

La intervención docente en el trabajo con el nombre propio Una indagación en jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires

Diana Grunfeld*

Segunda parte¹

La intervención propiamente dicha

Como ya fue explicitado en la primera parte de este artículo, para favorecer avances en las conceptualizaciones de los niños es necesario no sólo diseñar propuestas de actividades –respetando ciertos criterios didácticos– sino que es preciso también desplegar intervenciones tendientes a favorecer dicho avance. Por lo tanto, es imprescindible profundizar en esta cuestión. Las intervenciones propiamente dichas se analizan sobre 21 registros de clase donde se toma nota de la participación del docente y de los niños.

Copia/ escritura del nombre propio

En primer lugar se tratarán las *consignas* dadas:

En las situaciones que se presentan con propósitos comunicativos se despliegan consignas del siguiente tipo:

“Para que podamos saber de quién es cada trabajo al finalizar cada uno escribe su nombre.”

Cuando el propósito que guía la actividad es aprender a escribir el nombre sin mediar un propósito comunicativo las propuestas se presentan a través de consignas como la siguiente:

“Lo que vamos a hacer hoy es tratar de escribir nuestros nombres, yo les voy a dar una hoja en blanco y unos cartelitos con el nombre de cada uno y lo van a copiar.”

Se ha advertido, a partir de la formulación de las consignas y de lo que ocurre inmediatamente después con los niños, que se emplean de manera indistinta dos modalidades de escritura: escribir por sí mismo y copiar. Por ejemplo, en la consigna citada en primer lugar desde la formulación se propone a los chicos escribir por sí mismos, sin embargo, solamente lo hacen de esta manera los niños que ya pueden escribir su nombre convencionalmente, la copia es asumida por aquellos que todavía no lo saben hacer. Es decir, las acciones de copiar o escribir por sí mismo se dan de manera espontánea respondiendo a las posibilidades de los niños y no a una intención didáctica. No se hacen previsiones didácticas con respecto a la

* Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora de Prácticas del Lenguaje y Seminario de Alfabetización en diferentes Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires. Miembro del Grupo Coordinador de la Red Latinoamericana de Alfabetización - Argentina.

¹ La primera parte de este artículo fue publicada en **LECTURA Y VIDA**, Año 25, nº 1, marzo de 2004.

escritura del nombre, en este sentido no se propone a los niños, que todavía no escriben convencionalmente y que en reiteradas situaciones se les propuso copiarlo, el intentar hacerlo por sí mismos (sin usar el modelo) para buscarlo posteriormente con el objeto de comparar, permitiéndoles así analizar las letras incluidas y las ausentes, el orden respetado, la adecuación de la forma de las grafías utilizadas, etcétera.

También es necesario mencionar que las propuestas de escritura del nombre que no responden a ningún propósito comunicativo están dirigidas a todo el grupo de niños, aun a aquellos que ya lo saben graficar. ¿Por qué proponer “aprender a” escribir el nombre a aquellos niños que ya lo saben? ¿Por qué no ofrecerles escribir otros nombres o brindarles otras propuestas que les impliquen un verdadero desafío? ¿Por qué no plantearles, por ejemplo, escribir su nombre y su diminutivo o el femenino y/o masculino correspondiente para que puedan reflexionar acerca de las letras compartidas, las nuevas que aparecen o las que cambian? La respuesta puede vincularse con el fenómeno de la homogeneización que impera en la institución escolar. Todavía parece difícil aceptar la heterogeneidad de saberes en los alumnos de una misma sala para responder consecuentemente a través de distintas propuestas que contemplen diversos niveles de complejidad.

● **Intervenciones docentes en las situaciones de escritura.**

A partir de la indagación realizada se observa que las propuestas de escritura se inician mayoritariamente con **intervenciones que tienden a propiciar la confianza en la propia escritura**. Las mismas se manifiestan de dos maneras:

- a. **Explícitas:** pueden darse al inicio de la propuesta de la actividad, durante la misma o al finalizar. Las que se ofrecen al principio tienen el propósito de transmitirles confianza a los niños para emprender la tarea. Ejemplos de este tipo de intervención es:

“Escriban como puedan, no importa que esté mal o que no les salga bien, traten de hacerlo, de copiarlo, ¿sí?”

Esto es posible observarlo en el siguiente fragmento de registro en una sala de 4 años:

Docente	Alumno
Bueno lo que vamos a hacer hoy es tratar de escribir nuestros nombres. No importa nadie nace sabiendo, lo que vamos a hacer es tratar, seguramente nos vamos a equivocar pero ya va a salir.	Pero seño yo no sé escribir.

Es importante señalar que a pesar de que esta niña tiene el cartel donde mirar su nombre igualmente siente inseguridad para reproducirlo. En las etapas iniciales de la alfabetización el niño no tiene por qué conocer lo que

significa copiar (Nemirovsky, 1995). Como ya fue explicitado en párrafos precedentes, la copia también es una estrategia que se aprende. Esta intervención busca tranquilizar la ansiedad de la niña. Sin embargo, en muchas oportunidades los niños también necesitan ser apoyados por el docente respecto de las estrategias utilizadas en la copia.

