

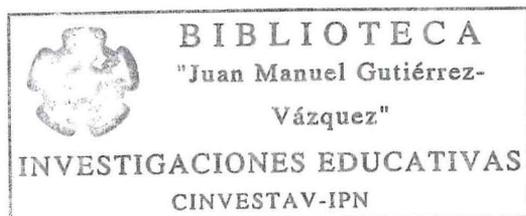


**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur  
Departamento de Investigaciones Educativas

**ESTABILIDAD Y VARIACIÓN DE LAS PALABRAS EN  
LOS INICIOS DE LA ALFABETIZACIÓN  
(ESCRITURA MANUAL Y CON COMPUTADORA)**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la  
Especialidad de Investigaciones Educativas



Presenta

**María Claudia Molinari**  
Profesora en Ciencias de la Educación

Directora de tesis

**Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi**  
Doctora en Psicología

**CINVESTAV  
IPN  
ADQUISICION  
DE LIBROS**

Junio, 2007

## ABSTRACT

The present thesis covers two objects of study: a) the importance of variation and identity in the writing stability construction process of common nouns, and b) the proper noun graphic stability.

To this end, a group of 25 middleclass children aged 5, of different levels of conceptualization (from advanced pre-syllabic to initial alphabetic levels), was studied. All the children were attending a kindergarten which enabled them to interact with written language in general and the language system in particular. All of them knew how to write their own names in a conventional way and had some experience in using a computer.

In order to explore the first object of study, the children were asked to write a list of common nouns successively, first on paper and then on a computer using a word processor (without viewing the first written list). Careful analysis of the letters used in the production of the handwritten/typed word pairs enabled us to consider different production modes in detail. Results show that the predecessors of writing stability of common nouns were related to conceptualization levels. Such stability becomes evident from the strict syllabic level and is finally achieved at the beginning of the alphabetic level. Progression towards stability cannot be characterized in terms of linear progression, through the gradual accumulation of letters with conventional phonic value. Among the production modes found in the data, "graphic-phonetic alternations" are the most interesting. These are production modes which highlight the role played by differences -- not only by identity -- in this construction process. This last point is this thesis' major contribution to the understanding of the psychogenesis of writing.

As regards our second objective, proper noun stability, the children were assigned two proper noun transformation tasks on the computer: 1) typographic, 2) order alteration and omission of letters. Each child had to interpret these renderings and compare them with their own conventional writing. Results suggest that children with different conceptualization levels are sensitive to both transformations. Typographic transformations do not affect word meaning, perhaps due to children's frequent interaction with typographic variants in printed materials of mass circulation. Omission and order alteration of letters generally do alter meaning, an expected result as all children know how to write their proper names.

## RESUMEN

Esta tesis tiene un doble objeto de estudio: (a) el rol de las variaciones e identidades en el proceso de construcción de la estabilidad de la escritura de nombres comunes y (b) la estabilidad gráfica del nombre propio.

Seleccionamos un grupo de 25 niños de 5 años de distintos niveles de conceptualización (de presilábico avanzado a alfabético inicial), todos de clase media, alumnos de jardín de infantes donde habían tenido oportunidad de interactuar con el lenguaje escrito en general y con el sistema de escritura en particular. Todos sabían escribir su nombre de manera convencional y tenían alguna experiencia en el uso de la computadora.

Para abordar el primer objeto de estudio propusimos a los niños la escritura de una lista de nombres comunes de manera sucesiva, primero de forma manual con lápiz y papel y luego con procesador de textos en computadora (sin consulta entre versiones). El análisis pormenorizado de las letras usadas en la producción de pares de palabras manual/computadora nos permitió considerar en detalle distintos modos de producción. Los resultados señalan que los predecesores de la estabilidad de la escritura de nombres comunes están relacionados con los niveles de conceptualización y que tal estabilidad se constata a partir del nivel silábico estricto y se logra en los inicios del período alfabético. La evolución de las producciones con estabilidad no puede caracterizarse en términos de progresión lineal, como acumulación paulatina de letras con valor sonoro convencional. Entre los modos de producción hallados, las “alternancias grafo-fónicas” son los más interesantes. Se trata de formas de producción que ponen de relieve el rol de las diferencias –y no solo de las identidades- en este proceso de construcción. Este último punto es la mayor contribución de esta tesis para la comprensión de la psicogénesis de la escritura.

Para abordar el segundo objeto de estudio –la estabilidad del nombre propio- propusimos a los niños dos tareas de transformación del nombre en computadora: 1) tipográficas, 2) de omisión y orden de sus letras. Cada niño debía comparar e interpretar estas transformaciones con su escritura convencional. Nuestros resultados indican que los niños de todos los niveles de conceptualización son sensibles a las diferentes transformaciones. Para la mayoría, las transformaciones tipográficas no afectan la significación del nombre pero los cambios producidos por omisión o cambio de orden de sus letras alteran la significación. La interacción frecuente con variantes tipográficas en materiales impresos de circulación social y el conocimiento de la escritura convencional del nombre parecen jugar un rol fundamental en esta distinción.

## INDICE

<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>OBJETOS DE ESTUDIO Y ANTECEDENTES TEÓRICOS.....</b>	<b>3</b>
1. Objetos de estudio.....	3
2. Antecedentes teóricos.....	8
2.1. La estabilidad gráfica de la escritura como construcción. Algunos datos en la historia y en el niño.....	8
2.2. El nombre propio en la historia y en el niño .....	12
2.3. La identidad en tareas de transformación.....	16
2.4. Compresión psicogenética de los procesos de apropiación del sistema de escritura.....	18
2.5. Nuevas tecnologías en momentos de la alfabetización inicial.....	22
2.6. Intervención didáctica en el proceso de alfabetización inicial.....	26
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>POBLACIÓN, MUESTRA Y SITUACIONES EXPERIMENTALES.....</b>	<b>29</b>
1. Población y muestra.....	29
2. Situaciones experimentales.....	33
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>ESCRITURA, COMPARACIÓN E INTERPRETACIÓN DE UNA LISTA DE PALABRAS PRODUCIDA POR EL NIÑO DE FORMA MANUAL Y EN COMPUTADORA.....</b>	<b>42</b>
Introducción.....	42
Parte 1.	
Aspectos cualitativos y cuantitativos de la producción manual/ computadora: la selección de las letras en la escritura del par.....	43
1.1. Resultados en niños de nivel presilábico.....	44
1.2. Resultados en niños de nivel silábico inicial .....	52
1.3. Resultados en niños de nivel silábico estricto.....	57
1.4. Resultados en niños de nivel silábico-alfabético.....	63
1.5. Resultados en niños de nivel alfabético.....	71

Parte 2.	74
Comparación e interpretación de las listas escritas de manera manual y en computadora	
2.1. Resultados de la comparación e interpretación de los pares.....	74
2.2. Qué dice cuando “no dice” la palabra dictada .....	79
<b>CAPITULO 4</b>	
<b>LA ESTABILIDAD DEL NOMBRE PROPIO .....</b>	<b>85</b>
Parte 1.	
Transformaciones del nombre propio.....	85
1.1. Transformaciones del nombre propio: comparación e interpretación de variantes tipográficas .....	85
1.2. Transformaciones del nombre propio: omisión y permutación de las letras del nombre.....	92
1.3. Discusión de los resultados.....	101
Parte 2.	
Letras del nombre propio en la escritura de otras palabras.....	105
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>137</b>
Cuadro I.....	138
Cuadro II.....	141
Cuadro III.....	145
Cuadro IV.....	149
Cuadro V.....	153

## CAPITULO 1

### OBJETOS DE ESTUDIO Y ANTECEDENTES TEÓRICOS

#### 1- Objetos de estudio

Esta tesis tiene un doble objeto de estudio. Por un lado, el rol de las variaciones e identidades en el proceso de construcción de la estabilidad de la escritura de nombres comunes. Por otro lado, la estabilidad gráfica de una escritura privilegiada: el nombre propio. Trabajamos con niños de 5 años de clase media que asistían a un jardín de infantes en el que cotidianamente tenían oportunidades de interactuar con la lengua escrita.

Con respecto al primer objeto de estudio, sabemos a partir de las investigaciones psicogenéticas que en el comienzo de las escrituras alfabéticas se puede esperar, en español, que la producción de palabras con sílabas CV del tipo "mesa" o "pato" presente estabilidad gráfica. Los niños pueden graficar las mismas letras en el mismo orden cada vez que las van escribir; salvo que las palabras admitan alternancias ortográficas (*vaso* o *baso*, por ejemplo). A partir de investigaciones recientes sabemos que esta adquisición presenta rasgos distintivos en otras estructuras silábicas (Ferreiro y Zamudio, en prensa, sobre sílabas CVC y CCV). La estabilidad lograda en sílabas CV no se transfiere de inmediato a estructuras silábicas más complejas. La estabilidad gráfica de la escritura –tal como sucede con otras conquistas infantiles– parece ser el resultado de un proceso de aproximaciones sucesivas, es decir, una conquista conceptual cuya historia es necesario explorar en los niveles de conceptualización precedentes. Suponemos que en tal proceso de adquisición, las etapas previas pueden jugar un papel fundamental para alcanzar los niveles de estabilidad descritos en el nivel alfabético inicial.

Los resultados de las investigaciones psicogenéticas nos han permitido conocer el valor de estas etapas en la construcción de formas de diferenciación en la escritura. Desde muy pequeños los niños construyen criterios cuantitativos y cualitativos para garantizar que palabras diferentes puedan ser interpretadas de manera diferente (Ferreiro y Teberosky, 1979a; Ferreiro y Gómez Palacio; 1979b; Ferreiro y Teberosky, 1981; Ferreiro y Gómez Palacio; 1982; Ferreiro, 1991a). El énfasis en esos trabajos

está puesto en mostrar de qué manera las variaciones cuantitativas y cualitativas son utilizadas para garantizar la escritura de palabras diferentes. Sin embargo, la exigencia de poner letras diferentes, o de cambiar el orden de las mismas, no implica que esos mismos niños exijan las mismas letras en el mismo orden para que “diga” lo mismo:

(...) el niño se centra primero en la representación de diferencias en la escritura y no es sino más tarde que buscará la forma de reflejar las semejanzas. Esto ocurre de manera similar en otros aspectos de la evolución cognitiva, donde primero hay centración en las diferencias y posteriormente se logra la coordinación con las semejanzas (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982:94-95).

En la presente investigación nos planteamos la indagación del siguiente problema: de qué manera estos criterios cuantitativos y cualitativos podrían jugar en la escritura infantil cuando se trata de escribir una misma palabra en momentos sucesivos –pares de palabras- sin consulta entre versiones.

Propusimos a los niños la escritura de una lista de nombres comunes de manera sucesiva, primero de forma manual con lápiz y papel y luego con procesador de textos en computadora. Nuestra intención ha sido analizar los criterios que ponen en juego cuando se enfrentan a la tarea de producir una idéntica lista de palabras con distintos instrumentos (que luego serán analizadas como pares), y la manera en que ello sucede en los distintos niveles de conceptualización del sistema de escritura. Bajo estas condiciones de producción, nos preguntábamos de qué forma las decisiones infantiles acerca de cuántas y cuáles letras trazar sobre el papel podrían sostenerse cuando se trata de escribir las mismas palabras momentos después sobre un teclado; de qué manera esta “facilidad técnica” de tener ante sí todas las letras podría influir en su escritura; cómo los niños intentarían resolver problemas de identidad de este objeto simbólico en momentos previos y posteriores a la etapa de fonetización. A partir de estas producciones, nos interesó además indagar los criterios utilizados al comparar las versiones de la misma palabra, las interpretaciones asignadas y cuáles parecerían ser más confiables para el niño según el instrumento de escritura utilizado.

Con respecto al segundo objeto de estudio –la estabilidad del nombre propio- trabajamos expresamente con niños de distintos niveles de conceptualización que sabían escribir su nombre de manera convencional. A partir de ese conocimiento gráfico propusimos tareas de transformación del nombre en computadora, tanto de

naturaleza tipográfica como alteraciones de orden y cantidad de caracteres en la serie gráfica. Partimos de la idea de que no todas las transformaciones serían equivalentes para los pequeños, motivo por el cual exploramos cuáles conservarían el significado y cuáles producirían un cambio de significación.

Las letras iniciales del nombre de cada niño incidieron en la selección de palabras de la lista antes mencionada, proponiendo la escritura de nombres comunes con inicio similar al nombre propio. Nos preguntábamos si estas palabras con inicio similar al nombre presentarían rasgos distintivos con respecto a otras con inicios diferentes al nombre.

Si bien existen antecedentes de investigación donde se propone a los niños transformaciones de su nombre (Ferreiro y Teberosky, 1979a; Ferreiro y Gómez Palacio, 1979b; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Foureaux, 1988, citado por Bastien y Bastien-Toniazzo, 1993), no hemos encontrado trabajos que estudien las transformaciones tipográficas del nombre y su significado para los niños pequeños, ni trabajos en los que se comparen las transformaciones tipográficas con aquellas que afectan cantidad y orden de las letras del nombre, así como tampoco investigaciones en tareas de omisión y orden de las letras del nombre cuando todos los niños estudiados conocen y reproducen su escritura convencional. A diferencia de las investigaciones citadas en las que se proponen tareas manuales, en este trabajo hemos desarrollado las situaciones experimentales utilizando medios informáticos. La decisión de trabajar con computadora ha facilitado el desarrollo de estas propuestas en tanto el teclado y la pantalla han permitido un estricto control sobre los cambios y su clara realización ante la vista del niño.

Las hipótesis de trabajo están claramente diferenciadas según se trate del primero o del segundo objeto de estudio. En el caso del primer objeto de estudio -escritura de idéntica lista de palabras en dos superficies- estas hipótesis están ligadas a los niveles de conceptualización de la escritura. En el caso del segundo objeto de estudio -estabilidad del nombre propio- las hipótesis son de carácter general.

Hipótesis relativas al primer objeto de estudio:

- Los predecesores de la estabilidad de la escritura de nombres comunes estarán relacionados con los niveles de conceptualización de la escritura y no con la edad.
- La estabilidad de la escritura de nombres comunes no aparecerá antes del inicio del período de fonetización. En otras palabras, solo a partir del nivel silábico. Dicha estabilidad solo se logrará plenamente en los inicios del periodo alfabético.
- La evolución de las producciones con estabilidad no podrá caracterizarse como una acumulación paulatina de letras con valor sonoro convencional. Es probable que aparezcan situaciones específicas de conflicto, ya que la resolución de conflictos juega u papel decisivo en la evolución conceptual.

Hipótesis relativas al segundo objeto de estudio:

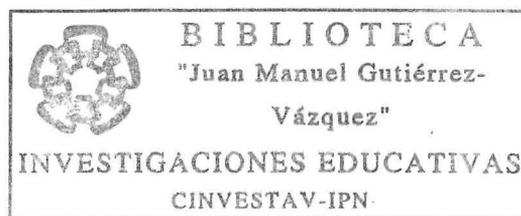
- Las transformaciones tipográficas el nombre propio no afectarán su significación, cualquiera sea el nivel de conceptualización de los niños, ya que se trata de niños habituados a enfrentarse con variaciones tipográficas en diversos materiales de circulación social, aunque estas variaciones no sean objeto específico de enseñanza.
- Las transformaciones vinculadas con la cantidad y posición de las letras del NP afectarán su significación, cualquiera sea el nivel de conceptualización de los niños, ya que todos saben reproducir adecuadamente esta escritura.

Los resultados de este estudio podrían aportar información para la comprensión de la psicogénesis del sistema de escritura en los niños, en tanto logren dar cuenta de procedimientos infantiles no descriptos en el proceso de estabilizar la producción. Sus resultados podrían contribuir también al estudio de la intervención docente en este nivel de enseñanza. La información sobre las maneras en que los niños deciden cuáles transformaciones del nombre propio afectan a su significación y la manera en que

grafican las palabras de dos listas idénticas, podría contribuir a validar algunas prácticas de enseñanza o bien dar pistas para estudiar nuevos problemas que se pudieran plantear a los alumnos en las salas del Nivel Inicial.

La utilización del procesador de textos como tecnología de escritura podría arrojar datos de interés sobre el uso de este recurso informático en edades tempranas. Si bien no es el objeto central de este estudio, la manera en que los niños puedan desempeñarse en el uso del teclado y la pantalla como instrumento y superficie de escritura, podría contribuir al debate sobre el uso de software destinado a niños en momentos de la alfabetización inicial.

En los antecedentes teóricos nos ocuparemos de algunos de los temas que ya hemos esbozado en este apartado: el problema de la estabilidad gráfica de la escritura con referencia a datos de la historia y a investigaciones sobre este problema en los niños; la importancia del nombre propio para la fonetización de la escritura en la historia y su relevancia desde la perspectiva infantil; la referencia a algunos estudios desde la Psicología Genética sobre la identidad en tareas de transformación de objetos; los hallazgos sobre la comprensión psicogenética de los procesos de apropiación del sistema de escritura en contraste con otras perspectivas de investigación; el uso del procesador de textos en momentos de la alfabetización inicial, así como la referencia a estudios que se han ocupado de la intervención didáctica en estas etapas iniciales de adquisición.



## **2- Antecedentes teóricos**

### **2.1. La estabilidad gráfica de la escritura como resultado de un proceso, no como punto de partida. Algunos datos en la historia y en el niño.**

Una rápida revisión de los textos sobre la historia de la escritura nos informa que la exigencia de que los mismos nombres deban ser escritos de la misma manera no fue una condición de estabilidad inicial, ni siquiera para los nombres propios, en sociedades que utilizaban una escritura alfabética.

Desbordes analiza esta inestabilidad de la escritura en la antigüedad romana. Sus palabras son claras al respecto.

Tal vez cabría esperar que los romanos, provistos de un alfabeto “casi perfecto”, escribieran todos espontáneamente de la misma manera y tradujeran gráficamente un análisis uniforme y “correcto” de las secuencias orales. Pero no ocurría nada de eso. Sabemos cómo escribían los latinos porque se ve su escritura en los muros y monumentos, y la conclusión es bastante decepcionante: escribían de cualquier manera (Desbordes, 1995:159).

Tal como lo señala la autora, el ejemplo de los romanos muestra que para ellos la falta de uniformidad gráfica no impedía la tarea del lector y que, quizás, no era sentida como necesaria.

Refiriéndose también a la antigüedad latina, Catach considera que la inestabilidad de escritura responde a intentos de transcripción de la oralidad (Catach, 1996). Esta autora señala que para algunos pensadores de la antigüedad clásica, la escritura debía representar el habla con exactitud. En palabras de Quintiliano “(...) el papel de las letras es conservar los sonidos y restituirlos a los lectores como un depósito; por lo tanto, deben representar lo que tengamos que decir” (citado por Catach, 1995:34). Los esfuerzos por buscar vínculos estrechos con la oralidad conducen a oscilaciones gráficas. Entre los múltiples intentos para ajustar la representación gráfica a la oralidad pueden citarse:

(...) letras suplementarias inventadas por el emperador Claudio; propuestas para la notación de las cantidades silábicas, los acentos, la entonación;

esfuerzos para tener en cuenta la variación del sonido en la cadena hablada, desde Cicerón, quien escribía *MAIIA* con dos I, guiándose por el oído (...) y hasta Verrius Flaccus quien habría querido representar el enmudecimiento de <m> al final de la palabra escribiendo sólo la mitad de la letra M (...) (Catach, 1996: 34-35).

En siglos posteriores la inestabilidad subsiste, inclusive en la escritura de los nombres propios. A lo largo de la historia encontramos variaciones gráficas -y también ortográficas- a propósito de la escritura de los apellidos. Rosemblat (1963) informa sobre las variaciones en la firma de Cervantes: su apellido aparece escrito de manera autógrafa en una serie de documentos indistintamente con "b" o con "v", con "Ç" o con "Z" (citado por Díaz, 2001: 32). Asimismo – y en otra lengua como el inglés- el apellido "Shakespeare" fue escrito por los miembros de la familia del escritor de variadas maneras. Entre otras: Chacsper - Saxpere - Saxspere - Schackspere - Schakespeare – Schakesperare - Schakespeire - Schakespere - Schakspare - Shagspere - Shakespeare - Shakespere - Shakspeyr - Sahkuspeare - Shaxeper - Shakysper – Shaxpere (Pitman, 1969, citado por Díaz, 2001:32).

En procura del control del significado, la necesidad de conservar identidad gráfica en la escritura se torna cada vez más necesaria. Blanche Benveniste se refiere a esta relación entre construcción de la estabilidad y conservación de sentido.

Todo cambia a partir del momento en que comienza a manifestarse una preocupación por la legibilidad de los textos para un público más amplio y cuando se insertan signos (puntos, comas, etcétera), con la función de manifestar por escrito este tipo de delimitaciones (...). Se abre paso a una tendencia a mantener estables las significaciones, por la necesidad de mantener "la misma escritura" para los "mismos sentidos", [aunque no siempre sea muy claro] qué se entiende por "mismo sentido"(Blanche Benveniste, 2002: 20-21).

La variación gráfica de la escritura ha estado ligada también a los cambios tecnológicos. Tal como lo explica R. Chartier a propósito de la aparición de la imprenta, esta facilitación técnica no generó aceptación de inmediato durante los siglos XV y XVI. La publicación manual permitía un control más riguroso sobre el texto, es decir, un

mayor control sobre la estabilidad de la versión original. Los textos expuestos a componedores poco hábiles en la *print culture*, presentaban mayor variación en el uso de las letras.

El problema de las variaciones de la escritura ha sido motivo de largas discusiones entre los profesionales de la escritura. En la Italia del *Cinquecento*, la búsqueda de definición de una norma gráfica fue objeto de preocupación y áspera controversia. En el primer cuarto del siglo XVI esa definición corresponde a los maestros de la escritura y a partir de la década de 1540, el control de la norma gráfica pasa a manos de los profesionales de lo escrito (Chartier R., 2000:143-145).

Estas breves referencias históricas bastan para advertir que la estabilidad gráfica de la escritura fue una conquista y no una condición inicial. Cabe preguntarse en qué medida estas variaciones estaban vinculadas con el lenguaje o con los cambios tecnológicos y hasta dónde –como señala Díaz- respondían a una idea sobre la estabilidad escrita distinta a la que compartimos hoy (Díaz, 2001).

El estudio de la estabilidad de la escritura en la etapa de alfabetización inicial nos plantea varios interrogantes acerca de este proceso. Desde una perspectiva constructivista e interaccionista sabemos que –al igual que en la historia- la estabilidad gráfica en los niños también constituye una conquista y no una condición inicial, tal como lo informan algunas indagaciones desde esta la perspectiva.

En el nivel de conceptualización alfabético, Díaz (2001) se ha ocupado de la estabilidad de la escritura a través del estudio de la identidad de las unidades escritas por los niños. A través de situaciones de reescritura, niños de primer grado debían reproducir textos, palabras y grafías aisladas cambiando la variante “ortotipográfica” en las que se presentó el material (de mayúscula a minúscula o *viceversa*). Sus resultados ponen de relieve la complejidad de esta tarea, aún para quienes producen en un nivel alfabético de escritura. Entre otras cuestiones, la autora señala:

En los momentos iniciales del conocimiento alfabético, los niños organizan el material gráfico de una manera original.

Antes de relacionar las mayúsculas de todos los grafemas con sus minúsculas correspondiente y *viceversa*, los niños pueden establecen relaciones inesperadas entre algunas grafías. Es claro que los niños no hacen vínculos aleatorios, sino que relacionan grafías en algún plano que no es el ortotipográfico.

Los datos nos permiten decir que, desde el punto de vista infantil, los pares mayúscula-minúscula así como las posibilidades generadas por las opciones ortográficas pueden, en algún momento, tratarse como equivalentes. Son "la otra forma" de tal o cual letra. Cuando alguien concibe la relación entre <G→g> de la misma manera que la relación <V→v> puede estar buscando, en ambos casos, una variante gráfica perteneciente a un mismo grafema (Díaz, 2001 :233-234).

Tal como lo expone la autora, los grafemas como unidades en sí, no existen al inicio de la alfabetización, sino que los niños los construyen como parte de su adquisición de la lengua escrita. Cuando los niños tratan de organizar el universo gráfico, deben establecer la identidad conceptual de ciertas unidades a pesar de sus diferencias gráficas.

Estudios de Ferreiro y colaboradores han planteado situaciones de producción de idénticas palabras a niños de todos los niveles de conceptualización. Se trata de la escritura manual de una misma palabra, primero de forma aislada e inmediatamente como parte de una oración; donde la primera versión de esta escritura permanecía a la vista del niño (por ejemplo, la producción de una lista de palabras , entre ellas *gato*, y la escritura inmediata de *el gato bebe leche*) (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982). Los resultados de esta situación experimental ponen de manifiesto que la posibilidad de recuperar el mismo patrón gráfico para la misma palabra sucede de manera más frecuente a partir del nivel silábico estricto, no obstante un dato destacable es el hecho de que también suceda en algunos niños de nivel presilábico. Tal como lo señala Ferreiro, los niños del nivel presilábico no están representando la secuencia de sonidos de la palabra *gato*, pero el hecho que recuperen su propio patrón al escribir la oración es un dato fundamental: para palabras iguales piden igualdad en la representación. Esta posibilidad "(...) pone en evidencia una estrecha relación de la escritura con el significado previa a cualquier relación entre escritura y los sonidos del habla" (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982:96). Sin embargo, la mayoría de las producciones menos avanzadas no presentan tal identidad gráfica entre las mismas palabras, es decir, los niños usan letras diferentes para la palabra aislada y para la palabra dentro de la oración. La autora señala que es posible que estos niños no se hayan planteado la necesidad de representar significados iguales a través de escrituras idénticas o

próximas; o también puede ser que para ellos no se trata de similitud sino de diferencia de significados que deben representarse de manera diferente (no es lo mismo 'gato' - uno cualquiera- que 'un gato que bebe leche').

Las referencias a la estabilidad gráfica en estos estudios ponen de relieve que se trata de un tema sobre el cual es preciso investigar más. El análisis de pares de palabras en nuestra investigación introduce una novedad en los trabajos publicados hasta el momento. Proponemos aquí el estudio de dicha estabilidad a través de la producción e interpretación de pares de nombres comunes a efectos de analizar las ideas infantiles sobre este problema y su relación con los niveles de conceptualización del sistema de escritura. La producción manual y en computadora permite analizar palabras idénticas en una tarea con sentido para el niño, por tratarse de instrumentos y superficies diferentes. Creemos que puede resultar un aporte para la comprensión de las restricciones que los niños van imponiendo a sus producciones escritas.

## **2.2. El nombre propio en la historia y en el niño.**

Tal como lo han señalado investigaciones históricas y psicolingüísticas, el nombre propio -como pieza de escritura que remite a un referente singular- juega un papel fundamental tanto desde el punto de vista histórico como psicogenético.

La investigación histórica aporta datos relevantes en cuanto a la significación de los nombres propios en la construcción de los sistemas de escritura y su influencia en la fonetización. Gelb al referirse al pasaje del sistema logográfico al fonográfico y a propósito de la escritura sumeria dice:

La elección de un signo para una palabra dio origen al sistema logográfico, que pronto derivó hacia uno fonográfico, debido a la necesidad de expresar nombres de persona de forma exacta para evitar confusiones en los registros (de las mercaderías transportadas entre el campo y la ciudad) (Gelb, 1982: 251).

En el mismo sentido, Blanche Benveniste comenta el trabajo de Bottéro (1987) quien interpreta que la necesidad de escribir los nombres propios semánticos habría

llevado a la escritura sumeria a fonetizar la representación. Blanche Benveniste señala que los nombres propios son las palabras más estables en el pasaje de una lengua a otra y las que presentan mayor posibilidad de ser representadas de manera idéntica en diferentes entornos lingüísticos (Blanche Benveniste, 1998).

En otro contexto cultural, el del Egipto faraónico, Vernus analiza las estrechas relaciones entre el nombre propio y la génesis de la escritura jeroglífica. Señala que la necesidad de fijar nombres visualmente, tanto de personas como geográficos, fue el principal estímulo que llevó a la invención de la escritura. El pictograma no proporcionaba recursos apropiados para una codificación satisfactoria de los nombres. Aquí también los nombres impulsaron notaciones fonéticas (Vernus, 2001).

El nombre propio es una marca de identidad, cuya producción –para ciertas culturas- puede incluso perpetuar la identidad en la vida eterna. Esta fuerza de la escritura del nombre propio es analizada por Vernus a propósito de los antiguos egipcios para quienes hacer posible la vida eterna suponía conservar la integridad de la personalidad. Para esta cultura, la personalidad física era preservada a través de la momificación, mientras que la conservación de la personalidad social aparecía vinculada al nombre propio y su inscripción visible en tumbas y mobiliario funerario, hecho que permitía garantizar la identidad de su poseedor y su supervivencia en la memoria colectiva (Vernus, 2001).

En la cultura letrada, al escribir el nombre propio o al producir su versión autógrafa como marca de identidad, el escribiente da vida a su nombre, lo dota de un principio activo, deja sobre la superficie de escritura una marca de sí mismo (Fraenkel, 2001).

Los estudios psicogenéticos han aportado información relevante acerca de la forma en que los niños conceptualizan esta pieza de escritura como “marca de sí mismos”; han explicado la manera en que –en algunos casos- las letras iniciales de los nombres son pertenencias difíciles de compartir, pues funcionan como índices claves para anticipar que allí es donde está escrito el propio nombre, sin aceptar que una misma letra pertenezca al mismo tiempo a nombres distintos (el caso Santiago es muy ilustrativo; ver Ferreiro, 1997, Cap. 3).

Desde esta perspectiva de investigación, sabemos que el conocimiento del nombre por el niño es una fuente de información acerca de los elementos y relaciones propios del sistema de escritura. En cuanto a su función en la psicogénesis de la lengua escrita, Ferreiro destaca su importancia:

(...) es una valiosa fuente de información para el niño: 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 convencional de las letras. No puede, pues, minimizarse la importancia de esta adquisición (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982:163-164).

Las investigaciones psicogenéticas han estudiado en niños de 4 a 6 años la evolución de la escritura del nombre propio, así como la evolución de las relaciones entre el todo-nombre y sus partes en tareas de interpretación.

El análisis del nombre como totalidad y la interpretación que los niños asignan a las partes cuando se procede al tapado de su segmento inicial, central y final da cuenta de la complejidad de este tipo de problemas para los pequeños. Los niños formulan distintas interpretaciones hasta comprender las relaciones entre el orden de lo escrito y el orden de lo oral; interpretaciones que van desde la indiferenciación entre el todo y sus partes (por ejemplo, todo el nombre puede ser interpretado en cualquiera de sus segmentos), hasta la consideración correcta de cada segmento gráfico del nombre, sea por lectura o por deducción (Ferreiro y Teberosky, 1979a; Ferreiro y Gómez Palacio, 1979b; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982).

Desde esta perspectiva de investigación, la interpretación que los niños hacen de su nombre propio también ha sido objeto de estudio en situación de transformación gráfica por el adulto. La situación de indagación utilizada propone transformaciones en el orden de las letras del nombre y solicita al niño su interpretación, a partir de la escritura en papel o la utilización de letras móviles. El propósito es conocer la importancia del orden de la serie gráfica y su relación con el significado. Los niños -con y sin conocimiento de la escritura convencional de su nombre- exponen ideas originales a propósito de los cambios efectuados en el orden de las letras: algunos consideran que a pesar de los cambios gráficos allí sigue diciendo su nombre propio; otros anticipan que a propósito de los cambios dice su nombre y apellido completos o los nombres de otros miembros de la familia; también afirman que en esas escrituras transformadas no puede decir nada; finalmente, producen recortes silábicos intentando justificar el todo transformado (especialmente con la sílaba inicial) o descifran

procurando acceder a su lectura convencional (Ferreiro y Teberosky, 1979a; Ferreiro y Gómez Palacio, 1979b).

Tanto en situaciones de interpretación de las partes del nombre como en situaciones de transformación del orden de sus letras, las investigaciones mencionadas indican una relación entre las respuestas infantiles, los niveles de conceptualización de la escritura y el conocimiento de la escritura convencional del nombre propio por el niño. Las respuestas más avanzadas se constatan en niños que han fonetizado la escritura y que pueden reproducir por sí mismos la escritura convencional de su nombre; este hecho no supone necesariamente que el niño haya comprendido el funcionamiento del sistema alfabético.

Los cambios en la serie gráfica del nombre propio también fueron estudiados en niños franceses de 4 y 5 años por Foureaux, quien presentó el nombre correctamente escrito y con diversas alteraciones en la serie gráfica. Las alteraciones utilizadas en este estudio introducen otras variaciones: sustitución de letras del nombre, supresión, repetición, agregado de letras al comienzo, medio y fin de la palabra, modificaciones en el orden de las letras. Los resultados indican que los niños son sensibles a los cambios en la serie gráfica pero —en el conjunto de transformaciones— aquella que afecta al orden de las letras del nombre propio es la más difícil de advertir. Más que en otro tipo de alteración, en ese caso los pequeños interpretan que allí también aparece escrito su nombre (Foureaux, 1988; citado por Bastien y Bastien-Toniazzo, 1993).

En las investigaciones reseñadas, bajo ciertas condiciones experimentales los niños demuestran ser sensibles al análisis de las partes de su nombre, asignando diversas interpretaciones a los cambios constatados.

A partir de estos antecedentes nos propusimos estudiar el problema de la estabilidad del nombre propio pero bajo otras condiciones experimentales. Nuestra intención ha sido analizar qué tanto —en los distintos niveles de conceptualización— los niños eran sensibles a transformaciones que realizamos ante su vista en una computadora: transformaciones tipográficas de las letras del nombre y transformaciones sobre la cantidad y orden de sus letras. No hemos encontrado trabajos que estudien las transformaciones tipográficas del nombre y su significado para los niños pequeños, ni trabajos en los que se compare este tipo de transformaciones tipográficas con aquellas que afectan cantidad y orden de las letras del nombre, así como tampoco investigaciones en tareas de omisión y orden cuando todos los niños estudiados poseen el conocimiento de su escritura convencional.

### **2.3. La identidad en tareas de transformación.**

Las investigaciones desarrolladas desde la Psicología Genética sobre las ideas infantiles en torno a la identidad de objetos en tareas de transformación, han estudiado la manera en que los niños pequeños responden ante los cambios presentados, según el principio de identidad como principio regulador del conocimiento aplicable a objetos, esquemas, conceptos; un principio que –más que subordinado a la percepción- en estos trabajos aparece claramente vinculado a la evolución de los progresos del pensamiento (Piaget, Sinclair y Vinh Bang, 1971). Dada su relación con dichos procesos, los autores advierten, sin paradoja alguna, "(...) que de todos los 'principios' lógicos el principio de identidad es quizás el que permanece menos idéntico a sí mismo en el transcurso del desarrollo" (Piaget y Voyat, 1971:10).

Los trabajos de Vurpillot y Moal (1970) y Vurpillot, Lecuyer, Moal y Pineau (1971) aportan datos en el mismo sentido: las respuestas infantiles en tareas de comparación de pares de imágenes ante las cuales se interroga a los niños si "se parecen" o "no se parecen", no pueden ser interpretadas por simple aptitud o ineptitud exploratoria sino por los criterios que los niños logran poner en juego al efectuar la comparación.

Si bien estos trabajos refieren a objetos de comparación distintos al nuestro, nos parece destacable el hecho de que señalen que en las tareas de comparación de pares similares con juicios, en francés, de "pareil" o "pas pareil", el desempeño depende de la naturaleza de las diferencias.

Entre las tareas propuestas a niños de 4 a 6 años, Vurpillot y colaboradores presentan pares de dibujos esquemáticos de casas: algunos de los pares son idénticos, otros distintos solo por sustitución de un contenido (imagen diferente de una ventana), otros pares difieren solo por permutación del orden de emplazamiento (imagen idéntica de ventanas en el par, en distinto orden). Las respuestas indican tres etapas en la evolución de los criterios de identidad. En la primera, registrada en el grupo de 4 años, los niños resuelven la comparación a través de una observación rápida y no exhaustiva de los estímulos, a partir de la cual predominan las respuestas "pareil" fundadas apenas por la igualdad de contenido de alguna de las ventanas (desatendiendo a las diferencias). En un segundo nivel, situado a los 5 años, la identidad de contenido es exigente pues -como explican los autores- cada elemento del primer conjunto debe poder corresponder con otro elemento idéntico del segundo

conjunto, aunque para los niños poco importa su emplazamiento. La modificación del orden de las ventanas puede ser ignorada como una diferencia y sostener la identidad del par. En un tercer nivel, los niños emplean los mismos criterios que los adultos: para que dos objetos sean considerados "pareils", es necesario que los elementos idénticos estén situados en emplazamientos idénticos y toda presencia de diferencias entraña no identidad. Esta identidad lógica se registra en las respuestas obtenidas en el grupo de 6 años y medio de edad (Vurpillot y Moal, 1970).

En otros trabajos también se constata la dificultad infantil de atender al orden de los elementos. Los autores refieren a tareas de comparación en las que -en dibujos de objetos concretos- los niños de 4 años logran casi en su totalidad advertir diferencias cuando se trata de supresión de elementos o cambio de formas, a diferencia de la dificultad que les plantea el desplazamiento para advertir la pérdida de identidad (Vurpillot, 1969 citado en Vurpillot, Lecuyer, Moal y Pineau, 1971). Tal como exponen con referencia a otras investigaciones:

Toutes les données concordent pour montrer que les modifications des relations spatiales soit entre les parties d'un dessin (Vurpillot, 1969), soit entre un dessin et un cadre de référence (Gibson, Gibson, Pick et Osser, 1962; Rudel et Teuber, 1963; Sekuler et Rosenblith, 1964; Wohlwill et Wiener, 1964; pour ne citer que quelques auteurs), présentent des difficultés particulières aux jeunes enfants. (Vurpillot, Lecuyer, Moal y Pineau, 1971:32).

