



Archivos de Ciencias de la Educación, Vol. 12, n° 13, junio 2018, e043. ISSN 2346-8866
Universidad Nacional de La Plata.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Departamento de Ciencias de la Educación.

Comprender las unidades menores de la palabra. Un desafío crucial en la alfabetización inicial. Investigaciones en la Argentina y Brasil

Grunfeld, Diana

Gerencia Operativa de Curriculum y Escuela de Maestros
(CABA), Argentina diana.grunfeld@gmail.com

Scarpa, Regina

Instituto Vera Cruz (Sao Paulo),
Brasil rscarpa@uol.com.br

Cita sugerida: Grunfeld, D. y Scarpa, R. (2018). Comprender las unidades menores de la palabra. Un desafío crucial en la alfabetización inicial. Investigaciones en la Argentina y Brasil. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), e043. <https://doi.org/10.24215/23468866e043>

Recibido: 10 Agosto 2017 - **Aceptado:** 06 Agosto 2018 - **Publicado:** 29 de junio de 2018



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Comprender las unidades menores de la palabra. Un desafío crucial en la alfabetización inicial. Investigaciones en la Argentina y Brasil

Understanding the smaller parts of a word. A crucial challenge in the initial stage of literacy Studies in Argentina and Brazil.

Diana Grunfeld

*Gerencia Operativa de Curriculum y Escuela de Maestros
(CABA), Argentina
diana.grunfeld@gmail.com*

Regina Scarpa

*Instituto Vera Cruz (Sao Paulo), Brasil
rscarpa@uol.com.br*

RESUMEN:

Este artículo presenta resultados de dos investigaciones realizadas en la Argentina y Brasil. El objetivo era indagar el conocimiento sobre las unidades inferiores a la palabra oral y escrita en niños al finalizar la educación infantil con escaso contacto con libros y lectores en su entorno extraescolar; y en qué medida esos conocimientos se vinculaban con dos propuestas de enseñanza contrastantes. En entrevistas individuales clínico-críticas se solicitó la escritura de palabras y la omisión del primer fonema en una tarea oral. Los resultados evidencian que los niños que participan de prácticas de enseñanza constructivista alcanzaron niveles de escritura más avanzados y recurren a procedimientos más elaborados al intentar omitir el primer fonema que los que participaron de una propuesta fundada en actividades perceptivas-motrices y enseñanza graduada de letras.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización inicial, Escuela infantil, Relación escritura y oralidad.

ABSTRACT:

This article presents the results of two studies carried out in Argentina and Brazil. The objective was to investigate the knowledge of smaller parts of oral and written words of children at the end of preschool education who had little contact with books and readers in their home environment, and to find out to what extent this knowledge was related to the contrasting teaching practices. In individual clinical interviews, children were asked to write words and to omit the first phoneme in an oral task. The results demonstrate that children who took part in constructivist teaching practices achieved higher levels concerning writing and made use of more complex procedures when trying to omit the first phoneme compared to the ones who took part in activities based on motor-perceptive and letter gradually taught approach.

KEYWORDS: Initial literacy, Preschool, Writing and oral language relationship.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan datos de dos investigaciones, una realizada en la Argentina (2012) y otra en Brasil (2014). Los estudios indagaron las posibilidades de analizar las unidades menores de la palabra oral y escrita en niños de 5 y 6 años con poco contacto con libros y lectores en el ámbito extraescolar y en qué medida tales posibilidades podían estar relacionadas con dos propuestas didácticas diferentes. Los niños fueron estudiados al finalizar la etapa de Educación Infantil.

Desde hace décadas existe un importante debate entre dos líneas teóricas de investigación: el cognitivismo y el constructivismo psicogenético. Ambas líneas indagan sobre la adquisición de la lectura y la escritura; uno de los aspectos que lleva a la confrontación entre estas propuestas se refiere al modo en que los niños toman conciencia de las unidades menores de las palabras, es decir, de los fonemas. Discutir sobre este punto resulta crucial tanto para la teoría de la lectura y la escritura como para la enseñanza.

Se han realizado numerosas investigaciones desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva sobre la conciencia fonológica desde los años 70 (Bryant y Bradley, 1987; Treiman y Sukowski, 1991; Liberman,

1991; Morais, 1994; Defior, 1996; Martins y Valente, 2004). El término *conciencia fonológica* (CF) se define como la habilidad para identificar, segmentar y manipular de forma intencional las unidades constitutivas del lenguaje oral – los fonemas (Defior, 1996). Gran parte de estas investigaciones se caracterizan por clasificar a los niños por el nivel lector (pre-lectores y lectores), sus respuestas generalmente las clasifican de manera dicotómica: correctas e incorrectas y las evalúan en contextos meramente orales. Algunos trabajos que incluyen estímulos escritos demuestran su beneficio para el establecimiento de correspondencias entre letras y sonidos (Bradley y Bryant, 1983, 1985 y Hohn y Ehri, 1983), no obstante desde esta perspectiva de investigación, se considera que existe una relación especular entre escritura y oralidad.

Desde la postura cognitivista se afirma que como la CF no es un aprendizaje natural, es necesario un entrenamiento específico a través de ejercicios de reconocimiento de rimas, ritmo, segmentación de palabras en sus sílabas, identificación de los fonemas iniciales de palabras o seudopalabras, segmentación de palabras en sus fonemas, síntesis o combinación de fonemas para formar palabras, etc. Estos ejercicios que forman parte de las tareas experimentales en estas investigaciones son sugeridos para la enseñanza inicial de la lectura y escritura en la escuela y son considerados como pre-requisitos para este aprendizaje. El presupuesto de los investigadores de esta perspectiva teórica es que la resolución de tareas de segmentación de forma oral garantiza la misma posibilidad en la escritura. La escritura es concebida en relación directa con la oralidad, como si hubiese una correspondencia lineal entre las unidades gráficas y las unidades sonoras. A mayor habilidad en la segmentación oral, mayor posibilidad de comprensión de las unidades de la escritura.

