

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

Diana Grunfeld*

Primera parte¹

La escritura de los nombres propios ocupa un lugar muy especial en la historia de la comunicación escrita ya que no transmite un mensaje, sino que permite apreciar cómo los miembros de una sociedad son individualizados por medio de combinaciones verbales y su representación gráfica.²

Introducción

En este artículo se analiza el trabajo realizado con el nombre propio en algunas salas de jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires. Fundamentalmente, se intenta dar cuenta de los aspectos ya incorporados al quehacer didáctico y aquellos que todavía necesitan ser revisados, replanteados y reconstruidos. En esta primera parte se justifica la necesidad de incluir el nombre propio como un contenido a enseñar, se consideran las condiciones didácticas que favorecen dicho trabajo y se describen y analizan los datos recogidos con respecto a las propuestas de actividades observadas. En la segunda parte –que habrá de publicarse en el próximo número de **Lectura y Vida**, junio 2004– se presentarán los datos correspondientes a la intervención docente propiamente dicha concluyendo con algunas consideraciones sobre los mismos.

¿Por qué el nombre propio?

El nombre propio ha tenido un estatus muy especial a lo largo de la historia y en todas las culturas, ya sean éstas ágrafas o no. El nombre es una palabra o enunciado que permite a una sociedad designar a cada uno de sus miembros como a un individuo singular y, a la vez, por medio de su nombre, un individuo forma parte, estrecha y directamente, de una estructura colectiva específica (Christin, 2001).

Los estudios realizados por antropólogos y lingüistas parecen revelar que ha sido la necesidad de fijar nombres el principal estímulo que llevó a la fonetización de la escritura. Pascal Vernus (2001: 29) expresa que en el Egipto de los faraones (3000 a.C.):

“[...] el pictograma no proporcionaba recursos apropiados para una codificación satisfactoria de los nombres propios. En efecto, los nombres propios pueden transmitir enunciados completos, o incluso, en el caso de las poblaciones o

* 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 segunda parte de este artículo se publicó en el número 2 del año 25 de **Lectura y Vida** (junio, 2004).

² Solapa del libro compilado por Ann-Marie Christin (2001).

ciudades vencidas, nombres cuyos signos, dentro de la lengua, no tienen relación con su sentido, lo que en ciertos casos, cuanto menos, los hace difícilmente expresables con la ayuda del pictograma y requiere que se recurra a notaciones fonéticas y a su concepto fundamental, el juego de palabras de múltiples usos. Además el nombre propio, por cuanto necesita estar aislado, destacado como segmento [...] introduce en el campo de la imagen la noción de linealidad, de direccionalidad, originariamente propia de la lengua."

Ya en el libro **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**, Ferreiro y Teberosky (1979: 270), citan a Gelb quien manifiesta las mismas conclusiones:

"la necesidad de una representación adecuada de los nombres llevó finalmente a la fonetización [...]; la fonetización, por lo tanto, surgió de la necesidad de expresar palabras y sonidos que no podían indicarse apropiadamente con dibujos o combinaciones de dibujos".

En esa oportunidad, las autoras explicitan que en la evolución psicológica el nombre propio parecería funcionar como la primera forma escrita estable dotada de significación y que la misma se constituye en una valiosa fuente de información para el niño ya que

"le indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro de las letras" (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982: 163-164).

A su vez, le brinda un conjunto básico de letras que le servirán para ir componiendo otras escrituras y también

"puede ser fuente de conflictos ya que la escritura del nombre contradice la interpretación silábica (al leer asignando una sílaba a cada letra, sobran letras)" (Ferreiro, 2003).

La significatividad personal del nombre y su disponibilidad –como fuente de información– le permite jugar una función muy especial en la reconstrucción del sistema de escritura.

Las investigaciones psicogenéticas, en efecto, ponen en evidencia que la enseñanza del nombre propio puede, en muchos casos, cumplir con un propósito didáctico específico: ayudar a los niños a reconstruir la alfabeticidad del sistema (Ferreiro y Teberosky, 1979, 1982). Consecuentemente, el nombre propio es una importante fuente de información sobre el sistema de escritura tanto desde el aspecto constructivo –relacionado con lo que se quiso representar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones–, como desde el aspecto figural –vinculado con la calidad del trazado de las letras, la distribución espacial, la direccionalidad...– (Ferreiro, 1997).

