

Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos.

Proposals and debates about literacy teaching. A comparison of methods.

Vanesa De Mier¹; Verónica Sánchez Abchi²; Ana María Borzone³

Universidad Nacional de Córdoba.

[Endereço para correspondência](#)

Resumen: Este trabajo se propone presentar los resultados de un estudio en el que se comparan las habilidades de producción de textos escritos de dos grupos de niños de primer grado, diferenciados por el método de enseñanza: por una parte, la propuesta psicogenética elaborada a partir de los trabajos de Emilia Ferreiro (1979, 1997) y, por otra parte, la propuesta de alfabetización intercultural de Borzone y equipo (2004), desarrollada en el marco de la psicología cognitiva y la teoría socio histórico cultural. Participaron de este estudio niños de dos colegios de Córdoba, Argentina, hablantes de español, que asistían a primer grado. El G1 aprendió a leer y escribir en el marco de la propuesta psicogenética y el G2, con la propuesta intercultural. Los datos mostraron que los niños del G2 tuvieron un mejor desempeño que el G1 en la tarea de escritura de textos.

Palabras Clave: Alfabetización, enseñanza, escritura.

Abstract: This work aims to present the results of a study that compares written text production skills of two groups of children in the first year of education. Both groups had learnt with two different literacy methods: the psicogenetic proposal developed by Emilia Ferreiro (1979, 1997) and an intercultural proposal elaborated by Borzone et al (2004) in the frame of cognitive psychology and socio historical cultural psychology. Two groups of Spanish speaker children from Cordoba, Argentina in the first year of education were compared. The results showed that children who have learnt with the intercultural proposal had the best performance in the written re-telling task.

Key Words: Literacy, teaching, writing.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas cuatro décadas, el debate sobre los mejores métodos de enseñanza de la lectura y la escritura ha dado lugar a un número importante de investigaciones en las que se buscó evidencia empírica que diera sustento a los diferentes enfoques.

El trabajo pionero de Chall (1967) centró la polémica en la comparación entre los resultados obtenidos por los niños que aprendieron a leer a través del método fónico – que pone énfasis en la enseñanza de las correspondencias grafema/fonema – y los que aprendieron con el método global. Chall realizó una serie de estudios comparativos para evaluar qué métodos eran más efectivos en la enseñanza de la lectura. Para ello, hizo un análisis institucional en diferentes escuelas, seleccionó y observó los programas curriculares, realizó un seguimiento de los alumnos, observó clases e hizo entrevistas a los maestros y a los directivos. En la investigación participaron escuelas de pre-escolar, 1º, 2º y 3º grado de Estados Unidos, Inglaterra y Escocia. Los resultados del estudio mostraron que los niños que habían recibido instrucción sistemática en el aspecto fónico tenían un mejor desempeño en reconocimiento de palabras desconocidas, ortografía, vocabulario y comprensión en lectura silenciosa. Esta tendencia, además de mantenerse en todos los niveles de escolaridad observados, se incrementaba a medida que avanzaba la escolarización. Asimismo, los estudios de Chall consideraron la importancia de los estilos de intervención de los maestros en el desempeño de los niños.

Posteriormente, este debate se reabrió con los planteos del lenguaje integral, que cuestiona el aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de unidades aisladas y abstractas como los fonemas (ver revisión en Goodman, 1990). Desde esta perspectiva, se entiende que la lectura es un proceso en el que el lector interpreta el mensaje general que transmite el texto. La lectura es un “juego de adivinanzas”, en el que la atención del lector se concentra en la búsqueda del significado y no en las letras, las palabras o la gramática, salvo cuando se presentan dificultades para comprender el significado (Goodman, 1982). Goodman sostiene que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso que se desarrolla naturalmente a partir del contacto con el material escrito, “no hay ninguna correspondencia exacta entre enseñar y aprender” (Goodman, 1990:11), sino que es el alumno el que construye el conocimiento.

La polémica entre el lenguaje integral y el método fónico suscitó una serie de investigaciones básicas y aplicadas, a fin de analizar qué método era más efectivo para la enseñanza de la lectura y la escritura.

En el marco de la conciencia fonológica, los planteos reformularon el método fónico en términos psicolingüísticos (Elkonin 1973, en Adams, 1990). A finales de la década del 50, comienzan a realizarse estudios sobre el efecto del desarrollo de la conciencia fonológica – esto es la posibilidad de deslindar los sonidos que conforman las palabras – en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Todos los resultados coinciden en señalar que la conciencia fonológica facilita el aprendizaje y guarda una relación causal con este (Bradley & Bryant, 1983; Defior & Tudela, 1994). Si los niños desarrollan conciencia fonológica, pueden inferir las correspondencias letras sonidos, por lo que no es necesaria la enseñanza sistemática de las correspondencias, como sostiene el método fónico. De ahí que la aproximación analítica que plantea la conciencia fonológica supera al método fónico.

