



## Adquisición del sistema de escritura bajo dos condiciones didácticas contrastantes

### Writing System Acquisition Through Two Contrastive Didactic Approaches

**Florencia Zanotti**

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales,  
 Universidad Nacional del Centro de la  
 Provincia de Buenos Aires, Argentina  
[fzanotti@fch.unicen.edu.ar](mailto:fzanotti@fch.unicen.edu.ar)

**Viviana Izuzquiza**

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales,  
 Universidad Nacional del Centro de la  
 Provincia de Buenos Aires, Argentina  
[izuz@fch.unicen.edu.ar](mailto:izuz@fch.unicen.edu.ar)

**Mónica Alvarado**

Centro de Estudios en Desarrollo y  
 Aprendizaje-Maxei, Querétaro, México  
[moncalvar@gmail.com](mailto:moncalvar@gmail.com)

**Mirta Castedo**

Instituto de Investigaciones en Humanidades y  
 Ciencias Sociales (UNLP-CONICET),  
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la  
 Educación, Universidad Nacional de La Plata,  
 Argentina  
[mirtaunlp@gmail.com](mailto:mirtaunlp@gmail.com)

Recepción: 22 febrero 2025

Aprobación: 07 abril 2025

Publicación: 01 junio 2025

**Cita sugerida:** Zanotti, F., Izuzquiza, V., Alvarado, M. y Castedo, M. (2025). Adquisición del sistema de escritura bajo dos condiciones didácticas contrastantes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 19(27), e159. <https://doi.org/10.24215/23468866e159>

**Resumen:** Este documento presenta un estudio sobre la adquisición del sistema de escritura bajo dos enfoques didácticos contrastantes: Enseñanza Aproximativa (EA) y Enseñanza Directa (ED). Se investigó cómo estos enfoques contribuyen en el aprendizaje de la escritura en estudiantes de primer año de educación primaria en Argentina. El estudio utilizó un diseño experimental comparativo con preprueba y posprueba, que integró tareas asociadas con los dos enfoques teóricos. Los resultados mostraron que ambos enfoques favorecen el aprendizaje, pero la EA fue más productiva para el desarrollo conceptual, especialmente en estudiantes con conceptualizaciones menos avanzadas de la escritura. En conclusión, aunque ambos enfoques son capaces de promover avances, la EA mostró un mayor impacto en la evolución conceptual de la escritura, permitiendo integrar conocimientos necesarios para producir escrituras completas y con sentido. Los resultados muestran las bondades de una metodología experimental integradora de ambas perspectivas teóricas, para favorecer la discusión entre enfoques.

**Palabras clave:** Alfabetización, Enseñanza Directa, Enseñanza Aproximativa, Constructivismo, Evaluación

**Abstract:** This paper presents a study on writing system acquisition under two contrasting teaching approaches: Approximate Teaching (AT) and Direct Teaching (DT). It was investigated how these approaches affect writing learning in first-year primary school students who attended two different primary schools in Argentina. The study used a comparative experimental design with pre-test and post-test, which integrated tasks associated with the two theoretical approaches. The results light out that both approaches support learning, but AT was more effective for conceptual development, especially in students with less advanced conceptualizations of writing. In conclusion, although both approaches are productive, AT showed a greater impact on the conceptual development of writing, allowing the integration of



knowledge necessary to produce complete and meaningful writing. The results demonstrated the benefits of an experimental methodology that integrates both theoretical perspectives to facilitate discussion between approaches.

**Keywords:** Literacy, Direct Teaching, Approximate Teaching, Constructivism, Assessment

## 1. Antecedentes

Uno de los principales desafíos que enfrentan niñas y niños<sup>1</sup> al inicio de su escolaridad es comprender el principio alfabético de nuestro sistema de escritura, tarea compleja igualmente desafiante para las y los docentes que atienden la escolaridad básica.

Las interpretaciones sobre las relaciones entre las unidades fonográficas mínimas del sistema, su aprendizaje y enseñanza han generado posiciones teóricas opuestas. En psicolingüística, la teoría psicogenética se centra en las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura, es decir, en el trabajo inferencial que permite a los y las aprendices reconstruir las reglas del sistema y su relación con la lengua oral (Ferreiro, 2007) mientras que las teorías cognitivistas destacan habilidades como el desarrollo de la conciencia fonológica a partir del conocimiento sobre el nombre de las letras y la información que reciben de los fonemas en relación con las grafías que los representan (Treiman y Kessler, 2014).

Estas posturas se vinculan con distintos enfoques didácticos para la alfabetización inicial y la enseñanza del sistema de escritura, dando lugar a un campo de debate y controversia en la investigación actual.<sup>2</sup> En este trabajo contrastaremos dos de estos enfoques.

Por un lado, la *Enseñanza Aproximativa* (en adelante, EA) sostiene que la comprensión del sistema de escritura alfabético conduce al reconocimiento de sus unidades menores, pero estas no son el punto de partida, sino un punto de llegada. Su apropiación se da en interacción con la escritura y adultos alfabetizados, no mediante un análisis previo de la oralidad. Desde esta perspectiva, se valora la capacidad de las/os niñas/os para reconstruir los objetos de enseñanza a partir de sus propias conceptualizaciones.

Las intervenciones docentes en EA<sup>3</sup> buscan promover el análisis de las unidades menores del sistema, resaltando el papel central de la actividad metalingüística en el aprendizaje. Se diseñan situaciones didácticas dando oportunidad de que los y las aprendices lean o escriban palabras y, con ello, se susciten conflictos entre sus propias hipótesis (sobre cómo leer o escribir una palabra dada) o entre éstas y las escrituras convencionales, considerando además las dificultades que ciertas estructuras lingüísticas pueden generar según su conceptualización.

La EA se fundamenta en un enfoque didáctico que dialoga con las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura. Se basa no solo en la perspectiva psicogenética de adquisición de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979) sino también en investigaciones lingüísticas, históricas, antropológicas y sociológicas sobre los sistemas y prácticas de escritura (Sampson, 1997; Blanche-Benveniste, 1998; Chartier, 1996; Chartier y Hébrard, 1994; Cardona, 1994; Lahire, 2004; Olson, 1998). Sin embargo, no se limita a aplicar estos conocimientos a la educación, sino que desarrolla un campo de investigación didáctica, construido en entornos escolares a través de un análisis crítico y contextualizado.

Por otro lado, la *Enseñanza Directa* (en adelante, ED) se basa en la instrucción sistemática de la conciencia fonológica -trabajada primero en enunciados orales y luego en escritos-, el aprendizaje del nombre de las letras y las correspondencias grafema-fonema. Este enfoque enfatiza la exposición y repetición de las unidades menores del sistema, con intervenciones del adulto para explicitar sus relaciones y promover su ejercitación hasta su reproducción por parte de las y los aprendices. Desde esta perspectiva, la escritura es un código de transcripción del lenguaje oral con elementos y relaciones predeterminadas (Borzzone de Manrique y Signorini, 1988; Defior, 1996; Defior y Serrano, 2011).

