas.

Luego de este intercambio, cada uno escribió la carta y la guardó en un sobre. Deciden enviar un mensaje a los padres para pedir las direcciones precisas, completar el sobre y pegar las estampillas. Días después fueron al correo y cada uno despachó su carta. Los empleados invitaron a los niños a pasar detrás del mostrador y pudieron observar cómo se escriben y mandan los telegramas. Trajeron formularios para escribir en la sala. A medida que recibían las cartas, las llevaban al jardín para leerlas y compartirlas con los demás.

Muchos de los niños escribieron estas cartas con una forma convencional de escritura. Como señalábamos al referirnos a los juegos de conciencia lingüística, estos textos muestran un avance considerable en la escritura de los niños, no sólo

por tratarse de escritura convencional sino también porque han aumentado la extensión del texto en relación con el mensaje escrito anteriormente y la complejidad sintáctica de las oraciones. En efecto, el aumento en el número de palabras no correlaciona directamente con el aumento en el número de oraciones sino que éstas incorporan un mayor número de modificadores, inclusive cláusulas subordinadas.

En la Fig. 29 se presentan dos cartas escritas por una niña. En la primera el número total de palabras es ocho mientras que en la segunda el número es catorce. También en esta última carta la niña agrega un saludo de cierre "un beso grande" y marca con un punto el final de la oración.

La idea de tener un buzón en el aula surge en una ocasión en la que los niños señalan el problema de dejar mensajes escritos en el pizarrón porque al borrarlos se pierden. Claudia había dejado a la maestra un mensaje sin firmar en el pizarrón. Cuando los niños vuelven a la sala, no sólo protestan porque el mensaje no está firmado, aunque suponen que es de Claudia, sino que reconocen que el pizarrón no es un buen medio para el intercambio de mensajes. A partir de ese momento, deciden que todos los mensajes se coloquen en el buzón del aula.

El buzón se utilizó principalmente para intercambiar mensajes con Dimpi Dimpi. Cuando los niños deciden hacerle una serie de preguntas para saber más cosas sobre él, colocan las preguntas en el buzón. Así también cuando le escriben cartas de despedida utilizan el buzón del aula como un medio para comunicarse con él.

La maestra asume el rol de Dimpi para contestar los mensajes creándose una situación de ficción y juego de la que los niños participan con alegría.

Al finalizar el año, la maestra les lee a los niños una carta de despedida de Dimpi quien vuelve a su planeta porque su nave ya ha sido arreglada. Los niños quieren que Dimpi se lleve algo de ellos y proponen escribirle una carta.

La maestra, como lo había venido haciendo en estas situaciones, los invita a contar, antes de escribir, qué quieren decirle a Dimpi. Los niños le piden que escriba en el pizarrón el encabezamiento, señalándole que tiene que poner Dimpi Dimpi, dos puntos. La carta de Dimpi es el último texto que los niños escriben.

Nueve de los catorce niños escriben con escritura y puntuación convencional. El texto de esta carta tiene mayor

extensión que el de la carta que habían escrito a un compañero. Este hecho nos indica no solo que los niños poseen un mayor dominio del código sino también de un estilo de lenguaje escrito puesto que usan más modificadores y cláusulas subordinadas para integrar la información. En las Figs. 30 y 31 se presentan copias de algunas cartas.

Al día siguiente de escribir la carta, uno de los niños propone grabar los mensajes, dando lugar a una situación de lectura. Esta acción de los niños está fuertemente motivada por el cariño que sienten hacia Dimpí y su familia y el deseo de mostrarles que ellos hablan en forma distinta, hecho que sólo pueden transmitir a través de una grabación.

En el siguiente fragmento de registro se puede comprobar que los niños no solo recurren a su memoria para leer el texto, sino que también atienden a pistas gráficas de las palabras. La maestra interviene para ayudarlos a continuar la lectura, leyendo ella la palabra ante la que se detienen:

(124)

M: ¿Para qué querés que los grabemos?

David: Así no se va tan triste.

Agus: Los graba porque no tiene la misma voz que nosotros, ni habla igual que nosotros.

Vero: Porque así tiene el recuerdo de nosotros.

David: Además la familia escucha como hablamos nosotros.

M: Vamos a empezar a leerlos entonces, hoy los leen ustedes y después van a ir leyendo los nenes que faltaron porque cada uno le tiene que leer su mensaje, porque como dice David y tiene razón, para que conozcan nuestras voces. Vamos a leerlas. A ver Martín

Martín: No me acuerdo.

M: ¿Qué le habías escrito?

Martín: Dimpí Dompí te quiero mucho.

M: ¿Firma?

Martín: Firma Martín.

M: ¿Pero dónde dice Martín?

Martín: Ahí

M: A ver Luis

Luis: Dimpí Dompí te quiero mucho.

M: Quiero...

Luis: Quiero que vengas a mi casa .

M: ¿Y acá, qué le mandaste?

Luis: Un beso, Luis.

M: David.

David: Dimpí Dompí espero que traigas a tu familia que nos enseñes más cosas y no me acuerdo.

M: Acá ¿qué decía?
David: Un beso, David.
M: A ver Adrián.
Adrián: Dimpí quiero que cuando vuelvas traigas a tu familia porque los quiero conocer, cuando sea grande voy a ir a un cohete
M: ¿Voy a ir a?
Adrián: Visitar a tu planeta Marte en un cohete espacial te mando un abrazo terrícola.
M: ¿Y la firma?
Adrián: Adri Spliter.
M: Vos Juampi.
Juampi: Dimpí te quiero mucho, quiero ir a tu planeta, Pablo.
M: A ver Jony, Dimpí que tengas...
Jony: Que tengas buen viaje.
M: ¿Y acá?
Jony: Te qui, no, te espero que tengas buen viaje.
M: ¿Y acá?
Jony: Un beso en el casco, Jonathan.
M: A ver Agus.
Agus: No se.
M: Dimpí por fa...
Agus: Por favor invitáme a tu nave un día.
M: Quiero...
Agus: Aprender a manejar tu nave un día.
M: Cuando...
Agus: Cuando vuelvas traé a tu familia, un beso monstruoso de terror.
M: ¿Firma?
Agus: Agustín.

4.2.2.5. Pensemos en otras realidades.

Al implementar nuestra propuesta de alfabetización se incorporaron muchas actividades que responden al entorno específico de un jardín de zona urbana. Pero también muchas otras que van más allá del contexto acotado de este medio particular.

No pensamos que esta experiencia sea un modelo para replicar sino un conjunto de ideas y sugerencias para alentar la creatividad de otros maestros que también sientan, como nosotros, que el jardín puede ser un ámbito de acceso al proceso de alfabetización.

Se trata de poner en juego todos los talentos reconociendo que cada realidad proporciona situaciones muy valiosas y

auténticas sobre las cuales hablar, escuchar, escribir y leer.

No hace falta, en efecto, tener un supermercado o un correo a la vuelta de la esquina y profusión de propagandas y logos para aprovechar y recrear nuestra propuesta.

En todas las comunidades suceden eventos, buenos y malos, se realizan trabajos, fiestas populares, se construyen obras, se mantienen tradiciones que pueden incorporarse y enriquecer el aprendizaje en el aula.

De esta forma la vida en la comunidad se integra como una referencia conocida a las actividades con el lenguaje y abre el camino a otras experiencias.

Los primeros textos producidos con la colaboración de los niños que la maestra escribe y lee pueden recuperar el trabajo del papá y de la mamá, los materiales que se utilizan en ellos, los animales, plantas y cultivos característicos de cada región, las ferias donde se comercializan, el programa de radio que escuchan, deportes, juegos, paseos. Estos textos, escritos en papel afiche, cubrirán las paredes de la sala para "no olvidar lo que aprendemos", aprender más "tomando las palabras y letras que nos gustan". También pueden formar parte del librito "Conocemos nuestro mundo".

Si entre todos elaboran las instrucciones para pescar, jugar a la payana, hacer la comida que más les gusta, armar un barrilete, reciclar papel, fabricar títeres, cotillón para un cumpleaños, podrán ir armando con estos textos escritos por la maestra e ilustrados por los niños un librito que todos tienen, como registro de "¡Cuántas cosas sabemos hacer!".

Las historias que cuentan los abuelos, las experiencias que viven y relatan los mismos niños, las anécdotas de los padres y hermanos darán lugar a una recopilación de narrativas que se leerán una y otra vez como "Historias de verdad y de mentira".

También es necesario tener presente que los medios de comunicación - radio, televisión, cine, diarios - que en diferente medida llegan a casi todos los ámbitos, acercan la diversidad de realidades y sucesos. Nuestros niños en Buenos Aires, como hemos visto, reflexionaron sobre las ovejas y pingüinos que morían en el sur porque la televisión los había informado. Pero es necesario generar situaciones de intercambio en el aula disparadoras de tales comentarios, en el caso al que hacemos referencia, una carta de un diario que plantea la preocupación por el cuidado de la naturaleza.

Figura 26

Escritura de una carta en forma convencio

QUE ESTEMUI FELIZ
TODOS LOS DIAS
^ EL BEBÉ LOS CHICOS
QUIEREN MUCHO. Y YO TAMBIEN
Y TE EXTRAÑO MUCHO.
GRASIAS POR LA NOTITA.
ADRIAN

Figura 27

Escritura de una carta en forma preconvencio
(silábico- alfabética).

UIORIA
UEIRAIOO
AEOSA AEA
ROCIO

Figura 28

Escritura de una carta en fo
preconvencional (secuencia de
letras al az

ANERDZTBIPH
LETZRBIBOI
DANIEL
LIEL

Figura 17

Escritura de cartas realizada por una niña en forma preconvencional (silábico-alfabética) y convencional.

VIORIA: MUO
TELE RO *mucho*
IEROT VEA NVE.
quien *que* *haber*
ERIKA

VIERNES 18 OCTUBRE
MARIANA:
TEIMVITOAMICASA.
VAMOS AJUGAR ALAS
ESCONDIDAS.
UMBESO GRANDE
ERIK A

DIMPI DOMPI:

QUE TENGAS BUEN^{ESPERO} DIAE.
VOLVE PRONTO. TE ESPE
RAMOS.
UN BESO EN EL CASCO

Figura 30

Cartas escritas por un niño y una niña en forma convencional al finalizar el curso.

NATHAN

DIMPI DOMPI:

TEIERO MUCHO.

ESPERO E PASES MUI

FELISES VACACIONES. MUI
GEESES MUI FELISEN TU PLANETA.
SOI DE BOCA

ROCIO

Figura 31

Carta escrita por un niño en forma convencional al finalizar el curso.

DIMP!!
QUIERO QUE CUANDO VUELVAS
TRAIGAS A TU FAMILIA PORQUE LA QUIERO
CONOCER .
CUANDO SEA GRANDE VOI A IR A ~~BE~~
VISITARTE A TU PLANETA MARS EN
UN COETE ^{ESPACIAL.}
TE MANDO UN ABRAZO TERRICOLA

ADRI

ESPIYER

Se puede pensar en algún amigo que vive en otra región o en una gran ciudad y que envía a la escuela láminas, fotos, mapas que darán lugar a que cada uno cuente lo que sabe y pregunte sobre lo que no conoce.

Esperamos que estas experiencias se multipliquen y que contribuyan a que muchos niños descubran el mundo de la escritura. Como en forma inigualable dice el maestro Luis Iglesias, al comentar el caso de César, un niño que entrando a la adolescencia se interna con pasión en la lectura de Salgari, Verne, Twain y otros, "... Y nos quedamos pensando en esta felicidad tan fácilmente realizable, escamoteada a muchachos que, como César, esperan solos en la inmensidad del campo, olvidados por la mano de Dios, que es el decir, y por la manos de los otros, que es el vivir."

4.3- Análisis del proceso de alfabetización y evaluación de la experiencia de intervención.

4.3.1- Metodología.

4.3.1.1- Sujetos

Del grupo de 19 niños que participaron de la implementación del programa desde su inicio y que participaron también del diagnóstico inicial realizado en el primer estudio (estudio transversal) se consideraron para la evaluación de la experiencia de alfabetización sólo aquellos que completaron el año escolar.

Se trató de 14 niños (5 mujeres y 9 varones) cuyas características responden a la del grupo total descrito en el apartado 3.2.1. del estudio transversal.

4.3.1.2- Recolección de datos

Se aplicaron pruebas para evaluar el progreso de los niños en la adquisición de los conocimientos y habilidades involucradas en el proceso de alfabetización. Una parte importante de la evaluación consistió en una segunda aplicación de las pruebas tomadas como diagnóstico inicial en el estudio transversal y se consideraron también los datos recogidos durante el proceso de observación.

En relación con los conocimientos sobre la escritura se volvió a aplicar la prueba de Lenguaje Técnico y no se aplicó Manejo del libro ni Discriminación de palabras y letras porque las observaciones de aula pusieron de manifiesto que todos los niños habían alcanzado un buen dominio de esos

conocimientos. Para evaluar los conocimientos relacionados con el sistema de escritura se volvieron a aplicar las pruebas de Segmentación de palabras, Correspondencias sonido-letra, Nombre de las letras y Sonido inicial.

Cabe señalar que se completaron las pruebas Correspondencias sonido-letra y Nombre de las letras con el número total de ítems del sistema porque se consideró que si se tomaba solo un número reducido de ítems la prueba no habría permitido discriminar entre los niños ya que era posible suponer, en base a las observaciones, que todos los niños habrían obtenido puntajes muy altos.

Las habilidades de escritura fueron evaluadas con una prueba de escritura de palabras como en el diagnóstico inicial y mediante la escritura individual de una carta realizada en una situación natural de aula a cargo de la maestra. Para el análisis de la evolución de las formas de escritura se tomaron las producciones de los niños a lo largo de la experiencia.

El diagnóstico de las habilidades de lectura se realizó a través de la aplicación de una prueba que consistía en una lista de 26 palabras seleccionadas entre aquellas que formaban parte del vocabulario escrito del aula. Asimismo se evaluó en forma individual la lectura de textos utilizándose para ello Los cuentos de la Sala.

Con el objeto de evaluar el desempeño de los niños en la producción de discurso narrativo se solicitó que relataran la historia en imágenes, del libro "¿Dónde estás rana?" (Mayers, 1969). Se trata de un libro de 24 imágenes en el cual se narran pictóricamente las peripecias que les acontecen a un niño y su perro durante la búsqueda de una rana que habían intentado convertir en su mascota y que se les escapara mientras dormían. La trama de la historia abunda en escenas temporal y causalmente vinculadas y en situaciones narrativas inesperadas que resultan de los diversos problemas que afectan a los protagonistas durante la búsqueda de la mascota.

Los niños fueron entrevistados en forma individual. Se iniciaba la tarea informándoles que, en el libro que verían, se contaba una historia acerca de un niño, un perro y una rana. A continuación se les pedía que examinaran el libro página por página y, luego, regresando a la primera, que iniciaran su versión personal de la historia, girando las páginas a su voluntad.

El libro y procedimiento adoptado corresponde a una investigación translingüística en gran escala ("A crosslinguistic investigation of the development of temporality in narrative") diseñada y dirigida por D. Slobin, de la Universidad de California en Berkeley. Como corpus de comparación se tomaron los relatos producidos por un grupo de niños de clase media o media alta y obtenidos por la Dra. A. Bocaz en el marco de la investigación mencionada (Bocaz, 1992), así como los relatos producidos por los niños del grupo C (clase baja rural) del primer estudio (estudio transversal). Se decidió elicitarse el relato a partir de un libro de imágenes porque al tener todos los niños la misma referencia era posible realizar una mejor sistematización de los datos, del análisis y la comparación entre los relatos. Cuando se recurre, como se hizo en el diagnóstico inicial a la elección libre por parte del niño del cuento o la experiencia personal a relatar, aunque esta situación pueda resultar más natural, la variedad de producciones dificulta el análisis. También se consideraron los cuentos inventados por el grupo B en una situación de aula y que fueron dictados a la maestra.

4.3.1.3- Análisis de los datos

Los datos obtenidos de las pruebas sobre la escritura y sistema de escritura - Lenguaje técnico, Correspondencias sonido-letra, Sonido Inicial, Segmentación de palabras en sonidos, Nombre de las letras -, así como los datos de la prueba Lectura de palabras, fueron analizados cuantitativamente y se aplicaron a algunas de las variables pruebas estadísticas. Para el análisis de las formas de escritura se emplearon las mismas categorías que en el estudio transversal.

En el análisis de la lectura de textos se utilizaron tres categorías: lectura preconventional, de transición a la lectura convencional y lectura convencional. El criterio o dimensión implícito en estas categorías es el grado en el que los niños se apoyan en las claves de la escritura para realizar la lectura. La lectura preconventional es la que realiza el niño en base a lo que recuerda del texto y a las ilustraciones; en la lectura de transición el niño, aunque también recurre a su memoria y a las ilustraciones comienza ya a atender a las claves de la escritura y lee algunas palabras en forma convencional; en la lectura convencional el niño utiliza sólo las claves de la escritura.

Para evaluar la importancia del progreso de los niños en sus conocimientos sobre la escritura con la intervención, se hizo

el análisis de los cambios ocurridos entre los puntajes de las pruebas aplicadas al principio y al final del año obteniendo la tasa de variación entre ambos puntajes. Asimismo, con el objeto de ponderar la relevancia de los logros alcanzados por los niños que participaron de la experiencia de alfabetización, se tomaron como referencia los resultados obtenidos en otras investigaciones realizadas con niños que comenzaban primer grado. El desempeño en la escritura de textos se evaluó tomando como grupo de comparación la muestra de niños estudiada por Braslavsky (1990). Los avances en el desarrollo de la conciencia fonológica se estimaron considerando los resultados obtenidos por Manrique y Gramigna (1984).

En el análisis de los relatos producidos por los niños con los que se evaluó su desempeño lingüístico se utilizaron las mismas categorías e indicadores del estudio transversal. Se recurrió también al modelo de análisis de narraciones en red causal de Trabasso (Trabasso et al, 1984) con el objeto de analizar la coherencia de los relatos en el plano de la causalidad.

4.3.2- Resultados y discusión.

4.3.2.1- Conocimientos sobre la escritura y el sistema de escritura

Durante el curso del año fue posible registrar a través de las observaciones de aula el progreso de los niños en el aprendizaje de aspectos referidos a la escritura y al sistema de escritura. Como se señalara al analizar los registros de observación en el primer apartado de este capítulo, los niños con frecuencia realizaban comentarios y aún acciones que ponían de manifiesto su conocimiento operativo sobre las funciones de la lectura y la escritura y los materiales escritos.

Estos conocimientos resultaron sin duda de la intervención de la maestra quien planteaba diariamente situaciones en las que era necesario leer o escribir para lograr un objetivo dirigiendo la atención de los niños a los diversos usos de la escritura y a aspectos convencionales de esta forma de representación. Así por ejemplo la orientación izquierda-derecha, que todos los niños aprendieron rápidamente a través de señalamientos explícitos hechos por la maestra al escribir o leer textos junto con los niños, la orientación del libro, sus partes así como la orientación arriba-abajo de la escritura, fueron otros de los conocimientos de adquisición temprana.

Estas observaciones coinciden con los datos obtenidos en el diagnóstico inicial, que se realizó mediante la aplicación de una serie de pruebas cuyos resultados se presentaron en el primer estudio (ver capítulo III). Se comprobó, en efecto, que los niños de este grupo obtuvieron en las pruebas que evaluaban los conocimientos mencionados, así como en las de discriminación visual, puntajes superiores al 50% ya al mes de comenzada la experiencia de intervención.

Por esta razón en el diagnóstico final solo se volvieron a aplicar aquellas pruebas - Lenguaje técnico, Nombre de las letras, Correspondencias sonido-letra, Sonido inicial, Segmentación de palabras en sonidos - en las que los niños obtuvieron puntajes por debajo del 50% de respuestas correctas en el diagnóstico inicial.

En la Tabla XV se presentan los resultados, en porcentajes promedio de respuestas correctas, de la aplicación de las pruebas al comenzar y finalizar la experiencia y la tasa de variación entre ambos valores. Cabe señalar que los puntajes del diagnóstico inicial no coinciden exactamente con los presentados en el primer estudio (Capítulo III) porque corresponden a los valores obtenidos por el grupo de niños que finalizó el año escolar y participó durante todo el año de la experiencia de intervención, siendo excluidos los puntajes de los niños que abandonaron el Jardín.

TABLA XV

Porcentajes promedio y tasas de variación (T.V.) de los puntajes obtenidos en las pruebas de conocimientos sobre la escritura y el sistema de escritura aplicadas al principio (D.I.) y al final (D.F.) de la experiencia

	D.I.	D.F.	T.V.
Lenguaje técnico			
Números	35.5%	80.3%	126
Letras	30.8%	64.2%	108
Palabras	71.4%	92.7%	29
Nombre de las letras	17.6%	59.4%	237
Correspondencias sonido/letra	39.5%	80.07%	102
Sonido inicial	14.2%	53.5%	276

Como se muestra en la Tabla XV las tasas de variación indican que en todos los conocimientos evaluados hubo un importante incremento con respecto al diagnóstico inicial. Este incremento es mayor para aquellos conocimientos, nombre de las letras y sonido inicial, en los que se registraron los puntajes más bajos al comenzar el año.

Los resultados de la prueba de Lenguaje Técnico señalan que aún persisten algunas dificultades en la diferenciación letra-número. Aparentemente los niños encuentran confuso el vocabulario técnico, hecho que coincide con las observaciones de Reid (1966) cuyo estudio reveló que aún cuando los niños habían progresado en el aprendizaje de la lectura y la escritura durante el primer año de escolaridad todavía no tenían claro algunos aspectos de la lectura y confundían la terminología.

El conocimiento del nombre de las letras, a pesar de que ha experimentado un incremento relevante señalado por una tasa del 237%, sin embargo aún mantiene un puntaje promedio bajo (59.4%). Cabe señalar que este valor comprende no solo los casos en que los niños respondieron con el nombre específico (27.8%) sino también con el sonido de la letra (15.8%) y con alguna palabra en la que esa letra aparece ("E es la de..", 14.4%).

Por lo que estos resultados dan apoyo a la interpretación planteada en el estudio transversal en el sentido de que en español, a diferencia de lo que sucede en inglés, el conocimiento del nombre de las letras no parece tener una gran relevancia en el proceso de alfabetización. Por otra parte, el hecho de que el puntaje promedio alcanzado en la prueba de Correspondencias sonido-letra supere holgadamente los puntajes obtenidos en la del Nombre de las letras parecería indicar que al comienzo del aprendizaje la relación sonido-letra resultaría para los niños más fácil que el camino letra-sonido. Es necesario tener presente que en la prueba de correspondencias el niño enfrenta la tarea de señalar, a partir de una palabra escuchada, la letra correspondiente al sonido inicial de esa palabra, mientras que en la prueba del nombre debe realizar el proceso inverso: ver la letra y nombrarla o darle el sonido correspondiente.

En el programa de alfabetización que se estaba implementando se le asigna a los juegos con sonidos un espacio relevante, por lo que puede pensarse también que la intervención sesgó la atención de los niños hacia los sonidos y de estos a las letras, camino que, como señala Lundberg (1991) y Stuart y Coltheart (1988), promueve el aprendizaje de la escritura. Como se verá al analizar la relación entre las habilidades de lectura y escritura, los niños alcanzaron en general un mejor desempeño en escritura que en lectura, hecho que estas observaciones explican en parte.

El conocimiento de las correspondencias sonido-letra, aunque se ha incrementado en el curso del año, no presenta una tasa

tan alta de incremento como otros conocimientos. Pero es necesario tener presente que el número de ítems de la prueba aplicada a fin de año se duplicó con respecto a la aplicada a principio de año, hecho que permitiría pensar que, de haber tenido ambas pruebas el mismo número de ítems, la tasa de incremento sería mayor. Por otra parte el porcentaje promedio de respuestas correctas en esta prueba es alto (80 %).

