



Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la Educación Infantil: Constructivismo vs. método silábico
Comparative study on writing in Infant Education: Constructivism vs. syllabic method

Juan de Dios Villanueva

Universidad de Granada

Fernando Fornieles

Colegio Tierno Galván, La Zubia, Granada

Fecha de recepción:

25/02/2015

Fecha de aceptación:

17/11/2015

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Aprendizaje de la escritura; Educación Infantil; constructivismo; métodos sintéticos.

Keywords

Learning to write; Infant Education; constructivism, synthetic methods.

Correspondencia:

jvillanueva@ugr.es

Resumen

Presentamos un estudio realizado sobre el proceso de aprendizaje de la escritura en dos grupos de alumnos de Educación Infantil a lo largo de los tres años de escolarización en esta etapa. Un grupo siguió el proceso utilizando el constructivismo, el otro utilizó la metodología sintética-alfabética. Ambos grupos son de similares características en número, procedencia socio-económica y lugar de residencia. Las maestras tienen una experiencia similar en la docencia. Los resultados de la investigación vienen a demostrar que aquellos alumnos con los que se ha trabajado desde el constructivismo alcanzan al final de la etapa unos resultados positivos.

Resumen

The present study shows the process of writing with two groups of infant pupils over a three-year period. One of the groups followed the process using a constructivist methodology whereas the other group used the synthetic-alphabetic method. Both groups have similar characteristics in terms of number, socio-economic background and place of residence. The intervening teachers also have a similar teaching background. The results of the investigation point to much higher levels of success for those following the constructivist method.

Villanueva, J. D. y Fornieles, F. (2015). Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la Educación Infantil: Constructivismo vs. método silábico. *Ocnos*, 14, 100-113. doi: 10.18239/ocnos_2015.14.07

Introducción

El niño es un ser curioso por naturaleza. Todo aquello que lo rodea puede llegar a despertar su atención y, si él puede manejarlo y de ese uso se desprende una consecuencia perceptible de su agrado, sus actos se verán reforzados, más aún si el adulto le facilita las herramientas para esta utilización. Un rotulador hará las delicias del infante y cualquier superficie sobre la que pueda dejar su huella viene a demostrar esta afirmación, ya que en ese momento encontrará una forma de transmitir, de comunicar una idea, un objeto, de proyectarse fuera de sí mismo. La sociedad espera que la escuela pueda reconducir esos movimientos y transformarlos en destrezas a través de las cuales el niño pueda transmitir su pensamiento. Díez Vegas (1999) argumenta que “el mundo social influye en el desarrollo desde el principio de la vida y la actividad independiente tiene lugar cuando el niño llega a interiorizar las operaciones cognitivas complejas que han sido construidas primero en la interacción social” (p. 14).

Los caminos hacia la escritura

El niño construye las estructuras cognitivas a través de su acción sobre los objetos y de la coordinación de su punto de vista y los puntos de vista de los demás (Lerner de Zunino y Palacios de Pizani, 1998, p. 20). Pero los caminos para llegar a esta escritura pueden ser muchos y muy variados. Como dijo Piaget, la construcción del conocimiento se produce por la interacción entre la experiencia sensorial y el razonamiento, indisociables entre sí (Kamii y DeVries, 1985, p. 13) y a la escritura se llega desde esa interacción, aunque el niño aún no tenga conciencia de ella. Desde una concepción constructivista se utiliza la naturaleza inquieta, creativa del niño y de los elementos que para él tienen un significado y la deriva hacia su creación a partir de aquello con lo que se identifica desde sus primeros tiempos: su nombre¹, favoreciendo con actitudes positivas la evolución de su aprendizaje hasta culminar el proceso con lo que es la escritura tal y como la entendemos. Coll y Solé (en Coll,

et al. 1999), afirman que “aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender” (p. 9). Este camino está lleno de libertad y de orientaciones, de andamios que van señalando y ayudando, pero no obligando ni encasillando al aprendiz, que tal vez ni siquiera es consciente de ese papel de aprendiz. La concepción constructivista tiene en este caso una finalidad clara: el manejo autónomo de la lengua escrita por parte del niño, para lo que desarrolla una serie de estrategias que se adaptan a las características específicas del contexto donde se trabaja. El proceso es importante y en él es preciso que el niño se identifique con lo que hace, que le diga algo de sí mismo, que sea significativo e importante a su vez ese tiempo que emplea. La significatividad forma parte indisoluble de todo el proceso, tan importante como el resultado, en esos momentos es la esencia del desarrollo del niño. No se pretende acelerar para llegar antes, hay que vivir el momento y con él ir construyendo los momentos venideros. Tal y como recoge Salvador (2008), “antes de entrar en la escuela, los niños que crecen en un contexto impregnado de la lengua escrita adquieren una gran cantidad de conceptos sobre la lengua escrita” (p. 29), conceptos que ya traen, por lo que los alumnos son considerados como parte activa en el proceso de aprendizaje, puesto que cada uno tiene que evolucionar interactuando con el medio, en este caso enfrentándose y contrastando sus producciones con los textos que maneja.

Otro de los caminos es el que le muestra al niño la meta a la que ha de llegar y de forma sistemática y reiterada va haciendo que repita una y otra vez las formas que ha de aprender, de memorizar en su trazo, hasta conseguir adquirirlas, sin que el proceso le sea más o menos creativo, más o menos atractivo. El error está presente y es reconocido como tal y las correcciones son precisas y necesarias, pues el niño, alumno, ha de saber lo que hace mal y lo que hace bien, independientemente de que lo que hace sea o no significativo para él, pues el fin

es el resultado, la escritura y el proceso es algo que hay que recorrer, sin más fundamento en sí mismo que el tiempo que se dedica a aprender algo. Lerner de Zunino y Palacios de Pisan (1998) apuntan que:

Los métodos más difundidos de la lectoescritura constituyen un claro ejemplo de una deformación del objeto: todo aquello que es esencial a la lengua escrita –su valor como representación de significados, su función social como medio de comunicación– desaparece para ser reemplazado por una sucesión de elementos desprovistos de significado de cuya combinación surgirán solo después unidades que pueden tener un referente en la realidad pero que están siempre descontextualizadas porque no cumplen más función que la de enseñar a leer y escribir (p. 55).