Las diferencias señaladas según el tipo de tarea resultan de interés para nuestro trabajo. En comparación con la escritura convencional del nombre del niño, las transformaciones que hemos propuesto también involucran cambios de distinta naturaleza, tanto cambios tipográficos como cambios de omisión y orden en la serie gráfica. En las investigaciones precedentes se trabaja sobre objetos físicos y objetos parcialmente convencionales como dibujos esquemáticos. Si bien en nuestro caso se trata de resolver problemas de identidad entre dos series gráficas, también podríamos observar distintos desempeños según el tipo de transformación, aunque con características específicas en razón del objeto transformado.

#### **2.4. Compresión psicogenética de los procesos de apropiación del sistema de escritura.**

Desde hace más de tres décadas, los aportes de las investigaciones psicogenéticas transformaron la manera de concebir cómo los niños aprenden el sistema alfabético cuando escriben por sí mismos con lápiz y papel. Su adquisición se concibe como un proceso conceptual a través del cual los pequeños –por aproximaciones sucesivas- intentan comprender “(...) qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa” (Ferreiro y Teberosky, 1979a:13). El objetivo primordial de estas investigaciones fue explicar -desde una perspectiva constructivista e interaccionista- “(...) la evolución del sistema de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza de este objeto social que es el sistema de escritura” (Ferreiro, 1991a:22). Como proceso de construcción cognitiva basado en principios piagetianos, se analiza cuáles son los logros cognitivos del niño en cada momento del proceso y cómo se transforman y reorganizan en conceptualizaciones cada vez más objetivas; qué es lo que ya está presente en un modo de comprensión que hace posible que genere el siguiente y cuál es la relación de continuidad entre una conceptualización y la siguiente sin determinismo ni reduccionismo.

Desde esta perspectiva, la escritura se concibe como un sistema de representación del lenguaje y no como un código de transcripción de la oralidad; diferenciación conceptual que remite a interpretaciones disímiles en cuanto a su naturaleza y funcionamiento, los modos de apropiación y las formas de enseñanza (Ferreiro, 1997).

Opuesta a una concepción lineal de la relación entre oralidad y escritura, la concepción de la escritura como sistema de representación del lenguaje concibe dicha relación en términos de interacción y no de sujeción o dependencia. Desde este marco, las investigaciones psicogenéticas demuestran ampliamente que los niños en etapa de alfabetización inicial no interpretan esta relación de manera “natural” ni “especular” y que el proceso de adquisición no puede entenderse como un pasaje directo de lo oral a lo escrito sino como un complejo proceso de reconstrucción de un dominio a otro (Blanche Benviste, 1998; Ferreiro, 1990, 1996, 1997, 2002; Pontecorvo, 2002; Vernon, 1991).

Por el contrario, otras concepciones han “(...) reducido la función de la escritura a la de un simple instrumento de transposición de la oralidad [donde se deja] de lado

todo el peso que la historia y la cultura han ejercido sobre nuestras escrituras” (Blanche Benveniste, 2002:29). Desde este marco, la adquisición de la escritura se explica por procesos lineales de correspondencia entre unidades sonoras y unidades gráficas. El aprendizaje (y también la enseñanza) aparecen garantizados a partir de un conjunto de habilidades consideradas como condición esencial para la adquisición del sistema de escritura. Estas condiciones –objeto de indagación y de entrenamiento- han sido identificadas durante varias décadas como habilidades perceptivo-motrices y, desde hace más de treinta años y con vigencia en la actualidad, como habilidades de conciencia fonológica (*phonological awareness*) (Alegría, 1993; Alegría y Morais, 1989; Bryant, 1993; Byrne, 1989; Defior, 1996; Goswami, 2000; Morais, 1993; Treiman, 1985).

Las investigaciones psicolingüísticas y psicogenéticas discuten el valor de estas habilidades, refutando muchos de los resultados de las investigaciones sobre *phonological awareness*: polemizan la validez del pasaje directo del dominio de lo oral a lo escrito, señalan la necesaria presencia de la escritura en el desarrollo de tareas de reflexión oral; reportan sobre relaciones entre los niveles de conceptualización de la escritura y el tipo de análisis de la oralidad que los niños son capaces de hacer; sobre la necesaria vinculación entre el tipo de análisis que los niños realizan y las particularidades de la lenguas como factor a considerar en la interpretación (Vernon, 1991, 1997a, 1997b; Vernon y Calderón, 1999; Quinteros, 1997; Vernon y Ferreiro, 1999; Ferreiro, 2002; Silva y Alves Martins, 2002).

Los estudios sobre *phonological awareness*, al referirse al proceso de adquisición de la lectura de palabras, reconocen distintas etapas de adquisición denominadas logográfica o pre-alfabética, alfabética y ortográfica (propuestas por Enhi L. y Frith U.; citadas por Vernon, 1997; Solé y Teberosky, 2001) y a cuya primera fase haremos breve referencia a fin de contrastar luego con los resultados de nuestro estudio.

Compartimos lo que señala Vernon (1997) con respecto a lo que se plantea desde una concepción logográfica o pre-alfabética. Desde esta concepción se propone un “(...) trabajo de reconocimiento de contextos no lingüísticos (...) más que un trabajo de ‘lectura’ donde el niño trata de usar la escritura como objeto sustituto” (Vernon, 1997: 31).

Ehri (1989), como referente de esta línea de investigación y en base a etapas propuestas por Chall, caracteriza el inicio del proceso lector como una etapa pre-lectora o pre-alfabética (sin relación con el valor sonoro convencional) donde los niños

aprenden a identificar ciertos signos presentes en su ambiente -tales como por ejemplo, "McDonalds" o "Coca Cola"- a través de conexiones entre aspectos visuales de la escritura (color, forma) o contextuales, con escasa atención a las letras. Recién a partir de los niveles siguientes, se considera que este "non-lecteur", al avanzar en su conciencia fonémica, logra establecer vínculos cada vez más estables entre las letras. En palabras de Ehri, "(...) l'enfant non-lecteur utilise des indices visuels ou contextuels pour identifier les mots, alors que, dès qu'il commence à lire, il utilise comme indices les associations phonographiques" (Ehri, 1989:127). La autora sostiene que esta asociación fonográfica presenta en sus inicios una expresión rudimentaria de lectura, en la cual el conocimiento de las formas y nombres de las letras juega un papel fundamental para la posterior etapa de decodificación (Ehri y Wilce, 1985).

A partir de los trabajos de Ehri, Frith y colaboradores, Alegría y Morais (1989) sintetizan la manera en que dichas autoras interpretan la actividad infantil en el período logográfico:

L'enfant qui utilise une procédure logographique d'identification de mots serait incapable de toute opération d'analyse du mot écrit et de mise en rapport de ses parties, lettres ou groupes de lettres, avec les parties de parole correspondantes (Alegría y Morais, 1989:174).

Los estudiosos del período denominado "logográfico" difieren en dos puntos fundamentales: la naturaleza de los índices extraídos y procesados por el niño, y especialmente, el rol que juega esta fase en la adquisición de la lectura (Bastien y Bastien-Toniazzo, 1993; Bastien-Toniazzo y Jullien; 2001). Con respecto a este último punto señalan:

(...) most authors consider this phase to be one of the steps in reading acquisition, while others feel, on the contrary, that it is detrimental to the learning process (Bradley, 1988; Bradley & Bryant, 1983; Ehri, 1989; Lecocq, 1991; Mann, 1986)" (Bastien-Toniazzo y Jullien, 2001: 120).

A efectos de demostrar la significatividad del período "logográfico", Bastien y colaboradores desarrollan un conjunto de investigaciones tendientes a dar cuenta de la capacidad analítica infantil durante este período. A diferencia de lo expuesto por Ehri,

consideran que las adquisiciones de la etapa logográfica están caracterizadas por la toma en consideración de las letras como identificadores de las palabras. Se oponen a quienes sostienen que se trata de una identificación basada en señales del medio o de palabras procesadas de manera global (rasgos gráficos salientes, longitud). Para estos autores las letras parecen actuar como claves que caracterizan formas gráficas, de procesamiento no fonológico, pero no rudimentario ni uniforme tal como suele ser presentado desde otras líneas de investigación. Según Bastien y colaboradores, las palabras son tratadas como cualquier objeto físico y el orden de las letras en la palabra parece ser un problema crucial que los niños pueden resolver en esta etapa de adquisición. Para ellos, la etapa “logográfica” es una fase esencial en el aprendizaje de la lectura, un momento precursor a partir del cual los niños pueden avanzar hacia una etapa posterior.

Las investigaciones psicogenéticas han aportado datos relevantes que permiten valorar esta capacidad analítica infantil en momentos previos a la fonetización de la escritura, no solo en tareas de interpretación como las que hemos reseñado a propósito del nombre propio, sino también en tareas de producción escrita. Sus resultados dan cuenta de un conjunto de ideas originales de los niños que guían la interpretación y producción inicial, y el valor de dichas ideas en el avance conceptual hacia la fonetización de la escritura. Entre otros testimonios de esta capacidad infantil, se ha señalado la construcción de la hipótesis de cantidad mínima y de variedad como condiciones de legibilidad al producir una palabra; condiciones de interpretabilidad reguladas por dichas hipótesis para que la escritura convencional pueda leerse —el problema de la lectura de palabras con pocas letras como los artículos o con escasa variedad; diferenciaciones a propósito de lo que puede estar escrito y lo que efectivamente puede leerse en una escritura; decisiones gráficas en la escritura que aluden al tamaño del referente, sin relación con lo oral. En todos los casos se trata de ejemplos donde los niños demuestran tener una mirada atenta sobre la secuencia y cantidad de letras, aún antes de poder establecer relaciones con la oralidad. En el presente trabajo esta mirada atenta de los niños también ha sido objeto de indagación.

## **2.5. Nuevas tecnologías en momentos de la alfabetización inicial.**

En los estudios históricos sobre las prácticas sociales de lectura y escritura, los instrumentos y superficies para leer y escribir se han constituido en objeto de especial atención por su influencia en dichas prácticas. Los distintos objetos y superficies empleados por diversas culturas en el tiempo (ejemplo: pluma, bolígrafo, lápiz; rollo, códice, papiro, papel...) han tenido una influencia decisiva en los modos en que el lector y el escritor se enfrentan al texto (Cardona, 1999; Castro, 1994; Chartier R. y Hébrard, 1994; Chartier R., 1991, 2000; Chartier A. M. y Hébrard, 2000, 2002; Chartier A. M., 2004; Petrucci, 1999). En este sentido, la afirmación de Petrucci resulta categórica:

En el curso de la historia de las sociedades de expresión escrita, los procedimientos manuales e intelectuales que contribuyen de manera concreta a la realización de las escrituras o, mejor, de los testimonios escritos, han sido directamente influidos y determinados por los instrumentos, los materiales y las técnicas adoptadas y han variado enormemente en el tiempo. Lo cual quiere decir que las técnicas de escritura comprometen en cada ocasión, de diferentes maneras, las aptitudes intelectuales, visuales y manuales de aquellos que escriben, determinando la duración de la ejecución, la posición física y los gestos, en suma, la relación con el espacio y el tiempo (Petrucci, 1999:118).

Los cambios tecnológicos vinculados con las prácticas sociales del lenguaje escrito han impactado de diversas maneras también en el contexto escolar, donde la lectura y la escritura son objeto de enseñanza. Los instrumentos tecnológicos "autorizados" para enseñar y aprender han estado siempre bajo control, vinculados con dos ideas: qué clase de objeto enseñar y cómo resulta más fácil lograr ese aprendizaje.

En momentos de la alfabetización inicial, una referencia a la historia permite constatar, tal como lo explica A. M. Chartier (2004), la manera en que el cambio de instrumento de escritura -de pluma de ganso a pizarra individual y luego pluma de metal- influyó notablemente en el cambio de letra escolar (sustitución de las bellas caligrafías por las cursivas escolares simplificadas); así como en la organización de la clase, facilitada por instrumentos de escritura que permitían mayor autonomía del

alumno (hecho que no sucedía con el uso de la pluma de ganso, que requería una atención más personalizada por parte del adulto).

Este control escolar sobre el instrumento es analizado también por Ferreiro, a propósito de tecnologías de escritura más recientes. “Cuando surgió el bolígrafo como competidor de la pluma metálica, la institución escolar reaccionó con un fuerte rechazo. El nuevo instrumento, se dijo entonces, iba a ‘arruinar la letra’ de los escolares (...)” (Ferreiro, 2005:34). A pesar de este rechazo, el bolígrafo se impuso por sus ventajas en la escritura escolar. Otras discusiones sucedieron a propósito de las máquinas de escribir, solo que aquí las aulas dejaron cerradas sus puertas con argumentos que proponían imponer control sobre un instrumento que irrumpía notablemente sobre los modos de escritura preexistentes. Tal como se advierte en distintas épocas, la introducción de las tecnologías emergentes ha sido problemática en el contexto escolar (Ferreiro, 2005, 2006).

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han impactado también de manera decisiva, tanto en las prácticas sociales de lectura y escritura como en las prácticas escolares, donde en realidad existen menos transformaciones efectivas. Muchas de las especulaciones sobre la relevancia de las TIC en la enseñanza, tal como reflexiona A. M. Chartier, han trastocado más los discursos en un plano futurista que en la realidad de los salones de clase (Chartier A. M., 2004). Se trata de especulaciones centradas a veces en enfoques tecnocráticos -posiciones optimistas o pesimistas- más que en un enfoque político que discuta su sentido y función en la escuela (Tedesco, 2003; Chartier A. M., 2004).

Tanto en trabajos de discusión como en artículos donde se reseñan investigaciones y experiencias desde distintos marcos teóricos, existen acuerdos generalizados en cuanto al carácter “revolucionario” de las TIC en la educación, sobre la importancia de revisar su uso en los contextos de alfabetización en las instituciones educativas, a la vez la necesidad de nuevas investigaciones que permitan avanzar sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en las distintas edades (Martí, 1992; Labbo y Reinking, 1999; Leu y Kinzer, 2000; Daiute, 2000; Kamil, Intrator y Kim, 2000; Ferreiro, 2001a; Carroll, 2004; Muraro, 2005; Ramirez Romero, 2006; Gros Salvat, 2000; Sacristán Romero, 2006). Referencias similares hemos encontrado en artículos específicos vinculados a la educación de niños pequeños en los que se reseñan investigaciones y experiencias sobre el uso de las nuevas tecnologías en edades tempranas, aunque con escasa referencia a estudios que permitan aportar

información acerca de la enseñanza de contenidos escolares en el aula (Domínguez y Barrio Valencia, 1993; Barrio Valencia y Domínguez, 1996; Urbina Ramírez, 2002; Gassarini y Padrón Valery, 2004; Yelland, 2005).

En la práctica escolar, tal como lo hemos mencionado, la introducción de soportes informáticos no ha transformado necesariamente las prácticas de enseñanza. En palabras de Onrubia (2005),

(...) la mera incorporación de herramientas tecnológicas a las prácticas educativas no garantiza en modo alguno que esa mejora se produzca realmente. De hecho, existen indicios de que lo que ocurre, al menos en determinadas ocasiones, es exactamente lo contrario: que la introducción de las TIC en las prácticas educativas sirve más para reforzar los modelos dominantes y ya establecidos de enseñanza y aprendizaje (Onrubia, 2005:13).

La educación de los más pequeños es un ejemplo de ello. Los instrumentos tecnológicos "autorizados" para enseñar y aprender, vuelven a estar bajo control de algunos modelos dominantes. Por una parte, en educación infantil suele considerarse oportuno ingresar a las herramientas informáticas a través de la utilización de software educativos con tareas lúdicas o con propuestas para dibujar, donde el desarrollo de destrezas o habilidades específicas de "desarrollo psicomotor" se logran a través del manejo del *mouse* como objeto de enseñanza (Garassini y Padrón, 2004). El juego y el dibujo, considerados como actividades iniciáticas previas al uso de la computadora como instrumento de escritura, recogen algunos de los supuestos de larga tradición preescolar. La idea de enseñar de "lo simple a lo complejo" reaparece como supuesto de tradición didáctica y no como resultado de decisiones fundadas en investigación. Lo "fácil" y lo "difícil" para un niño vuelve a formularse como opinión desde la perspectiva del adulto. Por otra parte, cuando se presenta el sistema de escritura como objeto de enseñanza en momentos de la alfabetización inicial, aparece secuenciado y controlado a través de materiales tutoriales que reeditan cuestionados métodos fonéticos de introducción graduada de letras, o tareas de apareamiento entre dibujos y palabras, frases o letras que presentan " (...) una visión del lenguaje rígida y asociacionista" (Martí, 1992:175). Tal como se advierte, desde el mercado, muchas veces los softwares se hacen cargo de las formas clásicas de la tradición escolar (Chartier A. M. y Hébrard, 2002).

En momentos de la alfabetización inicial, sabemos que la escritura manual permite a los niños poner en juego sus ideas acerca de cómo escribir y avanzar en la comprensión del sistema de escritura. No hay razones para pensar que el ingreso precoz a la cultura escrita a través del teclado como instrumento de escritura sea un obstáculo real para ellos, que el procesador de textos no pueda ser usado junto a otras propuestas de naturaleza más lúdica. La interacción temprana con el procesador de textos puede ofrecer a los niños buenas oportunidades para aprender el sistema de escritura, en situaciones de producción similares a la de la práctica social. A diferencia de programas del tipo “enseñanza asistida por ordenadores” o los “sistemas inteligentes de enseñanza asistida por ordenadores” donde el control de la actividad lo lleva prioritariamente el medio informático con una función educativa precisa y acotada en el programa, el procesador de textos es un tipo de programa abierto con amplio espacio de decisión para los alumnos, donde los niños tienen oportunidades de interactuar con todas las letras (Martí, 1992; Domínguez y Barrio, 1993; Gros Salvat, 2000).

En la práctica social, el uso del teclado y la pantalla han influenciado las prácticas del adulto lector y escritor. Las computadoras personales comenzaron a cambiar los hábitos de escritura a partir de la década de los ochenta y la llegada de Internet en 1994 transformó la manera de acceder a la información. Numerosos trabajos han analizado la especificidad de estas prácticas sobre un texto electrónico y las revoluciones que entrañan tanto en el soporte material de lo escrito como en las maneras de leer y escribir (Castro, 1994; Chartier R., 1991, 2000; Chartier A. M. y Hébrard, 2000, 2002; Chartier A. M. , 2004; Ferreiro 2001a).

Las distintas aplicaciones informáticas han incidido de modo sustancial en el productor experto. Nadie duda hoy de que con procesador de textos, verificador ortográfico y gramatical, diccionario de sinónimos o asistente para la redacción y traducción de documentos preestablecidos, un autor consigue escritos mejores en menor tiempo y con menor esfuerzo que cuando lo hace sin este tipo ayudas informáticas (Cassany, 2000). Para este usuario, el entorno digital agiliza la tarea poniendo a su servicio funciones que facilitan el control sobre la escritura y su edición (borrar, recortar, pegar, copiar, seleccionar fuentes y recursos paratextuales diversos para la edición, etc.).

Pero estas ventajas reconocidas para un productor experto, no necesariamente pueden ser atribuidas de manera idéntica e inmediata a un productor infantil. En los

momentos iniciales de la alfabetización, la escritura en teclado ubica al pequeño ante condiciones específicas de producción. Al escribir con procesador de textos, algunos de los problemas que el niño debe resolver por sí mismo en la producción manual aparecen resueltos (ejemplo, producir marcas evocando formas, graficarlas en el papel una a una con cierta disposición en el plano, decidir la orientación de la escritura). Otros, debe resolverlos operando sobre un teclado con unidades diversas sobre las cuales ha de optar (letras, números, signos especiales, funciones o comandos específicos). La facilidad técnica de pulsar las teclas muestra de forma rápida unidades claramente distinguibles en pantalla, al mismo tiempo que la manera de pulsarlas, produce efectos diferentes sobre la cantidad y variedad (por ejemplo, muchas letras idénticas al ejercer presión sobre una tecla). La facilidad de borrar lo escrito -a diferencia de la escritura en papel - permite la transformación inmediata de la escritura, sin dejar huellas de los cambios en pantalla.

No hemos encontrado antecedentes de investigación que pudieran orientar nuestro estudio en cuanto a las relaciones entre producción manual/computadora y su vinculación con los niveles de conceptualización de la escritura en niños en edad preescolar (la revisión de un texto, aprovechando las ventajas del procesador, ha sido estudiada en niños de mayor edad por Ferreiro y Kriscautzky, 2001c; Luquez, 2003; Luquez y Ferreiro, 2003). No existen datos suficientes que permitan sostener que para el pequeño productor la práctica de escritura en procesador pueda tener de inmediato el mismo sentido facilitador que para el adulto experto. Es necesaria la búsqueda de este sentido a la luz de lo que pueda resultar efectivamente más fácil/más difícil desde el punto de vista infantil al producir desde distintos niveles de conceptualización de la escritura. En esta investigación nos preguntamos de qué manera puede incidir cuando se trata de escribir la misma lista de palabras de manera manual y en computadora.

## **2.6. Intervención didáctica en el proceso de alfabetización inicial.**

El aporte de las investigaciones psicogenéticas al campo de la didáctica de la escritura ha constituido una referencia sustancial para transformar la perspectiva de enseñanza en general y la intervención docente en particular. A partir de este marco, numerosas investigaciones y experiencias didácticas desarrolladas en Educación Inicial y Educación Básica, con distintos grupos socio-culturales, reformularon las

condiciones de enseñanza; ofrecieron a los más pequeños mejores oportunidades para plantear y resolver problemas complejos sobre la escritura y sobre el escribir (Castedo, 1995; Castedo y Molinari, 1997, 2000; Castedo, Molinari y Siro, 1999; Goodman, 1991; Kaufman, 1988, 1994, 1998; Kaufman y otros, 1989; Lerner, 1996, 1998, 2002; Lerner, Muñoz y Palacios, 1990; Lerner y Pizzani, 1992; Molinari, 1998, 2000; Nemirovsky, 1999; Pascucci, 2005; Pellicer y Vernon, 2004; Pontecorvo y Zuccermaglio, 1991; Teberosky, 1992, 1998; Teberosky y Tolchinsky, 1995; Teruggi, 2001, 2003a, 2003b; Tolchinsky, 1993). A través de estas propuestas, los niños encuentran oportunidades de ingresar a la cultura escrita como productores plenos, escribiendo textos completos, aunque al comienzo no logren hacerlo en el sentido convencional del término. A diferencia de otras opciones didácticas, el sistema de escritura se presenta en toda su complejidad, en diversidad de géneros y en contextos de uso similares a los de la práctica social.

En el marco de estas situaciones didácticas, el trabajo sistemático con el nombre propio ocupa un lugar fundamental en las aulas del jardín de infantes, sea en situaciones de lectura o producción del nombre en distintos contextos de uso, sea como fuente de información a la cual recurrir para poder escribir otros textos. El nombre propio es una pieza de escritura sobre la cual los alumnos –a propuesta del maestro- tienen oportunidad de reflexionar sobre aspectos cualitativos y cuantitativos del sistema alfabético en situaciones con claros propósitos comunicativos y didácticos (qué letras conforman el nombre propio y el de los compañeros, cuáles se comparten en distintos nombres, qué lugar ocupan en la secuencia gráfica, cuántas letras tienen los distintos nombres, qué relación guardan esos nombres con la producción y lectura de otras palabras) (Kaufman y otros, 1989; Ferreiro y otros, 1994; Nemirovsky, 1995).

Conocer más acerca de las ideas de los niños sobre la estabilidad de esta pieza de escritura -a partir del momento en que saben escribirla de manera convencional- puede resultar un aporte para el estudio de la intervención didáctica. La manera en que los niños conceptualizan los cambios tipográficos y aquellos que modifican la serie gráfica de sus letras pueden poner de manifiesto el sentido de estas transformaciones, los criterios que poseen sobre la estabilidad de su significación (qué cambios permiten que el nombre sea siendo el mismo nombre, cuáles transforman esta unidad léxica en otra palabra) y de qué manera esto sucede en los distintos niveles de conceptualización.

Del mismo modo, atender al problema de la estabilidad y variación de la escritura de nombres comunes aportaría datos de interés para comprender los modos de producción infantiles desde el nivel presilábico hasta el nivel alfabético inicial. Estos datos podrían resultar también un aporte para la investigación y desarrollo de experiencias de aula interesadas en el diseño de situaciones didácticas en las que se propongan a los niños escribir por sí mismos distintas versiones de una misma palabra. Al mismo tiempo, la comparación entre producción manual/computadora, brindaría información acerca de las posibilidades de uso del procesador de textos como tecnología de la escritura en los momentos iniciales de la alfabetización.

## CAPÍTULO 2

### POBLACIÓN, MUESTRA Y SITUACIONES EXPERIMENTALES

#### 1. Población y muestra

Trabajamos con niños preescolares de clase media, cursantes de sala de 5 años de un jardín de infantes público y urbano de la ciudad de La Plata, República Argentina. Los niños asistían desde los 3 años a la misma institución, lugar donde han tenido oportunidad de interactuar con el lenguaje escrito en general y con el sistema de escritura en particular.

En sus aulas se desarrollaban proyectos y actividades habituales de lectura y escritura. Durante todo el año se proponían situaciones de lectura por el maestro, tanto de textos ficcionales como no ficcionales. En estas situaciones, los niños tenían oportunidades de interactuar con diversos géneros de circulación social: poemas, cuentos y novelas cortas; recomendaciones de libros publicadas en distintos soportes impresos; materiales expositivos sobre temas de interés leídos en diarios, revistas o en enciclopedias.

Al mismo tiempo que accedían al material escrito a través de un lector experto, también lo hacían por sí mismos, interpretando textos de manera no convencional. Las situaciones didácticas de exploración e intercambio entre lectores eran instancias habituales de acercamiento al material impreso, donde los niños podían interactuar con la lengua escrita de forma individual, con los compañeros y con el maestro. La calidad y variedad de los materiales bibliográficos era especialmente cuidada en la institución. Tanto la biblioteca del aula como la biblioteca institucional eran espacios donde se articulaban las actividades de lectura, y donde la circulación de libros –a través del préstamo- incluía al ámbito familiar.

En las aulas también se desarrollaban diversas situaciones de escritura, tanto de dictado al maestro como situaciones de producción donde los niños podían hacerlo “por sí mismos”. En situaciones de dictado al maestro, organizaban y revisaban el lenguaje escrito a efectos de decidir qué y cómo escribir. Se trataba de textos de autoría colectiva, que el docente materializaba a través de su escritura.

A diferencia de estas situaciones de producción, en las propuestas de escritura “por sí mismo” los niños eran quienes decidían acerca de cuáles y cuántas letras escribir. El docente intervenía de manera específica durante este proceso de escritura, a la vez que propiciaba intercambios colaborativos entre compañeros y consulta de fuentes escritas. En estas situaciones didácticas, los niños producían variedad de escritos, al estilo de aquellos que circulan en la práctica social (ejemplo: registros de préstamo de libros, agendas de lectura, recetas, noticias, recomendaciones bibliográficas, notas de enciclopedia, epígrafes informativos sobre temas de interés). Cuando los niños escribían, lo hacían de acuerdo a su comprensión del sistema de escritura, es decir, desde distintos niveles de conceptualización (en ningún caso se propuso la enseñanza aislada y graduada de unidades grafo-fónicas).

Los instrumentos y superficies de escritura que se utilizaban eran de preferencia lápiz, fibra, tiza y papel o pizarrón. A partir de la sala de 5 años –y durante un cuatrimestre- los niños asistían semanalmente a una sala de cómputo en la que utilizaban medios informáticos para desarrollar algunas situaciones de enseñanza (todos los contaban con alguna experiencia extraescolar en el uso de la computadora). Entre otras actividades, utilizaban el procesador de textos a fin de dar continuidad a tareas del aula (ejemplo: escribir las respuestas de un conjunto de adivinanzas que formarían parte de una recopilación).

El nombre propio era una pieza de escritura de uso frecuente en el salón de clase. Año a año cada alumno contaba con su nombre escrito en un cartel, con letra imprenta mayúscula, por ser la variedad tipográfica más frecuente en la escritura infantil. Desde el ingreso a la institución, los niños desarrollaban actividades habituales de copia y reconocimiento del nombre propio con distintos propósitos comunicativos (ejemplo: firma de trabajos, identificación de partencias, elección y registro de responsables para ciertas tareas, producción de agendas telefónicas). El nombre propio y el de los compañeros era también una fuente de información a la recurrían cuando necesitaban información específica sobre el sistema de escritura. En situaciones de lectura y de escritura “por sí mismo”, el maestro proponía a los niños la consulta de nombres propios para poder leer o producir otros textos.

Para la selección de la muestra solicitamos a los niños tres tareas en una misma entrevista.

- a) La escritura del nombre propio con el objeto de verificar que supieran escribirlo de manera convencional, en tanto condición para el ingreso a la muestra.

- b) La escritura manual con lápiz y papel de cuatro sustantivos comunes (tetrasílabos a monosílabos) para definir el nivel de conceptualización del sistema de escritura según procedimiento de las investigaciones psicogenéticas, a fin de seleccionar igual cantidad de niños por nivel. Las palabras dictadas fueron *mariposa*, *caballo*, *gato*, *pez*; todas con estructura silábica consonante-vocal (CV), excepto el monosílabo con estructura consonante-vocal-consonante (CVC).
- c) La escritura en computadora de un conjunto de palabras a elección del niño a efectos de constatar el uso adecuado de ciertos comandos del procesador de textos. Los niños debían demostrar el manejo por sí solos de funciones tales como borrar letra por letra utilizando la tecla de retroceso, identificar la posición del cursor, cambiar de línea gráfica tecleando *enter* a efectos de que las palabras conformen una lista, utilizar la barra espaciadora y pulsar las teclas de manera de escribir una letra por vez. Verificamos estas acciones solicitando su realización ("*Cómo hacés para...*"). En caso de desconocimiento de alguna de estas funciones, el investigador informaba prácticamente sobre su uso. A efectos de que interpreten su producción escrita, optamos por solicitar a todos los niños señalamiento manual de las letras en pantalla, dado que la utilización del *mouse* resultaba aún más imprecisa. El correcto manejo del *mouse* no fue por tanto una condición de ingreso a la muestra.

Seleccionamos un grupo de 25 niños -14 varones y 11 mujeres- provenientes de cuatro salas del jardín de infantes, con edad media de 5;8 y valores extremos de 5;4 y 5;11 años.

Conformamos cinco sub-grupos de cinco integrantes cada uno según los siguientes niveles de conceptualización: niños con escrituras presilábicas de tipo diferenciadas (control cuantitativo y variedad cualitativa); niños con escrituras silábicas iniciales con algún valor sonoro convencional (generalmente al inicio); niños con escrituras silábicas estrictas con valor sonoro convencional; niños con escrituras silábico-alfabéticas y niños con escrituras alfabéticas iniciales. En total, 25 niños.

Para la obtención de datos objeto de esta tesis diseñamos dos situaciones experimentales que fueron administradas en dos sesiones de trabajo. Estas situaciones habían sido probadas previamente en un grupo de 10 niños de distintos niveles de conceptualización. El análisis de estos datos preliminares permitió algunos

ajustes en las tareas así como poner a prueba el sentido de las consignas. Sabemos que la formulación de las consignas puede producir variaciones significativas de sentido (Cameán, 1990). Por esta razón, en las tomas preliminares nos propusimos indagar el sentido atribuido por los niños a nuestras preguntas a efectos de focalizar aquello que nos proponíamos investigar.

El diseño de las situaciones incluye una parte fija -común a todos los niños- y otra variable, de acuerdo al nombre propio de cada uno. En las dos sesiones propusimos situaciones de producción manual y momentos de producción en computadora. En la primera sesión administramos la **situación 1** correspondiente a la **escritura del nombre propio por el niño (producción manual) y transformaciones del nombre por el investigador (en computadora)**. En la segunda sesión administramos la **situación 2** correspondiente a la **escritura de una lista de nombres comunes por el niño -primero de forma manual y luego con procesador de textos- seguida de la comparación e interpretación de las dos versiones de la lista**.

Todas las situaciones fueron aplicadas de modo individual y se desarrollaron en un ambiente tranquilo dentro de la institución preescolar. Las entrevistas tuvieron momentos de intervención de tipo clínico y contaron con registro manual del proceso y registro en audio grabador por parte de la investigadora, quien realizó esta tarea sin observador auxiliar.

A partir de la conformación de la muestra, en un máximo de siete días administramos la primera situación experimental. Entre la primera y la segunda situación también se registró un máximo de siete días de intervalo. El tiempo transcurrido entre la conformación de la muestra y la administración de la segunda situación experimental (máximo de 15 días) es un dato a tomar en cuenta ya que algunos niños presentan ciertos progresos conceptuales entre el ingreso a la muestra (conceptualización sobre el sistema de escritura al producir una lista de animales) y la segunda situación experimental (conceptualización al escribir otra lista de palabras). Tal como se expondrá oportunamente, en algunos niños del nivel presilábico, algunas producciones en la segunda situación experimental registran un uso incipiente de valor sonoro convencional; en algunos niños del nivel silábico inicial ciertas palabras presentan escrituras más ajustadas desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo; un niño del nivel silábico estricto resuelve algunas palabras con escrituras más avanzadas. Si bien este hecho obliga a consideraciones específicas durante el análisis

de los datos, no parece ser sorprendente en el marco de la propuesta de enseñanza ofrecida a estos niños. Decidimos mantener su permanencia en la muestra dado que en la selección de otros niños estos cambios podían volver a suceder. De todas maneras, ninguno presenta cambios abruptos; los cambios que observamos son propios de un proceso evolutivo.

## **2. Situaciones experimentales**

### ➤ **Situación 1.**

#### **Escritura del nombre propio por el niño y transformaciones del nombre por la investigadora.**

En la primera entrevista propusimos la siguiente secuencia de tareas:

##### **a) Escritura del nombre propio por el niño.**

- Escritura manual del nombre propio por el niño con lápiz y papel e interpretación del nombre (señalamientos sobre la escritura).
- Escritura del nombre propio por el niño en procesador de textos, fuente Verdana, tamaño 16, zoom 100%, con teclado bloqueado en letra imprenta mayúscula en tanto los niños utilizan esta variante tipográfica en sus escrituras manuales.

Se solicita en primera instancia la producción manual por ser una tarea más cercana a la práctica habitual de estos niños. Todos escribieron su propio nombre de manera convencional, tanto en forma manual como en procesador de textos. Esta fue una condición inicial para su inclusión en la muestra.

##### **b) Transformaciones del nombre del niño en computadora.**

Las transformaciones del nombre propio del niño fueron realizadas por la investigadora y se desarrollaban en dos series sucesivas: una primera serie en las que

se produjeron variantes tipográficas y una segunda serie donde el adulto efectuaba transformaciones vinculadas con la omisión y el orden de las letras (ambas series de transformaciones se realizaban de manera sucesiva durante la misma entrevista). En ambas series, la escritura del nombre producida por el niño en pantalla permanecía como escritura modelo o “testigo”. Debajo de esta escritura la investigadora proponía una a una, diversas transformaciones del mismo nombre. En esta segunda escritura es donde efectuaba todos los cambios, tal como se detallan a continuación.

- Primera serie de transformaciones del nombre propio: comparación e interpretación de variantes tipográficas.

Una vez que el niño había escrito su nombre en pantalla (escritura “testigo”), el adulto lo invitaba a continuar con la tarea (“*Mirá, voy hacer muchas cosas con la computadora a partir de este nombre que vos escribiste. Vas a ver todo lo que se puede hacer...*”). La investigadora copiaba tecleando el nombre en letra imprenta mayúscula debajo de la escritura testigo, tal como el niño la había producido y verificaba su igualdad (“*Ahora voy a copiar tu nombre, fijate bien para que no me equivoque*” “*¿Está igualito?*”). Constatada la igualdad de las escrituras por el niño, el adulto efectuaba sobre la producción inferior distintas transformaciones tipográficas, dejando la superior o testigo a la vista, invitando al niño a observarla mientras realizaba los cambios (“*Mirá lo que voy a hacer*”; “*Fijate lo que voy a hacer ahora*”). La secuencia de escrituras fue la siguiente (utilizamos un mismo nombre para ejemplificar):

-Nombre propio con fuente cursiva mayúscula.

Ejemplo:

GABRIELA (escritura testigo)

*GABRIELA* (escritura transformada)

Este cambio se produce por selección de la escritura inferior (GABRIELA, escrita con fuente Verdana) y pulsado de la opción “cursiva” (K) para escribir *GABRIELA*.

-Nombre con letra mayúscula inicial y letras minúsculas.

Ejemplo:

GABRIELA (escritura testigo)

Gabriela (escritura transformada)

Borrado de la transformación anterior (*GABRIELA*) y escritura del nombre con letras mayúscula/ minúsculas (fuente Verdana).

-Nombre con todas letras minúsculas.

Ejemplo:

GABRIELA (escritura testigo)

gabriela (escritura transformada)

Borrado de mayúscula inicial (G) y escritura de igual letra en imprenta minúscula (g, fuente Verdana).

-Nombre con letra mayúscula inicial y minúscula en fuente *Monotipe Cursiva* (la denominación *cursiva* y fuente *Monotipe Cursiva* corresponde al procesador de textos Microsoft Word).

Ejemplo:

GABRIELA (escritura testigo)

*Gabriela* (escritura transformada)

Borrado de letra inicial minúscula (g en gabriela), escritura de letra inicial en mayúscula (G, en fuerte Verdana). Selección del nombre (Gabriela) y cambio de fuente (*Monotipe Cursiva*)

Ante cada transformación tipográfica, el adulto solicitaba al niño en primer término una **comparación** -“¿Es lo mismo acá que acá?” (con señalamiento del adulto de la escritura superior e inferior respectivamente)- y en segundo término, la **interpretación** de ambas producciones -“¿Qué dirá acá y acá?” (con señalamiento del adulto de la escritura superior e inferior respectivamente). La consigna “es lo mismo”

fue probada en casos preliminares. Había resultado confiable en tanto remitía claramente a respuestas de comparación entre escrituras.

Las transformaciones realizadas fueron iguales para todos los niños, sin embargo, los cambios tipográficos de mayúscula a minúscula son más o menos marcados según las distintas letras. Por ejemplo, para Diana los cambios serían más evidentes (D/d) y mucho menos evidentes para Santiago (S/s). Estas diferencias por lo tanto serán consideradas al interpretar los resultados.