El debate acerca de los métodos resurgió, más tarde, entre los investigadores que mostraron el rol fundamental de la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectura y la escritura y los promotores del enfoque del lenguaje integral (ver revisión en Stanovich, 2000). Stanovich & Stanovich (1995), analizaron ambas propuestas en cuanto a si era necesaria la instrucción fónica o si, por el contrario, los niños podían acceder, de manera natural, al aprendizaje del lenguaje escrito. Los autores plantearon, a partir de la evidencia empírica recabada en numerosas investigaciones, que la enseñanza de habilidades fonológicas y el conocimiento de las correspondencias letras-sonidos resultaban críticas para el aprendizaje de la lectura y la escritura. No obstante, los autores sugirieron que una buena metodología debería combinar aspectos tanto del lenguaje integral como del método fónico.

Actualmente, la discusión acerca de los métodos ha quedado resuelta, tanto por la magnitud cuantitativa y cualitativa de la evidencia empírica sobre las ventajas del método fónico – reformulado en el marco de la psicolingüística y de la psicología cognitiva –, como por los resultados obtenidos a través de neuroimágenes (Ehri et al., 2001; Berninger & Corina, 1998).

En nuestro medio, por el contrario, a pesar de los numerosos estudios, aun continúa el debate. En efecto, en Argentina, se han difundido dos propuestas de

alfabetización, derivadas de dos concepciones diferentes del proceso de adquisición del sistema de escritura y de la enseñanza y desarrollo de dicho proceso: por una parte, la propuesta elaborada a partir de los trabajos de Emilia (1989, 1997) y basada en la teoría piagetiana de la adquisición del conocimiento y, por otra parte, la propuesta del equipo coordinado por Borzone (Borzone et al., 2004), desarrollado en el marco de la psicología cognitiva y la teoría socio-histórico-cultural del aprendizaje.

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de un estudio en el que se comparan las habilidades de producción de los textos escritos de dos grupos de niños de primer grado, diferenciados por el método de enseñanza: la propuesta psicogenética y la propuesta de alfabetización intercultural de Borzone y equipo.

Sobre la base de los planteos teóricos y de investigación revisados anteriormente, se espera que los niños que aprendieron a leer y escribir en el marco de la propuesta de alfabetización intercultural – que integra aportes del método fónico y global – tengan un mejor desempeño en la producción de textos escritos al finalizar el primer año de escolaridad, en tanto que en la enseñanza se ha atendido simultáneamente a los conocimientos del sistema de escritura y del estilo del lenguaje escrito.

Metodología

Participantes

Participaron de este estudio dos grupos de niños que cursaban primer año de la E.G.B. en dos escuelas distintas. Grupo 1 (en adelante G1): formado por 28 niños que asistían a una escuela privada de la ciudad de Córdoba, Argentina. Los niños, 14 varones y 14 mujeres tenían un promedio de 6.8 años al finalizar el año escolar. Este colegio trabajaba con la propuesta basada en la psicogénesis de la escritura, de Ferreiro. Se consideró también el NSE de los niños atendiendo al Nivel de escolaridad y Nivel ocupacional de los padres, determinados por una escala de grupos ocupacionales (Sautú, 1992). Las familias de los niños de la escuela privada eran mayoritariamente de nivel socioeconómico medio.

Grupo 2 (en adelante G2): formado por 25 niños que asistían una escuela pública urbana, de la ciudad de Colonia Caroya, Córdoba, Argentina. Los niños, 17 varones y 8 mujeres, tenían en promedio 6.10 años de edad al finalizar el año escolar. En esta escuela, los docentes implementaban actividades de la propuesta de alfabetización de

Borzone. El NSE mostró que las familias de los niños de la escuela pública eran mayoritariamente de nivel socioeconómico medio y bajo.

Materiales

Se aplicó una prueba de escritura de textos que consistió en la re-narración de un relato de estructura canónica leído por la investigadora (Sánchez Abchi, Borzone & Diuk, 2007). Para el análisis se consideró: la cantidad total de palabras completas escritas de manera convencional o fonológicamente aceptable; la cantidad de palabras de contenido escritas de manera convencional o fonológicamente aceptable. Estas medidas de extensión se consideraron un índice de fluidez en la producción; la cantidad de categorías narrativas recuperadas (Stein & Glenn, 1979), en tanto que la estructura se vincula con la coherencia textual (Shapiro & Hudson, 1997); el porcentaje de espacios convencionales entre palabras; el porcentaje de omisión de letras en las palabras; el empleo de recursos de cohesión; uso de los signos de puntuación.