Entre ambos caminos hay multitud de variantes, tomando de unos y de otros, o cambiando en función del sujeto aprendiz y de su evolución o necesidades en cada paso de su aprendizaje. Es la persona que enseña la que debe ser capaz de aplicar la forma más precisa a cada situación, la que necesita en ese periodo el alumno o el grupo, y saber hacerlo de tal forma que el aprendizaje de la escritura sea algo motivador y eficaz. Los tiempos irán en función del desarrollo del alumno, no de lo que marquen programas externos que a veces están estandarizados y no atienden a las necesidades específicas de quien ha de aprender. Es el docente quien mejor conoce a sus alumnos y quien ha de aplicar lo preciso y también lo posible en cada espacio y en cada tiempo. Sin embargo, con frecuencia esto no sucede así. Los niños pasan las horas rellenando fichas y con otros materiales sencillamente porque, o bien es lo más cómodo en esa situación, o es lo que el docente está dispuesto a hacer o sus posibilidades internas o externas le permiten, o lo que el mercado editorial marca.

Trabajar siguiendo los parámetros que señalábamos en el primer camino es mucho más complejo, puesto que precisa una mayor formación y tiempo por parte de quien enseña, además de una continuidad de la misma persona, o del mismo sistema, a lo largo de todo el periodo. Si bien estos niños pueden pasar sin dificultades a

métodos más rutinarios, en muchas ocasiones al llegar al primer curso de Educación Primaria.

Nos planteamos dos cuestiones, a nuestro juicio fundamentales en la etapa de Educación Infantil. La primera es la importancia del proceso de este aprendizaje, durante el cual el niño se identifica con lo que está haciendo y que siente su trabajo es importante. Tal y como señala Cassany (1999), “aprender a escribir transforma la mente del sujeto y el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje” (p. 47). El proceso es no solo importante, sino imprescindible en su correcto desarrollo, puesto que estas transformaciones precisan de un tiempo para su consolidación. Estamos de acuerdo con Kaufman (2007, p. 20) cuando propone como objetivo que los niños y niñas se apropien adecuadamente de las prácticas sociales de la escritura (y de la lectura), de las características del sistema de escritura y de las diferentes variantes del lenguaje escrito. Para conseguirlo es importante que los alumnos accedan a cierto nivel de reflexión y sistematización sobre la lengua, ya que esta reflexión y sistematización se adquieren durante el proceso de aprendizaje, por lo que en el mismo el papel del niño ha de ser activo y participativo, no repetitivo. La segunda cuestión radica en la conclusión del mismo y sus resultados finales; es decir, cuando el alumno ya domina la escritura, cuando es capaz de transmitir lo que quiere y el lector de su escritura reconoce, comprende y puede interactuar a partir del texto producido. Fons (2004), considera que “aprender equivale a elaborar una representación, a construir un modelo propio, de aquello que se presenta como objetivo de aprendizaje” (p. 25). La autora asocia el aprendizaje constructivo al aprendizaje significativo y considera el primero como una reinterpretación del segundo. A partir de aquí interviene una de las cuestiones fundamentales en el aprendizaje de la escritura: el método o modelo a seguir en dicho aprendizaje. El apren-

dizaje de la escritura es un proceso complejo que está apoyado en múltiples variables, tales como la lectura de modelos bien contruidos, generalmente literarios; el ejercicio tutelado de la escritura a lo largo los periodos de aprendizaje; la capacidad del escritor de transmitir lo que piensa, de construir significados. Como señala Coll (1988), siguiendo a Ausubel y sus colaboradores, “construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones «sustantivas y no arbitrarias» entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos” (p. 135). Nuestro objeto de estudio es la adquisición de estas destrezas básicas que permiten comunicar pensamientos e ideas. El objetivo es permitir que el lector interactúe con los textos. Nos centramos en los resultados de la aplicación del método y del proceso inicial en las primeras etapas el aprendizaje. La primera etapa de la adquisición de la competencia en la escritura es aquella que permite al alumno transmitir y ser comprendido, sin más pretensiones de forma y de fondo.

El trabajo que presentamos surge por la necesidad de evaluar la actuación del docente en el aula de Infantil en relación a las decisiones que se toman sobre la enseñanza de la escritura. Pretende responder a la pregunta sobre la idoneidad de la opción elegida para trabajar la escritura en este aula e intentar determinar si dos opciones radicalmente diferentes elegidas por las maestras tutoras de dos grupos de Educación Infantil para trabajar la escritura obtienen resultados similares o, por el contrario, formas de trabajo diferentes suponen resultados diferenciados en lo que a la escritura se refiere.

La hipótesis que guió la ejecución de esta experiencia consideraba que los alumnos que trabajan la escritura en el segundo ciclo de Educación Infantil desde el planteamiento constructivista conseguirán alcanzar un grado mayor de conocimiento y dominio, tanto del sistema de escritura como del lenguaje escrito, que los alumnos que trabajan la escritura siguiendo un método sintético-alfabético de enseñanza de la escritura.