Las intervenciones durante o al final del proceso son aquellas en donde el docente pone en evidencia los logros de los alumnos, estimulando el proceso de producción. El siguiente ejemplo es muestra de ello:

Docente	Alumno
Miren. ¡Qué bien cómo escribió María su nombre! <i>(mostrando la producción al resto del grupo).</i>	Seño, yo ya terminé (M A R I A).

- b. **Implícitas:** el docente recorre el salón acercándose a los niños, observando cómo están trabajando. No hay una intervención explícita pero su presencia y atención está dirigida a apoyar el trabajo de los niños. Es importante resaltar el clima de tranquilidad y seguridad que se observa en las salas cuando el docente adopta esta actitud.

A partir de las intervenciones mencionadas, los alumnos inician la tarea y en su desarrollo, la intervención docente tiene el **propósito de brindar información**. El docente actúa respondiendo a los requerimientos de los niños o focaliza en ciertos problemas propiciando reflexiones. En esta muestra las informaciones brindadas o solicitadas se circunscriben a dos aspectos:

- a. **Cuestiones gráficas:** Las intervenciones se centran en el trazado de ciertas grafías. El docente interviene apoyando las acciones de los niños, poniendo relevancia en el aspecto figural de la escritura (les muestra la forma de las letras, la linealidad y la dirección). Se observa el despliegue de este tipo de intervención en el siguiente fragmento de un registro en una sala de 5 años:

Docente	Alumno
Calmate, sentate y tratá de hacerla así <i>(la maestra le escribe una S en la hoja mientras le va mostrando cómo se hace).</i>	Seño, la "ese" me sale mal, ¿cómo es?

La maestra actúa como modelo mostrando cómo se grafican ciertas letras y va explicitando cómo lo hace.

Otro ejemplo observado en una sala de 5 años es el de Antonella que escribe la letra "E" de su nombre de este modo:



con más "palitos" horizontales de los que la grafía cuenta.

Docente	Alumno
Antonella ¿la "e" tiene tantos palitos? Mirá el pizarrón y decíme cuál es la "e".	Esta (<i>señala la letra E de MARTES</i>)
Muy bien, ¿te parece qué es igual a la tuya?	No seño, ¿me borra?

- b. Denominación de las letras:** Las intervenciones en este caso se centran en los nombres de las letras que componen sus propios nombres. En el siguiente registro se observan intervenciones de este tipo mientras los chicos de una sala integrada de 3/4 años están armando sus nombres con letras móviles:

Docente	Alumno
¿Qué letra es esa, Nicolás?	Falta esta (<i>señalando la letra inicial del cartel: NICOLÁS</i>).
Si ya sé pero ¿cómo se llama?	La de mi nombre.
Muy bien Nati es la "ene", buscala (<i>dirigiéndose a Nicolás</i>) y vas a ver que la vas a encontrar.	No me acuerdo. Natalia: Es la "ene", no ves que es la de Nicolás.
	Julián: Mirá Nico, acá tenés una.

El nombre de las letras es un conocimiento socialmente adquirido por lo tanto el docente interviene para que Nicolás obtenga esa información. Durante mucho tiempo se pensó que conocer las letras era un aspecto esencial para leer y escribir, sin embargo distintos estudios evidencian que la posibilidad de identificar (e incluso nombrar) las letras es un conocimiento necesario pero no suficiente ya que la lengua escrita es un sistema de representación, que se define más por el tipo de relaciones entre sus elementos que por los elementos por sí mismos (Vernon y Calderón,1999).

Ahora bien, a pesar de que es a partir de estos tipos de interacciones que los niños van avanzando en sus conocimientos, se realizan en muy pocas ocasiones. La mayoría de las situaciones se desarrollan solamente a partir de **intervenciones centradas exclusivamente en la presentación de la tarea**. Es decir, se ofrece a los alumnos la consigna de trabajo y en el desarrollo de la actividad no se realizan intervenciones intermedias que orienten a los alumnos, tales como:

"Hacemos una letra cada uno"... "Mirá como yo la hago"... "Vos hacés la primera y yo la segunda"...²

Compartir con el docente la producción a realizar parece ser una modalidad que lleva a disminuir la sensación de impotencia (que muchas veces genera angustia y parálisis) y a favorecer el proceso de aprendizaje.

A partir de lo observado en la tarea de escritura, es posible advertir que es importante brindar espacios para que los niños escriban y propiciar un clima de confianza en la propia escritura pero no basta sólo con eso para avanzar en el conocimiento. Ese respaldo debe ser complementado con la información necesaria y con instancias de interacción entre los niños y el docente.

Lectura del nombre propio

Las *consignas* que se despliegan en los casos en que la situación se presenta con propósitos comunicativos son del tipo:

"Ahora vamos a ver quienes vinieron. Yo saco el cartel y ustedes me dicen qué nombre es."