Diversos estudios lingüísticos cuestionan esta visión tradicional en la cual existe una relación directa entre la escritura y los fonemas (Blanch Benveniste, 2002). Los sistemas de escritura introducen nuevas dimensiones que no se corresponden necesariamente a distinciones orales (Vernon y Ferreiro, 2013).

Por otro lado, las investigaciones psicogenéticas han aportado una visión diferente del proceso de adquisición infantil. Sus indagaciones estudian los procesos de adquisición de la escritura. Desde una perspectiva constructivista, el análisis de las respuestas no convencionales permite comprender cómo los niños piensan ese proceso, cómo pasan de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento. Dado que hay numerosas investigaciones que han estudiado exhaustivamente el proceso de construcción del sistema de escritura por parte de los niños (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991, 2009; Ferreiro y Zamudio, 2008; Vernon, 1997; Quinteros, 1997; Cano Muñoz y Vernon, 2008; Molinari, 2008), solo haremos una breve síntesis señalando los conceptos necesarios para comprender los resultados presentados en este artículo.

En el proceso de construcción del sistema de escritura por parte de los niños se observan tres importantes períodos. Un primer período inicial en que los niños diferencian el dibujo de la escritura, es decir, le atribuyen a la escritura su función simbólica, las grafías producidas son arbitrarias, se ordenan de modo lineal y son producciones indiferenciadas. Los niños avanzan hacia un segundo período cuando establecen dos tipos de exigencias: cuantitativas (cuántas grafías debe tener como mínimo una palabra) y cualitativas (qué variaciones debe haber entre las grafías). Estos dos principios rigen para buscar diferenciaciones intrafigurales (en el interior de la palabra) e interfigurales (entre palabras). Las escrituras de estos dos períodos se las denomina de *nivel presilábico*, en tanto no se rigen por la pauta sonora, es decir, no hay búsqueda de correspondencia entre la emisión oral y los segmentos gráficos. A partir del tercer período, denominado de fonetización, comienza una búsqueda sistemática de correspondencia entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos. Esta correspondencia comienza siendo silábica, adjudicándole una letra para cada sílaba. Las escrituras con estas características corresponden a un *nivel silábico*. Las letras utilizadas progresivamente van incorporando valores sonoros pertinentes para representar cada segmento silábico. Luego la correspondencia es *silábico-alfabética*, oscila entre una letra para cada sílaba y una para cada fonema. Se lo considera un momento de transición hasta lograr una correspondencia *alfabética* en que cada sonido reconocido se representa por una letra aunque sin respetar las normas ortográficas.

Desde esta concepción teórica varias investigaciones se centraron principalmente en estudiar la relación oralidad/escritura (Vernon, 1997, 2004, 2007; Vernon y Ferreiro, 1999; Vernon, Calderon y Alvarado, 2001; Grunfeld y Molinari, 2017). Las escrituras de los niños se clasifican teniendo en cuenta su nivel de conceptualización de la escritura y se analizan todas las respuestas (correctas e incorrectas). Se observa una estrecha relación entre el conocimiento sobre el sistema de escritura y el desarrollo de la conciencia fonológica. Es decir, mientras más avanzada es la conceptualización de la escritura, mayores son las posibilidades de los niños de segmentar las palabras orales. Además, las posibilidades de observar las palabras escritas generan respuestas más analíticas en las tareas de CF. Desde esta perspectiva la capacidad de segmentación fonológica en los niños no se concibe como condición previa sino que su adquisición es resultado de “un proceso dialéctico a múltiples niveles donde, para empezar, el objeto lengua no está dado. Ese objeto debe ser construido en un proceso de objetivación, proceso en el cual la escritura provee el punto de apoyo para la reflexión (Ferreiro, 2002, p.167). Los niños logran la adquisición de la CF a través de ejercer diversas prácticas sociales en distintos contextos de uso. En el marco de dichas prácticas reflexionan sobre las unidades mínimas de la palabra.

La escritura exige (a diferencia de la lectura) escribir letra por letra ya que no es posible producirlas todas juntas. Cuando los niños tratan de buscar una justificación para cada una de ellas tienen que recurrir a la segmentación de la palabra oral (Ferreiro, 2002). Comienza a desarrollarse entonces un trabajo conceptual para relacionar las partes dichas con las partes escritas en el marco de situaciones didácticas en el que la lengua escrita se presenta en el aula como un objeto cultural.

Las perspectivas de CF y los estudios psicogenéticos han tenido consecuencias en el campo educativo dando lugar desde el Nivel Inicial a prácticas de enseñanza diferentes. Al mismo tiempo y anclada en la tradición escolar coexisten prácticas de enseñanza de larga data en la alfabetización inicial que promueven un conjunto de habilidades perceptivo-motrices como pre-requisitos y la posterior enseñanza fragmentada y graduada de letras para que los niños aprendan a leer y escribir. Esta perspectiva deriva de la teoría conductista y si bien ha perdido vigencia desde los debates actuales en la alfabetización inicial, tiene aun presencia en numerosas aulas de educación infantil, es decir, sigue vigente en la práctica de muchos docentes.