Los niños mejoraron también su desempeño en tareas de conciencia fonológica aunque estas continúan siendo particularmente difíciles para algunos, como lo muestra el puntaje promedio obtenido en la prueba de Sonido inicial, 53.5% que es el más bajo de todas las pruebas. El 57% de los niños alcanzó puntajes de entre 75 y 100% mientras que el 43% restante obtuvo puntajes entre 0 y 25%. Los valores diferencian claramente dos grupos: un grupo de niños que había desarrollado habilidades metalingüísticas y otro grupo que aún experimentaba dificultad para deslindar el sonido inicial de las palabras. Sin embargo puede pensarse que, excepto un niño, todos los demás de este grupo han comenzado a atender a los sonidos de las palabras puesto que demostraron en situaciones informales de evaluación en el aula, habilidades para producir y reconocer rimas.

Si bien algunos investigadores consideran que estas habilidades no revelan conciencia fonológica o la habilidad para manipular segmentos (Yopp, 1988; Morais, 1991) se reconoce que existe una relación entre ambos tipos de habilidades. Bradley y Bryant, (1991) demostraron que los puntajes obtenidos en pruebas de aliteración y rimas predecían el desempeño posterior en pruebas de conciencia fonológica. Por su parte en los estudios longitudinales realizados por Lundberg et al, (1980) y Bradley y Bryant, (1983) se comprobó que existía una relación significativa entre los puntajes en rimas obtenidos por niños de 4 y 5 años y el desempeño posterior en lectura y escritura.

Los resultados de estas investigaciones podrían indicar que las habilidades con las rimas inician un proceso que se desenvuelve hacia un tipo más sofisticado de conciencia fonológica incidiendo así de manera indirecta en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por lo que la rima sería un precursor temprano de las habilidades fonológicas cuyo desarrollo posterior afecta el desempeño en lectura y escritura.

En la prueba de Segmentación fonológica aplicada al finalizar la experiencia el 57% de los niños alcanzó criterio, mientras que al comenzar el año ningún niño pudo hacerlo. Cabe señalar que la diferencia observada entre el desempeño en la prueba

de Sonido inicial y Segmentación en el estudio transversal vuelve a registrarse en este estudio. En efecto, el número de niños que alcanzó criterio en la primera, 72%, es mayor que el de la segunda, 57%. Estos datos aportan nueva evidencia sobre la relativa dificultad de cada tarea demostrando una vez más que la segmentación en fonemas refleja habilidades metalingüísticas más complejas que la identificación del sonido inicial de una palabra.

El progreso en conciencia fonológica experimentado por los niños en este estudio ha sido también documentado en otras investigaciones en las que se realizó una intervención basada únicamente en el trabajo con sonidos (Lundberg et al, 1980; Manrique y Gramigna, 1987; Lundberg et al, 1988) y en la que se realizaban también actividades con palabras escritas (Bradley y Brayant, 1983). Pero, si bien en los primeros estudios mencionados el incremento en conciencia fonológica puede atribuirse exclusivamente al entrenamiento metalingüístico, hay que tener en cuenta que en el presente estudio se trató de una experiencia de intervención que consistió en la implementación de un programa de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Por lo que los resultados obtenidos no pueden atribuirse solo a las actividades con sonidos sino también a las demás actividades que involucran acciones concretas de lectura y escritura.

Se ha observado, en efecto que se produce un avance notable entre las habilidades metalingüísticas demostradas por los niños antes de comenzar el aprendizaje y su desempeño al finalizar el primer año de enseñanza formal. (Lieberman et al, 1974; Cossu et al, 1988; Manrique y Signorini, 1994). En este sentido, si bien el avance registrado es importante, el 57% de los niños alcanzó criterio de segmentación, y es superior a los valores reportados por Manrique y Gramigna (1984) quienes evaluaron el desempeño de niños de Primer Grado luego de tres meses de enseñanza y observaron que solo el 37% había alcanzado criterio, el porcentaje es inferior al registrado por Manrique y Signorini (1994): 95% de niños que alcanzaron criterio al finalizar Primer Grado. A pesar de esta diferencia se piensa que el progreso experimentado por el grupo de niños de Jardín es muy significativo en tanto los coloca en una situación de indudable ventaja con respecto a otros de igual edad en los que no se registran valores superiores al 10% (Manrique y Gramigna, 1984).

4.3.2.2- Evolución de las formas de escritura

Las muestras de escritura espontánea producida por los niños en sus trabajos y la escritura de palabras y textos realizada

en situaciones que fueron planteadas por el docente y/o investigador mostraron un curso de desarrollo similar en los niños en cuanto a las estrategias puestas en juego así como diferencias con respecto al grado de avance alcanzado al finalizar la experiencia.

Como se observa en el diagnóstico inicial presentado en el primer estudio, al comenzar la experiencia los niños de este grupo no dieron muestras de saber escribir su nombre, recurrían a la copia con mayor frecuencia que a otras formas de escritura y sólo una niña escribía "papá" y "mamá" en forma convencional, aunque puede pensarse que había memorizado la forma y secuencia de las letras sin que necesariamente conociera las correspondencias entre éstas y los sonidos.

Durante los dos primeros meses del año escolar los niños copiaron su nombre de las tarjetas y otras palabras del pizarrón, de carteles y envases, en los trabajos. En la copia del nombre, que realizaron con frecuencia, se registran diferencias entre los niños: mientras algunos reproducen el nombre con precisión, en la mayoría se observa un trazado irregular, copia en espejo, alteración del orden de las letras, inversión de las letras, repetición y omisión de algunas. Pero estas dificultades desaparecen en un término aproximado de diez días y al cabo de estos primeros dos meses más del 50% puede escribir el nombre sin recurrir al modelo.

Durante este período aparecen también en los trabajos otras formas de escritura; garabato en zigzag, garabatos con forma de letras, unidades con forma de letras, "palabras" escritas mediante la recombinación de las letras de su nombre y secuencia de letras al azar. Esta última forma preconventional de escritura es la más frecuente entre los niños hasta que comienzan a realizar alguna correspondencia entre los sonidos y las letras y, como se verá, se mantiene para la escritura de textos aún cuando escriben algunas palabras en forma convencional.

Es importante señalar que los niños produjeron espontáneamente escrituras con diferentes propósitos, según se puede inferir de sus respuestas cuando la maestra les preguntaba ¿qué dice acá?. El uso del nombre propio para identificar el dibujo, considerado como función interpersonal (Goodman, 1980), fue el más frecuente así como el uso para identificar mediante la escritura lo que habían representado en sus dibujos, función heurística. Se observan también casos en los que escribieron para informar sobre eventos, función heurística, para relatar eventos imaginarios, función

imaginativa, para expresar su afecto o contar un episodio a un familiar no presente, función interpersonal. Goodman (1980) identifica las funciones que se han descrito en escrituras de niños pequeños (entre 3 y 5 años) producidas en el medio familiar. Por lo que puede pensarse que si los niños usaron espontáneamente en el medio escolar la lectura y la escritura con las funciones que estas actividades tienen en el medio social, se ha logrado recrear en el aula situaciones reales de escritura y lectura que les facilitaron el descubrimiento de esas funciones.

En el mes de junio, ocho de los catorce niños comienzan a atender a los sonidos de las palabras y a buscar y preguntar por las letras correspondientes demostrando que reconocen la relación entre la escritura y el habla. La estrategia más frecuente a la que recurren los niños consiste en repetir la palabra que quieren escribir prolongando los sonidos y, al identificarlos, apoyarse en palabras que conocen, generalmente su nombre o el de sus compañeros, para identificar la letra correspondiente. Algunas palabras - papá, mamá, Xuxa - las escriben como formas fijas en las que la correspondencia entre la forma oral y escrita es global, aunque se observa ya un principio de análisis cuando dicen la "ma" de "mamá". (ver Fig. 32).

Una de las niñas "escribe" un texto con secuencia de letras y en dos de las líneas del texto repite parte de la secuencia mientras que intenta escribir palabras aisladas guardando las correspondencias letra-sonido. Un niño "escribe" el comienzo de un cuento y coloca la letra inicial de las tres primeras palabras. Se interrumpe y dice que no sabe escribir demostrando al parecer conciencia de que hay una forma convencional de escritura y de su dificultad para responder a esa forma. (ver Fig. 33).

Solo uno de los niños escribe un texto en forma convencional, en el que omite los nexos ("PINOCHO BARCO AMIGO GRILLO SE UNDIR") y palabras que va segmentando oralmente y completando cuando percibe que ha omitido una letra (por ejemplo: ABULANCIA-AMBULANCIA), inclusive pregunta por letras específicas: ¿Es la "ce" o la "ese"?. Conoce todos los nombres de las letras y pide que le escriban o señalen la letra que no recuerda (ver Fig. 34). La forma de escritura más frecuente entre los demás niños tanto para la escritura de palabras como de textos es la secuencia de letras al azar.

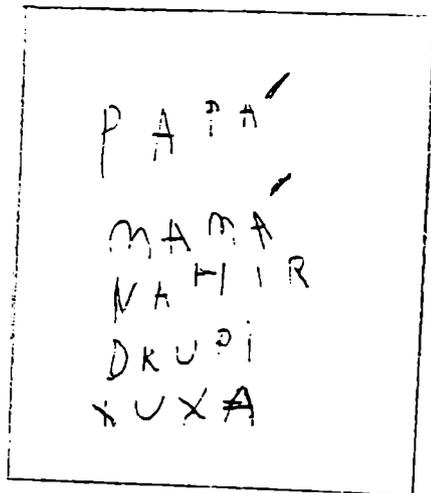


Figura 32

Escritura de palabras.

Figura 33

Escritura de un cuento en el que el niño representa los sonidos iniciales de las tres primeras palabras ("un nene tenía").

UNT

Figura 34

Escritura de palabras y de un texto realizada por un niño.

POLICIA
OSO
AMBULACIA

PINO CHO BAREO AMIGO GRILLO
SEUNDIO

Con el objeto de evaluar los progresos de los niños en la producción de escritura, en la segunda mitad del año se plantearon tres situaciones de escritura de cartas en las que participaron todos los niños. La primera de ellas tuvo lugar en el mes de agosto, la segunda en el mes de octubre y la tercera, a fines del mes de noviembre.

En el mes de agosto ocho de los catorce niños, los mismos que en el mes de junio habían comenzado a buscar en sus escrituras un principio de correspondencia entre sonidos y letras, producen textos en los que, a pesar de la omisión de letras, se hace evidente que han comprendido que la escritura representa la estructura fonológica de las palabras. Se trata de textos breves que, con excepción de un niño que produce un texto extenso (109 letras), tienen en promedio 21 letras. Se observa cierta variación entre los niños con respecto al porcentaje de omisión de letras que comprende un rango de entre 10% y el 77% de omisiones (valor promedio: 36%). (ver Fig. 26, 27 y 28).

El niño que produjo el texto más extenso no solo no omitió ninguna letra sino que incluso produjo pocas sustituciones ortográficamente aceptables: "i" por "y", "s" por "c", aunque no en todos los casos en que aparecen estas letras en su texto. Demuestra poseer ya en este momento del año un conocimiento avanzado de la estructura ortográfica de las palabras, de la separación entre palabras e incluso de la puntuación. Cabe señalar que fue el único niño que alcanzó criterio en la prueba de segmentación fonológica aplicada a mitad de año.

En los demás textos de este grupo de niños la forma de escritura corresponde a la categoría de silábico/alfabética en la que tanto aparecen representadas todas las letras como algunas de ellas. La mayor parte de las letras omitidas son consonantes (84% del total de omisiones). Debido a que cada niño escribió un texto distinto en contenido no es posible describir tendencias, excepto la ya señalada en cuento a la omisión de consonantes y el hecho de que, entre estas, es general la omisión de "ch" y de "q" o el reemplazo de esta letra por "t". Pero aún cuando algunos niños escriben una misma palabra, por ejemplo "bebe/a", se observa variación entre ellos en la representación: EE, BB, EA, UE, BEBE.

Puede pensarse que las omisiones responden tanto al desconocimiento de las correspondencias letra-sonido como a las dificultades que tienen los niños para segmentar la emisión oral e identificar los sonidos que integran las sílabas. De hecho, la relación observada entre formas de

escritura y conciencia fonológica, que se presentan en el apartado siguiente parece mostrar que el grado de conciencia fonológica alcanzado por los niños incide en la cantidad y tipo de sonido representado. En efecto, no es casual que en español se omitan en mayor proporción las consonantes que las vocales puesto que en nuestra lengua las características fonéticas de las vocales y su relación unívoca con las letras facilita su identificación y representación escrita.

Los demás niños (7 del total) componen su texto mediante secuencias de letras al azar.

Cabe señalar que la mayor parte de las cartas muestran ya conocimientos sobre el formato externo de este tipo de material en cuanto a la ubicación en la hoja del nombre del destinatario, el texto y la firma.

Entre la segunda y la tercera muestra de escritura, producidas con un mes de intervalo, no se observan en general diferencias entre los textos de los niños que ya escriben en forma convencional (9 en total). El porcentaje promedio de omisiones ha disminuido abruptamente con respecto a la primera carta, de 32% a 3%. El rango de omisiones en la última muestra comprende de 0 a un 20%. Como se observó en el primer texto, también en éstos los niños omiten más consonantes que vocales. Con respecto al formato externo, los niños agregan, antes de la firma, una frase de despedida o saludo ("un abrazo", "un beso", "un beso grande"). Los dos últimos textos son también mucho más extensos que el primero, con una extensión de entre 103 y 10 letras .(ver Fig. 30 y 31).

Los niños muestran también avances en cuanto al uso de signos de puntuación, colocando un punto al finalizar cada oración. La mayoría de los textos está formada por oraciones de una sola cláusula aunque se registran varios casos de más de una cláusula; así por ejemplo, el texto de uno de los niños está formado por dos oraciones con cuatro y dos cláusulas respectivamente. Los niños que aún no escriben en forma convencional (5 del total) producen los textos con secuencias de letras al azar.

Es interesante señalar que se registra nuevamente en este grupo una diferencia entre las formas de escritura empleadas para escribir textos y para escribir palabras aisladas. Una de las niñas escribe el texto con secuencia de letras pero escribe una serie de palabras en forma convencional recurriendo al análisis oral de la palabra y a la búsqueda de las letras correspondientes entre las palabras que conoce y en las que reconoce la presencia de esas letras.(ver Fig.

35). Uno de los niños, que escribe el texto con secuencia de letras, en la escritura de palabras escribe dos de ellas con la letra inicial correspondiente. En el texto de otro niño se observa correspondencia solo en la letra inicial de una palabra mientras que el resto está escrito con secuencia de letras que no guardan ninguna correspondencia con los sonidos, pero en la escritura de palabras aisladas escribe en forma convencional dos (oso-sol) con ayuda del entrevistador.

Tomados en su conjunto, los datos obtenidos en el presente estudio sobre el curso del aprendizaje de la escritura en español muestran que los niños atienden en un comienzo a las características visuales de la escritura a la que perciben como una secuencia de letras con variación y multiplicidad de caracteres. De ahí que una forma predominante en las primeras escrituras sea una secuencia de letras al azar. Cuando comienzan a reconocer la relación existente entre el habla y la escritura a través de la toma de conciencia de la estructura sonora de las palabras y la inducción de las correspondencias letra-sonido, buscan reproducir en sus escrituras la/s correspondencia/s percibida/s.

Pero, dado que el proceso de toma de conciencia y de aprendizaje de las correspondencias es gradual, omiten en un principio muchas letras, principalmente consonantes, e inclusive, cuando la tarea impone una fuerte sobrecarga cognitiva, recurren a estrategias que demandan menos recursos, como reproducir letras sin atender a las correspondencias. Por este motivo es posible observar que un mismo niño escribe algunas palabras en forma convencional y textos con formas preconconvencionales.

Cabe señalar que la progresión descripta ha tenido lugar en el marco de una experiencia de intervención pedagógica, de implementación de una propuesta específica de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, si se comparan los datos de este estudio longitudinal con los obtenidos para el grupo de niños de clase media en el estudio transversal de la presente investigación, grupo que no participó de la experiencia de alfabetización, se comprueba que existe una marcada coincidencia en varios de los aspectos identificados en la progresión.

En las escrituras de estos niños también se observa que las consonantes son omitidas en mayor proporción que las vocales, que los porcentajes de omisión son más altos en la escritura de textos que de palabras (44% vs. 22%) y que hay variación en cuanto a la forma de escritura de una situación a otra (escritura de palabras aisladas y escritura de textos). Se registran casos muy similares en ambos grupos, por ejemplo,

niños que al escribir el texto ponen solo la letra inicial de alguna/s palabras/s y al escribir palabras representan todos los sonidos con las letras correspondientes realizando un esfuerzo manifiesto por segmentar oralmente la palabra e identificar los sonidos y las letras que los representan. Las coincidencias señaladas entre ambos grupos parecen indicar que la intervención pedagógica ha proporcionado el apoyo adecuado al proceso de aprendizaje de la escritura sin introducir sesgos en este proceso.

En síntesis, los datos obtenidos muestran que los niños han realizado un avance notable en sus habilidades de escritura debido sin duda a su participación en la experiencia. El 64% de los niños pudo escribir textos en forma convencional, un 14% comenzó a establecer correspondencias y el 21% restante aún producía formas preconconvencionales.

La relevancia de estos porcentajes se pone de manifiesto al comparar los valores con los registrados por Berta Braslavsky (1990) en el diagnóstico inicial de una investigación piloto. Este estudio longitudinal reviste especial importancia porque es el único en nuestro medio que comprende una muestra extensa (361 niños que asisten a 1er grado) y en el que se realiza un diagnóstico de las habilidades de lectura y escritura al ingresar a la escuela, proporcionando datos sobre las competencias iniciales de un grupo numeroso de niños. Las formas de escritura fueron categorizadas en base a una escala que comprende cuatro rangos: A, B, C y D. (ver Antecedentes). Entre el rango B y el C se produce un cambio cualitativo en tanto la escritura deja de ser una señal, solo comprensible para el otro en base al significado que el mismo niño otorga, para transformarse en signo.

En el diagnóstico inicial del estudio citado se comprobó que el 74% de las escrituras producidas por los niños se ubicaban en los rangos A y B y el 26% restante en los otros dos rangos. En la presente investigación los valores se han invertido con respecto a los valores mencionados tomados como referencia de las competencias iniciales de los niños al ingresar a Primer Grado. En efecto mientras que el 78% de las producciones se ubican en los rangos más altos C y D, el 21% restante en los más bajos, A y B. Los beneficios de la intervención pedagógica temprana y sistemática son evidentes ya que los niños que participaron de la experiencia de alfabetización ingresaron a Primer Grado con habilidades de escritura que sólo un porcentaje pequeño parece tener, según se desprende de los datos registrados por Braslavsky (1990).

MARIANA

OSO

R
SOS

XUXA

D
ADRIAN

ROCIO

ERIKE

MARCELA

NENA

~~LENA~~

LENO

GATO

AGUA

LADIS

VERONA

Figura 35

Escritura de palabras en forma convencional y escritura de texto en forma preconventional (secuencia de letras al a realizada por una niña.

DIMPIDOMRI:
LALIDEI-ORFDWVM:
AIREFEOMV
EFDV:
FDEV:
DVFREFW

Cabe señalar que esta comparación entre los resultados obtenidos en este estudio con niños de 5 años al finalizar el jardín y el diagnóstico realizado por Berta Braslavsky con un grupo grande y heterogéneo de niños que ingresaban a primer grado aporta evidencia empírica sobre los efectos de la intervención en Jardín. En efecto no es posible pensar que si sólo el 7.14 % de los niños de una muestra grande ingresa a primer grado escribiendo textos en forma convencional mientras que el 64 % de los niños que participaron de la experiencia lo hacen, estos resultados pueden ser atribuidos a algún proceso "natural" de aprendizaje que tiene lugar independientemente de la intervención. Si así fuera ¿cómo se explican las diferencias señaladas?.

Otra experiencia pedagógica realizada en Jardín muestra también la incidencia de la intervención en los conocimientos de los niños sobre la escritura (Kaufman et al, 1990). Resulta difícil comparar los logros obtenidos por los niños en el estudio citado con los obtenidos en la presente investigación debido a las diferencias en el instrumento de evaluación. En efecto Kaufman y colaboradores hicieron el diagnóstico final solicitando a los niños que escribieran palabras, el nombre propio y oraciones. Como ya se señaló, las demandas cognitivas que plantea la escritura de palabras o frases breves y la del nombre propio son muy diferentes a la de escritura de un texto, que es el instrumento de diagnóstico utilizado en este estudio. Por otra parte no se especifica si en los porcentajes de tipo de escritura se ha computado la escritura del nombre.

Sin embargo la diferencia entre los porcentajes obtenidos en ambos estudio es muy grande: 17% de escrituras alfabéticas en el estudio de Kaufman y 64% en la presente investigación. Es posible atribuir esta diferencia al peso que en la propuesta de alfabetización implementada tuvo el trabajo con sonidos para promover conciencia fonológica. Como se verá en el siguiente apartado, las habilidades metalingüísticas están asociadas con las formas de escritura que producen los niños.

4.3.2.3- Relación entre la conciencia fonológica y las formas de escritura

Con el objeto de analizar la relación entre habilidades analíticas, que en este estudio fueron evaluadas mediante una prueba de apareamiento de palabras por sonido inicial y una prueba de segmentación fonológica, y las formas de escritura producidas por los niños, se consideran los puntajes obtenidos en esta pruebas y la forma de escritura

(preconvencional o convencional) utilizada por los niños en el último texto que escribieron.

Los datos muestran que los niños que escribieron el texto en forma convencional alcanzaron criterio en la prueba de Sonido inicial, obteniendo porcentajes de respuestas correctas de entre el 75 y 100%. Solo un niño de ese grupo tuvo un desempeño inferior, con un 25% de respuestas correctas. Los niños que escribieron en forma preconvencional no alcanzaron criterio en esta prueba excepto un niño que obtuvo un puntaje de 1 (25% de respuestas correctas).

Con respecto a la prueba de Segmentación fonológica, ninguno de los niños que escribió textos en forma preconvencional alcanzó criterio de segmentación. Del grupo de niños que escribió en forma convencional, la mayoría alcanzó criterio respondiendo satisfactoriamente a la prueba ; sólo un niño de este grupo no alcanzó criterio.

Con el objeto de determinar el grado de asociación entre las dos formas de escritura - convencional y preconvencional - y las medidas de conciencia fonológica, apareamiento de palabras por sonido inicial y segmentación en sonidos, se aplicó la prueba de χ^2 . Los resultados mostraron asociación significativa tanto entre formas de escritura y apareamiento ($\chi^2 = 7.06$, $p < .01$ para un grado de libertad) como entre formas de escritura y segmentación fonológica ($\chi^2 = 4.98$, $p < .05$ para un grado de libertad). La relación entre formas de escritura y conciencia fonológica se puso de manifiesto ya al promediar el año de la experiencia en el caso de un niño que escribió el primer texto en forma convencional y alcanzó criterio de segmentación fonológica mientras que todos los demás niños, que utilizaron diferentes formas de escritura preconvencionales, no alcanzaron criterio de segmentación.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en estudios longitudinales realizados en otras lenguas en los que se comprobó que ambas habilidades están correlacionadas (Stuart y Masterson, 1992; colaboraciones a Brady y Shankweiler, 1991). Los estudios llamados "de entrenamiento" también han aportado evidencias con respecto a una asociación fuerte entre las escrituras tempranas de los niños y la conciencia fonológica. Se trata de estudios experimentales longitudinales en los que se ejercita a niños de 4 y 5 años y preescolar en conciencia fonológica, mediante la aplicación de programas de intervención que incluyen ejercicios con rimas, reconocimiento de sonido inicial y final y segmentación de palabras en sonidos, y se evalúa su desempeño en lectura y escritura años más tarde (Bradley y Bryant, 1983; Lundberg et al, 1988).

El estudio longitudinal conducido por Bradley y Bryant (1983) mostró que los niños de preescolar que habían realizado ejercitación en categorización de sonidos, tenían tres años más tarde un desempeño en lectura y escritura superior al de los niños que no habían realizado la ejercitación. Más aún, los niños que hicieron ejercitación en categorización de sonidos y letras tuvieron un desempeño en escritura significativamente superior al de los niños que solo habían realizado ejercitación en categorización de sonidos.