Las que se ofrecen con la única intención de leer el nombre para aprenderlo, se presentan con consignas como las siguientes:

"Traje hoy unos cartelitos con sus nombres para que los busquen."

"Vamos a jugar con los nombres. Vamos a poner los cartelitos en el piso y luego empezamos a jugar."

En cuanto a la formulación de las consignas es interesante señalar que en ningún caso se verbaliza la palabra leer. Se plantea "vamos a jugar", "vamos a buscar", pero no aparece el "vamos a intentar leer estos nombres". Parecería que la intención primordial es el reconocimiento mismo del nombre en lugar de aprovechar la actividad para que los niños pongan en juego diversos criterios tendientes a reflexionar sobre el sistema de escritura. Esta idea se refuerza durante el desarrollo de la actividad.

² Para profundizar en intervenciones de este tipo recurrir a Nemirovsky (op. cit.: 264).

- **Intervenciones docentes en las situaciones de lectura.**

En las propuestas de lectura se observan diferencias en cuanto a la cantidad y calidad de las intervenciones, dependientes en general del tipo de respuesta dada por los alumnos. Cuando las respuestas son adecuadas aparece una única modalidad por parte del docente. En cambio, cuando los niños eligen el cartel inadecuado, es decir, cuando las respuestas son desacertadas, se realizan una serie de intervenciones con el propósito de favorecer algún tipo de reflexión al respecto. Se analizará cada una de ellas:

a. Cuando las respuestas dadas por los niños son adecuadas:

- ◆ **Intervenciones que confirman las respuestas correctas de los niños:** corresponden a aquellas intervenciones donde el docente evalúa en forma positiva las respuestas adecuadas de los alumnos. Diferentes verbalizaciones permiten que los niños comprueben que el camino elegido es el correcto. En el siguiente fragmento se puede observar un ejemplo en una sala de 5 años:

Docente	Alumno
¿Hay algún nene que tenga el nombre que empiece con la “a”?	
Ana, muy bien.	Grupo: Ana.
	Ana: <i>(se levanta y pega su nombre en el pizarrón)</i> .
Muy bien.	Grupo: también Antonella.

En la mayoría de los registros analizados no se observa que se realicen intervenciones específicas que favorezcan la reflexión sobre algunos de los diversos criterios involucrados en la escritura (por ejemplo, la longitud y la composición de la palabra), a pesar de que en muchas ocasiones se observaron ricas oportunidades para hacerlo como en el siguiente fragmento de registro:

Docente	Alumno
¿Saben a qué vamos a jugar hoy?	
Yo voy a escribir acá (<i>señala el pizarrón</i>) el nombre de algunos de ustedes y el chico al que le corresponde ese nombre levanta la mano. ¿Sí?	Todo el grupo: No.
¿Qué nombre puedo escribir? (<i>empieza a escribir: RO</i>).	Todo el grupo: Sí
¡No, esperen! Todavía no terminé. Siéntense y miren bien.	Roberto: Es el mío. Romina: ¡no! es el mío.
	(<i>Hablan entre los niños.</i>)
	Omar: Es mi nombre. Esa está en mi nombre (<i>señalando la letra O que la maestra escribió</i>).
(<i>Termina de escribir: ROCÍO</i>). ¿De quién es este nombre?	(<i>Algunos niños dicen a la vez</i>) ¡Es el mío!
Miren bien. ¡Muy bien! Es el nombre de Rocío.	Rocío: es el mío

Mientras el docente va escribiendo los niños van haciendo anticipaciones: "es el mío", dice Roberto; "no, es el mío", dice Romina. Aparece una rica posibilidad para abrir la discusión, para que cada uno busque los argumentos que permitan poner en juego sus conocimientos sobre el sistema de escritura.

"Se sabe que el niño puede aprender a reproducir [o reconocer]³ la serie de letras que constituyen su nombre sin saber el valor sonoro de cada una de ellas y también sin comprender cuál es la relación que esas letras –como partes de un todo – guardan con el nombre como forma global" (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982: 103).

³ Los corchetes corresponden a un agregado de la autora.

Por lo tanto es necesario favorecer una serie de reflexiones para que los alumnos progresen en esas consideraciones. En este sentido cuando Roberto y Romina dicen "es el mío" ante la escritura de la sílaba RO sería interesante intervenir de la siguiente manera:

"Roberto, ¿por qué pensás que voy a escribir tu nombre? Preguntémosle a Romina en qué se fija para decir que es su nombre. ¿Qué piensa el resto (dirigiéndose al grupo) de lo que están planteando Roberto y Romina? ¿Nos podemos dar cuenta con solo estas letras (RO) si es de Roberto o de Romina? ¿Qué tengo que hacer? Pondré otra letra para ver si ahora pueden darse cuenta...".

Con respecto a lo que dice Omar: "Es mi nombre. Esa está en mi nombre". Sería también sugestivo retomar su intervención diciendo:

"Omar dice que es su nombre porque está la O. ¿Qué les parece?".