Las prácticas que se sustentan en la adquisición de un conjunto de habilidades previas, y las que responden al marco de la CF, conciben a la escritura como un código de transcripción de unidades gráficas y sonoras. En contraposición, las prácticas de enseñanza con orientación constructivista la conciben como un sistema de representación del lenguaje oral que los niños logran reconstruir en un contexto de relación continua con la lengua escrita, objeto cultural por excelencia.

CARACTERIZACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES

Al seleccionar los jardines no se encontraron instituciones con propuestas de enseñanza fundadas en los estudios de CF en nuestro radio de acción, es así, que se seleccionaron instituciones cuyas propuestas metodológicas se basaban en el desarrollo de un conjunto de habilidades perceptivo-motrices y en la presentación graduada de letras aisladas. Se eligieron, paralelamente, otros jardines que fundaban su propuesta de enseñanza en la perspectiva constructivista.

Dado nuestro interés de debatir con la línea de CF, incluimos en el diseño que llevaríamos adelante en ambos grupos de jardines una de las tareas consideradas más complejas de esta línea teórica (omisión del primer fonema) con el objeto de observar las posibilidades de análisis de las unidades inferiores a la palabra oral y escrita de niños que no habían participado de situaciones de entrenamiento oral.

Se entrevistó, en la Argentina, a 64 niños (30 niñas y 34 niños)¹ cuyas edades oscilaban entre 5 años, 5 meses y 6 años, 4 meses; y en Brasil, otros 60 niños (30 niñas y 30 niños), entre 5 años, 7 meses y 6 años, 7 meses. Los alumnos estudiados pertenecían a jardines de infantes públicos de zonas muy pobres de São Paulo y de Buenos Aires. En total fueron cuatro jardines en cada uno de los países. Dos de los jardines estudiados

en la Argentina y dos en Brasil pertenecían a jardines de infantes cuya propuesta de enseñanza consistía en desarrollar un conjunto de habilidades perceptivo-motrices y graduación de letras (denominados JIX) y otros dos de cada país a jardines de infantes con propuestas constructivistas (denominados JIZ).

Para la constitución de los grupos fueron mantenidas fijas dos variables: niños pertenecientes a familias con escasas oportunidades de acceso a la escritura y docentes comprometidos en los aprendizajes de sus alumnos.

Las perspectivas didácticas fueron caracterizadas de la siguiente manera:

Jardines de infantes del grupo X (JIX): predominancia de prácticas de enseñanza basadas en el desarrollo de habilidades perceptivo-motoras y presentación gradual de letras; poca circulación de materiales escritos en las salas; presencia de escrituras convencionales; presentación de las letras iniciando por las vocales, ejercicios de escritura solo a través de la copia de letras, palabras y del propio nombre para su fijación; reproducción de sílabas y patrones gráficos, lectura del docente generalmente seguida de preguntas de reconstrucción de la historia leída; poca interacción entre pares en la resolución de tareas de lectura y escritura; y el docente como principal informante de la sala.

Jardines de Infantes del grupo Z (JIZ): circulación en las salas de numerosos materiales escritos; situaciones didácticas diversas y continuas de lectura y escritura por parte de los niños y del docente; espacios de reflexión sobre las propias escrituras y de otros; intercambio entre pares y con el profesor durante las situaciones de lectura y escritura; y presencia de escrituras convencionales como fuentes de información y no convencionales producidas por los alumnos.

Para caracterizar las propuestas didácticas de lectura y escritura contrastantes, fueron realizadas: entrevistas con las directoras de los jardines; entrevistas con las docentes; observación del ambiente de la sala con especial atención a la presencia de materiales escritos (libros, revistas, fuentes de información, etc.) disponibles para los niños; grabación en video de una actividad de lectura o escritura escogida libremente por las docentes en Brasil y observación y toma de registros de clases en la Argentina; análisis de planificaciones de los docentes, cuadernos y carpetas de los alumnos.

TAREAS SUMINISTRADAS

Escritura por sí mismo de una lista de palabras

Para la escritura de palabras, se tomó como referencia el procedimiento seguido por Ferreiro y Teberosky (1979). El dictado de una lista de palabras con variación de la cantidad de sílabas, solicitando al niño su posterior interpretación. El conjunto de palabras que componían una lista de supermercado, fueron presentadas oralmente sin que fuesen oralizadas por sílabas. Los niños no conocían la escritura de esas palabras y no se ofrecía ningún modelo para la escritura. Se presentan las palabras en el orden que fueron dictadas.

En la Argentina:

Mayonesa - Polenta - Arroz - Gelatina - Fruta - Leche - Sal

En Brasil:

Gelatina - Tomate - Pipoca - Fruta - Café - Sal

CONSIGNA:

"Vamos a jugar este juego. Yo digo una palabra y vos la repetís, pero sacándole el primer pedacito. Por ejemplo, si te digo 'malo', a vos te toca decir 'alo'. Si te digo 'casa', vos decís..."

"Te voy a decir algunas palabras de una lista de compras de supermercado para que las escribas lo mejor que puedas".

Una vez que el niño consideraba terminada la escritura de cada palabra, se le solicitaba que leyera señalando con el dedo: "Léela marcando con tu dedo". Se registraba la escritura en sí (las letras que usaba) todo lo que

el niño iba diciendo a medida que escribía, las grafías que escribía, si verbalizaba al escribir, si preguntaba, tachaba, cambiaba letras, etc. El registro de todo el proceso se realizó de forma manual con apoyo de grabaciones de audio.

Omisión del primer fonema

Tarea oral, considerada una de las más difíciles en las investigaciones de CF. Se le pedía al niño que repitiese una palabra dicha por el entrevistador, omitiéndose el primer fonema. Las palabras se caracterizaban por ser bisílabas con acento en la primera sílaba y con una estructura CV-CV (consonante seguida de vocal). La parte de la palabra que restaba después de la supresión no constituía una palabra en sí misma, para que los niños pudiesen centrarse principalmente en la sonoridad de las palabras.