Los objetivos planteados se refieren al nivel del proceso de adquisición de la escritura en el que se encuentra cada niño expuestos por Fons (2004, pp. 27-29), siguiendo la propuesta de Teberosky (1993):

- Conocer si se producen mejores resultados en la ejecución de una tarea de escritura de cuatro palabras por alumnos de un grupo del tercer curso de Educación Infantil (5 años) que han trabajado durante la etapa por proyectos desde una perspectiva constructivista, en relación con alumnos de un grupo del mismo nivel que han trabajado la escritura con un método alfabético.
- Conocer si hay diferencias en la organización espacial en el papel -entendida como ordenación de un listado de palabras- de la escritura requerida a los alumnos entre los grupos mencionados.

Método

Participantes

Han participado 42 alumnos de dos aulas con similares características sociales, geográficas, familiares y de edad, a los que, durante el segundo ciclo de Educación Infantil, se les han aplicado dos formas totalmente diferentes en la enseñanza de la escritura: uno de ellos ha seguido el constructivismo, con trabajos por proyectos (grupo Infz); el otro ha seguido una metodología sintética-alfabética, basada en la repetición sistemática de graffías siguiendo modelos establecidos por la docente (grupo Info). En ambos casos las maestras son profesionales con más de diez años de experiencia en la enseñanza de Educación Infantil y con el sistema que siguen. El grupo Infz pertenece a un colegio del municipio de La Zubia, en el área metropolitana de Granada. Por su parte, el grupo Info pertenece a un colegio de Los Ogíjares, de la misma área. Ambos son colegios públicos. La población de estos municipios tiene como actividades dominantes los sectores de administración, servicios y agrarios, siendo dos pueblos de muy similares características, incluso en el número de habitantes. Uno está

junto al otro, y ambos a la misma distancia de la ciudad, a la que diariamente se desplazan gran parte de sus habitantes a trabajar y de compras. El nivel económico de ambos podemos calificarlo de medio-medio.

Instrumentos

Durante el tiempo que duró la experiencia se recogieron producciones escritas de los alumnos y se hizo un registro de los trabajos ejecutados por los mismos que, no siendo producciones de escritura, fueron planteados por cada docente con la finalidad del aprendizaje de la escritura por parte de los alumnos. Las producciones que llevaron a cabo los alumnos de ambos grupos fueron seleccionados por las maestras en función del enfoque metodológico en el que basa cada una su acción con la temporalización que señalamos más adelante. En este sentido, hemos de indicar que la colaboración de las maestras fue excepcional en todo momento, manteniendo entrevistas con ellas al menos una vez al trimestre, a través de las cuales se analizaba la evolución de cada uno de los grupos y el papel de las docentes en el periodo. Por otro lado, los investigadores han podido realizar un seguimiento a la evolución de los alumnos a lo largo de estos cursos con visitas periódicas a las aulas (al menos una al trimestre), en las cuales han tomado los datos precisos para el estudio en cuadernos de campo y muestras de escritura, a la vez que han podido ir constatando la aplicación metodológica y la evolución de los alumnos. Se ha garantizado el anonimato de los menores y la autorización de los padres para difundir los resultados.

Al final de la etapa se pidió a cada alumno que escribiera una palabra de una sílaba, una de dos sílabas, una de tres sílabas y una de cuatro sílabas en un papel blanco de tamaño cuartilla. Estas producciones se han analizado con el fin de obtener información sobre el nivel del proceso de adquisición de la escritura en el que se encuentra cada niño siguiendo la propuesta de Teberosky (1993) expuesta por Fons, (2004, pp. 27-29).

Además de la consideración de las palabras, se tuvo en cuenta cómo resolvieron los alumnos la ordenación de las palabras en el papel, ya que a todos los alumnos se les proporcionó una hoja en blanco y se les pidió que escribiesen con el mismo enunciado:

“Toma este papel y este lápiz. Ahora vas a escribir cuatro palabras. ¿Estás preparado? Escribe sol. Ahora escribe rana. ¡Muy bien! Escribe pelota. ¡Estupendo!, solo queda una palabra. Escribe mariposa. Gracias”.

No se les dieron indicaciones de ningún tipo a los alumnos sobre dónde escribir, cómo hacerlo o dónde continuar. En los casos que lo requirieron, se les animó a que continuaran como ellos consideraran conveniente, indicándoles siempre que lo estaban haciendo bien.

Procedimiento

La experiencia se llevó a cabo durante los cursos 2010/2011, 2011/2012 y 2012/2013. La incorporación de los alumnos se produjo en el mes de septiembre de 2010 en las unidades de Educación Infantil de tres años.

Al terminar cada uno de los trimestres de los cursos 2011/2012 y 2012/2013, las maestras nos proporcionaron ejemplares de las producciones de los alumnos y se llevó a cabo el seguimiento del trabajo que realizaron en el aula, por si hubiera algún cambio importante en el planteamiento seguido.

En la primera quincena del mes de mayo de 2013 se llevó a cabo la prueba de escritura.

Resultados

Grupo Infz

Los objetivos respecto a la escritura se centran fundamentalmente en el desarrollo de la expresión escrita. Se pretende:

- Promover el descubrimiento de la utilidad de la lengua escrita como medio de comunicación social y como fuente de información.
- Proporcionar el contacto con diferentes géneros y estilos.

- Favorecer la reflexión sobre el lenguaje que posibilitará a los alumnos elaborar hipótesis sobre el sistema de escritura, aplicarlas y contrastarlas con las de sus compañeros y con la escritura convencional para sacar conclusiones sobre las mismas en el proceso de construcción del conocimiento.