- Segunda serie de transformaciones del nombre propio: comparación e interpretación ante omisión y permutación de las letras del nombre.

Finalizada la serie de transformaciones tipográficas, propusimos a los niños una segunda serie de transformaciones del nombre propio. Como en el caso anterior, con la escritura del nombre en imprenta mayúscula como escritura testigo en línea superior –tal como el niño la había escrito- y con una producción idéntica en línea inferior sobre la cual se realizaban los cambios. En estas transformaciones nos interesaba poner a prueba qué tanto esta unidad léxica podía o no conservar su significación al perder una de sus letras y al presentar otra configuración su ordenamiento convencional.

Verificada la igualdad de ambas escrituras por el niño, en primer término la investigadora omitía una letra y luego –tras restituirla - producía dos cambios de orden en la serie gráfica (orden A y orden B). Todas las transformaciones se realizaban ante la vista del niño y bajo la invitación a que permaneciera atento a lo que se producía en la pantalla. Al igual que en las transformaciones tipográficas, en cada caso el adulto solicitaba al niño una **comparación** -“¿Es lo mismo acá que acá?” (con señalamiento de la escritura superior e inferior por parte de adulto)- y luego la **interpretación** de ambas producciones -“¿Qué dirá acá y acá?” (con señalamiento de la escritura superior e inferior respectivamente).

Las transformaciones se produjeron según las siguientes acciones y criterios:

-Omisión.

Borrado de una letra ante la vista del niño, para lo cual se seleccionaba una consonante en posición central de la serie gráfica (Ej: SION para SIMÓN; SANIAGO para SANTIAGO; JAIER para JAVIER). Este criterio se pudo aplicar en todos los casos excepto en dos: MAIA, que solo posee una consonante inicial y JUAN que posee

consonantes en posición inicial y final. En estos casos se seleccionó una vocal en posición central.

-Orden A.

Reposición de la letra omitida ante la vista del niño, permutando su lugar con la siguiente letra en la serie gráfica (Ej: SIOMN para SIMON; SANITAGO para SANTIAGO; JAIVER para JAVIER).

-Orden B.

Borrado y cambio de orden de la letra seleccionada ante la vista del niño. La letra fue antepuesta al lugar correcto en la serie, ubicada a continuación de la grafía inicial del nombre, en procura de una secuencia imposible o poco frecuente en español (Ej: SMION para SIMON; STANIAGO para SANTIAGO; JVAIER para JAVIER).

Se descartó la omisión y cambio de orden de la letra inicial en tanto sabemos que esta grafía suele ser un indicio especialmente considerado por los niños para anticipar el significado de lo escrito (o incluso ser considerada como marca de identidad) (Ferreiro,1997; Bastien-Toniazzo, M & Jullien S., 2001; Treiman R.& Broderick V., 1998; Bloodgood J., 1999). Evitamos también en todos los casos – excepto en Juan y Maia- transformaciones de la última letra del nombre a fin de conservar su límite final.

➤ **Situación 2.**

**Escritura de listas de nombres comunes por los niños (producción manual y con procesador de textos); comparación e interpretación de ambas listas.**

En una segunda entrevista solicitamos al niño la siguiente secuencia de tareas:

**a) Producción de una misma lista de compras, primero de forma manual y luego con procesador de textos, sin consulta entre versiones.**

-Producción manual con lápiz y papel de un listado de palabras con la consigna de *producir una lista de compras*. Ofrecimos lápiz como instrumento de escritura y goma de borrar o posibilidad de tachado como opción explícita al niño al iniciar la toma.

Utilizamos papel blanco tamaño A4 con siete líneas divisorias en sentido horizontal para delimitar los espacios de escritura de cada palabra. Esta divisoria facilitó la posterior comparación de cada par dictado.

-Producción en computadora del mismo listado de palabras a continuación del momento anterior; con fuente Verdana, tamaño 16, zoom 100%; con teclado bloqueado en letra imprenta mayúscula en tanto variedad tipográfica utilizada por todos los niños en su producción manual, hecho constatado durante la selección de la muestra. El listado manual permaneció oculto a la vista del niño durante esta segunda producción.

La técnica utilizada para la producción manual y en computadora fue similar a la de la investigación psicogenética, tanto en los criterios de selección de las palabras como en las intervenciones de la investigadora durante el desarrollo de la tarea. Propusimos escribir de la mejor manera posible un conjunto de palabras presentadas de manera oral, sin deletrear ni silabear. Las palabras se dictaron de a una y con tiempo suficiente para que los niños lograsen cada producción. En caso que el niño solicitara información sobre las letras, el adulto respondía de manera tal que el niño resolviera la tarea por sí solo (*"Poné la [letra] que a vos te parezca"; "pensá vos la que puede ser"*).

En el transcurso de la toma solicitamos algunas justificaciones sobre las decisiones de escritura y -en todos los casos- el señalamiento y lectura una vez finalizada cada palabra (por ejemplo, *"Mostrame cómo dice 'mayonesa' "*). En el caso de la producción manual dicho señalamiento se realizó sobre el papel y en la producción en computadora sobre pantalla. Tal como habíamos expuesto, la solicitud del señalamiento sobre la pantalla (*"mostrame con el dedo cómo dice"*) fue la mejor opción en razón de la imprecisión demostrada por los niños en el uso de *mouse*. En algunos casos fue necesario solicitar la reiteración del señalamiento en pantalla para confirmar nuestra observación, dado que este señalamiento resultaba menos claro que cuando los niños interpretaban su escritura en papel.

Otro rasgo distintivo de la producción informática se vincula con el desplazamiento vertical del texto y su presencia/ausencia ante la vista del niño a medida que sucede la escritura. Cada vez que el niño finalizaba la escritura de una palabra solicitábamos el uso de la función *enter* a efectos de su ordenamiento en lista. En todos los casos procuramos mantener en el campo visual la totalidad de palabras

producidas, en tanto dato que podía ser considerado por el niño al decidir una nueva escritura. Mantener la lista completa a la vista fue una decisión cuidada por la investigadora en el transcurso de cada toma, para que todos los niños de la muestra se enfrentaran a iguales condiciones de producción.

El diseño de una situación experimental con instancias de producción manual y en computadora, responde a dos motivaciones específicas. Por un lado, el cambio de superficie e instrumento de escritura (papel/lápiz y pantalla/teclado) se presentaba como una situación razonable ante la solicitud de escribir en una misma sesión y de forma sucesiva una misma lista de palabras. La repetición de la lista en una misma superficie (papel/papel o pantalla/pantalla) hubiera resultado una tarea posiblemente tediosa y sin sentido desde la perspectiva infantil, haciendo difícil garantizar la colaboración de los pequeños en la recolección de los datos. Tal como habíamos constatado en tomas preliminares, ambas superficies garantizaban buena disposición por parte de los niños.

Por otro lado, en tanto la producción manual y en computadora presenta rasgos distintivos, nos interesaba analizar las particularidades de la escritura infantil cuando ésta se realiza a través de instrumentos y superficies de escritura diferentes. Tal como hemos señalado en el capítulo anterior, al escribir con procesador de textos el niño debe tomar –por ejemplo- decisiones sobre cuántas y cuáles letras pulsar ante un conjunto de teclas a disposición, condición diferente a cuando debe resolver este problema evocando letras en la producción manual sobre papel.

Seleccionamos una lista de sustantivos comunes pertenecientes a un mismo campo pragmático (lista de compras para realizar en un hipermercado) sin referencia a modelos externos, es decir, palabras no enseñadas de manera previa a los niños ni mostradas por escrito en la situación de producción.

Las palabras tienen un número variable de 1 a 4 sílabas, con predominio de palabras trisílabas y bisílabas. En cuanto a la estructura, las sílabas son CV y CVC. Se incluyen palabras dictadas a todos los niños, palabras complementarias a partir del nivel silábico de escritura y palabras variables según letras iniciales del nombre propio de cada niño. Para los niveles presilábico y silábico inicial seleccionamos 6 palabras; a partir del nivel silábico estricto dictamos 8 a cada niño. El conjunto dictado se detalla a continuación:

- Palabras para todos los niños:
  - MAYONESA (tetrasílabo con sílabas CV y diferentes núcleos silábicos excepto primera y cuarta sílaba).
  - LECHUGA (trisílabo con sílabas CV y diferentes núcleos silábicos).
  - JAMÓN (bisílabo con primera sílaba CV y segunda sílaba CVC o CV nasalizada; con diferentes núcleos silábicos).
  - SAL (monosílabo CVC).
  
- Palabras complementarias para niños que producen de manera silábica, silábico-alfabética y alfabética, en las que se introducen sílabas complejas como las siguientes:
  - RAVIOLES (trisílabo con primera sílaba CV, segunda con diptongo CVV y final CVC; con diferentes núcleos silábicos).
  - CARNE (bisílabo con inicio CVC y segunda sílaba CV, con diferentes núcleos silábicos).
  
- Palabras variables para todos los niños.
  - Palabra con inicio silábico del nombre del niño, total o parcialmente idéntico (ej: Simón, **SIFÓN**);
  - Palabra que inicia con primera letra del nombre, con diferente núcleo silábico (ej: Simón- **SODA**).

En caso de nombre con primera letra vocal se dicta una sola palabra con idéntica letra de inicio (caso único: Octavio- **OLIVA**).

La intención de introducir estas palabras fue saber si la(s) letra(s) de inicio del nombre del niño podían ser utilizadas en la producción de nombres comunes que inicien con dicha(s) letra(s). Estas palabras fueron las últimas dictadas en la lista. El conjunto de palabras variables según nombre propio se presentan en el Capítulo 4, Parte 2.

## **b) Comparación e interpretación de las escrituras de ambas listas.**

Finalizada la escritura de la lista en computadora, la investigadora distribuía en pantalla el conjunto de palabras de manera más espaciada –a efectos de facilitar la realización de la tarea siguiente- y la imprimía de forma inmediata ante la presencia del niño.

Presentaba la lista manual y la impresa ante el niño y lo invitaba a observar cómo quedaron. Luego de compartir algunos comentarios y valorar de manera positiva ambas producciones, la investigadora mostraba al niño uno a uno los pares de palabras escritas con idéntica significación y de acuerdo al orden del dictado (Ej: “*Mirá, acá habías escrito mayonesa*”, tapando el resto y mostrando de manera exclusiva la escritura manual de la palabra *mayonesa* y la escritura en computadora de *mayonesa*). A partir de esta presentación, la observadora formulaba ante cada par visible una pregunta de comparación y otra de interpretación:

-“*¿Es lo mismo acá que acá ?*” (señalando la escritura manual ubicada en sector izquierdo y la palabra impresa ubicada en sector derecho, ambas frente al niño).

-“*¿Qué dirá acá y acá?*” (con igual señalamiento). “*¿Cómo te diste cuenta?*”; “*¿por qué te parece...?*” (con solicitud de justificaciones a las respuestas infantiles).

En la situación 1 cuando hablamos de “interpretar” hacemos referencia al significado que los niños atribuyen a la escritura producida por el adulto (transformaciones del nombre propio del niño). En la situación 2, primero hablamos de “interpretar” para referirnos a la lectura que los niños realizan después de producir cada palabra; y en segunda instancia, “interpretar” refiere a la decisión de los niños acerca de qué dice cada par producido.

El orden de presentación y análisis de los datos en la tesis no es el mismo que el orden de las entrevistas. En razón del interés de los resultados exponemos en primer término los resultados de la situación 2 (Capítulo 3) y en segundo término los obtenidos de la situación 1 (Capítulo 4).

## CAPÍTULO 3

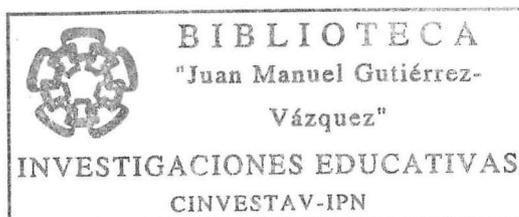
# ESCRITURA, COMPARACIÓN E INTERPRETACIÓN DE UNA LISTA DE PALABRAS PRODUCIDA POR EL NIÑO DE FORMA MANUAL Y EN COMPUTADORA

### Introducción

En la segunda situación experimental propusimos a los niños la producción sucesiva de una lista de palabras: primero su escritura manual (M) con lápiz y en papel; luego, la misma lista en computadora (C). Finalizada la producción, solicitamos comparación e interpretación de cada par de palabras M/C.

En la primera parte de este capítulo exponemos las particularidades del proceso de producción. En esta tarea nos interesaba analizar la manera en que los niños lograban escribir pares de palabras de manera sucesiva y sin consulta entre versiones. Partimos de la idea de que la similitud lograda en la producción del par de palabras adoptará formas particulares según los distintos niveles de conceptualización del sistema de escritura, y podrá ser interpretada desde la comprensión de tal sistema en los niños. A efectos de facilitar la exposición, presentamos los resultados en orden evolutivo, es decir, comenzaremos por analizar las producciones del nivel presilábico para culminar con las escrituras alfabéticas.

En la segunda parte de este capítulo exponemos los resultados de las tareas de comparación e interpretación de los pares. Analizamos las respuestas de comparación de la escritura del par en términos de "sí son / no son lo mismo" y las respuestas de interpretación, según los niños consideren que "dice / no dice lo mismo".



## PARTE 1

### **Aspectos cualitativos y cuantitativos de la producción manual/ computadora: la selección de las letras en la escritura del par**

Trabajamos sobre un corpus de 178 pares de palabras escritas primero de forma manual sobre papel y luego en computadora: 30 pares corresponden al nivel presilábico, 29 son del nivel silábico inicial <sup>1</sup>, 39 del nivel silábico estricto <sup>2</sup>, 40 pares del nivel silábico-alfabético y otros 40 del nivel alfabético. Cabe recordar que a partir del nivel silábico estricto el dictado incluye dos palabras más que en los niveles anteriores (*carne* y *ravioles*).

Para el análisis de cada par de palabras consideramos toda la información recogida durante la escritura de las listas: las verbalizaciones infantiles en el desarrollo de la producción de cada palabra, la escritura lograda y la interpretación que le asignan una vez finalizada (señalamiento que realiza el niño sobre su escrito). Sabemos que las decisiones cuantitativas y cualitativas durante el proceso de escritura no siempre se recuperan en la instancia de interpretación. Al mismo tiempo, si bien cada par es una unidad de análisis, resulta indispensable abordarlo sin perder de vista la producción total del niño. Tal como se ha demostrado en las investigaciones psicogenéticas, la coordinación de todos los datos mencionados resulta necesaria para comprender la producción infantil.

En el análisis de los pares consideraremos aspectos gráficos, grafo-fónicos y ortográficos. Según distinción propuesta por Gak, citada por Ferreiro,

El *sistema gráfico* se refiere a 'los medios de los que dispone una lengua para expresar los sonidos' estableciendo relaciones abstractas entre sonidos y letras, mientras que el *sistema ortográfico* se relacionan con las reglas que determinan 'el empleo de letras según las circunstancias' (Gak, 1976:23). Las posibilidades de elección entre grafías diferentes para expresar un mismo sonido están determinadas por el sistema gráfico, pero los casos en que una determinada grafía se impone, impidiendo la ocurrencia de otras igualmente posibles, es del dominio ortográfico" (Ferreiro, 1996: 89).

En las definiciones propuestas por Gak, el sistema gráfico incluye tanto aspectos gráficos como grafo-fónicos de la escritura. Para el análisis de nuestros datos –siguiendo a Ferreiro- optamos por la diferenciación de ambos términos. Por lo tanto, cuando nos referiremos a aspectos *gráficos* de la escritura aludimos al “(...) conjunto de formas-letras” utilizadas por los niños en su producción; y cuando nos referimos a aspectos *grafo-fónicos* de la escritura aludimos a “(...) las reglas de correspondencia entre secuencias gráficas y secuencias sonoras”, donde se “(...) reorganiza lo gráfico con respecto a otro sistema (el de las unidades sonoras)” (Ferreiro, 2001b).

### 1.1. Resultados en niños de nivel presilábico.

Lautaro P, Santiago P, Juan Martín, Guillermina y Simón son los cinco niños que conforman este grupo. En el transcurso de la producción manual escriben lentamente cada letra sobre el papel, comprometidos con la tarea. Del mismo modo sucede cuando producen la lista en computadora. Miran con atención el teclado y al pulsar cada letra, observan su realización en pantalla. Solo Juan Martín lo hace de manera más espaciada, cada dos o tres letras.

En el Cuadro I del Anexo presentamos todas las escrituras producidas por el grupo expuestas en el orden en que fueron dictadas. En cada par identificamos con (1) a la producción manual y con (2) a la escritura en computadora. Debajo de cada producción, las líneas indican el **señalamiento** del niño y su correspondiente **interpretación** acerca de cómo dice lo que ha escrito. Por ejemplo, en el caso de Lautaro P., señala e interpreta en *mayonesa* de la siguiente forma:

M T Y H I S R E G  
*ma - yo- ne sa* <sup>3</sup>

En este caso, lee *ma* señalando M, *yo* en H, *ne* en S y *sa* en G. En tanto resulte de interés, acompañamos las producciones con **verbalizaciones** del niño y de la entrevistadora. Por ejemplo, en la transcripción correspondiente a Lautaro P. se consigna su voz a partir de la inicial del nombre “L: *Empieza como ‘lere’*”; y la voz de la entrevistadora solo a efectos de comprender alguna respuesta infantil, tal como sucede en “E: *¿Cómo te diste cuenta que empieza con ésta? (señala A inicial)*”.

No todos los chicos de este nivel se comportan de manera similar. Juan Martín, Guillermina y Simón comparten algunos rasgos. Desde el punto de vista cuantitativo, la cantidad de letras que utilizan en sus escrituras no presenta muchas variantes M/C. Por ejemplo, Juan Martín escribe de cinco a doce letras en cada palabra, tanto cuando lo hace de forma manual como cuando pulsa teclas en la computadora; Guillermina hace lo propio utilizando de cuatro a seis letras sobre el papel y de tres a seis con el teclado; Simón escribe de cinco a siete letras de forma manual y de cinco a ocho en computadora. Desde el punto de vista cualitativo, la variedad de letras en cada palabra aparece cuidada, tanto cuando escriben en papel como cuando lo hacen en pantalla. Hay que destacar la atención con la que pulsan el teclado. La repetición de una misma letra detiene la producción y el borrado les permite recuperar la diferencia, tal como ocurre cuando Juan Martín escribe *lechuga* (borra y reemplaza una de las dos O por E en JOLMHBGYFROO quedando JOLMHBGYFROE); cuando Guillermina escribe *sal* (borra dos G en NBGGG y continúa la escritura hasta completar NBGOD); o cuando Simón escribe *lechuga* (borra una V en EVV y completa la producción EVARBULG).

Santiago P. presenta algunas discrepancias en la cantidad de letras usadas en la producción M/C. En la producción manual grafica todas las palabras usando cuatro a seis letras, y cinco a diez cuando escribe en computadora (sin considerar las dos primeras escrituras manuales, donde aparecen trazos ondulados reiterados). Santiago P., parece ser menos exigente que los anteriores en cuanto a la variedad de caracteres, pues admite en dos de sus producciones repeticiones de la misma letra en computadora, dato que también se constata en una producción manual (Ej: *jamón*)

Lautaro P. es quien produce diferencias cuantitativas más notorias. La lista de palabras escritas en papel presenta de cinco a siete letras, mientras que la lista de palabras escritas en pantalla tiene un número mucho mayor, de nueve a veinticinco caracteres. En cuanto a las decisiones cualitativas, también Lautaro P. borra letras repetidas (en *mayonesa*, *lechuga* y *jamón*); aunque no las borra en la última palabra de la lista *-limones* SGHKLIYREEWQASDDDDFFGHJLLX- donde tal vez por fatiga, acepta la repetición (EE, DDD, FF, LL). La palabra *limones* nos permite además analizar una forma de producción observada en algunas escrituras de este grupo. Se trata de palabras escritas en computadora en las que predominan letras en posición contigua en el teclado, tanto letras contiguas en una misma fila (ej: K / J) como letras con desplazamiento contiguo en sentido vertical (de una fila superior a una inferior, ej. U-H). En *limones* el pulsar las teclas "al correr de la mano" resulta bien notorio, pues

veintiuna de las veintiseis letras graficadas presentan una ubicación contigua (GH, KLI, REEWQASDDDDFFGHJ). Se trata en este caso de una forma de producción donde las letras “parecen imponerse a la mano”.

A partir de este comentario general sobre las escrituras en ambas listas, vamos a analizar de forma pormenorizada la manera en que los niños resuelven la escritura de cada par.

Iniciamos nuestro análisis con las producciones de **Juan Martín**. En todos los pares producidos por el niño, si bien algunas letras se repiten, al comparar su ordenamiento en las cadenas gráficas del par, tales letras no presentan idéntica posición en ambas series. Las escrituras siguientes son ejemplo de ello: para *mayonesa* escribe INUDARTMNT / AWEFGYJIMBK; para *lechuga* OLTRDPJ / JOLMHBGYFROE; para *sal* CTROTNMNTIT / NJBGFRF. Podemos decir por tanto que todos los pares producidos por Juan Martín **carecen de identidad gráfica**.

Pero ¿cómo definir tal identidad?. La decisión de cuándo un par presenta alguna identidad gráfica nos ha llevado a probar distintas alternativas. Analicemos este problema en el par *mayonesa* producido por Juan Martín.

Tal como se advierte en *mayonesa*, las letras A y M se repiten en el par:

(1)

INUDARTMNT

*ma - yonesa*

(2)

AWEFGYJIMBK

*mayonesa*

La no identidad del par con respecto a la letra A, no ofrece duda: las A en la producción (1) como en la (2) están ubicadas en posición claramente diferenciada -mitad de la palabra en (1) e inicio de palabra en (2). Sin embargo, el caso de la M no parece tan claro, pues ofrecería dudas en tanto ocupa el penúltimo lugar en cada producción. ¿Podríamos considerar tal emplazamiento como identidad gráfica en el par?. No tenemos elementos suficientes para justificar tal valoración. El niño no nos da ninguna otra pista durante el proceso de producción ni en la lectura posterior (señalamiento continuo). El ejemplo advierte de las dificultades encontradas en la

definición de identidades gráficas en el par, pues en este caso se trata solo de elementos gráficos (sin valor sonoro convencional).

Por prudencia, hemos decidido limitar las coincidencias de letras en inicio y fin de las cadenas gráficas, sabiendo que los extremos de una serie gráfica son considerados de manera privilegiada por los niños. Veamos entonces de qué manera estas coincidencias suceden en los pares producidos por los otros chicos.

Los pares escritos por **Santiago P.** presentan casi en su totalidad las mismas características que los escritos por Juan Martín: cinco de los seis pares no poseen identidad gráfica. Solo en uno, la producción presenta características diferentes. Se trata de la escritura de una palabra con inicio y fin similar a su nombre propio –*sa/sa*– que el niño produce e interpreta como sigue:

(1)

CTAGSA

*sal - sa*

(2)

OKMFLPSA

*sal - sa*

E: ¿Y acá?(PSA)

S: *La dejamos*

En el extremo final y en dos letras consecutivas, el par presenta **identidad parcial**. Resulta llamativo el hecho de que tal identidad sucede solo en la palabra que presenta mayor similitud con el inicio y fin de su nombre propio y que las letras coincidentes –*SA/SA*– correspondan a las letras iniciales de su nombre, aunque no las incluya en la interpretación.<sup>4</sup>

En Lautaro P., Guillermina y Simón también constatamos identidades parciales, al mismo tiempo que pares sin identidades. En estos niños, la transición hacia la fonetización de la escritura es un dato relevante, sobre todo en Simón, quien presenta escrituras más avanzadas. Veamos lo que hacen.

**Lautaro P.** logra identidad parcial en el inicio de la palabra en dos de los seis pares.

<p>(1) L: ¿Con la 'eme' ?</p> <p><u>M A P N IÑ</u> ma-yo-ne - sa</p> <p>(2) L: La 'eme'. (Escribe MMM, borra dos M y sigue)</p> <p><u>MTYHISREG</u> ma - yo-ne- sa</p>	<p>(1) <u>A R O T U T P</u> lá - pi - ce - es</p> <p>(2) L: 'a', con la de 'abecedario'. (Escribe AVNKWGHJKLQERG y borra G)</p> <p><u>AVNKWGHJKLQERJ</u> lá - pi - ces</p>
--	--

La escritura *mayonesa* presenta claras referencias a su letra inicial: el par comienza con la letra M, el niño la nombra antes de escribir (“¿con la ‘eme’?”) e interpreta tal letra como *ma*. De manera similar resuelve la escritura del par *lápices*, solo que aquí lo hace con la vocal A al inicio del par. En ambos casos se trata de producciones con identidad parcial, en tanto no compromete la totalidad de las letras del par, identidad que en estos pares podemos considerar como **grafo-fónica**, porque la forma gráfica elegida es puesta en correspondencia con un valor fónico (aparentemente silábico).

En las producciones de **Guillermina** tres de los seis pares presentan identidad parcial. En dos casos lo logra – al igual que Lautaro P.- con la misma letra inicial.

<p>(1) <u>NFPI</u> sal</p> <p>(2) NBGGG (borra dos G y agrega OD) <u>NBGOD</u> sal</p>	<p>(1) <u>GTEFBM</u> guindas</p> <p>(2) (Escribe GG y borra una G) GVV (borra una V y agrega AU Y) <u>GVAUY</u> Guindas</p>
--	---

Luego de la primera versión de *sal* (1), Guillermina conserva la elección gráfica de la inicial N en la segunda versión (2), hecho notable en cuanto su evocación no se sostiene en un dato grafo-fónico. La identidad es solo **gráfica**. En el caso de *quindas*, por el contrario, la identidad parcial es grafo-fónica y se reduce a la letra inicial del par (G/G), en palabra con inicio similar a su nombre.

La escritura *mayonesa* de Guillermina presenta una resolución diferente.

(1)

**MOEI**

*mayonesa*

G: *Ésta (M) es la de 'mamá'. Ésta (O) es la 'o'. Ésta (E) no sé.*

(2)

**MOHP**

*mayonesa*

En este caso se trata de identidad parcial grafo-fónica con una secuencia de dos letras, en posición contigua inicial. La presencia de MO/MO en el inicio del par puede vincularse con intentos iniciales de representación silábica (*¿ma-yo?*), en tanto que el par presenta cuatro letras para una palabra tetrasílaba; las verbalizaciones remiten a relaciones grafo-fónicas entre la primera letra y un referente ("*Ésta [M] es la de 'mamá'*") y la segunda (O) con su denominación ("*Ésta [O] es la 'o'*"). En este caso, y haciendo un voto positivo a favor de la niña, se puede pensar en que hay intento de correspondencia silábica, aunque la lectura sea continua en la totalidad de los pares.

Por último, **Simón** es quien produce mayor cantidad de pares con identidad parcial (todos los pares). A pesar de no realizar recortes en la interpretación de sus escritos (lee en todos los casos de manera continua, sin segmentaciones orales), la cantidad de pares con identidad parcial, las revisiones y verbalizaciones del niño sobre las letras parecen validar nuestra interpretación.

Las escrituras *mayonesa* y *soda* introducen una novedad: la identidad grafo-fónica parcial se constata aquí en ambos extremos del par.

<p>(1) (Escribe AE, borra E y escribe M) S: <i>Me faltaba la 'eme', 'mayonesa empieza como 'mamá'.</i> <u>AMELA</u> <i>mayonesa</i></p> <p>(2) ALVOI (Borra OI y agrega A) <u>ALVA</u> <i>mayonesa</i></p>	<p>(1) OUALE S: <i>La 'a' me faltó (agrega A).</i> <u>OUALEA</u> <i>soda</i></p> <p>(2) S: <i>'So' 'o' (escribe O).</i> <u>OLAUBR</u> <i>soda</i> S: <i>Me faltó la 'a' (agrega A).</i>  <b>OLAUBRA</b></p>
--	---

Para *mayonesa* la presencia de A/A y A/A en inicio y fin del par, parece recuperar los valores vocálicos de las sílabas inicial y final (*¿ma* y *sa?*). De igual forma parece ocurrir en la escritura *soda*, entre O/O de inicio de *soda* y A/A de su final.

En *lechuga*, advertimos otra resolución: hay más de una letra en posición contigua, en inicio y fin de palabra.

<p>(1) EVLAL S: <i>Me faltó la 'ga'. ¿La 'ge' hago? (agrega G).</i>  <u>EVLALG</u> <i>lechuga</i></p> <p>(2) EVV (Borra una V) EVAB (Borra B) <u>EVARBU</u> <i>lechuga</i> S: <i>¡Me olvidé la 'ele' y la 'ge'!</i>  <u>EVARBULG</u> <i>lechuga</i></p> <p>E: <i>¿Cómo te diste cuenta que lleva 'ele' y 'ge'?</i> S: <i>Porque pensé cómo estaba ahí ( indicando la escritura manual que está lejos y fuera de su vista).</i></p>
--

Simón manifiesta su intencionalidad por recuperar decisiones de la producción manual cuando escribe la misma palabra en computadora (“¡Me olvidé la ‘ele’ y la ‘ge’!”; “Porque pensé cómo estaba ahí”, refiriendo a la escritura en papel fuera de su vista). Por un lado, la identidad parcial del par es grafo-fónica, tal como parece suceder en E/E inicial (¿núcleo silábico *le* de *lechuga*?) y en G/G que puede nombrar pero además vincular con un segmento silábico de la palabra (“Me faltó la ‘ga’”, pensando en *lechuga*). Si bien la lectura del niño es continua, la incipiente presencia de valores grafo-fónicos parece constatarse en el par. Por otro lado, y tal como analizamos en el par *sal* escrito por Guillermina, la identidad parcial del par también incluye identidades puramente gráficas. Las dos V en posición contigua a la letra inicial no poseen valor sonoro convencional. Como vemos, un par puede presentar a la vez identidades gráficas y grafo-fónicas.

Consideramos a la identidad del par como “grafo-fónica” cuando los datos disponibles (escritura y todas las verbalizaciones del niño, incluida su lectura posterior) permiten suponer que al menos un segmento gráfico del par ha sido elegido porque la(s) letra(s) en cuestión tiene un valor fónico cercano al convencional. En los pares ya analizados, por tratarse de producciones en transición hacia el nivel silábico inicial, esta correspondencia intenta ajustes de tipo silábico (un segmento gráfico/un valor fónico silábico).

Excluimos las correspondencias grafo-fónicas no convencionales en la producción de estos pares. No hemos constatado el uso de la “función comodín”<sup>5</sup>, excepto en un caso problemático (Francisco, nivel silábico estricto).

De los 30 pares escritos por los niños del nivel presilábico,

- 18 **no presentan identidad gráfica ni grafo-fónica.**
- En 12 pares constatamos producciones más avanzadas. Se trata de **pares con identidad parcial**, donde algunas letras en idéntica posición aparecen en la escritura manual y en computadora. En pocos casos, se trata de pares con identidad **gráfica** parcial, es decir, donde las letras no poseen valor sonoro convencional (Ej: *sal* en Guillermina). En otros, los pares presentan identidad **grafo-fónica** parcial, pues, por tratarse de niños que han iniciado el proceso de fonetización de la escritura, podemos identificar la presencia de algún valor sonoro convencional (Ej: *mayonesa* en Simón). También hemos analizado

casos mixtos, en donde coexisten identidades parciales gráficas y grafo-fónicas en un mismo par ( Ej. *lechuga* en Simón).

En estos 12 pares con identidad parcial hemos descrito distintas formas de resolución. En algunos pares, la identidad involucra solo a la **letra inicial o la final**; en otros, a las **letras inicial y final**. Al mismo tiempo, tal identidad puede comprometer solo a **una letra o a más de una letra en posición contigua**.

Considerando la producción total de cada niño observamos que:

- En 4 de los 5 niños al menos un par ha sido escrito sin identidad gráfica. Solo en un niño (Juan Martín) esta forma de producción se presenta en la totalidad de los pares. Este es el niño con escrituras menos avanzadas del grupo.
- En 4 de los 5 niños al menos un par ha sido escrito con identidad parcial gráfica y/o grafo-fónica. Solo en un niño (Simón) la totalidad de los pares tienen identidad parcial. Este es el niño con escrituras más avanzadas del grupo.

## 1.2. Resultados en niños de nivel silábico inicial.

Los niños de este nivel son Octavio, Dolores, Clara, Felipe I. y Maia. En el conjunto de pares, muchos presentan características similares a las descritas en el nivel anterior; otros, introducen nuevas formas de producción. En el Cuadro II del Anexo aparecen los 29 pares de este grupo.

**Octavio** es quien presenta mayor discrepancia cuantitativa y cualitativa entre la producción manual y en computadora. Las palabras escritas con lápiz y papel tienen de cuatro a seis letras, mientras que las escritas en computadora tienen de nueve a dieciocho (por ejemplo, en *jamón* escribe (1) BÑGN / (2) YJHDFIPIKFWASFGVXZ). Tal como sucedía en algunos pares del nivel precedente, la escritura en computadora presenta muchas más letras. No sabemos en estos casos si se trata de una exigencia cuantitativa diferente en computadora con respecto al número de letras aceptado para la producción manual; o bien una consideración particular acerca del espacio gráfico ocupado por tal cantidad de letras en pantalla, con respecto a lo producido en papel.

De los 5 pares escritos por Octavio, dos de ellos no tienen identidad (*jamón* y *sal*). Los tres restantes presentan identidad parcial, con características similares a las descritas en pares del nivel anterior:

-un par con identidad gráfica en letra inicial (*lechuga* (1) **NCODS** / (2) **NIOGXHLMB**);

-un par con identidad grafo- fónica en letra inicial, en palabra con inicio similar a su nombre (*oliva* (1) **OMNCSE** / (2) **OÑZSP-LBCVNM**);

-y un par con identidad grafo-fónica parcial, en una secuencia de dos letras en posición contigua inicial (*mayonesa* (1) **MAGNO** / (2) **MAVHJIUFGSWQR**). En este último par, Octavio identifica 'eme' a partir de otro referente ('*Mamá*' empieza con 'eme', dice al escribir de forma manual); produce una secuencia inicial de dos letras contiguas en el par (MA, vinculadas al mismo referente); y luego interpreta M solo como *ma*, tanto en la escritura manual como en computadora. Asignamos a esta secuencia valor grafo-fónico a favor del niño, aunque la información obtenida presenta datos discrepantes entre comentario, producción e interpretación (hecho que sucede también en otros casos de este nivel).

**Dolores** y **Clara** producen cada una tres de los seis pares sin identidad y tres con identidad parcial. Dolores escribe dos pares con identidad parcial grafo-fónica en letra inicial (*lechuga* (1) **LOMERES** / (2) **LRIS**; *donas* (1) **DRLON** / (2) **DOIEI**); y un par con identidad parcial en secuencia contigua de dos letras, con identidad grafo-fónica en la primera y gráfica en la segunda letra (*mayonesa* (1) **MLEN** / (2) **MLDO**). Por su parte, Clara escribe dos pares con identidad parcial en la primera letra, uno con identidad gráfica (*jamón* (1) **FACB** / (2) **FOU**) y otro grafo-fónica (*lechuga* (1) **EUA** / (2) **EOF**).

**Felipe I.** y **Maia** logran pares con escrituras cada vez más avanzadas en el transcurso de la toma. Sus producciones presentan rasgos similares a los expuestos e introducen novedades. En casi todos los pares (cinco de seis), esta identidad es parcial (el par *sal* lo consideraremos como caso especial). Maia escribe un par con identidad grafo-fónica parcial en letra inicial (*merengue* (1) **MEEO** / (2) **MAE**); un par con identidad grafo-fónica parcial en letra final (*lechuga* (1) **AUROA** / (2) **CUA**); y dos pares con identidad parcial en secuencia de letras contiguas (con identidad grafo-fónica y gráfica para *mayonesa* (1) **MRONRA** / (2) **MRAE**; y con identidad grafo-fónica para

*jamón* (1) **PMO** / (2) **CMO**). Por su parte, Felipe I. también produce pares con identidad parcial grafo-fónica inicial o final (*lechuga* (1) **EPFIE** / (2) **EUECGA**; *mayonesa* (1) **DPALA** / (2) **ALFAZZCA**; *fideos* (1) **FIEFDEO** / (2) **SIDO**). Si recuperamos el proceso de producción de estos pares escritos por Felipe I., constatamos análisis sucesivos en los que el niño agrega cada vez más letras a su producción. Por ejemplo en *fideos* escribe:

(1)  
F I E  
*fi- de*

F: ¿Cuál es la 'de'? (agrega DE).  
F I E DE

F: 'De-o', una 'o' ( escribe O).  
F I E D E O

( Intercala F )  
F I E F D E O  
(Confusos los datos de interpretación de 'fideos')

(2)  
S I D O S ( borra S )  
*fi de os*

S I D O  
*fi de os*

Felipe I. en *fideos* procede a sucesivas relecturas y reescrituras que expanden su producción manual, donde parece escribir dos veces la misma palabra (¿fide-fideos?). Es conocido que los niños que proceden a estos reanálisis de lo oral sin borrado de lo ya escrito, tienen problemas insolubles a la hora de leer sus propias escrituras. Con respecto a los pares M/C, hay identidad grafo-fónica parcial solo en su segmento final.

Felipe I. también produce identidad parcial en *jamón*, solo que aquí la secuencia grafo-fónica es de tres letras contiguas (GAM/GAM).

(1)

**G A E F**

*ja - món*

F: *Me faltó 'eme'!* (intercala M).

**G A M E F**

*ja - món*

(2)

F: /j/ (escribe J), 'ja' (A), 'mo' (M), 'mon' (O).

**G A M O Z**

*ja - moon*

Junto a estos cinco pares con identidad grafo-fónica parcial, Maia y Felipe I. introducen una novedad con respecto a las producciones hasta aquí expuestas. Se trata de la escritura de pares con **identidad grafo-fónica total**.