También otros autores (Villaune y Wilson, 1989; Bloodgood, 1999; Treiman, Kessler y Bourassa, 2001), en diferentes estudios, sostienen que el nombre propio juega un importante rol en el desarrollo de la comprensión del sistema de escritura.

Aportes de las experiencias didácticas realizadas con el nombre propio

Las experiencias didácticas desarrolladas durante las últimas décadas han puesto de manifiesto que, en el diseño de las situaciones didácticas con el nombre propio, es necesario considerar una serie de cuestiones, relacionadas tanto con el material requerido para leer y reproducir su escritura como con el diseño de propuestas de actividades e intervenciones docentes específicas desplegadas en el transcurso de las mismas.

Las características de este artículo solo permiten hacer una breve síntesis acerca del conocimiento didáctico que se ha construido hasta el momento alrededor del nombre propio. Para profundizar sobre esta temática el lector puede recurrir a la bibliografía existente³.

Material requerido

Los carteles, confeccionados con cartulina de un color y con letras graficadas con un mismo marcador para que solamente sea lo escrito lo que evidencie la diferencia entre un cartel y el otro, constituyen un recurso necesario para emprender la tarea con el nombre en la sala del jardín de infantes. En un primer momento las letras utilizadas son de imprenta mayúscula, que al formar parte del entorno, son las más conocidas por los niños; a la vez, sus características tipográficas simplifican el trazado y su carácter discreto permite distinguir cada una de las grafías que componen un texto más fácilmente que la letra cursiva. Posteriormente, se pueden ir incluyendo carteles con los otros tipos de letras. Resulta provechoso contar con un par de juego de carteles, uno para ser colocado en un lugar visible de la sala y otro para poder manipularlo durante las actividades propuestas. Dado que la intención es plantear una situación de reflexión acerca de la escritura la inclusión de otras referencias, como los dibujos o fotos, no es conveniente ya que debilita el propósito didáctico de las situaciones diseñadas.

“El objetivo no es poder hallar un nombre de manera inmediata, es propiciar en el tiempo ricos intercambios sobre la escritura con el maestro y los compañeros, donde una y otra vez sea posible informarse, opinar y discutir sobre aquello que aparece escrito” (Castedo, Molinari, Torres y Siro, 2001: 8).

Propuestas de actividades

- ◆ **Diseñar una multiplicidad de situaciones de escritura y de lectura.** Para reconstruir el nombre propio se puede apelar a diferentes propuestas: copiar el modelo, dictárselo al docente o a un compañero y observar la escritura que realizan, escribirlo por sí mismo y luego comparar su producción con la registrada en el cartel... Existen también

³ Se recomiendan: Nemirosky (1995); Castedo, Molinari, Torres y Siro (2001) y Grunfeld (2000).

diversas propuestas de lectura: reconocerlo entre una serie de carteles, anticipar cuál de todos los nombres de la sala ha escrito la maestra a medida que va graficando letra por letra en el pizarrón, identificar dónde dice el nombre y dónde el diminutivo del mismo... Estas son algunas variantes entre muchas alternativas interesantes para desafiar a los alumnos.

- ◆ **Proponer situaciones con diversidad de propósitos.** Se escribe y/o se lee el nombre propio para identificar los trabajos, para saber quiénes son los autores de una carta, para determinar los encargados de la biblioteca de la sala, para recordar quiénes cumplen años durante el mes... Los diferentes propósitos le van dando sentido a las actividades de lectura y escritura que se plantean evitando quedar restringidos a un mero ejercicio escolar.