Procedimiento

Con el objetivo de realizar el seguimiento de la intervención de las docentes, en ambas escuelas se llevaron a cabo observaciones y registros de las situaciones de trabajo en el aula. Asimismo, se realizaron entrevistas no- estructuradas a las docentes para averiguar qué tipo de actividades priorizaban y conocer los fundamentos teóricos de las prácticas de enseñanza adoptadas. Por otra parte, se relevaron los tipos de actividades propuestas en los materiales didácticos de cada escuela.

La propuesta en el aula G1: En esta escuela, las prácticas pedagógicas se sustentaban en la propuesta psicogenética de enseñanza de la escritura.

Materiales: Las actividades propuestas para el aula se basaban en el Nuevo Multicuaderno 1 E.G.B. de Ana María Kaufman. Este libro propone actividades de escritura a partir de ilustraciones e incorpora una grilla de consulta en la que se relacionan las letras con dibujos de objetos cuyos nombres comienzan con la letra destacada. Este mismo tipo de grillas estaba presente en carteles en el aula y en el cuaderno de cada niño. Este material servía como guía en los procesos de escritura y podía ser consultado cuando escribían palabras desconocidas.

Tipos de actividades: En las primeras clases se buscaba diagnosticar en qué etapa del proceso de aprendizaje de la escritura se encontraban los niños. Para ello, la maestra les propuso trabajar con una grilla en la que debían completar los nombres de los objetos que se ilustraban. A partir de este diagnóstico, se intentaba realizar un seguimiento del desarrollo de la escritura. Las etapas del aprendizaje de la lengua formuladas por Ferreiro se utilizan para explicar los procesos de los niños: si un niño estaba en la etapa pre-silábica, era esperable que omitiera letras porque todavía no había formulado las hipótesis correspondientes a las etapas silábica y alfabética.

En el aula, había momentos de lectura silenciosa e individual – en los que cada niño debía trabajar sin ayuda – y momentos de lectura en voz alta en los que leían solo los niños que sabían y querían. Durante estas instancias de trabajo colectivo, la maestra llamaba a los niños a reunirse en una ronda y el niño que leía tomaba el lugar central.

Las actividades de escritura de palabras realizadas eran de dos tipos. En algunas instancias, los niños podían escribir utilizando referentes, es decir, con la ayuda del banco de datos que les proveía el libro de actividades y podían, también, utilizar los carteles que se disponían en el aula, con dibujos de objetos y el nombre escrito en mayúscula y minúscula de imprenta. En otras situaciones, los niños debían escribir “como podían” sin consultar las grillas ni a la maestra. Durante este tipo de actividades de producción escrita, las correcciones que realizaba la maestra partían de la lectura que los niños hacían de sus propios textos. Puesto que algunos niños aún no escribían las palabras completas, la maestra les consultaba sobre lo que habían intentado escribir y agregaba, abajo, la palabra bien escrita. Sin embargo, esto no se consideraba un “modelo de escritura” para el niño ni una corrección explícita, sino que la intención era socializar la producción escolar en la familia. De hecho, se pretendía que los niños alcanzaran la siguiente etapa de desarrollo de la escritura a partir de la modificación de los esquemas previos que se generaba ante el conflicto entre lo efectivamente escrito y la dificultad para leer lo que se había intentado expresar.

En el aula no se realizaban actividades de trazado ni de presentación explícita de los tipos de letras. La maestra escribía las actividades en el pizarrón para que los niños copiaran en los cuadernos y esto suponía una práctica indirecta del trazado. En el pizarrón y en los materiales didácticos diseñados por la docente, se utilizaban guiones para segmentar las palabras. El tipo de letra que se empleaba era la imprenta mayúscula

pues en el marco de la propuesta se considera que este tipo de letra facilita el reconocimiento de grafemas. Consecuentemente, posibilita que la hipótesis silábica entre en conflicto cuando el niño reconoce que su escritura no se puede leer porque faltan letras (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & García Hidalgo, 1996).

En el aula funcionaba una biblioteca y cada quince días los niños podían elegir libros para llevar a su casa. Ese mismo día de biblioteca áulica, la maestra seleccionaba un cuento para leer en clase. Posteriormente, se generaba una instancia de intercambio oral y socialización del conocimiento en la que los niños reconstruían la narración y la maestra intervenía para guiar el uso de fórmulas de ficción. Luego de la lectura, la maestra escribía una consigna en el pizarrón que proponía dibujar la parte del cuento que más les había gustado y escribir debajo qué sucedía en la escena ilustrada. Los niños debían copiar la consigna en sus cuadernos. Un voluntario podía leer en voz alta la actividad para que la entendieran los niños que todavía no leían. En estas instancias los niños escribían con la ayuda del banco de datos. Si los niños consultaban, la maestra les pedía que leyeran en voz alta para saber qué letras faltaban.