En el estudio de Lundberg et al (1988), se ejercitó a niños de preescolar en juegos metalingüísticos, pero no en los sonidos de las letras. Las medidas de lectura y escritura, tomadas en primero y segundo grado, mostraron que el grupo experimental se desempeñó significativamente mejor que el grupo control en lectura en segundo grado y en escritura en ambos grados. Ball y Blachman (1988) ejercitaron a niños de preescolar en conciencia fonológica, nombre y sonido de las letras. El grupo que realizó la ejercitación se desempeñó mejor que el grupo control en las medidas de lectura. En un estudio posterior, (Blachman et al, 1991) la ejercitación se extendió a primer grado. Los niños que hicieron la ejercitación se desempeñaron mejor que el grupo control en segmentación fonológica, conocimiento de asociaciones letra-sonido, lectura de palabras y pseudopalabras y escritura de palabras al dictado. En las tareas de escritura, los resultados mostraron diferencias importantes entre los niños del grupo experimental y los del grupo de control. Muchos de estos niños fueron capaces de escribir, no solo más palabras, sino aún palabras que contenían letras que no se habían enseñado durante el entrenamiento y representaron además todos los fonemas con letras convencionales.

Estudios de este tipo llevados a cabo con niños hablantes de español también han reportado la incidencia de las habilidades de segmentación fonológica en las escrituras tempranas de los niños. En un trabajo de Manrique y Signorini (1988), se examinaron las escrituras de los niños de primer grado al comienzo del año escolar. Los niños del grupo experimental habían realizado ejercitación en conciencia fonológica. Se les pidió a los niños que escribieran palabras conocidas y desconocidas. El análisis de las palabras mostró que los niños del grupo experimental escribían las palabras conocidas en forma convencional, y en la escritura de las palabras desconocidas, representaban las correspondencias sonido-letra por medio de letras convencionales o inventadas...

El 20% de los niños del grupo control se desempeñó como los niños del grupo experimental y el 30% no pudo escribir ni una sola palabra.

Se ha observado (Blackman et al, 1991; Liberman et al, 1985) que los niños que tienen conciencia fonológica representan todos los fonemas con letras en sus escrituras preconventionales. Es importante destacar que esta forma de escritura no constituye en inglés en la mayoría de los casos, una forma de escritura convencional debido a que se trata de una ortografía opaca. Por el contrario en español, cuya ortografía es transparente, la aplicación de reglas de correspondencia fonema-grafema da lugar casi siempre a formas convencionales o a sustituciones ortográficamente aceptables. Por lo que cabe pensar que el alto porcentaje de escrituras convencionales observado en este estudio es resultado del desarrollo de habilidades analíticas implicadas en la conciencia fonológica que permiten al niño inducir reglas de correspondencia letra-sonido, conocimiento que a su vez da apoyo a la comprensión del principio alfabético al proporcionar las letras referencias estables para los sonidos.

Los niños que escribieron en forma preconventional y no lograron adquirir conciencia fonológica muestran una vez más, por un lado, la dificultad que plantea el acceso al fonema y, por otro, el rol facilitador de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la escritura.

A partir del conjunto de datos recabados en este estudio parece relevante revisar los resultados obtenidos en las investigaciones de Ferreiro y Teberosky, 1979 y Kauffman et al., 1990 y la interpretación que en base a ellos realizan sobre el proceso de construcción de la escritura en español, ya que constituyen hasta el presente uno de los trabajos más importantes sobre el tema. Con el objeto de dar cuenta del proceso de adquisición del sistema de escritura alfabético, Ferreiro, basándose en la teoría piagetiana de desarrollo cognitivo por niveles, elaboró un modelo en el que cada etapa o nivel se caracteriza por la construcción por parte del niño de una hipótesis sobre este sistema. El progreso en la adquisición está dado por el paso de una hipótesis a otra producido por un conflicto entre las hipótesis que el niño elabora e información sobre el objeto escritura proporcionada por el medio.

Sin embargo este modelo al proponer "las hipótesis" como causa de los comportamientos observados sin que puedan ser estas hipótesis medidas en forma independiente del comportamiento mismo, carece de valor explicativo. Afirmar que el niño escribe silábicamente porque "está en la hipótesis silábica" es lo mismo que decir que el niño escribe silábicamente. Se trata de un planteo circular en el que no

se especifican variables antecedentes que sean causa, y por lo tanto expliquen, el comportamiento. Para Ferreiro, la escritura es un objeto más de conocimiento cuya relación con el habla es solo tangencial por lo que no considera en el análisis de la adquisición de la escritura las habilidades de producción y percepción del niño ni las características articulatorias y acústicas del habla.

Así por ejemplo el hecho que el niño represente cada sílaba de una palabra con una sola letra puede explicarse porque, al recurrir a su articulación cuando comienza a establecer una correspondencia entre el habla y la escritura y no tener aún habilidades analíticas, encuentra como unidad de producción la sílaba y no el fonema. Como se ha demostrado, la sílaba es una unidad más fácilmente deslindable que el fonema, por ser precisamente una unidad articulatoria (Lieberman et al., 1972; Manrique y Gramigna, 1984). A diferencia de las palabras y de los fonemas, las sílabas individuales están marcadas en forma claramente perceptible en la corriente del habla. Cada sílaba contiene un núcleo vocálico que corresponde al pico de energía acústica o sonoridad y que proporciona pistas físicas por las cuales el oyente distingue una sílaba de otra. Por otra parte para el hablante, los ciclos de consonante-vocal de las sílabas corresponden a ciclos de apertura y cierre del maxilar inferior.

La así llamada "hipótesis silábica" se ve facilitada por la posibilidad de hacer un recorte del habla pero eso no significa que esa posibilidad a nivel oral explique las escrituras silábicas. El niño que representa cada sílaba mediante una grafía demuestra tener un menor grado de conciencia fonológica, de habilidad para segmentar el habla en fonemas y representar todos los fonemas con sus grafías correspondientes. El niño identifica un elemento de la sílaba, generalmente las vocales, y lo representa, y al pedirle el entrevistador en las experiencias psicogenéticas que establezca una correspondencia a nivel oral entre las partes de las palabras que escribió y la lectura que hace de esa palabra, el niño naturalmente realiza un recorte silábico, conducta de la que se infiere que ha construido una "hipótesis silábica" sobre la escritura.

Asimismo la comprobación de que los niños hablantes de español representen con mucha mayor frecuencia las vocales que las consonantes se explica por las características articulatorias, perceptivas y ortográficas de nuestro sistema vocálico, según se detalla en el apartado 4.3.2.5..La "hipótesis silábica" no puede explicar este fenómeno porque es solo una descripción de la conducta.

Ferreiro observa, como también se ha comprobado en esta investigación, que se produce un completamiento progresivo de las escrituras: los niños agregan cada vez más letras hecho que atribuye a un avance hacia la hipótesis alfabética. Pero al desconocer toda relación entre esta hipótesis y otras habilidades y conocimientos como la conciencia fonológica y el conocimiento de las correspondencias no proporciona una explicación del proceso de adquisición del sistema de escritura. Por el contrario, cuando se considera que en este proceso incide el grado de conciencia fonológica alcanzado por los niños y se comprueba que existe una asociación entre conciencia fonológica y formas de escritura es posible explicar el proceso y dar cuenta de las diferencias en el desempeño de los niños.

Asimismo la variación registrada en este estudio en las formas de escritura que utilizan los niños en función de la situación de escritura - escritura de palabras aisladas o de textos - no es atendida por el modelo psicogenético que postula que el avance en el proceso hacia formas convencionales se produce a través del paso por una secuencia estricta de etapas. Sin embargo los datos indican que el niño avanza y retrocede a través de diferentes formas de escritura haciendo uso de un repertorio de formas hasta que logra una comprensión amplia sobre el sistema convencional de escritura. De ahí que las formas de escritura que producen los niños son indicadores muy relativos de sus concepciones subyacentes sobre la escritura.

A pesar de estas debilidades, el modelo ha tenido una fuerte repercusión en la enseñanza de la lectura y la escritura en nuestro medio. En este sentido es particularmente relevante la hipótesis subyacente al modelo sobre el rol del adulto en el proceso. Aunque se reconoce que la escritura alfabética requiere una atención privilegiada a los aspectos sonoros del significante (Ferreiro, 1986) sin embargo se considera que la relación entre habla y escritura se descubre o construye "en virtud de determinados problemas que la propia escritura plantea y que deben ser resueltos por el actor del aprendizaje" (Kaufman et al, 1990, pag. 14). En el marco de este planteo la intervención del adulto se restringe a proporcionar material escrito para dar lugar a "ocasiones de conflicto" porque el foco está puesto en el objeto escritura y se desestima el peso que tienen las habilidades metalingüísticas de los niños para establecer relaciones habla-escritura y la incidencia de la acción del adulto en el desarrollo de las mismas y, por ende, en el descubrimiento por parte del niño del principio del sistema alfabético.

Es indudable que los estudios de Ferreiro y colaboradores constituyeron un aporte significativo para comprender que las formas de escritura y lectura no convencionales que los niños desarrollan son parte del proceso de alfabetización. Asimismo el énfasis que desde estos trabajos se puso en la enseñanza de la lectura y escritura en contextos significativos para el niño, en situaciones en las que se lee y escribe con propósitos reales que reflejan las funciones sociales de la escritura promovió el análisis crítico de algunas prácticas pedagógicas tradicionales. Sin embargo los cuestionamientos realizados al modelo psicogenético plantean interrogantes sobre la posibilidad de que este modelo sea una referencia válida para propuestas pedagógicas efectivas.

4.3.2.4- Lectura de palabras y textos

En el diagnóstico inicial realizado al comenzar la experiencia ningún niño pudo leer palabras, excepto en la prueba de Lectura en contexto en la que en su mayoría "leyeron" el logo de Coca Cola. Pero ya en los primeros meses los registros de observación muestran acciones espontáneas y frecuentes de reconocimiento de palabras que realizan en base a la identificación de la letra inicial y del contexto en que las palabras aparecen. Así por ejemplo señalan, dentro del grupo de tarjetas con los nombres, "Allí dice Alejandro porque empieza con A" o entre los nombres de los rincones; "Dice Arte porque empieza con A". Identifican también algunas palabras en textos que ha escrito la maestra y leído junto con ellos recurriendo a la letra inicial y al recuerdo del contenido del texto.

(125)

N1: Ahí dice "babero"

N2: No, dice "bebé".

En general leen palabras y frases (títulos de cuentos y libros, marcas de productos, carteles) apoyándose en el contexto físico en que éstas aparecen: algún rasgo visual sobresaliente, el lugar particular en el que está el texto, las ilustraciones. Recurren también al contexto histórico, es decir a experiencias previas con esas palabras o textos de manera tal que el recuerdo de dichas experiencias proporciona un contexto de referencia cuando el contexto físico no lo hace. En el caso de los textos sin ilustraciones el recuerdo es la fuente de la lectura.

A medida que se fueron presentando los Cuentos de la Sala se multiplicaron las situaciones en las que los niños "hacían que leían" sus cuentos o los cuentos de los compañeros así como los libros de la biblioteca de la sala que la maestra había leído. En un principio relatan la historia que recuerdan recreando el diálogo de los personajes mediante recursos prosódicos y cambios de voz. A fines de agosto uno de los niños lee deletreando un texto breve en la caja de un juego que había traído la maestra. Otro niño lee el título del juego "Armo" recurriendo también a las claves de la escritura como fuente mientras que los demás se apoyan en los dibujos y conocimiento previo. Cuando leen en forma individual un texto breve que ya había sido leído por la maestra junto con los niños en varias ocasiones, lo hacen señalando las palabras y tomando para ello como referencia el ordenamiento de las palabras en la emisión oral.

Durante la segunda mitad del año, la mayoría identifica palabras que forman parte de un grupo específico o cerrado, como los días de la semana, los meses del año, las partes del cuerpo, la huerta, en base a pistas gráficas, generalmente la letra o sílaba inicial y/o final y a su conocimiento de las palabras que integran cada grupo. A pesar de que recurren a menudo a las ilustraciones para "leer", todos manifiestan tener conciencia de que es la escritura la que porta el mensaje y la ilustración una fuente a la que se puede recurrir cuando les resulta difícil la lectura convencional. En el mes de septiembre se registra el siguiente diálogo entre dos niños que ilustra dichos conocimientos:

(126)

M: Podemos buscar en diarios la noticia del tren y recortarla y en lugar de escribirla, la pegamos.

N1: Si no sabemos leer, ¿cómo hacemos para saber qué es la noticia?

N2: Por la foto

A diferencia de lo ocurrido en la situación de diagnóstico inicial en la que los niños se negaron a leer, en las dos situaciones de diagnóstico final, lectura de un texto conocido y lectura de palabras aisladas, los niños se mostraron cooperativos y seguros de sus habilidades independientemente de las estrategias y las fuentes empleadas para realizar la lectura.

Con respecto a la lectura de textos, se observó en general que los niños utilizan entonación apropiada y realizan elecciones léxicas y sintácticas que reflejan la internalización de formas derivada de la experiencia con el lenguaje escrito y con el texto específico que leen. Sólo uno de los niños leyó en forma convencional el texto, en base a las claves de la escritura mientras que otros tres niños realizaron una lectura de transición, atendiendo a la escritura e intentando leer algunas palabras y relatando la mayor parte de la historia. El resto del grupo, 10 niños, hizo que leía, apoyándose en las ilustraciones y el recuerdo del texto. Los niños construyeron activamente el texto en función de la representación mental que habían formado en lecturas previas realizadas por la maestra.

En el siguiente ejemplo se presenta la lectura que un niño hizo en forma convencional de su cuento. Las barras verticales indican pausa entre palabras y los guiones cortos dentro de las palabras. Aunque la lectura no es muy fluida, sin embargo no es lenta ni predomina el silabeo o deletreo. El niño lee fragmentos sin detenerse y no señala con el dedo a medida que avanza en la lectura. El hecho de que realice

pausas más largas entre oraciones y produzca un marcado descenso de la frecuencia fundamental en la última o últimas palabras de la oración, le confiere a esta lectura particular expresividad.

(127)

N: Había una vez un / un niño/ que / era / muy travieso, que se / llamaba Adrián/. Un día / quiso hacer-le una / una broma a su / vecino/ el ma-go Mer-lín un simpá-tico vie-jito muy dis-dis-traído. Una tarde, ma ma (no) Mer-lín/ había dejado su / galera de / ma-go / entonces Adrián a-provechó que Merlín / dormía la siesta / y le robó la galera / y en su lugar / y en su lugar / le dejó / un sombrero de señora con f-flores y moños /. Cuando Merlín se se despertó se puso su traje de mago / para ir a / su / trabajo en la / escuela / de / magos / y como / era / tan distraído se puso el sombrero / el sombrero / de / señora en lugar de su / galera. Adrián escon / día / do detrás / de la puerta / de / su / casa / vió / salir / al mago / ¿Qué dice acá?

M: muy

N: muy con-ten contento con la / cabeza ll-lle / na de / flores. Al / ver que todos / los que pa-saban por / la calle se reían del / mago / del mago / Adrián tomó la ga / la galera / y se la / devolvió. En-tonces el mago se / dio / cuenta de la / de la bro-ma de Adrián y como / era / tan bueno / lo perdonó, ¿Qué dice acá?

M: pero

N: pero / le pidió que no-no lo / volviera a ha-cer.

El fragmento que se transcribe ejemplifica los intentos de los niños por leer en forma convencional. Ante la dificultad que se les plantea, abandonan y continúan el relato, en algunos casos recuperando literalmente fragmentos del texto. Este fragmento se transcribe en negrita y entre paréntesis los intentos de lectura del niño.

(128)

Había una vez un nene llamado David que vivía con su familia en un barrio de Buenos Aires.

Un día David (se, se tuvo.. había/ dado/ cuenta) supo por el diario **que habían traído un oso panda al zoológico**. Entonces le pidió al papá que lo llevara a conocerlo. David quiso que fuera también la mamá, la hermanita (y con su amigo..) y su amigo Juan.

El relato que se transcribe a continuación presenta la particularidad de que el niño cambia la perspectiva del narrador, de tercera a primera persona, señala palabras que ha leído (Buenos Aires) y lee en forma convencional otras (buscó., vio).. Al leer "buscó" retoma la tercera persona y luego vuelve a primera persona y cuando lee "vio" se autocorrige "vi" para terminar el relato desde esta perspectiva. En este ejemplo se observa también una conducta frecuente en los niños que se detienen en un punto, le piden al adulto que les lea, diciendo a veces que no recuerdan y luego continúan repitiendo en ocasiones fragmentos que ya habían relatado, pero que responde a la intervención del adulto.

El siguiente es el texto original del cuento:

Había una vez un nene llamado Jonathan que vivía con su familia en un barrio de Buenos Aires.

Un día Jonathan estaba jugando con sus amigos en la puerta de su casa y Gustavo, uno de ellos, quiso ir al baño. Pero se presentó un problema: Jonathan no tenía las llaves porque la mamá había salido y se había llevado un juego y el papá se había olvidado el otro adentro de la casa cuando se fue a trabajar.

Jonathan no sabía qué hacer. De pronto se acordó de que una de las ventanas estaba abierta y sin perder un minuto se subió a un cajón y entró por la ventana. Una vez en la casa Jonathan buscó y buscó hasta que encontró las llaves sobre la mesa de la cocina. Corrió a la puerta y mientras le abría a su amigo Gustavo vio que el papá llegaba con un cerrajero. Jonathan le contó lo que había sucedido y el papá aunque estaba contento porque Jonathan había solucionado el problema, le aconsejó no usar las ventanas para entrar a menos que fuese necesario.

(129)

Lectura del niño

N: *Había un vez un nene que se llamaba Jonathan y vivía con su familia en la ciudad de Buenos Aires. Acá (señalando Buenos Aires)*

Un día Jonathan con su amiguito Gustavo jugaban hasta que su amiguito quiso hacer pis. Había un problema porque la mamá se había llevado una llave y el papá se había llevado un juego y estaba cerrada la casa.

*Pero a mí se me ocurrió una idea y recordé que había una ventana abierta, **me subí a un cajón y entré por la ventana.***

Después buscaba la llave y la encontré arriba de la mesa ¿Acá qué dice?

M: Jonathan

N: **Jonathan** **buscó** por todas partes y en la mesa encontró la llave y **le abrí a mi amigo Gustavo** y después vio, vi a mi papá estaba llegando y le abrí la puerta a mi papá, con un cerrajero venía mi papá y después me dijo papá que usara la puerta sino, por algún caso de emergencia.

El siguiente relato ilustra la reconstrucción que los niños hacen de la historia y cómo integran en forma coherente los fragmentos que recuerdan literalmente de ésta con los fragmentos que reconstruyen.

(130)

Había una vez una nena que se llamaba Marcela y vivía en una gran ciudad. Un día se fue a Miramar con su papá. Marcela fue hasta el agua pero cuando metió los pies en el agua sintió mucho frío y después se fue a la arena a **construir un castillo.**
Después **Marcela se fue a jugar con las olas junto a su hermano Germán.**

El siguiente es el texto original del cuento:

Había una vez una nena que se llamaba Marcela y tenía un hermano, Germán. Vivían con sus papás en una gran ciudad.

Un día el papá compró pasajes para ir a Miramar en micro. Hicieron las valijas y el jueves a la mañana partieron todos contentos.

Cuando llegaron a Miramar, fueron a la playa Marcela corrió hacia el mar pero cuando metió los pies en el agua sintió mucho frío y salió. Se sentó en la arena y construyó un castillo.

De pronto una ola tapó el castillo de arena y mojó a Marcela. El agua ya no estaba fría y Marcela se fue a jugar con las olas junto a su hermano Germán.

Cuando volvieron a la ciudad todos estaban tostados por el sol y muy felices.

Los niños en su mayoría fijan la vista en el texto y dan vuelta las hojas aunque se observa también que por momentos miran las ilustraciones y relatan sin mirar el texto. Todos leen FIN cuando terminan el relato, palabra de cierre de los cuentos.

Cabe señalar que todos los niños, independientemente de la frecuencia con que recurren al adulto para continuar la lectura preguntando "¿qué dice acá?" o deteniéndose para dar

espacio al apoyo del adulto, producen un relato en la situación de hacer que leen. La estrategia que emplean es claramente narrativa. No se observan casos en los que se alternen fragmentos narrativos con formas no narrativas caracterizadas por nombrar objetos, acciones, describir el evento de una ilustración en forma independiente de otros eventos.

Por el contrario la "lectura" que realizan constituye el relato coherente de una historia, en el que se pone de manifiesto el dominio de indicadores de narratividad como fórmula de ficción, formas de perfecto simple que actúa como base de una acción sobre un fondo indicado por un pretérito imperfecto, relato en tercera persona. Asimismo utilizan un lenguaje similar o idéntico al del texto y en algunos casos leen palabras o fragmentos en forma convencional.

Los estudios sobre las formas de lectura emergente (Sulzby, 1985, 1991) han mostrado que el niño avanza desde formas no narrativas a formas narrativas en las que se relata una historia, hacia lecturas que se van desprendiendo de las ilustraciones y se asemejan más al texto en forma y contenido. En este sentido las lecturas emergentes del grupo en estudio constituyen formas avanzadas del proceso.

Es posible que el predominio de estrategias narrativas resulte de la familiaridad de los niños con los Cuentos de la Sala puesto que se ha observado que los cuentos conocidos dan lugar a lecturas estrechamente relacionados con el texto (Martínez y Teale, 1988). Sin embargo también se ha comprobado que la experiencia frecuente con textos literarios complejos, como los cuentos que la maestra leía a los niños en la experiencia de intervención, promueve el progreso hacia formas de lectura emergente más narrativas (Elster, 1992).

Otro factor que sin duda incidió en el desempeño de los niños fue el intercambio que la maestra generaba luego de la lectura del cuento y las estrategias que ponía en juego para que los niños recrearan el texto, situación que dio apoyo a la adquisición de estrategias para la producción de discurso narrativo.

El desempeño de los niños en la prueba de Lectura de palabras presenta algunas coincidencias, pero también diferencias relevantes con respecto a su desempeño en la lectura de textos. En la tabla XVI se muestran los resultados de la aplicación de la prueba, consignando el número de palabras que leyeron los niños. Del grupo que leyó más del 50% de las palabras, sólo un niño realizó una lectura convencional de todas las palabras obteniendo un puntaje del 100% de

aciertos. Se trata del niño que leyó el texto en forma convencional. Otros dos niños leyeron más del 50% de las palabras y fueron también los que intentaron en la lectura del texto identificar algunas palabras, deletrearlas o leerlas atendiendo a las claves de la escritura. Estos niños que leen convencionalmente más del 50% de las palabras constituyen un 21% del grupo total. Hay un 28% de niños que solo lee una palabra, XUXA, y el 42% restante lee más de una palabra pero no alcanza un porcentaje de aciertos superior al 30%.

TABLA XVI

Cantidad de palabras leídas por los niños

Nº de palabras	Porcentaje de niños
0	7
1	28
2	14
3	14
4	7
+13	21

Un examen minucioso de los datos revela además que alrededor de un tercio de los errores cometidos por todos los niños, excepto en el caso del niño que no leyó ninguna palabra (puntaje 0) consistía en producir palabras que compartían el o los sonidos iniciales, y a veces también final, con las palabras escritas: luna por lunes. Luis por las, Agustín por agua, Mario o Martín por mano, Jony por julio. Estas observaciones permiten identificar el predominio del uso de tres estrategias diferentes en los niños.

El hecho de que los niños que solo leen una palabra lean en todos los casos la misma palabra, "XUXA", indicaría que este grupo recurre a una estrategia logográfica para leer, estrategia identificada como una de las primeras formas emergentes de lectura. (Ehri, 1991; 1992). Se trata de una estrategia de lectura por pista visual : el niño conoce poco sobre el sistema de escritura y las correspondencias letra-sonido y lee palabras de las que ha memorizado la conexión entre algunas pistas visuales y el significado. En este caso la pista puede ser algún rasgo de la "X", la presencia de las dos "X", letras que tienen de por sí gran saliencia perceptiva, pero sin que la relacionen con el sonido.

Por su parte, los niños cuyos errores de lectura consisten en incorporar a la palabra pronunciada la/s letra/s iniciales

y/o finales de la palabra escrita manifiestan recurrir a una estrategia de pista fonética para leer algunas palabras (Mario por mano). El uso de esta estrategia implica que el niño ha comenzado a establecer conexiones parciales visual-fonéticas entre las letras que ve en la escritura y los sonidos que detecta en la pronunciación de palabras que está aprendiendo a leer.