Las palabras que se brindaron fueron:

pelo - taza - nube - dedo - mula - sapo - foto - suma - tiza - vaso (en castellano)

pelo - faca - boca - dedo - mula - sapo - foto - soma - bola - vaso (en portugués).

CONSIGNA:

"Vamos a jugar este juego. Yo digo una palabra y vos la repetís, pero sacándole el primer pedacito. Por ejemplo, si te digo 'malo', a vos te toca decir 'alo'. Si te digo 'casa', vos decís..."

Se esperaba la respuesta del niño, si decía lo correcto se estimulaba, en caso contrario, se daba la respuesta:

"Fijate bien. Te lo digo otra vez. Si te digo 'malo', a vos te toca decir 'alo'. Si te digo 'casa' vos decís 'asa'. Ahora empezamos de veras".

Se registraba la respuesta, sin dar información sobre si era correcta o incorrecta. Cuando había dudas, se le pedía que repitiera su respuesta. Las palabras se presentaban sin hacer ninguna pausa entre sílabas, con entonación normal.

RESULTADOS

En relación con la tarea de escritura

En primer lugar, analizamos en qué niveles de conceptualización de la escritura estaba la totalidad de los niños estudiados, según la categorización establecida en las investigaciones psicogenéticas. Para la ubicación en un nivel determinado se tomó en cuenta la escritura lograda por el niño en cada palabra (sin perder de vista la lista total), la interpretación realizada, el proceso de escritura y el comportamiento demostrado en la mayoría de las palabras escritas en la lista.

En el Gráfico 1 se observan los porcentajes de niños que fonetizan la escritura. En ambos estudios la indagación muestra que más de la mitad de los niños fonetizan la escritura. En el grupo argentino el 66% de 64 niños y en el brasileño el 56% de 60 niños. Recordemos que cuando decimos fonetización nos referimos al período en que los niños logran establecer coordinaciones entre emisiones orales y segmentos gráficos. Estos datos parecen ser muy alentadores por tratarse de niños que egresan del Nivel Inicial, en tanto evidencian que la mayoría de los niños estudiados ha descubierto relaciones entre la oralidad y la escritura.

Si comparamos los JI X y Z de ambos países hay coincidencias en los aspectos formales de la escritura. Es decir, aquellos vinculados con el trazado, las grafías utilizadas, la dirección y la linealidad de la escritura. Ahora bien, es revelador constatar las diferencias en los aspectos conceptuales de la escritura, o sea, cuál es el funcionamiento del sistema, cómo se relacionan sus elementos en un sistema de escritura alfabético. En palabras de Ferreiro "qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa" (Ferreiro, 1991, p. 20).



GRÁFICO 1
Porcentaje de niños que fonetizan o no la escritura en ambos países

Cuando se analizan los diversos niveles de conceptualización por tipo de JI de cada uno de los países (Gráfico 2) se observa que en el grupo argentino las escrituras presilábicas, es decir aquellas en que no hay relación entre los segmentos gráficos y las emisiones sonoras, corresponden casi exclusivamente a niños de los JIX, 70% de 30 y en el brasileño el 58% de 30. En los JIZ solo un 3% de 34 niños realiza este tipo de producción en el grupo argentino y un 30 % de 30 niños en el brasileño. Los niños que ya han ingresado al período de fonetización, dado que sus escrituras dan cuenta de una relación entre lo sonoro y lo gráfico, en el estudio argentino se observa que el 16% de 30, lo hace de una manera silábica en los JIX y un 62% de 34 en los JIZ. En las escrituras silábico-alfabéticas se presentan porcentajes similares en ambos grupos de jardines (7% de 30 en JIX y 9% de 34 en JIZ). En cambio, las escrituras alfabéticas presentan notorias diferencias en ambos tipos de jardines (7% de 30 en X y 26% de 34 en Z). En el estudio brasileño, 36% de 30 niños escriben de manera silábica en los JIX en relación con un 50% de 30 en los JIZ. En el caso de las escrituras que van más allá de las sílabas (silábico-alfabéticas y alfabéticas estrictas) se observa que el 6% de 30 lo hace en los JIX y un 20% de 30 en los JIZ.

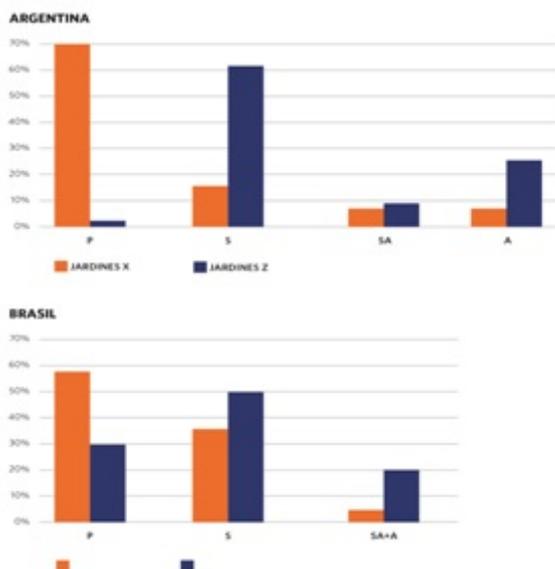


GRÁFICO 2
Niveles de conceptualización de los niños según tipo de jardín y país en porcentaje

Si nos centramos en analizar el uso de letras pertinentes (Tabla 1) entre los niños que fonetizan la escritura, observamos que en el grupo argentino del 66% (5+36+8+17) de niños que fonetizan solo el 5% no usa letras pertinentes. En el grupo brasileño del 56% (43+3+10) que fonetizan, todos usan alguna letra pertinente. Es

interesante destacar que la mayoría de niños, en ambos JI y países, comienzan a utilizarlas en coincidencia con la fonetización. Dado que hay más cantidad de niños de los JIZ que fonetizan la escritura respecto de los JIX, también el número de niños que usa letras pertinentes es mucho mayor en los JIZ que en los JIX.