Los tipos de textos que los niños escribían eran diálogos entre personajes con el formato de la historieta y relatos breves, de tres escenas, a partir de viñetas seleccionadas por la maestra o propuestas en el libro de actividades. Las tareas que se proponían para realizar en casa con ayuda de los padres consistían, en la primera etapa, en la escritura de palabras. En la segunda mitad del año, las actividades en el hogar requerían completar diálogos de historietas y en diseñar y escribir una biografía.

G2: En esta escuela se trabajaba con los lineamientos de la propuesta de alfabetización intercultural desarrollada por Borzone y equipo (Borzone, 1994; Borzone et al. 2004).

Materiales: La implementación de esta propuesta en escuelas de la provincia de Córdoba dio lugar a la producción de materiales específicos que apoyaran el proceso de intervención (para una revisión de la experiencia ver Amado & Borzone, 2003). En este contexto, se elaboró un libro etnográfico de lecturas, *El libro de Santiago* (Amado, Borzone & Sánchez Abchi, 2005) inspirado en la vida cotidiana de un niño que vive en un paraje rural de la provincia de Córdoba. El libro presenta diferentes tipos de textos organizados en unidades temáticas en función de las experiencias del niño y de las actividades de su entorno social. Este material estaba acompañado de un libro de

actividades: El libro de Santiago: para conversar, leer, escribir y jugar. Libro de actividades para primer grado (Amado, Borzone & Sánchez Abchi, 2006).

Actividades: Desde el primer día de clase, se trabajaron, en forma simultánea, actividades para desarrollar conciencia fonológica y habilidades de comprensión y producción de textos. La participación de los niños y del docente en estas actividades fue cambiando a medida que los niños avanzaban en la zona de desarrollo próximo.

Las primeras actividades fueron fundamentalmente orales: con la ayuda de la maestra, los niños pensaban palabras que comenzaran igual que su nombre, hacían juegos con rimas, remarcaban los sonidos que terminaban igual, escribían las rimas en afiches que pegaban en el aula, utilizaban recursos lingüísticos como canciones o trabalenguas para llamar la atención sobre la estructura fonológica de las palabras, armaban escaleras de palabras (pensar palabras que comenzaran con la última letra de otra: vaca- árbol- luna, etc.). Cualquier situación era una posibilidad de jugar con los sonidos: cuando la docente saludaba, prolongaba el “buenos días”, con un sentido lúdico; cuando pedía “silencio”, se detenía en el sonido inicial.

Una de las primeras actividades fue la elaboración del “referente personal”. Cada niño recibía una hoja con cuadrículas. En cada cuadrícula había una de las 26 letras del alfabeto (en imprenta mayúscula y minúscula) y un espacio para escribir una palabra y hacer un pequeño dibujo. Los niños debían completar, en el hogar, cada cuadrado con una palabra familiar que comenzara con la letra indicada, de forma tal que la asociación resultara significativa. Así, por ejemplo, un niño cuya familia trabajaba en un cortadero de ladrillos, eligió “arroz”, “barro”, “fuego”, “ladrillo”, etc. Los “referentes personales” enriquecían los intercambios orales y las situaciones de lectura y escritura. Así, por ejemplo, cuando debían escribir la fecha en el pizarrón, la maestra decía “con L de...” y los niños respondían con la palabra elegida por ellos, que en muchos casos eran distintas y multiplicaban los modelos lingüísticos. Asimismo, existía un “referente áulico”. Arriba del pizarrón estaba colgado un alfabeto grande. Debajo de cada letra del alfabeto, se agregaban palabras nuevas que comenzaban con el mismo grafema, y que surgían en las situaciones de lectura de textos o ante la necesidad de los niños de escribirlas.

Las situaciones de lectura de textos estaban, al inicio del año escolar, a cargo de las docentes. Siempre se iniciaban con una instancia de pre-lectura, de análisis de los

paratextos, de activación de conocimientos previos para comprender el texto. La lectura era frecuentemente apoyada con explicaciones de vocabulario. Posteriormente, los niños o las maestras escribían palabras en el referente áulico o en el pizarrón. La escritura de palabras no se hallaba desvinculada del texto con el que se había trabajado.

La lectura en voz alta, colectiva, era también una actividad que llevaban a cabo las maestras, motivando a los niños a animarse a leer y enfatizando la necesidad de respetar los tiempos de lectura de los compañeros.