Como han demostrado Tunner et al. (1992) y Stuart y Coltheart (1988) el lector debe poseer habilidades suficientes de segmentación para detectar la presencia de sonidos deslindables en la pronunciación de las palabras y conocer las correspondencias letra-sonido. En un principio los lectores establecen conexiones entre una o dos letras para leer algunas palabras pero cuando se encuentran con palabras que tienen las mismas pistas visual-fonéticas se equivocan y cometen los errores mencionados.

Stuart y Coltheart (1988) observaron también que este tipo de errores predomina cuando los niños pueden desempeñarse en tareas de segmentación y conocen más del 50% de las correspondencias letra-sonido. Comprueban que la estrategia visual-fonética tiene un componente fonológico ya que correlacionan con el desempeño en pruebas de conciencia fonológica. Cabe señalar que los niños que parecen emplear una estrategia logográfica son los que no han alcanzado criterio en las pruebas de conciencia fonológica mientras que los demás niños que alcanzaron criterio recurren a estrategias más avanzadas para cuyo desarrollo es necesaria la conciencia fonológica.

En los errores de los niños que leyeron más del 50% de las palabras se observan también algunos casos de coincidencia entre el o los sonidos iniciales y/o finales (Agustín por agua, los por las) así como palabras sin sentido (oia por ola). Estos niños leen algunas palabras lentamente, a veces silabeando, otras subvocalizando antes de decirlas. Estas observaciones parecen indicar que recurren a una estrategia de recodificación fonológica. Esta estrategia consiste en traducir las letras mediante la aplicación de reglas de correspondencia y reconocer la identidad de las palabras a partir de su pronunciación.

Las investigaciones revisadas por Ehri (1991) muestran que esta estrategia conduce a la formación de conexiones completas entre la escritura de las palabras y las unidades fonológicas en las representaciones mentales. La formación de un léxico mental en el que se amalgaman las identidades fonológica, semántica, sintáctica y ortográfica de las

palabras da lugar al reconocimiento visual rápido y automático de las mismas.

Por su parte, si se compara el tipo de estrategias puestas en juego en la lectura de palabras con el de la lectura de textos, se comprueba que el desempeño de los niños difiere significativamente en ambas situaciones, excepto en el caso del niño que tiene el mejor desempeño en las dos. En efecto, mientras que más del 50% de los niños recurre a pistas visual-fonéticas para identificar las palabras aisladas, en la lectura de textos solo el 20% de los niños intenta esta estrategia para leer algunas palabras en el texto. Asimismo, como ya se señaló, los niños no tenían en general dificultades para reconocer palabras que formaban grupos cerrados, días de la semana, etc., cuando se presentaban en el contexto de un grupo, por ejemplo, armar la fecha con carteles. Sin embargo confundieron esas mismas palabras con otras que comenzaban con la misma letra en la prueba de lectura de palabras en la que éstas formaban parte de un grupo abierto.

Estas observaciones parecen indicar que los niños recurren a diferentes estrategias o fuentes según el contexto de la tarea que enfrentan y las demandas cognitivas que les plantea. En este sentido y en coincidencia con lo que sucede con la escritura de textos vs palabras, la lectura de un texto plantea una mayor demanda de recursos de procesamiento que la lectura de palabras aisladas. En esta última situación y cuando no se imponen límites de tiempo, el niño puede mirar la palabra repetidas veces, identificar algunas letras y adelantar una palabra o deletrearla, estrategia costosa en tiempo y recursos que no necesita emplear cuando lee un texto conocido, situación en la que puede recurrir al recuerdo del contenido del texto y reconstruirlo en base a la representación mental que ha formado de éste en su memoria.

Por lo que la progresión hacia la lectura convencional no parece ser lineal sino caracterizarse por el dominio de un repertorio de estrategias cuya puesta en juego dependería de la situación - palabra aislada, conocida, desconocida, texto conocido, texto desconocido - y del grado de control sobre cada estrategia.

Sin embargo los datos del presente estudio no son conclusivos con respecto al proceso de aprendizaje de la lectura en español debido a que fueron recogidos en una experiencia particular de intervención. En efecto, durante todo el año la maestra promovió con frecuencia y dio apoyo a acciones emergentes de lectura, como "hacer que leen", hecho que

podría explicar que los niños recurran a esa estrategia, que consideran válida, para leer textos.

Pero, por otra parte, la progresión general y las acciones y estrategias de los niños observadas en el estudio coinciden con los resultados de las investigaciones realizadas en el medio familiar (Teale, 1981 ;Doake, 1985), coincidencia que aporta nuevas evidencias sobre la eficacia de la propuesta de alfabetización para recrear en el aula un medio alfabetizado no artificial en el que los niños ingresan a y progresan en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

4.3.2.5- Relación entre las habilidades de lectura y de escritura y la conciencia fonológica.

La comparación entre las habilidades de escritura y de lectura de los niños muestra que en general el desempeño en lectura es inferior al desempeño en escritura, excepto en los casos en que ambos alcanzaron un máximo nivel. En efecto, en tanto el 64% de los niños escribió en forma convencional solo el 21% leyó con precisión un número extenso de palabras. Por su parte la relación entre las habilidades de lectura y la conciencia fonológica no es tan clara como en el caso de la escritura que está asociada significativamente a las habilidades metalingüísticas implicadas en la identificación del sonido inicial de una palabra y segmentación de palabras en sonidos.

El desfase entre lectura y escritura ha sido también registrado en un estudio reciente (Manrique y Signorini, 1994), en el que se exploró la relación entre estas habilidades y la conciencia fonológica comparando el desempeño de buenos lectores y lectores con dificultades de primer grado en escritura y lectura de palabras y segmentación de palabras en sonidos. Los resultados mostraron que la prueba de segmentación fonológica no discriminó entre grupos, en tanto que los buenos lectores se desempeñaron significativamente mejor que los lectores con dificultades en las otras medidas. Los lectores con dificultades escribieron más palabras de las que pudieron leer y el 72 % de las palabras fueron escritas en forma convencional u ortográficamente aceptable. Se hallaron correlaciones significativas entre la escritura de palabras y las medidas de conciencia fonológica, mientras que no se observó una asociación fuerte entre éstas y la lectura.

También en niños de 6 y 11 años hablantes de italiano se observó una diferencia entre lectura y escritura (Thornsadt, 1991). En este estudio los niños escribieron la mayoría de

las palabras que podían leer y aún palabras que no podían leer. En contraste, los niños hablantes de inglés demostraron que podían leer más palabras que las que podían escribir (Thornsadt, 1991 ;Shankweiler, 1992; Stuart y Masterson, 1992).

Asimismo en el estudio de Manrique y Signorini (1994) se obtuvieron valores en segmentación fonológica - 95% de los niños que alcanzaron criterio - bastante similares a los reportados para niños hablantes de italiano. En el estudio de Cossú y colaboradores (1988), el 97% de los niños de primer grado alcanzaron criterio de segmentación a fines del año escolar, en tanto que los valores reportados para niños hablantes de inglés son menores, 70% en primer grado (Lieberman et al., 1974). Es importante destacar que ni los niños hablantes de italiano, ni los hablantes de español habían realizado ejercitación sistemática en segmentación fonológica.

El hecho de que tanto en español como en italiano se observe un desfase entre las habilidades de lectura y de escritura inverso al observado en inglés y valores más altos en conciencia fonológica puede deberse a que ambas lenguas poseen características fonológicas y ortográficas similares por las que se diferencian del inglés. En efecto, tanto el español como el italiano tiene sistemas ortográficos transparentes, un número reducido de vocales y una estructura silábica simple; estos factores hacen posible que los niños establezcan fácilmente relaciones entre vocales y los grafemas correspondientes.

El sistema vocálico del español consiste en 5 sonidos cuyas características espectrales configuran áreas bien diferenciadas (Guirao y Manrique, 1975). Las vocales se utilizan en español en forma aislada puesto que tienen estatus léxico como diferentes categorías gramaticales y, cuando son usadas como interjecciones, tienen especial relevancia perceptiva.

Se ha comprobado que las vocales del español son bien identificadas tanto cuando se presentan en forma aislada (97%) como en contexto (99%) (Manrique, 1979). Por su parte la identificación de las vocales del inglés registra valores del 58% en forma aislada (Strange et al, 1976) y del 83% en contexto consonántico (Verbrugge et al, 1976). Es evidente que las vocales del español son más identificables que las vocales inglesas, especialmente cuando se presentan en forma aislada.

En el sistema ortográfico del español las vocales están representadas de manera inequívoca. Por lo que se puede asumir que los factores espectrales, perceptivos y ortográficos mencionados facilitarán el establecimiento de correspondencias entre sonidos vocálicos y letras por parte de los niños que aprenden a leer y escribir en esta lengua. De hecho en las escrituras producidas por los niños en el presente estudio así como en la investigación de Manrique y Signorini (1994) se han omitido o confundido muy pocas vocales. Por el contrario los datos obtenidos para el inglés muestran que las vocales causan serias dificultades: el tipo de error más común en las escrituras de niños de primer grado se encuentra en la representación de las vocales (Treiman, 1992).

Además como ya se ha señalado, en las primeras formas de escritura en la que los niños comienzan a representar algunos sonidos mediante letras, hay más vocales representadas que consonantes mientras que en inglés las vocales se reemplazan a menudo por consonantes cuyo nombre incluye un sonido vocálico (Chomsky, 1977). Por su parte el nombre de las letras que representan las vocales en español es equivalente al fonema asociado a la letra en el sistema de escritura.

Otro aspecto relevante de la estructura fonológica del español es el predominio del tipo silábico cv con el 55% de frecuencia (Guirao y Manrique, 1972). El contraste entre el rasgo consonántico y el vocálico es máximo en la secuencia consonante-vocal y este hecho facilitaría el deslindamiento de segmentos necesarios para establecer correspondencias entre sonidos y letras.

El sistema ortográfico del español también facilitaría el establecimiento de estas correspondencias, cada su transparencia.

Aunque los códigos fonológicos y ortográficos no son isomórficos, como sucede en el finlandés (Rayner y Pollaseck, 1989), el español se sitúa cerca del extremo correspondiente a los sistemas transparentes en el continuo ortográfico. En efecto, además de los fonemas vocálicos (a, e, o, i) hay 10 fonemas que guardan una relación uno a uno con los correspondientes grafemas. En el caso de los 8 fonemas que pueden corresponder a dos o tres grafemas distintos, la ocurrencia de una u otra forma de correspondencia está, en algunos casos, restringida por el contexto, específicamente por los segmentos adyacentes. Puede asumirse razonablemente que, en una ortografía con un grado alto de correspondencias, las letras constituirán un sistema eficaz de representación externa de la estructura fonológica de las palabras.

En síntesis, el pequeño número de vocales, la estructura silábica relativamente simple y la consistencia de la representación alfabética en español, son factores que pueden dar cuenta del buen desempeño en conciencia fonológica, una vez que los niños han estado expuestos a la escritura. Estos aspectos de la estructura fonética y ortográfica del español que inciden en la facilidad para tomar conciencia de unidades subléxicas críticas, también afectan favorablemente el desempeño en escritura, como lo demuestra la asociación entre conciencia fonológica y escritura reportada en este estudio.

Se ha observado que el desarrollo de habilidades de análisis fonológico incrementa la habilidad de los niños para aprender las reglas de correspondencia letra-sonido. (Bradley y Bryant, 1983; Treiman y Baron, 1983). Por lo que el buen desempeño de los niños en escritura refleja el uso de reglas de correspondencia letra-sonido cuyo aprendizaje es promovido por la conciencia fonológica.

También en estudios llevados a cabo en otras lenguas se han observado relaciones entre la conciencia fonológica y la escritura. Liberman y colaboradores (1985) mostraron que la precisión de las escrituras preconvencionales de los niños de preescolar hablantes de inglés estaba relacionada con medidas de conciencia fonológica. Los resultados obtenidos por Torneus (1984) en un estudio llevado a cabo para el sueco, apoyan el efecto causal de la conciencia fonológica sobre la escritura fonética. Pero el sistema de escritura del sueco, así como el del inglés es morfofonológico. Las escrituras que resultan de la aplicación de reglas de correspondencia sonido-letra rara vez son convencionales, ya que la escritura convencional requiere una considerable cantidad de información léxica. Por el contrario, en español, la traducción secuencial de sonido a letra da como resultado, casi siempre, una escritura convencional o un sustituto ortográficamente aceptable.

En una investigación reciente (Tolchinsky, 1995) realizada en el marco psicogenético se ha explorado la relación entre "el desarrollo de una habilidad metalingüística específica, la de segmentar oralmente las palabras" y la alfabetización considerando las formas de escritura de los niños. Este estudio parte de un supuesto erróneo como es el de equiparar "habilidades metalingüísticas" con segmentación oral o producción oral de segmentos. La habilidad metalingüística o reflexión sobre el lenguaje implica la manipulación mental de segmentos, el análisis explícito en segmentos y no la producción o articulación de los mismos. La tarea que se propone a los niños en ese estudio es "decir las palabras en

pedacitos". Esta tarea no requiere necesariamente la manipulación de segmentos como lo exigen las pruebas que se han usado y se usan en todas las investigaciones mencionadas sobre este tema : contar mentalmente cuántos sonidos tiene una palabra o suprimir un fonema y decir qué palabra resulta de la supresión de un fonema (sal-s = al). Se trata de tareas perceptivas y no de articulación de segmentos.

Por su parte la tarea no se plantea a través de una consigna clara, con ítemes de prueba (o ejemplo) para que el niño la comprenda ni se corrigen las respuestas del niño. Se presentan además palabras largas de hasta 8 segmentos fonológicos, estímulos que no han sido utilizados en ningún trabajo de conciencia fonológica por las demandas cognitivas que plantean.

La ambigüedad de la consigna parece responder al objetivo, igualmente ambiguo de determinar no el "desempeño máximo" sino las "preferencias" de los niños en segmentación. No se especifica qué se entiende por "desempeño máximo". Pero, por lo que ya se ha señalado, las "preferencias" en segmentación oral de los niños no reflejan en forma cuantificable necesariamente sus habilidades metalingüísticas.

Los resultados de este trabajo muestran un cambio en las "preferencias" de los niños que se produce en paralelo con su avance en las formas de escritura : de la segmentación en sílabas al deletreo. Debido a que no se observa una segmentación exhaustiva ni aún cuando los niños escriben alfabéticamente, la autora concluye que las habilidades metalingüísticas no son una condición sine qua non para este tipo de escritura. Por lo que no recomienda atender al desarrollo de la conciencia fonológica en el proceso de alfabetización.

Ahora bien, si las "preferencias" en segmentación oral no son una medida de conciencia fonológica es difícil comprender el razonamiento que ha dado lugar a esta conclusión. Por lo que la intención manifiesta de la autora de aportar evidencias empíricas que falseen los resultados de numerosísimos estudios sobre la incidencia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura y la direccionalidad de esta relación está lejos de haberse logrado.

Esta relación no se basa en "supuestos" como sostiene Tolchinsky, sino en los resultados de trabajos experimentales serios y controlados cuya revisión se ha realizado en este estudio.

Como señala Morais (1991) la pregunta interesante, y de especial relevancia para la educación, no es si el descubrimiento del principio alfabético es imposible sin instrucción explícita en conciencia fonológica sino en qué medida es difícil sin ella.

Con respecto a la conciencia fonológica y la lectura, si bien muchos de los niños que se desempeñaron relativamente bien en conciencia fonológica lo hicieron pobremente en lectura de palabras, no hubo ningún niño que se desempeñara mal en conciencia fonológica y bien en lectura. Por otra parte muchos investigadores han sugerido que la conciencia fonológica es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de los procesos de reconocimiento de palabras (Tunmer y Nesdale, 1985 ;Juel, Griffith y Gough, 1986; Stanovich et al, 1991).

En base a estas consideraciones se puede asumir que la diferencia observada entre el desempeño en lectura y escritura responde al hecho de que las habilidades analíticas y el conocimiento de las correspondencias, especialmente en una lengua de ortografía transparente como el español, son suficientes para un buen desempeño en escritura en las etapas iniciales del aprendizaje pero, aunque necesarios, no son suficientes para la lectura. En efecto, la lectura parece requerir o de una gran automaticidad de los procesos de codificación o de representaciones mentales completas y precisas.

4.3.2.6- Producción oral de relatos

- Relatos de cuentos inventados.

El análisis de los registros de intercambio verbal en la sala, presentado en el Capítulo Tercero de este estudio, mostró que los niños fueron incrementando a lo largo del año sus habilidades lingüísticas y comunicativas en cuanto al dominio de los recursos lingüísticos para expresarse de una manera coherente y fluida y para lograr una participación más activa en las interacciones.

Como se ilustra en el apartado 4.1.2.2. la maestra dió lugar a múltiples y variadas situaciones para que los niños, a través del lenguaje, resolvieran problemas, exploraran explicaciones alternativas, comunicaran la realización de una tarea y los resultados obtenidos, interpretaran experiencias y relataran historias o cuentos en colaboración. Todas estas situaciones proporcionaron a los niños oportunidades para,

con una finalidad real, poner en juego los recursos lingüísticos y aumentar el control sobre ellos.

Los marcos de participación que creó la maestra dieron espacio y apoyo a las intervenciones de los niños quienes incrementaron el número de iniciaciones en el que hacían preguntas, comentarios, planteaban su interpretación de los hechos logrando así una auténtica reciprocidad en la interacción. Las estrategias de intervención de la maestra - repeticiones, reestructuraciones que mantienen el tópico, integración de la información que sostiene el hilo causal y temporal de la historia - su sentido compartido del tema y la sincronización de intercambios, así como la diversidad de situaciones de comunicación que generaba incidieron sin duda en el mejor desempeño lingüístico de los niños registrado a través de las pruebas de diagnóstico que se aplicaron al terminar la experiencia.

En este sentido se ha observado que las maestras van estableciendo convenciones y normas no explicitadas que influyen sobre el rendimiento de los alumnos. Los niños adaptan su participación verbal a estas normas porque perciben su propio rol a partir del rol asumido por el docente. (Cazden, 1991). Asimismo cada maestra va creando marcos de participación particulares a través de las prácticas de interacción que constituyen entornos de aprendizaje bien diferenciados en cuanto a su posible incidencia en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños.

En los estudios de Michaels, (1988) y Manrique y Rosemberg, (1994) se observa un estilo de interacción, caracterizado por recurrir a estrategias de apoyo al discurso de los niños similares a las observadas en las intervenciones del docente del presente estudio, el que aparece relacionado con un mejor desempeño lingüístico y que se asume tendría una incidencia positiva sobre la adquisición y dominio de recursos lingüísticos para la producción discursiva. En este sentido los datos obtenidos en esta investigación proporcionarían nuevas evidencias sobre la contribución que realiza el adulto al desarrollo lingüístico del niño cuando le proporciona experiencias conversacionales de calidad y en cantidad (Wells, 1989).

Los relatos que se transcriben (131, 132, 133) ponen de manifiesto los avances de los niños en la producción de discurso narrativo. Estos relatos fueron tomados por la maestra a fin de año cuando les pidió a los niños que pensarán un cuento, se lo dictaran y lo ilustraran. Se trata de los mismos niños cuyos relatos producidos al comenzar la

experiencia se analizaron en los ejemplos 39,40 y 43 en el apartado 3.3.8.

Como puede observarse, los niños no requieren de la intervención del adulto para producir la historia que dictan a la maestra sin detenerse y en forma fluída y expresiva. Los tres relatos comienzan con la fórmula de ficción "había un vez" y todos los personajes se presentan como información nueva ("una mariposa", "un chiquito", "un nene", "un señor"). Asimismo se ha logrado la creación de planos a través del contraste entre el perfecto simple y el pretérito imperfecto que marcan respectivamente las acciones que hacen avanzar el relato y las que funcionan como fondo: "una mariposa que tenía calor y vino un chiquito"; "...que se llamaba Dimpi Dompí que vivía... fueron..."; "...que iba caminando y se cayó...". Los relatos tienen también coherencia global como discurso dada por la inclusión de los tres componentes básicos de una narrativa - comienzo, complicación y resolución - y la secuencia de las cláusulas narrativas que responde al orden de los eventos en la narración.

Se observa también el uso de marcadores temporales de la acción narrativa - "un día", "se hizo de noche", discurso referido con fórmula introductoria en el ejemplo 131," y dijo al chiquito: "Dejá las mariposas" e inclusión de información que contribuye en forma efectiva a la claridad de la narración: así por ejemplo en el relato 131 el niño explicita una condición que posibilita la acción del protagonista "estaba cansada y justo la cazó". En el relato 133 el niño hace uso de recursos sintácticos de inclusión para relacionar personajes y eventos: "un señor que vivía cerca de donde se cayó".

(131)

Había una vez una mariposa que tenía calor y vino un chiquito y la quería cazar a la mariposa, después la mariposa estaba volando y estaba cansada y justo la cazó. Después vino el chiquito en una bolsita había muchas mariposas cazadas, y vino un cazador y dijo al chiquito: "dejá las mariposas" y las salvó y después el cazador le quería atrapar al chiquito y después el chiquito le llamó a su papá que también era cazador y se empezaron a pelear y su papá era fuerzudo y le dijo el papá: "no le molestes al cazador, hijo".

(132)

Había una vez un señor que se llamaba Dimpi Dompí que vivía con su familia en Chile. Un día con su papá fueron al Super Coop a hacer las compras y después de

comprar Dimpi Dompí se fue a la casa a hacer la comida.
Después se hizo de noche, apagó la luz y su papá lo acostó.

(133)

Había una vez un nene que iba caminando y se cayó en un pocito y un señor que vivía cerca de donde se cayó, lo ayudó y llamó a la policía.

- Relatos del cuento de un libro de imágenes.

El desempeño de los niños en el relato de un cuento realizado en base a un libro de imágenes (Frog, Where are you?; Mayers, 1969) mostró también los avances del grupo en estudio (B) con respecto a sus habilidades discursivas al comenzar el año. Este desempeño fue evaluado tomando como grupos de comparación a un grupo de clase media (AB) y al grupo de clase baja rural (C) que participó en el primer estudio (estudio transversal) de esta investigación.

La trama de la historia del sapo está formada por tres elementos básicos, según los describe Slobin (1994):

- comienzo: el niño se da cuenta de que el sapo ha desaparecido
- desarrollo: el niño busca al sapo perdido
- resolución: el niño encuentra al sapo que ha perdido (o a un sapo que toma el lugar del perdido)

La inclusión de estos tres componentes confieren al relato coherencia global al encadenar todos los eventos que se ilustran en el libro a la desaparición inicial del sapo, su búsqueda y hallazgo final.

TABLA XVII

Número de relatos en porcentajes, discriminados por grupos que incluyen los elementos básicos de la historia del sapo

	Componentes de la historia		
	Iniciación	Desarrollo	Resolución
Grupo B	100	92	57
Grupo AB	100	91	66
Grupo C	30	10	10

En la tabla XVII se presentan los porcentajes de niños que en cada grupo hacen referencia explícita a estos componentes. Como puede observarse en esta tabla, los valores obtenidos

por el grupo en estudio (B) son similares a los del grupo de clase media (AB) mientras que el grupo (C) obtiene valores significativamente inferiores a los otros dos.

La inclusión del primer componente se ilustra en los siguientes ejemplos:

Grupo B

(134)

*...y el nene estaba durmiendo
y el sapo se escapó
y también desapareció...*

Grupo AB

(135)

*...él estaba durmiendo
el nene y él
y ella se estaba por escapar
y acá se levantaron y dijeron
oh! no está la rana..*

En el grupo C la mayor parte de los niños no incluye el evento que da comienzo a la historia, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

Grupo C

(136)

Un perro se lo quería comer al sapito, lo veía, capaz que se lo coma, estaba el enano ¿no? cerró la puerta adentro, estaba durmiendo el perrito, el perro metió la cabeza adentro de acá y gritaba, gritaba el nenito estaba el nenito mirando que había...