El aprendizaje de la lectura y la escritura requiere conocer las letras (nombre, reconocimiento y trazado) y analizar los fonemas que componen las palabras para transformarlos en grafemas (Sánchez Abchi et al., 2009). Quienes defienden esta postura se apoyan en el *National Reading Panel Report* (NRP, 2000), que identificó la conciencia fonológica y el principio alfabético como habilidades esenciales para la lectura, destacando que la conciencia fonémica y el conocimiento de las letras son predictores clave del aprendizaje lector. Con esta formulación, se buscó zanjar la discusión sobre los métodos de alfabetización, promoviendo un enfoque basado en el aprendizaje sistemático y estructurado de las habilidades de codificación y decodificación.

Los recientes trabajos de Zanotti (2022) e Izuzquiza (2025) analizaron la relación entre la ED y la EA en el aprendizaje del sistema de escritura de estudiantes argentinos/as que comenzaban el primer año de educación primaria. El trabajo de Zanotti incluyó sólo estudiantes con escrituras inicialmente silábicas, mientras que el de Izuzquiza atendió a estudiantes con escrituras “presilábicas” diferenciadas (según Ferreiro y Teberosky, 1979).<sup>4</sup>

El presente estudio retoma los datos de los dos trabajos previamente citados con el objetivo de profundizar en el análisis contrastivo del proceso de alfabetización inicial, a partir de dos modalidades de intervención didáctica (ED y EA), incorporando la totalidad de los datos recabados. En términos generales, ambos estudios muestran que las y los estudiantes, pertenecientes a las mismas poblaciones escolares, obtuvieron mejores resultados bajo la condición de EA en tareas que evalúan la identificación de letras, el completamiento de palabras y el desarrollo de la conciencia fonológica sin soporte escrito, al tiempo que lograron avances más notables en sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura.

## 2. Decisiones metodológicas

Las preguntas que guiaron el presente trabajo fueron tres: ¿qué condiciones de enseñanza (EA o ED) favorecen en mayor medida los avances en los aprendizajes de las/os niñas/os?; ¿existe una correspondencia entre los avances logrados en las distintas tareas evaluadas y el desarrollo en la conceptualización de la escritura por parte de las y los estudiantes?; ¿todas las tareas de evaluación propuestas implican el mismo desafío para los y las participantes?

Para responderlas, empleamos un diseño experimental comparativo con preprueba y posprueba, realizado con dos grupos equivalentes de estudiantes de primer año de educación primaria. Cada grupo fue expuesto a una de las *condiciones de enseñanza* en análisis: ED y EA. La intervención, de 5 semanas, consistió en 10 sesiones en el aula habitual. Antes y después, las y los estudiantes fueron evaluados mediante seis tareas experimentales diseñadas para explorar distintos conocimientos sobre el sistema de escritura. A saber: escritura de sustantivos dictados por el adulto; identificación de letras aisladas; completamiento de letra inicial de palabras escritas; reconocimiento de palabras escritas; y, segmentación fonológica de palabras.

La escritura de palabras dictadas, nos permitió establecer la conceptualización sobre el sistema de escritura de cada uno de los y las participantes, clave para la EA, mientras que las demás tareas evaluaron habilidades relevantes para la ED.

Es importante señalar que, al tratarse de una investigación comparativa, el uso de diferentes parámetros de medición según cada perspectiva podría introducir un sesgo en los resultados, dependiendo de los parámetros relevantes en cada una. Así, se podría dificultar una comparación del progreso. Por ello, fue fundamental que los instrumentos de evaluación contemplaran aspectos relevantes de ambas perspectivas, garantizando que los resultados reflejen diferencias reales en los aprendizajes logrados.

Las pruebas se aplicaron de forma individual dentro de la institución escolar en dos sesiones diarias consecutivas. Se videograbaron y registraron en notas de campo.

### 2.1. Descripción de las tareas de evaluación

#### 2.1.1. Tarea de escritura de sustantivos

En la investigación psicogenética, pedir a las/os niñas/os que escriban palabras no enseñadas formalmente es fundamental para analizar cómo construyen el principio alfabético. La tarea consiste en que escriban una lista de palabras dictadas en un orden específico. Pueden escuchar cada palabra tantas veces como necesiten y escribirlas en columna. Durante la actividad, se les anima a revisar y corregir sus escritos sin borrar, registrando

todos sus intentos. Luego de cada escritura, se les solicita interpretar su producción, señalándola y justificándola, con la opción de tachar o reescribir si lo consideran necesario. El protocolo individual recoge las producciones escritas, las verbalizaciones, las interpretaciones de las/os niñas/os y otros aspectos conductuales relevantes (Ferreiro, 1997). Tarea de escritura de sustantivos a partir de ahora la mencionaremos como Escritura sustantivos.

Las y los participantes escribieron al dictado 16 palabras por prueba. Se incluyeron palabras de alta frecuencia con estructura silábica regular (CVCV) y palabras de distintas longitudes (bi, tri y tetrasílabas) para evaluar el criterio de cantidad, con diversas estructuras silábicas (V, CV, CVC, CCV, VC, CCVC, CVVC).

Las respuestas fueron categorizadas en: escrituras *diferenciadas* (EsD), 1 pto., *silábicas sin valor convencional* (EsSS/), 2 ptos., *silábicas con valor sonoro* (EsSC/), 3 ptos., *silábico alfabéticas*, 4 ptos., y *alfabéticas*, 5 ptos.

### **2.1.2. Tarea de identificación de letras aisladas**

Dada la importancia que la perspectiva cognitivista atribuye al nombre de las letras, se incluyó esta tarea, replicando los estudios de Cano y Vernon (2008) y Fernández (2015), con una versión similar en Ehri y Sweet (1991). Consistió en presentar a cada niña/o, una a una, 25 letras del abecedario (exceptuando dígrafos, "H" y "W") impresas en mayúsculas y dispuestas aleatoriamente en una tabla. Ante cada letra, se preguntaba: "¿Sabes cuál es esta letra?". Las 25 respuestas de cada niña/o fueron categorizadas en *no identifica*, 1 pto., *identifica en contexto*, 2 ptos. o *identifica por nombre convencional*, 3 ptos. A la tarea de Tarea de identificación de letras aisladas en adelante la llamaremos Identificación letras.

### **2.1.3. Tarea de completamiento de letra inicial de palabras escritas<sup>5</sup>**

Desde la perspectiva cognitivista, se diseñaron tareas para evaluar y entrenar el conocimiento de la relación grafema-fonema. Una versión de esta tarea en el contexto de palabras, es el completamiento de palabras, utilizada también en otros estudios (Alvarado, 1997; Cano y Vernon, 2008). Para identificar qué letras con valor sonoro convencional reconocen las/os niñas/os al inicio de una palabra, se presentan oralmente 11 términos junto con su representación escrita, omitiendo la primera consonante. Se les indica que falta la letra inicial y deben elegir, entre cinco opciones, la que complete la palabra. Luego, se les solicita nombrar la letra y leer la palabra completa. A partir de ahora lo llamaré Completamiento palabras.

Se seleccionaron 11 palabras por prueba con estructura, prioritariamente, CV-CV. Se agruparon en cuatro pares y un trío con el mismo segmento fónico inicial seguido de una vocal distinta (ej.: Me-Ma, Pe-Pi-Pa, Te-Ti). Las opciones incluyeron la consonante correcta, dos con rasgos fonéticos similares, una con parecido gráfico y otra sin relación. Las respuestas se categorizan en: elegir una letra *no pertinente*, 1 pto., *parecida*, 2 ptos. Y *correcta*, 3 ptos.