A su vez, podría proponérsele que traiga su cartel para que se comparen los nombres y favorecer la reflexión acerca de las letras compartidas y las no compartidas y el orden en que aparecen. Trabajando de esta manera se brindan oportunidades para que los niños coordinen distintas informaciones relacionadas con la igualdad de letras iniciales en nombres distintos, la igualdad de letras iniciales y finales pero sin coincidencia en las del resto que componen la palabra, la igualdad de letras que comparten ciertos nombres pero el distinto orden en que se presentan... Los intercambios y las intensas discusiones entre los niños y con el docente favorecen los avances en la lectura de su nombre en particular y en la comprensión del sistema de escritura en general.

b. Cuando las respuestas de los niños son inadecuadas:

- ◆ **Intervenciones que ponen en duda las acciones y respuestas de los niños:** este tipo de intervención lleva a que los niños revean sus acciones y busquen nuevas resoluciones. En una sala de 5 años, mientras la docente muestra los carteles, los alumnos levantan la mano para identificar el suyo. Únicamente cuando el alumno selecciona un cartel inadecuado la docente interviene diciendo: "Estás seguro de que éste es tu cartel?", lo cual lleva instantáneamente a obtener una respuesta negativa por parte del niño. Dado que el docente realiza este tipo de intervención sólo cuando las respuestas son incorrectas, los alumnos ya saben implícitamente que sus contestaciones no son adecuadas (es como si los niños pensarán "si el maestro me pregunta es porque no está bien lo que dije o hice"). Los niños no revisan sus criterios de lectura sino que responden a la intervención del maestro.

En muchas ocasiones con el propósito de que el niño descubra el error se complementa este tipo de intervención con aquellas **que solicitan la comparación entre carteles:**

Veamos un ejemplo de este tipo:

Docente	Alumno
¿Estás seguro de que este es tu cartel?	Mariano: <i>(toma el cartel que dice MARÍA).</i>
Compáralo con el anterior.	Mariano: ¡Ah! No <i>(toma el correcto, MARIA NO).</i>
¿Es igual?	Alumno: <i>(compara los dos carteles mirando cada una de las letras).</i>
	Alumno: no.

La comparación de los carteles es un procedimiento que favorece relacionar los textos analizando semejanzas y diferencias y reflexionar consecuentemente acerca de los ejes cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, es necesario advertir que si el análisis se centra en los aspectos gráficos sin reparar al mismo tiempo en la oralidad no se estará ayudando a avanzar en la relación entre lo escrito y lo oral. Por lo tanto ofrecer intervenciones del tipo:

“Mariano, ¿por qué tomaste el cartel de María pensando que era el tuyo? ¿Qué parte de María está en Mariano? ¿Qué tiene Mariano que no está en María?”

apuntarían a poner de relieve esa relación.

- ◆ **Intervenciones que solicitan justificación:** ante las respuestas desfavorables de los niños el docente interviene solicitando una argumentación que permita verificar o rechazar la hipótesis sustentada.

Docente	Alumno
<p>(La docente acomoda los carteles con los nombres en el piso en una fila vertical en el medio de la ronda y empieza a tomar lista.) ¿Agustín vino hoy?</p> <p>...</p> <p>Constanza.</p> <p>(Toma el cartel, lo levanta y se dirige al grupo). ¿Éste, es el cartel de Constanza?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Con qué letra empieza? (Levantando el de Camilo) ¿Con qué letra empieza?</p> <p>¿Con qué letra termina?</p> <p>¿Constanza con que letra termina?</p> <p>¿Cuál es el de Constanza entonces?</p>	<p>Agustín: sí (se para y busca su nombre, tarda un poco ya que mira el suyo y el de Andrés, pero lo conoce).</p> <p>Constanza: toma el cartel de Camilo.</p> <p>Grupo: No.</p> <p>Valentín: (tomando el cartel de Constanza). Éste es.</p> <p>(No contestan)</p> <p>Varios niños: Con la "ce".</p> <p>Varios niños: Igual, con la "ce".</p> <p>Varios niños: Con la "o".</p> <p>Varios niños: Con la "a".</p> <p>(Señalan el correcto)</p>

En este ejemplo se puede observar cómo la maestra ante el error de Constanza solicita una justificación. Si bien hubiera sido esperable que se dirigiera en primer lugar a la niña es importante señalar que abre la posibilidad de reflexión al grupo. Este tipo de intervención facilita que todos puedan repensar sus ideas, verificarlas y en todo caso reformularlas, favoreciendo el avance en el conocimiento.

- ◆ **Intervenciones que ofrecen una contra argumentación:** estas intervenciones buscan la coherencia o contradicción de las respuestas. Son utilizadas para que los niños se vean en la necesidad de repensar lo que respondieron. Un ejemplo de este tipo es el siguiente donde la maestra, de una sala de 4 años, muestra carteles con los nombres y los niños dicen a quiénes pertenecen:

Docente	Alumno
(Muestra el cartel de Paloma.)	Gonzalo: es de Paloma porque es mi amiga y empieza con "pa".
(Muestra el cartel de Micaela.)	Dos nenas: es de Mayra porque empieza con la "eme".
Pero Micaela también empieza con la "eme". Entonces ¿cómo nos damos cuenta?	(Silencio)

En este ejemplo se puede ver cómo el docente interviene presentando otra alternativa con el propósito de que profundicen su reflexión. Formular contra argumentaciones no garantiza la obtención inmediata de las respuestas correctas por parte de los niños pero nutre el proceso de pensamiento.