Los siguientes fragmentos ejemplifican la inclusión del segundo componente del desarrollo de la trama:

Grupo B

(137)

*...el nene le quitó la pecera
y fueron a buscarlo,
lo llamaron...*

Grupo AB

(138)

*...y empieza a buscar
el perro mete la cabeza en el frasco,
miran por la ventana
y el perro tiene la cabeza en el frasco.
el perro se cae,
y lo agarra el nene.
lo empiezan a llamar.*

En cuanto a la resolución (hallazgo del sapo) las ilustraciones del libro no son claras con respecto a qué sapo se lleva el niño y aún a qué sapo encuentra puesto que no proporcionan ninguna pista para pensar que se trata del mismo sapo que se escapó. En efecto, la ilustración N° 22 muestra al niño recostado sobre un tronco mirando a una pareja de sapos y en la 23 seis sapitos se acercan a los sapos grandes. El hecho de que el niño encuentre dos sapos y no uno, dificulta la interpretación del último componente de la trama.

De ahí que al tomar como criterio de la inclusión del tercer componente la mención explícita de la recuperación del sapo perdido se obtengan porcentajes inferiores a los de los otros componentes ya que se descartan muchos casos (50%) en los que no queda claro si el niño presenta el final de la historia como una solución al problema planteado en el principio, como se ilustra en los ejemplos siguientes:

Grupo B

(139)

*...y se fijó y estaban dos sapitos y los hijos
después subieron
y después vieron los hijos
después vieron toda la familia
y el sapo y el más chiquito estaba abajo
y se terminó*

(140)

*...después encontraron dos sapitos con hijitos
entonces después se saludaron
y se fueron*

Grupo AB

(141)

*...y había de las ranas una familia
dos sapos*

y después aparecieron toda la familia
y ahora y el perrito estaba
contento y él también
porque le regalaban un sapo

(142)

...y se encontraron con dos ranas
y después aparecieron los hijitos
después y después se llevaba uno de la familia
y le decía chau!

Los niños que explícitamente relacionan el final con el principio a menudo expresan también las dudas que las ilustraciones les plantean:

Grupo B

(143)

...vieron a dos sapos
que tenían muchos hijitos
este es el sapo de él ¿no?
le devolvió su sapito.

(144)

...había muchos sapos
y no sabía cuál era
su sapo.

(145)

...era el papá y la mamá
encontraron a los hijitos
y acá está el sapito...
después se lo devolvieron a él.

Grupo AB

(146)

...y ve a la rana con...un sapo,
y a sus hijitos
después se va con la rana.

(147)

...y estaban, estaban las dos ranitas ahí juntas
entonces ahí estaban sus ranitas
y lo, y ellos dos le regalaron una ranita
que era la de él.

(148)

...y estaba el sapo con su familia

entonces se fueron por ahí
y entonces le regalaron un sapito
y dijo Chau!

Con respecto a los niños del grupo C, la mayoría no logra construir un relato. Usan repetidamente el deíctico "acá" o "ahí" señalando las ilustraciones, nombran los objetos y describen algunos eventos.

Grupo C

(149)

Acá está el perro, el nene y acá está el sapo, acá está el sapo, lo encerraron al sapo, lo agarraron acá, y acá está el nene, el perro, acá está la ropa y acá está la cama.

Acá se está saliendo el sapo de la cocina y acá está la ropa, la remera y acá está el banco, acá están las ojotas...

(150)

Un perro, un sapo, un frasco, un nene, dos botas, la ventana, la cama, la luna.

El sapo que se escapa, el perro el nene, el nene que está mirando el frasco, las ojotas, un banco, otro banco, un frasco el perro que tiene a upa, un nene y el perro que tiene el frasco a upa, y acá lo está llamando al sapo, un nene, un perro, otra planta, un perro, un nene, un ratón, el perro, un nene, un ratón...

(151)

Ahí está un enano y tenía un perri y el perro estaba ahí mirando un sapo porque el sapo estaba adentro de un frasco. Y después el enano casi se cayó y no estaba más ahí el sapo porque estaba arriba después ahí estaba durmiendo el enano con el perro en la cama y estaba el sapo que sacaba las patas afuera, quería salir del frasco y ahí toreaba y se quedó con esto adentro, con el frasco adentro. Estaba ahí y el enano le gritaba después se cayó ahí con el frasco en la cabeza y después el enano se enojaba y el perro se le reía y lo lamía.

Sin embargo no se puede concluir en base a este desempeño que los niños no hayan comprendido la historia ya que uno de ellos, luego de la descripción que realiza de las ilustraciones, responde ante la pregunta del entrevistador "Pero ¿qué pasó?: "que el sapo se escapó y después lo fueron a buscar y había sapos".

Cabe señalar que este grupo de niños concurría a una sala unitaria en la que compartían las actividades con niños de tres y cuatro años. La maestra no solo no leía cuentos con frecuencia sino que, cuando lo hacía, recurría a textos muy simples y en el intercambio posterior a la lectura se centraba en la descripción de las ilustraciones del cuento, según se pudo observar durante la permanencia del investigador en la sala. Por lo que cabe pensar que el desempeño de los niños refleja el estilo de lectura e intercambio de esta maestra: ante una situación de relato de un cuento los niños responden según la norma no explícita pero internalizada de lo que para la maestra era relatar un cuento: describir las imágenes.

Debido a estas diferencias entre el grupo C y los grupos B y AB, los relatos del grupo C fueron excluidos del análisis siguiente en el que se trabajó sobre los comienzos de los relatos que comprenden la Escena, el Evento Inicial y el primer Intento.

Los comienzos se categorizaron tomando como referencia los relatos de los niños que construyeron estos comienzos en forma canónica en la que se pone de manifiesto el predominio de una estrategia narrativa caracterizada por un conjunto de indicadores como:

- A: Fórmula de ficción, "había una vez"
- B: Presentación del personaje como información nueva: "un nene"
- C: Tema de la historia: "tenía un perro"
- D: "y un sapo"
- E: Focalización temporal de la acción narrativa: "una vez", "un día"
- Especificación del tema de la trama:
- F: "el niño y el perro se durmieron"
- G: "el sapo se escapó"
- H: "vieron que el sapo se había escapado"
- I: "el niño se puso triste"
- J: "empezaron a buscarlo"

Los resultados del análisis de los comienzos de los relatos realizados en base a estas categorías se presentan en las tablas XVIII (grupo B) y XIX (grupo AB).

Como puede observarse en la tabla XVIII alrededor del 50 % de los niños del grupo B comienza el relato con la fórmula de ficción y presenta a los personajes y la relación entre ellos (tema de la historia).

La presentación de los personajes se realiza a través de un artículo indefinido que es el procedimiento usual del discurso adulto para presentar información nueva al oyente. Todos los niños de este grupo utilizan formas verbales en pasado en sus relatos y las cláusulas narrativas responden en general al ordenamiento temporal de los eventos.

(152)

Había una vez un niño que vivía con un perro y un sapito. Un día el niño estaba durmiendo con el perrito mientras el sapo aprovecha de escapar. Cuando se despertó el niño y el perro vieron que el sapito no estaba más, empezaron a buscar en su bota, en su casco, en todas partes.

Algunos niños completan el comienzo del relato explicitando una acción que no aparece en las ilustraciones (atrapar al sapo) pero que se infiere del hecho de que lo tienen:

(153)

...Lo atraparon, se pusieron muy contentos y lo pusieron en el vidrio...

TABLA XVIII

Análisis de los comienzos de los relatos producidos por los niños del Grupo B. Los números indican el orden en el que los niños instanciaron las categorías. los asteriscos (*) alguna variación en la categoría y las rayas (-), las omisiones

Ss	Categorías									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	1	2	4	3	5	6	7	8	*	9
2	-	1	2	3	-	4	5	-	-	6
3	-	2	1	3	-	4	5	6	-	7
4	-	*	*	*	-	1	2	-	-	3
5	-	*	*	*	1	2	3	-	-	4
6	1	2	3	4	-	5	6	-	-	7
7	-	*	-	*	-	1	2	-	4	3
8	1	2	*	*	-	3	4	-	-	5
9	1	2	3	4	5	6	7	8	10	9
10	1	2	4	3	-	5	6	*	-	7
11	-	*	*	*	-	-	1	-	-	2
12	-	*	*	*	-	1	2	3	-	4
13	1	2	3	4	-	5	7	6	-	-
14	-	*	*	*	-	1	2	3	-	4

Entre los niños que no producen un comienzo canónico se observan tres estrategias diferentes:

a) enumeración de los personajes y comienzo por las acciones que dan lugar al Evento Inicial sin proporcionar ninguna información sobre la Escena:

(154)

*Un nene, un perro y un sapo.
El sapo se quería escapar.*

b) descripción de las acciones ilustradas en la primera imagen:

(155)

El nene estaba sentado y el perro estaba viendo el sapo y el sapo se estaba riendo.

c) comienzo del relato explicitando el tema de la trama:

(156)

El nene lo encontró al sapo y el nene estaba durmiendo y el sapo se escapó.

Gran parte de los niños omite en el relato la categoría H (explicitación del descubrimiento de que el sapo se ha escapado) porque luego de narrar la fuga del sapo se refieren a las acciones de búsqueda sin que por ello el relato pierda coherencia.

(157)

El nene estaba mirando al sapo, el sapo estaba contento porque le gustaba que lo miren. Hasta que un día el nene y el perro estaban durmiendo y el sapo se escapó. Se despertó el niño y lo buscó, buscó por las botas el perro...

Solo tres niños de este grupo incluyen alguna referencia a la Respuesta interna: "el perro se quedó triste"; "el nene no quería que no estaba el sapo"; "y el niño mientras miraba pensaba cómo tenía que encontrar al sapito". En este último caso se hace mención explícita del objetivo general del protagonista de recuperar al sapo.

El análisis de los relatos producidos por los niños del grupo AB muestra que existen similitudes y algunas diferencias con respecto a los relatos del grupo B. Como se observa en la tabla XIX, tres niños de este grupo han producido un comienzo canónico incluyendo información sobre la Escena y el Evento Inicial y marcando a través de la fórmula el carácter ficcional del relato. Pero en todos los relatos de este grupo se omitió la categoría E que remite al uso de una frase

adverbial para la focalización temporal de la acción narrativa y la categoría Y que refiere la Respuesta Interna.

TABLA XIX

Análisis de los comienzos de los relatos producidos por los niños del Grupo AB. Los números indican el orden en el que los niños instanciaron las categorías, los asteriscos (*) alguna variación en la categoría y las rayas (-), las omisiones

Ss	Categorías									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	1	2	4	3	-	5	4	6	-	7
2	-	-	*	*	-	1	2	3	-	4
3	-	-	-	*	-	2	1	3	-	4
4	-	*	*	*	-	1	2	4	-	5
5	1	2	3	4	-	5	6	7	-	8
6	1	2	3	4	-	5	6	7	-	8
7	-	*	*	*	-	1	2	3	-	4
8	-	-	-	*	-	2	1	3	-	4
9	1	-	-	2	-	3	4	5	-	6
10	-	-	-	*	-	1	2	3	-	4
11	-	*	*	*	-	1	2	3	-	4
12	-	*	*	*	-	2	1	3	-	4

El siguiente fragmento es un ejemplo de comienzo canónico:

(158)

*Había un vez un chico
que tenía una rana y un perro,
y estaban y los dos, el perro y el chico
estaban mirando a la rana.
Había después, el chico y el perro fueron a dormir
porque era la noche,
y la rana se fue del pote.
Después era la mañana
y se despertaron,
y el chico y el perro no vieron a la rana en el pote.*

La mayor parte de los relatos de este grupo comienzan con la descripción de la primera lámina de la que se recupera la situación del sapo en el frasco y en varios de ellos no se presenta a los otros personajes. En el siguiente fragmento se puede observar que hasta las cláusulas 10 y 11 no se hace mención ni del perro ni del nene a pesar de que se relatan acciones realizadas por estos personajes.

(159)

*Había una vez un sapo
que estaba metido en...en*

*un frasco de vidrio.
Y entonces después se durmieron
y el se escapó.
Después se levantaron
y no estaba el sapo.
Entonces después lo llamaron por acá
y no está.
Entonces lo llamaron por acá...
y después el perro saltó
y el niño también saltó
y lo agarró.*

En los comienzos predomina el uso de formas verbales en presente hecho que, sumado a la no explicitación de información que no es recuperable en el co-texto y al uso de deícticos, pone en evidencia que los relatos están ligados al contexto situacional inmediato, el de las imágenes del libro.

(160)

*Está mirando la rana.
La rana lo está mirando a él.
Está dentro de un frasco.
Estaban durmiendo
y la rana se iba.
Y acá cuando se despertaron
no estaba la rana.
Después estaban mirando
si estaba la rana dentro del zapato.*

La tarea de relato a partir de un libro de imágenes combina la comprensión con la producción. Para responder a esta tarea los niños deben comprender qué se ilustra en cada imagen y codificar su interpretación en discurso narrativo. El modelo mental que construye el niño de la historia cuando la interpreta es la base representacional de la producción lingüística (Nelson, 1990a). En la coherencia del modelo mental incide tanto el conocimiento del mundo en general, de las relaciones causales en el mundo físico y de los objetivos, planes e intenciones de los actores humanos, causalidad psicológica, como el uso estratégico de ese conocimiento (Trabasso, 1981).

Por lo que para que el relato tenga coherencia global es necesario que las secuencias de eventos estén organizadas en términos de objetivos y planes de acción. En la medida en que los niños puedan inferir y aplicar un plan a una serie de eventos que se extienden en el tiempo, sus relatos tendrán coherencia local y global.

El libro de imágenes que se utilizó proporciona una oportunidad para describir las acciones del protagonista en término de un plan jerárquico de objetivos. El plan es jerárquico porque un objetivo supraordenado, recuperar el sapo perdido, motiva los objetivos subordinados, encontrar al sapo a través de su búsqueda en distintos lugares. Además el objetivo de encontrar al sapo se mantiene a pesar de varios intentos de búsqueda frustrados.

Para comprender la estructura del cuento es necesario realizar inferencias causales; el describir las causas y determinar las consecuencias de los eventos conduce a organizar el cuento en una red de eventos y no a considerarlos como una serie desconectada de hechos. En este sentido, la coherencia de la historia se determina en parte en el plano de la causalidad.

La información proporcionada en el comienzo del relato, esto es, la introducción de los tres personajes y la relación entre ellos, el perro y el sapo son las mascotas del niño, es importante para el oyente porque cuando el sapo se escapa se puede inferir que el niño está enojado y quiere recuperar su mascota. A partir de esa información se infieren las "circunstancias" en las que se relacionan los eventos del cuento.

Como se mostró al analizar los comienzos de los relatos, los niños difieren entre sí en cuanto a la cantidad y tipo de información que proporcionan en este fragmento del relato. Con el objeto de describir el grado de coherencia de este fragmento se aplicó el modelo de análisis de narraciones en red causal de Trabasso y colaboradores (Trabasso et al, 1984; Trabasso y Sperry, 1985) a dos comienzos de relatos, uno producido por un niño del grupo B que presenta un comienzo canónico y otro producido por un niño del grupo AB que no responde a este tipo de comienzo.

El modelo de Trabasso describe las relaciones que conectan los eventos desde el principio hasta el final de la historia. Permite determinar en qué medida los eventos relatados forman parte de la red causal que representa la trama central de la narración e identificar aquellos eventos que, al carecer de relaciones con los demás, no forman parte de esta red y dan lugar a fragmentos de texto desvinculados y, por lo tanto, a un menor grado de coherencia en el relato global.

Asimismo el modelo en red causal, al considerar no sólo los eventos adyacentes que configuran la cadena causal de eventos, sino también las relaciones distantes que incrementan la densidad relacional del relato, permita

evaluar la complejidad de la organización causal del texto según las relaciones se integren en forma de cadena lineal de eventos o en forma de red causal.

Es por ello que este modelo resulta un procedimiento útil para determinar si los sujetos se valen de una estrategia causal que recurre a información limitada a los eventos físicos, que son el antecedente inmediato previo del evento que relatan y organizan los eventos en una cadena lineal o si, al tener en cuenta la pluralidad de causas, recurren a toda la información previa disponible - circunstancias iniciales, propósitos y motivaciones de los personajes - para dar cuenta de los eventos que narran y los organizan en una red causal.

Como se muestra en las figuras 36 y 37, el comienzo caracterizado como canónico posee un grado mayor de coherencia que el identificado como no-canónico. En efecto, el número de conexiones causales, (84% vs 47%) es superior en el comienzo canónico y el índice de densidad relacional, que es una medida del grado en que los eventos relatados están conectados, es mayor en el primer caso, 1.2, que en el segundo, 0.4. Asimismo el porcentaje de eventos pluricausales, que señala el grado de integración de la información, es mayor en el comienzo canónico, 23%, que en el no-canónico, 5%.

Para el análisis de la coherencia global de todo el relato se tomó también como criterio la organización de la narración en episodios que incluyeran objetivos, acciones y consecuencias. Cuando los niños organizan los eventos en relación con la línea general de la trama, en este caso la búsqueda sostenida del sapo, proporcionan la información necesaria para inferir las relaciones temporales y causales entre los eventos logrando así un relato coherente de la historia. En efecto, la codificación de las acciones como intentos que se realizan con un propósito, encontrar el sapo, marca la interconexión causal de los eventos en un todo coherente.

Las acciones fueron clasificadas como intentos si contenían verbos de los que se podía inferir una búsqueda: "buscar", "mirar", "llamar", "gritar", "fijarse". La cuantificación de estas acciones en el relato producido por los dos grupos de niños arrojó valores promedio similares en ambos grupos: 4.7 en el grupo B y 4.5 en el grupo AB, valores que representan, en promedio alrededor del 50 % de los episodios relatados. En este sentido se observan diferencias entre los niños. Así por ejemplo el relato que se transcribe, producido por una niña del grupo B, muestra una codificación selectiva de las

acciones relevantes de búsqueda y no incluye otros episodios no relacionados con el objetivo del protagonista.

(161)

*El perro, el sapo y el nene
ellos estaban durmiendo
y este se quiso escapar.
Se fijaron sobre la ropa
y no estaba.
Después salieron a la ventana
y lo llamaron
y no estaba.
Después salieron afuera
a buscarlo
y no estaba.
El nene se fijó en el agujero
que había
y no estaba.
Se fijó en el agujero del árbol
y tampoco estaba.
Después se cayó al agua
después se subió a la piedra
y lo llamó
y no estaba.
Después se cayó al agua
y después se sentó en el agua
se fijó atrás del árbol
y no estaba.
Después encontraron dos sapitos con hijitos
y entonces después se saludaron y se fueron.*

El relato transcrito presenta además la particularidad de que todos los episodios incluyen el intento, del que se infiere el objetivo, y la consecuencia (no encontró al sapo), hecho que no es frecuente entre los demás niños. En el grupo AB, solo el 25% de los niños incluye 1 o 2 episodios de este tipo, mientras que en el grupo B el 72% de los niños lo hace.

El siguiente fragmento de un relato producido por un niño del grupo AB es un ejemplo de no inclusión de episodios marcados por el objetivo, excepto el inicial. Solo dos niños, uno de cada grupo, producen este tipo de relato en el que las acciones no están motivadas por la búsqueda del sapo.

(162)

*Ahora lo estaba buscando por todos lados
y no estaba.
Y el nene abrió la ventana.
Y el perrito se quedó con el frasco.
El nene se quedó en la casa*

y el perrito se caía con el frasco.
Y el nene estaba enojado
y el perrito estaba eh.. contento.
Y acá están rotos los vidrios.
Y acá iban todas las ovejas
se iban.
Y el las llamaba
y el perrito estaba enojado.

Vemos en síntesis que el desempeño de los niños del grupo B en la producción de narrativas no difiere en términos generales del grupo de clase media tomado como grupo de comparación. Además si se considera este desempeño en relación con el patrón evolutivo, se observa que entre el comienzo y el fin de año se han producido avances en cuanto al dominio de recursos para la producción discursiva. En efecto, en el diagnóstico inicial se había comprobado que los niños de este grupo producían relatos típicos de las primeras formas narrativas, esto es, secuencias descriptivas y secuencias temporales de acción. Por el contrario, los relatos del libro de imágenes se aproximan a las formas adultas en tanto se estructuran en episodios organizados por objetivos y relaciones causales en los que el reconocimiento de un plan es utilizado para codificar las acciones como intentos. (Trabasso y Nickels, en prensa). Asimismo la inclusión de dos o más episodios en los que se explicita el objetivo, el intento y la consecuencia permite inferir el objetivo de nivel superior, hecho que confiere a los relatos la organización jerárquica de las formas narrativas más avanzadas.

Por otra parte, si bien las ilustraciones controlan el contenido semántico de los relatos, proporcionan a su vez una gama de conexiones causales posibles cuyo establecimiento y organización dependerán de las representaciones mentales y estrategias que pueda poner en juego el niño (Rosemberg, 1994). En este sentido la coherencia global de los relatos indica que los niños han podido hacer uso de estrategias causales que tienen un rol fundamental en la comprensión del lenguaje y de los eventos del mundo. (Fletcher, 1986; Fletcher y Bloom, 1988).