### **2.1.4. Tarea de reconocimiento de palabras escritas**

Para evaluar el reconocimiento de palabras escritas, se diseñó una tarea basada en Fernández (2015). Desde el enfoque cognitivista, este reconocimiento ocurre mediante dos mecanismos: acceso fonológico (conversión de grafemas en sonidos) y acceso visual (asociación de palabras conocidas con su significado). Ambos son esenciales para una lectura eficiente, aunque la correspondencia grafema-fonema es clave en el aprendizaje inicial. En cambio, la perspectiva psicogenética sostiene que el avance en la lectura se basa en anticipaciones que

se confirman, refutan o ajustan según los índices textuales. Los estudios de Alvarado (1997); Cano y Vernon (2008) y Fernández (2015) han demostrado que niñas/os prealfabetizadas/os pueden reconocer palabras cortas con ortografía regular y que ciertos rasgos lingüísticos facilitan este proceso, en especial el rasgo fonológico de continuidad y la motivación fonológica de las letras. A partir de ahora lo llamaré Reconocimiento palabras.

La tarea consistió en mostrar en pantalla tres palabras junto a un estímulo auditivo<sup>6</sup> que nombraba una de ellas. Las/os niñas/os debían señalar la escritura de la palabra escuchada. Se seleccionaron 12 palabras bisilábicas CV-CV por prueba. Cada tríada incluía una palabra meta, una con consonante inicial similar (palabra cercana fonológicamente) y otra con una más diferente (palabra lejana) (ej.: PAÑO-BAÑO-CAÑO). Las respuestas se categorizaron en: identificación de una palabra *no pertinente*, 1 pto., *cercana*, 2 ptos. y *correcta*, 3 ptos.

### **2.1.5. Tarea de reconocimiento de palabras escritas**

La segmentación oral de palabras, sin o con soporte escrito, evaluó la conciencia sobre los fonemas que integran las unidades léxicas. Es una tarea central en perspectiva cognitivista – para muchas/os autoras/es, un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura – y ha sido también analizada en perspectiva psicogenética -en la que se la considera dependiente del avance de la conceptualización de la escritura (Vernon y Ferreiro, 1999). En adelante, Segmentación fono.

La tarea empleada en este estudio, aunque diseñada originalmente por Liberman et al. (1974) y replicada por diversos investigadores (Tunmer et al., 1988; Yopp y Singer, 1984; Cossu et al., 1993), se basa en la versión de Vernon (1997 y 1999) y Vernon y Ferreiro (1999) que controla el efecto de la presencia de escritura. En adelante, Segmentación Fono.

#### **2.1.5.1. Segmentación fonológica de palabras sin presencia de escritura**

La tarea se desarrolló como un juego de adivinanzas. La entrevistadora presentaba tarjetas con dibujos de animales y objetos familiares, sin palabras escritas. Nombraba los dibujos en voz alta y luego las volteaba boca abajo. La niña o el niño elegía una, y sin mostrarla, decía su nombre "en partecitas" para dificultar que la entrevistadora la adivinara. Cada niña/o segmentó oralmente 6 sustantivos comunes equivalentes en cada test: 2 monosílabos con estructura CVC y 4 bisílabos CVCV. En adelante, Segmentación fono. s/ escr.

#### **2.1.5.2. Segmentación fonológica de palabras con presencia de escritura**

En esta variante, las/os niñas/os segmentaron oralmente palabras escritas, presentadas en tarjetas. La entrevistadora las leía en voz alta. Luego, cada niña/o tomaba alguna de las tarjetas para "hacer adivinar" al adulto, de cuál se trataba. Para ello, señalaba cada letra mientras pronunciaba la palabra en "pedacitos", evitando nombrar las letras. Si no señalaba la escritura, la entrevistadora dirigía su atención y repetía la consigna. Se seleccionaron 8 sustantivos comunes por cada test: tres monosílabos CVC y 5 bisílabos CVCV. En adelante, Segmentación fono. c/ escr.

En ambas tareas de segmentación las respuestas se categorizaron en: *no segmenta*, 1 pto., *segmentación silábica*, 2 ptos., *segmentación fonológica parcial*, 3 ptos. y *completa*, 4 ptos.

## **2.2. Diseño de la intervención**

### ***2.2.1. Condiciones de enseñanza comunes***

En una encuesta y varias entrevistas con las dos docentes que finalmente desarrollaron la intervención (véase infra), ambas mencionaron tres prácticas habituales en las primeras semanas de clase: identificación y copia del propio nombre y de algunos compañeros, reconocimiento y copia de los días de la semana,<sup>7</sup> y lectura de cuentos con espacio de intercambio.

Estas actividades tienen su origen y son prototípicas de la EA,<sup>8</sup> con la excepción de la lectura de cuentos, que también está presente en otros enfoques. No obstante, se decidió mantenerlas sin participación de las investigadoras para garantizar que ambos grupos recibieran las mismas condiciones de enseñanza que habrían tenido sin la intervención, permitiendo que esta se sumara a lo que ya recibían habitualmente. Asimismo, esta decisión contribuyó a que las docentes no percibieran la intervención como un reemplazo de sus prácticas, sino como un complemento que, en ningún caso, reduciría las experiencias que niñas y niños disfrutaban usualmente.

### ***2.2.2. Condiciones de enseñanza contrastantes***

En cada aula se llevaron a cabo un total de 10 clases distribuidas a lo largo de 5 semanas, con una frecuencia de 2 sesiones por semana y una duración aproximada de 90 minutos (equivalente a 2 módulos). En cada caso, se desarrolló una serie de actividades independientes<sup>9</sup> (modalidad organizativa usual en las aulas estudiadas) dirigidas por la docente con el grupo completo de niñas y niños, contando con la colaboración de un equipo de investigadoras.<sup>10</sup>

#### ***2.2.2.1. Condición de Enseñanza Aproximativa (EA)***

Como se mencionó, desde la perspectiva de la EA, se entiende que “los niños piensan sobre la escritura” (Ferreiro, 2003) y generan hipótesis originales que prueban y reformulan para comprender el significado de los símbolos escritos. La información que reciben no se asimila pasivamente, sino que se transforma según los esquemas conceptuales previos. Las situaciones en las que las/os niñas/os leen y escriben por sí mismos<sup>11</sup> representan oportunidades clave para que las docentes intervengan, promoviendo la reflexión sobre las unidades más pequeñas de la palabra escrita y favoreciendo la construcción del principio alfabético de la escritura. Para esto, se asegura la presencia de escrituras estables que les permitan tomar información para generar nuevas escrituras.

La intervención puesta a prueba durante las 10 sesiones se organizó de la siguiente manera:

- 1º semana, 2 clases de lectura de las/os niñas/os por sí mismos;
- 2º y 3º semana, 4 clases alternando entre lectura y escritura de las/os niñas/os por sí mismos;
- 4º y 5º semana, 4 clases de escritura de las/os niñas/os por sí mismos.