- ◆ **Intervenciones que propician el intercambio de opiniones en el grupo:** tienen el propósito de abrir la reflexión entre los integrantes de la sala con el objeto de que expresen ideas, justifiquen, confronten puntos de vista divergentes, emitan sugerencias... generando una instancia colectiva de aprendizaje.

Docente	Alumno
(Muestra el cartel de Gisela.)	
A ver si dice Gonzalo. Nenes ¿acá, dice Gonzalo?	Gonzalo: Ese es el mío porque empieza con la "ge".
¿Por qué Pablo?	Pablo: Ahí no dice Gonzalo.
¿Qué pensás vos, Gonzale, de lo que dice Pablo?	Pablo: Porque solo la primera es de Gonzalo.
	Gonzalo: Después de la "ge" no tiene la "o". Entonces, no dice Gonzalo.
¿Qué piensan los demás?	Gisela: es es mi nombre, dice Gisela.
...	...

Fomentar el intercambio es importante debido a que muchas veces las opiniones de los compañeros, al ser más cercanas a las propias ideas de los niños, operan de manera más potente para permitir progresar –en la adquisición del conocimiento – que las opiniones vertidas por el docente. Además, es necesario que los niños aprendan a interactuar con los demás progresando desde una interacción radial en donde lo que prevalece es el diálogo docente/niños hacia una interacción más horizontal en donde prima el intercambio entre los niños de manera más autónoma.

- ◆ **Intervenciones que amplían la información:** este tipo de intervención tiene el propósito de ampliar la gama de referencias de los niños y favorecer instancias de plantearse nuevas inquietudes y reflexiones. El siguiente ejemplo es observado en una sala de 4 años:

Docente	Alumno
¿Este cartel de quién es? (ROSARIO)	
Muy bien, Rosario, empieza "ro". Primero con la "erre" y después con la "o".	Rosario: Es el mío porque es de la "ro".

Es conveniente proporcionar información no sólo cuando los niños la necesitan para resolver ciertos problemas sino también para brindarles oportunidad de plantearse problemas. En este caso, con su intervención, el docente intenta alentar la reflexión de Rosario respecto de las letras que componen la sílaba "ro". Ahora bien, es importante tener en cuenta que la información que les damos a los niños en muchos casos no será recibida con el mismo significado que el maestro le atribuyó.

"Las modificaciones que la información sufra son proporcionales a la distancia que haya entre el momento alcanzado por los sujetos en la construcción del objeto del que se trate y los esquemas de asimilación que se requerirían para incorporar dicha información con la menor deformación posible. De ahí la importancia de conocer el proceso y favorecer los intercambios entre los niños y el maestro, porque de toda la información que circule en esa interacción cada uno aprovechará sólo aquella que responda mejor a sus necesidades momentáneas, a los interrogantes que se esté formulando" (Lerner y Palacios, 1992: 406).

- ◆ **Intervenciones para tratar que los niños reparen en aspectos sonoros:** con este tipo de trabajo el docente se propone reflexionar sobre las unidades menores que componen los nombres (fonemas y sílabas). En esta muestra solo se ha observado el trabajo con el fonema o sílaba inicial.

Ejemplo de una sala de 4/5 integrada:

Docente	Alumno
<p>Siéntense en el piso que voy a entregar los cuadernos. A ver... ¿qué juego voy a hacer hoy?</p> <p>No, voy a hacer uno nuevo. Tengo un cuaderno que empieza con la letra FFF... <i>(realizando una emisión prolongada del fonema /f/)</i></p> <p>Esperá, con la letra FFF... <i>(realizando nuevamente la emisión prolongada del fonema /f/)</i></p> <p>Sí. El próximo es con la letra NNN... <i>(realizando una emisión prolongada del fonema /n/)</i></p> <p>Sí, es de Nicolás. Ahora con la letra... <i>(Continúa la clase con la misma modalidad.)</i></p>	<p>El oficio mudo.</p> <p>Facundo: mío. Antonella: Facundo. Diego: ¿y el mío cuando?</p> <p>Facundo: el mío no es. Natalia: el de Flor. Federico: es el mío.</p> <p>Federico: Natalia o Nicolás. Natalia: mío. Nicolás: mío.</p>

A partir de este tipo de intervención, el docente intenta que los alumnos reconozcan el sonido de la letra inicial de su nombre. Dada la relevancia que los docentes suelen adjudicar a este tema –relaciones entre fonemas y letras– se ha evaluado conveniente profundizar en el análisis de este punto.

La propuesta presentada se inscribe dentro de las actividades que se suelen llamar juegos orales. Los niños deben, en este caso, encontrar el nombre a partir del fonema inicial dado.