Las situaciones de escritura de pequeños textos estaban presentes desde el primer día. Al comienzo, la maestra escribía en el pizarrón y los niños colaboraban con la elaboración del contenido, dictando. Cuando los niños habían aprendido ciertas habilidades básicas de escritura, escribían textos de manera más independiente. Pero estas situaciones también estaban andamiadas y acompañadas por la docente. Así, por ejemplo, la escritura de textos expositivos partía de una instancia de búsqueda de información e investigación en el hogar, una puesta en común y una posterior discusión en el aula. En esta instancia se realizaba un esquema general de organización en el pizarrón, una primera textualización oral colectiva y, finalmente, la escritura en el cuaderno, con permanente lectura de la docente, con revisiones, correcciones y expresiones de aliento (Sánchez Abchi, Romanutti & Borzone, 2007).

Las situaciones de escritura de textos posibilitaban, además, la enseñanza de las características lingüísticas de los diferentes tipos textuales. Se hablaba de los conectores y de su función. Se les presentaban diferentes ejemplos de conectores propios de la narración y de textos expositivos, haciendo hincapié en las diferencias. Se introducían las fórmulas de ficción y se insistía en la necesidad de reemplazar las repeticiones por formas anafóricas. En la producción de textos se explicitaba, también, la función de la puntuación. Las correcciones de las maestras y la intervención con juegos para segmentar frases en la oralidad, señalaban la necesidad de separar las palabras y contribuían al desarrollo de una conciencia léxica acerca de las unidades “palabras”.

Las actividades de escritura de palabras y textos, así como las propuestas de desarrollo de la conciencia fonológica y el vocabulario, eran apoyadas y reforzadas por el libro de actividades.

Por otra parte, se promovían otras habilidades básicas como el trazado de las letras. Se trabajaba con los distintos tipos de letra: imprenta mayúscula y minúscula y

cursiva. Esta última se utilizaba principalmente en la escritura. Los niños tenían materiales de apoyo que hacían como juego o como tarea en el hogar y que reforzaban la práctica de la cursiva para automatizar su trazo (Johnson & Gómez Carrillo, 2000).

Resultados

Al comenzar el año escolar, ambas escuelas evaluaron los conocimientos iniciales de escritura de los niños, aunque no se aplicaron las mismas pruebas en los dos grupos. En la escuela 1, la maestra realizó un diagnóstico inicial para conocer en qué etapa se encontraba cada niño de acuerdo con el modelo psicogenético. Se observó que, en este grupo, todos los niños tenían algún nivel de conocimiento de la escritura y más de la mitad de los alumnos (61%) empleaba estrategias avanzadas de escritura. En la escuela 2, por su parte, se observó que solo un 20 % de los niños podía escribir palabras.

Los datos muestran que los niños de la escuela 1 ingresaron a primer grado con estrategias de escritura más avanzadas que los niños del G2, hecho que podría incidir en el desempeño posterior y explicar procesos de desarrollo diferenciados. En base a esta ventaja en el inicio de la escolaridad, podría pensarse que los niños del G1 presentarían un mayor avance en los aprendizajes. Sin embargo, la evaluación realizada a fin de año muestra que el desempeño de los niños del G2 fue superior al del G1 en la reescritura de un texto.

En la tabla 1 se presentan los puntajes obtenidos por los niños en: cantidad de palabras totales y palabras de contenido, cantidad de espacios convencionales entre palabras, porcentaje de omisión de letras y cantidad de categorías narrativas. Los datos de la tabla indican las medias y las desviaciones estándares.

Tabla 1. Producciones escritas

Colegios		Palabras contenido	Palabras totales	Espacios entre palabras	Porcentaje de omisiones	Categorías narrativas
G1	Media	15,04	35,86	89,79%	3,7	3,3
	D.E.	9,01	20,37	23,53%	8,1	2,3
G2	Media	32,4	51,1	90,16%	5,7	6,9
	D.E.	17,8	26,7	23,42%	8,6	2,9

Como se observa en la tabla, las producciones del G2 fueron más extensas. En efecto, los niños de este grupo obtuvieron puntajes significativamente más elevados en cantidad de palabras de contenido ($t = -4,320$; $p = 0,00$) y palabras totales ($t = -2,180$; $p < 0,05$). Asimismo, en el G2, los niños produjeron narraciones más completas y, por lo tanto, más coherentes, lo que se evidencia en la recuperación de categorías narrativas que fue significativamente mayor que en el G1 ($t = -4,085$; $p = 0,00$).