Al final de cada sesión, se construyó un banco de datos (Kaufman, 1998) y se completó el abecedario (Castedo y Hoz, 2021; Castedo et al., 2022) con las palabras leídas y escritas.

### ***2.2.2.2. Condición de Enseñanza Directa (ED)***

Desde la perspectiva cognitivista, la enseñanza se fundamenta en programas de instrucción directa enfocados en las unidades menores del sistema de escritura y las correspondencias entre fonemas y grafemas. Para este estudio, se seleccionaron actividades para promover las habilidades clave para el inicio de la alfabetización: identificación y discriminación de letras, reconocimiento de palabras escritas, coordinación visomotora para el trazado de letras y palabras, y conciencia fonológica.

El plan de intervención abarcó 10 sesiones, que incluyeron:

- juegos de síntesis de fonemas y actividades de trazado de letras y/o palabras, en 9 sesiones;
- 1º y 2º semanas, letras del abecedario, sus nombres y formas gráficas, 4 clases;
- 3º y 4º semanas, letras asociadas a palabras;
- 10º semana, juego de rimas.

A partir de la tercera semana, cada sesión combinó la introducción de nuevos contenidos con actividades de repaso, a fin de garantizar la consolidación de los conocimientos, tal como se promueve en esta perspectiva.

En ambas aulas (ED y EA), durante las clases, las investigadoras y sus colaboradoras<sup>12</sup> fueron observadoras no participantes cuando las docentes dirigían actividades tanto colectivas como en el trabajo en pequeños grupos<sup>13</sup>. Se registraron en audio y video todas las actividades colectivas y algunos trabajos en equipo, mientras que el trabajo en pequeños grupos se documentó en notas de campo.

## **2.3. Participantes**

El estudio se realizó con dos grupos escolares de estudiantes de primer año de dos escuelas primarias públicas suburbanas de la ciudad de Tandil, Argentina.

### ***2.3.1. Selección de instituciones y docentes***

Para seleccionar las instituciones, las investigadoras entrevistaron a supervisores del nivel, quienes propusieron siete escuelas suburbanas. Tras reuniones con los equipos escolares, se eligieron cinco donde directoras y docentes mostraron mayor interés en participar.

En estas escuelas, se encuestó individualmente a docentes de grados iniciales reconocidas por su compromiso. La encuesta,<sup>14</sup> con 16 preguntas de opción múltiple, equilibraba ambas perspectivas didácticas en análisis. Sus resultados permitieron identificar tres perfiles docentes (ED, EA o mixto) y seleccionar dos educadoras con prácticas mixtas, sin inclinación marcada hacia ninguna perspectiva.

Así, la selección buscó minimizar diferencias en experiencia, formación y orientación didáctica desde el inicio, evitando sesgos derivados de un dominio desigual de las prácticas de enseñanza en alguna de las dos perspectivas.

### ***2.3.2. Selección de la muestra infantil***

Ambos grupos de participantes fueron socio-educativamente equivalentes ya que el nivel de instrucción promedio de las madres correspondía a la educación primaria completa. No obstante, había una diferencia en el número de alumnas/os por aula: el aula de EA integrada por 24 estudiantes, mientras que la de ED tenía 18. Al momento de la entrevista, la edad media de la muestra fue de 6 años y 3 meses.

Para cada grupo experimental, se seleccionó una muestra de niñas/os mediante una tarea de escritura de palabras (basada en el procedimiento de Ferreiro y Teberosky, 1979).<sup>15</sup> Se eligieron 10 estudiantes por aula: 5 con escrituras diferenciadas y 5 con escrituras silábicas (2 sin valor sonoro convencional y 3 con valor sonoro convencional). Así, se garantizó un punto de partida equivalente en la conceptualización de la escritura entre los grupos.

## **3. Análisis y discusión de resultados**

El análisis de datos de los 20 participantes consideró dos variables centrales: la condición de enseñanza (10 estudiantes en EA y 10 en ED) y la conceptualización inicial de la escritura (5 estudiantes con EsD y 5 con EsS por cada aula). Las y los participantes fueron evaluados antes y después de la intervención mediante seis tareas. Las pruebas iniciales verificaron la equivalencia inicial de conocimientos entre grupos, mientras que las finales analizaron los avances según la condición de enseñanza y la conceptualización inicial.

### ***3.1. Equivalencia de los conocimientos sobre la escritura en el punto de partida***

Al inicio de la enseñanza, 10 estudiantes mostraban una escritura diferenciada (EsD), y 10 una escritura silábica (EsS) -sin y con valores sonoros convencionales (EsSS/ y EsSC/, respectivamente).

Tabla 1  
Número de participantes por conceptualización de la escritura inicial

<b>Conceptualizaciones de escritura</b>	<b>Participantes EA</b>	<b>Participantes ED</b>	<b>Total</b>
Estudiantes con escritura inicial diferenciada	5	5	10
Estudiantes con escritura inicial silábica sin valor sonoro convencional	2	2	4
Estudiantes con escritura inicial silábica con valor sonoro convencional	3	3	6
Total por columna	10	10	20

Dado que las tareas tenían distintos puntajes máximos según sus ítems y categorías, los resultados se ponderaron a una base de 100 puntos para garantizar comparabilidad. En la Tabla 2, los valores entre paréntesis corresponden a estos puntajes ajustados.

Tabla 2  
Puntajes máximos y mínimos por tarea (ponderados en base 100)

Tarea	Puntaje mínimo por tarea (equivalencia en base 100)	Puntaje máximo por tarea (equivalencia en base 100)
Identificación letras	25 (33.25)	75 (100)
Completamiento palabras	10 (33.33)	30 (100)
Reconocimiento palabras	12 (33.33)	36 (100)
Segmentación fonológica s/ escr.	6 (25)	24 (100)
Segmentación fonológica c/ escr.	8 (25)	32 (100)
Escritura sustantivos (conceptualización de la escritura)	1 (20)	5 (100)

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 3 presenta un resumen de los puntajes obtenidos en cada tarea, considerando tanto la condición de enseñanza como la conceptualización inicial de la escritura.

Tabla 3  
Puntajes ponderados totales obtenidos por los subgrupos de análisis de la muestra en la preprueba

Grupos de análisis		Tareas						Total preprueba
		Identificación letras	Completamiento palabras	Reconocimiento palabras	Segmentación fonol. s/ escr.	Segmentación fonol. c/ escr.	Escritura sustantivos	
Estudiantes con escritura inicial diferenciada	EA	301.91	352.98	359.1	245.44	295.36	100	1654.79
	ED	216.79	319.68	337.5	199.68	278.72	100	1452.37
	Sub total	518.7	672.66	696.6	445.12	574.08	200	3107.16
Estudiantes con escritura inicial silábica	EA	353.78	372.96	359.1	262.08	320.32	260	1928.24
	ED	295.26	392.94	369.9	220.48	345.28	260	1883.86
	Sub total	649.04	765.9	729	482.56	665.6	520	3812.1
Sumatoria de Puntaje por tarea		1167.74	1438.56	1425.6	927.68	1239.68	720	6919.26

Fuente. Elaboración propia. Puntaje máximo posible por tarea por condición de enseñanza =500. N=20

Para evaluar la equivalencia inicial entre los grupos de enseñanza (EA y ED), se realizaron pruebas T pareadas (distribución de una cola). Los resultados *no mostraron diferencias significativas entre condiciones ni entre estudiantes con EsD o EsS, indicando que los desempeños en la preprueba fueron equivalentes* (Tabla 4).