TABLA 1
Porcentaje según niveles de conceptualización de la escritura con uso de letras no pertinentes (lnp) y letras pertinentes (lp) en niños argentinos y brasileros

GRUPO	NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN				
	P	Slnp	Slp	SAlp	Alp
ARGENTINO N=64	34	5	36	8	17
BRASILEÑO N=60	44	-	43	3	10

En el estudio brasileño comenzó a notarse diferencias en la calidad de las respuestas entre los dos jardines X. Los resultados de uno aventajaban notoriamente al otro en cuanto al conocimiento manifestado por los niños sobre el sistema de escritura. ¿A qué se podría atribuir esa diferencia dado que ambos jardines estaban situados en la misma localidad y presentaban perspectivas didácticas similares? La causa podría deberse a que la maestra del jardín con mejores resultados dejaba a los niños escribir en el pizarrón, tal vez por el hecho de que ese soporte no guardaba las marcas de “error” presentes en sus escrituras no convencionales. Ella abría el espacio para que ocurriese y observaba las interacciones entre los alumnos, sin embargo, no realizaba ningún tipo de intervención. Los niños intercambiaban ideas, pensaban en las letras que irían y en qué orden. Tal práctica, por sí sola, puede haber contribuido para que algunos niños avanzasen en sus conceptualizaciones sobre la escritura. Tal como la maestra relató (en una entrevista posterior), la incomprensión de los padres frente a las escrituras “erradas” o “incompletas” era un factor que desestimaba la proposición de tareas de esta naturaleza en los cuadernos u hojas de los alumnos.

Se evidencia que las diferentes experiencias con la escritura de los niños de los JIX y JIZ (tanto en la Argentina como en Brasil) producen impactos distintos, tanto en la conceptualización del sistema de escritura como en los procedimientos empleados en el proceso de producción. Las diferencias encontradas entre los dos jardines en la tarea de escritura no solo se observa en el dato cuantitativo sino también en el cualitativo. Como hubo un registro exhaustivo de los comentarios, acciones y verbalizaciones de los niños durante el proceso de escritura, fue posible analizar los procedimientos utilizados en que coincidían ambos grupos y aquellos en los que diferían. Debido al propósito de este estudio nos centramos solo en los datos cuantitativos.

En relación con la tarea de omisión del primer fonema

Para el análisis de las respuestas se tomaron en cuenta diferentes ejes: la posición en la palabra donde los niños actuaban (inicio o final), la unidad de análisis (fonema, sílaba, palabra) y el tipo de acción realizada ante lo solicitado (omisión, sustitución, agregados, repeticiones, etc.). Las respuestas encontradas en esta población son similares a las halladas por Vernon (2007) y se categorizaron de la siguiente manera.²

- **Consideran unidades lingüísticas menores que la palabra**
 1. Correctas: (PELO³ /elo)
 2. Omiten el primer fonema pero también actúan sobre otras unidades de la palabra (TAZA/aja)
 3. Omiten la última sílaba de la palabra o fonema final: (FOTO/fo) (MULA/mul)
 4. Sustituyen partes de la palabra: (BOCA/foca)
- **No consideran unidades lingüísticas menores que la palabra**
 5. Agregan otras unidades a la palabra: (MULA/muela)
 6. No consideran la palabra dada: (SAPO/colectivo)

7. Otras: (TIZA/u)

8. "No sé"

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS

El primer análisis realizado fue por respuesta debido a que cada niño contestó a diez solicitudes, por lo tanto, en la Argentina se obtuvieron 640 respuestas y en Brasil 600. El foco inicial se centró en constatar cuántas respuestas de los niños consideraban las unidades menores de la palabra.

El Gráfico 3 pone de manifiesto que más de la mitad de los niños estudiados de los JIX y JIZ de ambos países (68% de 64 niños en el estudio argentino y 56% de 60 niños en el brasileño) realizó un análisis con unidades menores de la palabra a pesar de no haber trabajado con propuestas específicas con la oralidad.

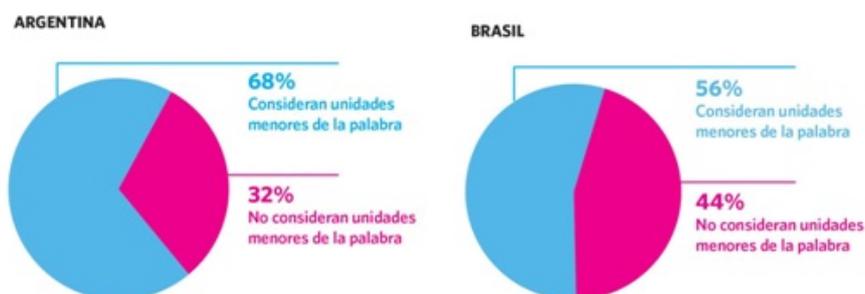


GRÁFICO 3

Omisión del primer fonema. Porcentaje de niños por país que considera o no las unidades menores de la palabra

Más aun, dado que estamos trabajando con niños pequeños, resulta interesante comprobar que del grupo que consideraba las unidades menores de la palabra (Tablas 2 y 3) el 14% de 640 respuestas en el grupo argentino y 12% de 600 en el brasileño, logra omitir la unidad lingüística solicitada (el primer fonema, Categoría 1). Asimismo, el porcentaje asciende a 21% en el estudio argentino y a 17% en el brasileño, si incluimos a los que, además de omitir, actúan también sobre alguna otra unidad de la palabra (por ejemplo, para SAPO/aso en el que se omite el fonema inicial y se sustituye el fonema /p/ por /s/, Categoría 2).