- ◆ **Plantear variación en la organización grupal.** Es importante que los alumnos escriban o lean los nombres de manera individual pero también es sumamente provechoso para el proceso de aprendizaje que participen en tareas compartidas. Las experiencias didácticas ponen de relevancia

“el valor formativo que tiene para los alumnos experimentar en la escuela distintas maneras de interacción social con sus docentes y con sus compañeros” (GCBA, 1999: 43);

de ahí la importancia de planificar, también con este contenido específico, situaciones didácticas que promuevan el trabajo en parejas, en pequeños grupos y la discusión colectiva. Por ejemplo, algunas propuestas para pensar con otros pueden ser –en el contexto de un proyecto vinculado con la producción de un respecto también se convierte en una situación productiva.

- ◆ **Generar situaciones didácticas que contemplen las diferentes acciones** que son posibles desplegar frente al nombre: leer, escuchar leer, escribir por sí mismo, copiar, dictar, revisar... Cada una de estas acciones plantea desafíos diferentes al sujeto. Con respecto a la copia del nombre Nemirovsky (1995: 264) señala:

“Cuando copiamos seleccionamos cierto fragmento del texto-modelo y lo escribimos; luego el fragmento siguiente, y así hasta finalizar –lo cual implica no escribir dos veces el mismo fragmento ni saltar ninguno–”.

La situación cambia considerablemente cuando la acción se remite a escribirlo por sí mismo sin contar con un modelo. En esta modalidad no solo es necesario tener en cuenta los problemas de la transcripción gráfica sino que a ellos se les suman los aspectos involucrados en la reconstrucción del sistema, es decir, hay que pensar acerca de “cuántas y cuáles pongo” y ocuparse también de graficar las letras siguiendo la convencionalidad de su forma, orden y linealidad. Cuando el niño dicta su nombre o el de otros –al docente o a algún compañero– se libera de los aspectos gráficos por lo tanto tiene más

posibilidades de controlar lo escrito por medio de la lectura, y a diferenciar entre lo que está escrito y lo que todavía falta escribir (Teberosky, 1992). La revisión es una instancia para contar con oportunidad/es de volver sobre lo hecho, verlo desde otra perspectiva, ya no como productor sino como lector. Es propiciar un espacio para la reflexión de lo producido; a su vez, en este proceso, resulta enriquecedor contar con la opinión de otros. En este sentido facilitar que los niños compartan sus escrituras del nombre y viertan comentarios al un desafío diferente si hay que componer el nombre con letras móviles a partir de presentarles todas las letras del abecedario o solo con las del conjunto que pertenecen a su nombre. Es evidente que las dificultades varían en relación con la cantidad de material propuesto para la tarea (Nemirovsky, 1995).

- ◆ **Plantear variación en el tipo de material que se usa para graficar** empleando desde lápiz, marcador, letras móviles hasta máquina de escribir y computadora. El instrumento utilizado para graficar permite desplegar determinadas estrategias, por ejemplo el lápiz, la tiza, la fibra o el crayón requieren de una posición apropiada de los dedos y es necesario aprender a graduar, en cada uno de ellos, la intensidad del trazado para lograr una producción adecuada. En cambio, son otros los aspectos que se ponen en juego si se utilizan letras móviles, una máquina de escribir o una computadora. Al escribir el nombre propio mediante estos elementos el sujeto queda liberado de ocuparse del trazado pero dada la naturaleza de estos objetos se enfrenta a nuevas interacciones. Por ejemplo, la computadora ofrece la oportunidad de seleccionar entre diferentes alternativas ofrecidas en el teclado: mayúscula o minúscula, en negrita o no, variar el tamaño, el tipo de caracteres, etcétera. Es deseable que los niños experimenten, desde edades tempranas, instancias de trabajo con diversidad de materiales.

- ◆ **Concebir modificaciones en la cantidad de materiales que se ofrecen para leer el nombre o reproducirlo.** No es lo mismo reconocer el nombre entre los carteles pertenecientes a todos los integrantes de una sala que hacerlo entre los que conforman el grupo de una mesa; de la misma manera se plantea libro sobre nombres— analizar dónde dice Mariana y dónde Mariano con el propósito de ubicarlos en el lugar adecuado del libro (varones o mujeres) o decidir cómo se escribe Paulita si ya sé cómo se escribe Paula al producir el apartado dedicado a cómo me llamo y cómo me llaman. En dichas instancias se posibilita que los alumnos descentren sus propios puntos de vista, aprendan a escuchar los otros, justifiquen sus ideas, construyan argumentos para defender sus opiniones... Es decir, se abre para todos un ámbito de posibilidades que propicia avances en sus conocimientos.