Tabla 4  
*Resultado de Pruebas T pareadas para la sumatoria de resultados totales de la preprueba*

Subgrupos comparados	Puntaje obtenido
Estudiantes con escritura inicial diferenciada vs. escritura inicial silábica	0.005009492
Estudiantes con escritura inicial diferenciada por condición de enseñanza	0.077638385
Estudiantes con escritura inicial silábica por condición de enseñanza	0.259571159

*Fuente.* Elaboración propia

Aunque no hubo diferencias iniciales por condición de enseñanza, *sí se hallaron diferencias significativas en los puntajes según la conceptualización de la escritura (EsD vs. EsS)*. Es decir, ya en el inicio, los puntajes en las distintas tareas entre quienes iniciaban desde EsD eran significativamente inferiores a quienes lo hacían desde EsS.

Tabla 5  
*Puntajes ponderados totales obtenidos la pre prueba bajo cada condición de enseñanza (información extraída de tabla 3)*

Condición enseñanza	Identificación letras	Completamiento palabras	Reconocimiento palabras	Segmentación fonol. s/ escr.	Segmentación fonol. c/ escr.	Escritura sustantivos	Total en preprueba
EA	655,69	725,94	718,2	507,52	615,68	360	3583,03
ED	512,05	712,62	707,4	420,16	624,00	360	3336,23
Sumatoria	1167,74	1438,56	1425,6	927,68	1239,68	720	6919,26

*Fuente.* Elaboración propio. Puntaje máximo posible por tarea por condición de enseñanza = 1000. N=20

### **3.1.1. Equivalencia inicial bajo ambas condiciones de enseñanza**

*Los puntajes totales en la preprueba fueron similares en EA y ED (3583,03 vs. 3336,23) y, al mismo tiempo, no hubo mayores diferencias al considerar cada tarea.* De manera que la comparación de intervenciones resulta válida. Además, este dato confirma que seleccionar la muestra según conceptualización inicial mantiene la equivalencia en habilidades específicas. No hay diferencias sustanciales en la mayoría de las tareas evaluadas, lo cual indica que haber seleccionado la muestra a partir de la conceptualización de la escritura -situación clásica de evaluación en EA- mantiene también casi idéntica la relación para el resto de las tareas. Esto respalda la validez del instrumento para evaluar la escritura infantil.

*El reconocimiento y el completamiento de palabras obtuvieron los puntajes más altos*, lo que indica un mayor dominio en tareas que suponen el trabajo sobre unidades con sentido, palabras escritas, que en la manipulación de unidades fonológicas, indicando que estas últimas no constituyen necesariamente prerrequisitos. En contraste, *la identificación de letras resultó especialmente desafiante*, lo que sugiere que para las/os niñas/os es más complejo enfrentarse a símbolos aislados y sin contexto.

*La escritura de sustantivos fue la tarea más compleja*, con los puntajes más bajos. Esto evidencia que un mejor desempeño en cualquiera de las habilidades específicas evaluadas no garantiza su integración al escribir palabras no enseñadas directamente, convirtiendo esta tarea en la más exigente.

En este contexto, la equivalencia inicial de los puntajes indica un amplio margen de mejora en todas las dimensiones evaluadas, lo que permitirá analizar el impacto de cada intervención.

### **3.1.2. Diferencias en relación con la conceptualización de la escritura**

Como se presenta en tablas 3 y 4, las y los *participantes con escritura silábica (EsS) obtuvieron puntajes significativamente mayores que aquellas/os con escritura diferenciada (EsD)* en todas las tareas de la preprueba. La diferencia total fue notable: 3812.1 para el grupo con EsS frente a 3107.16 para el grupo con EsD.

*La distancia en la conceptualización de la escritura (520 vs. 200) se reflejó en otras tareas*: en la identificación de letras y el completamiento de palabras, las/os niñas/os con EsS demostraron mejor desempeño. En las tareas de segmentación fonológica, las diferencias fueron menores pero aún favorecieron al grupo EsS.

Aunque la evaluación de la conceptualización de la escritura requiere una interpretación más amplia del investigador, lo que ha sido objeto de críticas por posible subjetividad, los datos muestran que es un indicador sólido para medir el progreso en la escritura, respaldando su validez teórico-metodológica, dato coincidente con los trabajos de Alvarado (1997), Vernon (1999) y Fernández (2015).

Demostrada la equivalencia inicial de las y los participantes bajo las distintas condiciones de enseñanza y la ventaja en todas las tareas entre quienes parten de una conceptualización más avanzada, surge la pregunta de si estas diferencias conceptuales iniciales influirán en los logros que propicie cada intervención. Esta cuestión se abordará en las siguientes páginas.

### **3.2. Diferencias en los conocimientos sobre la escritura después de la intervención**

Tras la intervención, se reevaluó a las y los estudiantes con las mismas seis tareas de la preprueba. La siguiente tabla presenta los puntajes ponderados según la condición de enseñanza y la conceptualización de la escritura.

Tabla 6  
Puntajes ponderados obtenidos por los subgrupos de análisis de la muestra en la posprueba

Grupos de análisis		Tareas					Total en la posprueba	
		Identificación letras	Completa miento palabras	Reconocimiento palabras	Segmentación fonol. s/ escr.	Segmentación fonol. c/ escr.		Escritura sustantivos
Estudiantes con escritura inicial diferenciada	EA	317.87	416.25	356.4	278.72	243.76	240	1853
	ED	272.65	316.35	353.7	174.72	256.25	140	1513.67
	Sub-total	590.52	732.6	710.1	453.44	500.01	380	3366.67
Estudiantes con escritura inicial Silábica	EA	405.65	429.57	394.2	307.84	325.01	360	2222.27
	ED	393.68	416.25	386.1	282.88	343.76	340	2162.67
	Sub-total	799.33	845.82	780.3	590.72	668.77	700	4384.94
Sumatoria por tarea	Puntaje	1389.85	1578.42	1490.4	1044.16	1168.78	1080	7751.61

*Fuente.* Elaboración propia. Puntaje máximo posible por tarea por tipo de intervención =500. N=20

Para los 20 estudiantes, el análisis estadístico con la prueba de Wilcoxon ( $\alpha = 0,05$ ) mostró una *diferencia significativa en el puntaje total entre la preprueba (6919,26, Tabla 3) y la posprueba (7751,61, Tabla 6)*. Esta mejora indica que ambas intervenciones fueron productivas para acercar a las/os niñas/os al sistema de escritura alfabético, lo que valida su diseño.

La prueba T pareada de una cola (Sig. = 0,05) mostró una *diferencia significativa en el desempeño según la condición de enseñanza: las y los estudiantes en EA obtuvieron un puntaje superior en la posprueba (4075.27) frente a los de ED (3676.34)*.