TABLA 2

Total de respuestas en números absolutos y porcentaje de Argentina

CATEGORÍAS	Total de rtas.	Porcentaje
1	87	14
2	46	7
3	141	22
4	161	25
5	48	7,5
6	119	18
7	38	6
Número de rtas. = 640	640	100

TABLA 3
 Total de respuestas en números absolutos y porcentaje de Brasil

CATEGORÍAS	Total de rtas.	Porcentaje
1	72	12
2	29	5
3	94	16
4	138	23
5	21	4
6	204	34
7	16	3
8	20	4
Número de rtas. = 600		600
		100

Si analizamos por tipo de jardín, en el estudio argentino (Gráfico 4) se observa un porcentaje más elevado de respuestas más analíticas en los JIZ en relación con los JIX.

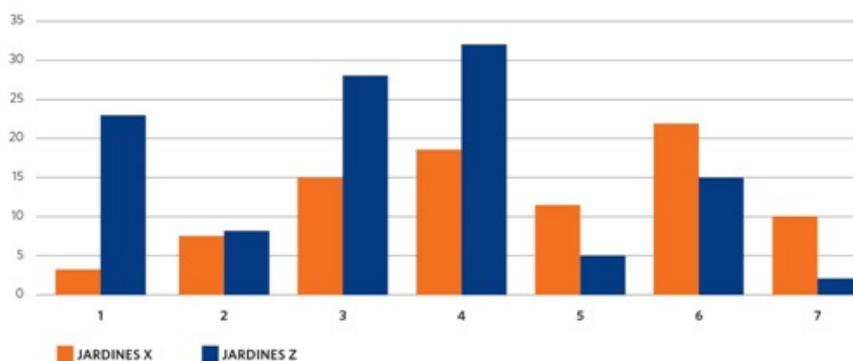


GRÁFICO 4
 Categorización de las respuestas en la tarea de omisión del primer fonema. Porcentaje de niños argentinos por tipo de jardín

Si nos centramos en los porcentajes de respuestas adecuadas (Categoría 1), es decir, aislar únicamente el fonema inicial, se observa que son las respuestas de los JIZ (23%) las que manifiestan posibilidades superiores a las de los X (3%). Si se consideran junto a las respuestas que omiten el primer fonema, pero que también actúan sobre otras unidades de la palabra (Categoría 2), el porcentaje de las respuestas de los JIZ se triplica (23+8=31%) respecto de los JIX (3+7=10%). En cambio, el porcentaje se invierte a la mitad en los JIZ (5+15,5+2= 22,5%) respecto de los X (11+22+10=43%) cuando las respuestas no demuestran ningún tipo de análisis con unidades de la palabra (Categoría 5, 6 y 7).

En Brasil (Gráfico 5) los resultados agrupados de esta manera no son tan contrastantes como se observa en las respuestas de los niños argentinos. Es posible pensar, como ya fue advertido, que se deba a la diferencias de prácticas registradas entre los dos JIX seleccionados. Parecería que la experiencia de los niños del JX en el que la maestra ha posibilitado el trabajo con la escritura, haya impactado también en el trabajo con esta tarea oral.

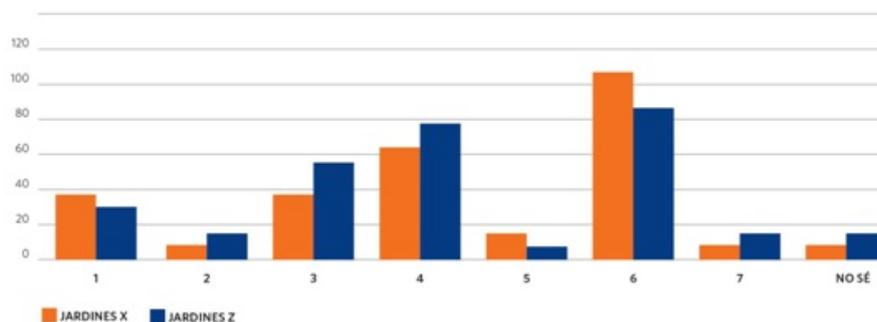


GRÁFICO 5

Categorización de las respuestas en la tarea de omisión del primer fonema. Porcentaje de niños brasileños por tipo de jardín

EN RELACIÓN CON LA COMPARACIÓN ENTRE LA TAREA DE OMISIÓN Y LA TAREA DE ESCRITURA

En nuestra introducción hemos explicitado la existencia de estudios donde se constatan las relaciones entre las posibilidades infantiles en la resolución de tareas de omisión del primer fonema y los niveles de conceptualización de la escritura (Vernon, 1997; Vernon y Ferreiro, 1999). Es importante analizar qué sucede en nuestro grupo de estudio cuando vinculamos ambas tareas y, además, cuando se las considera en relación con el tipo de propuesta de enseñanza.

Para realizar esta comparación en la tarea de omisión del primer fonema fue inevitable tomar en cuenta como unidad de análisis a los niños y no a las respuestas obtenidas. Es decir, tomar en cuenta las diez respuestas dadas por el niño y de acuerdo a la totalidad de sus verbalizaciones ubicarlo en una categoría determinada.