Maia	Felipe I.
<p>(1)</p> <p><b><u>I A E A</u></b></p> <p><i>mi-la-ne-sa</i></p>	<p>(1)</p> <p><b><u>F E U A</u></b></p> <p><i>fé-cu-la</i></p>
<p>(2)</p> <p><b><u>I A E A</u></b></p> <p><i>mi-la-ne-sa</i></p>	<p>(2)</p> <p><b><u>F E U A</u></b></p> <p><i>fé -cu-la</i></p>

Ambos pares presentan identidad grafo-fónica total en tanto las mismas letras aparecen escritas en idéntico orden. En *milanesa*, Maia resuelve la escritura del par de

forma silábica estricta con producción del núcleo de cada sílaba y recupera esas mismas letras en su interpretación posterior (*mi* [I], *la* [A], *ne* [E], *sa* [A]). Felipe I. también escribe en el mismo orden las mismas letras pero -dado que para el trisílabo *fécula* ha escrito cuatro letras con correspondencia grafo-fónica- resulta discrepante su interpretación posterior (FE en la producción manual es *fe* [F]-*cu* [E] y en computadora *fe* [FE]).

Maia y Felipe I. -los dos niños más avanzados del grupo- progresan rápidamente entre el momento del diagnóstico inicial y la escritura de pares M/C. El total de sus producciones no es de tipo silábico pero logran algunas claramente silábicas (Maia en *mayonesa*) o incluso ponen dos letras pertinentes para una misma sílaba (Felipe I.).

En Maia y Felipe I, la escritura *sa/* nos plantea por ahora algunos interrogantes: Maia escribe (1) SAR / (2) CAE; Felipe I. (1) CAVD / (2) SAECA. No podemos sostener de manera categórica que se trata de pares sin identidad, pues el inicio SA/CA y CA/SA -y solo como sospecha- podría vincularse con una opción ortográfica posible aunque incorrecta en nuestro idioma (interpretada con identidad fónica inicial en *sa/*). El hecho de constatar esta opción en pares de niveles posteriores, nos hace pensar en tal posibilidad.

Del total de pares correspondientes a este nivel silábico inicial (29 pares) encontramos:

- 8 pares **sin identidad gráfica ni grafo-fónica**.
- 19 pares con **identidad parcial**, es decir, dos tercios de los pares producidos. Tal como ocurre en producciones avanzadas del nivel precedente, también aquí la identidad es gráfica y/o grafo-fónica (en consonante o vocal). Esta identidad se constata de manera inicial y/o final en el par, en solo una letra o en más de una letra en posición contigua.
- Dos pares introducen una novedad: presentan **identidad total**, es decir, las mismas letras escritas en el mismo orden en el par.

Considerando la producción de cada niño observamos que:

- a diferencia del nivel anterior, todos los niños de este nivel presentan al menos la mitad de sus pares con identidad parcial;
- los dos niños que producen pares con identidad total -un par cada uno, Maia y Felipe I.- son quienes presentan las escrituras más avanzadas en el grupo.

### 1.3. Resultados en niños de nivel silábico estricto.

En este grupo formado por Javier, Carmela, Francisco, Santiago S. y Tomás S., la hipótesis silábica estricta orienta la producción. En el Cuadro III del Anexo aparecen los 39 pares escritos por el grupo.

A diferencia del nivel precedente, en casi todas las escrituras hay correspondencias ajustadas entre grafía y valor fónico silábico. La mayoría de los pares presentan la misma cantidad de letras tanto en la producción manual como en computadora. Todos los pares tienen identidad parcial o total. Pero aparece un nuevo tipo de identidad fónica que deberemos ver en detalle.

**Javier** es el único que produce los ocho pares con **identidad grafo-fónica total**: A O E A (*ma-yo-ne-sa*) / A O E A (*ma-yo-ne-sa*); E U A (*le-chu-ga*) / E U A (*le-chu-ga*); A O E (*ra-vio-les*) / A O E (*ra-vio-les*); A O (*ja-món*) / A O (*ja-món*); A E (*car-ne*) / A E (*car-ne*); A A (*sal-sa*) / A A (*sal-sal*); A A (*ja-rra*) / A A (*ja-rra*); U O (*ju-go*) / U O (*ju-go*). El uso exclusivo de vocales -ejemplo típico de este nivel de escritura- lleva al niño incluso a la producción de pares idénticos entre sí, tal como sucede en *jarra* y *sal*. La ausencia de variación entre pares es un ejemplo de los límites que impone este tipo de producción, que si bien Javier advierte (*Explícale a la seño [...] porque si no no se va a dar cuenta. Acá hay dos 'a' y acá también*), no sabe aún cómo resolver.

**Carmela**, al igual que Javier, escribe pares con identidad grafo-fónica total, pero ella lo hace en dos oportunidades y utilizando tanto consonante como vocal:

C A (*car-ne*) / C A (*car-ne*); O A A (*cor-ba-ta*) / O A A (*cor-ba-ta*). La mayoría de los pares (cinco) los resuelve -tal como hemos visto en niveles precedentes- con **identidad grafo-fónica parcial**, pero casi todos los pares presentan la misma cantidad de letras: A O E A (*ma-yo ne-sa*) / A O O F (*ma-yo-ne-sa*); L U L A (*le-chu-ga*) / L U A (*le-chu-ga*); R O L (*ra-vio-les*) / R T L (*ra-vio-les*); A C (*sal*) / A E E (*sal*); A E E (*car-te-ra*) / A D A (*car-te-ra*). Estos pares presentan identidad parcial en letra inicial (*sal-cartera*), en más de una letra en posición contigua inicial (*mayonesa-lechuga*) y en letra inicial y final (*ravioles*).

La escritura del par *jamón* introduce una novedad que -tal como veremos- resultará crucial.

(1)

J O O

ja-món

(2)

C: 'Já' (escribe A), /m/ (O), 'mon' (O).

A O O

Já -món

La segunda sílaba del par *jamón* se resuelve por repetición del núcleo (OO/OO). Pero en la sílaba inicial del par, no se constata tal identidad gráfica: Carmela utiliza J para *ja* al escribir de forma manual y A para *ja* en computadora. Ambas letras corresponden a la sílaba *ja*, pero la niña utiliza en cada serie solo una u otra opción con valor grafo-fónico. ¿Por qué Carmela no escribe la sílaba completa si ha descubierto la existencia de ambas letras?. Para entender mejor este problema, analicemos las producciones de otro niño, Santiago S.

**Santiago S.** es un caso notable, pues –al igual que Carmela en *jamón*- escribe seis de los siete pares con **alternancias grafo-fónicas**, denominación que utilizaremos a partir de aquí, al referirnos a esta forma de producción. Veamos cómo escribe en cada caso:

-M H E S (*ma-yo-ne-sa*) /M S N S (*ma-yo-ne-sa*), donde la sílaba *ne* puede ser escrita tanto con N como con E.

-L U G (*le-chu-ga*) /L U A (*le-chu-ga*), cuya última sílaba es G o A.

-R V L (*ra-vio-les*) /R O L (*ra-vio-les*), donde la sílaba intermedia puede representarse con la consonante o con la segunda vocal del diptongo (vocal acentuada).

-SL (*sal*) /AS (*sal*), con alternancia grafo-fónica en la primera sílaba, elección que también se constata en la escritura de *salame*.

-S A (so-da) / O D (so-da), producción que introduce una diferencia con respecto a todas las anteriores, pues en este caso los dos segmentos silábicos que componen la palabra son resueltos por alternancia grafo-fónica: so con S u O y da con A o D.

-S A M (sa-la-me) / A L E (sa-la-me), producción que -al igual que el par precedente- presenta alternancia grafo-fónica completa. El hecho aún más notable es lo que sucede al enfrentarse a la interpretación del par:

S: *Acá dice 'sa-la -me' (comparando el par SAM/ALE y mientras señala cada letra en SAM). Con la 'eme' sí dice 'salame' (silencio). Con ésta no (señala S en SAM).*

E: *¿Querés escribirla de nuevo para que diga 'salame'?*

(El niño toma el lápiz y se dispone a escribir debajo de SAM)

S: *'Sa-a'(escribe A y en silencio completa LM). 'Sa-la-me'.*

En la revisión del par, Santiago S. propone una tercera versión de la palabra: **ALM** para sa (A), la (L), me (M); hecho que pone de relieve su capacidad para producir alternancias grafo-fónicas justificables. Algo similar sucede cuando interpreta la escritura AO/AO de *jamón*. En este caso la tercera opción es **GO** que lee como *ja* (G) *món*(O). Esta nueva versión transforma el único par con identidad gráfica total, en una escritura con alternancia grafo-fónica (**AO/GO**). Nótese además que, salvo que se constaten en la totalidad de la palabra (como en *salame* y *soda*), las alternancias grafo-fónicas producidas por Santiago S. coexisten con identidades grafo-fónicas en el mismo par, tal como sucede por ejemplo en la última versión de *jamón* (O/O).

**En las escrituras silábico estrictas llamaremos alternancia grafo-fónica a la escritura sucesiva de un segmento silábico de la misma palabra con letras pertinentes, pero tales que, de las posibles letras de una sílaba, aparece solo una de ellas en una primera realización, y solo otra en una segunda realización. Estas letras presentan valores sonoros idénticos pero con realizaciones gráficas alternativas. Tenemos, pues, un caso paradójico de identidad fónica (silábica) sin identidad gráfica.** En el nivel de la palabra escrita, las dos sílabas de un bisílabo como *soda* puede tener realizaciones alternativas (SA/OD para *soda*) o bien coexistir con identidades como en *lechuga* (LUG/LUA para *lechuga*). Lo importante es que los niños que producen estas alternancias conocen la vocal y la consonante de las sílabas

básicas CV. Lo que no es posible en este nivel silábico estricto es poner ambas letras, porque eso compite con la regla de una letra por sílaba.

Restringimos la categoría "alternancia grafo-fónica" al uso de las letras pertinentes (ortográficas o no). Sería posible ampliarlo para incorporar grafías cuya correspondencia fónica compartiera rasgos fonéticos (P/B, por ejemplo), pero por prudencia nos limitamos a los casos más seguros, a fin de no hacer suposiciones sobre la percepción de fonemas a los cinco años.

También **Francisco** produce pares con alternancias grafo-fónicas, solo que coexisten con otras formas de resolución. Las alternancias grafo-fónicas se presentan en los pares *carne*, *sal* y *mayonesa*:

-A N (*car-ne*) / N E (*car-ne*), con opciones grafo-fónicas para la última sílaba (*ne* escrita con N y luego con E).

-C A (*sa-al*) / S A (*sa-al*), con alternancias (¿ortográficas?) para el mismo valor fónico (*sa*), tal como sucede con ambas letras en su nombre (C/S en *Francisco*).

-A Q N A (*ma-yo-ne-sa*) / A Q N C (*ma-yo-ne-sa*), donde *sa* reaparece con C (como en *sal*), además de con A.

Otros tres pares presentan identidad total:

-A O (*ja-món*) / A O (*ja-món*); F A (*fru-ta*) / F A (*fru-ta*), ambos pares con identidad grafo-fónica;

-Q U A (*le-chu-ga*) / Q U A (*le-chu-ga*), con identidad gráfica (¿Q en función de comodín silábico?) y grafo-fónica en UA/UA.

Por último, dos pares poseen identidad grafo-fónica parcial en vocales:

- A O Q (*ra-vio-les*) / A O S (*ra-vio-les*);

- A S A (*fra-za-da*) / A N A (*fra-za-da*).

Podría sugerirse que en estos casos deberíamos hablar de identidad casi total, en lugar de identidad parcial, ya que los segmentos con identidad son dos de tres. Es evidente que, cuando la cantidad de letras es regulada por la hipótesis silábica, asistimos a una notable reducción del número de letras por palabra, pero nos parece

más importante mantener una denominación que señale filiaciones evolutivas que fijar proporciones numéricas difíciles de sostener en todos los casos.

**Tomás S.** no solo presenta formas de resolución similares a las expuestas, sino que preanuncia otras que serán características del nivel posterior. No es de extrañar que esto suceda porque en este grupo también hay niños que producen algunas escrituras más avanzadas.

En dos pares Tomás S. produce identidades grafo-fónicas parciales: A O E S / (*ma-yo-ne-sa*) / S M E N A (*ma-yo-ne-sa*); SAC (*sal*) / SEAL (*sal*).

En tres pares escribe con identidad grafo-fónica total, aunque con rasgos particulares: G MO (*ja-món*) / G MO (*ja-món*); C NE (*car-ne*) / C NE (*car-ne*); T O M I (*to-ma-te*) / T O M I (*to-ma-te*, con discrepancia en interpretación). Los pares presentan segmentos silábicos representados por una consonante –como por ejemplo, G/G para la primera sílaba de *jamón*- a la vez que segmentos que avanzan en el análisis de la sílaba –ejemplo, MO/MO para la última sílaba de *jamón*, tal como parecen indicar sus intentos de segmentación oral ('Ja[G], /m/ [M], 'mon[O]). A diferencia de las producciones silábico estrictas, estos pares no solo presentan correspondencias 1/1 con identidad cuantitativa y cualitativa en el mismo segmento silábico del par (en tanto una letra G para *ga* en escritura manual, y una misma letra G para *ga* en computadora); sino también correspondencias 2/2 con identidad cuantitativa y cualitativa en dos letras para el mismo segmento (Tomás S. escribe MO/MO para la sílaba *mon*).

Como otros niños de este grupo, Tomás S. produce además tres alternancias grafo-fónicas. Dos de ellas tienen características similares a las descritas:

-L U A (*le-chu-ga*) / E U A (*le-chu-ga*) y A S I N (*ta-lla-ri-nes*) / A S I E (*ta-lla-ri-nes*), con alternancia grafo-fónica entre L/E para *le* y N /E para *ne*.

En un par, esta alternancia aporta datos muy interesantes que retomaremos luego a propósito del análisis de las producciones del nivel silábico-alfabético:

G O S ("ra-vio-les") / G I O L A ("ra-vio-les"). La sílaba inicial presenta identidad gráfica en ambos segmentos (G/G). La novedad que introduce la escritura de Tomás S. corresponde al segmento *vio*, sílaba compleja compuesta por consonante y diptongo. En este segmento constatamos que la alternancia grafo-fónica presenta características particulares: coexisten opciones de producción justificables según escriba O para *vio*

-en la producción manual- o escriba las dos vocales del diptongo -IO para *vío* en computadora. En este caso podemos sostener que el mismo segmento silábico presenta alternancias, solo que aquí **la alternancia no presenta solo diferencias cualitativas** -tal como lo señalamos en casos anteriores- **sino también diferencias cuantitativas**: la correspondencia se resuelve como 1/2 -O/IO- con una vocal pertinente en la producción manual y dos en la escritura en computadora. Este tipo de alternancias grafo-fónicas cobrará mayor relevancia en el nivel silábico-alfabético, momento en el cual realizaremos un análisis más pormenorizado de las mismas.

En los 39 pares de este nivel silábico estricto, no existen ejemplos sin identidad gráfica o grafo-fónica. A diferencia del nivel anterior, la **identidad grafo-fónica parcial** presenta menor ocurrencia (9 pares) y el número de pares con **identidad total** es el de mayor ocurrencia en este nivel (17 pares). La presencia mayoritaria de pares con identidad total parece indicar que la escritura en este nivel silábico estricto adquiere cierto grado de estabilidad.

Según lo expuesto, sería razonable imaginar que los niños pudieran avanzar conceptualmente hacia la construcción de nuevas identidades por agregado de valor sonoro convencional consonántico hasta incluir cada vez más letras convencionales en el par. La estabilidad alcanzada en los pares con identidad total en este nivel silábico estricto invita a pensar en este sentido. Pero el hallazgo de alternancias grafo-fónicas en los niños estudiados pone en evidencia que la idea de un desarrollo lineal de la identidad gráfica por agregado de letras, no resulta una explicación consistente del proceso de construcción. Los datos obtenidos en realidad contradicen tal interpretación, pues lo paradójico de este proceso es que, para poder avanzar, son las diferencias y no las identidades, las que abren nuevas posibilidades.

En el grupo del nivel silábico estricto, los 13 pares con **alternancias grafo-fónicas** son un dato relevante desde el punto de vista evolutivo, no observado en las producciones de niveles anteriores. El tipo de tarea diseñada en esta investigación nos ha permitido constatar alternancias imposibles de advertir en una única escritura. Se trata de conocimientos que solo a través de las condiciones de la tarea -producción de un par- los niños pudieron expresar.

La posibilidad de producir escrituras silábicas utilizando vocales y algunas consonantes con valor sonoro convencional -tal como lo consigna Quinteros a propósito de una única producción manual- "(...) implica contar con dos formas posibles

y alternativas de representar la sílaba; formas no complementarias, dada la restricción cuantitativa de usar una letra por sílaba" (Quinteros, 1997:97). Este uso no complementario señalado a propósito de una única producción donde los niños deben optar por una alternativa (vocal o consonante), sí aparece como posibilidad cuando tienen oportunidades de volver a producir la misma palabra, tal como ocurre en la tarea de producción manual y en computadora.

La situación experimental ha permitido incluso observar casos notables como la existencia de alternancias grafo-fónica en todos los segmentos del par, como ocurre con Santiago S. cuando produce *salame*, *soda* y *sal*, quien escribe todas las letras que componen dichas palabras. Sin embargo, el conocimiento de todas las letras no alcanza para que los niños logren comprender el funcionamiento alfabético del sistema de escritura. Las alternancias grafo-fónicas -aún con la presencia de todas las letras necesarias para una producción convencional- funcionan como versiones u opciones posibles regidas por un mismo principio organizador: la hipótesis silábica estricta que orienta su producción. Si esto no sucediera, los niños estarían en condiciones de escribir de manera alfabética. Nos parece relevante considerar que las alternancias grafo-fónicas del par por ahora son opciones a disposición del pequeño productor que deberá resignificar en instancias de un análisis posterior. Las escrituras de Tomás anuncian algunas particularidades de este proceso.

En razón de lo expuesto, podemos considerar a las alternancias grafo-fónicas como las producciones más avanzadas del nivel silábico estricto. Los resultados parecen indicar que juegan un papel fundamental en la superación de la hipótesis silábica estricta. En estos casos podemos decir que el descubrimiento de diferencias en la producción del par -y no su identidad- es lo que impulsa al avance conceptual. En este nivel silábico estricto, estas alternancias grafo-fónicas en la producción solo admiten una versión sucesiva (en el tiempo) - es decir, una u otra realización para valores sonoros idénticos. Veremos qué ocurre en los siguientes niveles.

#### **1.4. Resultados en niños de nivel silábico-alfabético.**

La totalidad de los pares producidos por Gabriela, Valentín, Diana, Felipe A. y Celina se transcriben en el Cuadro IV (Anexo).

Todos los pares presentan algún valor sonoro convencional, y en la mayoría estos valores predominan por sobre aquellos que no corresponden a los de la palabra dictada. En muy pocos pares los niños logran una producción alfabética de la palabra (solo 2 niños en la escritura del monosílabo *sal*).

En el Cuadro IV los datos obtenidos sobre la interpretación de la escritura no aparecen consignados en todos los casos. En tanto momento de transición, sabemos que en este nivel silábico-alfabético las informaciones recogidas en el proceso de interpretación posterior, pueden resultar confusas e incluso discrepantes con respecto al proceso de producción, motivo por el cual es crucial considerar de manera coordinada todos los datos que obtuvimos para cada par (verbalizaciones, escritura e interpretación); siempre con un voto positivo a favor del niño al valorar su producción.

Los cinco niños de este grupo producen pares con identidad total y alternancias grafo-fónicas y cuatro de ellos además, pares con identidad parcial. Veamos cómo escribe cada uno.

**Celina** produce tres pares con identidad total, en general grafo-fónica: **M G N S** (*ma-io-ne-sa*) / **M G N S** (*ma-io-ne-sa*); **K N E** (*car-ne*) / **K N E** (*car-ne*); **S A L** (*sal*) / **S A L** (*sal*). Se puede ver que hay pares con escritura silábica (*mayonesa*), silábico-alfabética (*carne*) y alfabética (*sal*). Dos pares presentan identidad grafo-fónica parcial: *ciruela* **S R A** (*ci-rue-la*) / **S H A** (*ci-rue-la*); *jamón* **G O O L** (*ja-món*) / **G O O** (*ja-món*).

La escritura *ravioles* presenta peculiaridades. A simple vista pareciera compartir identidad grafo-fónica solo en su letra inicial, reconocida por Celina como *ra*: **R H O L** (*ra-vio-les*) / **R L S** (*ra-vio-les*). Sin embargo, si consideramos al menos el final L/S del par, podríamos sospechar de cierto intento de alternancia grafo-fónica en tanto dichas letras son constitutivas del segmento silábico *les*.

Los pares *lechuga* y *cera* resultan más claros:

<p>(1) (Escribe LG; borra G y agrega UG) <b><u>L U G</u></b> <i>le-chu-ga</i></p> <p>(2) C: 'Le' (L), 'chu', 'chu' (U), 'gu', 'gu' (G), 'ga' (A). <b><u>L U G A</u></b> <i>le-chu-ga</i></p>	<p>(1) C: 'Ce'(S), 'ra'(A), 'ra' (R). <b><u>S A R</u></b> <i>ce-ra</i></p> <p>(2) <b><u>S A</u></b> <i>ce-ra</i></p>
--	--

Los dos pares presentan alternancias grafo-fónicas. En el caso de *lechuga*, la producción manual es silábico estricta (tres letras para un trisílabo con valor sonoro convencional). En computadora, la posibilidad de análisis intrasilábico transforma el segmento final *ga*, introduciendo diferencias cuantitativas y por tanto cualitativas con respecto al mismo segmento de la producción manual (G/GA, correspondencia que habíamos anunciado como 1/2 al exponer la producción de Tomás S. en el nivel anterior). El mismo procedimiento pero en orden inverso observamos en *cera*. En la segunda sílaba (*ra*), la producción manual introduce dos valores grafo-fónicos aunque en orden convencional invertido (VC en lugar de CV): Celina repite y escribe '*ra*' (A), '*ra*' (R). La producción en computadora, para el mismo segmento, presenta solo la vocal (núcleo silábico A, que en la producción manual Celina "escucha" primero). En la sílaba *ra*, por tanto, la correspondencia es 2/1 entre AR/A.

Nos parece conveniente mantener la denominación "alternancias grafo-fónicas" a pesar de que en este nivel presenta características específicas. **En estas producciones silábico-alfabéticas llamaremos alternancias grafo-fónicas a la escritura sucesiva en el tiempo de un segmento silábico de la misma palabra con letras pertinentes, pero tales que, de las posibles letras de una sílaba, aparece solo una de ellas en una primera realización y más de una en una segunda realización (o a la inversa). Lo importante es que los niños que producen estas alternancias pueden considerar elementos intrasilábicos, pero se trata de coordinaciones momentáneas sin estabilidad. Están renunciando a la regla anterior de una sola letra por sílaba, pero no son aún capaces de sostener un análisis consistente de todas las sílabas.**

Veamos cómo escriben los otros niños. **Felipe A.**, al igual que Celina, escribe tres pares con identidad total -**R I O L S** (*ra-vio-les*) / **R I O L S** (*ravioles*); **G U O L** (*jamón*) / **G U O L** (*jamón*); **C N E** (*car-ne*) / **C N E** (*carne*)- y tres pares con identidad grafo-fónica parcial -**L U A** (*le-chu-ga*) / **L U L A** (*le-chu-g-a*); **S A L** (*s-al*) / **S A A L** (*sal*); **S D O S** (*fi- de- os*) / **IDOS** (*fideos*). En el resto de los pares la alternancia grafo-fónica se resuelve con correspondencia 1/2: entre C/CV en sílaba final de *mayonesa* -**M O N A** (*ma-yo-ne-sa*) / **M S N S A** (*mayonesa*) y entre C/CC en sílaba inicial en *felpu-do* -**F U O** (*fel-pu-do*) / **F L U O** (*fel-pu-do*)- lo que muestra la atención a las consonantes de una sílaba compleja (único caso en la muestra).

A diferencia de Celina y Felipe, **Diana** produce identidad total gráfica y grafo-fónica solo en un par **-F A A** (*s-al*) / **F A A** (*sal*)- e identidad parcial en los pares *lechuga*, *jamón* y *durazno*. En *jamón*, la identidad parcial se constata en la sílaba final: **J U O O** (*ja-m-món*) / **K U O O** (*ja-m-món*). En *mon*, el ataque se resuelve con un elemento gráfico (U/U para /m/) y la rima con la repetición del núcleo vocálico OO/OO. Durante la escritura manual dice 'o' [O], 'on' [O] y en computadora 'on', 'on' [OO]; pero al interpretar lo hace como sílaba completa *mon* [en OO]). Esta discrepancia entre proceso de escritura e interpretación no hace más que ilustrar formas de escritura de este nivel de conceptualización. Otro tanto sucede en *lechuga*.

(1)

D: *La 'ele'* (escribe N invertida), 'chu' (U), 'ca', 'ca', 'ca' (CA).

**N U C A**

*le- chu-/g/-a*

(2)

**N U E A**

*le-chu-ga*

Los segmentos resueltos de manera silábica no ofrecen dudas (correspondencias 1/1 en N/N para *le* y U/U para *chu*); pero el segmento final *-ga* plantea dudas según la cantidad de elementos que consideremos: CA/EA, CA/A, o bien solo A/A. Podría considerarse CA/EA como la realización grafo-fónica de la sílaba *ga*, en tanto CA durante la producción se verbaliza como *ca* y en su interpretación posterior como /g/-a (la proximidad fónica podría orientar esta decisión). Sin embargo en EA no estamos seguros de que los dos elementos se hayan pulsado en el teclado para representar *ga*, aunque ambos se señalen en la interpretación como *ga*. Creemos que la A final efectivamente representa identidad grafo-fónica, aunque como parte de un segmento que no resulta claro definir (¿2/2?, ¿2/1?). En este caso la dificultad no depende de saber si entre A/A existe o no identidad, sino de qué identidad se trata, pues no logramos definir con claridad el segmento de la sílaba que podemos considerar (*lechuga* y *sal* en Felipe A., también nos plantean interrogantes de este tipo)

Diana en *durazno* nos enfrenta a un problema similar.

(1)

D: 'Du' (U), 'ra' (A), 'du'(escribe U y luego agrega AO).

U A U A O

*du-ra-n-o*

(Vuelve a interpretar)

U A U A O

*du-ra-n- no*

(2)

D: 'Du', 'du', la 'u' (U); 'ra' (A), /n/ (U), 'o'(O).

U A U O

*du-ra-n-o*

Podemos observar identidad gráfica y grafo-fónica en una secuencia inicial de tres letras contiguas - UAU/UAU- aunque lograda por procedimientos diferentes: hay reescritura en la producción manual -dos veces 'Du' (para U y U)- pero no en computadora. Además el final O/O es interpretado de manera diferente: en la escritura manual, O es parte de la sílaba *no* en AO y en la escritura en computadora O es solo 'o'.

Los pares *carne*, *ravioles* y *diario*, introducen alternancias grafo-fónicas en sílabas tanto simples como complejas. *Carne* presenta dos alternancias grafo-fónicas:

(1)

D: *Cómo era, cómo se formaba..* (piensa). *Como 'casa', 'caca'. Pongo la 'a'* (escribe A); /r/ (escribe R), /n/ (escribe D y luego agrega N invertida).

A R D N

*ca-r-n-e*

(2)

D: 'Ca' (K), /r/ (prolongando el sonido fuerte escribe R); 'car', 'e'....no, 'car', 'ne' (agrega UE).

K R U E

*ca -r-n-e*

Por una parte, en la sílaba compleja *car* (CVC), el ataque y núcleo *-ca-* se resuelven con alternancia grafo-fónica solo cualitativa, pues desde el punto de vista cuantitativo la correspondencia es 1/1 entre A/K. Diana aisla además la coda *-R/R-* en el par. Por otra parte, la segunda sílaba de *carne*, nos plantea problemas similares a los que hemos expuesto en pares precedentes. Podríamos considerar como posible la alternancia grafo-fónica 1/1 entre N/E como parte de *ne* aunque interpretada por Diana como 'e'. Estas discrepancias entre producción e interpretación suceden también en *mayonesa* -A O N I A (*ma-yo-ne-/s/-a*) / A U E L Z A (*ma-yo-ne-sa*)- par en el que podemos considerar alternancia grafo-fónica en el segmento final 1/2 A/ZA para *sa* (¿y E/N para *ne*?).

Diana también produce alternancias grafo-fónicas en *ravioles* y *diario* tal como se observa en sus producciones: *ravioles* R A O D N. (*ra-vio-les*) / R O W N F (*ra-vio-ll-/e/-/s/*) y *diario* D A I O (*di-a-ri-o*) / D I A I O (*di-a-ri-o*). Esta última palabra que inicia como su nombre es particularmente difícil porque tiene dos diptongos. En *ravioles* la sílaba *vio* es tratada como una única sílaba escrita con la vocal (O) en el par M/C. En *diario* pasa otra cosa, ambas sílabas son descompuestas de manera que el bisílabo se convierte en tetrasílabo (*di-a-ri-o*). En la escritura manual aparecen tres de las cuatro vocales (D A I O) y en la producción en computadora todas las vocales (D I A I O). Al igual que otros niños, escribe las dos vocales del diptongo a partir de fabricar una sílaba oral suplementaria (ej: *ri-o* para *rio*). También como sucede en otros niños, cuando trata el diptongo como tal, la única vocal que aparece es la vocal acentuada (ej: *vio* en *ravioles* con O/O).

Solo resta analizar los pares escritos por **Valentín** y **Gabriela** de este nivel de silábico-alfabético. En sus producciones reencontramos pares con identidad total y parcial similares a los expuestos. Valentín escribe un par con identidad grafo-fónica total I N O (*vi-no*) / I N O (*vino*) y Gabriela logra producir tres pares con esta característica: R A B L S (*ra-vio-les*) / R A B L S (*ravioles*); S A L (*sal*) / S A L (*sal*); G S A (*ga-seo-sa*) / G S A (*ga-seo-sa*). Solo Valentín escribe tres pares con identidad grafo-fónica parcial: L U O G A (*le-chu-ga*) / L U L A (*le-chu-ga*); R I O L O L O (*ra-vio-les*) / R I O L S (*ravioles*). El par *jamón* es problemático -G O O V (*ja-mo-ón*) / R O N O (*ja-mo-ón*)- pues a lo sumo se le podría atribuir identidad grafo-fónica parcial en O/O (*mo*).

Tanto Valentín como Gabriela producen alternancias grafo-fónicas en tres pares cada uno, algunos de los cuales introducen formas de resolución interesantes en términos evolutivos.

Gabriela en *lechuga* escribe L E C H U G (*le-chu-ga*) / L E C H G (*le-chu-ga*)- donde la opción grafo-fónica de la sílaba *chu* presenta todas las letras (CHU) o solo el dígrafo CH. La alternancia grafo-fónica CHU/CH puede ser considerada 3/2 desde el punto de vista puramente gráfico, pero tratándose de un dígrafo la consideramos 2/1. Valentín produce alternancias grafo-fónicas al escribir *mayonesa*, pero aquí en dos sílabas de par: M C O N E S (*ma-yo-ne-sa*)/ M R N S A (*ma-yo-ne-sa*); 2/1 para *ne* y 1/2 para *sa*. En el par *golosinas* escrito por Gabriela, las alternancias son más numerosas pues se registran en tres de sus cuatro sílabas: G O L S N (*go-lo-si-nas*) / G O L O S I A (*go-lo-si-nas*); alternancias 1/2 en L/LO para *lo*, 1/2 en S/SI para *si* y 1/1 en N/A para *nas*. Vale la pena señalar que en el par *golosinas*, la niña logra escribir todas las letras de la palabra pero este conocimiento no es suficiente. En este nivel –tal como lo hemos expuesto en un niño de nivel silábico estricto- Gabriela demuestra que puede considerar elementos intrasilábicos haciendo coordinaciones momentáneas, sin estabilidad.

En *carne* la niña escribe K A N (*car-ne*) / C A N E (*car-ne*). Las dos sílabas del par presentan alternancias grafo-fónicas: 1/2 en N/NE y 2/2 en KA/CA. En este caso, la alternancia cualitativa introduce una novedad con respecto a las precedentes y que llamaremos “**alternancia grafo-fónica ortográfica**”. De manera similar, Valentín escribe *vaso*, palabra con inicio igual a su nombre de manera sorprendente: V A C O (*va-so*) / B S O (*va-so*). Aquí tenemos una doble alternancia grafo-fónica ortográfica: VA/B para *va* y CO/SO para *so*. Esta misma alternancia aparece cuando Valentín escribe *sal* -CALA /SALA. En este par, el monosílabo se transforma de CVC a CVCV (procedimiento constatado en niños que escriben este tipo de sílaba compleja) (Ferreiro y Zamudio:en prensa).

**Llamaremos alternancias grafo-fónicas ortográficas a la escritura sucesiva (en el tiempo) de un segmento silábico de la misma palabra con letras pertinentes, pero tales que, de sus posibles opciones ortográficas (convencionales o no), aparece una de ellas en una primera realización y otra en una segunda realización (ejemplos: K/C, V/B, C/S). Los niños están introduciendo valores ortográficos alternativos, en tanto opciones a disposición, sin estabilidad.**

Las alternancias grafo-fónicas (ortográficas o no) son producciones avanzadas del nivel silábico-alfabético. La idea de coexistencia de modos de representación diferentes -propio de este nivel- cobra otra dimensión. Sabíamos que los niños al escribir una palabra iban a producir segmentos tanto silábicos como alfabéticos; ahora sabemos que además, estos mismos niños, disponen de modos de representación alternativos cuando tienen la oportunidad de producir la escritura de un par en momentos sucesivos. Estos resultados nos permiten comprender mejor la inestabilidad de la escritura en este nivel de adquisición, a la vez que valorar los modos de producción descritos para la superación de la hipótesis silábico-alfabética. Tal como lo señalamos a propósito del nivel silábico estricto, tampoco aquí el avance conceptual parece suceder por agregado de valores convencionales hasta cubrir la identidad total del par.

En el nivel silábico estricto presentamos alternancias del tipo N/E para *ne*; en este nivel silábico-alfabético hay alternancias del tipo NE/N para la misma sílaba. En el nivel silábico estricto las alternancias grafo-fónicas solo admiten centraciones sucesivas en una u otra versión realización grafo-fónica para valores sonoros idénticos. En este nivel silábico-alfabético la representación de tales valores admite consideraciones simultáneas (más de un elemento grafo-fónico de una sílaba puede ser representado). Sin embargo se trata aún de coordinaciones momentáneas que no pueden sostenerse en la producción del par. Lo sucesivo empieza a ser simultáneo, pero provisorio en este nivel.

De un total de 40 pares correspondientes al nivel silábico-alfabético encontramos:

- 2 pares **sin identidad gráfica ni grafo-fónica**;
- 11 pares con **identidad grafo-fónica parcial**;
- 11 pares registran **identidad total** (a diferencia del nivel silábico estricto, aquí no es la categoría de mayor ocurrencia)
- 16 pares con **alternancias grafo-fónicas** (algunas **ortográficas**).

Las alternancias grafo-fónicas propias de este nivel presentan diferencias cuantitativas del tipo 1/2 ó 2/1. La distribución es la siguiente:

-9 ocurrencias corresponden a alternancias de tipo 1/2 -ejemplo: LUG/LUGA para *lechuga*- es decir, aquella que presenta un elemento en la primera producción (manual) y dos en la segunda producción (computadora);

-4 ocurrencias corresponden a alternancias 2/1 –ejemplo: **VACO/BSO** para vaso.

Los casos 1/2 sugieren la posibilidad de progreso durante la producción, en tanto la segunda escritura (en computadora) presenta un análisis más completo con respecto a la primera, en circunstancias además, donde el niño tiene ante sí la totalidad de las letras en el teclado. Sin embargo, la constatación de casos contrarios -2/1- sugiere prudencia con respecto a esta interpretación.

### **1.5. Resultados en niños de nivel alfabético.**

En el Cuadro V del Anexo transcribimos los 40 pares escritos por los niños de este nivel.

En el nivel alfabético casi todos los pares presentan **identidad grafo-fónica total**. Es importante destacar que –a diferencia de las alternancias ortográficas del nivel anterior- en estos pares los niños logran conservar decisiones ortográficas, sea que elijan escribir **MAYONESA/ MAYONESA** como Belén, **MALLONESA /MALLONESA** como Clara o **GAMON/GAMON** como Lautaro A.

Solo presenta **identidad grafo-fónica parcial** el par *mayonesa* **MAHONESA/MAGONESA** escrito por Tomás A. y el par *jamón* -**GAMOM/GAMON**- escrito por Clara ( en este caso, diferencia motivada tal vez por el sonido nasal de la consonante final , M similar a N, aunque M en posición final no sea una opción gráfica posible en nuestro idioma).

La neta predominancia de escrituras de tipo alfabética con identidad total parece indicar un cuidado extremo de los niños para repetir su producción anterior (como lo hicieron algunos niños del nivel precedente). Una fuerte exigencia de identidad parece no permitir explorar alternancias grafo-fónicas ortográficas.

A modo de resumen, la Tabla 1 agrupa la frecuencia de categorías de respuesta en la producción del par M/C, según niveles de conceptualización.

Tabla 1  
Categorías de respuesta para cada par M/C  
Número absoluto y porcentaje según niveles de conceptualización\*

Niveles de conceptualización	Pares sin identidad	Pares con identidad parcial	Pares con identidad total	Pares con alternancias grafo-fónicas (incluye ortográficas)	Total pares por nivel
Presilábico	18 (60%)	12 (40%)	-	-	30
Silábico inicial	8 (28%)	19 (65%)	2 (7%)	-	29
Silábico estricto	-	9 (23%)	17 (44%)	13 (33%)	39
Silábico-alfabético	2 (5%)	11 (27.5%)	11 (27.5%)	16 (40%)	40
Alfabético	-	2 (5%)	38 (95%)	-	40

\* En este cuadro no se distinguen las identidades gráficas de las grafo-fónicas porque ambas pueden aparecer en la misma producción.