Se realizan propuestas de actividades enmarcadas en un proyecto, que se llevará a cabo durante un periodo de tiempo sin determinar *a priori*, y que vendrá marcado por la marcha del trabajo y las necesidades que surgen en el desarrollo del mismo. La flexibilidad de esta planificación requiere que la maestra dedique sus esfuerzos a orientar las propuestas de los alumnos para convertirlas en actividades posibles en el entorno en el que se encuentra y con los materiales disponibles. En este sentido, ha sido muy positivo disponer de un ordenador en el aula con conexión a Internet que ha permitido el acceso a informaciones de forma inmediata para resolver dudas o verificar informaciones aportadas por los alumnos. También se valora de forma muy positiva la biblioteca del centro, que ofrece gran cantidad de ejemplares, incluyendo enciclopedias, atlas, libros de consulta de temáticas concretas y un fondo de ejemplares de literatura infantil muy variado.

La tutora del grupo sigue la línea que defiende que cada niño necesita actuar sobre los objetos para construir el conocimiento. Cree importante la interacción entre compañeros, confrontar el punto de vista propio con el de los demás para cambiar las estructuras cognitivas paso a paso. No cree que haya que provocar este proceso de construcción del conocimiento, sino que tiene carácter espontáneo; el niño elabora hipótesis acerca de la naturaleza de los objetos

de la realidad y siempre son construcciones originales, producto del esfuerzo intelectual del individuo por comprender el mundo que le rodea. Por ese motivo, es imprescindible poner al niño en contacto con la realidad en toda su complejidad, tal y como es, sin adaptaciones para niños, porque ellos mismos conseguirán llevar a cabo aproximaciones sucesivas que, por otro lado, son necesarias en el proceso de construcción del conocimiento. Presentamos un ejemplo de estas aproximaciones al sistema de notación realizadas por una alumna (figura 1).

Primer trimestre 3 años	Segundo trimestre 4 años	Primer trimestre 5 años

Figura 1. Aproximaciones al sistema de notación

La maestra del grupo Infz asume que los niños darán los pasos necesarios para elaborar cada hipótesis y para contrastarlas y sacar conclusiones. Para ello, debe ponerlos en contacto con objetos de conocimiento (en el caso que nos ocupa es el sistema de escritura y el lenguaje escrito) y establecer el clima propicio para favorecer la elaboración del conocimiento de forma cooperativa, siendo muy importantes los intercambios entre iguales para relativizar las perspectivas personales. Este planteamiento requiere la intervención constante de la docente, quien plantea dudas, problemas, contenidos y posibles soluciones a las cuestiones que los alumnos necesitan resolver. Todo ello considerando a los alumnos como interlocutores válidos, seres que construyen el conocimiento, con aproximaciones

cada vez más precisas y siempre personales, para llegar al saber socialmente reconocido como tal. La maestra no es la fuente única de conocimiento, sino la persona que orienta a los alumnos a plantearse cuestiones que pueden resolver buscando la información, haciendo cada individuo aportaciones al grupo, construyendo soportes en colaboración con iguales o con docentes o madres y padres... Hay que destacar la importancia del grupo como protagonista que permite la interacción entre iguales y contrastar opiniones y propuestas. El trabajo por proyectos es el esquema general en el que se lleva a cabo la actividad del grupo de alumnos. De esta manera, la programación de un proyecto va tomando forma mediante las aportaciones de los alumnos y las decisiones que se toman en el grupo, siendo muy importante el compromiso para llevar a cabo las actividades (pueden ser pequeños proyectos que harán en casa con la colaboración de la familia o actividades a realizar en la clase con una finalidad definida).

En cuanto al interés de los alumnos por los contenidos que se trabajan, la docente de este grupo atiende a los interrogantes que sean significativos para ellos como punto de partida. Es parte de la labor docente descubrir estos intereses basándose en hechos ocurridos, comentarios que realizan los alumnos en las asambleas y proponerles situaciones de aprendizaje que resulten significativas para todos los miembros del grupo, orientando el desarrollo de las mismas de forma que cada alumno descubra algo nuevo a partir de ellas y teniendo en cuenta que cada niño hará sus propios descubrimientos sin que exista una meta común para cada experiencia. La finalidad es que cada uno avance en el desarrollo de sus esquemas cognitivos, partiendo de los esquemas de que dispone para ir modificándolos en función de las experiencias vividas. El respeto a la individualidad y a las capacidades personales es imprescindible. La maestra considera que cada niño ha elaborado una conceptualización acerca de la lengua escrita, en función de las características personales y de las experiencias que haya tenido con ese objeto de conocimiento cuando llegan al

colegio con tres años. El trabajo en el aula tiene en cuenta desde el primer día que los niños han tenido una experiencia con la escritura antes de incorporarse al centro educativo y que esta experiencia es personal y diferente en cada caso. La escritura surge en la actividad diaria por la necesidad de comunicación del grupo con el entorno, de registrar acontecimientos o datos, de realizar peticiones o de publicar ideas, acontecimientos, contenidos... En el desarrollo del trabajo en el aula es muy importante la participación de los alumnos en debates y discusiones, por lo que se mantienen reuniones con el grupo de alumnos y se toman en consideración las opiniones y razonamientos que dan sobre el asunto que se trate.

Una práctica habitual en el trabajo del grupo de alumnos Infz es la de escribir por sí mismos, que la maestra considera siguiendo las conclusiones de Ferreiro y Teberosky (1989) sobre la evolución de la escritura de los niños; desde una primera etapa en la que el niño escribe como reproducción de los rasgos de la escritura adulta, hasta la etapa en la que definen escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra. La idea que justifica esta práctica es que en todas las etapas o momentos los niños están escribiendo aunque no dominen el sistema de escritura. Durante el proceso de construcción del lenguaje se producen lo que Ferreiro y Teberosky (1989) llaman "errores constructivos" (p. 23), que constituyen prerequisites necesarios para obtener la respuesta correcta y por tanto es necesario aceptar la necesidad de permitirle al sujeto pasar por periodos de error constructivo. Estos errores se pueden considerar como eslabones necesarios en la cadena del proceso de construcción del aprendizaje, de modo que se podría decir que el aprendizaje se lleva a cabo paso a paso, siendo necesarios todos y cada uno de ellos para llegar a la meta