Las habilidades de codificación fonológica y trazado – necesarias para escribir palabras – pueden dificultar, cuando no están automatizadas, la escritura de textos (Berninger et al., 1992) y restringir las posibilidades de producir un texto más completo. Así, los valores obtenidos en la recuperación de categorías narrativas y en la extensión de los cuentos podrían vincularse con las características de la intervención en cada escuela. En este sentido, es posible pensar que, debido a que en la escuela 2 se había intervenido, paralelamente, en la producción de textos y en las habilidades básicas, los niños de este grupo tuvieron menos dificultades para escribir palabras, lo que a su vez posibilita un mejor desempeño en escritura de textos.

Pese a que los niños del G2 muestran un mejor desempeño en la producción textual, las diferencias entre los grupos en el porcentaje de omisión de letras no son significativas ($t = 0,605$; $p = 0,566$). Estos datos podrían relacionarse con la extensión de las producciones. En efecto, los niños del G1, escriben textos más breves y más simples. En este sentido, la tarea de escritura es menos demandante desde el punto de vista cognitivo. En el G2, por el contrario, los textos tienen el doble de extensión y son estructuralmente más completos. La tarea de escritura, en este caso, se vuelve más compleja; por lo tanto, requiere más recursos cognitivos y le resta atención a los procesos de codificación fonológica. Esto explicaría por qué los niños que escriben textos más extensos y completos presentan un porcentaje de omisión similar al de niños que escriben pocas palabras.

Por otra parte, es importante interpretar estos datos en relación con el diagnóstico realizado al inicio del año escolar: en el G1, un 61% de los niños ya sabía escribir palabras, es decir, tenían habilidades de escritura desarrolladas en el hogar o en el nivel inicial; por el contrario, en el G2 este porcentaje alcanzaba apenas el 20%. Pese a esta diferencia, niños que a comienzo del año escolar no escribían ninguna palabra, al finalizar el año podían producir textos extensos. A fin de contrastar el ritmo de

desarrollo en ambas escuelas, en las tablas 2 y 3, se presentan ejemplos de escritura que ponen de manifiesto los niveles de desempeño de los niños al inicio y al final del año escolar.

Tabla 2. Ejemplo de las producciones de los niños del G1 en dos momentos del proceso de aprendizaje

Nombre	Etapa (según el diagnóstico realizado por la maestra a comienzo de año)	Textos producidos al finalizar primer grado
Valentín	Alfabética	había – una – vez – un – leon – que – vivía – en – la – selva – y – se – callo – ha – un – pozo – profundo – y – rugio – y – rujio – y – un – elefante – lo – escucho – y

Tabla 3. Ejemplo de las producciones de los niños del G2 en dos momentos del proceso de aprendizaje

Nombre	Palabras escritas al inicio del año	Textos producidos al finalizar la intervención
Franco	0	Había una vez un león muy feroz y andaba caminando y de repente se calló en un pozo y el elefante sintió pena y agarró un tronco y el león salió corriendo el tigre quiso atacar al elefante y el león se acordó que el elefante le había salvado la vida y el león salta sobre el tigre y lo mordió y el tigre salió corriendo y le elefante y el león salieron como buenos amigos.

Los datos indican que en el G2 el aprendizaje tanto de las habilidades básicas – codificación fonológica y ortográfica – como del proceso de escritura de texto tuvo un avance más marcado.

Por su parte, el análisis de los mecanismos de textualización mostró también importantes diferencias entre los grupos. Respecto de los conectores, que tienen un rol fundamental pues contribuyen a relacionar semánticamente las ideas que componen el texto, se advirtió que en ambos grupos, los más frecuentes fueron los de adición y, en segundo lugar, los temporales. En cambio, los causales (porque) y adversativos (pero) constituyeron casos aislados, aunque hay que considerar que el texto fuente que los

niños debían re-narrar no presentaba este tipo de conectores. La introducción de estos mecanismos de cohesión en las re-narraciones suponía procesos de reformulación complejos.

Las diferencias más claras entre ambos grupos se observaron en el empleo de conectores temporales. En el G1, los niños utilizan marcadores como “después”, “un día” y “de repente”. En cambio, en el G2, la variedad de fórmulas temporales fue notablemente más amplia. Además de los conectores “después” y “entonces”, se encontraron fórmulas de introducción de eventos repentinos (de repente, de pronto), fórmulas de presentación de situación (un día, cierto día) y fórmulas que indican el paso del tiempo para dar inicio al segundo episodio narrativo (después de unos años, después de mucho tiempo, a la mañana siguiente, etc.) La variedad en el repertorio de fórmulas de este grupo muestra que los niños tienen una clara conciencia de la temporalidad y que pueden expresarla en los textos mediante recursos lingüísticos adecuados.