Los pares con identidad total no existen en el nivel presilábico, hay un primer atizbo en el nivel silábico inicial (solo 2 pares), tienen una presencia importante en el nivel silábico estricto pero disminuyen proporcionalmente en el nivel silábico-alfabético (44% a 27.5%) y son claramente dominantes en el nivel alfabético. La estabilidad se logra a través de un proceso donde no hay un incremento regular de pares idénticos.

Por otra parte, las alternancias grafo-fónicas solo aparecen en los niveles silábico estricto y silábico-alfabético. Estas alternancias impiden la identidad total pero

parecen jugar un rol muy importante en la evolución. La producción de pares con alternancias grafo-fónicas indica que los niños exploran diferencias en la representación de unidades silábicas: con letras que se excluyen mutuamente en el nivel silábico estricto (ejemplo: caso de Santiago S.) o que empiezan a poder coordinarse entre sí (escrituras de tipo silábico-alfabéticas). Por lo tanto, la producción de identidades no parece ser el motor del desarrollo. La exploración de alternativas genera diferencias objetivas en las producciones, necesarias para poder avanzar.

## PARTE 2

### Comparación e interpretación de las listas escritas de manera manual y en computadora

#### 2.1. Resultados de la comparación e interpretación de los pares.

A fin de analizar la manera en que los niños comparan e interpretan sus producciones, presentamos ante ellos la lista manual y la lista producida en computadora de manera impresa y los invitamos a observar cómo quedaron. Tal como expusimos en el Capítulo 2, mostramos cada par de palabras de acuerdo al orden del dictado –tapando el resto de las palabras escritas- y formulamos en cada caso una pregunta de comparación y otra de interpretación: *¿Es lo mismo acá que acá? / ¿Qué dirá acá y acá?* (señalando cada término del par).

Para organizar estos resultados hemos agrupado los datos en las cuatro categorías posibles según respuestas de comparación e interpretación de los pares. Estas categorías y sus resultados por niveles de conceptualización se detallan en la Tabla 2.

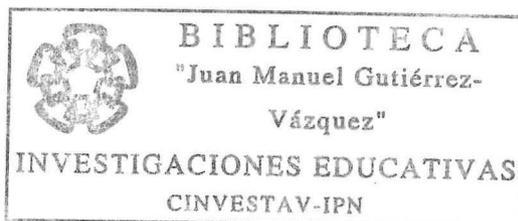


Tabla 2

Categorías de respuesta en tareas de comparación e interpretación de los pares de palabras M/C. Total y porcentaje según niveles de conceptualización.

Respuestas comparación/ interpretación	No es lo mismo/ dice lo mismo	No es lo mismo/ no dice lo mismo	Es lo mismo/ dice lo mismo	Total respuestas por nivel.
Niveles de conceptualización				
Presilábico	11 (37%)	18 (60%)	1 (3%)	30
Silábico inicial	5 (18%)	22 (76%)	2 (6%)	29
Silábico estricto	5 (13%)	17 (45%)	16 (42%)	38*
Silábico-alfabético	-	29 (73%)	11 (27%)	40
Alfabético	5(13%)	1(2%)	34 (85%)	40
Total por categoría	26 (15%)	87 (49%)	64 (36%)	177

\*En el nivel silábico estricto recogimos 39 pares, de los cuales excluimos uno por no contar con datos confiables.

En la Tabla 2 se observa que en todos los casos donde los niños consideran que el par manual/computadora **“es lo mismo”**, al interpretar lo escrito atribuyen la misma significación, es decir, **“dice lo mismo”** (por ejemplo, *“mayonesa y mayonesa”*, *“lechuga y lechuga”*). No registramos ninguna ocurrencia en la categoría **“es lo mismo / no dice lo mismo”** motivo por el cual para estos niños la igualdad atribuida a los significantes garantiza la conservación del significado en las palabras del par. Esto ocurre en todos niveles de conceptualización.

En casi todos los casos donde los niños señalan que el par **“es lo mismo”** al comparar la producción manual y la impresa (categoría **“es lo mismo/dice lo mismo”**), dichos pares efectivamente presentan las mismas letras en el mismo orden. Entre quienes presentan este tipo de respuestas podemos identificar a aquellos que las registran en todos o en casi todos los pares: un niño del nivel silábico estricto - Javier, que utiliza solo vocales logrando en todos los pares identidad total- y los cinco niños con producciones alfabéticas. Solo dos niños sostienen **“mismidad”** considerando criterios diferentes:

- Para Lautaro P. -nivel presilábico- la identidad grafo-fónica de la letra inicial resulta suficiente. En el par *lápices* (AROTUTP / AVNKWGHJKLQERJ, uno de sus dos pares con identidad parcial), a pesar de advertir las diferencias en la series gráficas, la presencia de “la `a´ y la `a´ ” - tal como él lo señala- resulta suficiente para que ambas secuencias sean lo mismo y digan lo mismo.
- Carmela –nivel silábico estricto- considera como “lo mismo” la representación del par JOO / AOO para *jamón*, único par con alternancia grafo-fónica que produce la niña. La respuesta de Carmela marca una diferencia importante con respecto a la interpretación que el resto de los niños de este nivel atribuyen a este tipo de escritura. Es la única respuesta –de un total de 13 pares con alternancias grafo-fónicas registrados en este nivel de conceptualización- donde la escritura es considerada como “lo mismo”.

Pero la identidad de significado se sostiene también cuando al comparar las escrituras los niños advierten diferencias en el par: **“no es lo mismo” pero “dice lo mismo”**. En algunos niños de los niveles presilábico y silábico el significado se conserva aún cuando señalen diferencias que involucran notorios cambios cualitativos en las series gráficas del par, es decir, cuando ellos mismos constatan cambios en el significante (los rasgos cuantitativos no han sido referidos por estos niños).

En los niños del nivel presilábico es donde este tipo de respuesta presenta mayor número de ocurrencias (11 respuestas, 37%). Como categoría predominante o única se presenta en Lautaro P. y Santiago P. Lautaro P. –quien había encontrado una letra inicial para señalar la “mismidad” del par en nuestro ejemplo anterior- en el resto de los pares justifica sus diferencias atendiendo también a la letra inicial. Por ejemplo, en el par *sal* escribe (1) AROQLLA / (2) YWRYFHJDSAREW e indica que “no son lo mismo porque tiene la `a´ (A) y la `i griega´ (Y)”, pese a lo cual en ambas dice “sal”. De manera similar, Santiago P. justifica las diferencias comparando distintas letras de inicio de cada palabra, al tiempo que otorga idéntica significación al par. La intención de escribir la misma palabra basta para que diga lo mismo.

Este tipo de respuesta registra menos ocurrencias en los dos niveles siguientes. Maia –nivel silábico-inicial- es quien interpreta de esta forma todos los pares con

identidad grafo-fónica parcial (5 ocurrencias en los 6 pares). Por ejemplo, en el par *mayonesa* escribe (1)MRONRA / (2)MRAE. Al comparar justifica las diferencias: “*le falta la `o` y la `ene` (señalando [2] ) también éstas*” (señalando RA en [1] ), sin embargo en cada palabra dice “*mayonesa*”.

Tomás S. es el único niño del nivel silábico estricto que presenta este tipo de respuesta en los dos pares que produce con identidad grafo-fónica parcial (por ejemplo, en *sal* SAC/SEAL sostiene que “*no son lo mismo*”); y en los tres pares con alternancias grafo-fónicas (por ejemplo, en *ASIE/ASINE* para *tallarines*). El niño ve que los significantes son diferentes, a la vez que sostiene la igualdad de significado.

Para Lautaro P. y Santiago P. (nivel presilábico) las diferencias gráficas constatables en los pares no afectan la significación de lo escrito, pueden ser reconocidas a la vez que ignoradas al asignar la misma interpretación al par. Para Maia y Tomás S. –cuyos pares presentan identidad grafo-fónica parcial o alternancias grafo-fónicas- tales pares no son lo mismo, pero algunas similitudes parecen resultar suficientes para atribuir una misma significación al par, conjuntamente con la intención del productor de escribir dichas palabras. Podemos destacar que este tipo de respuesta no ha sido predominante en estos niveles de conceptualización. De manera temprana, los pequeños imponen ciertas condiciones de interpretabilidad fundadas en las particularidades de los significantes para aceptar que las palabras del par puedan decir o no decir lo mismo.

Las respuestas “no es lo mismo/dice lo mismo” se registran también pero con menor ocurrencia en niveles más avanzados (ver Tabla 2). Ningún niño del nivel silábico-alfabético acepta que las diferencias observadas puedan conservar la significación. Las cinco ocurrencias constatadas en los niños con escrituras alfabéticas son producidas por Tomás A. y Belén. Recordemos que en este nivel casi todos los pares presentan identidad total, por lo cual podemos esperar justificaciones diferentes a las precedentes. Belén señala diferencias observables en cuatro pares con identidad total que no alteran su significación. Ella refiere a particularidades espaciales y tipográficas que efectivamente no resultan sustanciales para alterar el sentido de lo que ha escrito (por ejemplo, indica que “*la jota tiene un palito derechito y acá parece un puente torcido*”, comparando la letra impresa y la escrita en papel, cuyas formas son parcialmente distintas). Tomás A. en una escritura con identidad parcial señala diferencias gráficas en dos letras (en H y G de MAHONESA/ MAGONESA para *mayonesa*) pero el par conserva la misma significación.

Veamos ahora las respuestas más numerosas: “no es lo mismo/no dice lo mismo”(Tabla 2).

Para comprender estas respuestas necesitamos saber dónde consideran que han escrito la palabra dictada (escritura M o C). Estos resultados aparecen en la Tabla 3, donde el total de niños es 15 porque excluimos a los de nivel alfabético con neto predominio de pares con identidad total y a los 5 niños que sostuvieron igualdad de significado a pesar de las diferencias en las escrituras del par.

Tabla 3

Decisiones sobre dónde dice la palabra dictada, por niño y por nivel de conceptualización, según preferencia manual (M) computadora (C).

Dónde dice (preferencias)	Presilábico	Silábico inicial	Silábico estricto	Silábico-alfabético	Total por preferencia
Todas en M	1	2	1	-	4
Oscilan entre M o C	1	1	1	2	5
Todas en C	1	1	1	3	6

La distribución de estos quince niños no indica preferencias con respecto a instrumentos y superficies de escritura ni diferencias claras según niveles de conceptualización. Solo en el nivel silábico-alfabético las producciones en computadora parecen ser más confiables que las manuales. Para cuatro niños (de niveles presilábico a silábico estricto) la escritura producida en computadora no es considerada más confiable que la producción manual, a pesar de que ofrezca una resolución formal más cuidada en el papel. Para ellos, las marcas más trabajosamente escritas con lápiz parecen ofrecer mejores garantías.

## 2.2. Qué dice cuando “no dice” la palabra dictada.

Vistos los resultados, esta tarea merece algunas consideraciones, en tanto invita al niño a interpretar una escritura que él mismo ha considerado que “no dice” lo que el adulto le ha dictado. Asignar un significado a la escritura no elegida puede ubicar al niño en una posición difícil o de compromiso ante el adulto, en tanto debe decidir sobre la significación de una escritura que ha identificado como fallida.

Teniendo en cuenta estas condiciones de la tarea, es posible no obstante analizar las respuestas infantiles en este contexto de interpretación. Incluimos en este análisis a 15 niños de todos los niveles de conceptualización que presentaron al menos alguna(s) respuesta(s) donde señalan que “no dice lo mismo”. Podemos organizar a estos niños en tres grupos según las respuestas de interpretación únicas o dominantes adjudicadas a las escrituras que “no dicen” lo dictado.

- Grupo 1: Niños que proponen una palabra distinta a la dictada.
- Grupo 2: Niños que intentan conservar alguna similitud sonora con la palabra dictada, sea al proponer un segmento de dicha palabra, un derivado léxico o una secuencia sonora que no es palabra.
- Grupo 3: Niños que no se pronuncian.

- **Grupo 1** (dos niños).

Un primer conjunto de niños propone una palabra diferente a la dictada por el adulto al interpretar la producción. Realizan una lectura global fundada en las diferencias gráficas del par, pero sin anclaje en las unidades gráficas que lo componen.

Como respuesta única, dos niños interpretan la escritura de esta manera: Guillermina y Juan (ambos de nivel presilábico). Guillermina en todos los casos interpreta palabras que no poseen ninguna relación semántico-pragmática con la lista de compras. Propone interpretaciones tales como *caballo*, *ventana* y *llave*, tanto en palabras escritas de manera manual como en palabras escritas en computadora. Juan -más atento al contexto de producción- interpreta en todos los casos palabras diferentes a las dictadas, pero con cierta relación semántico-pragmática con la lista de

compras; por ejemplo, *naranja*, *zanahoria* y *manzana*. En todos los casos Juan asigna estas interpretaciones a su producción manual, como si la palabra dictada por el adulto fuera la más confiable cuando ha sido escrita en computadora.

- **Grupo 2** (ocho niños).

Un segundo grupo –el más numeroso- intenta conservar alguna similitud sonora con la palabra dictada cuando interpreta la producción y -a diferencia de los anteriores- consideran aspectos gráficos de sus escrituras en todos o algunos pares.

En algunos casos -como ocurre con Dolores (silábico inicial) y con Celina (silábico-alfabético)- presentan como respuesta dominante un derivado léxico de la palabra y/o solo su segmento inicial.

Dolores utiliza estas dos formas de interpretación según considere la información gráfica de los pares manual/ computadora. Sus interpretaciones suceden en el siguiente orden de presentación (destacamos con negrita las identidades parciales en el inicio del par):

<b>Producción manual (1)</b>	<b>Producción en computadora (2)</b>
<b>M L E N</b> <i>mayonesa</i>	<b>M L D O</b> <i>Mayo</i>
<b>L O M E R E S</b> <i>lechuga</i>	<b>L R I S</b> <i>Lechu</i>
<b>E L A S</b> <i>Jamón</i>	<b>M O I H</b> <i>Jamoncito</i>
<b>L S E R</b> <i>sal</i>	<b>M E S I O</b> <i>Salita</i>
<b>D R L O N</b> <i>Donas</i>	<b>D O I E I</b> <i>Donitas</i>
<b>L R E N S</b> <i>durazno</i>	<b>D O M O R</b> <i>Duraznito</i>

En los dos primeros pares, Dolores interpreta el segmento inicial de la palabra dictada: *mayo* y *lechu*. Tal como se advierte en su producción, existen razones gráficas para conservar en la interpretación el inicio de la secuencia sonora dictada: solo las grafías iniciales de ambos pares son idénticas (ML en *mayonesa* / L en *lechuga*). Ante las similitudes gráficas de cada par -señaladas incluso por la niña al comparar los caracteres- corresponden idénticos comienzos gráficos y sonoros en la interpretación. A partir del tercer par -donde los inicios gráficos no son compartidos- Dolores cambia su forma de interpretación: intenta diminutivos en tanto palabras cercanas a las dictadas (*jamoncito*, *salita*, *duraznito*). Sin ser claras las razones de su elección, en todos los casos confía más en su producción manual, pues es en la lista escrita en computadora donde localiza todas las interpretaciones que no dicen la palabra dictada.

Celina interpreta los pares de manera similar, solo que en su caso las interpretaciones dominantes asignan el segmento inicial de la palabra dictada a pares con identidad grafo-fónica en letra inicial. Para Celina, las palabras bien escritas corresponden a la lista producida en computadora, pues parecen ajustarse mejor a sus hipótesis.

Otros niños como Simón (nivel presilábico), Felipe I. (silábico inicial), Francisco (silábico estricto), Carmela (silábico estricto) y Diana (nivel silábico-alfabético) al interpretar lo escrito conservan alguna similitud con la palabra dictada, pero lo hacen a través de una secuencia sonora que no es palabra.

Una vez que Simón señala similitudes y diferencias entre las letras de cada par, propone las siguientes interpretaciones:

Producción manual (1)	Producción en computadora.(2)
AMELA <i>Mayonesa</i>	ALVA <i>anella</i>
EVLALG <i>lechuga</i>	EVARBULG <i>Lechuca</i>
LGBAUPU <i>Jamón</i>	LGALA <i>Jamoi</i>
AUVRLEA <i>Sal</i>	LUBRLA <i>Yal</i>
SIQBAP <i>Sifón</i>	SIALPA <i>Sifoinch</i>
OUALEA <i>Soda</i>	OLAUBRA <i>Socha</i>

Como respuesta única, Simón produce cambios sonoros en la palabra dictada al interpretar las producciones informáticas. En el primer par el cambio sonoro es mayor, en apariencia motivado por el valor reconocido en alguna de sus letras (A en *anella*) pero a partir del segundo par este tipo de respuesta se consolida (*lechuca, jamoi, yal, sifoinch, socha*). En todos los casos, los pares producidos por Simón comparten letra inicial y/o final, es decir, presentan identidad gráfica o grafo-fónica parcial. La consideración de segmentos parcialmente coincidentes, parecen sugerir también secuencias sonoras parcialmente coincidentes.

Francisco, Felipe I. y Carmela también interpretan "la otra escritura" con cambios sonoros y lo hacen de manera dominante.

-Francisco (silábico estricto), por ejemplo, interpreta *frazada* en (1) **ASA** y *alafrada* en (2) **ANA**, tomando en consideración el dato grafo-fónico (A para la secuencia *alafrada*). El niño oscila entre elegir la producción manual o la escrita en computadora.

-Felipe I. (silábico inicial) también toma en cuenta información gráfica, solo que en su caso por momentos nombra alguna de sus letras. Por ejemplo, en el par *lechuga* interpreta en (1) EPFIE *lepechu* y en (2) EUECGA *lechuga*. La secuencia sonora *lepechu* guarda similitudes sonoras con la palabra dictada *lechuga*, a la vez que hace

referencia por su nombre a uno de los caracteres graficados (*pe* de EPFIE, cuando expresa *lepechu*). En todos los casos asigna estas interpretaciones a su producción manual.

-Carmela (silábico estricto) hace lo propio pero sobre la producción informática; por ejemplo, interpreta *ravioles* en (1) **ROL** y *travioles* en (2) **RTL**, considerando la diferencia sonora (*tra*) a partir de la diferencia gráfica del par (T/O).

Diana (silábico-alfabético) es un caso un tanto diferente, pues oscila en intentar cambios sonoros, a la vez que incursiona en propuestas de deletreo, siempre que interpreta su producción manual. En los pares cuya letras iniciales tienen identidad gráfica o grafo-fónica, la interpretación incluye el comienzo sonoro de la palabra dictada con intentos de deletreo que procuran ajustarse al resto de los caracteres graficados. Tal el caso de *ma-o-ne-ia* para interpretar las partes de (1) AONIA y *mayonesa* para (2) AUELZA; o como sucede en *le-ca-a* para (1) NUCA y *lechuga* para (2) NUEA. En este par, la identidad gráfica parcial en la letra inicial (N) es interpretada con idéntico valor sonoro no convencional (*le*, porque refiere a *lechuga*; valor atribuido por la niña explícitamente durante el proceso de escritura, tal como figura en el Cuadro IV del Anexo). Cuando los pares no presentan los mismos caracteres iniciales, Diana propone una secuencia de deletreo sin relación con la palabra solicitada. Tal es el caso por ejemplo del par *carne* en el que interpreta *arrede-e* para (1) ARDN intentando nombrar y sonorizar letras. En todos los pares la niña desconfía de su producción manual y considera que la palabra dictada puede hallarse en la producción impresa, escrita en computadora.

- **Grupo 3** (cinco niños).

Un tercer grupo lo conforman quienes no se pronuncian ante la solicitud de interpretación. En estos casos los niños responden “no sé”, “*acá no dice*”. Cinco niños responden de esta manera. Octavio y Clara (ambos de nivel silábico inicial) como respuesta única en todos los pares; el primero oscila en señalar tanto la producción manual como la escrita en computadora y Clara en todos los pares señala la producción informática. Felipe, Valentín y Gabriela (nivel silábico-alfabético) responden “no sé” en la mayoría de sus respuestas señalando su producción manual.

Un caso singular es Santiago S. (nivel silábico estricto), único caso donde el deletreo hegemoniza la interpretación, motivo por el cual sus respuestas merecen ser diferenciadas del resto de los niños. Recordemos que Santiago S produce el total de pares con alternancias grafo-fónicas en consonantes y vocales, a la vez que no reconoce su equivalencia en la interpretación. Siempre desconfía de su producción manual, pues es allí donde interpreta que las palabras dictadas no dicen. Sus interpretaciones incluyen deletreo parcial o total de la palabra. Realiza intentos de lectura letra por letra, asignando a veces valores silábicos para las mismas, ajustados y no ajustados a la palabra (*ma* para M en *mayonesa*, *re* para R en *ravioles*); a veces, nombre de letra correcto (*eleuge* para LUG en el par *lechuga*); o nombre no convencional a letras (*se-a* para la escritura SA en el par *soda*, o *sele* para SL en el par *sal*). Santiago S. cuenta con un repertorio amplio de valores sonoros, tal como lo hemos constatado en sus producciones con alternancias grafo-fónicas, conocimiento que en este caso es utilizado por el niño para dar cuenta de las diferencias en el par.

---

<sup>1</sup> Recordemos que el total de respuestas es 29 y no 30 porque en un nombre con vocal inicial –Octavio– se dictó solo una palabra con igual letra inicial.

<sup>2</sup> El total de respuestas es 39 y no 40 porque Santiago S. produce 7 pares en lugar de 8 (no escribe *carne*)

<sup>3</sup> En todos los casos, la Y acompañada de vocal (en este caso, *yo*) debe interpretarse en este contexto y en dialecto rioplatense como una consonante fricativa palatal sonora.

<sup>4</sup> El análisis de las palabras con inicio igual o similar al nombre propio será expuesto en el Capítulo 4.

<sup>5</sup> La “función de comodín silábico” es un caso particular de uso de letra en función sustituta, en tanto letra que suple aquella que debería ir en una palabra, pero se desconoce cuál es (Quinteros, 1997).

## CAPÍTULO 4

### LA ESTABILIDAD DEL NOMBRE PROPIO

#### PARTE 1

##### Transformaciones del nombre propio

Abordaremos el problema de la estabilidad gráfica de una unidad léxica particular: el nombre propio. Tal como fue expuesto en el Capítulo 1, trabajamos expresamente con niños de distintos niveles de conceptualización que sabían escribir su nombre de manera convencional.

Recordemos brevemente que propusimos a los niños dos tipos de tareas: transformaciones tipográficas de las letras del nombre y transformaciones sobre la cantidad y orden de sus letras. Estas transformaciones fueron realizadas por el adulto, ante la vista de los niños, en pantalla de computadora. Partimos de la idea de que no todas las transformaciones del nombre propio serían equivalentes para los niños, algunas conservarían su significado y otras producirían un cambio de significación, cualquiera sea el nivel de conceptualización infantil sobre el sistema de escritura. Exponemos los resultados de las dos tareas en el orden en que fueron aplicadas.

##### **1.1. Transformaciones del nombre propio: comparación e interpretación de variantes tipográficas.**

Al **comparar** las distintas transformaciones tipográficas del nombre propio con la escritura testigo (versión superior en letra imprenta mayúscula) se obtienen las siguientes respuestas a propósito de cada transformación (25 niños, 4 respuestas cada niño = 100 respuestas):

Tabla 4

Comparación de escrituras del nombre propio (np) ante cada transformación tipográfica en el total de niños entrevistados  
Porcentaje de respuestas según transformación.

Transformación tipográfica	Comparación de versiones del np: “¿es lo mismo?”	
	Sí es lo mismo	No es lo mismo
Mayúscula cursiva- fuente Verdana. Ej: <i>GABRIELA</i>	10	15
Mayúscula inicial y minúsculas-fuente Verdana. Ej: Gabriela	8	17
Minúsculas- fuente Verdana. Ej: gabriela	10	15
Mayúscula inicial y minúsculas – fuente Monotype Corsiva Ej: <i>Gabriela</i>	10	15
N = 100	38	62

Cualquiera sea la transformación tipográfica, la mayoría de las respuestas refieren a sus diferencias (62 % “no es lo mismo”). Al solicitarles justificación (“*por qué te parece que no es lo mismo*”, “*cómo te diste cuenta que no es lo mismo*”), expresan diversas razones.

-En la producción en cursiva aluden a la posición de los grafismos: *“porque está doblada”, “está torcido”, “está como si lo soplara el viento”, “están caídas”, “está chueco”*.

-Sobre el resto de las transformaciones, asignan una denominación específica a la nueva escritura (*“está en manosquita”* o *“en manoescrita”*; *“está en Japón...digo...en inglés”*) o bien refieren a las letras a través de algún aspecto distintivo (*“una letra es la misma, la `ese´ con la `ese´, pero las demás no”*; *“porque tiene un palito en la pancita y una vueltita abajo”* –refiriéndose a la `e`; *“porque la de abajo está en letra chiquita y acá mediano”*; *“en el de abajo están las letras diferentes”, “está al revés y más chiquito”*- comparando letra inicial D por d).

Sin embargo, cuando se trata de la **interpretación** de lo escrito, la mayoría de las respuestas sostienen que en ambas producciones dice el nombre propio, aunque señalen diferencias al comparar. La pregunta a la que responden es *“¿qué dice acá y acá?”*. La Tabla 5 presenta totales por cada transformación y tipos de respuesta.

Tabla 5

Interpretación de escrituras del nombre propio (np) ante cada transformación tipográfica. Porcentaje de respuestas según cada transformación (n=100)

Transformación tipográfica	Interpretación de la transformación		
	Dice el np	"No sé"	Otras
Mayúscula cursiva-fuente Verdana	24	1	-
Mayúscula inicial y minúsculas-fuente Verdana.	20	5	-
Minúsculas-fuente Verdana.	20	3	2
Mayúscula inicial y minúsculas - fuente Monotype Corsiva	20	5	-
	84	14	2

El 84 % de las respuestas infantiles sostiene la conservación del significado en la escritura del nombre propio a pesar de las transformaciones tipográficas realizadas por el adulto.

El contraste entre Tabla 4 y Tabla 5 indica que los niños pueden diferenciar entre cambios observables en los grafismos (no es lo mismo porque la apariencia gráfica de las letras ha cambiado) y la interpretación otorgada a dichos cambios (sigue diciendo el nombre propio).

En la Tabla 6 se consigna la relación entre las respuestas de **comparación** de la transformación ("sí es lo mismo/ no es lo mismo") y las respuestas de **interpretación** ("dice el nombre/no dice el nombre propio").

Tabla 6

Relación entre respuestas de comparación e interpretación de las transformaciones tipográficas del nombre propio (np). Porcentajes (n=100)

<b>Respuestas interpretación</b>	<b>Dice el np</b>	<b>No dice el np</b> (14 "no sé" + 2 "otras")	<b>Total respuestas de comparación</b> <b>N= 100</b>
<b>Respuestas comparación</b>			
<b>Es lo mismo</b>	38	-	38
<b>No es lo mismo</b>	46	16	62
<b>Total respuestas de interpretación</b> <b>N= 100</b>	84	16	

Todas las respuestas relativas a la pérdida de significado del nombre se formulan cuando los niños reconocen diferencia entre las escrituras comparadas (16% de las respuestas "no es lo mismo/no dice el np"). En ningún caso sostienen esta interpretación cuando advierten "mismidad" entre las escrituras (no hay respuestas en la categoría "es lo mismo/no dice el np"); en otros términos, siempre que señalan que la escritura del nombre "es lo mismo", conserva su significación. En este caso, el cambio de significante conserva "mismidad" y por tanto no afecta su sentido.

Los resultados precedentes pueden discriminarse según niveles de conceptualización del sistema de escritura en los niños. La Tabla 7 detalla esta información, distinguiendo entre los casos en que se constata diferencia pero se mantiene o cambia la significación.

Tabla 7

Respuestas de comparación e interpretación de las transformaciones tipográficas del nombre propio (np) según niveles de conceptualización del sistema de escritura, agrupados según posibilidades de análisis alfabético/no alfabético en los niños.

Total y porcentaje de respuestas

<b>Respuestas comparación/interpretación</b>	<b>Es lo mismo/dice el np</b>	<b>No es lo mismo/dice el np</b>	<b>No es lo mismo/no dice el np</b>	<b>Total de respuestas</b>
<b>Niveles de conceptualización</b>				
<b>Presilábico/ Silábico inicial/ Silábico estricto.</b>	26 (43%)	21 (35%)	13 (22%)	60
<b>Silábico-alfabético Alfabético</b>	12 (30%)	25 (62.5%)	3 (7.5%)	40
<b>Total respuestas comp/interpr</b>	38	46	16	100

Cuando los niños señalan que las escrituras “no son lo mismo”, esto puede querer decir cosas distintas. Para algunos puede querer decir “registro un cambio en el significante que no afecta la significación”; para otros, “registro cambios que afectan la significación”. Cuando afectan el significado (“no es lo mismo/no dice el np”), el 7,5% de las respuestas corresponden a los niveles silábico-alfabético y alfabético (3 ocurrencias sobre un total de 40) y el 22% a los niveles precedentes (13 ocurrencias sobre 60). Estos datos parecen indicar que cuanto más avanzado el proceso de construcción del sistema de escritura, existirían también mayores posibilidades de reconocer que las diferencias tipográficas del nombre no afectan su significación.

Hasta aquí hemos considerado cada respuesta por sí misma. Veamos ahora qué ocurre al considerar las cuatro respuestas de cada niño.

Felipe A. y Diana son los niños del nivel silábico-alfabético que no reconocen su nombre a partir de la transformación, pero solo en una oportunidad cada uno: Felipe A. señala no saber qué dice ante la escritura *Felipe*; Diana manifiesta no saber qué dice en la única transformación donde la letra inicial de su nombre presenta un notorio cambio formal (en *diana* comenta: “no sé qué dice porque creo que ésta -d- está al revés”). Clara A. (nivel alfabético) tampoco sabe qué dice cuando su nombre aparece en Monotype Corsiva, aunque a diferencia de Diana, la letra inicial ‘C’ conserva un formato similar a la escritura testigo (C).

Las 13 ocurrencias de los niveles precedentes corresponden a cuatro niños que de manera dominante no reconocen su nombre en la transformación y a un niño que no lo reconoce solo en una oportunidad:

-Guillermina y Juan (ambos nivel presilábico) en 3 de las 4 transformaciones manifiestan no saber qué dice (para Guillermina solo dice su nombre en *Guillermina* y para Juan en *JUAN*); para Lautaro P. (también nivel presilábico) solo en una oportunidad no dice su nombre sino “la” cuando observa **lautaro** porque “le falta la ele”.

-Santiago S. y Javier (nivel silábico estricto) en 3 de las 4 transformaciones sostienen no saber qué es lo que está escrito allí. Solo reconocen su nombre cuando se presenta en mayúscula cursiva, es decir, cuando observan *SANTIAGO* y *JAVIER*.

Es interesante destacar que de los 25 niños estudiados, solo 4 (niveles presilábico y silábico) no aceptan la conservación del significado del nombre en las transformaciones tipográficas.

Las transformaciones realizadas son, en principio, iguales para todos los niños. Sin embargo, los cambios tipográficos de mayúscula a minúscula producen cambios notables -por ejemplo para Diana (D/d)- y mucho menos evidentes para Santiago (S/s). A pesar de ello, el análisis de las letras iniciales de los nombres según semejanzas y diferencias tipográficas en el pasaje de mayúsculas a minúsculas, no aporta datos específicos para interpretar los resultados obtenidos. Existen respuestas de rechazo y de aceptación de la escritura del nombre tanto cuando el cambio tipográfico guarda mayor similitud entre mayúscula y minúscula como cuando existen marcadas

diferencias tipográficas (por ejemplo, se pueden rechazar y aceptar tanto iniciales S-s como letras iniciales D-d). Lo mismo sucede con las letras iniciales del nombre en variantes tipográficas mayúsculas Verdana y Montype Corsiva. Esto se constata en todos los niveles de conceptualización.

## 1.2. Transformaciones del nombre propio: omisión y permutación de las letras del nombre

Finalizada la serie de transformaciones tipográficas, propusimos a los niños una segunda serie de transformaciones del nombre propio. Como en el caso anterior, con la escritura del nombre en imprenta mayúscula como escritura testigo en línea superior, y con una producción idéntica en línea inferior a partir de la cual se realizaban los cambios. En estas transformaciones nos interesaba poner a prueba qué tanto esta unidad léxica podía o no conservar su significación al perder una de sus letras y al presentar cambios en el ordenamiento convencional, sin afectar inicio y fin.

La Tabla 8 presenta la distribución de respuestas frente a la pregunta que solicita una **comparación** con la escritura testigo: "¿Es lo mismo acá que acá?" (25 niños por 3 transformaciones = 75 respuestas).

Tabla 8

Comparación de escrituras del nombre propio (np)

Totales y porcentaje de respuestas en omisión y cambios de orden de letras.

Transformación	Comparación de versiones del np: "¿es lo mismo?"	
	Sí es lo mismo	No es lo mismo
<b>Omisión.</b> Ej: JAIER	-	25
<b>Orden A (próximo)</b> Ej: JAIVER	5	20
<b>Orden B (distante)</b> Ej: JVAIER	1	24
N=75 (100%)	6 (8%)	69 (92%)

Para los niños estudiados, los cambios por omisión y orden de las letras del nombre propio generan claras diferencias entre la producción convencional y la versión transformada (92% "no es lo mismo"). Esta diferencia puede ser justificada a través de diversos comentarios. Las palabras de Felipe ejemplifican estos comentarios: en FEIPE (omisión) dice "*borraste la ele*"; en FLEIPE (orden B) no es lo mismo "*porque en el lugar de la de 'Lucas' está la 'e'*" (la expresión "*la de 'Lucas'*" refiere a la inicial del nombre de un compañero).

Casi todos los niños afirman que la omisión y el orden B generan una fuerte diferencia. El orden A -reintroducción de la letra omitida en lugar próximo al convencional- es el que presenta un quinto de respuestas de aceptación de igualdad ("sí es lo mismo", 5 respuestas sobre un total de 25). Estas 5 respuestas pertenecen de tres niños: 2 respuestas a un niño de nivel presilábico, 2 a un niño de nivel silábico estricto y 1 a un niño de nivel alfabético. En estos casos no es posible explicar "la mismidad" por mera "distracción". El adulto vuelve a preguntar al finalizar la serie de transformaciones y los niños conservan su interpretación inicial con distintas justificaciones. Por ejemplo, Lautaro P. (nivel presilábico) observa atentamente la escritura transformada y nombra de manera correcta una a una las letras en LAUATRO; Tomás S. (silábico estricto) justifica su igualdad por los extremos de la serie gráfica ("*porque empieza con el mismo y termina con el mismo*" en TOAMS).

Ante la solicitud de **interpretación** de la escritura testigo y transformada ("*¿Qué dirá acá y acá?*"), los niños expresan cuatro tipos de respuestas según hayan sido o no sensibles a los cambios mencionados. Los tipos de respuesta y sus resultados cuantitativos son los siguientes:

Tabla 9

Interpretación de escrituras del nombre propio: omisión/cambios de orden A y B

Total y porcentaje por tipo de respuesta en cada transformación

Tipo de respuesta	Omisión	Orden A	Orden B	Total por tipo de respuesta
1) Conservan el significado: dice el NP	1	7	2	10 (13%)
2) Proponen una interpretación distinta a lo escrito.	8	9	11	28 (38%)
3) Proponen una interpretación distinta porque sonorizan correctamente lo escrito.	8	3	2	13 (17%)
4) No saben qué dice luego de la transformación.	8	6	10	24 (32%)
N= 75 respuestas (100%)				

- En la **respuesta de tipo 1**, los niños **conservan el significado al interpretar la escritura objeto de transformación: dice el nombre propio**. Para ellos, las alteraciones por omisión u orden de letras no modifican la significación, la escritura sigue diciendo lo mismo.

Todas las respuestas en las que los niños sostienen la igualdad entre escritura testigo y escritura transformada corresponden a este tipo 1 en la interpretación (las 6 respuestas en las que se considera que el par comparado "es lo mismo"). En otros términos, siempre que los niños señalan "mismidad" entre las escrituras transformadas, conservan su significado. Lautaro P. (nivel presilábico) proporciona este tipo de

respuesta donde la presencia de las mismas letras -prescindiendo de su orden- garantizan ser "lo mismo" y decir el nombre propio:

Orden A:

LAUTARO (escritura testigo)

LAUATRO (escritura transformada)

L: "Es lo mismo porque está la `ele`, la `a`, la `u`, la `a`, la `te`, `erre`, `o`".

"Dice `Lautaro` y `Lautaro`"

Orden B:

LAUTARO (escritura testigo)

LTAUARO (escritura transformada)

L: "Es lo mismo porque están las mismas letras".

"Dice `Lautaro` y `Lautaro`"

Con 10 ocurrencias, el tipo 1 representa apenas el 13% de las respuestas obtenidas. Se registran en distintos niveles de conceptualización, aunque solo 2 ocurrencias en los niveles silábico-alfabético y alfabético. La mayoría de las respuestas corresponden a la transformación Orden A, es decir, la menos notoria y aquella que reintroduce la letra omitida en un lugar cercano al convencional (7 de 10 ocurrencias). La recuperación de la letra en posición contigua al lugar convencional podría ser tal vez interpretada por algunos niños como la anulación de la transformación precedente (omisión). Por el contrario, cuando se trata de la omisión de una letra o de un cambio de orden más notorio, es prácticamente inadmisibles para estos niños aceptar la conservación del nombre escrito (solo 1 ocurrencia en omisión y 2 ocurrencias en orden B).

Las respuestas del tipo 2, 3 y 4 corresponden a interpretaciones donde **las transformaciones no conservan el significado**. Constituyen el 87% de las respuestas de la muestra.

- **Las respuestas del tipo 2 proponen una significación distinta a lo escrito** (38% de las respuestas). Tal como se detalla en la Tabla 10, adopta formas particulares según los niños pero en todos los casos, la interpretación hace referencia a nombres propios.