Tabla 7  
Puntajes ponderados totales obtenidos por condición de enseñanza, preprueba Vs. posprueba

Grupo de análisis	Condición de enseñanza	Preprueba	posprueba
Estudiantes con escritura inicial diferenciada	EA	1654.79	1853.00
	ED	1452.37	1513.67
Estudiantes con escritura inicial silábica	EA	1928.24	2222.27
	ED	1883.86	2162.67
Puntaje total	EA	3583.03	4075.27
	ED	3336.20	3676.34

*Fuente.* Elaboración propia

Adicionalmente, encontramos una diferencia significativa entre las respuestas totales del grupo de niñas/os que iniciaron con escrituras diferenciadas con respecto de las/os niñas/os con escrituras inicialmente silábicas. El análisis de correlación mediante la R de Pearson (Sig.=0.000) evidenció una *diferencia significativa entre el nivel de escritura en la posprueba y los puntajes obtenidos en el conjunto de tareas de esta evaluación*. En particular, las y los estudiantes que iniciaron con EsS lograron respuestas más acertadas en todas las tareas de la posprueba. Sin embargo, esto no implicó que quienes tenían EsD hayan avanzado menos, ya que su progreso pudo haber sido mayor en comparación con algunos pares, aunque partiendo de una aproximación inicial menos avanzada.

Adicionalmente, los datos muestran una *relación entre la conceptualización de la escritura y los avances según la intervención*. En principio, la conceptualización influye en el desempeño en la posprueba (las y los estudiantes que inician con EsS aventajan a quienes lo hacen desde EsD). Sin embargo, el progreso también estuvo vinculado con la condición de enseñanza.

A la vez que los participantes que comenzaron en EsS bajo EA obtuvieron mejores resultados, el progreso de quienes iniciaron en EsD está también influenciado por la condición de enseñanza. La siguiente tabla muestra que, desde EsS, se registró un avance de 294,03 puntos bajo EA y de 278,81 bajo ED. En contraste, la diferencia es significativamente mayor en EsD, con un progreso de 198,21 puntos bajo EA frente a solo 61,3 bajo ED, lo que representa un avance más de tres veces superior en la condición EA.

Tabla 8  
*Diferencia puntajes ponderados totales pre y post prueba, según conceptualización y condición de enseñanza*

Conceptualización de la escritura	Condición de enseñanza	Puntajes ponderados totales (todas las tareas)		Diferencia
		pre prueba	post prueba	
Estudiantes con escritura inicial diferenciada	EA	1654.79	1853	198,21
	ED	1452.37	1513.67	61,3
	Subtotal	3107.16	3366.67	259,51
Estudiantes con escritura inicial silábica	EA	1928.24	2222.27	294,03
	ED	1883.86	2162.67	278,81
	Subtotal	3812.1	4384.94	572,84
Total		6919.26	7751.61	832,35

*Fuente.* Elaboración propia

Por último, la siguiente Tabla presenta el resumen de puntajes obtenidos tanto en la preprueba como en la posprueba, lo que permite comparar la complejidad de las tareas para todos las y los estudiantes.

Tabla 9  
*Comparación de puntajes obtenidos por tarea, preprueba Vs. Posprueba*

Evaluación	Identificación letras	Completa- miento palabras	Reconoci- miento palabras	Segmenta- ción fonol. s/ escr.	Segmenta- ción fonol. c/es cr.	Escritu- ra sustantivo s	Puntaje Total
Preprueba	1167.74	1438.56	1425.6	927.68	1239.68	720	6919.26
Post prueba	1389.85	1578.42	1490.4	1044.16	1168.78	1080	7751.61
Total	2557.59	3016.98	2916	1971.84	2408.46	1800	

*Fuente.* Elaboración propia

Al finalizar la intervención, el nivel de desafío de las tareas se mantiene. Ninguna enseñanza revierte la tendencia: las más accesibles siguen siendo el completamiento (+100 pts. en EA) y el reconocimiento de palabras escritas (idénticos en ambas condiciones y casi sin avance), mientras que la escritura de sustantivos resulta la más desafiante (+120 pts. en EA). Los desempeños intermedios se dan en identificación de letras y segmentaciones. En la primera, ED obtiene +86,45 pts., lo que evidencia una fortaleza de esta condición. En segmentaciones, marcadamente enfatizada en ED, la diferencia favorece levemente a EA (+29,95 pts.).

Más allá de las habilidades específicas de los dos grupos de participantes analizados, como se mencionó, la principal mejora se presentó en la tarea de escritura de sustantivos que evaluó la comprensión del sistema alfabético en su conjunto. La diferencia entre la pre y la posprueba fue de 360 puntos (720 vs. 1080). La consideración de las conceptualizaciones de cada estudiante pone de manifiesto que aunque ambos grupos avanzaron, su progreso fue desigual.

La siguiente tabla 10 resume los avances.

Tabla 10  
Avances en la conceptualización de la escritura de cada niña o niño

Condición de enseñanza	Conceptualización inicial	Niña/o	Conceptualización en pre y post prueba					Diferencia entre categorías
			EsD (ptje.1)	EsSS/ (ptje.2)	EsSC/ (ptje.3)	Silábico alfabética (ptje.4)	Alfabética (ptje.5)	
EA	Estudiantes con escritura inicial diferenciada	Milena	Pre-Post					0
		Ayelén	Pre		Post			2
		Abigail	Pre		Post			1
		Santino D	Pre		Post			1
		Daiana	Pre-Post					0
	Estudiantes con escritura inicial silábica	Thiago A		Pre-Post				0
		Paloma		Pre	Post			1
		Santino S			Pre		Post	2
		Tomás			Pre	Post		1
		Lara			Pre	Post		1
ED	Estudiantes con escritura inicial diferenciada	Yésica	Pre-Post					0
		Morena	Pre-Post					0
		Nataly	Pre-Post					0
		Emily	Pre-Post					0
		Thiago D	Pre		Post			2
	Estudiantes con escritura inicial silábica	Agustina		Pre		Post		2
		Dilan		Pre-Post				0
		Agustín			Pre	Post		1
		Lola			Pre-Post			0
		Benjamín			Pre-Post			0

Fuente. Elaboración propia

Bajo EA, progresaron 7 niñas/os (3 con EsD y 4 con EsS), mientras que bajo ED solo avanzaron 3 (1 con EsD y 2 con EsS). En términos cuantitativos, EA favoreció un avance de 9 puntos (4 desde EsD y 5 desde EsS), frente a los 5 de ED (2 desde EsD y 3 desde EsS).

La conceptualización tiene un correlato directo con la cantidad de letras pertinentes empleadas en la escritura. Por letra pertinente entendemos aquellas que son correctas en la posición de la sílaba. Por ejemplo, “pulpo” se produce con cinco letras pertinentes, 3 para la primera sílaba y dos para la segunda. Un niño que escribe la palabra completa contabiliza 5 ptos., si escribe PUPO o PULO suma 4, mientras que si escribe PO registra 2 ptos. Quienes iniciaron en EsS alcanzaron 108 puntos bajo EA y 93 bajo ED, mientras que quienes comenzaron en EsD lograron 64 puntos bajo EA y solo 28 bajo ED.