- ◆ **Proponer variación de los nombres propios que se trabajan.** En relación con los proyectos que se puedan estar trabajando es posible incluir al conjunto de nombres pertenecientes a los alumnos de la sala, el de las familias, el de otros integrantes del jardín, los personajes de los cuentos que se vayan leyendo... Dar oportunidades de escribir los nombres de los otros permite reflexionar acerca de las letras compartidas por diferentes nombres y ayudar a reformular una idea muy generalizada en los niños pequeños: la propiedad de las letras (Ferreiro, 1997). Es común escuchar verbalizaciones como las siguientes al referirse por ejemplo a la letra "P": " Esa no es la de **tu** papá sino de **mi** papá".
- ◆ **Planificar la situación didáctica respondiendo a modalidades organizativas diferentes⁴** (Lerner, 1996). Leer y/o escribir el nombre se diseña generalmente como una actividad que puede reiterarse en forma sistemática cuando la naturaleza de las actividades así lo requiere, por ejemplo, escribir el nombre para identificar los trabajos o leerlo para decidir los integrantes que conformarán un equipo. A su vez, los nombres pueden formar parte de un proyecto que dote de sentido a la lectura y escritura: realizar una agenda telefónica, producir un libro de nombres clasificándolos por sexo o referido a los sobrenombres ("Cómo me llamo y cómo me llaman") así como ahondar en los orígenes de los nombres según las nacionalidades, constituirían algunos ejemplos al respecto. En algunas oportunidades, puede plantearse como una actividad independiente en tanto se propone un día y no vuelve a retomarse, por ejemplo, cuando se juega al bingo de nombres.

Intervenciones didácticas propiamente dichas

El propósito de incluir el trabajo con el nombre en el jardín, como ya fue explicitado previamente, no se circunscribe al hecho de saber leerlo y escribirlo convencionalmente sino que a través del mismo se trata de promover el avance en el aprendizaje del sistema de escritura. Para alcanzar este propósito no basta solo con diseñar actividades que respeten ciertos criterios sino que es necesario advertir que las intervenciones que el maestro despliega en el marco de dichas situaciones juegan un rol fundamental. En este sentido, el maestro ayuda a escribir a los niños mostrándoles cómo se grafican ciertas letras realizando diferentes acciones: copia delante de ellos, comparte la escritura con los niños, los invita a comparar las producciones realizadas con el cartel correspondiente; mientras los niños escriben, les pregunta qué escribieron hasta el momento... Durante las situaciones de lectura intenta plantear interrogantes que favorezcan reflexiones sobre el sistema de escritura. Por lo tanto se despliegan intervenciones como las siguientes: "¿cómo sabes que ahí dice tu nombre?", "¿por qué estos dos nombres se escriben con la misma letra (inicial)?", "¿por qué Mariana tiene más letras que María?", "¿qué otros nombres empiezan o terminan como el

⁴ Para mayor información sobre las modalidades organizativas consultar el artículo de Delia Lerner (1996) y el capítulo de Claudia Molinari en Kaufman (comp.) (2000).

tuyo y por qué?”, “¿cómo nos damos cuenta de que ahí dice ese nombre y no otro?”... Es necesario un trabajo de análisis sistemático con el nombre, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, para generar avances en las conceptualizaciones de los niños.

Justificación del estudio

La diversa producción de conocimiento sobre el trabajo con el nombre propio impacta en algunos documentos oficiales como el **Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial** del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dedicando un apartado específico al trabajo con este contenido escrito por Hilda Weitzman de Levy (1995).

Simultáneamente, en numerosas salas de edades diferentes de jardines pertenecientes a la Ciudad de Buenos Aires se comienza a desplegar el trabajo con el nombre de los niños. Este trabajo parece haberse constituido en una de las propuestas que los docentes con más facilidad han incorporado en sus salas. Gran cantidad de observaciones didácticas, sin embargo, tienden a demostrar que el rico material que ofrece el trabajo con el nombre propio se transforma muchas veces en propuestas rutinarias que no constituyen para los niños desafíos que favorezcan el avance de sus conceptualizaciones. Estas dudas conforman una de las causas que da lugar al inicio de esta indagación.