En el análisis de los textos se atendió también a un aspecto específico de las convenciones de la escritura: el uso de los signos de puntuación. En este aspecto las diferencias entre grupos fueron notables. El tipo de signos y la frecuencia de aparición, expresada en valores absolutos, se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Empleo de los signos de puntuación

	Mayúscula	Punto	Coma	Otros
G1	1	0	0	0
G2	16	16	2	1

Como puede observarse en la tabla, los niños del G2 utilizan varios signos de puntuación, lo que indica que están más familiarizados con su empleo. Sin embargo, el desarrollo es incipiente y muchas veces los signos se usan de manera exploratoria – esto es, en algunos casos, en un mismo texto se utiliza un punto para separar oraciones y se comienza la oración siguiente con minúscula. Pese a este uso asistemático, una gran mayoría de los niños tiene algún nivel de conciencia de la necesidad de hacer uso de signos de puntuación en sus producciones.

En el caso del G1, por el contrario, solo se encontró un niño que empleaba mayúscula inicial. Asimismo, es importante destacar que, salvo en este caso, los niños de este grupo escriben utilizando imprenta mayúscula sostenida.

En tanto que la puntuación constituye un sistema de marcación superficial que permite señalar las rupturas y continuidades entre los eventos (Fayol & Schneuwly, 1987), un mejor dominio de estas marcas en el G2 supone también mejores habilidades de organización textual.

Un último aspecto considerado para el análisis fue el tipo de letra utilizado en los textos. Al analizar las narraciones, se encontró que en el G1 casi la totalidad de los niños (89,3%) empleaba la letra mayúscula de imprenta. Solo un niño utilizaba imprenta minúscula y apenas dos niños escribían en cursiva. Por su parte, en el G2, todos los niños – con excepción de un caso – escribieron en cursiva. Si bien puede parecer un dato menor, el uso de la letra cursiva o imprenta se relaciona con el nivel de automatización del trazado. De hecho, numerosos estudios han demostrado que el trazado continuo de la letra cursiva es más rápido y más fácilmente automatizable que la imprenta (Condemarin & Chadwick, 1990). Cuando la habilidad de trazado se automatiza, no representa una carga cognitiva importante para el escritor. En consecuencia, es posible dedicar más recursos cognitivos a otros procesos involucrados en la escritura de textos, tales como la planificación o la organización de las ideas. En este sentido, el empleo de la letra cursiva podría relacionarse con una producción textual más fluida en el G2.

Discusión

Las diferencias entre los grupos mostraron una clara ventaja en la producción textual de los niños que habían aprendido a leer y a escribir en el marco de la propuesta intercultural. Los niños del G1, que a inicios del año escolar demostraron tener habilidades de escritura de palabras más avanzadas, a finales del primer grado no obtuvieron el mismo nivel que los niños del G2. De hecho, aunque el G1 comenzó con mayores habilidades de escritura, sus avances fueron menos importantes.

En este sentido, puede pensarse que la producción textual observada a fin de año en ambos grupos es consecuencia de un proceso de aprendizaje que ha tenido lugar en la escuela, no en el hogar. Es decir, los progresos manifiestos del G2 pueden atribuirse a la

intervención pedagógica, mientras que el avance menos marcado en el G1 podría también explicarse por la ausencia de estrategias de intervención específicas que contemplen todos los aspectos vinculados con la escritura de textos.

Resulta paradójico que justamente los niños que aprendieron en el marco del modelo de la psicogénesis – método que promueve un aprendizaje de la escritura a partir del texto y desde una perspectiva global – sean los que producen textos más breves y de menor complejidad argumental.

Asimismo, llama la atención el hecho de que el porcentaje de omisión de letras sea similar en ambos grupos, aun cuando en el G2 se intervino de manera sistemática en el desarrollo de las habilidades de escritura de palabras. No obstante, si se atiende a la dimensión textual, puede entenderse que las narraciones de los niños del G2, al ser más complejas y extensas, suponen una demanda cognitiva superior que la escritura de los textos del G1. Los niños del G1 dedican toda su atención a la escritura de las palabras de textos breves, mientras que los niños del G2 también deben dedicar recursos a la planificación y a la estructuración de textos más complicados, por eso, la atención a la escritura de palabras disminuye. Al enfrentar una tarea de producción más demandante, las habilidades básicas se ven también afectadas. Así, el porcentaje de omisión en el G2 puede explicarse por la calidad de los textos producidos que demanda toda la atención y le resta recursos cognitivos a la codificación.

Vistos en su conjunto, los datos muestran que la propuesta de alfabetización intercultural, que interviene tanto en procesos de nivel inferior como de nivel superior, tiene un mayor impacto en el desarrollo de habilidades textuales. Asimismo, ponen de manifiesto la importancia de estrategias didácticas específicas para la enseñanza de la escritura. De hecho, los niños que comenzaron con menores conocimientos sobre la escritura, pudieron revertir la tendencia y superar al grupo con mejores conocimientos previos.