El uso de los cuentos en el aula ayuda a plantear experiencias de escritura para, por ejemplo, dejar constancia en el material personal (es importante que la carpeta que se llevan los alumnos sea considerada como una

memoria del trabajo realizado) del cuento que se ha trabajado y de la historia para poder recordarla en el futuro. El trabajo con prensa escrita también ha permitido que los niños se pongan en contacto con el lenguaje periodístico. A lo largo de los tres años de escolarización surgen en la asamblea informaciones de hechos sobre los que los niños tienen conocimiento por los comentarios que hacen los padres en casa a partir de una noticia en televisión o en prensa. El periódico se convierte así en una fuente de información habitual que se trabaja en el aula, dado que nos proporciona información sobre los temas que trabajamos. En este caso, apareció una noticia en un periódico local sobre el Maristán nazarí, ilustrado con una fotografía en la que se veía la Alhambra al fondo. Tras el trabajo con el grupo de alumnos sobre el contenido de la noticia, se les pidió que escribieran el “pie de foto”, concepto que se ha trabajado anteriormente y que se refiere al texto que acompaña a una foto, explicando o aclarando lo que transmite la imagen (figura 2).



Figura 2. Maristán nazarí con pie de foto

La necesidad de establecer las normas que regulan la actividad en el colegio (patio, aula salidas, entradas...) y la conveniencia de que dichas normas las establezcan los alumnos, llevan a plantear una actividad-proyecto que debe realizarse en equipo, con la participación de todos, determinando las actividades concretas que se realizarán, y los responsables de cada una (hacemos fotos de cada momento, realizamos un cartel para cada norma, escribimos la norma, hacemos un libro, le damos publicidad, le asignamos un lugar en el aula para consultarlo).

También es una tarea fundamental realizar una evaluación continua del desarrollo de las actividades observando la actitud de los alumnos frente a las actividades que se plantean, el grado de participación en las mismas, las responsabilidades que se asumen en el desarrollo de las actividades y realización de las tareas propuestas, la capacidad de cada uno de tomar iniciativas y realizar propuestas, asumiendo los errores y aciertos personales y de otros compañeros.

Grupo Info

El método utilizado por la maestra de este grupo para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura es el denominado alfabético. Este método supone que primero hay que conocer y memorizar los nombres de las letras para después construir o descifrar palabras a partir de las letras que las componen. Mediante el deletreo, el niño será capaz de escribir palabras. Para la lectura hará asociaciones de cada combinación de letras y el sonido que produce. Las conceptualizaciones que deben realizar los niños son copia del objeto de conocimiento que les proporciona la maestra, ya elaborado. Los niños reproducen las graffías y descifran los mensajes con el código que han adquirido mediante la copia, la repetición y la memorización del mismo. Escribir se identifica con la reproducción del modelo correcto, y leer se identifica con descifrar el código que aparece en el papel. Cualquier producción realizada por el alumno que no se corresponda con el objeto

de conocimiento reconocido en el grupo social en el que se encuentra, se considera un error que hay que corregir. En la escritura es muy importante conocer cada uno de los elementos del código, por lo que se dedica un tiempo cada día a trabajar el alfabeto en su doble vertiente: grafías y sonidos. Es importante que cada niño conozca las letras del abecedario, sus nombres y las combinaciones que se pueden realizar con esos elementos. De esta forma, cada día se realizan actividades de repaso del abecedario, mostrando cada letra tanto en mayúscula como en minúscula. Con cuatro años se lleva a cabo una rutina diaria que consiste en que la maestra presenta las vocales, identificando los alumnos cada una de ellas. Después, presenta las consonantes (de forma progresiva) diciendo primero el nombre de la letra (*Esta letra es la "eme" y se dice "m"*). A continuación asocia la letra a los nombres de los niños de la clase que tienen esa letra (*es la letra de Manolo, de María...*). Seguidamente, presenta la asociación consonante-vocal utilizando las tarjetas preparadas con las letras (la "eme" con la "a", "ma"). Cada letra se asocia a un nombre de alumno o a un nombre de animal u objeto (la "efe" de foca, la "erre" de Raúl, la "che" de chimenea, la "y griega" de Yasmina...). Con cada consonante que se introduce se realizan las mismas actividades de presentación y los días posteriores se acumulan las letras, de forma que cada día se repasan todas las letras anteriores con actividades orales

La programación se realiza antes del inicio del curso y en ella se contemplan las actividades que se realizarán cada uno de los días. La incorporación progresiva de letras en el trabajo diario con los alumnos es fundamental para asegurar un proceso que garantice que previamente se han trabajado las letras necesarias para realizar las actividades programadas. De

este modo, desde el inicio del curso se sabe qué letra o letras se trabajarán cada día del año y no queda lugar para la improvisación.

Durante la etapa de Educación Infantil es importante ejercitar a los alumnos en el trazo de las letras y números realizando repaso de las grafías. El control del trazo también se trabaja siguiendo con el lápiz o rotulador trazos de diversas formas (semicírculos, líneas verticales...).

Otra actividad que se lleva a cabo para la enseñanza de la escritura es la asociación palabra - dibujo. Los alumnos colorean un dibujo dado y deben escribir la palabra que identifica ese dibujo en el recuadro inferior. El trabajo previo se realiza en la pizarra escribiendo la palabra y justificando la escritura de cada letra por la asociación fonética del sonido con cada grafía (cada letra se corresponde con un sonido, tal y como se ha trabajado con el abecedario). Un ejemplo de ello son los siguientes que se realizaron en el primer trimestre del curso 2011/2012 - 4 años (figura 3).