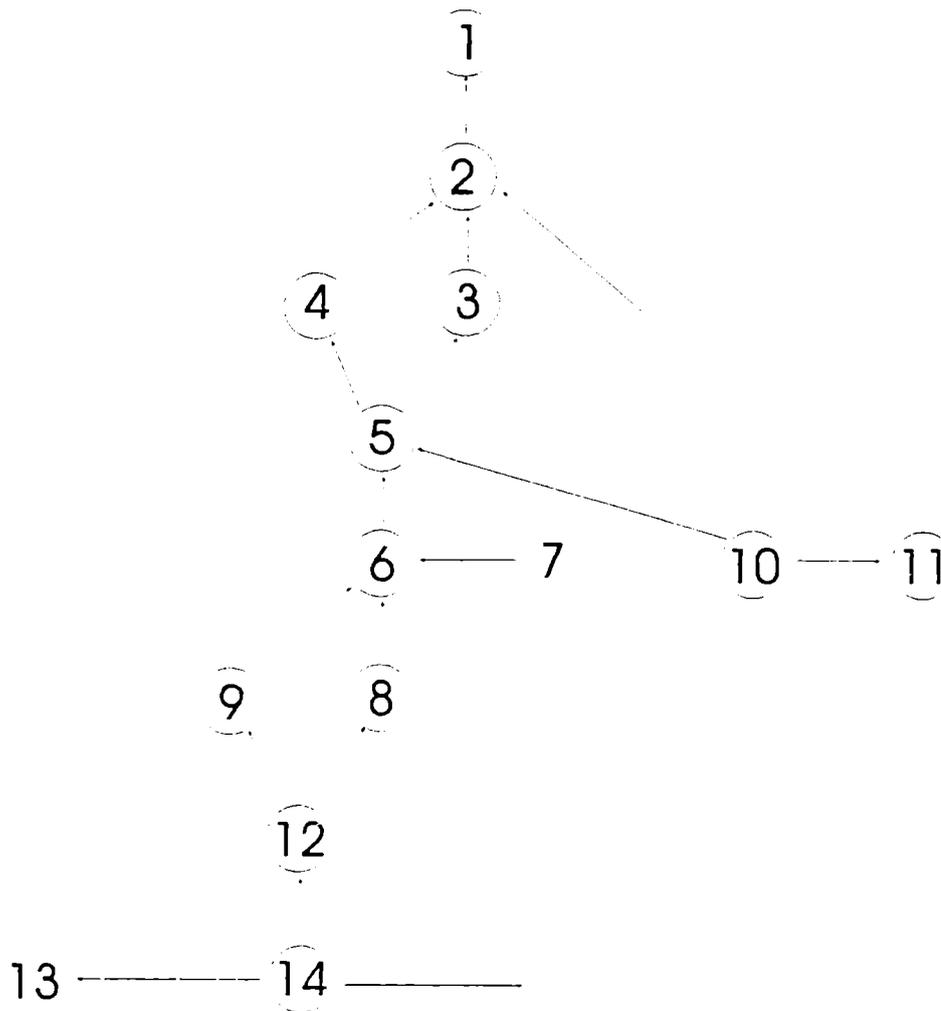
Texto del relato de la Fig. 36

- 1) **había una vez un niño que vivía con su perro y un sapito**
- 2) **un día el niño estaba durmiendo con el perrito**
- 3) **mientras el sapito aprovecha a escapar**
- 4) **cuando se despertó el niño y el perro vieron**
- 5) **que el sapito no estaba más**

- 6) empezaron a buscar en su bota, en el casco, en todas partes
- 7) también gritaron
- 8) el perro se cayó
- 9) y el niño mientras miraba
- 10) y pensaba
- 11) como debía que encontrar al sapito
- 12) el dueño le castigó
- 13) porque dijo que se quedaba despierto a vigilar
- 14) si el sapito se iba

FIG. 36

Red causal de un comienzo canónico
(relato producido por un niño del Grupo B)

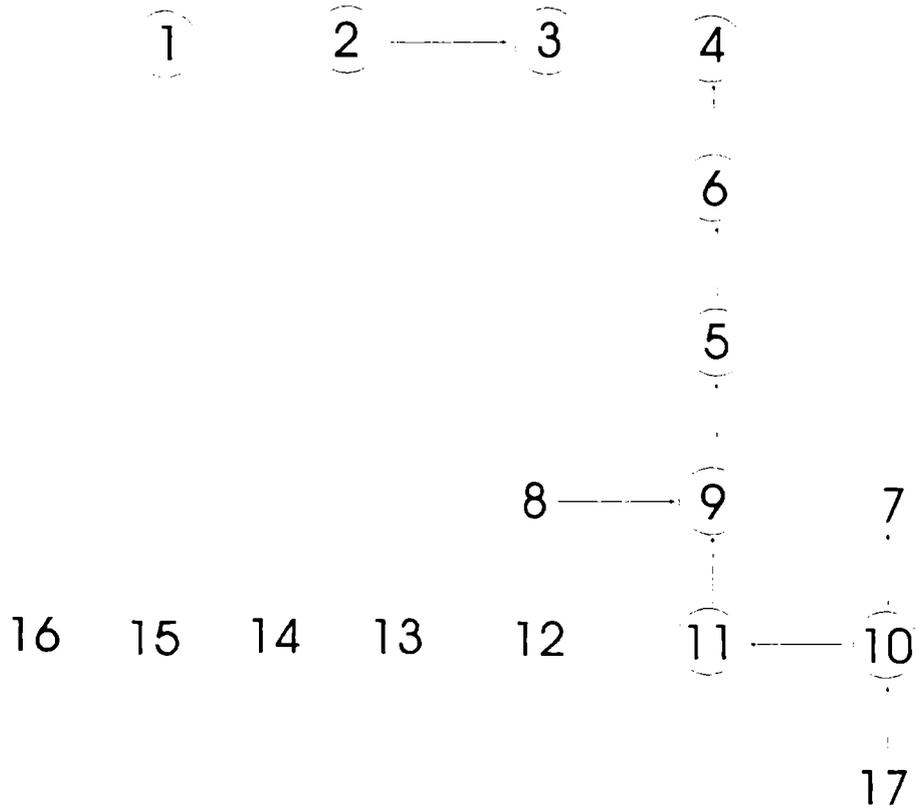


Texto del relato de la Fig. 37

- 1) acá el perro estaba mirando la rana y el chico también
- 2) y después estaba así ahí estaba durmiendo
- 3) porque estaba de noche
- 4) y se estaba escapando la rana
- 5) el chico estaba triste
- 6) porque se escapó la rana y el perro también
- 7) y estaba gritando el chico
- 8) y estaba cambiándose para salir
- 9) a buscarlo
- 10) y después fue a gritar por la ventana a ver
- 11) si lo escuchaba
- 12) y después se tiró el perro
- 13) y después se rompió el vidrio
- 14) y lo agarró
- 15) y se enojó mucho
- 16) y después el perro le chupó
- 17) y después le fue a gritar por todos lados

FIG. 37

Red causal de un comienzo no-canónico
(relato producido por un niño del Grupo AB)



4.3.3. Discusión general

La experiencia de alfabetización, seguimiento y evaluación fue realizada con el objeto de explorar los efectos de la implementación de un programa para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en un grupo de niños de 5 años de clase baja. El diagnóstico realizado en el primer estudio había mostrado que estos niños diferían en forma significativa, en cuanto a sus conocimientos sobre la escritura, sistema de escritura y desempeño en lenguaje oral, con respecto a otro grupo de niños de clase media. El desempeño de los niños de clase baja en las pruebas de diagnóstico no daban lugar a un buen pronóstico en cuanto a futuros logros en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En el estudio se buscó también describir y analizar la intervención pedagógica en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que promovió así como la naturaleza y el curso del proceso de alfabetización emergente en español en el marco de la experiencia de intervención.

A pesar de las diferencias metodológicas entre este estudio y el estudio transversal previo, los resultados de ambos estudios coincidieron con respecto a ciertos aspectos del proceso de alfabetización. Se comprobó, en efecto, que el conocimiento general sobre el hecho de que la escritura tiene significado y las formas, funciones y usos de la escritura o conocimiento básico precede y parece ser el fundamento sobre el que se constituyen otros conocimientos y habilidades. En coincidencia con el trabajo pionero de Vigotsky, Clay y Downing, este conocimiento básico sobre la escritura proporciona no solo la motivación sino también el marco conceptual en el que la lectura y la escritura pueden aprenderse mejor.

En este marco los niños incrementaron paulatinamente sus conocimientos sobre el sistema de escritura, conocimientos sobre las correspondencias letra-sonido, conciencia fonológica, nombre de las letras y escribieron y leyeron haciendo uso de diferentes estrategias según el conocimiento alcanzado en esta y otras dimensiones de conocimiento sobre la escritura.

Cabe señalar que los resultados del segundo estudio coinciden también con los obtenidos en el primer estudio con respecto a la diferente relevancia que parece tener el conocimiento del nombre de las letras en español y en inglés, el hecho de que la segmentación de palabras en sonidos presente mayor

dificultad que el deslindar el sonido inicial de una palabra y la relación entre el conocimiento de las correspondencias sonido-letra y la conciencia fonológica con las formas de escritura que producen los niños.

Con respecto a la evolución de las formas de escritura se observa una vez más que el curso no parece ser lineal, como se ha sostenido en otras investigaciones (Ferreiro y Teberosky, 1979) sino que, por el contrario, los niños adquieren un repertorio de formas y usan formas distintas para diferentes tareas en el mismo momento del desarrollo. La sobrecarga cognitiva que cada tarea requiere puede explicar esta variación que ha sido comprobada en estudios realizados en otras lenguas. (Barnhart y Sulzby, 1989).

Un hallazgo interesante de este estudio sobre el proceso de alfabetización en español que, como se verá, puede tener importantes implicancias pedagógicas, es el hecho de que el aprendizaje inicial de la escritura presenta un desfase con el de la lectura. En efecto, el desempeño de los niños en escritura es superior a su desempeño en lectura. Esta observación fue corroborada en otro trabajo realizado con niños que finalizaban primer grado (Manrique y Signorini, 1994).

El desfase entre las habilidades tempranas de lectura y escritura, que también se registra en italiano y es inverso al observado en inglés, puede explicarse por las características fonológicas y ortográficas del español que son similares a las del italiano y diferencian a ambas lenguas del inglés.

Cabe señalar que, cuando se analiza este desfase, se toma como criterio para evaluar el desempeño en escritura las formas correctas de acuerdo a los estándares convencionales, o formas con sustituciones de letras ortográficamente aceptables.

Cuando los niños comienzan a escribir en un sistema alfabético estableciendo algún tipo de correspondencia entre el habla y la escritura, tienden a escribir cada palabra como "suena" y al hacerlo van adquiriendo una importante apreciación de la estructura fonológica de las palabras. Sin duda la escritura fonética promueve el desarrollo de la conciencia fonológica que a su vez facilita el establecimiento de reglas de correspondencia entre los sonidos y las grafías.

Pero la escritura correcta no siempre puede derivarse directamente del conocimiento fonológico puesto que el grado

de transparencia del sistema ortográfico varía de una lengua a otra. En este sentido Treiman (1987) observó, sobre una muestra de 6000 escrituras producidas por niños hablantes de inglés de primer grado, que las escrituras correctas respondían a cuatro factores relacionados precisamente con la simplicidad de las correspondencias letra-sonido. Dada la mayor transparencia del sistema ortográfico del español y del italiano con respecto al del inglés, las formas fonéticas de las escrituras tempranas en esas lenguas coinciden en muchos casos con formas correctas o sustitutos ortográficamente aceptables.

Pero, por otra parte, el conocimiento de las reglas de correspondencia que favorece el desempeño temprano en escritura parece sesgar hacia estrategias de lectura letra por letra, estrategias que, aunque le permiten al niño producir formas convencionales de escritura en tanto se le brinde el tiempo necesario para hacerlo, son insuficientes para realizar una lectura correcta de palabras.

Estas observaciones plantean interrogantes con respecto a la efectividad de propuestas actuales de alfabetización ampliamente difundidas en nuestro medio en las que se privilegia la escritura como vía de acceso a la lectura (Kaufman et al, 1990). En ellas se ha puesto el acento en la creación de situaciones que alientan la escritura espontánea o inventada de los niños. Siendo este proceso esencialmente fónico, es indudable que desarrolla conciencia fonológica y promueve el conocimiento de las relaciones entre la estructura fonológica y ortográfica de las palabras a través de los esfuerzos activos y reflexivos que realizan los niños para escribir. Asimismo incrementa la atención del niño, y su interés por la escritura y el uso de esta como instrumento de comunicación.

Aunque parece ser una vía importante para el descubrimiento del principio alfabético, sin embargo la escritura espontánea, cuando no va acompañada por un trabajo sistemático con los sonidos para desarrollar conciencia fonológica y variadas actividades de lectura, puede dar lugar a un proceso lento que requiere considerable esfuerzo y tiempo hasta que se logra la comprensión de dicho principio (Ehri, 1988).

Por su parte no resulta claro si o de qué modo la escritura espontánea puede contribuir al desarrollo simultáneo de la lectura en la medida en que este aprendizaje implica la conformación del procesador ortográfico. Según el modelo de reconocimiento de palabras elaborado por Seindenberg y McClelland (1989) en base a investigaciones sobre el proceso de

lectura en inglés, el procesador ortográfico que recibe como input la palabra escrita está formado por unidades de asociaciones entre letras. A través de la experiencia visual con las palabras se forman estas unidades que llegan a constituir redes de asociaciones que capturan las secuencias ordenadas de letras y representan la palabra entera. La conformación de estas redes permite la identificación visual rápida y automática de las palabras y el acceso directo e inmediato al significado.

En el marco de este modelo cabe preguntarse cómo pueden formarse las unidades de asociaciones a través de la escritura de palabras que se va realizando lentamente letra por letra puesto que la excitación que provoca cada letra desaparece antes de que se produzca la siguiente, limitando el trabajo del procesador ortográfico a una letra por vez y en forma independiente de las otras.

En efecto, a menos que las unidades sean activadas simultáneamente no tiene el sistema forma de aprender sobre la co-ocurrencia de las letras. En la lectura, cuando el lector fija la mirada en una palabra, varias de sus letras quedan en el campo visual, recibiendo cada una de las unidades correspondientes estimulación visual directa en el mismo momento.

En el marco de estas consideraciones se puede pensar que, aunque el aprendizaje inicial de la escritura parece ser más fácil que el de la lectura y promueve la apreciación de la estructura fonológica de las palabras, la escritura espontánea sólo puede ser una vía más a la lectura puesto que los conocimientos a los que da lugar no son suficientes para el reconocimiento rápido y preciso de las palabras.

Lamentablemente no se han realizado aún investigaciones sobre el procesamiento en lectura en español que puedan dar una respuesta al interrogante planteado por lo que estas reflexiones tienen sólo valor heurístico para futuros estudios. De todas maneras la escritura no puede suplantar la instrucción y práctica en lectura y reconocimiento de palabras, actividades que proporcionan además el contacto con la escritura convencional de las palabras.

El descubrimiento del principio alfabético, que constituye sin duda un hito en el proceso de alfabetización, puede ser promovido a través del trabajo con los sonidos junto a situaciones de lectura y escritura. Si se toma como índice de comprensión de dicho principio una forma de escritura en la que cada letra representa un fonema, se observa que más del 50 % de los niños que participaron en este estudio de

intervención producen esta forma de escritura al finalizar el año. El hecho de que la escritura alfabética aparezca asociada con el desempeño en conciencia fonológica indica la incidencia de las habilidades analíticas en la comprensión de la naturaleza del sistema alfabético.

Los avances que los niños realizaron en todas las dimensiones de conocimiento y acciones de lectura y escritura a las que apunta el programa de alfabetización, pueden atribuirse tanto a la calidad de las intervenciones de la maestra como a la propuesta misma. Se sabe que la implementación efectiva de una propuesta depende de la comprensión sólida de los principios y objetivos que guiaron su elaboración.

En este sentido se puede pensar que la maestra había logrado dicha comprensión puesto que recreó en la sala las situaciones naturales que propone el programa en base a los estudios sobre el proceso de alfabetización emergente. De hecho, como se señaló al ir presentando los resultados, se observan coincidencias en cuanto a los conocimientos que desarrollan los niños y las acciones emergentes de lectura y escritura que realizan en la sala con el curso del proceso de alfabetización tal como se pone de manifiesto en los estudios de este proceso en el medio familiar. En un medio rico en escritura, la lectura y la escritura fueron incorporadas por la maestra a toda actividad que se realizaba en la sala. Los niños fueron alentados a explorar los materiales escritos con el mismo entusiasmo con que lo hacían con los juegos de mesa, bloques y otros materiales.

La maestra apoyó el desarrollo de conocimiento y habilidades a través de señalamientos explícitos, la lectura repetida de cuentos, canciones, mensajes, listas, la escritura de textos que le dictaban los niños y los juegos con los sonidos. Asimismo y contrariamente a lo que hacen muchos docentes que se niegan a contestar a los niños en situaciones de escritura espontánea, la maestra ponía atención en responder a las preguntas de los niños en estas situaciones y a proporcionarles el modelo de escritura convencional cuando lo solicitaban.

Un aspecto fundamental de las intervenciones de la maestra fue la interacción verbal que generaba alrededor de todas las actividades. Su estilo de interacción, que es también un estilo de enseñanza, se caracteriza por la sincronización y contingencia de las intervenciones, en tanto los comentarios, preguntas y aclaraciones las realiza a partir de las contribuciones de los niños.

A través de sus intervenciones busca que los niños sean más explícitos y dependan menos del contexto, supuestos compartidos y bases de conocimiento para que sus relatos puedan ser comprendidos. La maestra proporciona en todo intercambio el apoyo interactivo necesario y la práctica para que los niños produzcan discursos coherentes y cohesivos.

De hecho durante el curso del año se observa un incremento en las intervenciones de los niños que da espacio para que pongan en juego sus recursos lingüísticos, conduciéndolos a organizar la información de los relatos según las convenciones de ordenamiento temporal y causal de la narrativa alfabetizada.

El desempeño de la maestra en los intercambios, la frecuencia de estos y la lectura de textos incidió sin duda en la producción discursiva de los niños que muestra a fin de año un avance con respecto al observado al comenzar la experiencia. Los niños demuestran haber internalizado el esquema de cuento y poder hacer uso de este conocimiento así como también de inferencias causales en la comprensión de secuencias de eventos.

Con respecto a la propuesta pedagógica los resultados obtenidos a través de su implementación indican que puede ser esta una vía eficaz para la enseñanza y el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. La efectividad del programa, que como se dijo depende en gran medida de su implementación - materiales, docente, estudiantes y compatibilidad entre ellos - puede atribuirse a los principios y objetivos que sustentan las acciones del programa.

En línea con otras propuestas (Clay, 1979; Chall, 1983; Holdaway, 1979) se busca desarrollar los conocimientos, estrategias y habilidades que permiten el reconocimiento visual, automático y directo de las palabras teniendo presente que "la única razón para aprender a leer palabras es comprender el texto" (Adams, 1990, pag.215). Para ello se realizan las lecturas repetidas de textos, actividades con palabras y sonidos, escritura espontánea y dictado de textos.

El trabajo con los sonidos para desarrollar conciencia fonológica y dar lugar a la inducción de las relaciones sonido-grafía, el componente fónico de la propuesta, se fundamenta en las investigaciones sobre los programas y métodos y comparación de su efectividad sobre las habilidades y conocimientos de los niños que predicen el curso posterior del aprendizaje de la lectura y la escritura y el desempeño de los lectores fluidos. Como señala Adams (1990) a partir de

una extensa y cuidadosa revisión de estas investigaciones, todos apuntan a la conclusión de que el conocimiento de las relaciones grafía-sonido es crítico.

Cabe señalar que a diferencia de los métodos fónicos tradicionales en los que se enseñan explícitamente estas relaciones, en las nuevas propuestas se pone el acento en la conciencia fonológica y en las otras actividades ya enumeradas. No se piensa por esto que el conocimiento de las relaciones sea el básico ni se tratan los aspectos fónicos en el vacío. El marco conceptual del aprendizaje de la lectura y la escritura es el reconocimiento por el niño de los usos y funciones de la escritura y del valor personal que esta tiene para su propia vida.

La conciencia fonológica, el reconocimiento de las letras, la familiaridad con patrones de letras, las relaciones grafía-sonido se desarrollan a partir de actividades reales de lectura y escritura en las que se aprenden también estructuras textuales, el significado de las palabras, estructuras sintácticas, recursos del estilo de lenguaje escrito y se ponen en juego estrategias para la comprensión y producción textual.

En coincidencia con los modelos cognitivos interactivos de lectura, se asume que el aprendizaje no procede en forma ascendente y por etapas, sino que los conocimientos de distintos niveles se adquieren en forma simultánea e interrelacionada.

Tanto en las propuestas mencionadas como en el programa implementado en este estudio se pretende superar la falsa antinomia entre fónico vs comprensión con el sustento que proporcionan las investigaciones básicas y aplicadas realizadas en los últimos 30 años sobre los procesos lingüístico-cognitivos de la lectura, la escritura y su aprendizaje.

Los niños que participaron de la experiencia de alfabetización, aunque provenían de sectores económicamente desventajados, tenían algún acceso a los medios de comunicación, dado que vivían en un medio urbano, por lo que la escritura no estaba totalmente ausente de su entorno familiar. Por el contrario, en otras comunidades de nuestro país, como por ejemplo las collas, la escritura es sólo un objeto escolar ajeno a toda práctica social.

Con respecto a esta diferencia entre grupos de niños, pensamos que los ejes básicos de la propuesta de alfabetización y el marco de enseñanza y aprendizaje adoptado

son en principio válidos para cualquier realidad. No obstante es importante señalar que las estrategias y recursos didácticos empleados en su implementación requieren de una contextualización que responda a las características culturales de cada grupo de niños.

Si bien los resultados de la implementación del programa fueron satisfactorios en cuanto a los avances en los conocimientos de los niños, particularmente en aquellas dimensiones que predicen mejores logros en el aprendizaje posterior de la lectura y la escritura, el factor pedagógico por sí solo no parece ser suficiente para el abordaje y tratamiento de la compleja problemática del fracaso escolar.

Como se ha comprobado en este estudio, una intervención pedagógica adecuada puede revertir en parte las diferencias en las competencias iniciales entre niños de distinta procedencia social. Aunque no fue posible seguir a los niños y evaluar su aprendizaje en primer grado, se piensa que deben haber alcanzado un buen nivel de desempeño, al menos aquellos (más de 50 %) que ya al finalizar el Jardín habían logrado un dominio de la escritura semejante al que tenían los niños del grupo de comparación al finalizar primer grado.

Con respecto a los otros niños, cuyos avances no fueron tan evidentes, aunque importantes si se consideran los valores arrojados por el diagnóstico inicial y las tasas de incremento, los resultados muestran por una parte, que es necesario replantear la intervención pedagógica del Jardín en relación con la alfabetización desde los tres años, y, por otra parte, que hay factores derivados de una situación de pobreza extrema que obstaculizan todo tipo de intervención.

Si se atiende a la cantidad y calidad de experiencias con el lenguaje oral y escrito que tienen muchos niños desde los 2 y 3 años y aún antes en el medio familiar, como lo indican entre otras las investigaciones citadas de Wells, 1989; Teale, 1986; Adams, 1990, resulta ingenuo pensar, aún cuando se obtengan buenos resultados, que la intervención a los 5 años pueda ser suficiente para revertir en forma homogénea y perdurable diferencias importantes que se establecen a edad más temprana.

Por otra parte, aunque en este estudio no se abordó el análisis de la incidencia sobre el aprendizaje de factores relativos a deficiencias en salud, alimentación y cuidado del niño, sin embargo la observación informal mostró que estos problemas, detectados por la maestra a través del intercambio diario con los padres y familiares y comentarios de los

propios niños, influían en su participación en la sala, asistencia al jardín y desempeño general.

4.4.- Reflexiones finales.

Cuando se examinan las respuestas que dan las escuelas a la problemática del fracaso y a las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura, se comprueba que la comunidad educativa no ha tomado verdadera conciencia de este problema puesto que no ha evaluado la efectividad a largo plazo de las prácticas comúnmente adoptadas : repetición, promoción automática y derivación a otros servicios. Tampoco se han estimado los costos de estos programas ni explorado soluciones alternativas cuya eficacia ha sido bien documentada a través de investigaciones rigurosas realizadas en otros medios.

Es posible que las prácticas adoptadas por nuestro sistema respondan a supuestos erróneos que será necesario revisar si se intenta una modificación de fondo. En general se reconoce que existen grandes diferencias entre los niños cuando ingresan a primer grado. De hecho en este estudio se han identificado y descrito aquellas diferencias en conocimientos que pueden obstaculizar futuros aprendizajes. La escuela parece pensar que estas diferencias son indicadores de ritmos distintos de desarrollo por lo que responde a ellas con la promoción automática y repetición, aceptando implícitamente que no todos los niños pueden avanzar a la par.

Por el contrario en este estudio se ha considerado que las diferencias son indicadores de que la cantidad, calidad e intensidad de la intervención pedagógica debe ser también diferente según las necesidades del niño. El cambio de enfoque implica reconocer la potencialidad del niño pequeño para aprender y la posibilidad de que todos, si se brinda una educación equitativa, progresen al mismo ritmo.

Lentificar el proceso de enseñanza sólo asegura que algunos niños estén siempre por detrás de sus pares ; promover el proceso significa proporcionar más y mejor educación a quienes lo necesitan. Cuanto más tiempo se deje a algunos niños en situación de retraso con respecto a sus pares, más difícil será equipararlos y menores posibilidades tendrán de alcanzar un alto nivel de alfabetización.

Teniendo presente que los primeros seis años de vida constituyen una etapa crítica para el desarrollo integral del niño, el presente estudio muestra que es posible, mediante la

identificación de algunos de los factores que se conjugan en la determinación de riesgo de fracaso y de una intervención pedagógica adecuada y temprana que atienda a dichos factores, implementar programas de intervención que mejoren las posibilidades de un buen desempeño en la EGB.

La implementación de programas de alfabetización en el Nivel Inicial se presenta como una alternativa viable para niños que comienzan su escolaridad con pocas experiencias con la escritura. Esta alternativa no es nueva y tiene ya en otros países una larga tradición, como el programa Head Start en los Estados Unidos que se elaboró en la década del 60 y ha sido objeto de sucesivas reformulaciones. Evaluaciones recientes de su aplicación han probado el impacto que tiene a corto y a largo plazo en el desempeño escolar de los grupos de riesgo.

La inversión económica en estos programas se traduce en beneficios sociales, políticos y económicos para los participantes, sus familias y la comunidad. En nuestro país no se han implementado programas de este tipo a pesar de las evidencias empíricas sobre su efectividad. En este sentido el presente estudio constituye un aporte para pensar y articular estrategias pedagógico-institucionales que fortalezcan acciones tendientes a generar una política educativa atenta a la problemática del fracaso.

Sabemos que los factores de fondo de la pobreza, responsable última de la existencia de niños en riesgo de fracaso, no son fáciles de resolver, ni pueden serlo sólo desde la escuela. Sin embargo en los países con poblaciones numerosas en situación de pobreza los servicios educativos son una vía, a veces la única, para apoyar a las familias y mejorar las condiciones de salud y de educación en las que crecen los niños.