Tabla 10

Variedad de respuestas tipo 2: omisión/cambios de orden A y B

Total de respuestas en cada transformación

Respuestas tipo 2: proponen una interpretación distinta a lo escrito	Omisión	Orden A	Orden B	Total por variedad de respuesta tipo 2.
2a. NP completo más nombre de letras.	1	3	1	5
2b. Otro nombre propio	1	-	2	3
2c. Secuencia sonora similar al NP con igual sílaba inicial.	2	5	7	14
2d. Segmento inicial del NP	3	-	-	3
2e. Otros	1	1	1	3
<b>Total respuestas tipo 2</b>	8	9	11	28/75 (38%)

La variedad de respuestas del tipo 2 puede ejemplificarse de la siguiente manera:

2a) Dice el nombre propio completo más el nombre de letras. Ejemplo:

-Maia: (nivel silábico inicial). En: MAAI dice "*Maia-a-a-i*".

-Santiago S. (nivel silábico estricto). En: SANITAGO dice "*Santiago-i-te-a-ge-o*".

-Diana (nivel silábico-alfabético). En: DINAA dice "*Diana-a*".

2b) Dice otro nombre. Ejemplo:

-Santiago (nivel presilábico). En: STANIAGO dice los dos apellidos del padre y agrega "*así se llama mi papá*".

-Dolores ( nivel silábico inicial). En: DLOORES dice "*Lulú*".

-Tomás (nivel silábico estricto). En: TOAS dice "*Tomasa*".

2c) Dice una secuencia sonora similar al nombre propio, con igual sílaba inicial.

Esta forma de interpretación es la que presenta mayor número de ocurrencias entre las del tipo 2 (14 de un total de 28 ocurrencias). Ejemplo:

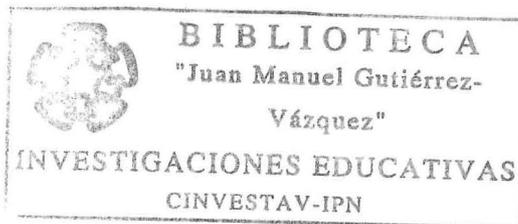
- Simón (nivel presilábico). En SION dice "Sinó".
- Celina (nivel silábico-alfabético). En CLEINA dice "Celena".
- Clarita (nivel alfabético). En CRLARITA dice "Claita".

2d) Dice el segmento inicial del nombre propio (una o dos sílabas). Es interesante señalar que las 3 ocurrencias se registran de manera exclusiva a propósito de la omisión. En estos casos pareciera que con menos letras los niños no admiten el nombre completo sino apenas una parte.

- Lautaro (nivel presilábico). En LAUARO dice "La".
- Dolores (nivel silábico inicial) . En DOORES dice "Dolo".
- Santiago (nivel silábico estricto). En SANIAGO dice "Santi".

2e) Quedan fuera de las categorías previas tres casos singulares: leen su nombre y apellido, leen la sílaba inicial de otro nombre propio, leen la sílaba inicial del nombre más el nombre de una de sus letras.

- En la **respuesta de tipo 3** los niños **proponen una interpretación distinta porque sonorizan correctamente lo escrito** (17%, según datos de la Tabla 9). Este tipo se registra de manera exclusiva en niños de niveles silábico-alfabético y alfabético. Ejemplo:
  - Valentín (nivel silábico-alfabético). En VALENIN dice "Valenin"
  - Delfina (nivel alfabético). En DELIFNA dice "Delifna".
- En la **respuesta tipo 4** (32%) los niños de todos los niveles de conceptualización **declaran no saber qué dice en la escritura objeto de transformación**. Si bien no logran asignar una interpretación, sostienen que lo escrito ya no corresponde a su nombre. Ejemplo:
  - Guillermina (nivel presilábico). En GUILLEMINA : "no sé".
  - Felipe (nivel silábico-alfabético) . En FEILPE: "no sé".



## Análisis individual

A partir de considerar las distintas interpretaciones proporcionadas por los niños, nos interesa analizar la manera en que éstas suceden a medida que las transformaciones son presentadas por el adulto. Para ello hemos optado por comparar la respuesta que los niños asignan a la primera y más evidente transformación –Omisión– con aquellas que formulan ante cambios de orden imprevistos que propone el investigador (Orden A y Orden B). Nos parece interesante verificar si existe algún tipo de relación entre las interpretaciones descritas y el tipo de cambio observado, es decir, si los niños manifiestan sensibilidad hacia las distintas transformaciones visualizadas.

Según la interpretación asignada a la omisión de una letra de su nombre, podemos agrupar a los niños de la siguiente manera.

- Cuando al omitir una letra los niños consideran que **"dice el nombre"** a pesar del cambio observado (respuesta 1), las otras transformaciones -Orden A y B- presentan la misma interpretación. Javier (nivel silábico estricto) es el único niño que responde de esta manera: considera que siempre sigue diciendo "Javier". Nos parece importante señalar que solo un niño aparezca en esta categoría.
- Cuando en la tarea de omisión los niños responden no saber qué es lo que está escrito allí (8 niños interpretan **"no sé"**, respuesta 4), 6 de ellos sostienen el mismo tipo de interpretación en todos los casos. Se trata de Guillermina y Juan (nivel presilábico), Octavio y Clara I. (silábico-inicial), Francisco (silábico estricto) y Felipe A. (silábico-alfabético) quienes aceptan la transformaciones pero sin poder comprometerse con una interpretación. En otras 2 niñas estas respuestas son un tanto diferentes pues, si bien sostienen no saber qué dice en Omisión y Orden B, en Orden A –el menos evidente– consideran que pueden leer sus nombres (respuesta 1). Se trata de Carmela (silábico estricto) y Gabriela (silábico alfabético), para quienes estas transformaciones no parecen justificar un cambio de significado.

El rechazo de las transformaciones (no dice, aunque no sepan qué dice) no puede ser considerado una conducta primitiva.

- Cuando al interpretar la omisión los niños proponen una interpretación distinta porque **sonorizan correctamente lo escrito** (8 niños, respuesta 3), solo Belén y Tomás A. (nivel alfabético) logran sostener esta respuesta en las tres transformaciones. Delfina (nivel alfabético) no puede sostener este tipo de respuesta en Orden B donde la sonorización es muy compleja (en DFELINA interpreta “*delina*”, es decir, propone una interpretación cercana pero distinta a lo escrito, respuesta tipo 2c).

En los 5 niños restantes, tanto el Orden A como Orden B dan lugar a interpretaciones diferentes a las iniciales, pues no logran sostener la sonorización correcta de lo escrito. Tres de ellos –Felipe I. (silábico inicial), Valentín (silábico-alfabético) y Clara A. (alfabético)- proponen en todos los casos una secuencia sonora similar al nombre con igual sílaba inicial (respuestas 2c, como por ejemplo, Felipe en Orden B lee “*feli-ige*” en FLEIPE; Valentín en Orden A lee “*valeintín*” en VALENITN). Tampoco Lautaro A. (alfabético) y Diana (silábico alfabético) pueden sostener la sonorización correcta de la transformación inicial. Lautaro A. en el Orden A interpreta su nombre (“*lautaro*”, respuesta 1) por oposición al Orden B, donde da cuenta de una transformación más evidente (“*latauaro*” en LTAUARO, respuesta 2c). Diana interpreta su nombre completo más nombre de letra en Orden A (“*diana-a*” en DINAA, respuesta 2 a) y ante un cambio más notorio en Orden B indica no saber qué dice allí (“*no sé*” en DNIAA, respuesta 4).

Este conjunto de respuestas están relacionadas con la posibilidad infantil de fonetizar de manera cada vez más analítica las unidades del sistema de escritura. La lectura convencional de la transformación sucede en mayor proporción a propósito de la omisión de una de sus letras, es decir, cuando su ordenamiento no presenta alteración. Ante la alteración del ordenamiento convencional los niños intentan dar cuenta de los cambios proponiendo interpretaciones cercanas a la lectura convencional, o proponiendo opciones diferentes según mayor o menor notoriedad de dichos cambios.

- Por último, 8 niños al interpretar la omisión proponen **interpretaciones distintas a lo escrito** (variantes de respuesta 2) que, como veremos, son difíciles de sostener ante cada transformación.

Lautaro P (nivel presilábico), Dolores (silábico inicial) y Santiago S. (silábico estricto) en la omisión interpretan que allí dice la **parte inicial de su nombre** (respuestas 2d). No resulta casual el hecho de que estas respuestas se hayan registrado solo en este tipo de transformación. En estos casos, el recorte silábico inicial del nombre -el segmento más fácil de recortar para los niños (Ferreiro-Gómez Palacio, 1979b)- da testimonio de la incompletud gráfica verificada (para Lautaro P. dice "la", para Dolores "dolo" y para Santiago S. "santi"). Sin embargo, sus interpretaciones varían cuando la letra omitida se incorpora en orden no convencional.

Lautaro P. sostiene que en Orden A y en Orden B dice "*Lautaro*" (respuesta 1). En su caso, solo la ausencia de una de sus letras produce la pérdida parcial de significación, hecho que pone en evidencia una restricción vinculada al tipo de transformación: la conservación del significado depende de la presencia de todas las letras y no del ordenamiento de la secuencia gráfica del nombre. Dolores y Santiago, sensibles a las transformaciones del orden de las letras de su nombre intentan dar cuenta de esta transformación. Dolores propone otros nombres (una parte de otro nombre -"lu"- en Orden A, respuesta 2e; otro nombre -"Lulú"- en Orden B, respuesta 2b) y Santiago S. interpreta lo escrito sobre la base del suyo pero con agregado de nombres de letras (su nombre más nombre de letras -"santiago-i-te-a-ge-o"- en Orden A; y sílaba inicial del nombre más nombres de letra -"san-te"- en Orden B).

Cuando al omitir una letra del nombre dice **otro nombre** -como propone Tomás S. (dice "*Tomasa*" expresión cercana al nombre, respuesta 2b)- al recuperarla cambia la interpretación: en Orden A dice su nombre ("*Tomás*", respuesta 1); pero en Orden B, el desplazamiento más notorio de la letra sugiere cambios sonoros cercanos al nombre ("*tomauasa*", respuesta 2c).

Si en la omisión proponen una **secuencia sonora similar al nombre con igual sílaba inicial** (respuesta 2c) como sucede con Simón quien lee "*sinó*" (nivel presilábico) y como Celina que lee "*celá*" (nivel silábico-alfabético); en casi todos los cambios de orden proponen este mismo tipo de respuesta pero con variaciones para marcar sus diferencias: Celina interpreta "*celió*" y "*celena*" en órdenes A y B respectivamente; Simón "*citrón*" en A. Solo en la transformación más notoria -Orden B- el niño responde no saber qué dice (respuesta 4).

Cuando en la omisión dice el **nombre propio más el nombre de letras**, tal como propone Maia (“*maia-a-a-i*”, respuesta 2a), lo mismo sucede en Orden A pero no en Orden B, donde introduce la pauta sonora a través de las sílaba inicial del nombre más nombre de letras “*ma-i-a-a*”, respuesta 2e (nivel silábico inicial).

Para finalizar, Santiago P. (nivel presilábico) propone tres opciones diferentes. En Omisión interpreta **su nombre y apellido**, en Orden A recupera su nombre “*Santiago*” y en B el nombre de su padre. Estas respuestas de asignación de nombre propio y apellido o de otro nombre en situaciones de transformación del nombre propio (respuestas 2e y 2b, respectivamente) fueron descritas en trabajos anteriores a propósito del cambio de orden, aunque solo en niños que desconocían la escritura de su nombre y que escribían según hipótesis iniciales del período presilábico (Ferreiro-Gómez Palacio, 1979b). Según nuestros datos, atisbos de estas respuestas parecen conservarse –aunque con poca presencia– aún cuando los niños pueden reproducir la escritura de su nombre de manera convencional.

A través de esta breve descripción podemos constatar que casi todos los niños, en los diversos niveles de conceptualización y con distintas respuestas, han producido variaciones intencionales en su interpretación ante cada cambio constatado a medida que éstos se presentaban. Estas interpretaciones presentan notorias adecuaciones al tipo de transformación realizada, según se trate de la ausencia de una letra de su nombre o cambios de orden más o menos evidentes en la serie gráfica.

### **1.3. Discusión de los resultados**

Los resultados expuestos en torno a las **comparaciones** que realizan los niños en la serie de transformaciones tipográficas y en la serie de transformaciones de omisión y cambios de orden (“es lo mismo/ no es lo mismo”) indican que –si bien en ambas series predominan respuestas que consignan diferencias como producto de la transformación– es en la serie omisión/orden donde las diferencias aparecen más frecuentemente señaladas (“no es lo mismo”, el 62% en transformaciones tipográficas y el 92% en omisión-orden).

Decidir sobre la “mismidad” o la diferencia de una transformación tipográfica no constituye para los niños el mismo problema que cuando se trata de decidir esta cuestión ante una transformación que afecta la ausencia o el desplazamiento de una letra del nombre. En el primer caso, las grafías son a la vez iguales y diferentes según el punto de vista que se adopte (Ej: A /A /a /*A* /*a*). En el segundo caso, los cambios operados producen resultados diferentes, tanto desde el registro gráfico como desde su significación (Ej: FELIPE/ FEIPE/ FEILPE/ FLEIPE).

Los resultados parecen indicar que los niños son sensibles a los dos tipos de problemas y que –de manera generalizada- la ausencia de alguna letra y/o su ordenamiento no convencional son condiciones para que la escritura del nombre propio sea considerada como carente de “mismidad” (cabe recordar que los pocos casos donde las escrituras son “lo mismo” suceden de manera casi exclusiva en el orden A, es decir, el menos evidente).

Los resultados de las **interpretaciones** que los niños realizan sobre las escrituras transformadas, tanto en la serie tipográfica como en la serie omisión y orden son coincidentes.

En la primera serie, las respuestas conservan de forma mayoritaria el significado del nombre propio, es decir, sigue diciendo el mismo nombre a pesar de los cambios observados (84% de las respuestas). Las transformaciones tipográficas –tal como sucede en las prácticas editoriales actuales- parecen ser consideradas por los niños estudiados como variantes que no afectan la significación.

La variedad de caracteres en uso pone de relieve la necesidad de considerar estas respuestas infantiles como un dato no banal. Comparado con otros sistemas de escritura –pensemos en el Chino o el Japonés- nuestro sistema de escritura suele ser considerado por algunos de más fácil acceso para los niños; entre otras razones, por la menor cantidad de grafemas. Sin embargo, si consideramos todos los signos gráficos en sus cuatro variantes tipográficas –mayúscula/minúscula/impresa/cursiva- y las libertades de diseño sobre cada grafía gracias a la producción informática, no parece que en tal universo de opciones la tarea esté muy simplificada para nuestros niños. Los problemas que deben resolver para construir la identidad conceptual del grafema, tal como lo señala Celia Díaz en términos comparativos,

(...) se parece bastante al trabajo que deben hacer los paleógrafos para establecer todas las variaciones de una misma unidad que pueden identificar en

un documento determinado. De manera similar a ellos, los niños, cuando tratan de organizar el universo gráfico, deben establecer la identidad conceptual de ciertas unidades a pesar de sus diferencias gráficas (Díaz, 2001: 234).

Es un dato importante que, ante tal variedad -y al menos sobre las letras del nombre- los pequeños logren conservar en los distintos cambios el significado de esta pieza de escritura, y que logren hacerlo incluso antes de poder leer de manera convencional.

Resulta importante destacar que la equivalencia tipográfica del nombre es una adquisición presente en todos los niveles de conceptualización, aun cuando se incremente en los niveles más avanzados.

En la segunda serie -omisión y orden- sucede otra cosa. Las transformaciones del nombre no conservan su significado. Algunas interpretaciones infantiles resultan versiones cercanas al nombre o a otros nombres, otras son lecturas convencionales de la transformación o bien respuestas que advierten las transformaciones pero no logran interpretar los cambios observados.

Cuando los niños asignan a la transformación del significante un cambio de significado -respuestas 2 y 3- se esfuerzan por conservar la referencia a nombres propios o a secuencias sonoras que los evoquen. Todo parece indicar que las transformaciones del nombre no sugieren a los niños de nuestro estudio cualquier significación, sino alguna que remita al propio nombre o al campo semántico de los nombres. Este mismo resultado se ha constatado en trabajos precedentes (Ferreiro y Teberosky: 1979a; Ferreiro y Gómez Palacio: 1979b).

Nos parece significativo además el hecho de que al interpretar los cambios según las diversas formas señalas, los niños hayan sido sensibles a los distintos tipos de transformaciones. Sus respuestas han presentado en muchos casos notorias relaciones entre el significado atribuido y el tipo de transformación, según se trate de la ausencia de una letra del nombre con ubicación central en la serie gráfica o de alteraciones más y menos evidentes de dicha serie.

Cuando los niños conservan su nombre ante las transformaciones (sigue diciendo el nombre propio) - respuesta 1- la conservación del significado no sucede bajo cualquier condición, pues aquí también imponen ciertas restricciones. Las pocas respuestas que conservan el significado del nombre lo hacen de preferencia en la transformación menos evidente (Orden A). Solo tres niños sostienen la conservación del

significado ante la omisión de una letra del nombre o ante un cambio muy notorio en su orden (Orden B). Solo un niño –Javier (nivel silábico estricto)- hace caso omiso a todos los cambios realizados y sostiene que sigue diciendo su nombre en cada transformación.

Los resultados aportados por Foureaux (1988) a propósito de un conjunto de transformaciones realizadas en el nombre propio con un grupo de niños de 4 y 5 años (tal como lo expusimos en el Capítulo 1), informan también sobre la dificultad infantil de considerar el orden de la serie por comparación con otras tareas que incluían supresión, sustitución, repetición y agregado de letras. Como lo señala en su trabajo,

(...) l'analyse des erreurs montre que c'est sur les types d'altérations qui affectent l'ordre des lettres que les enfants font le maximum de fausses identifications, confirmant ainsi que le mot est pour eux un ensemble non ordonné de lettres (Foureaux, F. citado en Bastien, C. & Bastien-Toniazzo M.; 1993:168).

En nuestros datos también la alteración del orden de las letras es el que introduce la posibilidad de “falsas identificaciones” del nombre, solo que con una particularidad: sucede en el orden que guarda mayor similitud con la escritura convencional (Orden A por comparación con Orden B). En estos niños la serie gráfica del nombre no parece ser –a diferencia de aquellos- un conjunto tan desordenado de letras. No todo vale para quienes saben cuántas letras, cuáles y en qué orden se organizan las grafías en su nombre. El conocimiento de la escritura convencional del nombre propio parece jugar un papel importante para decidir sobre su significado.

## PARTE 2

### Letras del nombre propio en la escritura de otras palabras

En este segundo apartado retomamos la tarea analizada en el Capítulo 3, pero ahora con un foco particular: se trata de ver la reutilización de las letras iniciales del nombre propio en la tarea de producción de una lista de palabras escritas de forma manual y en computadora. Dado que los niños participantes en este estudio sabían reproducir su nombre de manera convencional, nos interesaba saber si la(s) letra(s) de inicio del nombre del niño eran utilizadas en la producción de nombres comunes que iniciaran con dicha(s) letra(s), en pares de palabras -lista de compras- escritas primero en forma manual y luego en computadora (técnica descrita en el Capítulo 2).

Recordemos que entre el conjunto de pares dictados, los últimos dos pares de palabras fueron variables de acuerdo al nombre propio de cada niño: el primer par (penúltimo de la lista) con inicio silábico del nombre, total o parcialmente idéntico (ejemplo, para Tomás la palabra *tomate*); el segundo par (último de la lista) con primera letra del nombre y diferente núcleo vocálico en la sílaba inicial (por ejemplo para Tomás, *tallarines*). En caso de nombre con primera letra vocal, dictamos una sola palabra con igual letra de inicio (caso único, Octavio).

En primer término, veamos cuáles fueron las palabras dictadas a cada niño. Según la sílaba inicial del nombre, tenemos las siguientes situaciones:

- A un conjunto de doce niños, cuyo su nombre propio (np) comienza con sílaba CV, le dictamos los siguientes pares:

Nivel*	Nombre	Tipo 1ª sílaba del np	Palabras dictadas
PS	Simón	CV	<i>Sifón/soda</i>
SI	Felipe I.	CV	<i>Fécula/fideos</i>
SI	Dolores	CV	<i>Donas/duraznos</i>
SI	Maia	CV	<i>Milanesa/merengue</i>
SE	Tomás S.	CV	<i>Tomate/tallarines</i>
SE	Javier	CV	<i>Jarra/jugo</i>
SA	Felipe A.	CV	<i>Felpudo/fideos</i>
SA	Gabriela	CV	<i>Gaseosa/golosinas</i>
SA	Valentín	CV	<i>Vaso/vino</i>
SA	Celina	CV	<i>Cera/ciruela</i>
A	Belén	CV	<i>Berenjenas/budín</i>
A	Tomás A.	CV	<i>Tomates/tallarines</i>

\* Presilábico (PS), silábico inicial (SI), silábico estricto (SE), silábico-alfabético (SA), alfabético (A)

Los veinticuatro pares de palabras dictadas a este conjunto de niños comienzan con una sílaba inicial CV al igual que su nombre propio, con una sola excepción, la de Felipe A. a quien dictamos sin advertirlo a tiempo una palabra con estructura silábica más compleja (CVC en *felpudo*).

El primer par de palabras presenta en la sílaba inicial idéntico núcleo vocálico que el nombre propio y en el segundo par este núcleo vocálico cambia. En el caso de Maia, la sílaba inicial de su nombre coincide con una palabra dictada a todos los niños (*mayonesa*), motivo por el cual variamos el núcleo vocálico en las dos palabras dictadas (*milanesa-merengue*).

- A un conjunto de trece niños, cuyo nombre propio inicia con una sílaba más compleja, le dictamos lo siguiente:

Nivel	Nombre	Tipo 1ª sílaba del np	Palabras dictadas
PS	Santiago P.	CVC	Salsa/soda
S	Santiago S.	CVC	Salame / soda
S	Carmela	CVC	Cartera / corbata
A	Delfina	CVC	Detergente/duraznos
PS	Lautaro	CVV	Lápices/limones
SA	Diana	CVV	Diario/duraznos
A	Lautaro	CVV	Lápices/limones
SI	Clara I.	CCV	Clavos/cloro
A	Clara A.	CCV	Clavos/cloro
SI	Octavio	VC	Oliva (solamente)
S	Francisco	CCVC	frazada / fruta
PS	Juan	CVVC	Jugo/jarra
PS	Guillermina	CV(sonoro) CVV (gráfico)	Guindas/guerra*

\*Las palabras seleccionadas intentan ser fiel al campo semántico-pragmático de una lista de compras de hipermercado, a excepción de la segunda palabra dictada a Guillermina, no acorde a esta restricción.

En algunos casos, las palabras dictadas presentan idéntica estructura silábica que el inicio del nombre (CVC). Por ejemplo, a Carmela le dictamos como primera palabra *cartera* y como segunda palabra *corbata*; a Clara, *clavos* y *cloro*. En otros casos, propusimos opciones de sílabas iniciales más simples que aquellas que inician el nombre propio. Por ejemplo, para *Juan* (CVVC) propusimos *jugo* y *jarra* (CV); para *Lautaro* (CVV), *lápices* y *limones* (CV) o para *Octavio* (VC) dictamos *oliva* (V). En un único caso la sílaba dictada es más compleja que la del nombre escrito: para *Guillermina* (CVV) propusimos *guinda* y *guerra*.

En lo que sigue, analizamos los pares escritos por veinte niños, en tanto excluimos las producciones convencionales del nivel alfabético (cinco niños). Para este análisis partimos de los resultados expuestos en el Capítulo 3, a efectos de describir la

manera en que los niños producen los pares vinculados al nombre propio. Los agrupamos según distintas formas de producción.

- Juan es el único niño que produce los dos pares sin identidad.

Nivel conceptual	Nombre propio	Primer par: palabra con inicio silábico del nombre, total o parcialmente idéntico.	Segundo par: palabra con primera letra del nombre y diferente núcleo vocálico en sílaba inicial
PS	Juan	(1) LÑOINM (2) BHNKUIJ <i>Jugo</i>	(1) PONMN (2) JKIUK <i>Jarra</i>

La letra inicial de su nombre sin embargo es utilizada en varias palabras de la lista (manual o computadora): usa J en *jugo*, *jarra*, pero también lo hace en otras palabras de la lista como *mayonesa* y *lechuga*. Juan conoce la escritura de su nombre y la letra de inicio ha sido incorporada como parte de su repertorio gráfico, pero no la utiliza en palabras de inicio sonoro similar.

- Cuatro niños producen pares con identidad gráfica y grafo-fónica parcial o total, pero no utilizan la letra inicial de su nombre en ninguno de los dos pares (destacamos con negrita letra inicial del par con identidad gráfica o grafo-fónica):

Nivel conceptual	Nombre propio	Primer par: palabra con inicio silábico del nombre, total o parcialmente idéntico.	Segundo par: palabra con primera letra del nombre y diferente núcleo vocálico en sílaba inicial
PS	Lautaro P.	(1) <b>A</b> ROTUTP (2) <b>A</b> VNKWGHJKLQERJ <i>Lápices</i>	(1) TORAR (2)SGHKLIYREEWQASDDDDFFGHJLLX <i>limones</i>
SI	Clara I.	(1) <b>F</b> OE (2) <b>F</b> OT <i>Clavos</i>	(1) AOC (2) OIG <i>Cloro</i>
SE	Javier	(1) <b>A</b> A (2) <b>A</b> A <i>Jarra</i>	(1) <b>U</b> O (2) <b>U</b> O <i>Jugo</i>
SE	Carmela	(1) <b>A</b> E E (2) <b>A</b> D A <i>Cartera</i>	(1) <b>O</b> A A (2) <b>O</b> A A <i>Corbata</i>

Lautaro P. y Clara I. producen el primer par con identidad gráfica o grafo-fónica parcial; Javier, Carmela y Celina escriben los dos pares con identidad grafo-fónica

parcial o total. En las producciones de estos niños, el valor grafo-fónico inicial es el núcleo vocálico de la sílaba (pares escritos por Lautaro P., Javier y Carmela).

Tanto Lautaro P. como Clara I. (niveles PS y SI), utilizan la letra inicial del nombre en varias palabras de la lista (manual o computadora): Lautaro P. en *lápices*, *limones*, *lechuga*, *jamón* y *sal*; Clara I. en *cloro*, *mayonesa* y *jamón*. En estos casos, la consonante inicial del nombre forma parte del repertorio gráfico, sin valor grafo-fónico (aunque recordemos que Lautaro P. de manera muy incipiente y Clara I, han iniciado el proceso de fonetización de la escritura).

- Once niños producen pares con identidad grafo-fónica parcial o total, con presencia de letra(s) inicial(es) del nombre propio (destacamos con negrita solo letras de inicio del nombre)

Nivel Conceptual	Nombre Propio	Primer par: palabra con inicio silábico del nombre, total o parcialmente idéntico.	Segundo par: palabra con primera letra del nombre y diferente núcleo vocálico en sílaba inicial
PS	Santiago P.	(1) <b>CTAGSA</b> (2) <b>OKMFLPSA</b> <i>Salsa</i>	(1) ELGA (2) OJGHXXYT <i>Soda</i>
PS	Simón	(1) <b>SIOBAP</b> (2) <b>SIALPA</b> <i>Sifón</i>	(1) OUALEA / (2) OLAUBRA <i>Soda</i>
PS	Guillermina	(1) <b>GTEFBM</b> (2) <b>GVAUY</b> <i>guindas.</i>	(1) RTFOMP (2) FREIJD <i>Guerra</i>
SI	Dolores	(1) <b>DRLON</b> (2) <b>DOIEI</b> <i>Donas</i>	(1) LRENS (2) <b>DOMOR</b> <i>Duraznos</i>
SI	Felipe I.	(1) <b>FEUA</b> (2) <b>FEUA</b> <i>Fécula</i>	(1) <b>FIEFDEO</b> (2) SIDO <i>Fideos</i>
SI	Octavio	(1) <b>OMMCSE</b> (2) <b>OÑZSP-LBCVNM</b> <i>Oliva</i>	-
SI	Maia	(1) <b>MRONRA</b> (2) <b>MRAE</b> <i>mayonesa</i>	(1) IAEA (2) IAEA <i>milanesa.</i>  (1) <b>MEEO</b> (2) <b>MAE</b> <i>merengue.</i>
SE	Francisco	(1) <b>A S A</b> (2) <b>A N A</b> <i>frazada</i>	(1) <b>F A</b> (2) <b>F A</b> <i>Fruta</i>

SE	Tomás S.	(1) T O M T (2) T O M T <i>Tomate</i>	(1) A S I N (2) A S I E <i>Tallarines</i>
SA	Felipe A.	(1) F U O (2) F L U O <i>Felpudo</i>	(1) S D O S (2) I D O S <i>Fideos</i>
SA	Gabriela	(1) G S A (2) G S A <i>Gaseosa</i>	(1) G O L S N (2) G O L O S I A <i>Golosinas</i>

Simón, Guillermina, Octavio, Tomás S. y Felipe A. comienzan el primer par con una o dos letras iniciales del nombre. Solo Dolores y Felipe I. pueden además escribir dicha letra de inicio en el segundo par, pero únicamente en la producción manual o en computadora (*duraznos* y *fideos*, respectivamente) Por ejemplo, Dolores al escribir *duraznos*, vincula esta escritura con el primer par (*donas*) y con su nombre: “Empieza como ‘donas’?(...) Sí, porque pensé en ‘Dolores’ ”. En *duraznos*, las similitudes reconocidas orientan la repetición del segmento inicial (DO, de *Dolores*), pero como unidad de inicio del nombre, sin análisis intrasilábico. Santiago también recupera el inicio de su nombre, pero parece hacerlo en el segmento final (*salsa*).

La mayoría de estos niños utiliza la letra de su nombre al producir otros pares de la lista M/C y lo hace como parte del repertorio gráfico, sin valor grafo-fónico. Esto sucede en Santiago P (escritura *jamón*), Guillermina (*sal*), Dolores (*mayonesa*), Felipe I. (*lechuga* y *jamón*) y Octavio (*mayonesa* y *lechuga*). (Ver producciones en Anexo).

Un caso único es Francisco, pues escribe la letra inicial de su nombre solo en el segundo par. Durante la escritura, hace alusión al nombre como referente: “Me suena con la ‘efe’ y con la ‘a’, con la letra de mi nombre”, luego escribe FA para *fruta*.

Solo Gabriela y Maia son quienes producen la letra inicial del nombre al escribir tanto el primero como el segundo par; aunque Maia no parece lograrlo en todos los intentos (recordemos que en su caso contamos con tres pares). No parece casual que Gabriela sea quien logra en ambos pares escribir la letra del nombre y que en el segundo produzca la sílaba inicial de manera completa (GO/GO), pues es quien posee las escrituras silábico-alfabéticas más avanzadas.

- Por último, tres niños producen pares con alternancias grafo-fónicas en el segmento inicial del primero y/o del segundo par.

Nivel Conceptual	Nombre Propio	Primer par: palabra con inicio silábico del nombre, total o parcialmente idéntico.	Segundo par: palabra con primera letra del nombre y diferente núcleo vocálico en sílaba inicial
SE	Santiago S.	<b>S A M</b> <b>A L E</b> <i>salame</i>	<b>S A</b> <b>O D</b> <i>Soda</i>
SA	Diana	(1) <b>D A I O</b> (2) <b>D I A I O</b> <i>diario</i>	(1) <b>U A U A O</b> (2) <b>U A U O</b> <i>Duraznos</i>
SA	Valentín	<b>V A C O</b> <b>B S O</b> <i>Vaso</i>	<b>I N O</b> <b>I N O</b> <i>vino</i>

Santiago S. escribe los dos pares con alternancias grafo-fónicas, tal como produce la totalidad de la lista. En este caso, la letra inicial del nombre aparece como opción en la producción manual (S tanto para *salame* como para *soda*) y el núcleo vocálico de la sílaba en computadora (A para *sa* en *salame*, O para *so* en *soda*). El niño usa la letra inicial del nombre pero lo hace en alternancia con el núcleo vocálico de la sílaba, tal como utiliza otras consonantes en la lista M/C.

Diana y Valentín también producen alternancias grafo-fónicas pero solo en el primer par, hecho que explica las diferencias cuantitativas y cualitativas entre la producción M/C. Las letras iniciales del nombre se presentan en el par con versiones distintas pero perfectamente justificables -como hemos expuesto en el capítulo anterior- y tal como lo hacen a propósito de otros pares de la lista.

Celina es un caso particular. Sus producciones son las siguientes:

Nivel Conceptual	Nombre Propio	Primer par: palabra con inicio silábico del nombre, total o parcialmente idéntico.	Segundo par: palabra con primera letra del nombre y diferente núcleo vocálico en sílaba inicial
SA	Celina	(1) <b>S A R</b> (2) <b>S A</b> <i>Cera</i>	(1) <b>S R A</b> (2) <b>S H A</b> <i>Ciruela</i>

Celina escribe con identidad grafo-fónica en consonante inicial: utiliza S con valor grafo-fónico en los dos pares. En este caso la letra inicial utilizada es una opción ortográfica, aunque no correcta: S por C en *ce* de *cera* y *ci* de *ciruela*. La ausencia de letra C en la lista completa manual/computadora podría indicar un uso restringido de tal letra a la producción de su nombre, en tanto Celina usa K para *car* en *carne* y también usa S en *sal* y *mayonesa*. En esta niña, la ausencia de la letra de su nombre en la producción de otras palabras, podría ser interpretada como una restricción que ella impone a su escritura.

A partir del análisis de estas producciones podemos formular algunos comentarios.

-La posibilidad de recuperar las letras iniciales del nombre en otras palabras no parece suceder de manera inmediata solo por el hecho de conocer su escritura convencional, aunque dicha información es un dato valioso que los niños pueden resignificar en nuevos contextos de producción, según niveles de comprensión del sistema de escritura.

-Cuando los niños de nuestro estudio logran establecer identidades iniciales en el par, los núcleos vocálicos de la sílaba pueden orientar también la producción de palabras que inician de manera similar al nombre propio.

-El uso de la primera consonante del nombre propio en la escritura de otras palabras con inicio sonoro similar no se extiende de inmediato a cualquier palabra, pues hemos visto algunos niños que pueden producir pares de palabras utilizando esta consonante con identidad grafo-fónica en el par, al mismo tiempo que usar tal consonante sin valor grafo-fónico en otras palabras (ejemplo: Felipe I. utiliza F en *fécula* pero también en *lechuga* y *jamón*); pueden producir pares de palabras utilizando esta consonante sin identidad grafo-fónica en letra inicial (ejemplo Dolores, LRENS/DOMOR para *duraznos*); pueden escribir alternancias grafo-fónicas consonante/vocal con valor silábico (ejemplo Simón, S/O para "so" en *soda*) o producir alternancias grafo-fónicas, incluso con opciones ortográficas (ejemplo Valentín VA/B para "va" en *vaso*).

-Los pares de palabras con inicio similar al nombre propio presentan las mismas formas de producción que los pares de palabras con inicios diferentes al nombre (ver

Capítulo 3). Los niños producen identidades grafo-fónicas y alternancias grafo-fónicas cualesquiera sean las palabras de la lista.

El conocimiento de la escritura convencional del nombre es para el niño una pieza de información fundamental sobre el sistema de escritura, conocimiento disponible a partir del cual ha de tomar decisiones sobre el valor de las unidades que conforman esta serie gráfica convencional. Pero la información sobre el uso de letras iniciales del nombre para la escritura de palabras con similar inicio sonoro, parece requerir –tal como se ha constatado en otros estudios- la reconstrucción conceptual de dicha información (Ferreiro y Teberosky, 1979a; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982). A pesar de estar insertos en una práctica escolar donde el recurso a la información provista por los nombres de los niños de la clase es cotidiano, la utilización de las letras del nombre propio depende estrechamente de los niveles de conceptualización de la escritura.

## CAPÍTULO 5

### CONCLUSIONES

- **Importancia teórica de los resultados para comprender la psicogénesis del sistema de escritura en los niños.**

El análisis pormenorizado de las letras utilizadas en la producción de pares de palabras escritas de forma manual y en computadora, ha posibilitado considerar en detalle el rol de las variaciones e identidades en el proceso de construcción de la estabilidad de la escritura en niños de 5 años. El hecho de contar con escrituras de distintos niveles de conceptualización nos ha brindado oportunidades para analizar en detalle este proceso.

Los resultados obtenidos permiten confirmar las hipótesis que orientaron uno de nuestros objetos estudio:

-Los predecesores de la estabilidad de la escritura de nombres comunes están relacionados con los niveles de conceptualización de la escritura y no con la edad.

-La estabilidad de la escritura de nombres comunes no aparece antes del inicio del período de fonetización, es decir, se constata a partir del nivel silábico y se logra en los inicios del período alfabético.

-La evolución de las producciones con estabilidad no puede caracterizarse en términos de progresión lineal, es decir, como una acumulación paulatina de letras con valor sonoro convencional. La resolución de situaciones específicas de conflicto juega un papel decisivo en esta evolución conceptual: la producción de alternancias grafo-fónicas son relevantes en la construcción de la estabilidad de la escritura de nombres comunes, formas de producción que ponen de relieve el rol de las diferencias –y no solo de las identidades- en este proceso de construcción.

En todos los niveles de escritura hemos hallado identidad gráfica y /o grafo-fónica parcial en al menos algún par manual/computadora (Parte1, Capítulo 3). En el nivel presilábico algunas producciones presentan identidades parciales en los extremos del par, en general, a través del uso de valores vocálicos convencionales no estables (escrituras en transición hacia la fonetización de la escritura). En el nivel silábico inicial -con mayor variedad de letras con valor sonoro no estable- estas identidades grafo-fónicas parciales se generalizan, a la vez que algunas identidades totales aparecen

como novedad en el par (solo en escrituras más avanzadas). A partir del control riguroso de la hipótesis silábica, las identidades parciales y totales cobran mayor presencia en la escritura, especialmente a través de núcleos vocálicos con valor silábico estable. En las escrituras silábico-alfabéticas, la identidad parcial y total se constata en la producción del par, solo que aquí la mayor presencia de consonantes con valor sonoro convencional marca una diferencia importante con respecto al nivel precedente. Por último, las producciones alfabéticas son las que presentan un predominio casi absoluto de identidad total, en las que además se mantiene la misma opción ortográfica en el par.