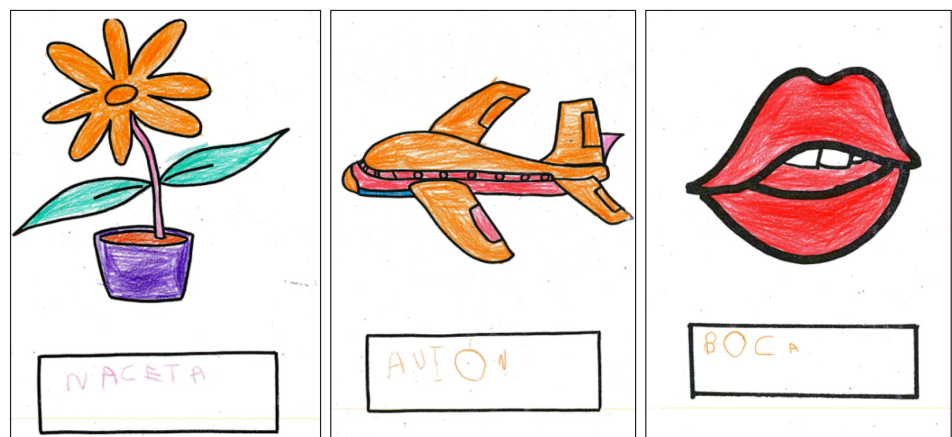


Figura 3. Asociación palabra - dibujo

Para conseguir escribir correctamente es necesario ejercitar la discriminación visual con el fin de identificar de forma adecuada las letras y números que tienen una grafía similar. Este entrenamiento se realiza mediante la ejecución de trabajos en los que los alumnos deben señalar las grafías correctas discriminándolas de otras que no lo son. Se les presentan grafías correc-

tas y otras que no corresponden con la norma y deben rodear, colorear... las correctas. La repetición de estos ejercicios lleva a los alumnos a conocer las grafías que después deben utilizar para construir las palabras. También se trabaja la discriminación visual, solicitando a los alumnos que coloquen una determinada grafía dentro de una figura y otra diferente dentro de una figura diferente (coloca el número cuatro dentro de los cuadrados y el número cinco dentro de los triángulos). También se trabaja la asociación de cada letra con una imagen y la identificación de la vocal en la palabra (discriminación visual), junto con la ejecución de la grafía de la vocal.

Para conseguir que los alumnos dominen el trazo efectúan primero ejercicios de repaso de las grafías, siguiendo el modelo que hay que aprender, pasando después a realizar la grafía a partir de un punto que les indica el inicio del trazo. Se establece un orden de ejecución progresivo que plantea a los alumnos trabajos para practicar las grafías de las vocales en primer lugar.

Los alumnos no pueden expresarse por escrito hasta que no aprenden toda la técnica del proceso, es decir, necesitan acabar el proceso de aprendizaje de todas las letras, sus diferentes tipos de enlaces y a elaborar frases para poder transmitir lo que pretenden usando la escritura.

De esta manera, primero se trabajan de forma independiente las vocales y posteriormente se introducen las consonantes con un orden establecido, comenzando con la grafía de la letra "p", seguida de la "s" en el segundo trimestre del segundo curso (4 años), y trabajando las grafías de

las letras "s", "m", "t" y "l" en el tercer trimestre. Es importante que la asociación del binomio consonante + vocal se trabaje tanto oralmente como en la correcta escritura de las sílabas. A medida que conocen consonantes nuevas, ya están en condiciones de leer y escribir palabras que contienen esas letras que se han trabajado. Por ese motivo, además de los trabajos de escritura de consonantes y de sílabas, se presentan palabras que se forman con las letras ya trabajadas. A medida que se trabajan las consonantes aumenta el número de palabras que pueden introducir en las lecturas y en los ejercicios de escritura.

Ilustramos la progresión que se lleva a cabo en esta propuesta metodológica con algunos ejemplos de los trabajos realizados por los alumnos en el tercer trimestre del curso 2012/2013, al finalizar la etapa de Educación Infantil. Los alumnos avanzan en la ejercitación de nuevas consonantes, escribiendo las sílabas que forman con las vocales y que utilizarán para escribir palabras nuevas que incluyen las sílabas que se trabajan. En estos ejercicios aparecen palabras completas y frases que los



Figura 4. Ejercicios de copiado

alumnos deben copiar con el objetivo de practicar siguiendo el modelo correcto (figura 4).

La dependencia del modelo escrito que se ha copiado al introducir las letras no se produce, puesto que se van introduciendo frases en las que el alumno debe escribir palabras que ya no tiene delante, sino que se han sustituido por un dibujo que le indica la palabra que debe escribir. También se trabaja la descomposición de palabras en sílabas, ofreciendo al alumno las sílabas separadas y pidiéndole que forme la palabra, posibilitando un ejercicio de análisis de los elementos que se les proporciona, así como la reflexión y posterior toma de decisiones personal para escribir las palabras que se le piden. Esta reflexión también se realiza cuando el alumno tiene que decidir qué frase de dos propuestas es la que corresponde a una ilustración dada.

La escritura de los números se trabaja de igual forma, siendo la primera actividad del proceso de aprendizaje el trazo de los números, de menor a mayor. Para asegurar que la ejecución del trazo es correcta se presenta primero un ejercicio en el que se trabaja la direccionalidad del trazo de cada grafía.

Prueba escrita

Se consideran los siguientes niveles:

- Primer nivel: escribir como reproducción de los rasgos de la escritura adulta (etapa de escrituras indiferenciadas).
- Segundo nivel: escribir como producción formalmente regulada para crear escrituras diferenciadas (II/AIIIIA / LTAATTT).
 - Hipótesis de cantidad (Mínimo de letras para decir algo).
 - Hipótesis de variedad interna (Varias letras diferentes para decir algo).
 - Hipótesis de variedad externa (Diferentes palabras = Diferentes letras en cada una).
- Tercer nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra.
 - Silábica cuantitativa (Ej. OLDC por Ca-ra-me-lo).