Dichas situaciones reciben un apoyo indirecto de las investigaciones basadas en la posición de la "conciencia fonológica" (*phonological awareness*) relacionada con la capacidad de tomar conciencia de las unidades fónicas mínimas⁴. Algunos de los representantes de esta posición son Liberman et al. (1974, 1992), Morais et al. (1979), Alegría et al. (1987), Goswamy y Bryant, (1990), Treiman (1983), Treiman y Zubowsky (1991). En la literatura sobre el tema, la conciencia fonológica puede entrenarse en contextos puramente orales.

Los estudios, basados en un marco teórico psicogenético, han demostrado la importancia de la presencia de la escritura para favorecer el análisis de la emisión oral; Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro (1988, 1990, 1997), Vernon (1986), Vernon y Calderón Guerrero (1999), Pontecorvo y Zuchermaglio (1988), Tolchinsky y Teberosky (1997). En el artículo "Letras y sonidos en la alfabetización inicial", Vernon y Calderón Guerrero (op. cit.: 34) lo explicitan de esta manera:

"En aras de una mayor claridad, los docentes en el preescolar y primer año de primaria tienden a presentar juegos orales en los que los niños deben silabear, encontrar rima, etcétera. Sin embargo, los niños nos muestran que, para que estos juegos puedan ser útiles para lograr la alfabetización, es necesario que la escritura esté presente. Solamente así puede asegurarse que ambos conocimientos (sobre la oralidad y sobre la escritura) se vean relacionados de una manera efectiva. Esta investigación como otras anteriores (Vernon, 1991) muestran que el proceso de alfabetización no es una simple aplicación de conocimientos adquiridos sobre la manera en que las palabras orales están compuestas, sino que la escritura misma plantea una reorganización de los conocimientos que los niños tienen sobre la oralidad. En otras palabras, lo que es 'fácil' a nivel oral no es garantía de la facilidad para aprender a leer o escribir. Nos parece que reconocer que el aprendizaje de la lengua escrita y la conciencia fonológica están relacionados, y que ambos evolucionan a través de una serie de momentos ordenados es crucial para el contexto educativo".

Otro aspecto a puntualizar en el registro seleccionado tiene que ver con el tipo de intervención docente realizado al presentar la letra: en este caso se aísla el fonema inicial con la intención de que los alumnos reconozcan a partir de él el nombre de cada cual. En la práctica áulica se debate entre brindar el

⁴ Los teóricos de la conciencia fonológica afirman que este conocimiento es el factor central del aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético. Desde esta concepción se ve a la conciencia fonológica como un prerrequisito, es decir, es necesario un entrenamiento con esta habilidad (aislar, agregar, disminuir, comparar fonos) para luego poder emprender exitosamente el aprendizaje de la lectura. Para esta corriente, por lo tanto, una tarea principal del maestro para enseñar a leer sería desarrollar la conciencia fonológica. Hay una discusión importante acerca del rol que juega la presencia de material escrito en el desarrollo de dicha conciencia fonológica.

valor sonoro de las letras o su denominación. Al optar por la primera opción aparecen ciertos problemas, por ejemplo, al tratar los fonemas plosivos, ¿cómo alargar una /p/ o una /t/? A su vez, proporcionar la denominación de las letras presenta dudas en cuanto a su potencial facilitador cuando el nombre de ésta no coincide con la sílaba correspondiente (por ejemplo decir "pe" cuando se quiere escribir Paula).

Una serie de investigaciones vienen evidenciando la importancia del conocimiento del nombre de las letras para facilitar la correspondencia entre lo oral y lo escrito cuando las palabras trabajadas contienen sílabas que coinciden con el nombre de las letras –por ejemplo la letra "pe" en español y la palabra pelo– (Mann,1993; Quinteros, 1994; Treiman et al., 1997), especialmente cuando las letras están ubicadas al inicio de la palabra (Alves-Martins y Silva, 1999, 2001). Este dato resulta interesante de considerar.

A partir de lo expuesto se puede sostener que la actividad presentada tendrá mayor posibilidad de potenciar su intención didáctica si se ofrece a la escritura como punto de apoyo para la reflexión. Es decir, si se escriben tanto las letras iniciales brindadas por el docente como los nombres verbalizados por los niños. De esta manera se crean condiciones para que los alumnos reflexionen acerca de la relación existente entre cierta forma gráfica y su valor sonoro correspondiente, que reconozcan que ciertos nombres comparten las letras iniciales pero no las subsiguientes, que otros comparten las iniciales y las finales pero no el resto... Por lo tanto la presencia de la escritura favorece el análisis de los componentes de los nombres para aceptar o descartar aquellos que respetan o no el criterio brindado; y de esta forma avanzar en la comprensión de la relación existente entre lo que se dice y lo que está escrito.

En este sentido, resulta interesante profundizar con los alumnos (del registro presentado) intervenciones como las siguientes:

"¿Por qué parecía inicialmente que podía ser tanto el cuaderno de Facundo, el de Flor como el de Federico? ¿Cuándo uno se puede empezar a dar cuenta que solo es el de Federico? ¿Por qué Federico dice que puede ser tanto el de Natalia como el de Nicolás?..."