Contextualización del estudio

El trabajo que se presenta forma parte de la investigación "La lectura y la escritura en el Nivel Inicial. El estado de las prácticas" realizada en el marco del Profesorado Superior de Nivel Inicial "Sara C. de Eccleston"⁵. El estudio es llevado a cabo en 69 salas de 20 jardines públicos de 8 distritos dependientes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el período 1998-2000. En dicha investigación se observan datos que ponen en evidencia el lugar que ocupa la lengua escrita en algunos jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires; permite conocer en qué medida la sala se organiza como un ambiente rico en textos escritos, en diversidad de situaciones didácticas desplegadas para favorecer el proceso de construcción de la lectura y la escritura y las modalidades de intervención docente utilizadas en el trabajo con el nombre propio⁶. Se tomarán aquí únicamente los datos recogidos en cuanto al trabajo con el nombre propio.

Lo que evidencian los datos

En el análisis de la muestra recogida se han tenido en cuenta principalmente las *intervenciones docentes*, consideradas en sentido amplio, es decir, incluyendo tanto las propuestas de actividades –planificadas y llevadas a cabo por el docente– como las intervenciones propiamente dichas. Dentro de estas últimas se incluyen las consignas dadas en la presentación de la actividad y la forma de participación que el docente despliega a lo largo del desarrollo de la

5 Colaboraron en la investigación la Profesora Mirta Mosches y estudiantes que cursaban la Cátedra "Alfabetización y su Didáctica".

6 Parte de esos datos ya fueron publicados en un artículo que forma parte del libro de Ferreiro et al. (2000).

misma (como ya fue explicitado dichas intervenciones son tratadas en la segunda parte de este artículo). Se inicia el análisis con las propuestas de actividades.

Propuestas de actividades

De todas las posibles situaciones didácticas que se pueden organizar alrededor del nombre propio observemos las que se encuentran en esta muestra.

En la escritura del nombre propio

El análisis se hace con una muestra de 77 actividades. Es necesario señalar que las propuestas de escritura se concentran sobre todo en las salas de los niños mayores. Solo en una sala de tres años se observan actividades y en ellas la acción de escribir recae siempre en el docente. En el siguiente cuadro se presentan las variantes desplegadas en las propuestas de escritura:

Propósitos	Texto propuesto	Acciones desplegadas frente a los textos	Material usado para graficar	Organización de los alumnos frente a la tarea
Escritura en los trabajos realizados para identificarlos. (40%)	Su propio nombre.	Los niños copian o escriben por sí mismos.	Lápiz/crayón/fibra	Individual
Escritura en cuaderno/hojas/pizarrón para aprenderlo. (27%)	Su propio nombre.	Los niños copian o escriben por sí mismos y observan escribir a su maestra.	Lápiz/crayón/fibra/ tiza/ letras móviles	Individual / Colectiva
Escritura en el pizarrón para identificar a los presentes y ausentes. (26%)	Su propio nombre.	Los niños copian o escriben por sí mismos y observan escribir a su maestra.	Tiza	Individual / Colectiva
Otros (6%)	Su propio nombre.	Los niños copian o escriben por sí mismos.	Lápiz/crayón/fibra	Individual / Colectiva

Con respecto a las propuestas de escritura del nombre la indagación revela lo siguiente:

En relación con los propósitos que guían la propuesta se observa que en el 72% de los casos estudiados la escritura tiene propósitos comunicativos. Es decir, al mismo tiempo que los niños identifican sus trabajos, apuntan los ausentes y presentes del día... aprenden a escribir su nombre. Los porcentajes demuestran que cuando se quiere presentar la escritura del nombre propio respetando su función social, las situaciones privilegiadas son, en primer lugar, el registro de los trabajos para su posterior identificación (40%) y en

segundo lugar el registro de la asistencia (26%). El resto de las situaciones contextualizadas encontradas en menor medida (6%) son: guardar memoria del préstamo de libros, firmar las cartas que producen, registrar el rincón de la sala donde trabajan o los ganadores de un juego. Todas estas actividades se despliegan de manera cotidiana en tanto se reiteran cuando la naturaleza de la situación lo requiere.