- Silábica cualitativa (Ej. AAEO/AAEL por Ca-ra-me-lo).

- Cuarto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra (Ej. ARAEO/CAEAO por Ca-ra-me-lo).
- Quinto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra (CARAMELO por Caramelo).

Algunos alumnos del grupo Info no se encuentran claramente en un nivel de los considerados, sino que se plantean hipótesis que les permiten avanzar en el proceso pero sin llegar a generalizar las conclusiones para todas las producciones. En estos casos se ha considerado el nivel superior, ya que en algunos casos el alumno ha llegado a conclusiones que se generalizarán en un corto periodo de tiempo. No obstante, para la consideración de la escritura en el quinto nivel, es necesario que el alumno haga un análisis alfabético estricto y que establezca y generalice la correspondencia entre sonidos y grafías en todas las palabras escritas.

Los resultados se presentan en la tabla 1 y en los gráficos 1 y 2:

Tabla 1. Número de sujetos según niveles

Grupo	Total	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Info	21	0	2	5	6	8
Infz	21	0	0	0	2	19

Gráfico 1. Grupo Info, porcentaje de alumnado según niveles

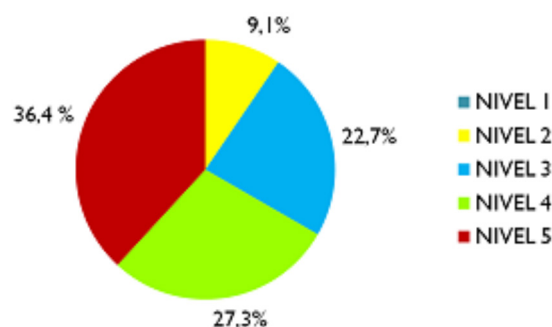
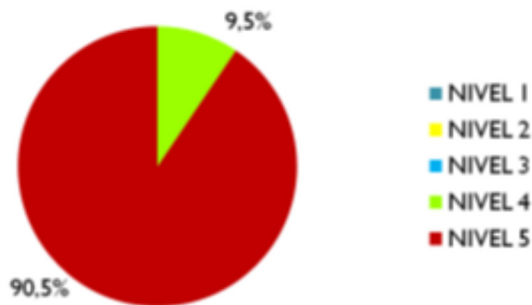


Gráfico 2. Grupo Infz, porcentaje de alumnado según niveles



Podemos observar la heterogeneidad del grupo Info, en el que el alumnado está en cuatro niveles diferentes del proceso de apropiación de la escritura, mientras que el grupo Infz presenta una realidad homogénea respecto a los niveles de dicho proceso alcanzados por el alumnado.

El 50% del alumnado del grupo Info se encuentra en los niveles 3 y 4, por lo que algunos están en el proceso de descubrir la correspondencia entre la escritura y la palabra sonora, planteándose la hipótesis silábica cuantitativa y la hipótesis silábica cualitativa. Otros, los que han llegado al nivel 4, son capaces de hacer corresponder los sonidos y las grafías de dos formas: silábica y alfabética.

Los datos también ofrecen la evidencia de que los alumnos del grupo Infz han alcanzado un nivel más elevado que el grupo Info, ya que casi todo el alumnado está en el nivel 5 y es capaz de hacer un análisis alfabético estricto, establecer y generalizar la correspondencia entre sonidos y grafías en todas las palabras escritas.

Hay que resaltar que en el grupo Info hay dos alumnos (9.1%) que están aún en el nivel 2, lo que significa que atribuyen a la escritura la función de designar: lo escrito son nombres y ocupan el lugar del dibujo de los objetos.

Es importante considerar el aspecto de homogeneidad de resultados en el grupo Infz, porque supone un gran logro que todos los alumnos del grupo hayan tenido éxito en el aprendizaje de la

escritura sin observarse desfases importantes entre los alumnos que han trabajado juntos. El trabajo desde la perspectiva constructivista considera la participación de todos los individuos, el trabajo cooperativo y la valoración de las producciones de cada niño, planteando siempre cuestiones que provocan conflictos cognitivos y la resolución de los mismos por parte de cada alumno en colaboración con el resto de los miembros del grupo. Para esto es preciso tener en cuenta desde la ubicación del mobiliario, preparado siempre para adaptarse a las actividades que surjan, la disposición de materiales para el uso y la manipulación –abecedarios, libros, ordenador, cuentos, prensa...-, hasta la organización de las rutinas de trabajo encaminadas a la realización de tareas, previamente planificadas por el grupo con el apoyo constante de la maestra, que permiten al alumnado la autonomía necesaria para poder construir el conocimiento de acuerdo con los intereses que expresa abiertamente junto con sus compañeros. Este planteamiento consigue que el método no sea ajeno al niño; no es una regla que hay que cumplir, sino que el alumno forma parte de la metodología de trabajo y recibe el apoyo de sus compañeros, maestra, padres y otros miembros de la comunidad que participan en las actividades planteadas para la realización de los proyectos. Se pide al niño que exprese sus intereses y, a partir de ahí, que participe, que aporte, que realice, promoviendo una actitud crítica ante las propuestas o realizaciones para provocar la resolución de las dificultades que surgen. En definitiva, se puede concluir que el grupo ha evolucionado cohesionado, todos los miembros juntos, sin forzar ritmos personales pero sin dejar a ninguno fuera de las tareas, de la actividad, de la construcción personal del conocimiento.