Dichas intervenciones tienen la potencialidad de propiciar intercambios que tiendan a favorecer el avance de los niños en la comprensión del aspecto constructivo del sistema de escritura y consecuentemente fortalecer el propósito didáctico del docente.

Conclusiones

A partir de los datos obtenidos en esta indagación se puede observar que el trabajo con el nombre propio es una actividad que ha ingresado en los jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires. Es un hecho importante que constituya para el docente un objeto de enseñanza.

Con respecto a las **intervenciones propiamente dichas** dado que el corpus de protocolos analizados es pequeño solo es posible hacer una serie de observaciones y reflexiones.

En la **tarea de escritura**, las intervenciones que se han realizado en mayor proporción son aquellas que propician la confianza en la propia producción y las que se centran exclusivamente en dar la consigna. Aquellas intervenciones intermedias que tienen el propósito de brindar información para avanzar en el conocimiento se despliegan en muy pocos casos. Es decir, se les plantea a los alumnos la actividad de escribir el nombre, se les indica que la realicen como puedan pero son sumamente escasas las intervenciones que intentan favorecer el avance en el aspecto figural y nulas las relacionadas con el aspecto constructivo del proceso de adquisición del sistema de escritura.

Se dedica un espacio para que los nombres aparezcan, pero los niños abordan este conocimiento con sus propios recursos ("háganlo como puedan" se verbaliza en diversas consignas) sin tomar esta actividad como punto de partida de un proceso de adquisición de nuevos conocimientos.

La falta de intervenciones docente durante el proceso de escritura parece responder a un malentendido. La enseñanza tradicional puso demasiado énfasis en las letras y las investigaciones psicogenéticas minimizaron esta enseñanza en beneficio de resaltar los aspectos constructivos involucrados en la adquisición de este objeto de conocimiento. Ferreiro lo explicita de esta manera:

"No cabe duda que los aspectos figurales son importantes. Muy a menudo han sido considerados como los únicos aspectos relevantes de las producciones escritas. Sin embargo, desde el inicio de nuestras investigaciones sobre el desarrollo de la escritura [...], resultó evidente que la focalización en los aspectos figurativos oscurecía aspectos más importantes del desarrollo. Por eso nos vimos obligados a poner los aspectos figurativos en segundo plano para permitir que emergieran los aspectos constructivos" (Ferreiro, 1997: 41).

Los maestros posicionados desde una propuesta pedagógica constructivista parecen evitar intervenciones referidas a los aspectos figurales de la escritura. Verbalizaciones de docentes como la siguiente apoyaría esta idea: "tomarles la mano para ayudarlos a hacer las letras es algo antiguo, ahora se trabaja constructivamente". Sin embargo, es importante resaltar que también es necesario ayudar a los chicos (a aquellos que lo necesiten) a graficar las letras, a mostrarles de cerca cómo vamos haciendo cada una, proponerles compartir la escritura con nosotros sin que esto signifique alejarse de una postura constructivista.

Ahora bien, las investigaciones y la experiencia desarrollada en las salas han demostrado que son los aspectos constructivos los más complejos de ser apropiados dado que

"la relación entre la escritura y el lenguaje oral no es comprendida inmediatamente por ningún niño" (Ferreiro, op. cit.: 42),

por lo tanto es necesario intervenir en consecuencia.

Lo que ocurre en la **tarea de lectura** no es muy diferente. En la mayoría de los casos tampoco se formulan intervenciones intermedias que favorezcan la reflexión por parte de los niños. Una vez dada la consigna de trabajo, cuando los niños seleccionan el cartel correctamente, el docente interviene sólo con el fin de manifestar su acuerdo, sin intentar proponer algún tipo de reflexión, ya sea solicitando una justificación (¿Por qué te parece que ahí dice tu nombre?) o requiriendo la opinión de los compañeros (¿Están de acuerdo con lo que dice...?) entre algunas de las opciones posibles. Es importante advertir que el planteo de una situación problemática favorece la reflexión y da lugar a la construcción de criterios nuevos y más coherentes. La modalidad de tomar en cuenta únicamente la respuesta correcta de los niños parece instalada en la actividad escolar sin que se aprovechen esos espacios para transformarlos en instancias de ricos intercambios y reflexión.

Solamente cuando los niños seleccionan un cartel inadecuado, el docente interviene para provocar algún tipo de análisis. En estos casos las intervenciones más frecuentes son las que ponen en duda las acciones y respuestas de los niños. Son escasas las intervenciones que propician el trabajo conceptual inherente al sistema de escritura.

Las intervenciones docentes son un eje fundamental de la tarea didáctica, es por eso que tendrían que ocupar un lugar de análisis preponderante en los procesos de formación y capacitación.

Este estudio permite afirmar que el nombre propio se ha constituido en un contenido del Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires y también conocer el trabajo que se está desarrollando en algunos jardines de infantes. Hay aspectos en los que se ha avanzado; es necesario revisar, replantear y reconstruir otros.