Como se advierte en esta somera descripción, las posibilidades de producción de identidades gráficas y grafo-fónicas son crecientes según avances en la conceptualización del sistema de escritura. Sin embargo, tal descripción no puede considerarse suficiente para explicar la construcción de la estabilidad de la escritura. Nuestros resultados indican que la idea de un desarrollo lineal, por agregado de valores convencionales hasta cubrir la identidad total del par, no constituye una descripción consistente de este proceso. Por el contrario, los datos obtenidos señalan que este avance no sucede sólo por similitudes sino por la exploración de diferencias; exploración que se concreta a través de lo que hemos denominado "alternancias grafo-fónicas".

La producción de alternancias grafo-fónicas nos permite comprender mejor las particularidades de este desarrollo evolutivo: Se trata de un procedimiento a través del cual los niños exploran diferencias en la representación de unidades silábicas, perfectamente justificables, tanto desde la perspectiva conceptual como desde el sistema de escritura convencional.

Registramos alternancias grafo-fónicas en los niveles silábico estricto y silábico-alfabético. En el nivel silábico estricto estas alternancias presentan letras que se excluyen mutuamente, es decir, que solo admiten una versión sucesiva en el tiempo para valores sonoros idénticos (con uso de consonante o vocal); y que podríamos considerar como el procedimiento de escritura más avanzado de este nivel. Algunos niños conocen tanto la V como al C de una sílaba pero no pueden usarlas en la misma escritura por la fuerza de la hipótesis silábica. En el nivel silábico-alfabético la representación de tales valores admite consideraciones simultáneas (más de un elemento grafo-fónico de una sílaba puede ser representado); sin embargo se trata aún de coordinaciones momentáneas que no pueden sostenerse en la producción del par.

Lo sucesivo empieza a ser simultáneo, pero provisorio en este nivel. Hemos registrado con mayor frecuencia, en sílabas CV, alternancias de una y dos letras para la misma sílaba, doble alternancia en un mismo par, incluso exploración de alternancias ortográficas en alguno de sus segmentos (Parte 1, Capítulo 3).

Los niños de niveles silábico estricto y silábico-alfabético encuentran mejores posibilidades para expresar sus conocimientos sobre el sistema de escritura cuando producen dos versiones de la misma palabra que cuando lo hacen solo a través de una única versión. Hemos observado incluso casos extremos, donde los pares presentan – por alternancias grafo-fónicas- todas las letras necesarias para su escritura convencional. Sin embargo, en tanto las alternancias funcionan como versiones u opciones posibles regidas por la conceptualización infantil sobre el sistema de escritura, el conocimiento de todas las letras no alcanza para que los niños comprendan el funcionamiento del sistema alfabético de escritura (ver casos Santiago S. o Valentín en Parte 1, Capítulo 3).

Las interpretaciones que asignan a los pares nos dan datos complementarios. En casi todos los casos las alternancias grafo-fónicas no son consideradas como opciones equivalentes, pues al atribuir significado los niños afirman que solo dice la palabra dictada en uno de los dos términos del par (Parte 2, Capítulo 3). Resulta interesante advertir las diferencias existentes entre posibilidades de producción y posibilidades de interpretación de la propia escritura, en tanto los autores del par no logran de manera generalizada recuperar la equivalencia de valores sonoros por ellos mismos atribuidos. En estos casos las diferencias gráficas se imponen y prevalece la idea de que solo la identidad gráfica total garantiza la identidad de significación. Esto muestra que se trata de soluciones sucesivas, imposibles de coordinar entre sí.

Podemos suponer que las alternancias grafo-fónicas juegan un papel fundamental en la superación de los niveles de conceptualización silábico estricto y silábico-alfabético, en el mismo sentido que las centraciones sucesivas previas a la composición operatoria en otros dominios del conocimiento.

A partir de estos datos, la inestabilidad de la producción silábico-alfabética adquiere mayor relevancia para comprender la evolución. Sabíamos que los niños al escribir una palabra iban a producir segmentos con modos de representación tanto silábico como alfabético; ahora sabemos que estos mismos niños disponen además de modos de representación alternativos para idénticos segmentos fónicos de un par. Estos resultados nos permiten comprender mejor la inestabilidad de la escritura en este

nivel de adquisición, a la vez que valorar los modos de producción descriptos para la adquisición posterior de la escritura alfabética.

- **Posibilidades y límites de la técnica de investigación.**

La técnica de investigación utilizada resultó altamente productiva en tanto posibilitó la obtención de una misma lista de palabras escrita de manera consecutiva, primero de forma manual y luego en computadora. Esta tarea -que excluía la consulta de versiones en el transcurso de la escritura- nos permitió obtener pares de palabras a partir de los cuales hemos logrado describir procedimientos infantiles imposibles de observar en una única producción.

Pero la productividad de la técnica empleada no resultó igual en la instancia de interpretación. Recordemos que una vez producidas las listas manual y en computadora, presentábamos ambas versiones a los niños y solicitábamos comparación e interpretación de cada par de palabras. Cuando las escrituras no presentaban identidad total, los niños en general señalaban la palabra dictada en uno de los dos términos del par, y atribuían una significación diferente a la escritura identificada como fallida (Parte 2, Capítulo 3). Esta técnica también fue utilizada a propósito de las transformaciones del nombre propio, oportunidad en que la mayoría de los niños reconocieron cambio de significado ante la transformación, especialmente ante los cambios en la cantidad y orden de sus letras (Parte 1, Capítulo 4).

Sea en los pares escritos manual/computadora o sea en las transformaciones del nombre, la solicitud de interpretación de una alternativa no elegida no parece resultar una técnica prometedora, en tanto las respuestas obtenidas son similares a las registradas en otras investigaciones con focos muy diferentes (Ferreiro y Teberosky, 1979a; Ferreiro y Gómez Palacio, 1979b; Ferreiro, Pontecorvo y Zucchermaglio, 1987). También aquí constatamos que en su interpretación los niños imponen una restricción al campo semántico de partida: si se parte de nombres propios, los niños interpretan nombres propios; si se parte de nombres comunes, interpretan nombres comunes. Cuando intentan modificaciones en el significado -por ejemplo, en el caso de sustantivos comunes- tratan de conservar alguna similitud sonora con la palabra dictada proponiendo un segmento de dicha palabra, un derivado léxico (diminutivo) o una secuencia sonora similar a la palabra solicitada. El análisis comparativo de

nuestros resultados con los de las investigaciones citadas sugiere que este tipo de solicitud de interpretación propone una tarea de carácter general (¿cómo interpretar la alternativa no elegida?), cualquiera sea el foco específico de indagación. La técnica empleada no parece por tanto brindar información específica, por lo que sugerimos su revisión en próximas investigaciones.

- **Impacto de los nuevos instrumentos de escritura en los procesos de producción de listas de palabras.**

El estudio de la estabilidad de la escritura en listas de palabras producidas de manera manual y en computadora nos permite realizar algunas consideraciones en torno a la influencia del instrumento informático en esta tarea de producción. Si bien no ha sido objeto de estudio específico de esta tesis, nuestros resultados indican que para la mayoría de los niños estudiados el uso del teclado no resulta un instrumento facilitador en la escritura de palabras, si comparamos la producción en computadora con respecto la producción manual. La presencia de todas las letras del alfabeto en el teclado no parece mejorar ni obstaculizar las decisiones acerca de cuántas y cuáles letras escribir. Los niños presentan desempeños similares tanto cuando se trata de evocar unidades gráficas en una producción manual, como cuando tienen la facilidad de observarlas juntas en el teclado. El control sobre la escritura aparece claramente subordinado a las hipótesis que guían la tarea de producción y no a la edad de los niños ni a la experiencia con el procesador de textos, variables similares en todos los sujetos.

Durante el proceso de escritura todos los niños miran con atención el teclado y al pulsar las letras observan su realización en pantalla. En general, la repetición de una misma letra detiene la producción y el borrado les permite recuperar la diferencia. Solo un niño de nivel presilábico y otro de nivel silábico inicial producen notorias discrepancias cuantitativas en el par manual/computadora. En estos casos la producción en computadora presenta series gráficas con muchas más letras que la producción manual. No sabemos si se trata de una exigencia cuantitativa diferente en computadora con respecto al número de letras aceptado para la producción manual; o bien una consideración particular acerca del espacio gráfico ocupado por la cantidad de letras en pantalla, con respecto a lo producido en papel. También observamos en

niños del nivel presilábico y silábico inicial algunas producciones informáticas en las que predominan letras ubicadas en posición contigua en el teclado. En estos casos resulta bien notorio que las decisiones acerca de cuáles escribir se toman “al correr de la mano”, hecho que por ahora solo podemos describir y no confrontar con otras formas de producción donde las letras se pulsan de manera diferente.

Es interesante observar que, en los distintos niveles de conceptualización –y en casos donde los pares no presentan identidad total- los niños no manifiestan claras preferencias por la escritura manual o la escritura en computadora. Solo para los niños del nivel silábico-alfabético las producciones en computadora parecen ser un tanto más confiables que las manuales; para otros, las marcas más trabajosamente escritas con lápiz parecen ofrecer, en muchos casos, mejores garantías (Parte 2, Capítulo 3).

- **Estabilidad del nombre propio.**

Los resultados sobre la estabilidad del nombre propio presentan algunas particularidades relativas a esa pieza de escritura que -recordemos- todos los niños del estudio sabían escribir de manera convencional (Parte 1, Capítulo 4).

Los niños demuestran ser sensibles a la diferencia entre las transformaciones tipográficas y las de omisión/orden de letras del nombre propio.

Los resultados expuestos en torno a las **comparaciones** que realizan en la serie de transformaciones tipográficas y en la serie de transformaciones de omisión y cambios de orden (“es lo mismo/ no es lo mismo”) indican que –si bien en ambas series predominan respuestas que consignan diferencias como producto de la transformación- es en la serie omisión/orden donde las diferencias entre los pares analizados aparecen más frecuentemente señaladas. Decidir sobre la “mismidad” o la diferencia de una transformación tipográfica no constituye para los niños el mismo problema que cuando se trata de decidir esta cuestión ante una transformación que afecta a alguna de sus letras.

Los resultados de las **interpretaciones** de estos niños aportan datos complementarios. En la primera serie, las respuestas conservan de forma mayoritaria el significado del nombre propio en la transformación, es decir, sigue diciendo el mismo nombre a pesar de los cambios observados. Las transformaciones tipográficas –tal como sucede en las prácticas editoriales actuales- parecen ser consideradas por los

niños estudiados como variantes que no afectan la significación. Es un dato relevante que, ante tal variedad -y al menos sobre las letras del nombre- los pequeños logren conservar en los distintos cambios el significado de esta pieza de escritura, y que logren hacerlo incluso antes de poder leer de manera convencional. Los datos analizados parecerían indicar que cuanto más avanzado el proceso de construcción del sistema de escritura -niveles silábico-alfabético y alfabético- estas posibilidades son mayores. Si bien podemos advertir estas diferencias según el desarrollo conceptual, resulta importante destacar que la equivalencia tipográfica del nombre es una adquisición presente en todos los niveles de conceptualización.

En la segunda serie -omisión y orden- sucede lo contrario: de forma predominante las transformaciones del nombre no conservan su significado. Algunas interpretaciones infantiles resultan versiones cercanas al nombre o a otros nombres, otras son lecturas convencionales de la transformación o bien respuestas que advierten las transformaciones pero no logran interpretar los cambios observados.

Tal como lo hemos expuesto al inicio de este trabajo (Capítulo 1), las investigaciones psicogenéticas sobre las ideas infantiles en torno a la identidad de objetos en tareas de transformación, han señalado que el desempeño depende de la naturaleza de las diferencias o del tipo de transformación que se muestra al niño (Piaget, Sinclair y Vinh Bang, 1971; Vurpillot y Moal, 1970; Vurpillot, Lecuyer, Moal y Pineau, 1971). La supresión parece ser detectada de manera más precoz y de forma más generalizada, en tanto la permutación o cambio de emplazamiento de los elementos comparados se presenta como algo cuya significación es difícil de interpretar para los niños de 5 años.

Los resultados de estas investigaciones según transformaciones propuestas a los niños, presentan algunas similitudes y diferencias con los nuestros en tareas de omisión y cambio de orden de las letras del nombre. Cuando se trata de la omisión de una de sus letras, las respuestas son similares y contundentes tanto en la comparación como en la interpretación: la escritura transformada no es lo mismo que la escritura correcta y no dice el nombre. En el caso de las transformaciones en el orden de las letras del nombre propio, a diferencia de la investigaciones señaladas, los niños de nuestro estudio parecen ser sensibles más precozmente a los cambios de emplazamiento de los elementos comparados: de manera mayoritaria las respuestas dan cuenta de estos cambios (no es lo mismo la serie transformada que la serie convencional y no dice el nombre). Sin embargo, esto no sucede del mismo modo ante

cualquier transformación, pues cuando estos cambios corresponden al orden menos evidente (orden A, letras en posición intermedia), algunos niños sostienen la identidad del par.

Los niños utilizan diversos criterios de identidad según la naturaleza de las diferencias. Ellos señalan identidad o pérdida de identidad entre las totalidades comparadas desde criterios fundados en el tipo de transformación ejercida sobre el objeto-nombre, según particularidades del sistema de escritura convencional. Ellos parecen ser sensibles a los cambios tipográficos que efectivamente no alteran la estabilidad del nombre y a los cambios en la serie gráfica –omisión/orden- donde la escritura del nombre propio pierde significación.

Resulta un dato muy destacable que estos criterios se constaten aún en momentos donde los niños no han fonetizado la escritura o cuando comienzan a hacerlo de manera incipiente, hecho que pone de manifiesto la capacidad analítica de los niños al enfrentarse a la escritura en las etapas iniciales. El reconocimiento de esta capacidad infantil permite discutir la denominada concepción “logográfica” sobre este momento inicial (Ehri:1989), interpretada por algunos como carente de interés para la adquisición de la lectura, y en la que se considera que los niños no son capaces de efectuar ningún análisis de la palabra escrita.

Otro dato muy interesante de nuestro estudio que ilustra sobre esta capacidad, es el hecho de que tanto en nombres propios como en nombres comunes, las interpretaciones asignadas por muchos niños logran atender a las particularidades gráficas de lo escrito; hemos descrito casos muy claros de esta coordinación entre ciertas propiedades del texto y la significación atribuida (Parte 2, Capítulo 3; Parte 1, Capítulo 4).

Los resultados del estudio de la estabilidad gráfica del nombre confirman las hipótesis iniciales. Estos niños demuestran ser sensibles a la diferencia entre los tipos de transformaciones propuestas: las transformaciones tipográficas del nombre propio no afectan su significación y las vinculadas con la cantidad y posición de las letras cambian su significado, hecho que se observa en todos los niveles de conceptualización. En esta muestra no hemos encontrado respuestas específicas según niveles de conceptualización; solo alguna prevalencia de respuesta en los niveles más avanzados.

El hecho de que todos los niños supieran reproducir adecuadamente su nombre es un dato central para interpretar estos resultados. En el apartado siguiente comentamos el valor de este conocimiento escolar.

- **Aportes para el estudio de la intervención en situaciones de enseñanza.**

La estabilidad del nombre propio debe plantearse en términos radicalmente diferentes de la estabilidad de otros nombres comunes. Unos y otros requieren de condiciones didácticas específicas en el contexto escolar.

Los niños de nuestro estudio cuentan con una pieza de escritura dotada de estabilidad. La condición de que todos los niños supieran escribir su nombre propio de manera convencional puede ser interpretada como una variable de importancia en los resultados obtenidos. Como alumnos de jardín de infantes han tenido oportunidades de interactuar con su nombre en la sala de clase y han aprendido a escribirlo con letra imprenta mayúscula, por constituir la variante tipográfica de preferencia en la producción espontánea (Ferreiro y Teberosky, 1979a: 255; Ferreiro y Gómez Palacio, 1979b:270). Pero el conocimiento de los niños sobre las variantes tipográficas del nombre no ha sido producto de enseñanza sistemática en la institución en la que recogimos los datos. En ningún caso la diferenciación y equivalencia tipográfica fue contenido explícito en situaciones didácticas diseñadas para tal fin. Creemos que estas adquisiciones pueden ser el resultado de las oportunidades de interacción con dichas variantes en diversos materiales escritos, ya que la presencia y uso de materiales impresos de diversa índole estaba garantizado en las aulas. Resulta necesario contar con investigaciones didácticas que se ocupen de analizar el proceso de comunicación de este contenido escolar, a efectos de poder comprender los efectos de las situaciones de enseñanza y su aprendizaje en la sala de clase.

La estabilidad alcanzada en la escritura del nombre propio ofrece a los niños una marca de identidad y una fuente de información segura sobre el sistema de escritura, donde la cantidad de letras y su ordenamiento es un dato que permite garantizar su significación. Por tanto, el nombre propio no admite versiones u opciones alternativas, "es como es" o deja de ser el nombre tal como hemos constatado en las respuestas de los niños; hecho que reafirma la necesidad de plantear sobre esta unidad léxica intervenciones didácticas específicas sobre su escritura convencional, y

sobre la relación entre sus segmentos y dicha totalidad (Kaufman y otros, 1989; Ferreiro y otros, 1994; Nemirovsky, 1995).

A diferencia del nombre propio, los nombres comunes admiten versiones diversas según conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura. Desde hace tiempo sabemos de la importancia de dejar escribir a los niños de la mejor manera que sepan hacerlo y de la necesidad de intervenciones didácticas que los ayuden a reflexionar sobre lo escrito para poder avanzar (Castedo, 1995; Castedo y Molinari, 1997, 2000; Castedo, Molinari y Siro, 1999; Goodman, 1991; Kaufman, 1988, 1994, 1998; Kaufman y otros, 1989; Lerner, 1996, 1998, 2002; Lerner, Muñoz y Palacios, 1990; Lerner y Pizzani, 1992; Molinari, 1998, 2000; Nemirovsky, 1999; Pascucci, 2005; Pellicer y Vernon, 2004; Pontecorvo y Zuccermaglio, 1991; Teberosky, 1992, 1998; Teberosky y Tolchinsky, 1995; Teruggi, 2001, 2003a, 2003b; Tolchinsky, 1993). A través de estas intervenciones específicas, el docente plantea distintos problemas según saberes infantiles sobre el sistema de escritura. Numerosas investigaciones y experiencias didácticas con niños pequeños han demostrado el valor de estas intervenciones cuanto están fundadas en los problemas cognitivos que los niños han de resolver al producir sus escritos (por ejemplo, plantear la escritura de un monosílabo a quienes producen de manera silábica estricta o la escritura de palabras con idénticos núcleos vocálicos a quienes solo utilizan vocales con valor silábico); así como el valor de las intervenciones que favorecen la circulación de información entre pares, el docente y escrituras convencionales en soportes de uso social.

La confrontación de versiones de una misma palabra en interacción grupal es una intervención didáctica específica de comparación de escrituras producidas por diversos niños, cercanos desde el punto de vista conceptual. Esta intervención da lugar a instancias particulares de colaboración y discusión sobre el sistema de escritura, tal como lo señala Teberosky en un estudio pionero (Teberosky, 1982).

A partir del hallazgo de pares de palabras con alternancias grafo-fónicas producidos por un mismo autor, la confrontación de versiones de una misma palabra como tarea de reflexión sobre lo escrito abre nuevos interrogantes para la enseñanza. Si nuestra interpretación es correcta, las alternancias grafo-fónicas constituyen producciones avanzadas de los niveles silábico y silábico-alfabético, motivo por el cual deberían tener espacio de expresión en el aula, tanto en situaciones didácticas diseñadas para tal fin, como en intervenciones específicas que el maestro pudiera plantear a propósito de cualquier situación de escritura.

La realización de estudios preliminares en contexto no escolar, ofrecería la oportunidad de indagar los efectos de ciertas intervenciones experimentales en la transformación de la escritura producida por el niño. Podrían plantearse –por ejemplo– situaciones de escritura sucesiva de una misma palabra a efectos de discutir sobre las versiones producidas, o sobre otras versiones propuestas por el experimentador; contrastar el efecto de la presencia/ausencia de la primera versión en el proceso de producción; analizar estas tareas en situaciones de producción individual y de interacción entre niños. Este tipo de tarea centrada en la confrontación de las diferencias, podría aportar información sobre modos de intervención que favorezcan en los niños la producción de escrituras más avanzadas. Sus resultados podrían orientar el diseño de investigaciones que pongan a prueba situaciones didácticas con sentido para los alumnos, en el conjunto de una clase donde además, coexisten distintos niveles de conceptualización.

Por último, el uso del procesador de textos en el aula de educación infantil merece algunas consideraciones. La interacción temprana con distintos instrumentos y superficies de escritura ha brindado a los niños de este estudio la posibilidad de poner en juego sus ideas sobre el sistema de escritura. Es a partir de esta frecuentación con el instrumento informático –y no en su ausencia – donde han tenido oportunidades de resolver los problemas que la escritura les plantea; no en soledad, sino en el marco de intervenciones didácticas específicas. No hay razones para pensar que el procesador de textos no deba ser introducido de manera temprana en la educación inicial. La interacción con el procesador puede ofrecer a los niños buenas oportunidades para aprender el sistema de escritura, en situaciones de producción similares a la de la práctica social. Investigaciones didácticas podrían aportar conocimientos específicos sobre modos de intervención docente con este instrumento de escritura en la etapa de alfabetización inicial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegría, J. (1993). Análisis segmental y adquisición de la lectura a propósito de lo que el niño sabe y de lo que ignora cuando comienzan a enseñarle a leer. *Lenguaje y Comunicación*, 8, 13-22.

Alegría, J.; Morais (1989). "Analyse segmentale et acquisition de la lecture". En: Rieben L., Perfetti, Ch. (Eds.) *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Textes de base en psychologie. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé (pp.173-196).

Barrio Valencia, L.; Domínguez Chillón, G. (1996). *Estudio de caso: la escritura y el ordenador en un aula de educación infantil*. Madrid: La Muralla.

Bastien, C.; Bastien-Toniazzo, M. (1993). "L'importance de la période dite "logographique" ". En: Jaffré J.; Sprenger-Charolles, L.; Fayol, M. *Les actes de la villette. Lecture-écriture: acquisition*. Paris: Nathan (pp.163-175).

Bastien-Toniazzo, M.; Jullien, S. (2001). Nature and importance of the logographic phase in learning to read. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. Netherlands: Kluwe Academic Publishers 14: 119-143.

Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Blanche-Benveniste, C. (2002). "La escritura, irreductible a un `código´ ". En: E. Ferreiro (Comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Bloodgood, J. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*. Vol. 34, 3, 342-367.

Bryant, P. (1993). "Conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture". En: Jaffré J.; Sprenger-Charolles, L.; Fayol, M. *Les actes de la villette. Lecture-écriture: acquisition*. París: Nathan (pp.176-192).

Byrne, B. (1989) "Etude experimentale de la decouverte des principes alphabetiques par l'enfant". En: Rieben L., Perfetti, Ch. (Eds.) *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Textes de base en psychologie. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé (pp.129-142).

Cameán, S. (1990). *Las diferencias cualitativas en los periodos previos de la fonetización de la escritura en el niño*. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.

Cardona, G. R. (1999). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.

Carroll, M (2004). Cartwheels on the keyboard. Computer-Based Literacy Instruction in an Elementary Classroom. K-12. USA: International Reading Association.

Cassany D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*. Año 21, 4, 6-15.

Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Revista Lectura y Vida*. Año 16, 3, 5-24.

Castedo, M; Molinari, C. (1997). Experiences in Rural Schools of La Plata. *Educational News. The Newsletter of the UNICEF Education Cluster*. Vol 6, 3, 53.

Castedo, M; Molinari, C.; Siro, A. (1999). *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.

Castedo, M.; Molinari, C. (2000). Ler e escrever por projetos. *Revista de Educacao. Projeto*. Porto Alegre. Año 3, nº 4, 16-24.

Castro, I. (1994). La mano que habla al cerebro. *Substratum*. Vol.II, 4, 65-91.

Catach, N. (comp.) (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.

Chartier R. ; Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, A.M.; Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 11-24.

Chartier A. M. ; Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R.(1991). "Las prácticas de lo escrito". En: P. Ariès; G. Duby (Dirección) *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII* Madrid: Taurus. Vol. 5.

Chartier. R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona, Gedisa.

Daiute, C. (2000). "Writing and communication technologies". En: R. Indrisano; J. Squire (Eds.) *Perspectives on Writing. Research, Theory and Practice*. Newark, USA: International Reading Association, 250-276.

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.

Desbordes, F. (1995). *Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana*. Barcelona: Gedisa.

Díaz, C. (2001). *Constancia y variación gráfica en la evolución conceptual de la escritura. Una aproximación a la comprensión del conocimiento ortográfico*. Tesis de

Doctorado. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Domínguez, G.; Barrio, L. (1993). Aprender a escribir con el ordenador. En: *Monográfico Leer y Escribir. Cuadernos de Pedagogía*, 216, 46-47.

Ehri, L.; Wilce, L. (1985). "Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic?". *Reading Research Quarterly*, Vol. 20, 2, 163-179.

Ehri, L. (1989). "Aprender a lire et écrire les mots". En: Rieben L., Perfetti, Ch. (Eds.) *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Textes de base en psychologie. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé (pp.102-127).

Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979a). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (1979b). *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. Informe de investigación. México: Dirección General de Educación Especial.

Ferreiro, E.; Teberosky, A (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e informaciones específicas de los adultos. *Revista Lectura y Vida*. Año 2, 1, 6-14.

Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. Dirección General de Educación Especial. México: SEP-OEA (fascículos 1 a 5).

Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Zucchermaglio, C (1987). ¿Doppie o dopie? Come i bambini interpretano le duplicazioni di lettere. *Età Evolutiva*, n 27, 24-38.

Ferreiro, E (1990). La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura. II Coloquio Mauricio Swadesh. Instituto de Investigaciones Antropológicas-México: UNAM. DIE-CINESTAV (IPN).

Ferreiro, E. (1991a). "Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis". En: Y. Goodman (comp.). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique (pp.21-25).

Ferreiro, E. (1991b). La construcción de la escritura en el niño. *Revista Lectura y Vida*. Año 12, 3, 5-14.

Ferreiro, E.; Vernon, S. (1992). La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-28.

Ferreiro, E.; Rodríguez, B. y cols. (1994). *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*. México: DIE-CINVESTAV.

Ferreiro, E. (1996). "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias". En: J. Castorina; E. Ferreiro; D. Lerner; M. Kohl de Oliveira. *Piaget-Vygotsky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.

Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N.; García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: SigloXXI.

Ferreiro, E. (2001a). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2001b). Sistema grafico e sistema ortografico: non tutto è ortografico nell'acquisizione dell'ortografia". *Età Evolutiva*, 68, 55-64. (Versión original en español)

Ferreiro, E.; Kriscautzky, M. (2001c). La 'mise en page' en contexto informático: los problemas del investigador y las soluciones de los niños. *Tópicos del Seminario*, 6,77-91. México: Universidad Autónoma de Puebla.

Ferreiro, E. (2002). "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística". En: E. Ferreiro (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E (2005). Bibliotecas, escuelas y nuevas tecnologías. Monográfico Bibliotecas escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 352, 33-35.

Ferreiro, E. (2006). Nuevas tecnologías y escritura. *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*. Año XI, n 30, 46-53.

Ferreiro, E. ; Zamudio, C. La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica? (en prensa).

Fraenkel, B. (2001). "La firma como exposición del nombre propio en la escritura". En: A. Christin. *El nombre propio. Su escritura y significado a través de la historia en diferentes culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gallego Arrufat, M.J. (1998). Investigación en el uso de la informática en la enseñanza *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Universidad de Sevilla Nº11.

Garassini M. y Padrón Valery (2004). Experiencias de uso de las TICs en la Educación Preescolar de Venezuela. *Anales de la Universidad Metropolitana*. Vol. 4, 1, 221-239.

Gelb, Ignace J. ( 1982). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Editorial.

Goodman, Y. (comp.) (1991). *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.

Goswami, U. (2000). Phonological and lexical processes. En: Kamil, M. et al (editors) *Handbook of Reading Research*. Volume III. New Jersey: Laurence Erlbaum (pp.251-266).

Gros Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya-Gedisa.

Kamil, M; Intrator, S.; Kim, H. (2000). "The effects of other technologies on literacy and literacy learning". En: M. Kamil et al (editors) *Handbook of Reading Research*. Volume III. Laurence Erlbaum Associates, 771- 788.

Kaufman, A. (1988). *La lectoescritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana.

Kaufman, A. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo, y para quién. *Revista Lectura Lectura y Vida*. Año 15, 3, 15-32.

Kaufman, A. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires: Santillana.

Kaufman, A.; Castedo, M.; Teruggi, L.; Molinari, C. (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.

Labbo, L.; Reinking, D. (1999). Negotiating the multiple realities of technology in literacy research and instruction. *Reading Research Quarterly*. International Reading Association. Vol.34, 4, 478-492.

Lerner, D. (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: A. Castorina; E. Ferreiro; D. Lerner; M. Kohl de Oliveira. *Piaget-Vygotsky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.

Lerner, D. (1998). Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular. *Textos en Contexto*, 4. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Lerner, D. (2002). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D.; Muñoz, M.; Palacios, A. (1990). *Comprensión lectora y expresión escrita. Experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: Aique.

Lerner, D.; Pizani, M. (1992). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Leu, D.; Kinzer, Ch. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*. International Reading Association. Vol. 35, 1, 108-127.

Luquez, S. (2003). *La revisión de textos en pantalla: niños de 8 a 12 años revisando versiones de una historia tradicional*. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Luquez, S.; Ferreiro, E. (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Revista Lectura y Vida*. Año 24, 2, 50-61.

Martí, E. (1992). *Aprender con ordenadores en la escuela*. Barcelona: ICE-HORSORI.

Molinari, C. (1998). Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el jardín de infantes. *Revista Lectura y Vida*. Año 19, 2, 5-10.

Molinari, C. (2000). "Leer y escribir en el jardín de infantes." En: A. Kaufman (comp). *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires: Santillana.

Morais, J. (1993). "Compréhension décodage et acquisition de la lectura". En: Jaffré J.; Sprenger-Charolles, L.; Fayol, M. *Les actes de la villette. Lecture-écriture: acquisition*. París: Nathan (pp.10-21).

Muraro, Susana (2005). *Una introducción a la informática en la escuela*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Nemirovsky, M. (1995). "Leer no es lo inverso de escribir". En: A. Teberosky; L. Tolchinsky. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.(pp.243-283).

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.

Onrubia, J.(2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción de conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico, II*. <http://www.um.es/ead/red/M2>.

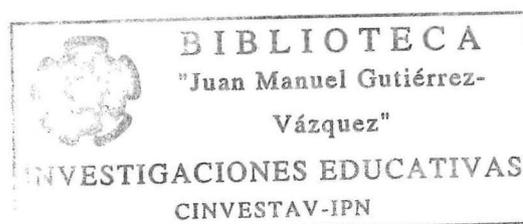
Pellicer, A.; Vernon, S. (Coord.) (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM.

Pascucci, M. (2005). *Come scrivono i bambini*. Roma: Carocci Faber.

Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Piaget, J.;Sinclair H.; Bang, V. (1971). *Epistemología y psicología de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J.; Voyat, G. (1971). "Investigación sobre la identidad de un cuerpo en desarrollo y sobre la del movimiento transitivo". En: Piaget, J.;Sinclair H.; Bang, V. *Epistemología y psicología de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.



Pontecorvo, C.; Zuccermaglio, C. (1991). "Un pasaje a la alfabetización: aprender en un contexto social". En: Y. Goodman (comp.) *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.

Pontecorvo, C. (2002). "Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el 'hablar bien para escribir bien'?" En: E. Ferreiro (Comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Quinteros, G. (1997). *El uso y función de las letras en el período pre-alfabético*. Tesis 27. México: DIE-CINVESTAV.

Ramirez Romero, J. L. (2006). Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación en cuatro países latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.11, 28, 61-90.

Sacristán Romero (2006). Plataformas de aprendizaje sustentadas en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Lectura y Vida*. 27, 4, 40-47.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Cuadernos de Educación 8, Universitat de Barcelona. Barcelona: ICE-HORSORI.

Teberosky, A. (1998). Enseñar a escribir en la edad de la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 17, 33-44.

Teberosky, A.; Tolchinsky, L (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

Tedesco, J. C. (2003). "Educación y nuevas tecnologías: esperanza o incertidumbre?". En: Brunner, J. J.; Tedesco, J. C. (Eds.). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires: IIPE-Unesco- Septiembre Grupo Editor. pp 6-10.

Teruggi, L. (2001). Pratiche di lettura e scrittura nei bambini sordi. *Etá Evolutiva*. 68, 81-86.

Teruggi, L. (2003a). "Curriculum Guidelines and Play in Italian Pre-school Education". En: M. Karlsson Lohmander (Editor) *Researching Early Childhood. Care, Play and Learning. Curricula for Early Childhood Education*. Volume 5. Göteborg University, Svezia.

Teruggi, L. (2003b). *Una scuola, due lingue*. Milano: Franco Angeli.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos/UPN.

Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*. 39, 161-181.

Treiman R. & Broderick V. (1998). What's in a name?. Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70,97-116.

Solé, I.; Teberosky, A. (2001). "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica". En: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol.2. Madrid: Alianza (pp. 461-485).

Urbina Ramírez, S. (2002). Líneas de investigación sobre el uso del ordenador y educación infantil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Universidad de Sevilla. N19.

Vernon, S. (1991). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábico y silábico)*. Tesis 6. México: DIE-CINVESTAV.

Vernon, S. (1997a). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura*. Tesis de Doctorado. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Vernon, S. (1997b). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*. 81, 105-120.

Vernon, S.; Calderón, G. (1999). *Letras y sonidos en la alfabetización inicial*. Cuaderno de trabajo. Sistema de Investigación Miguel Hidalgo. Querétaro-México :Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Vernon, S.; Ferreiro, E. (1999). Writing development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*. Vol. 69, 4.

Vernus, P. (2001). "El nombre propio y su inscripción en el Egipto de los faraones". En: A. Christin. *El nombre propio. Su escritura y significado a través de la historia en diferentes culturas*. Barcelona: Gedisa.

Vurpillot, E; Moal, A. (1970). Évolution des critères d'identité chez des enfants d'age préscolaire dans une tâche de différenciation perceptive. *L'année Psychologique*. Fascicule 2, 391-406.

Vurpillot, E.; Lecuyer, R.; Moal, A.; Pineau; A(1971). Percepción de desplazamientos et jugements d'identité chez l'enfant d'age préscolaire. *L'année Psychologique*. Fascicule 1, 31-52.

Yelland, N. (2005). The future is now: A review of the literature on the use of computers in early childhood education (1994-2004). *AACE Journal*, 13 (3), 201-232.