Discusión

El trabajo por proyectos desde una perspectiva constructivista ha permitido a los alumnos llevar a cabo las experiencias necesarias, pasar por los periodos de error constructivo, que forman parte del origen de las conceptualiza-

ciones acerca de la escritura. Se puede observar que las producciones escritas a lo largo de la escolaridad en Educación Infantil del alumnado del grupo Infz se pueden enmarcar en los cinco niveles descritos y que los alumnos han tenido la posibilidad de contrastar sus producciones con las de los compañeros y con los escritos que han tenido a su alcance, comenzando con los nombres de los compañeros como escritos de referencia del sistema de escritura que se practica en su grupo social. Los niños han descubierto las características alfabéticas del sistema de escritura y a partir de ahora deben centrarse en los aspectos ortográficos, que no pueden ser inferidos a partir de la sonoridad del lenguaje, sino que deben tener en cuenta las reglas que dicta la norma que rige la escritura de nuestro idioma.

También se puede tener en cuenta el trabajo realizado en este grupo, que no se ha restringido al sistema notacional – letras y signos junto con las reglas que rigen la relación entre ellos –, sino que se han trabajado diferentes variedades discursivas que constituyen el lenguaje escrito: cuentos, noticias de prensa, listados, poemas, diálogos. A partir de la prueba realizada no se pueden obtener conclusiones respecto a este aspecto, pero se puede destacar que el 85.7% de los alumnos del grupo Infz escriben las palabras colocando un guión delante de cada una, lo que podría indicar que saben que están escribiendo un listado y no otro tipo de texto.

Respecto al uso de letras mayúsculas en todas las producciones del grupo Infz, no se debe suponer que suponga un inconveniente para el uso posterior de letras minúsculas en Educación Primaria. De hecho, los alumnos del grupo Info, que han trabajado las grafías de las letras en minúscula, con repeticiones de trabajos de trazos de algunas grafías, no las usan de forma mayoritaria, siendo solo tres alumnos los que realizan producciones legibles con letras minúsculas en el cuarto o quinto nivel.

El trabajo de la escritura siguiendo un método alfabético no ha posibilitado a una parte

importante del alumnado del grupo ser capaz de escribir las palabras correctamente, estableciendo las correspondencias entre las grafías y sonidos. Todo ello a pesar de dedicar cada día tiempo a presentar las letras, repetir el sonido de cada una y presentar en la pizarra la grafía correspondiente, además de las combinaciones de cada consonante con las vocales. Este trabajo exhaustivo realizado no parece haber tenido la eficacia que se pretendía. La presentación del sistema de escritura como algo de lo que el niño ha de apropiarse mediante la repetición, memoria, asociación, control psicomotriz, coordinación óculo-manual... no asegura que todos los alumnos se apropien de dicho conocimiento. Los esfuerzos de los alumnos se centran en repetir, repasar y copiar, pero no interpretan (porque no hay nada que interpretar sobre un conocimiento terminado y cierto) y no realizan producciones propias ya que siempre serían erróneas al no coincidir con el modelo verdadero. La capacidad de análisis del alumno no se considera porque dicho análisis se le da dirigido presentando ejercicios de discriminación visual (señala las letras –grafías- iguales al modelo) y discriminación auditiva (señala las letras –grafías- que suenan igual). El alumno no puede hacer propuestas, analizarlas, compararlas y tomar decisiones. Tampoco se le permiten errores en la ejecución de las grafías, considerando que para conseguir la realización correcta hay que realizar muchos ejercicios de repasar y reproducir la grafía (tantos como sea necesario), con la direccionalidad correcta.

El resultado de este trabajo indica que se puede trabajar la escritura desde una perspectiva constructivista, a través de la cual los alumnos consiguen llegar a apropiarse del sistema de escritura y son capaces de hacer un uso eficaz del mismo.

Volviendo a los objetivos planteados en el apartado *Estudio empírico*, podemos afirmar que se cumplen en su totalidad, una vez analizados los resultados obtenidos. Los resultados que obtienen los alumnos que han trabajado bajo el constructivismo son sustancialmente superiores en su conjunto a los alcanzados por

los alumnos que han trabajado con el método sintético, tal y como se ha comprobado. Por otro lado, la organización espacial en el papel alcanzada por los alumnos del grupo Infz es claramente más apropiada al proceso de escritura que la de los alumnos del grupo Info.

A partir de este trabajo se abren algunos interrogantes y líneas de futuro:

- ¿Cómo evolucionarán los alumnos de ambos grupos en el primer curso de Primaria, respecto a la adquisición de la competencia de expresión escrita, en cuanto al control del sistema de escritura en los aspectos ortográficos?
- ¿Cómo afectará la falta de trabajo en Educación Infantil de la escritura utilizando letras en minúscula? ¿Supondrá un inconveniente para los alumnos del grupo Infz?
- ¿Los alumnos de ambos grupos tendrán un rendimiento similar en la producción de textos (cohesión y coherencia)?

Notas

1 Existen numerosas propuestas para trabajar con los alumnos la escritura a partir del nombre propio, algunas de las cuales las recogen Teberosky (1993, pp. 87-94), Fons (2004, pp. 106-119), y Díez de Ulzurrun (1999, pp. 27-56), quien incluye propuestas de actividades diferenciadas para cada uno de los tres niveles de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria.

Referencias

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. doi: 10.1080/02103702.1988.10822196.

Coll, C. et al. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Díez de Ulzurrun, A. (coord.) (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. I. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona: Graó.

Díez Vegas, C. et al. (1999). *La interacción en el inicio de la lectoescritura*. Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. C.I.D.E.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D.F.: Siglo XXI.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.

Kamii, C. y DeVries, R. (1985). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Pablo del Río.

Kaufman, A. M. (coord.) (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Lerner de Zunino, D. y Palacios de Pizani, A. (1998). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Salvador, F. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita. Volumen II. Escritura*. Madrid: EOS.

Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona/ Editorial Horsori.