Tanto en el grupo argentino como brasileño, hay niños que presentan una *trayectoria homogénea contestando* un mismo tipo de respuestas para los diferentes estímulos presentados.⁴

No obstante, hay otros niños que manifiestan una diversidad de respuestas. El criterio elegido, en este caso, fue el de tomar en cuenta la categoría de la mayoría de las respuestas manifestadas. Para tal fin reunimos en un grupo a niños que contestan a siete o más ítems con un mismo tipo de respuesta, ya que a partir de esa cantidad se puede determinar una tendencia consistente, y otros dos grupos con cinco y seis del mismo ítem consideradas todavía razonables para marcar una tendencia de respuesta. No fueron incluidos aquellos niños que presentaban mayor variabilidad en sus respuestas. Se observa (Tabla 4) que los resultados coinciden con los estudios previos en cuanto a la relación existente entre actividades de CF y niveles de escritura. Tanto en el grupo argentino como brasileño hay una concentración de niños que dan respuestas de la Categoría 1, o sea correctas, omitiendo el primer fonema cuando producen escrituras alfabéticas (6 niños argentinos y 2 brasileños). Los que producen escrituras silábicas y silábico-alfabéticas se concentran en las categorías intermedias: Categoría 3 -omiten al final de la palabra- (10 niños argentinos y 6 brasileños) y Categoría 4 -no omiten sino que sustituyen las consonantes- (8 niños argentinos y 8 brasileños). Los niños con escrituras presilábicas se concentran en la Categoría 6 que es la menos avanzada al no considerar la palabra dada (6 niños argentinos y 15 brasileños).

TABLA 4
Omisión del primer fonema. Cantidad de niños por país que considera o no las unidades menores de la palabra

CATEGORÍAS	ARGENTINOS N=57				BRASILEÑOS N=54			
	(P)		(S)		(SA)		(A)	
	BRASIL	ARG.	BRASIL	ARG.	BRASIL	ARG.	BRASIL	ARG.
1	1		3	3	1		2	6
2		1				2	1	2
3	3	4	6	8		2		
4	5	3	8	8			1	2
5		4						
6	15	6	5	3	1			1
7		2						
8			2					

Los datos vuelven a confirmar la estrecha vinculación entre el reconocimiento de las unidades menores y la comprensión del sistema de escritura. La diferencia encontrada en el número de niños de los JIX y los JIZ que acceden a una hipótesis fonetizante pondría nuevamente de relevancia la importancia del trabajo con la escritura en la propuesta de enseñanza para advertir las relaciones entre oralidad y escritura.

También se observa que hay otros niños que se apartan de esa correlación. Si bien son pocos los ejemplos encontrados en ambos tipos de jardines en la Argentina y en Brasil nos parece importante señalarlo.

Algunos niños que escriben con un nivel de conceptualización alfabético no logran dar respuestas correctas en tareas orales de omisión del primer fonema. También se dan casos a la inversa: niños que, por lo menos en la mitad de los estímulos brindados, pueden responder aislando el fonema inicial para omitirlo. No obstante, este trabajo adecuado que realizan en el plano oral no se aplica directamente en lo escrito, pues producen escrituras silábicas.

Los ejemplos que se cuantifican más arriba, así como los que se comentan brevemente en los dos párrafos anteriores, confirmarían que es probable que casos como los señalados pongan también en evidencia que algunos niños tienen la posibilidad de aprehender y comprender lo que el entrevistador solicita y otros, independientemente de su conceptualización de la escritura, no parecen poder hacerlo. El pedido que se hace a los niños no apela al sentido del lenguaje sino a un aspecto formal no siempre comprensible para los hablantes y mucho menos en ausencia de la escritura.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en ambos países van en la misma dirección. Todos los niños evidenciaron que recorren el mismo proceso, sin embargo, en los JIZ encontramos un número mayor de niños con escrituras evolutivamente superiores a los de los JIX, demostrando mayores posibilidades de reflexión sobre las unidades que componen el sistema de escritura. Estos resultados adquieren importancia cuando se considera que los niños que ingresan a la escuela primaria fonetizando la escritura están en mejores condiciones de enfrentar las expectativas escolares y tienen mejores chances de llegar a una escritura alfabética durante el 1° año, en relación con aquellos que todavía no poseen escrituras fonetizantes. Estos resultados tienen especial interés al vincularlos con los diferentes ambientes educativos y las oportunidades ofrecidas a los niños con la lectura y la escritura. En los JIX los niños tenían oportunidades de graficar letras y copiar mediante modelos. Esas prácticas mostraron ser insuficientes para promover la reflexión sobre los aspectos conceptuales del sistema de escritura. En cambio, las propuestas didácticas presentes en los JIZ, que no planteaban ejercicios específicos de graficación sino que permitían a los niños escribir de la mejor forma que podían según las ideas que poseían

sobre la escritura en ese momento y reflexionar sobre lo escrito, generaron condiciones más favorables no solo para conocer las letras y poder graficarlas sino también para el avance de sus conceptualizaciones en relación con la alfabetización del sistema.

Es importante destacar que la discrepancia encontrada entre los dos JIX en la investigación brasilera sugiere que una tímida incursión en la "liberación de la escritura", esto es, dejar a los niños escribir fuera de las amarras de la copia, tiene efectos positivos, lo que puede constituirse en un dato de especial interés para los proyectos de formación continua de docentes.