Estos resultados indican que ninguna condición garantizó avances para todas/os ni excluyó el progreso, pero EA generó más mejoras conceptuales al permitir que más niñas/os avanzaran. En ED, solo un niño con EsD progresó, mientras que en EA lo hicieron 3 de los 5. Por lo tanto, ED benefició más a quienes ya fonetizaban sus escrituras (categoría 2 en adelante), mientras que quienes no lo hacían apenas mostraron mejoras. Finalmente, solo en EA un niño alcanzó la escritura alfabética, logrando análisis intrasilábicos acordes con la estructura consonante-vocal del español.

## Conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran que, bajo ambas condiciones de enseñanza, niñas y niños progresaron en sus aprendizajes sobre el sistema de escritura. Ninguna de las condiciones impide el aprendizaje, pero tampoco garantiza avances homogéneos ni simultáneos entre todos los estudiantes.

No obstante, la condición EA fue más productiva para impulsar el desarrollo conceptual, favoreciendo avances más sustantivos en las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, especialmente entre quienes partían de niveles menos avanzados (EsD). Bajo EA, estas/os niñas/os lograron un progreso notable, avanzando tres veces más que en la condición ED. En particular, la EA favoreció el acceso y la integración de letras pertinentes en el contexto de la escritura de palabras que no habían sido enseñadas, lo que demostró un mejor entendimiento de las relaciones fonográficas que rigen el sistema.

La tarea de escritura de sustantivos, la más exigente del conjunto, presentó mejoras sobresalientes bajo la condición EA (+120 ptos.), lo que sugiere un acceso más consolidado al principio alfabético. Resulta especialmente ilustrativo que solo en esta condición un estudiante alcanzara escrituras alfabéticas, con un análisis de las sílabas acorde con la estructura consonante-vocal del español.

Por su parte, la ED mostró mayor incidencia en el desarrollo de habilidades específicas, como la identificación de letras y, en menor medida, la segmentación fonológica. Estos progresos fueron más evidentes entre estudiantes que ya habían comenzado a fonetizar sus escrituras (EsS). En contraste, quienes partían de conceptualizaciones más tempranas mostraron progresos más limitados en esta condición.

Si bien ambas condiciones promovieron aprendizajes relevantes, la EA tuvo un impacto más sostenido sobre la evolución conceptual del sistema de escritura, al favorecer la articulación de múltiples saberes necesarios para la producción autónoma de escrituras.

El diseño experimental que permitió arribar a estos resultados presenta, como toda investigación de esta naturaleza, tanto fortalezas como limitaciones. Por un lado, las condiciones experimentales controladas pueden diferir de contextos habituales de enseñanza, y la propia participación en un estudio puede incidir en el comportamiento de los sujetos.

Por otro lado, el recurso a un diseño riguroso, apoyado en análisis estadísticos, ofrece evidencia robusta y contrastable, que permite enriquecer el debate pedagógico y evitar afirmaciones generalizadoras descalificantes que clausuran los debates. A pesar de cualquier limitación, la investigación experimental con rigurosos análisis estadísticos sigue siendo, para muchos, la única reconocida como válida. Esto nos motiva a continuar desarrollando estudios de este tipo (Grunfeld, 2012; Grunfeld y Molinari, 2017; Grunfeld y Scarpa, 2018; Kuperman, 2015; Martins y Silva, 2006; Petrone, 2022; Scarpa, 2014; Silva y Alves - Martins, 2002; Zuccalá, 2015; Zuccalá y Sandbank, 2018), para fomentar el diálogo. No obstante, consideramos que es indispensable complementarlos con otros enfoques metodológicos (e.g., estudios longitudinales e investigaciones cualitativas, como los presentes en este mismo dossier) para obtener una comprensión más completa de los fenómenos estudiados.

Por otro lado, la comparación de condiciones se vio limitada por razones éticas, ya que las condiciones preexistentes de enseñanza (condiciones comunes) se mantuvieron en las primeras semanas, y las intervenciones experimentales se añadieron a estas. En consecuencia, no es posible saber si los avances en cualquier condición no estuvieron determinados tanto por las condiciones contrastantes como por las comunes. Otra importante limitación fue la brevedad de la intervención, debida en parte a razones también éticas –no prolongar una intervención en aulas de docentes que poseen ya un plan organizado y sistemático para la enseñanza- y, en parte, a limitaciones de recursos materiales y humanos. Sin embargo, estas condiciones no invalidan los aportes del estudio, sino que invitan a contextualizar su interpretación y considerar nuevas investigaciones complementarias.

A pesar de las limitaciones enunciadas, consideramos que la investigación presenta varias fortalezas teórico-metodológicas. Entre ellas, las siguientes:

- Desde el punto de vista teórico, se ha intentado no limitar la mirada a una única postura teórica, eligiendo referencias clave de investigadoras/es y antecedentes en ambos enfoques. La consideración cuidadosa de estos saberes permitió diseñar una intervención cuyos impactos positivos fueron constatados en ambos grupos. La diferencia significativa entre pre y posprueba en cada grupo valida el diseño de cada una.
- El diseño experimental comparativo con preprueba y posprueba permitió evaluar los cambios en los aprendizajes de las/os niñas/os bajo cada condición de enseñanza, demostrando estadísticamente la equivalencia de los grupos al inicio, lo que minimiza sesgos y garantiza que las diferencias observadas se deban a la intervención. Pero además, se eligieron cuidadosamente las docentes con prácticas mixtas y experiencias semejantes para reducir el impacto de factores externos, asegurando mayor control sobre las variables.
- La batería de instrumentos empleados en ambas pruebas consideró las tareas relevantes para evaluar distintos conocimientos sobre el sistema de escritura, considerando tanto los parámetros de la EA como de la ED. Se garantizó así que las pruebas no favorecieran exclusivamente a un enfoque, lo que aumentó la validez de los resultados.
- En la interpretación de los resultados, se reconocen los beneficios de la EA pero a la vez se señalan las ventajas de la ED, destacando su aporte en ciertas habilidades específicas como la identificación de letras y la segmentación fonológica sin soporte escrito.