Las situaciones que se presentan sin perseguir un propósito comunicativo, es decir solamente con una intención didáctica: aprender a escribir el nombre, alcanzan un 27%.

No se observa el desarrollo de algún proyecto en donde la escritura de los nombres forme parte de una secuencia de actividades tendientes a alcanzar ciertos propósitos compartidos. En todos los casos las situaciones se remiten a los nombres de los alumnos de la sala y cada niño experimenta sólo la escritura de su propio nombre.

Las acciones realizadas por los niños frente a la escritura del nombre son mayoritariamente dos: la copia, usando como modelo un cartel en imprenta mayúscula y la escritura por sí mismo. Cuando los niños copian, el cartel es entregado por el docente o cada uno lo selecciona del conjunto de nombres de la sala. La copia es la modalidad de escritura utilizada en los primeros intentos de los niños por producir sus nombres; la escritura por sí mismo, la variante usada por aquellos que ya lo saben graficar (se volverá a retomar esto al tratar las intervenciones propiamente dichas). No se plantea en ningún caso la actividad de dictado –ya sea al docente o a algún compañero– ni la revisión de sus escrituras avoreciendo instancias de reflexión en un momento posterior al de producción.

En cuanto a la organización del grupo frente a la tarea, la escritura individual es la modalidad utilizada mayoritariamente. Solo en escasas oportunidades al escribir en el pizarrón, en el marco de la toma de la asistencia, se da una participación colectiva pero en todos los casos ocurre de manera espontánea. La interacción en parejas o en pequeños grupos para arribar a una producción conjunta no son modalidades de trabajo observadas.

Los materiales seleccionados con mayor frecuencia para graficar son el lápiz, la tiza, la fibra o el crayón; se suceden algunas situaciones de reconstrucción con letras móviles.

A pesar de que hay muy poca variación en las actividades de escritura del nombre que se proponen, es interesante destacar que predomina la preocupación por preservar el sentido social de esta práctica.

En la lectura del nombre propio

El análisis de esta tarea se realiza sobre una muestra de 138 actividades. El número de actividades evidencia que los niños tienen más oportunidades de leer el nombre propio que de escribirlo. Al estudiar la distribución de esta tarea según las edades, aparecen –a diferencia de lo ocurrido en escritura– altos porcentajes desde las salas integradas de tres y cuatro años.

Es probable que la mayor frecuencia de aparición de las actividades de lectura que las de escritura en la sala de los niños menores esté relacionada con la

“polémica tradicional del orden en que deben introducirse las actividades de lectura y las de escritura [...] Se espera habitualmente que el niño pueda leer antes de saber escribir [...]. Si se piensa que la enseñanza de la lengua escrita tiene por objeto el aprendizaje de un código de transcripción, es posible disociar la enseñanza de la lectura y de la escritura en tanto aprendizajes de dos técnicas diferentes, aunque complementarias. Pero esta distinción carece totalmente de sentido cuando sabemos que, para el niño, de lo que se trata es de comprender la estructura del sistema de escritura y que, para tratar de entender nuestro sistema, efectúa tanto actividades de interpretación como de producción” (Ferreiro, 1997: 24-25).

En el siguiente cuadro se pueden apreciar las variantes observadas en las propuestas de lectura:

Propósitos	Texto propuesto	Acciones desplegadas frente a los textos	Variación en la cantidad de material ofrecido	Organización de los alumnos frente a la tarea
Lectura del cartel para saber qué nombre dice. (46%)	Carteles de sus nombres escritos en imprenta mayúscula. En algunas ocasiones acompañados con dibujo.	Leer por sí mismo. Escuchar leer a un compañero.	El docente ofrecía el cartel. Se buscaba entre el conjunto de nombres de la sala.	Individual / Colectiva
Lectura del cartel para saber los presentes y ausentes del día. (45%)	Carteles de sus nombres escritos en imprenta mayúscula. En algunas ocasiones acompañados con dibujo.	Leer por sí mismo. Escuchar leer a un compañero.	Se le ofrecía el cartel o lo buscaba entre el conjunto de nombres de la sala.	Individual / Colectiva
Lectura del cartel para la designación del ayudante. (5%)	Carteles de sus nombres escritos en imprenta mayúscula.	Leer por sí mismo. Escuchar leer a un compañero.	Se le ofrecía el cartel o lo buscaba entre el conjunto de nombres de la sala.	Individual / Colectiva
Lectura del cartel para la asignación de los rincones. (4%)	Carteles de sus nombres escritos en imprenta mayúscula.	Leer por sí mismo. Escuchar leer a un compañero.	Se le ofrecía el cartel o lo buscaba entre el conjunto de nombres de la sala.	Individual / Colectiva

El cuadro permite realizar el siguiente análisis:

Tomando en cuenta la significatividad de las situaciones de lectura presentadas en relación con la práctica social de la lectura, se advierte que los porcentajes entre las propuestas con propósitos comunicativos (54%) y aquellas que se dan fuera de un contexto funcional (46%) no difieren demasiado. La lectura del nombre propio, en el marco de la asistencia, es la actividad contextualizada privilegiada (45%) y se realiza de manera cotidiana como se observó en escritura.

A su vez las propuestas de leer el nombre se presentan a través de la misma variante: "¿qué dice acá?" quedando fuera la presentación de otras, con distintos niveles de dificultad para enfrentar un mismo problema, como requerir: "¿qué dice acá?" pero ofreciendo alguna pista "tengo un cartel que empieza con la de Pablo pero termina con la A" o presentar la alternativa de reconocer cuál nombre se ha dispuesto escribir la maestra (en una sala donde hay una MARIANA, una MARIA y una MARA) si lo va haciendo de manera fragmentaria, es decir, presentando letra por letra y solicitando anticipación al graficar cada una de ellas. Estas situaciones todavía no tienen presencia en las salas del jardín.

Como en las propuestas de escritura, se remiten a leer solo sus propios nombres sin enriquecer la situación abriendo a otras posibilidades. Con respecto al material utilizado para leer, mayoritariamente corresponde a carteles de cartulina confeccionados en imprenta mayúscula. En algunos pocos casos las grafías están acompañadas por dibujos. Este dato demuestra que para la mayor parte de los docentes de esta muestra lo esencial es presentar el nombre sin agregar otras referencias.

Las situaciones aluden siempre a leer el nombre a partir de dos opciones: la presentación de uno de los carteles por vez o la identificación del nombre entre todos los de la sala. La cantidad de carteles ofrecidos para buscar el nombre no es, todavía, un criterio que se tome en cuenta en el diseño de las situaciones didácticas.

En cuanto a la organización grupal, las propuestas se centran en un trabajo individual (cada niño busca su nombre) o colectivamente (el docente muestra el cartel para que el grupo reconozca a quién pertenece) generando en algunas oportunidades ricos intercambios entre los niños. En estos momentos los alumnos tienen oportunidad no solo de leer por sí mismos sino también de escuchar leer a un compañero. Las instancias de trabajo por parejas o en pequeños grupos tampoco son observadas durante esta tarea.

Algunas consideraciones

En relación con las **situaciones didácticas** que se seleccionan para interpretar y producir el nombre propio, esta muestra evidencia un predominio de propuestas con sentido para los niños; se escribe y se lee para identificar los trabajos, la correspondencia, los rincones donde se quiere trabajar; para saber quién asistió o se ausentó de la sala ese día... De todas ellas, las más frecuentes son las de escribir el nombre para identificar los trabajos y reconocerlos con la intención de tomar asistencia. Ante esto surge el siguiente interrogante. ¿Por qué estas situaciones son las más abordadas por los docentes? Es posible que estén fuertemente aceptadas porque son situaciones que ya tienen una tradición escolar, tanto la tarea de identificar los trabajos como la toma de la asistencia ya están instaladas, forman parte de las rutinas de la escuela aunque las mismas son realizadas por los docentes. Por lo tanto, parece más viable cambiar el sujeto de la acción, en vez de escribir o leer el docente, es el niño el que comienza a tener un rol activo. Esto parece evidenciar que es posible resignificar prácticas conocidas, es decir, rescatar y

ligar algo que se posee para darle una nueva significación. Creemos que este dato puede ser de utilidad al planificar los procesos de capacitación.