La escritura de textos es un proceso complejo que supone atender, a la vez, a habilidades básicas y a habilidades de planificación, estructuración, generación de ideas, jerarquización, etc. De esta manera, la implementación de una propuesta de aprendizaje inicial del proceso que desconozca o ignore alguno de estos niveles impactará, necesariamente, en el proceso de aprendizaje.

En coincidencia con lo planteado por otros investigadores (Stanovich, 2000), podemos concluir que una propuesta de alfabetización efectiva requiere de la integración tanto de un método global – que considere las dimensiones textuales – como del método fónico. Asimismo, en tanto se concibe la escritura como un instrumento cultural, que no se aprende sino que se enseña, una propuesta de alfabetización no puede desatender al contexto de la situación comunicativa ni al papel de la intervención docente en el apoyo, andamiaje y enseñanza explícita de las habilidades requeridas para escribir textos.

REFERÊNCIAS

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Amado, B., Borzone, A. & Sánchez Abchi, V. (2005). *El libro de Santiago*, Córdoba: Comunicarte.

Amado, B., Borzone, A., Sánchez Abchi, V. & Medrano, B. (2006). *El libro de Santiago. Para conversar, leer, escribir y jugar*, Córdoba: Fundación Arcor y Fundación Antorchas.

Berninger, V. & Corina, D. (1998). Making cognitive neuroscience educationally relevant: creating bidirectional collaborations between educational psychology and cognitive neuroscience, *Educational Psychology Review*, 10(3), 343-354, Springer Netherlands.

Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Elizabeth, R. & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 4 (3), 257-280, Springer Netherlands.

Borzone, A. M. (1994). *Leer y escribir a los 5*, Buenos Aires: Aique.

Borzone, A. M. & Amado, B. (2003). Diseño de una propuesta pedagógica intercultural a partir de las actividades productivas de una comunidad rural de Córdoba, *Lingüística en el Aula* N° 6, Córdoba.

Bradley, L. & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: a causal connection, *Nature*, 301, 419- 421.

Chall, J. (1967). *Learning to Read: The Great Debate*, New York: McGraw-Hill.

Condemarín, M. & Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura. Bases, teorías y prácticas*, Madrid: Visor.

- Defior, S. & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition, *Reading and Writing*, 6(3), 299-300.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. & Willows, D. M. (2001). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis, *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447.
- Elkonin, D. B. (1973). USSR. En J. Downing (Ed.), *Comparative Reading: Cross-national studies of behavior and processes in reading and writing*, 137-172, New York: Macmillan.
- Ferreiro, E. (coord.) (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América latina*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización Teoría y Práctica*, México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N. & García Hidalgo, I., (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir: estudios comparativos en tres lenguas*, Barcelona: Gedisa.
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral un camino fácil para el desarrollo del lenguaje [versión electrónica], *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 11 (2), 5-13.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacios, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Madrid: Siglo XXI.
- Johnson, S. & Gómez Carrillo, S. I. (2000). *Letramanía 1*, Buenos Aires: Kel.
- Kaufman, A. M. (1999). *Nuevo multicuaderno 1*, Buenos Aires: Santillana.
- Sánchez Abchi, V., Borzone, A.M. & Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición, *Universitas psychologica*, 6 (3), 559-570.
- Sánchez Abchi, V., Romanutti, G. & Borzone, A.M. (2007). Leer y escribir: textos expositivos en primer grado, *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 1, 24-31.
- Sautú, R. (1992). Teoría y medición del estatus ocupacional. Escalas ocupacionales objetivas y de prestigio, *Cuadernos del Instituto de Investigaciones*, Facultad de Ciencias Sociales, U.B.A.

Shapiro, L. & Hudson, J. (1997). Coherence and cohesión in children's stories. En Costermans y Fayol (Eds.) *Processing Interclausal relationships. Studies in the production and comprensión of text*, Lawrence Erlbaum associates.

Stanovich, K. E. & Stanovich, P. J. (1995). How research might inform the debate about early reading acquisition, *Journal of Research in Reading*, 18 (2), 87-105.

Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*, 2, *Advances in discourse processes*, 53-120, Norwood, NJ: Ablex.

¹ Profesora de Letras Modernas. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

² Licenciada en Letras Modernas. CONICET (Consejo nacional de investigaciones científicas y técnicas) - Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.

³ Doutora en Filosofía y Letras. CONICET (Consejo nacional de investigaciones científicas y técnicas)- CIIPME (Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental).

[Endereco para correspondência](#)

Universidad Nacional de Córdoba.
Derqui 333, 10° A.
Córdoba, Argentina.
Email: vandedemier@yahoo.com.ar