En resumen, se busca evitar una visión dicotómica del debate, promoviendo una perspectiva que explique los fenómenos y reconozca la complejidad de los enfoques involucrados. Este y otros estudios similares invitan a seguir reflexionando sobre las condiciones de enseñanza que impactan el aprendizaje de la escritura. Para avanzar en la comprensión de estos fenómenos, es esencial adoptar un enfoque abierto que incorpore diversos métodos y perspectivas en la investigación educativa. Sin olvidar, claro está, que las modalidades de enseñanza son necesarias pero jamás suficientes para explicar todo lo que sucede en los aprendizajes y en los procesos de escolarización.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (1997). *Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa.
- Borzzone de Manrique, A. M. y Signorini, A. (1988). Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como una forma de transición natural. *Lectura y Vida*, 9(2), 5-9.
- Buisán, C. B., García, I. R. y Tolchinsky, L. (2012). La contribución de las prácticas docentes y del conocimiento inicial de los alumnos al aprendizaje de la lengua escrita. En M. R. Sánchez García, P. I. Fernández y F. J. Sánchez García (Coord.), *Medios de comunicación en el aula: enfoques y perspectivas de trabajo* (pp. 207-228). Octaedro.
- Cano, S. y Vernon, S. (2008). Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. *Lectura y Vida*, 29(2), 32-45.
- Cardona, G. (1994). *Antropología de la escritura*. Gedisa.
- Castedo, M. (2000). Leer y escribir en el primer ciclo de la EGB. En A. M. Kaufman (Comp.), *Letras y números: Alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la EGB* (pp. 73- 158). Santillana.
- Castedo, M. y Hoz, G. (2021). El ambiente alfabetizador en las aulas de la unidad pedagógica: Experiencias en tiempos de distancia. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(2), 233-251
- Castedo, M., Hoz, G., Silberstein, S. y Wallace, Y. (2022). *Situaciones e intervenciones para centrar a los/as niños/as en el aprendizaje del sistema de escritura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cossu, G., Rossini, F. & Marshall, J. C. (1993). When reading is acquired but phonemic awareness is not: A study of literacy in Down's syndrome. *Cognition*, 46(2), 129-138.
- Charnay, R. (1994). Aprender por medio de la resolución de problemas. En C. Parra e I. Saiz (Comps.), *Didáctica de las Matemáticas. Aportes y Reflexiones* (pp. 51-63). Paidós.
- Chartier, R.(1996). *El orden de los libros. Lectores, autores y bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Gedisa.
- Chartier, R. y Hébrard, J. (1994). *La lectura de los libros. De la lectura intensiva a la lectura extensiva*. Gedisa.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Ediciones Aljibe.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13.
- Ehri, L. y Sweet, J. (1991). Fingerprint-Reading of Memorized Text: What Enables Beginners to Process the Print? *Reading Research Quarterly*, 26(4), 442-462.
- Fernández, N. (2015). *El reconocimiento de palabras escritas con diferentes rasgos fonológicos, en los inicios de la alfabetización inicial*(Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2003). *Los niños piensan sobre la escritura*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2007). *Las inscripciones de la escritura*. EDULP.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Kaufman, A. M. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Santillana.
- Kaufman, A. M., Lerner, D. y Castedo, M. (2015). *Leer y aprender a leer: Documento transversal 2*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A. M y Lerner, D. (2015). *Escribir y aprender a escribir. Documento Transversal 3*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Grunfeld, D. (2012). *La palabra escrita y la palabra oral al final de la sala de 5 años: Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas* (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Grunfeld, D. y Molinari, M. C. (2017). La importancia de pensar sobre la escritura en el jardín de infantes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 31-48.
- 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).
- Izuzquiza, V. (2025). *Construcción del sistema de escritura bajo dos condiciones didácticas contrastantes en alfabetización inicial con niñas/os que producen escrituras diferenciadas* (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Kuperman, C. (2015). *La lectura en dos contextos de enseñanza: Conocimiento sobre cuentos y enciclopedias en niños pequeños de escuelas públicas* (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Gedisa.
- Lerner, D. (coord.) (1996). *Documentos de Actualización Curricular en Lengua N° 2*. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lieberman, I., Shankweiler, D., William Fischer, F. y Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18(2), 201-212.
- Martins, M. A. y Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16(1), 41-56.
- NRP (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health, & Human Development.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Petrone, C. A. (2022). *Lectura de una canción memorizada. Las posibilidades de niños de sala de cinco y de primer grado de primaria en dos contextos didácticos diferentes* (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Gedisa.
- Sánchez Abchi, V., Diuk, B., Borzone, A. M. y Ferroni, M. (2009). El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico. *Interdisciplinaria*, 26(1), 95-120.

- Scarpa, R. L. P. (2014). *O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis* (Tesis de Maestría). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Silva, C. y Alves - Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of presyllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 466-483.
- Treiman, R. y Kessler, B. (2014). *How Children Learn to Write Words*. Oxford University Press.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L. & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic Abilities and Beginning Reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158.
- Vernon, S. (1997). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura* (Tesis de Doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional.
- Vernon, S. (1999). *Letras y sonidos en la alfabetización inicial*. Cuadernos de trabajo. Sistema de investigación Miguel Hidalgo. Querétaro. Consejo de Ciencia y Tecnología.
- Vernon, S. & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-416.
- Yopp, H. K. y Singer, H. (1984). A test for assessing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 49(1), 20-29.
- Zanotti, F. (2022). *Construcción del sistema de escritura bajo dos condiciones didácticas contrastantes en alfabetización inicial con niños que producen escrituras silábicas* (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Zuccalá, G. (2015). *Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado* (Tesis de Doctorado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Zuccalá, G. y Sandbank, A. (2018). Producir textos en los inicios de la alfabetización: el impacto de diferentes enfoques pedagógicos en la expresión evaluativa. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11.

## NOTAS

- 1 Utilizamos las expresiones “niñas y niños” para referirnos a las infancias, con el fin de facilitar la lectura. Sin embargo, reconocemos y respetamos la existencia de diversidades sexuales, identitarias y de género que no necesariamente se enmarcan en esta dicotomía.
- 2 Remitimos al artículo “La enseñanza en alfabetización inicial: entre el contexto, la reflexión y el diálogo”, en este dossier.
- 3 La denominación “aproximativo” es tomada de Charnay, 1994.
- 4 Ambos estudios fueron dirigidos por las coautoras del presente artículo, Mónica Alvarado y Mirta Castedo.
- 5 En adelante, Completamiento palabras.
- 6 Grabado por locutor profesional y testeado con 10 niñas/os.

- 7 En ambos casos, se trata de reconocimiento y copia; no se percibió intencionalidad de intervenir para conducir al análisis interno de las unidades menores.
- 8 Todas las situaciones, aunque con detalles de las intervenciones para conducir a la reflexión sobre las unidades menores, se encuentran descritas en diversas publicaciones desde 1982. Las más recientes: Kaufman, Lerner y Castedo, 2015 y Kaufman & Lerner, 2015; Castedo, Hoz, Silberstein y Wallace, 2022.
- 9 Por actividad independiente se entiende situaciones que suponen un trabajo con la lengua escrita, en general en clases únicas, que inician y culminan en sí mismas. (Castedo, 2000).
- 10 Las investigadoras se reunieron en varias sesiones antes y durante la intervención con las maestras para analizar las situaciones a desarrollar, con el propósito que comprendieran el sentido de las mismas en las distintas perspectivas, y las llevaran a cabo lo más cercana a lo deseable.
- 11 Las situaciones de lectura y de escritura de las niñas y los niños por sí mismos fueron definidas inicialmente por Lerner (1996) y han sido caracterizadas cada vez con mayor precisión hasta la fecha (Kaufman, Lerner y Castedo, 2015; Kaufman y Lerner, 2015).
- 12 Irene Laxalt, Graciela Fernández, Sofía Medina y Verónica Canciani.
- 13 Se cuenta solo con una cámara para video.
- 14 Adaptación de la empleada por Buisán, García y Tolchinsky, 2012.
- 15 La tarea consistió en que los niños y niñas escribieran, lo mejor posible, su nombre y una lista de palabras. Se utilizaron siete sustantivos de un mismo campo semántico (animales), representados mediante imágenes organizadas en forma de lista. Las palabras seleccionadas fueron: serpiente - conejo - cebra - hipopótamo - tigre - pulpo - pez.