**ANEXO**

Cuadro I

Pares M/C por niño de nivel presilábico  
Producción e interpretación de cada escritura

	Lautaro P.	Santiago P.	Juan Martín	Guillermina	Simón
<b>Mayo- nesa</b>	<p>(1) L: Con la 'eme' ? <u>M A P N I Ñ</u> ma yo ne sa</p> <p>(2) L: La 'eme' MMM (borra dos M y sigue) <u>MTYHISREG</u> ma yo-ne sa</p>	<p>(1) <u>P m/mn O</u> ma-yo- ne-sa (mmn es un continuo de 7 onditas con línea vertical en zona central. El entrevistador solicita que escriba "con las separadas", refiriendo a letras imprenta que el niño sabe producir) (2) <u>S W U M B</u> ma -yo- nesa</p>	<p>(1) <u>INUDARTMNT</u> ma -yonesa</p> <p>(2) <u>AWEFGYJIMBK</u> mayonesa</p>	<p>(1) <u>MOEI</u> mayonesa G: Ésta (M) es la de 'mamá'. Ésta (O) es la 'o'. Ésta (E) no sé.</p> <p>(2) <u>MOHP</u> mayonesa</p>	<p>(1) (Escribe AE, borra E y escribe M) S: Me faltaba la 'eme', 'mayonesa empieza como 'mamá'. <u>AMELA</u> mayonesa</p> <p>(2) ALVOI (Borra OI y agrega A) <u>ALVA</u> mayonesa</p>
<b>Lechu- ga</b>	<p>(1) L: Empieza como 'lere' <u>R I L M A QG</u> (Q invertida) le chu ga a</p> <p>(2) EJHDWXSAA (borra una A y sigue) <u>EJHDWXSATERCTV</u> le chu ga</p>	<p>(1) <u>E mmmn A</u> le -chu -ga (mmmn son 10 onditas. El entrevistador reitera solicitud anterior)</p> <p>(2) <u>A D F Z X M P</u> le- chu-ga</p>	<p>(1) <u>OLTRDPJ</u> lechuga</p> <p>(2) JOLMHBGYFROO (borra una O y escribe E) <u>JOLMHBGYFROE</u> lechuga</p>	<p>(1) <u>PALON</u> lechuga</p> <p>(2) <u>DOA</u> lechuga</p>	<p>(1) EVLAL S: Me faltó la 'ga'. ¿La 'ge' hago? (agrega G) <u>EVLALG</u> lechuga</p> <p>(2) EJV (Borra una V) EVAB (Borra B) <u>EVARBU</u> lechuga S: ¡Me olvidé la 'ele' y la 'ge'! <u>EVARBULG</u> Lechuga E: ¿Cómo te diste cuenta que lleva 'ele' y 'ge'? S: Porque pensé cómo estaba ahí ( indicando la escritura manual que está fuera de su vista)</p>

	Lautaro P.	Santiago P.	Juan Martín	Guillermina	Simón
<b>Jamón</b>	(1) <u>P O M A Q O Ñ</u> (Q invertida) ja m <sup>ón</sup> ón	(1) <u>E E N I</u> ja- m <sup>ón</sup>	(1) <u>OLGOTNTIN</u> jamón	(1) <u>ANIOM</u> jamón	(1) (Escribe G) S: ¡Empieza como termina esa ! (refiriendo a la escritura anterior lechuga EVLALG y antepone L a G).  <u>LGBAUPU</u> Ja - m <sup>ón</sup>
	(2) JESAWFUYATKDOILMFXGKMHGG (borra una G)  <u>JESAWFUYATKDOILMFXGKMHG</u> ja-món	(2) S A K T B X Z 7 (borra 7 y agrega PXX)  <u>S A K T B X Z P X X</u> Ja - m <sup>ón</sup> E: Y éstas?(PXX) S: Las dejamos	(2) E: Cuántas letras llevará jamón? JM: Con cinco.  <u>SDFGY</u> jamón	(2) <u>TOW</u> jamón	(2) (Escribe G y luego antepone L a G) <u>LGALA</u> Jamón
<b>Sal</b>	(1) <u>AROQLLA</u> saaaal  E: Cómo te diste cuenta que empieza con ésta ( señala A inicial). L: No sé (ríe).  (2) <u>YWRYPFHJDSAREW</u> sa - al	(1) <u>NTINOW</u> sa - l  (2) <u>YFHFD</u> sa - al  S: No sobró ninguna.	(1) <u>CTROTNMNTIT</u> sal  (2) <u>NJBGFRF</u> sal	(1) <u>NFPI</u> sal  (2) NBGGG (borra dos G y agrega OD) <u>NBGOD</u> sal	(1) AUVRLB S: Me falta la 'a' ( agrega A) <u>AUVRLBA</u> sal  (2) (Pone 8 y lo borra. Escribe U y antepone L a U) LUBRN (Borra Ñ)  <u>LUBRLA</u> sal
<b>Pala- bras vincula- das con inicio de nombre propio</b>	(1) <u>A R O T U P</u> lá - pi - ce - es  (2) L: 'a', con la de 'abecedario'. AVNKWGHJKLQERG (borra G)  <u>AVNKWGHJKLQERJ</u> lá pi ces	(1) <u>CTAGSA</u> sal - sa  (2) <u>OKMFLPSA</u> Sal - sa  E: Y acá?(PSA) S: La dejamos	(1) <u>LNOINM</u> jugo  (2) <u>BHNKUIJ</u> jugo	(1) <u>GTEFBM</u> guindas  (2) GG (borra una G) GVV (borra una V y agrega AUy)  <u>GVAUY</u> guindas	(1) S: Ah, ésta la sé, es como mi nombre! <u>SIOBAP</u> sifón  (2) S: 'Ese'...'í' (escribe SI) <u>SIALPA</u> Sifón

Pala- bras	Lautaro P.	Santiago P.	Juan Martín	Guillermina	Simón
vincula- das con inicio de nombre propio	<p>(1) <u>T O R A R</u> <i>li - mo - nes</i></p> <p>(2) <u>S G H K L I Y R E E W Q A S D D D F F G H J L L X</u> <i>li mo nes</i></p> <p>E: <i>Es necesario poner tantas para que diga?</i> L: <i>Sí, porque a mí me gusta escribir así.</i> E: <i>Revisala a ver si estás de acuerdo (indicando toda la escritura de 'limones').</i> L: <i>Sí ( luego de mirarla atentamente).</i></p>	<p>(1) <u>E L G A</u> <i>So-da</i></p> <p>S: <i>Con la 'a' termina.</i></p> <p>(2) <u>Q J G H X X Y T</u> <i>so -da</i></p> <p>S: <i>Éstas las dejo (XYT)</i></p>	<p>(1) <u>P O N M N</u> <i>jarra</i></p> <p>(2) JKIYHKK (borra HKK y escribe UK)</p> <p><u>J K I U K</u> <i>jarra</i></p>	<p>(1) <u>R T F O M P</u> <i>guerra</i></p> <p>(2) FREE (borra una E y agrega IJD)</p> <p><u>F R E I J D</u> <i>guerra</i></p>	<p>(1) OUALE S: <i>La 'a' me faltó (agrega A)</i> <u>O U A L E A</u> <i>soda</i></p> <p>(2) S: <i>'So' 'o' ... (escribe O)</i> <u>O L A U B R</u> <i>soda</i> S: <i>Me faltó la 'a' (agrega A).</i></p> <p>OLAUBRA</p>

Cuadro II

## Pares manual/computadora (M/C) por niño de nivel silábico inicial.

## Producción e interpretación de cada escritura.

	Dolores	Octavio	Clara	Felipe I.	Maia
<b>Mayonesa</b>	<p>(1) D: 'Eme' porque pensé en 'mamá'. <u>M L E N</u> ma-yo-ne-sa</p> <p>(2) <u>M L D O</u> ma-yo-nesa</p>	<p>(1) O: 'Mamá' empieza con 'eme'. <u>M A G N O</u> ma-yo-ne-sa</p> <p>(2) <u>M A V H J I U F G S W Q R</u> ma-yo-ne- sa</p> <p>(Agrega KK luego de la interpretación)</p> <p>M A V H J I U F G S W Q R K K</p>	<p>(1) <u>M O N C L</u> ma-yo-ne-sa</p> <p>(2) C: ¿Esta puse? (refiriéndose a V escrita en pantalla con respecto a su producción manual de la misma palabra). <u>N O L V A C</u> ma-yo-ne-sa E: Y acá? ( señalando AC) C: No, la borramos. <u>N O L V</u> ma-yo-ne-sa</p>	<p>(1) <u>D P A L A</u> ma yo ne sa</p> <p>(2) <u>L F A Z Z C</u> F: ¿Cuál es está? (señalando C en su escritura). 'Ma', falta una 'a' (agrega una A en cada extremo) <u>A L F A Z Z C A</u> mayo yo ne sa</p>	<p>(1) <u>M R O N R A</u> ma-yo-ne-s-sa</p> <p>(2) <u>M R A E</u> ma-yo-nesa</p>
<b>Lechuga</b>	<p>(1) <u>L O M E R E S</u> le- chuga</p> <p>(2) D: 'Ele' (mientras pulsa L). <u>L R L S</u> le- chu-ga</p>	<p>(1) 'Le', 'le'...cuál es la 'le'. No sé, mejor 'zanahoria' (la entrevistadora solicita nuevamente la escritura 'lechuga'). <u>N C O D S</u> le-chu-ga</p> <p>(Escribe S invertida siempre que produce esta letra de forma manual)</p> <p>(2) N I O G X A H L M B B (borra B final)</p> <p><u>N I O G X A H L M B</u> le-chu- ga</p>	<p>(1) <u>E U A</u> le-chu-ga</p> <p>(2) <u>E O F</u> le-chu-ga</p>	<p>(1) F: Casi mi nombre! (al escribir I) <u>E P F I E</u> le - fe -chuga</p> <p>(2) F: 'Leee' (mientras escribe EZC, luego lo borra) F: Una 'e' ( escribe E), una 'u' ( escribe U), 'leee' otra 'e' más (escribe la segunda E y luego finaliza la producción). <u>E U E C G A</u> le chu ga</p>	<p>(1) <u>A U R O A</u> le-ch- g-a</p> <p>(2) <u>C U A</u> le-chu-ga</p>

	Dolores	Octavio	Clara	Felipe I.	Maia
<b>Jamón</b>	<p>(1) <u>E L A S</u> ja- món</p> <p>(2) <u>M O I H</u> ja- món</p>	<p>(1) <u>B Ñ G N</u> ja- món</p> <p>O: "Ésta es la 'eñe' de 'ñándú' (Ñ).</p> <p>(2) <u>Y J H D F I P I K F W A S F G V X Z</u> ja-món</p>	<p>(1) <u>F A C B</u> ja-mo-ón</p> <p>E: ¿Y ésta? ( señalando B) (Clara sonrie y la deja)</p> <p>(2) <u>F O U</u> ja-mo-ón</p>	<p>(1) <u>G A E F</u> ja - món</p> <p>F: Me falta 'eme'! ( intercala M) <u>G A M E F</u> ja món</p> <p>(2) (Dice mientras escribe) F: /j/ (escribe J), 'ja' (A) , 'mo' (M), 'mon' (O). <u>G A M O Z</u> ja moon</p> <p>(Vale aclarar que Z es la última letra de su apellido)</p>	<p>(1) <u>P M O</u> ja-m-món</p> <p>(2) <u>C M O</u> ja-m-món</p>
<b>Sal</b>	<p>(1) D: La 'ele'. <u>L S E R</u> sa- al</p> <p>(2) <u>M E S I O</u> sal</p>	<p>(1) O: 's/' (alarga el fonema y escribe C) (...) O: Ésta es la de 'Gina', la de 'gato' (G). <u>C G N M</u> s- al</p> <p>(2) <u>S N V B X F T E Q</u> sal</p>	<p>(1) <u>I A U</u> sa-al</p> <p>(2) I D O O O (borra O O) <u>I D O</u> sa-al</p> <p>(Luego de interpretar mira su escritura en silencio. Indica que ya terminó).</p>	<p>(1) F: Cuál es la 'ce'? (escribe C), 'sa' (escribe A), la 've corta' (V), la 'de' (D). <u>C A V D</u> sal</p> <p>(2) (Escribe CSAE, borra C inicial e indica S como 'sa'; luego completa la escritura) SAECG F: La 'ge'la borro y pongo la 'a' ( cambia G por A). <u>S A E C A</u> sal</p>	<p>(1) <u>S A R</u> sa- l</p> <p>(2) <u>C A E</u> saaal</p>

	Dolores	Octavio	Clara	Felipe I.	Maia
Palabras vinculadas con inicio de nombre propio	<p>(1) <u>D R L O N</u> do- nas</p> <p>(2) D: 'de'...'o' (al escribir DO)</p> <p><u>D O I E I</u> donas</p>	<p>(1) <i>Empieza con la 'o'.</i> <u>O M N C S E</u> o- li- va</p> <p>(2) O: <i>Con la 'o'. 'O' le va.</i></p> <p>O Ñ Z S P – P (borra P final y sigue)</p> <p><u>O Ñ Z S P – L B C V N M</u> o- li- va</p> <p>(Interrogado por el uso del guión comenta) O: <i>No son letras pero se escribe.</i></p>	<p>(1) <u>F O E</u> cla-vos (Al interpretar el segmento 'vos' en la letra O, mira su escritura) E: <i>Qué estás pensando?</i> C: <i>No me quedé pensando.</i></p> <p>(2) C: La 'ca' (dice mientras escribe F) <u>F O T</u> cla-vos</p>	<p>(1) <u>F E U A</u> fé cu la</p> <p>(2) <u>F E U A</u> fé cu la</p>	<p>(1) <u>I A E A</u> mi-la-ne-sa</p> <p>(2) <u>I A E A</u> mi-la-ne-sa</p>
	<p>(1) <u>L R E N S</u> du- raz- nos</p> <p>(2) D: <i>¿Empieza como 'donas'?</i> E: <i>A vos qué te parece.</i> D: <i>Sí, porque pensé en 'Dolores'.</i> (...) D: <i>'Eme, 'O', 'erre' (dice mientras las escribe)</i> <u>D O M O R</u> Duraznos</p>		<p>(1) <u>A O C</u> clo-ro ( Sonríe al interpretar) E: <i>¿Qué pasa Clara?</i> C: <i>Porque se ponía doble</i> (refiriéndose a los dos núcleos vocálicos O del bisílabo. Afirma que quiere dejar así su escritura)</p> <p>(2) <u>O I G</u> clo-ro</p>	<p>(1) <u>F I E</u> fi- de F: <i>Cuál es la 'de'?</i> (agrega DE) F I E D E F: <i>'De-o', una 'o' ( escribe O)</i> F I E D E O ( Intercala F) F I E F D E O (Confusos los datos de interpretación de 'fideos')</p> <p>(2) <u>S I D O S</u> (borra S) fi de os <u>S I D O</u> fi de os</p>	<p>(1) (Escribe MA, borra A y agrega el resto de las letras) <u>M E E O</u> me-re- /g/- gues</p> <p>(2) <u>M A E</u> me-ren-gue</p>

	Dolores	Octavio	Clara	Felipe	Maia
	<p>(Al finalizar la producción manual)  E: <i>¿Cómo te diste cuenta que 'lechuga' empieza con ésta?</i>  ( señala L en L O M E R E S).  D: <i>'Lola' suena parecido.</i>  (Ante los señalamientos de L por la entrevistadora en inicio de 'sal' y 'duraznos', sostiene que también allí suena parecido)</p>				

Cuadro III

Pares M/C por niño de nivel silábico estricto  
Producción e interpretación de cada escritura

	Santiago S.	Carmela	Francisco	Tomás S.	Javier
<b>Mayonesa</b>	<p>(1) S: 'Ma', 'ma', la 'eme' (escribe M). 'Yo', creo que la 'hache' muda (escribe H y luego S). <u>M H E S</u> ma-yo-ne-sa</p> <p>(2) S: 'Ma', 'ma' (escribe M y luego O). 'Yo', 'yo'...no creo que ponga la 'o' ( borra O y escribe la primera S, luego NS). <u>M S N S</u> ma-yo-ne-sa</p>	<p>(1) C: ¿La 'a'? <u>A O E A</u> ma-yo ne-sa</p> <p>(2) (Escribe AOO, borra las dos O y reescribe) <u>A O O F</u> Ma-yo-ne-sa</p>	<p>(1) F: 'Ma', la 'a' (escribe A). 'Yo', cuál es... ah! Con el palito (Q) <u>A Q N A</u> Ma-yo-ne-sa</p> <p>(2) F: La 'ma', la 'eme', no sé cuál es ( escribe A). 'Yo' ( busca en el teclado 'la redondita con el palito' y pulsa Q) <u>A Q N C</u> Ma-yo-ne-sa</p>	<p>(1) T: 'Ma' (A), 'yo' (O), 'ne'(E), 'sa'(S). <u>A O E S</u> ma-yo-ne-sa</p> <p>(2) (Escribe SMA e interpreta en cada letra 'ma-yo-ne', borra A y escribe E) <u>S M E N A</u> ma-yo-ne-as T: De otra forma. Escribí de otra forma (refiriendo a su producción manual).</p>	<p>(1) <u>A O E A</u> ma-yo-ne-sa</p> <p>(2) <u>A O E A</u> ma-yo-ne-sa</p>
<b>Lechuga</b>	<p>(1) S: 'Le', 'ele' (escribe L). 'Chu', 'u' ( U). 'Ga', 'ga', 'ge'(G). <u>L U G</u> le-chu-ga</p> <p>(2) (En silencio escribe y borra tal como se indica: LLL LUUU) <u>L U A</u> le-chu-ga</p>	<p>(1) C: 'Le' la 'ele'. <u>L U L A</u> le-chu-ga</p> <p>(2) <u>L U A</u> le-chu-ga</p>	<p>(1) F: ¿Cuál es la 'le'? Ah! (escribe Q) <u>Q U A</u> Le-chu-ga</p> <p>(2) F: La 'ele', ésta es la 'ele'(escribe Q). 'Chu', la 'u' (U). <u>Q U A</u> Le-chu-ga</p>	<p>(1) <u>L U A</u> le-chu-ga</p> <p>(2) <u>E U A</u> le-chu-ga</p>	<p>(1) <u>E U A</u> le-chu ga</p> <p>(2) <u>E U A</u> le-chu ga</p>

	Santiago S.	Carmela	Francisco	Tomás S.	Javier
<b>Ravioles</b>	<p>(1) S: La 'erre' (R), 'vio'...la 've' corta voy a poner ( escribe V y luego L). <u>R V L</u> ra-vio-les</p> <p>(2) S: 'Ra', 'erre' (escribe R y tres O por presión en la tecla; borra dos O y agrega L). <u>R O L</u> ra-vio-les</p>	<p>(1) C: ¿ 'Ra', la 'erre', no? <u>R O L</u> ra-vio-les</p> <p>(2) C: 'Ra' (escribe R), 'vio' (T), 'le' (L). <u>R T L</u> ra-vio-les</p>	<p>(1) <u>A O Q</u> ra -vio-les</p> <p>(2) F: La 'ese' (escribe S). <u>A O S</u> ra- vio- les</p>	<p>(1) <u>G O S</u> ra-vio-les</p> <p>(2) (Escribe GO y borra O). T: 'Vio'.. <u>G I O L A</u> ra-vio-les</p>	<p>(1) <u>A O E</u> ra-vio-les</p> <p>(2) <u>A O E</u> ra-vio-les</p>
<b>Jamón</b>	<p>(1) S: 'Ja', 'ja', 'mo'... ¿dos palabras son? E: ¿Puede ser? S: Sí. <u>A O</u> ja-món</p> <p>(2) S: Son dos palabras! <u>A O</u> Já-món</p>	<p>(1) <u>J O O</u> ja-món</p> <p>(2) C: 'Já' (escribe A), /m/ (O), 'mon' (O) <u>A O O</u> ja -món</p>	<p>(1) F: Dos letras me suena. <u>A O</u> ja - món</p> <p>(2) F: Dos letras nada más. <u>A O</u> ja- món</p>	<p>(1) T: La 'ge' también. 'Ja'(escribe G), /m/ (M), 'mon'(O). <u>G M O</u> ja-món</p> <p>(2) T: 'Já'(G), /m/ (M), 'mon'(O). Qué cortito. <u>G M O</u> ja-món</p>	<p>(1) J: 'Já' ¿'a'?. ¿La 'a' primero?. 'Ja', la 'a' (escribe A) <u>A O</u> ja-món</p> <p>(2) <u>A O</u> ja-món</p>
<b>Carne</b>		<p>(1) E: Ahora escribí 'carne.' C: 'Carmela' o 'carne'. <u>C A</u> car-ne</p> <p>(2) C: 'Caa' (escribe A y borra, vuelve a comenzar). <u>C A</u> car-ne</p>	<p>(1) <u>A N</u> car - ne</p> <p>(2) F: 'Ca' (A), 'ne', la de 'Ema' (nombre de su hermana). <u>A E</u> car - ne</p>	<p>(1) T: 'Car'(C), /n/ (N), 'ne' (E). <u>C N E</u> car-ne</p> <p>(2) T: 'Car' (C), /n/ (N), 'ne'(E). <u>C N E</u> car-ne</p>	<p>(1) <u>A E</u> car-ne</p> <p>(2) <u>A E</u> car-ne</p>

	Santiago S.	Carmela	Francisco	Tomás S.	Javier
<b>Sal</b>	<p>(1) S: 'Saal'. ¡Otra vez dos palabras! <u>S L</u> sal</p> <p>(2) S: 'Sa', 'a' (escribe A). 'Sal' (en A). Voy a poner algo más porque no puede ser (agrega S). <u>A S</u> Sal</p>	<p>(1) <u>A C</u> sal</p> <p>(2) C: 'Sa' (escribe A), 'a' (escribe otra A, luego la borra). <u>A E E</u> Sal</p>	<p>(1) F: 'Sa-al', la 'a', me suenan dos 'a' juntas (escribe AA). No, la 'ese', me confundí (borra la primera A y escribe C). <u>C A</u> sa - al</p> <p>(2) <u>A A</u> Sa-al F: Dos 'a' (AA). No, acá iba con 'ese' (borra AA y escribe SA). <u>S A</u> sa al</p>	<p>(1) (Escribe S invertida) T: La 'ce' (escribe C) <u>S A C</u> Saaal</p> <p>(2) <u>S E A L</u> saaal</p>	<p>(1) J: 'Sa-la', 'sa', 'sal'. ¿La 'a' sola? (escribe A). Cuál es... ¿la 'a' y la 'a'?. Para mi me parece la 'a' y la 'a'. <u>A A</u> sal - sa</p> <p>(2) <u>A A A</u> sal-sal (Borra A final y vuelve a interpretar) <u>A A</u> sal - sal</p>
<b>Palabras vincula- das con inicio de nombre propio</b>	<p>(1) <u>S A M</u> sa-la-me</p> <p>(2) S: 'Sa' (escribe A), 'la' (L), 'me' (E) <u>A L E</u> sa-la-me</p>	<p>(1) <u>A E E</u> car-te-ra</p> <p>(2) <u>A D A</u> car-te-ra</p>	<p>(1) <u>A S A</u> fra za da</p> <p>(2) <u>A N A</u> a- fra. fra - za - da</p>	<p>(1) T: Como 'Tomás' (escribe TOM). Otra 'te' más! (escribe T final). <u>T O M T</u> to-ma-te</p> <p>(2) T: 'ma' (M). <u>T O M T</u> to-ma-te</p>	<p>(1) <u>A A</u> ja-rra (Al ver que es igual a la que ha escrito en sal, comenta lo siguiente ) J: Explicale a la seño (refiriéndose a su maestra) que acá dice 'jarra' (en AA) y acá 'jamón' (refiriéndose a sal que también tiene AA), porque sino no se va a dar cuenta. Acá hay dos 'a' y acá también.</p>

					<p>(2)</p> <p><u>A A</u></p> <p>ja-rra</p> <p>E: ¿Puede decir 'sal' acá ( AA) con dos 'a' y 'jarra' acá ( AA) con dos 'a' ? .</p> <p>J: Sí, puede ser, o por ahí podemos cambiar. Acá puede decir que es 'salsa' ( en AA de sal) y acá 'jarra'( en AA de jarra).</p> <p>E: ¿Puede ser que sean las mismas letras? Hoy me decías que había que avisar a la señorita.</p> <p>J: Sí, avisale.</p> <p>E: No hay alguna forma para que nos podamos dar cuenta, cuál es 'sal' y cuál es 'jarra'?</p> <p>J: No, para mi no.</p>
<p><b>Palabras vinculadas con inicio de nombre propio</b></p>	<p>(1)</p> <p>S: 'So', 'ese (escribe S). 'Da', 'da', la 'de' (escribe E y queda SE). No, es la 'a', 'soda' (borra E y escribe A).</p> <p><u>S A</u></p> <p>so-da</p> <p>(2)</p> <p>S: 'So', 'o' (escribe AO y en A intepreta 'so'). No, con la 'o' (borra AO). 'So' (escribe O), 'da' (escribe A). No, con la 'de' (escribe D)</p> <p><u>O D</u></p> <p>so-da</p>	<p>(1)</p> <p><u>O A A</u></p> <p>cor-ba-ta</p> <p>(2)</p> <p><u>O A A</u></p> <p>cor-ba-ta</p>	<p>(1)</p> <p>F: Me suena con la 'efe' y la 'a, con la letra de mi nombre.</p> <p><u>E A</u></p> <p>fru - ta</p> <p>(2)</p> <p><u>E A</u></p> <p>fru - ta</p>	<p>(1)</p> <p><u>A S I N</u></p> <p>ta-lla-ri-nes</p> <p>(2)</p> <p>T: ¿Cuál es la 'ta'?</p> <p><u>A S I E</u></p> <p>ta-lla-ri-nes</p>	<p>(1)</p> <p><u>U O</u></p> <p>ju-go</p> <p>(2)</p> <p><u>U O</u></p> <p>ju-go</p>

Cuadro IV  
**Pares M/C por niño de nivel silábico-alfabético**  
**Producción e interpretación de cada escritura**

	Gabriela	Valentín	Diana	Felipe A.	Celina
<b>Mayonesa</b>	<p>(1) <u>MYONS</u> ma-yo-ne-sa</p> <p>(2) (Escribe MYNS, borra S, agrega AS) <u>MYNAS</u> ma-yo-ne-sa</p>	<p>(1) <u>MCONES</u> ma-yo-ne-sa</p> <p>(2) <u>M R N S A</u> ma-yo-ne-sa</p>	<p>(1) D: ¿Cómo se forma la letra 'ma'? (escribe A), 'yo' (O), 'ne' (N invertida), /s/ (l), 'a' (A). <u>AONIA</u> ma-yo-ne-/s/-a</p> <p>(2) D: 'Ma' (A), /y/ (U), 'ne' (E), la 'ele' ahora (L), /s/ la 'zeta' (Z), 'a' (A). <u>AUELZA</u> ma-yo-ne-sa</p>	<p>(1) <u>MONA</u> ma-yo-ne-sa</p> <p>(2) F: 'Ma' (escribe M), 'so' (S), 'ne' (N), 'sa' (SA) M S N S A *</p>	<p>(1) C: 'Ma' (escribe M), cuál es la 'io' (escribe G). <u>M G N S</u> ma-io-ne-sa</p> <p>(2) C: 'Ma' (escribe M), 'io', 'io' (escribe G), 'ne' (N), 'sa' (S). <u>M G N S</u> Ma-io-ne-sa</p>
<b>Lechuga</b>	<p>(1) <u>LECHUG</u> Le-chu-ga</p> <p>(2) <u>LECHG</u> Le-chu-ga</p>	<p>(1) <u>LUOGA</u> le-chu-ga</p> <p>(2) <u>LULA</u> le-chu-ga</p>	<p>(1) D: La 'ele' (escribe N invertida), 'chu' (U), 'ca', 'ca', 'ca' (CA). <u>NUCA</u> le-chu-/g/-a</p> <p>(2) <u>NUEA</u> le-chu-ga</p>	<p>(1) <u>LUA</u> le-chu-ga</p> <p>(2) <u>LULA</u> Le-chu-g-ga</p>	<p>(1) (Escribe LG; borra G y agrega UG) <u>LUG</u> le-chu-ga</p> <p>(2) C: 'Le' (L), 'chu', 'chu' (U), 'gu', 'gu' (G), 'ga' (A) <u>LUGA</u> le-chu-ga</p>

	Gabriela	Valentín	Diana	Felipe A.	Celina
<b>Ravioles</b>	<p>(1) <u>R A B L</u> <i>ra-vio-les</i></p> <p>G: <i>Ah!, la 'ese'</i>(agrega S) <u>R A B L S</u> <i>ra-vio-les</i></p> <p>(2) (Escribe R A B L e interpreta <i>ra</i> (RA) <i>violes</i> BL). G: <i>Me faltó la 'ese'</i>. R A B L S*</p>	<p>(1) (Escribe RIOLO e indica haber finalizado. Al mirar su escritura agrega LO final) <u>R I O L O L O</u> <i>ra-vi-oles</i></p> <p>(2) V: 'Ra'(R), 'vi'(l), 'oles', 'o'(O), 'ele'(L).  <u>R I O L S</u> <i>ra-vi*</i></p>	<p>(1) D: 'Ra', 'ra' ( RA), 'vio' (O), /l/ (D), 'es' ( N invertida). <u>R A O D N</u> <i>ra-vio-les</i></p> <p>(2) D: 'Ra'(R) la 'erre'; 'vio', 'vio', 'vio', la 'o'(O); /l/, 'ele', ésta es la 'ele'? (señala tecla M), ésta? ( señala W y pulsa); 'es'...ésta (pulsa F) <u>R O W N F</u> <i>ra-vio-l-e-s</i></p>	<p>(1) F: <i>Ahora me sale más bien porque empieza con la 'erre'</i>. <u>R I O L S</u> <i>ra-vio-les</i></p> <p>(2) F: 'Ra'(R), 'vi'(l), 'o'(O), 'le'(L), 'les' (S).  R I O L S *</p>	<p>(1) C: <i>A mí no me salía la 'erre', venía a fonografía (escribe R). Como no sé cuál es (refiriéndose a la letra siguiente), pongo la muda que no suena (H)</i> <u>R H O L</u> <i>Ra-vio-les</i></p> <p>(2)  <u>R L S</u> <i>Ra-vio-les</i></p>
<b>Jamón</b>	<p>(1) <u>G M O N</u> <i>Ja-món</i></p> <p>(2) (Escribe GBN e interpreta <i>ja</i> [G] <i>mon</i> [BN]. Agrega A) <u>G A B N</u> <i>Ja-món</i> (o <i>bon*</i>)</p>	<p>(1) <u>G O O V</u> <i>ja-mo-ón</i></p> <p>(2) V: 'Ja'(R), 'mo'(O), 'ene'(N), 'o'(O).  <u>R O N O</u> <i>Ja-mo-ón</i></p>	<p>(1) D: 'Ja' (A), /m/ (U), 'o' (O), 'on' (O). <u>J U O O</u> <i>ja-m-món</i></p> <p>(2) D: 'Ja', 'ja', 'ja' ( escribe K), /m/ ( sonoriza prolongando el fonema) la 'u' (U); 'on', 'on' (OO)  <u>K U O O</u> <i>ja-m-món</i></p>	<p>(1) F: 'Ja' (escribe G). /m/, 'mon', 'ja', /m/, escuché un poco la 'mu', puse la 'u' ( al finalizar la letraU). 'Mon', 'on' ( escribe OL). <u>G U O L</u> <i>ja-món</i></p> <p>(2) F: 'Ja', 'ge'(G), /m/ (U), 'mo-o'(O), 'on'(L).  G U O L *</p>	<p>(1) C: <i>Como la 'o' y la 'o' porque 'jamooon' (alargando 'o').</i> <u>G O O</u> <i>Ja-mo</i> C: <i>Termina con la 'ele' ( agrega L)</i>  <u>G O O L</u> <i>ja-món</i></p> <p>(2) C: <i>De nuevo 'o' como el otro (producción manual). No te lo tengo que explicar porque es como el otro.</i>  <u>G O O</u> <i>ja-món</i></p>

	Gabriela	Valentín	Diana	Felipe A.	Celina
<b>Carne</b>	<p>(1) <u>K A N</u> car-ne</p> <p>(2) (Escribe CNE e interpreta car [C] ne [NE]. Luego agrega A). <u>C A N E</u> Car-ne</p>	<p>(1) V: ¿Cómo es la 'ca' que no me acuerdo mucho? (a indicación del adulto escribe como le parece. Pone X) <u>X R N E</u> car-ne</p> <p>(2) V: 'Ca' (K), 'e'(E), /r/ (R), 'ene' (N) K E R N E *</p>	<p>(1) D: Cómo era, cómo se formaba... (piensa). Como 'casa', 'caca'. Pongo la 'a' (escribe A); /r/ (escribe R), /n/ (escribe D y luego agrega N invertida) <u>A R D N</u> ca-r-n-e</p> <p>(2) D: 'Ca' (K), /r/ (prolongando el sonido fuerte) (R); 'car', 'e'...no, 'car', 'ne' (agrega UE) <u>K R U E</u> ca-r-n-e</p>	<p>(1) F: 'Car'(C), /n/ (N), 'e'(E) <u>C N E</u> car-ne</p> <p>(2) F: 'Car'(C), /n/ (N), 'e'(E) C N E *</p>	<p>(1) <u>K N E</u> car-ne</p> <p>(2) K N E *</p>
<b>Sal</b>	<p>(1) <u>S A L</u> sal</p> <p>(2) <u>S A L</u> sal</p>	<p>(1) V: 'Sal', la 'ce' (C). <u>C A L A</u> sa-a-al</p> <p>(2) S A L A *</p>	<p>(1) D: Con la 'efe', /f/ (F), 'a' (A), 'al' (escribe U, borra y escribe otra A). <u>F A A</u> s-al</p> <p>(2) D: La 'efe' de 'foca', /f/ (F); 'al', 'al' (AA). <u>F A A</u> sal</p>	<p>(1) F: /s/ (prolongada) escucho ruido de viborita y es la 'ese' la viborita. <u>S A L</u> s-al</p> <p>(2) F: 'Sa' (S), 'sa', 'al', me parece dos 'a'(AA) y la 'ele' (L). S A A L *</p>	<p>(1) C: Es fácil, /s/ (S), 'a' (A), 'ele' (L), porque lo aprendí. <u>S A L</u> sal</p> <p>(2) <u>S A L</u> sal</p>
<b>Pala- bras vincula- das con inicio de np.</b>	<p>(1) <u>G S A</u> Ga-seo-as (com G y S invertidas, en espejo)</p> <p>(2) <u>G S A</u> Ga-seo-as</p>	<p>(1) V: 'Ve corta' (V), 'a' (A). <u>V A C O</u> va-so</p> <p>(2) V: Va con la 've', cuál es la 've'... 've corta'!! (mientras pulsa B comenta 'be larga') <u>B S O</u> va-so</p>	<p>(1) D: La 'de'(D), 'dia' (A), 'ri' (l), 'o' (O). <u>D A I O</u> di-a-ri-o</p> <p>(2) D: 'Dia', la 'de', 'Dia-na' (sonrie ). 'Di' (DI), 'a' (A), 'ri'(l), 'o' (O) <u>D I A I O</u> di-a-ri-o</p>	<p>(1) F: 'Feludo' está muy bien porque empieza con mi letra. <u>F U O</u> fel-pu-do</p> <p>(2) F: 'Fel' (FL). <u>F L U O</u> fel-pu-do</p>	<p>(1) C: 'Ce'(S), 'ra'(A), 'ra' (R). <u>S A R</u> ce-ra</p> <p>(2) <u>S A</u> ce-ra</p>

	Gabriela	Valentín	Diana	Felipe A.	Celina
<b>Pala- bras vincula- das con inicio de np.</b>	<p>(1) <u>G O L S N</u> go-lo- si-nas (con G, L y S en espejo)</p> <p>E: <i>Escribí de nuevo tu nombre para terminar.</i> (Escribe GABRIELA, sin inversiones). E: Y si escribis 'ganamos'? (Escribe GAMS e interpreta <i>ga</i> (GA), <i>na</i> (M), <i>mos</i> (S); con G y S en espejo)</p> <p>(2) G O L O S I A*</p>	<p>(1) V: <i>La 'i'(I), 'ene'(N), 'o'(O).</i> <u>I N O</u> vi-no</p> <p>(2) I N O* vi-no</p>	<p>(1) D: '<i>Du</i>' (U), '<i>ra</i>' (A), '<i>du</i>'( escribe U y luego agrega AO)</p> <p><u>U A U A O</u> du-ra-n-o</p> <p>(Vuelve a interpretar) <u>U A U A O</u> du-ra-n- no</p> <p>(2) D: '<i>Du</i>', '<i>du</i>', la '<i>u</i>' (U); '<i>ra</i>' (A), '<i>n</i>' (U), '<i>o</i>'(O) <u>U A U O</u> du-ra-n-o</p>	<p>(1) <u>S D O S</u> fi- de- os F: '<i>Fideos</i>' empieza con la '<i>ese</i>' y termina con la '<i>ese</i>'. E: ¿<i>Empieza como 'sal</i>' ? F: <i>También empieza con la 'ese</i>'. E: <i>Pueden empezar igual?</i> F: <i>Sí</i></p> <p>(2) F: <i>Ahora me suena con 'fi</i>'. '<i>Fi</i>'(I), '<i>de</i>'(D), '<i>os</i>'(OS)</p> <p>IDOS</p>	<p>(1) C: <i>Todas con 'ese'!</i> (ríe). '<i>Ci</i>' ( S invertida), '<i>ruella</i>'(pronunciación fuerte en '<i>erre</i>', '<i>rue</i>' ( R ), '<i>la</i>' (A) <u>S R A</u> ci-rue-la</p> <p>(2) C: '<i>Ci</i>'(S), '<i>rue</i>' como es muda lleva ésta (H) <u>S H A</u> ci-rue-la</p>

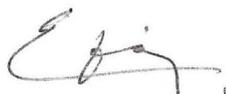
\* Los asteriscos indican producciones donde la interpretación en pantalla no ha sido clara (en algunos casos con reiteración de señalamiento).

Cuadro V  
**Pares M/C por niño de nivel alfabético**  
**Producción de cada escritura**

	Clara	Belén	Lautaro A.	Tomás A.	Delfina
<b>Mayonesa</b>	(1) MALLONESA  (2) MALLONESA	(1) MAYONESA  (2) MAYONESA	(1) MAYONESA  (2) MAYONESA	(1) T : 'Yo' con qué va ? (escribe H) MAHONESA  (2) MAGONESA ( <i>Mayonesa es la primer palabra que escribe luego de la producción manual tallarines</i> )	(1) MALLONESA  (2) MALLONESA
<b>Lechuga</b>	(1) LECHUGA  (2) LECHUGA	(1) LECHUGA  (2) LECHUGA	(1) LECHUGA  (2) LECHUGA	(1) LECHUGA  (2) LECHUGA	(1) LECHUGA  (2) LECHUGA
<b>Ravioles</b>	(1) RAVIOLES  (2) RAVIOLES	(1) RABIOLES  (2) RABIOLES	(1) RABIOLES  (2) RABIOLES	(1) RABIOLES  (2) RABIOLES	(1) RABIOLES  (2) RABIOLES
<b>Jamón</b>	(1) GAMOM  (2) GAMON	(1) JAMON (J invertida)  (2) JAMON	(1) GAMON  (2) GAMON	(1) JAMON  (2) JAMON	(1) GAMON (2) GAMON

	Clara	Belén	Lautaro A.	Tomás A.	Delfina
<b>Carne</b>	(1) CARNE	(1) CARNE	(1) CARNE	(1) CARNE	(1) CARNE
	(2) CARNE	(2) CARNE	(2) CARNE	(2) CARNE	(2) CARNE
<b>Sal</b>	(1) SAL (S invertida)	(1) SAL	(1) SAL	(1) SAL	(1) SAL
	(2) SAL	(2) SAL	(2) SAL	(2) SAL	(2) SAL
<b>Pala bras vincula das con inicio de np.</b>	(1) CLAVOS (S invertida)	(1) BERENGENAS	(1) LAPISES	(1) TOMATES	(1) DETERGENTE
	(2) CLAVOS	(2) BERENGENAS	(2) LAPISES	(2) TOMATES	(2) DETERGENTE
	(1) CLORO	(1) BUDIN	(1) LIMONES	(1) (Pronuncia /ll/ y escribe G) TAGARINES	(1) DURASNOS
	(2) CLORO	(2) BUDIN	(2) LIMONES	(2) TAGARINES	(2) DURASNOS

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 27 de junio de 2007.



Dra. Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi,  
Investigadora del Departamento de  
Investigaciones Educativas.



Dra. María Alejandra Pellicer Ugalde  
Investigadora del Departamento de  
Investigaciones Educativas.



Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter  
Investigadora en la  
Facultad de Psicología en la  
Universidad Autónoma de Querétaro