Siendo el fracaso un fenómeno plurideterminado, resulta imprescindible organizar programas amplios que involucren y articulen el accionar de la familia, la comunidad, la escuela y los servicios de salud en la atención integral del niño pequeño. En este sentido es necesario replantear la responsabilidad que tiene el sistema educativo en la generación de estrategias específicas en el marco de una política social educativa que promueva la búsqueda de soluciones para la problemática que enfrentan los niños de sectores desventajados.

Sin duda la escuela tiene una responsabilidad particular en el fenómeno del fracaso y por ello se constituye en un ámbito legítimo de intervención si se quiere mejorar la suerte de

los sectores menos favorecidos ya que es, para muchos niños, la única vía de acceso a la alfabetización. Un primer paso en la toma de responsabilidad de la escuela implica el reconocimiento de su rol pedagógico en la Educación Inicial.

Este rol es asumido explícitamente en la presentación de los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial según se expresa en el Documento del Consejo Federal de Cultura y Educación, 1994. La inclusión de contenidos referidos al lenguaje oral y escrito así como la obligatoriedad del último año del Jardín, establecida por la Ley Federal de Educación, abre un espacio fundamental para la adecuación de los servicios a las necesidades diferenciadas de los niños y el mejoramiento de la calidad de las situaciones educativas que ofrecen.

Los resultados obtenidos en esta investigación señalan específicamente la necesidad de reconceptualizar las acciones del Nivel Inicial en relación con el desarrollo del lenguaje oral y escrito :

- Una reconceptualización de los objetivos referidos al lenguaje oral que explicita los conocimientos sobre diferentes tipos de discurso y usos del lenguaje que el niño necesita dominar para desempeñarse en la escuela y en la sociedad.

- Una reconceptualización de las acciones tendientes a promover el aprendizaje de la lectura y la escritura centrándose en los aspectos cognitivos y lingüísticos específicos a estas actividades. No se trata de preparar al niño para futuros aprendizajes en la escuela primaria sino de enseñarle a leer y escribir con metodologías acorde a los intereses y necesidades de cada edad.

A través de una intervención temprana y sistemática que podrá comenzar en el Jardín Maternal y continuarse en el Jardín de Infantes, mediante acciones destinadas a facilitar el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje de la lectura y la escritura, podemos encontrar una vía pedagógica para dar respuesta a la problemática del fracaso. La Educación Inicial debe ser un puente entre los usos del lenguaje que el niño ha desarrollado en su hogar y los estilos conversacionales del aula, así como una vía de ingreso al proceso de alfabetización.

BIBLIOGRAFIA

Adams, M. (1982). Models of reading. En : Le Ny y W. Kintch (ed.), Language and comprehension. Amsterdam: North-Holland and Puh. Co.

Adams, M (1990). Beginning to read. Thinking and learning about print. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press.

Allen, R. V. (1966). Language experiencies in reading. Chicago: Encyclopaedia Britannica Educational Corp.

Allington, R.L. y Walmsley, S. A. (1995). No quick fix. Nueva York : Teachers College Press.

Anderson, J. R. (1976). Language, memory and thought. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Anderson, R.C., Spiro, R.J. y Anderson, M.C. (1978). Schemata as scaffolding for the representation of information in connected discourse. American Educational Research Journal, 15: 433-440.

Anderson, A.B., Teale, W.H., y Estrada, E. (1980). Low - income children's preschool literacy experiences: some naturalistic observations. The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition. 2 : 59-65.

Ayers, I. H., Downing, J and Schaefer, B. (1977). Test of linguistic awareness in reading readiness. University of Victoria, Victoria, Canadá.

Babini, A.M. (1994). La educación argentina en 1990. Las cifras en la comparación internacional. En R. Gibaja y A. M. Babini (eds.), La educación en la Argentina. Buenos Aires : La Colmena.

Baddeley, A.D. (1966). Short-term memory for word sequences as a function of acoustic and formal similarity. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 18: 362-365.

Baddeley, A.D. (1986). Working memory. Oxford: Oxford University Press.

Baghban, M. (1984). Our daughter learns to read and write: A case study from birth to three. Newark, DE: International Reading Association.

Baker, N.D y Nelson, K.E. (1984). Recasting and related conversational techniques for triggering syntactic advances by young children. First Language, 5 : 3-22.

Ball, E. y Blachman, B. (1988). Phoneme segmentation training: Effect on reading readiness. Annals of Dyslexia, 38 : 208-225.

Bamberg, M.(1987). The acquisition of narratives. Nueva York : Mouton de Gruyter.

Barnhart, J. E. y Sulzby, E. (1989). Written language concerns kindergarten children: Patterns and developmental influences. (Informe no publicado)

Barron, R. (1986). Word recognition in early reading. A review of the direct and indirect access hypothesis. Cognition, 24 : 93-119.

Bartlett, F. C. (1932). Remembering. Cambridge: The University Press.

Bates, E. (1974). Acquisition of pragmatic competence. Journal of Child Language, 1:277-181.

Bates, E. (1976). Pragmatics and sociolinguistics in child language. En Morehead y Morehead (eds.), Language Deficiency in Children. Baltimore : University Park Press.

Bateson, G. (1972). Steps to an ecology of mind. Nueva York: Ballantine.

Beaugrande, R. (1984). Text Production. Towards a Science of Composition . Norwood, N J: Ablex.

Bereiter, C y Engelmann, S. (1966). Teaching Disadvantaged Children in the Pre-School. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Bereiter, C. y Scardamaglia, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult ?. En A. Freedman, I, Pringle, y J. Yalden (eds.), Learning to write. First language/second language. Nueva York : Longman.

Bernstein, B. (1960). Language and social class. British Journal of Sociology, 9 : 159-74.

Bernstein, B. (1964). Aspects of language and learning in the genesis of the social process. En Del Hymes (ed.), Language in Culture and Society. Nueva York: Harper and Row.

Bernstein, B (1990). La estructura del discurso pedagógico. Madrid : Ediciones Morata.

Blachman, B. (1991). Phonological awareness: Implications for prereading and early reading instruction. En S. A. Brady y D.P. Shankweiler (eds.), Phonological processes in literacy. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Bloom, D. y Green, J. (1984). Directions in the sociolinguistic study of reading. En D. Pearson, R. Barr, M. Camil y B. Mosenthal (eds.), Handbook of Research in Reading. Nueva York : Longman.

Bocaz, A. (1992). Procesos inferenciales abductivos en la interpretación de escenas narrativas complejas. Lenguas Modernas, 19:89-106.

Bradley, L. y Bryant, P. (1983), Categorizing sounds and learning to read - a causal connection. Nature, 301 :419-421.

Bradley, L y Bryand, P. (1991). Phonological skills before and after learning to read. En S. Brady y D. Shankweiler, (eds.), Phonological Processes in Literacy. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Brady, S. y Shankweiler, D.(eds) (1991). Phonological processes in literacy. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Braslavsky, B. P. (1990), La escuela puede, una perspectiva didáctica. Buenos Aires: Aique.

Brazil, D. (1985). The Communicative Value of Intonation in English. University of Birmingham. Bleak House Book.

Britton, J. (1970). Language and education. Allen Lane: Penguin.

Britton, J. (1983). La escritura y el mundo de las historias. En B.M. Kroll y C. G. Wells (eds.), Explorations in the development of writing. Chichester :Wiley.

Brown, R. y Bellugi, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. Harvard Educational Review, 34 : 133-151.

Brown, R. (1973). A first language. The early stages. Cambridge, Mass : Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1975). From communication to language: psychological perspective. Cognition, 3 :255-267.

Bruner, J. S. (1976). Learning how to do things with words. Trabajo presentado en el Wolfson Lecture, Wolfson College, Oxford.

Bruner, J. S, y Sherwood, V. (1976). Peckaboo and the learning of rule structure. En J. S. Bruner, A. Jolly y K. Sylva (eds.), Play. Its role in development and evolution. Harmondsworth. Eng: Penguin.

Bruner, J. (1983). El habla del niño. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Barcelona: Alianza Psicología.

Bus, A. G. y Hzendorn, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy. Child Development, 59 : 1262-1272.

Byrne, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading: rationale, hypotheses, and data. En, P. Gough; L. Ehri y R. Treiman, (eds.), Reading Acquisition. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Calfee, R. C. y Jameson, P. (1971). Visual search and reading . Technical Report N° 157. Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.

Carnegie Corporation of New York (1994). Starting Points. The report of the Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children. New York.

Carpenter, P.A. y Just, M. A. (1981). Cognitive processes in reading: Models based on readers' eye fixations. En A.M. Lesgold y C.A. Perfetti (eds.), Interactive processes in reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cazden, C. B., Jhon, V. P. y Hymes, D. (1972). Functions of language in the classroom. Nueva York : Teachers' College Press.

Cazden, C. (1983), Adult assistance to language development: scaffolds, models and direct instruction. En R.V. Parker y F.A. Davis (eds.), Developing literacy. Delaware: International Reading Association.

Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. Madrid: Paidós.

Clark, M. (1976). Young fluent readers: What can they teach us? . London: Heinemann.

Clay, M. M. (1975). What did I write? Beginning writing behaviour. Portsmouth, NH: Heinemann.

Clay, M. M. (1979). The early detection of reading difficulties. Portsmouth, NH: Heinemann.

Cohen, R. (1980). Aprendizaje precoz de la lectura ¿A los 6 años es ya demasiado tarde?. Madrid : Cincel - Kapelusz.

Collins, J. y Michaels, S. (1980). The importance of conversational discourse strategies in the acquisition of literacy. En Proceeding of the Sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society. Berkeley, C. A: Berkeley Linguistic Society.

Collins, J. y Michaels, S. (1988). Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización. En Cook-Gumperz, J. (ed.), La construcción social de la alfabetización. Madrid : Paidós.

Conrad, R. (1964). Acoustic confusions in immediate memory. British Journal of Psychology, 3: 75-84.

Conrad, R. (1972). Speech and reading. En J. Kavanagh y I. Mattingly (eds.), Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading. Cambridge, MA: The MIT Press.

Cook-Gumperz, J. y Gumperz, J.J. (1981). From oral to written: The transition to literacy. En M.F. Whiterman (ed.), Variation in writing. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Cook-Gumperz, J. (1988). La construcción social de la alfabetización. Madrid : Paidós.

Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Tola, G., y Katyz, L. (1988), Awareness of phonological segment and reading ability in Italian children. Applied Psychology, 9 : 1-16.

Cox, B. E., Shanahan, T. y Sulzby, E. (1990). Good and poor elementary readers' use of cohesion in writing. Reading Research Quarterly, 25 : 47-63

Crowder, R. G. (1982). The psychology of reading: An introduction. Nueva York: Oxford University Press.

Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill. Journal of Educational Psychology, 72 : 656-669.

Chafe, W. (1982) Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. En D. Tannen (ed.), Spoken and written language. Norwood, NJ : Ablex.

Chafe, W. (1985) Differences between speaking and writing. En D. Olson, N. Torrance, y Hildyard (eds.), Literacy, language and learning. Nueva York: Cambridge University Press.

Chall, J. S. (1967). Learning to read: The great debate. Nueva York: McGraw-Hill.

Chall, J.S. (1983). Learning to read: The great debate. Updated ed. Nueva York: Mc Graw-Hill.

Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. Harvard Educational Review, 42 :1-33.

Chomsky, C. (1977), Approching reading through invented spelling. En I.B. Resnick y A. Weaver (eds.), Theory and practice of early reading. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Chomsky, N. (1957). Syntactic structures. La Haya : Mouton

De Loache, J. S., y De Mendoza, O. A. P. (1987). Joint picturebook interactions of mothers and 1-year-old children. British Journal of Developmental Psychology, 5 : 111-123.

Dickinson, D. K. y Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartens from two social classes. Early Childhood Research Quarterly, 2 : 1-26.

Dickinson, D.K. y Keebler, R. (1989). Variation in preschool teachers' styles of reading books. Discourse Processes, 12 : 353-375.

Doake, D. (1981). Preschool book handling knowledge, or book experience and emergent reading behavior. Acadia University, Wolfville, Nova Scotia.

Doake, D. (1985). Reading-like behavior: Its role in learning to read. En A. Jaggar y M. Trika Smith-Burke (eds.), Observing The Language Learner. Delaware: International Reading Association.

Documento del Seminario Taller (1988) "Fracaso escolar y lectoescritura". OREALC-UNESCO, Ministerio de Educación y Justicia.

Downing, J. (1970), Children's concepts of language in learning to read. Educational Research, 12 : 106-112.

Downing, J., Ollilla, L. y Oliver, P. (1975). Cultural differences in children's concepts of reading and writing. Educational Psychology, 45 : 312-316.

Downing, J., Ollila, L., y Oliver, R. (1977). Concepts of language in children from differing socio-economic backgrounds. Journal of Educational Research, 70 : 277-281.

Downing, J. A. y Valtin, R. (1984). Source of cognitive confusion for beginning readers: learning in a second language. The Reading Teacher, January : 336-370.

Durkin, D. (1966). Children who read early. Nueva York : Teachers College Press.

Durkin, D. (1974-75). A six-year study of children who learned to read in school at the age of four. Reading Research Quarterly, 10 :9-61.

Edwards, A.E. (1976). Language in Culture and Class. London: Heinemann.

Ehri, L. C. (1975). Word consciousness in readers and prereaders. Journal of Educational Psychology, 67 : 204-212.

Ehri, L. (1978). Beginning reading from a psycholinguistic perspective. En F.B. Murray (ed.), Development of the reading process. Delaware: International Reading Association.

Ehri, L. C. (1980). The development of orthographic images. En U. Frith (ed.), Cognitive processes in spelling. San Diego, CA: Academic Press.

Ehri, L. C. y Wilce, L. S. (1980), The influence on orthography of readers conceptualization of the phonemic structure of words. Applied Psycholinguistics, 1 : 371-385.

Ehri, J. C. (1983) A critique of five studies related to letter-name knowledge and learning to read. En L.M. Gentile, M.L. Kamil, y J. S. Blanchard (eds.), Reading Research Revisited. Columbus OH: Charles E. Merrill.

Ehri, L. C. (1988). Movement in word reading and spelling: How spelling contributes to reading. En J. Mason (ed.), Reading and writing connection. Newton, MA: Allyn and Bacon.

Ehri, L. C. (1991). Development of the ability to read words. En R. Barr, M. Kamil, P. B. Mosenthal, y P. D. Pearson (eds.), Handbook of reading research. Nueva York: Logman.

Ehri, L. C. (1991). Learning to read and spell words. En L. Rieben y C. A. Perfetti (eds.), Learning to read: Basic research and its implications Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P. Gough, L. Ehri, y R. Treiman (eds.), Reading acquisition. NJ, Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

Eisenstein, E. (1985). On the printing press as an agent of change. En Olson (ed.), Literacy, language, and Learning. The nature and consequences of reading and writing. Nueva York : Cambridge University Press.

Elichiry, N. (1988). Fracaso escolar : estudio etnográfico y cognoscitivo de poblaciones en situación de riesgo. En Documento del Seminario Taller. Fracaso escolar y lectoescritura. OREALC-UNESCO, Ministerio de Educación y Justicia.

Elkonin, D. B. (1970). En J. Downing (ed.), Comparative Reading, Nueva York : Macmillan.

Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. Reading Research Quarterly, 24 : 174-187.

Fernal, A. y Mazzie, C. (1991). Prosody and focus in speech to infants and adults. Developmental Psychology, 27 : 209-501.

Ferreiro, E: y Teberosky, A. (1979). Los procesos de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1986). Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Fletcher, C. (1986). Strategies for the allocation in short memory during comprehension. Journal of Memory and Language, 25: 43-58.

Fletcher, C. y Bloom, C. (1988). Causal reasoning in the comprehension of simple narrative text. Journal of Memory and Language, 27: 235-244.

Fodor, M. (1966). The effect of systematic reading of stories on the language development of culturally deprived children. Unpublished doctoral dissertation Cornell University.

Fowler, A. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. En S. Brady y D. Shankweiler (eds.), Phonological Processes in Literacy. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Francis, H. (1973). Children's experience of reading and notions of units in language. British Journal of Educational Psychology, 43 :17-23.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall, y M. Coltheart (eds.), Surface dyslexia. London: Erlbaum Associates.

Gardner, H. (1988). La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva. Buenos Aires: Paidós.

Garton, A. y Pratt, C. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización. Madrid: Paidós.

Gibson, E. J., Pick, A., Osser, H. y Hammond, M. (1962). The role of grapheme-phoneme correspondence in the perception of words. American Journal of Psychology, 75 : 554-570.

Gibson, E. (1969). Principles of perceptual learning and development. New York: Appleton-Century-Crofts.

Gibson, E. y Levin, H: (1975). The psychology of reading. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Gleitman, L. R, Gleitman, H., Landau, B. y Wanner, E. (1988). Where learning begins : Initial representations for language learning. En F. Newmeyer, (ed.), The Cambridge Linguistic Survey, Volumen 3 : Language : Psychological and Biological Aspects. Cambridge University Press.

Goodman, K.S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. Journal of the Reading Specialist, 6: 126-135.

Goodman, K.S., y Goodman, Y. M. (1979). Learning to read is natural. En L. B. Resnick y P A. Weaver, Theory and practice of early reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Goodman, Y. (1980). Roots of Literacy. En M. P. Douglass (ed.), Claremont reading Conference forty-fourth yearbook. Claremont, CA : The Claremont Reading Conference.

Goodman, Y. (1983). Beginning reading development: strategies and principles. En R. Parker y R. Davis (eds.), Developing Literacy. Delaware: International Reading Association.

Goodman, Y. M. (1986). Children coming to know literacy. En W. H. Teale y E. Sulzby (eds.), Emergent literacy: Writting and reading. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Goody, J. y Watt, I. (1968). The consequences of literacy. En J. Goody (ed.), Literacy in traditional societies, Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Goody, J. (1984). Alternative path to knowledge in oral and literate cultures. En D. Tannen (ed.), Spoken and written language. Norwood, NJ : Ablex Pub. Corp.

Goody, J. (1991). La escritura y la organización de la sociedad. Madrid : Alianza.

Gough, P. B. y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education, 7 :6-10.

Gough, P.B., Ehri, L. C. y Treiman, R. (eds.) (1992). Reading Acquisition. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Gough, P. B, Juel, C. y Griffith, P. L. (1992). Reading, spelling and the orthographic cipher. En P. Gough, L. Ehri y R. Treiman (eds.) Reading Acquisition. Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Graff, H. (1981). Literacy and social development in the west: A reader. Cambridge: Cambridge University Press.

Green, G. (1982). Colloquial and literary uses of inversions. En D.Tannen (ed.), Spoken and written language. Norwood, NJ : Ablex.

Greenfield, P. M., y Bruner J. S. (1966). Culture and cognitive growth. International Journald of Psychology , 1, 2 : 89-107.

Greenfield, P. M. y Smith, F. (1976) The structure of comunication in early language development. Nueva York: Academic Press.

Guirao, M. y Manrique, A.M.B. (1972). Fonemas, sílabas y palabras del español de Buenos Aires. Filología, 16 : 135-165.

Guirao, M. y Manrique, A.M.B. (1975). Identification of Argentine Spanish vowels. Journal of Psycholinguistic Research, 4 : 17-25.

Halliday, M. (1975). Learning how to mean: exploration in the function of language. Londres: Erwin Arnold.

Halliday, M. y Hassan, R. (1976). Cohesion in English. Londres: Longman.

Halliday, M. (1982). El lenguaje como semiótica social. México : Fondo de Cultura Económica.

Harste, Y. y Burke, C. (1982). Predictibilidad: un universal en lectoescritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Havelock, E. (1963). Preface to Plato. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.

Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. Language in Society, 11 : 49-76.

Heath, S. B. (1983). Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Hiebert, E., Cioffi, G. y Antonak, R. F. (1984). A developmental sequence in preschool children's acquisition of reading readiness skills and print awareness concepts. Journal of Applied Developmental Psychology, 5 : 115-126.

Hirsh-Pasek, K., Kemler Nelson, D., Jusczyk, P.W., Druss, B. y Kennedy, L. (1987). Clauses are perceptual units for young children. Cognition, 26 : 269-286.

Holdaway, D. (1979). The foundation of literacy. Sydney, Australia: Ashton Scholastic.

Holden, M. H., y Mc Ginitie, W. H. (1972). Children's conception of word boundaries in speech and print. Journal of Educational Psychology, 63 : 551-557.

Huey, E. B. (1908/1968). The psychology and pedagogy of reading. Cambridge, MA: The MIT Press.

Hurtado, A. (1984). Estructuras tardías en el lenguaje infantil. México: Dirección General de Educación Especial.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En R. Huxley y E. Ingram (eds.), Language acquisition: models and methods. Londres: Academic Press.

Iglesias, L. F. (1987). Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.

Jakobson, R. y Halle, M. (1956). Fundamentals of Language. La Haya : Mouton.

Johnson-Laird, P. N. (1983). Mental models. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Jorm, A.F., y Share, D.L. (1983). Phonological recoding and reading acquisition. Applied Psycholinguistics, 4 : 103-147.

Juel, C., Griffith, P.L. y Goung, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. Journal of Educational Psychology, 78 : 243-255.

Just, M.A. y P.A. Carpenter (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. Psychological Review, 87: 329-354.

Just, M.A., Carpenter P. A. y Masson, M. E. J.. (1982). What eye fixations tell us about speed reading and skimming. Carnegie-Mellon University: Eye-Lab Technical Report.

Just, M., y Carpenter, P. A. (1987). The psychology of reading and language comprehension. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Karmiloff-Smith, A. (1981). The gramatical mastering of thematic structure in development of language production . En W.Deusch (ed.). The child's construction of language. Nueva York: Academic Press.

Karmiloff-Smith, A. (1992). Beyond Modularity : A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press.

Karweit, N. (1989). The effects of a story-reading program on the vocabulary and story comprehension skills of disadvantaged prekindergarten and kindergarten students. Early Education and Development, 1 : 105-114.

Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (1990). Alfabetización de niños: Construcción e intercambio. Buenos Aires: Aique.

Kintsch, W. (1974). The representation of meaning in memory. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kintsch, W. y T.A. van Dijk. (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85: 363-394.

Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis. En J. Helm (ed.), Essays on the Verbal and Visual Arts. Seattle: University of Seattle Press.

Labov, W. (1972). Language in de Inner City: Studies of the Black English Vernacular. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Lavine, L. O. (1972). The development of perception of writing in pre-reading children: A cross-cultural study. Department of Human Development, Cornell University.

Leighton, C. J. (1991). Infancia desventajada y educación temprana : ¿demasiado tarde ?. Caracas. Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia. Universidad Metropolitana.

Lerner, D. (1958). The passing of tradicional society. Nueva York: Free-Press.

Lerner, D. y Pimentel, M. (1985). Lectura en niños alfabetizados, D.D.E., O.E.A., Caracas.

Lesgold, A. M , Resnik, L. B. y Hammond, K. (1985). Learning to read: A longitudinal study of word skill development in two curricula. En G. Waller y E. Mackinnon (eds.). Reading research: Advances in theory and practice. Nueva York: Academic Press.

Lévi-Strauss, C. (1966). The savage mind. Chicago: University of Chicago Press.

Liberman, A. M., Cooper, F.S., Shankweiler, D. y Studdert-Kennedy, M. (1967). Perception of the speech code. Psychological Review, 74 : 431-461.

Liberman, I.; Shankweiler, D.; Fisher, F. y Carter, B. (1974). Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child. Journal of Experimental Child Psychology, 18 : 201-212.

Liberman, I., Shankweiler, D., Liberman, A. M., Fischer, F. W. y Fowler, C. (1977). Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. En A.S. Reber y D. Scarborough (eds.), Toward a Psychology of Reading. 207-225. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Liberman, I., Liberman, A., Mathingly, I. y Shankweiler, D. (1980), Orthographic and the beginning reader. En J. Kavanagh y R. Venezky (eds.), Orthography, reading and dyslexia, 137-153. Baltimore: University Park Press.

Liberman, I. Y., Rubin, H., Duques, S. Carlisle, J. (1985). Linguistic abilities and spelling proficiency in kindergarteners and adult poor spellers. En D.B. Gray y J.F. Kavanagh (eds.), Biobehavioral Measures of Dyslexia. Parkton, MD.: York Press.

Liberman, A. M. (1988). Reading is hard just because listening is easy. Séptimo Simposio Internacional sobre Dislexia Evolutiva y Disfasia. Academia Rodinensis Pro Remediatione, Wenner-Gren Center, Estocolmo.