El trabajo con el nombre propio sin embargo no es suficiente para formar hablantes, lectores y escritores competentes; es indispensable complementarlo con muchos otros donde una y otra vez los sujetos interactúen con diversidad de textos, hablando, leyendo y escribiendo en instancias compartidas de reflexión y discusión con su maestro y compañeros.

“Es mediante la multiplicidad y diversidad de situaciones, mediante los distintos tipos de textos y mediante las diversas funciones y posiciones en las actividades de escritura y lectura como contribuimos al avance de los niños en este dominio” (Nemirovsky, 1995: 270).

Agradecimientos

Quisiera expresar mi agradecimiento a Emilia Ferreiro, Delia Lerner, Miriam Nemirovsky, Sofía Vernon, Claudia Molinari, Mabel Tarrío y, especialmente, a Mirta Torres por las lecturas y sugerencias realizadas a las primeras versiones de este artículo.

Diana Grunfeld

Referencias bibliográficas

- Alegría, J.; J. Morais y A. Content (1987) "Segmental Awareness: Respectable, Useful and Almost Always Necessary." **Cahiers de Psychologie Cognitive**, 5, nº 7, p. 514-519.
- Alves-Martins, M. y C. Silva (1999) "Os nomes das letras e a fonetização da escrita." **Análise Psicológica**, vol. XVII, nº 1, p. 49-63.
- Alves-Martins, M. y C. Silva (2001) "Letter Names, Phonological Awareness and the Phonetization of Writing." **European Journal of Psychology of Education**, vol. XVI, nº 4, 605-617.
- Ferreiro, E. (1988) "L'écriture avant la lettre." En Sinclair (ed.) **La production de notations chez le jeune enfant**. Paris: Presses Universitaire de France.
- Ferreiro, E. (1990) "Lengua oral e lengua escrita: Aspectos de aquisição de representação escrita del Linguagem." Conferencia presentada en el **IX Congresso Internacional da Lingüística e Filología da América Latina**. Campinas, Brasil, Agosto.
- Ferreiro, E. (1997) **Alfabetización. Teoría y Práctica**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (1982) **Análisis en las perturbaciones en el aprendizaje escolar**, Fascículo 4. México: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA.
- Goswamy, U. y P. Bryant (1990) **Phonological Skills and Learning to Read**. Hove, RU: Erlbaum.
- Lerner, D. y A. Palacios (1992) **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela**. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (2001) **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**, México: Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura.
- Lieberman I., D. Shankweiler, F. W. Fisher y B. Carter (1974) "Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child." **Journal of Experimental Child Psychology**, nº 18, p. 201-212.
- Lieberman I., D. Shankweiler y A. M. Liberman (1992) "The Alphabetic Principle and Learning to Read." En D. Shankweiler e I. Liberman (eds.) **Phonology and Reading Disability**. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Mann, V. (1993) "Phoneme Awareness and Future Reading Ability." **Journal of Learning Disabilities**, 26, nº 4, p. 259-269.
- Morais, J.; L. Cary; J. Alegría y P. Bertelson (1979) "Does Awareness of Speech as a Sequence of Phonemes Arise Spontaneously?" **Cognition**, nº 7, p. 323-331.
- Nemirovsky, M. (1995) "Leer no es lo inverso de escribir." En A. Teberosky y L. Tolchinsky. **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires: Santillana.
- Pontecorvo, C. y C. Zuchermaglio (1988) "Modes of Differentiation in Children's Writing Construction." **European Journal of Psychology of Education**, 3, nº 4, p. 371-398.
- Quinteros, G. (1994) "El uso y función de las letras en el período pre-alfabético." **Lectura y Vida**, año 15, nº 4, p. 28-38.
- Tolchinsky L. y A. Teberosky (1997) "Explicit Word Segmentation and Writing in Hebrew and Spanish." En **Writing Development; An interdisciplinary view**. Amsterdam: John Benjamins.
- Treiman, R. (1983) "Phonemic Analysis and the Development of Spelling." Comunicación presentada en la reunión de **Society for Research in Child Development**. Detroit, Estados Unidos, 21-24 de abril.
- Treiman, R. y A. Zubowsky (1991) "Levels of Phonological Awareness." En S. Brady y D. Shankweiler (eds.) **Phonological Processes in Literacy**. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Treiman, R.; R. Tincoff y E. Richmond-Welty (1997) "Beyond Zebra: Preschoolers' Knowledge about Letters." **Applied Psycholinguistic**, nº 18, p. 391-409.
- Vernon S. (1986) "El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábicos y silábicos)." Tesis de Maestría. DIE, CINVESTAV, México.
- Vernon, S. y G. Calderón Guerrero (1999) **Letras y sonidos en la alfabetización inicial**. Cuaderno de Trabajo. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Querétaro, México.

*Este trabajo fue recibido en la Redacción de **LECTURA Y VIDA** en septiembre de 2003 y aceptado para su publicación en noviembre del mismo año.*