Los resultados de la tarea de omisión del primer fonema evidencian que la mayoría de los niños reflexionaron sobre unidades menores de la palabra aunque ninguna de las modalidades didácticas en las que participaron propuso actividades específicas con la oralidad tal como se sugiere en la perspectiva de la CF. En cambio, la escritura tuvo presencia en ambas propuestas de enseñanza. Por lo tanto, es posible relacionar este resultado con las oportunidades de reflexionar sobre la escritura. A su vez, las diferencias encontradas entre los niveles de conceptualización de los niños de los JIX y JIZ apoyarían aún más esta hipótesis. Recordemos que los niños de los JIX no tuvieron la costumbre de escribir según sus ideas y son justamente esas situaciones de escritura por sí mismos las que desarrollan una actitud más analítica dado que los desafía a enfrentar una serie de problemas relacionados con cuáles y cuántas letras colocar y en qué orden permitiéndoles que descubran cada vez más las relaciones entre unidades sonoras y unidades gráficas del sistema alfabético. Como ya fue mencionado, la práctica predominante de los JIX era la copia que no favorece ese tipo de reflexión. De acuerdo con Vernon y Ferreiro (2013), la escritura es una actividad extremadamente analítica. Escribir es colocar una letra después la otra, hecho que lleva a los niños a relacionar la secuencia de letras con la secuencia de sonidos del habla.

Consecuentemente también se observa relación entre el desenvolvimiento de la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura. Las respuestas menos avanzadas fueron dadas por niños con escrituras presilábicas, es decir, que todavía no fonetizan la escritura; en el otro extremo, las respuestas correctas o más avanzadas en la tarea de omisión del primer fonema las produjeron niños con escritura alfabética o silábico-alfabética. En cuanto a las respuestas de aquellos con escritura silábica se concentraron en las categorías intermedias. No obstante, hay niños con escrituras alfabéticas que consiguen trabajar con las menores unidades de la palabra (los fonemas) cuando están en situación de producción escrita y no en análisis oral, o a la inversa, niños que trabajan con unidades menores de la palabra a nivel oral pero no logran hacerlo en la escritura. Dichos comportamientos indican que, si el trabajo con la segmentación en el plano oral fuese un pre-requisito para escribir, no deberíamos encontrar casos como estos. Nuevamente se evidencia que la CF no parece ser una "habilidad" que se desarrolla independientemente de la escritura.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanch Benveniste, C. (2002). La escritura irreductible a un código. En Ferreiro, E. (Comp.) *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read a causal connection. *Nature*, (301), pp. 419-442.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in Reading and spelling*. Am Arbor: University of Michigan Press.
- Bryant, P., y Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cano, M. y Vernon, S. (2008). Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. *Revista Lectura y Vida*, Año 29 (2), pp. 32-45.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, v. 19 (1), pp. 49-63.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Revista Lectura y Vida*, Año 12, (3), pp. 5-14.

- Ferreiro, E. (2002). Escritura y Oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En Ferreiro, E. (Comp.). *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-171). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2009). Desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia. Sección ensayos e investigaciones, Año 30, (2), pp. 6-13.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Zamudio, C. (2008). La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica? *Rivista di psicolinguistica applicata* (VIII), (1-2). Pisa-Roma.
- Grunfeld, D., y Molinari, C. (2017). La importancia de pensar sobre la escritura en el jardín de infantes. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), pp. 31-48.
- Hohn, W., & Ehri, L. (1983). Do alphabet letters help pre-readers acquire phonemic segmentation skill? *Journal of Educational Psychology*, (75), pp. 752-762.
- Liberman, I. (1991). Phonology and Beginning Reading Revisited. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, (105/106), 1-8.
- Martins, M., y Valente, F. (2004). *Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Molinari, C. (2008). *Estabilidad y variación de las palabras en los inicios de la alfabetización (escritura manual y con computadora)* (Tesis de maestría), Die-Cinvestav, Ciudad del México, México.
- Morais, J. (1994). *El arte de leer*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Quinteros, G. (1997). *El uso y función de las letras en el período pre-alfabético*, Tesis 27. México: Die-Cinvestav.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. En Brady, S A., y Shankweiler, D.P (Eds.). *Phonological processes in literacy*. Hillsdale: Lawrence Elbraum Associates.
- Vernon, S. (1997). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura* (Tesis doctoral), Die-Cinvestav, Ciudad del México, México.
- Vernon, S. (1999). Letras y sonidos en la alfabetización inicial. *Cuaderno de trabajo - Sistema de Investigación Miguel Hidalgo*, 9-36
- Vernon, S. (2004). El constructivismo y otros enfoques didácticos. En *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. Pellicer, A., y Vernon, S. México: SM.
- Vernon, S. & Ferreiro, E. (1999). Writing Development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69, (4), 395-415.
- Vernon, S. y Ferreiro, E. (2013). Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. En *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. São Paulo: Cortez.
- Vernon, S., Calderón, G. y Alvarado, M. (2001). Conciencia fonológica y el proceso de adquisición de la lengua escrita: resultados de dos estudios en español. *Psicología y Sociedad*, 3-34.

NOTAS

- 1 La diferencia numérica entre grupos se debió a que en cada escuela se seleccionaron más niños que los requeridos para evitar que el número de 30 alumnos por escuela se alterara por deserciones o inasistencias. En los JI Z no hubo tal problema y fue difícil encontrar un criterio para decidir a quiénes retirar del estudio —por tal motivo— se optó por incluirlos a todos, dado que los porcentajes permitirían eludir tal disparidad.
- 2 Para los fines de este artículo se decidió trabajar solo con las grandes categorías sin incluir las subcategorías que se encuentran descritas en las Tesis de las autoras.
- 3 En mayúscula se señala la palabra brindada por el entrevistador y en minúscula la respuesta dada por los niños.
- 4 Remitirse a las tesis si se desea observar ejemplos de las diferentes trayectorias.