Lindsay, P. H. y Norman, D. A. (1977). Human information processing: An introduction to psychology. Nueva York: Academic Press.

Liwsy, N. (1987). Enfoques de riesgo en salud escolar. En N. Elichiry (ed.). El niño y la escuela. Buenos Aires: Nueva Visión.

Loban, W.D. (1976). Language development: Kindergarten through grade twelve. Research Report N° 18. Urbana. IL: National Council of Teachers of English.

Lomax, R. y Mc Gee, L. (1987). Young children's concepts about print and reading: toward a model of word reading acquisition. Reading Research Quarterly, 22 :237-256.

Lundberg, I., Olofsson, A. y Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phoneme awareness skills in kindergarten. Scandinavian Journal of Psychology, 21 : 159-173.

Lundberg, I., Frots, J y Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. Reading Research Quarterly, 23 : 263-284.

Lundberg, I. (1991). Phonemic awareness can be developed without reading instruction. En S. Brady y D. Shankweiler (eds.), Phonological processes in literacy. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Luria, A. R. (1976). Cognitive development: Its cultural and foundations. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Lus, A. (1988). Fracaso escolar y lectoescritura : análisis desde una perspectiva pedagógica. En Documento del Seminario taller. Fracaso escolar y lectoescritura. OREALC-UNESCO, Ministerio de Educación y Justicia.

Mandler, J.M. y Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. Cognitive Psychology, 9: 111-191.

Mandler, J. M. (1982). Some uses and abuses of a story grammar. Discourse Processes, 5: 305-318.

Mann, V. (1991). Are we taking too narrow a view of the conditions for development of phonological awareness?. En S. Brady y D., Shanweiler (eds.). Phonological processes in literacy. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Manrique, A.M.B. (1979). On the recognition of isolated Spanish vowels. En H. P. Hollien (ed.), Current issues in the phonetic sciences. Amsterdam: John Benjamins B.V.

Manrique, A: M. B. (1980). Manual de fonética acústica. Buenos Aires: Hachette.

Manrique, A. M. B. y Gramigna, S.(1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado. Lectura y vida, 5 : 4-13.

Manrique, A.M.B y Massone, M. I. (1985). Estrategias de organización fonológica durante el proceso de adquisición del lenguaje. Lenguas Modernas, 12:149-162.

Manrique, A. M. B. y Gramigna, S. (1987). Iniciación a la lectoescritura: teoría y práctica. Buenos Aires: El Ateneo.

Manrique, A.M.B. y Signorini, A. (1988). Del habla a la escritura: La conciencia lingüística como una forma de transición natural. Lectura y Vida, 9 : 5-9.

Manrique, A. M. B. y Marro, M. (1990). Todas las voces (ABC..llamando). Buenos Aires: Kapelusz.

Manrique, A. M. B y Marro, M. (1990). Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica. Buenos Aires: Kapelusz.

Manrique, A. M. B. y Signorini, A. (1992). Individual differences in reading ability : A study of Spanish speaking beginning readers. (trabajo no publicado).

Manrique, A .M. B y Rosemberg, C. (1994). Intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. Infancia y Aprendizaje. 67-68, 115-132.

Manrique, A.M.B. y Signorini, A. (1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children. British Journal of Educational Psychology, 64, 429-439.

Manrique,A.M.B. y Rosemberg, C. (1995) El fracaso escolar en las comunidades kollas. OCLADE , Informe preliminar.

Marro, M.S. y Manrique, A.M.B. (1990). Aproximaciones al lenguaje, el habla y la escritura en el proceso de alfabetización. Documento del Ministerio de Educación.

Marsh, G., Friedman M., Welch, V. y Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. En G. E. Mackinnon y T. G. Waller (eds.), Reading Research: Advances in theory and practice. Nueva York: Academic Press.

Martínez, M. y Roser, N. (1985). Read it again. The value of repeated reading during story time. The Reading Teacher, 38,3.

Mason, J. M. (1980). When do children begin to read: An exploration of four-year-old children's letter and word competencies. Reading Research Quarterly, 15 :203-227.

Masonheimer, P. E., Drum, P. A. y Ehri, l. C. (1984). Does environmental print identification lead children into word

reading?. Journal of Experimental Psychology: General, 106 : 107-124.

Massone, M. I. y Manrique, A. M. B. (1985). Las emisiones infantiles durante el primer año de vida del niño. Fonoaudiológica, 31, 2: 70-77.

Mattingly, I. G. (1972). Reading, the linguistic process and linguistic awareness. En J. F. Kavanagh y I. G. Mattingly (eds.), Language by Ear and by Eye. Cambridge, MA: The MIT Press.

Mattingly, I. (1979). Reading, the linguistic awareness and language acquisition. Haskins Laboratories, SR-61 : 135-150.

Mattingly, I.G. (1984). Reading, linguistic awareness and language acquisition. En J. Downing y R. Valtin (eds.), Language awareness and learning to read. Nueva York: Springer-Verlag.

Mattingly, I. G. y Liberman, A. M. (1988). Speech and other auditory modules. Haskins Laboratories, SR-93-94.

Mayers (1969). Frog, where are you ?. Nueva York : Dial Press

Mc Conkie, G.W. y Zola, D. (1981). Language constraints and the functional stimulus in reading. En A.M. Lesgold y C.A. Perfetti (eds.), Interactive Processes in Reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Mc Cutchen, D. y Perfetti, C. A. (1982). Coherence and connectedness in the development of discourse coherence. Text, 2 : 113-139.

Mc Cutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. Journal of Memory and Language, 25 :431-444.

Mehler, J., Lambertz, G., Jusczyk, P. y Amiel-Tison, C. (1986). Discrimination de la langue maternelle par le nouveau-né. Comptes Rendes Academie de Sciences 303, Serie III :637-640.

Menyuk, P. y Menn, L. (1979). Early strategies for the perception and production of words and sounds. En P. Fletcher y M. German (eds.), Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Michaels, S. (1986-88). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer

curso. En Cook-Gumperz. La construcción social de la alfabetización. Madrid : Paidós.

Miller, J.R. y Kintsch, W. (1980). Readability and recall of short prose passages: A theoretical analysis. Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 6: 335-354.

Miller, R. (1982). Amy, Weny and Beth: Learning language in South Baltimore. Austin: University of Texas Press.

Miller, P. y L. Sperry (1987). Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience. Journal of Child Language, 15: 293-315.

Moll, L. (1993). Vygostky y la educación. Buenos Aires: Aique.

Morais, J., Cary, L., Alegria, J. y Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as sequence of phones arise spontaneously?. Cognition, 7 : 323-331.

Morais, J., Cluytens, M. y Alegria, J. (1984). Segmentation abilities of dyslexics and normal readers. Perceptual and Motor Skills, 58 : 221-222.

Morais, J. (1991). Constraints on the development of phonemic awareness. En S. Brady y D. Shankweiler (eds.), Phonological processes in literacy. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Morrow, L. M. (1987). Young children responses to one-to-one story readings in school settings. Reading Research Quarterly, 5 : 23, 89-107.

Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. Psychological Review ,76: 165-178.

Mújica, N. y Solana, Z. (1989). La gramática modular, Buenos Aires: Hachette.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación y Cultura (1993). Las dificultades escolares de los niños de primer grado. Su caracterización y estrategias de resolución desde la perspectiva del docente. Documento N° 5.

Myers, R. (1992). Los doce que sobreviven. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Nelson, K., Carsbaddon, G. y Boudillan, J. (1973). Syntax acquisition: impact of experimental variation in adults verbal interaction with the child. Child Development, 44 : 497-504.

Nelson, K. (1978) Early speech in its communicative context. En F. Minifie y L. Lloyd, Communicative and cognitive abilities. Early behavioral assessment. Baltimore: University Park Press.

Nelson, K. y Gruendel, J. (1981). Generalized event representations: basic building blocks of cognitive development. En A. Brownand y M. Lamb (eds.), Advances in Developmental Psychology ,vol. 1.

Nelson, K. (1981). Acquisition of words by first language learners. En H. Winitz (ed.), Native language and foreing language acquisition. Nueva York: Nueva York Academy of Sciences.

Nelson, K., Fivush, R , Hudson, J. y Lucariello, J. (1983). Scripts and the development of memory. Contribution to Human Development, 9 : 52-70.

Nelson, K. (1989). Narratives from the crib. Massachussets: Harvard University Press.

Nelson, K (1990a). Language development in context. En E. H. Bendix (ed.), The uses of linguistics. Nueva York: Nueva York Academy of Sciences.

Nelson, K. (1990b). Origins of narrative competence. Paper presented at the International Child Language Conference, Hungary.

Nelson, K. (1991). Events, narratives, memory: What develops?. Minnesota Symposium in Child Development. University of Minnesota.

Newport, E. (1976). Motherese: The mothers speech to young children. En N. J. Castellan, D.B. Pisoni y G.R. Potts (eds.), Cognitive Theory. Volumen 3. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Ninio, A. y Bruner, J. (1978), The achievement and antecedentes of labelling. Journal of Child Language, 5 : 1-15.

Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant days belonging to two subgroups in Israel. Child Development, 51 : 587-590.

Nodine, C. F. y Evans, J. D. (1969). Eye movements of prereaders containing letters of high and low confusability. Perception and Psychophysics, 6 : 39-41.

Nodine, C. F. y Lang, N. J. (1971). The development of visual scanning strategies for differentiating words. Developmental Psychology, 5 : 221-232.

Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. En T. Givon (ed.), Discourse and syntax. Nueva York: Academic Press.

Ong, W.J. (1982). Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra. México : Fondo de Cultura Económica.

Perfetti, C.A., S.R. Goldman y Hogaboam T.W. (1979). Reading skill and the identification of words in discourse context. Memory and Cognition, 7: 273-282.

Perfetti, C.A. y Roth, S. F. (1981). Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. En A.M. Lesgold y C.A. Perfetti (eds.), Interactive processes in reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Perfetti, C.A. (1985). Reading ability. Nueva York: Oxford University Press.

Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L., y Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. Merrill-Palmer Quarterly, 33 : 283-319.

Perfetti, C.A., L. Bell y Zhang, S. (1989). Early ("prelexical") speech processes in reading: Evidence from English and Chinese. Meeting of the Psychonomic Society. Atlanta.

Perfetti, C. A. (1992) The representation problem in reading acquisition . En P. Gough, C. Ehri y R. Treiman (eds.), Reading acquisition. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. Journal of Child Language, 14: 353-373.

Purcell-Gates, V. (1988). Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders. Research in the Teaching of English, 22 : 128-160.

Rayner, K. y Pollatsek, A. (1989). The Psychology of Reading. New Jersey: University of Massachussetts.

Read, C. (1971). Preschool children's knowlege of English phonology. Harvard Educational Review, 41 :1-34.

Read, C. (1975). Children's categorization of speech sounds in English. Research Report N° 17. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Reid, J. F. (1966). Learning to think about reading. Educational Research, 9 : 56-62.

Rosemberg, C. R. y Manrique, A. M. B. (1990). Las intervenciones del maestro durante la lectura de cuentos. Publicación del Ministerio de Educación.

Rosemberg, C. (1994). Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento de relaciones causales durante el proceso de comprensión de historias: un estudio evolutivo. Lenguas Modernas, 21 : 95-123.

Rosen, H. (1984). Stories and meaning Sheffield, Inglaterra: National Association for the Teaching of English.

Salaman, G. (1981). Class and Corporation. Fontana New Sociology Series. Londres: Fontana.

Sautú, R. (1992). Teoría y medición del estatus ocupacional. escalas ocupacionales objetivas y de prestigio. Cuadernos del Instituto de Investigaciones, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Scardamalia, M y Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composing. En R.D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (ed.), Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing. Londres: Cambridge University Press.

Schweinhart, l. (1994). The High Scope Perry Preschool Study Through Age 27. Educational Foundation Ypsilanti. Michigan 19.

Scollon, R. y Scollon, S.B.K. (1980). The literate two-years old: The fictionalization of self. Typescript, Centre for cross-Cultural Studies, University of Alaska.

Scollon, R. y Scollon. S.B.K. (1982). Narrative, literacy, and face in interethnic communication. Norwood, NJ: Ablex.

Scribner, S. y Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. Science, 182 : 553-559.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). The Psychology of Literacy. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Schank, R.C. y Abelson, R. (1977). Scripts, plans, goals, and understanding, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Seidenberg, M.S. y Mc Clelland, J.L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. Psychological Review, 96-4 :523-568.

Seymour, P.H.K. y Mc. Gregor, C. J. (1984). Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments. Cognitive Neuropsychology, 1 : 43-83.

Shankweiler, D. y Liberman I. Y. (1976). Exploring the relations between reading and speech. Haskins Laboratories: Status Report on Speech Research, SR-45/46 : 1-16.

Shankweiler, D. y Crain, S. (1986). Language mechanisms and reading disorder: A modular approach. Haskins Laboratories: Status Report on Speech Research, SR- 93/94: 125-146.

Shankweiler, D. (1992). Surmounting the consonant cluster in beginning reading and writing. Presentado en : The Symposium on the Development of Phonological Awareness, AERA Annual Meeting, San Francisco, U.S.A.

Signorini, A. y Manrique, A.M.B (1985). Boundaries and Fo movements in Spanish. 109 th. Meeting of Acoustical Society of America, Austin, Texas (U.S.A.).

Signorini, A. y Manrique, A. M. B. (1988). Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y el recuerdo de cuentos. Revista Argentina de Lingüística, 4 (1-2):91-117.

Signorini, A., Manrique, A.M.B. y Rosemberg, C. (1989). Elaboración de un instrumento para el diagnóstico de la comprensión de narraciones. Lenguas Modernas, 16 :41-68.

Signorini, A. y Manrique, A. M. B. (1992). Las dificultades de lectura en el marco de un modelo cognitivo: una revisión. Lenguas Modernas, 19 : 57-76.

Simons, H. y Gumperz, J.J. (1980). Language at school: Its Influence on school performance. Texto presentado en el Congreso Anual de la American Educational Research Association, Boston, MA.

Simons, H. D. y Murphy, S. (1988). Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer. En J. Cook-Gumperz (ed.), La construcción social de la alfabetización. Madrid: Paidós.

Simposio Latinoamericano II (1994). Participación familiar y comunitaria para la atención integral del niño menor de seis años. Lima : Perú.

Sinclair, A., Jarvella, R.J. y Levelt, W.J. M. (1978). The child's conception of language. Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En C. A. Ferguson y D. I. Slobin (eds.), Studies of child language development. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Slobin, D. I. (1994). Crosslinguistic aspects of child language acquisition. Sophia Linguistica 35. Japón : Sophia University Press.

Smith, F. (1971). Understanding reading. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Smith, F. 1983. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas.

Snow, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. Child Development, 43 : 549-465.

Snow, C. E. y Ferguson, C. A. (1977). Talking to children: Language input and acquisition. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. Harvard Educational Review, 53: 2 : 165-189.

Snow, C. E. , Cancino, H., Detemple, J. y Schley, S. (1991). Giving formal definitions : A linguistic or metalinguistic skill ?. En E. Bialystock (ed.), Language processing and language awareness in bilingual children. 90-112. Nueva York : Cambridge University Press.

Spoelders, M. y Van Damme, L. (1982). Early metalinguistics awareness and reading . Scientia Paedologica Experimentalis, 19, 1: 119-129.

Stanovich, K. E., Cunningham, A.E. y Cramer, B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. Journal of Experimental Child Psychology, 38 :175-190.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21: 360-407.

Stanovich, K. E., Nathan, R. G. y Zolman, J. E. (1988). The developmental lag hypothesis in reading: Longitudinal and matched reading-level comparisons. Child Development, 59: 71-86.

Stanovich, K.E., West, R.F. y Cunningham, A.E. (1991). Beyond phonological processes: Print exposure and orthographic processing. En S. A. Brady y D.P. Shankweiler (eds.), Phonological processes in literacy. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Stapich, E (1993). Con ton y con son. Buenos Aires. Aique

Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (ed.), New directions in discourse processing. Norwood, NJ: Ablex.

Strange, W., Verbrugge, R. R., Shanweiler, D. P. y Edman, T. R. (1976). Consonant environment specifies vowel identity. Journal of the Acoustical Society of America, 60: 213-224.

Stubbs, M. (1981). Lenguaje y escuela. Buenos Aires: Kapelusz.

Stuart, M. y Coltheart, M. (1988). Does reading develop as a sequence of stages ?. Cognition, 30 :139-181.

Stuart, M. y Masterson, J. (1992). Patterns of reading and spelling in 10-year-old children related to prereading

phonological abilities. Journal of Experimental Child Psychology, 54 : 168-187.

Studdert-Kennedy, M. (1986). Sources of variability in early speech development. En J. S. Perkell y D. H. Klatt (eds.), Invariance and variability of speech processes. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sulzby, E. (1981). Kindergarteners begin to read their own composition: Beginning readers' developing knowledge about written language. Final report to the Research foundation of the National Council of Teachers of English. Evanston. Northwestern Florida.

Sulzby, E. (1983). Children's emergent abilities to read favorite story books. Final report to the Spencer Foundation. Evanston.II: Northwestern University.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. Reading Research Quarterly, 20, 4 : 458-481.

Sulzby, E. (1986). Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. En W.H. Teale and E. Sulzby (eds.), Emergent literacy: Writing and reading. Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.

Sulzby, E. (1987). Children's development of prosodic distinctions in telling and dictating modes. En A. Matsushashi (ed.), Writing in real time: Modelling production process. Nueva York, NY: Longman.

Sulzby, E. y Teale, W. H. (1987), Young children's storybook reading: Longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning (Final report to the Spencer Foundation). Ann Arbor: University of Michigan.

Sulzby, E. (1988). Children's early reading development. En A. D. Pellegrini (ed.), Psychological basis of early education. Chichester: Wiley.

Sulzby, E. (1989). Assessment of writing and of children's language while writing. En L. Morrow y J. Smith (eds.), The role of assessment and measurement in early literacy instruction, 83-109. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Sulzby, E., Barnhart, J. y Hieshima, J. (1989). Forms of writing and writing connections. Needham Heights, MA: Allys and Bacon. Tech Rep. N° 20: 31-63, Center for the Study of Writing, University of California, Berkeley, CA.

Tallis, J. (1987). Desnutrición y aprendizaje. En N. E. Elichiry (ed.), El niño y la escuela. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Tannen, D. (1983). Spoken and written language. Exploring orality and literacy. Norwood, NJ : Ablex.

Tannen, D. (1985). Relative focus on involvement in oral and written discourse. En D. Olson, N. Torrance, y A. Hildyard (eds.), Literacy, language and learning. Nueva York: Cambridge University Press.

Taylor, D. (1983). Family Literacy. Exeter. NH: Heineman.

Teale, W.H. (1984). Reading to young children: Its significance for literacy development. En H. Goelman, A. Oberg, y F. Smith (eds.), Awakening to literacy, 110-121. Portsmouth, NH: Heinemann.

Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. En W. H. Teale y E. Sulzby (eds), Emergent Literacy: Writing and reading, 173-206. Norwood, NJ: Ablex.

Teale, W.H. y Sulzby, E. (1986). Emergency literacy : Writing and reading. Norwood, NJ :Ablex.

Teale, W. H. (1988). Developmentally appropriate assessment of reading and writing in the early childhood classroom. Elementary School Journal, 89 : 173-206.

Teale, W. H. y Martinez, M. (1986). Teachers storybook reading styles: Evidence and implications. Reading Education in Texas, 2 : 7-16.

Tedesco, J.C. (1985). El proyecto educativo autoritario. Buenos Aires. FLACSO. Grupo Editor Latinoamericano.

Thorndike, R. L. (1973). Reading comprehension education in fifteen countries: An empirical study. Nueva York: Wilwey.

Thorstad, G. (1991). The effect of orthography on the acquisition of literacy skills. British Journal of Psychology, 82 : 527-537.

Tolchinsky , L. (1995). ¿Aprender sonidos o escribir palabras ?. En A. Teberosky y L. Tolchinsky (eds.), Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana.

Torneus, M. (1984). Phonological awareness and reading: a chicken and egg problem?. Journal of Educational Psychology, 76 : 1346-1358.

Tough, J. (1977). The development of meaning: A study of children's use of language. Londres: Allen and Unwin.

Trabasso, T. (1981). On the making of inferences during reading and their assessment. En J. T. Guthrie (ed.), Comprehension and teaching: Research reviews. Delaware: International Reading Association.

Trabasso, T., Secco T. y Van den Broek, P. (1984). Causal cohesion and story coherence. En H. Mandler, N. Stein y T. Trabasso (eds.), Learning and comprehension of text. Hillsdale, N J : Lawrence Erlbaum Associates.

Trabasso, T. y Sperry, L. L. (1985). Causal relatedness and importance of script events. Journal of Memory and Language, 24 : 595-611.

Treiman, R. (1987). Spelling in first grade children. Trabajo presentado en Midwestern Psychological Association, Chicago.

Treiman, R, y Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. En S. A. Brady y D. P. Shankweiler (eds.), Phonological processes in literacy , 67-83. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Treiman, R. (1992). The Role of Intrasyllabic units in learning to read and spell. En. P. Gough., L. Ehri y R. Treiman (eds.), Reading acquisition. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Treiman, R. y Baron, J.(1983). Phonemic-analysis training helps children benefit from spelling-sound rules. Memory and Cognition, 11 : 382-389.

Tunmer, W. E., Herriman, M. L. y Nesdale, A. R.(1984). Metalinguistic abilities and beginning reading. Reading Research Quarterly, 23 : 134-158.

Tunmer, W. E. y Nesdale, A. R. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. Journal of Educational Psychology, 77 : 417-427.

Tunmer, W.E. y Hoover, W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. En P.B. Gough, L.C. Ehri, y R. Treiman (eds.), Reading acquisition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Unicef (1990). Piden pan ...y algo más. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Umiker-Sebeok, J. (1979). Preschool children's intra-conversational narratives. Journal of Child Language, 6 :91-109.

Van Dijk , T. y Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. Nueva York: Academic Press.

Vellutino, F. R. (1979). Dyslexia: Theory and research. Cambridge, MA: MIT Press.

Venezky, R. Wagner, D. y Ciliberti, B. (1990). Toward defining literacy. Newark: International Reading Association.

Verbrugge, R. R., Strage, W., Shankweiler, D. P. y Edman, T. R. (1976). What information enables a listener to map a talker's vowel space ?. Journal of Acoustical Society of America, 60 :198-212.

Vigostky, L. S. (1964). Lenguaje y pensamiento. Buenos Aires: Lautaro.

Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

Warren, W., Nicholas, D. y Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. En R. Freedle (ed.), New Directions in Discourse Processing. Norwood, NJ: Ablex.

Weinrich, H. (1975). Estructuras y función de los tiempos en el lenguaje. Madrid : Gredos.

Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. En D.Olson, N. Torrance y A. Hildyard (eds.), Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing, 229-255. Nueva York: Cambridge University Press.

Wells, G. (1986). Aprender a leer y escribir. Barcelona: Laia.

Wells, G. (1988). La experiencia de lenguaje de niños de cinco años en casa y en la escuela. En J., Cook-Gumperz (ed.), La construcción social de la alfabetización. Madrid : Paidós.

West, R.F. y Stanovich. K.E. (1978). Automatic contextual facilitation in readers of three ages. Child Development, 49: 717-727.

Whitney, P. (1987). Psychological theories of elaborative inferences: Implications for schema-theoretic views of comprehension. Reading Research Quarterly, 3: 299-310.

Williams, F. (1970). Language and poverty : perspectives on a theme. Chicago : Markham.

Winchester, I. (1980). How many to universal literacy?. Trabajo presentado en la Conference on "Literacy, Education and Society in Post-Reformation Europe, with Special Reference to Swedish Sources", University of Leicester.

Winchester, I. (1985). Atlantans, Centaurians, and the litron bomb: some personal and social implications of literacy. En D. Olson (ed.), Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing, Nueva York: Cambridge University Press.

Yoop, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness test. Reading Research Quaterly, 23 : 159-177.

Yuill, N. y Oalhill, J. (1991). Children's problems in text comprehension. Nueva York: Cambridge University Press.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIRECCION DE BIBLIOTECA

TESIS 7-2-29



240868