Ahora bien, es importante señalar que no es bajo el porcentaje que representa la lectura y escritura del nombre como un mero ejercicio rutinario; donde, por ejemplo, se propone escribir cotidianamente a los niños que ya saben hacerlo sin otro propósito que pueda justificar su producción. Por un lado, habrá que continuar recorriendo un camino de acercamiento entre las prácticas sociales y las escolares. Por el otro, avanzar en la compleja tarea de proponer situaciones con diferente nivel de desafío, respetando las necesidades y posibilidades de cada uno de los niños, es decir, aceptar la diversidad que existe en los alumnos y responder a ella.

Si bien se advierte un avance en el Nivel Inicial en cuanto a proponer desde edades tempranas el trabajo con el nombre propio, como se ha podido observar, las situaciones didácticas relevadas solo representan un abanico muy reducido de la variedad que la bibliografía actual ofrece sobre el tema. Es necesario ampliarlo desde la posición que asume el niño en tanto productor, intérprete, observador, dictante, revisor; desde la diversidad de finalidades; desde la posibilidad de enfrentarse con la variedad de materiales existentes (lápiz, letras móviles, teclado de una computadora o máquina de escribir). Es interesante desarrollar propuestas individuales, en grupos o colectivas. Cada una de las formas de organizar las actividades propone desafíos diferentes a los alumnos y los enfrenta a desarrollar estrategias específicas.

Referencias bibliográficas

- Bloodgood, J.W. (1999) "What's in a Name? Children's Name Writing and Literacy Acquisition." **Reading Research Quarterly**, vol. 34, nº 3, p. 342-367.
- Castedo, M.; C. Molinari; M. Torres y A. Siro (2001) "Escribir el propio nombre." En **Propuestas para el aula. Inicial**. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación, República Argentina.
- Christin, Ann-Marie (2001) **El nombre propio**. Barcelona: Gedisa (LEA).
- Ferreiro, E (1997) **Alfabetización. Teoría y Práctica**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2003) **Los niños piensan sobre la escritura**. [CD-Rom] México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1982) **Literacy before schooling**. New York: Heinemann.
- 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.
- Ferreiro, E. et al. (2000) **Sistemas de escritura, constructivismo y educación**. Rosario: Homo Sapiens.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1999) **Pre-Diseño Curricular para la E.G.B. Marco General**. Secretaría de Educación, Dirección de Planeamiento, Dirección de Currícula.
- Grunfeld, D. (2000) "Reflexiones sobre el trabajo con el nombre propio." En **Lectura y Escritura. De 0 a 5. La educación en los primeros años**. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kaufman, A. M. (comp.) (2000) **Leer y escribir en el jardín de infantes**. Cap. 1.

- Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, D. (1996) "¿Es posible leer en la escuela?" **Lectura y Vida**. Año 17, nº 1, p. 5-24.
- Nemirosky, M. (1995) "Leer no es lo inverso de escribir." En A. Teberosky y L. Tolchinsky, **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires: Santillana.
- Teberosky, A. (1992) **Aprendiendo a escribir**. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Treiman, R.; B. Kessler y D. Bourassa (2001) "Childrens Own Names nfluences Their Spelling." **Applied Psycholinguistics**, nº 22, p. 555-570.
- Vernus, Pascal (2001) "El nombre propio y su inscripción en el Egipto de los faraones." En Ann-Marie Christin (comp.) **El nombre propio**. Barcelona: Gedisa (LEA).
- Villaume, S. K. y L. C. Wilson (1989) "Preeschool Children's Explorations of Letters in Their Own Names." **Applied Psycholinguistics**, nº 10, p. 283-300.
- Weitzman de Levy, H. (1995) "Lengua escrita". En el **Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial**, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.

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