

TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Año 22. Número 41. 1º Cuatrimestre 2026

FORMACIÓN
DOCENTE
EDUCACIÓN
INFANTIL

E-ECCLESTON
Nº41



e- Eccleston. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Año 22. Número 41. 1º Cuatrimestre de 2026.

ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.GCBA. ISSN 1669-5135.

The background image is a photograph of a modern building with large windows on the left and a path lined with trees on the right. A large, solid red rectangular block is overlaid on the left side of the image, containing the word 'ARTÍCULOS' in white, bold, sans-serif capital letters.

ARTÍCULOS

DE LA A a LA Z: EL ABECEDARIO EN LOS INICIOS DE LA ALFABETIZACIÓN. UNA MIRADA DESDE LA LINGÜÍSTICA PARA PENSAR SU LUGAR EN LA EDUCACIÓN INICIAL

●●● POR: ROMINA TRIBÓ.

Este artículo propone algunas reflexiones sobre las letras y el abecedario como conocimientos propios de la enseñanza de la Lengua, a partir de los aportes de los estudios de perspectiva lingüística en alfabetización inicial. Además, se incluye el análisis de una propuesta didáctica con el Abecedario y su lugar dentro del proceso alfabetizador en las salas del jardín.

Primeros trazos, primeras letras o cómo se aprende a escribir

Los primeros pasos en la alfabetización no consisten solo en aprender letras y sonidos. Se trata de un proceso multifacético que abarca el aprendizaje de la lengua escrita en sus usos sociales y culturales, integrando aspectos cognitivos, lingüísticos y psicolingüísticos. Cada una de las facetas de este proceso es importante y debe integrarse a los aprendizajes para que los niños aprendan a leer y escribir de manera significativa.

Una pregunta frecuente en alfabetización inicial es si resulta necesario partir de las letras o enseñar el abecedario completo antes de comenzar a escribir. Para responderla, antes debemos hacernos otra pregunta ¿qué significa realmente “escribir”?

El enfoque psicogenético, que ha sido dominante en los diseños curriculares de nuestro país durante las últimas décadas, amplía la noción de escritura y de escritor al sostener que los niños construyen activamente sus saberes sobre la lengua escrita más allá de la mera repetición de letras y sus nombres y que, a partir de propuestas de escritura con sentido para ellos, comienzan a poner en juego sus conceptualizaciones acerca de lo que la escritura representa.

Desde esta perspectiva, la escritura no es solo un código de transcripción de la oralidad, sino un **sistema de representación del lenguaje**. Por eso, los niños pueden intentar escribir por sí mismos formas primarias de escritura **antes de saber que a cada letra le corresponde un sonido**. Estas **escrituras no convencionales** que se observan en los primeros

niveles de la escritura infantil pueden incluir desde garabatos hasta pseudo letras. Se trata de manifestaciones que muestran los distintos caminos que los niños transitan en la construcción de la lengua escrita y son reconocidas como parte legítima de su aprendizaje.

Este mismo enfoque reconoce que los niños, al enfrentarse a los desafíos propios del **sistema de escritura**, deben tomar decisiones fundamentales sobre el proceso de construcción de palabras, tales como cuántas letras utilizar, cuáles seleccionar y en qué orden colocarlas para que una palabra adquiera sentido. Frente a estos interrogantes, los niños recurren a diversas fuentes de información: buscan la orientación de los adultos, solicitan ayuda a sus maestras y exploran elementos del entorno en distintos soportes. Esta interacción constante con el ambiente y las personas que los rodean pone de manifiesto que el conocimiento acerca de las letras ocupa un lugar relevante en el proceso de alfabetización inicial. Para que los niños puedan formular preguntas sobre el uso de las letras, es importante que puedan familiarizarse con ellas: deben reconocer sus formas, identificarlas y comprender cómo funcionan dentro de una palabra. Este saber les permite no solo reproducir grafías, sino también reflexionar sobre su utilidad y comenzar a apropiarse activamente del sistema de escritura.

Ahora bien, cuando se habilitan estas escrituras no convencionales o primeras grafías de los niños, se plantean para los maestros, al menos, dos asuntos que resultan problemáticos. El primero consiste en la dificultad para precisar a qué tipo de hipótesis o etapa de conceptualización corresponde una escritura infantil dentro de diversas posibilidades. Por ejemplo, en la etapa presilábica, los niños pueden utilizar garabatos o pseudo letras. En

otros casos, incorporan algunas letras por imitación, aunque sin reconocer que cada una corresponde a un sonido específico. Asimismo, en la etapa silábica, es posible observar producciones en las que cada grafema se asocia a una sílaba, como sucede en ejemplos del tipo “AO” para referirse a “GATO”, entre otras muy variadas formas de escritura.

La otra cuestión problemática que plantean estas formas de escritura tiene que ver con el propio docente cuando se interroga sobre su rol en el proceso: ¿se interviene en estas etapas iniciales? ¿cómo avanzar más allá del garabato? ¿hay enseñanza o solo acompañamiento? Y en todo caso, ¿qué aspectos se corrigen de una hipótesis de escritura? ¿cómo lograr que progrese un niño que únicamente traza letras en la etapa presilábica? ¿Qué sucede cuando “los esfuerzos infantiles por comprender el sistema” no producen avances?

Si bien es cierto que en estas primeras aproximaciones gráficas hay un saber, una intención, una idea de que la escritura representa la lengua oral, también es verdad que en muchas de estas grafías “no dice algo” en términos convencionales. Esta condición se explica porque el sistema de escritura es mucho más que una mera “representación” de la oralidad; constituye además un **sistema de notación** que está regido por convenciones arbitrarias que es preciso conocer. Entre estas convenciones se encuentran **las letras que representan los sonidos de la lengua hablada** (Soares, 2020). Estos aprendizajes no surgen únicamente de la práctica espontánea, ya que muchas veces no siguen una lógica, y por ello requieren ser enseñados de manera sistemática y consciente.

Resulta claro que aprender a escribir no se reduce a la decodificación, pero evidencia un progreso cuando los niños logran **identificar los sonidos** que componen la palabra y **las letras que los representan**. A ese conocimiento de que a cada sonido le corresponde una letra lo llamamos **principio alfabético** y su enseñanza (o “descubrimiento”) puede ser la puerta de entrada a la comprensión de nuestro sistema de escritura. Aun así, este conocimiento tampoco es suficiente para “saber escribir”. Por ejemplo, frente a escrituras tales como “IJO” (hijo); “ALLER” (ayer), “TE CIERO” (te quiero), podría pensarse que un niño escribe alfabéticamente porque a cada sonido del habla le asigna una letra en la escritura, pero ninguna de estas grafías tiene sentido dentro del sistema y esto también debe aprenderse.

En nuestro sistema de escritura, la asignación de sentido no está dada solo por las grafías que representan sonidos, sino también por la **ortografía**, ya que cada letra tiene un valor dentro del sistema que permite asociar correctamente esa letra con los sonidos dentro de las combinaciones que la convención permite y no solo por la fonética. La definición de qué letra debe ser escrita dentro de las posibilidades del propio sistema, recae sobre la ortografía y no sobre el principio alfabético. ¿Esto quiere decir que debemos enseñar ortografía en el nivel inicial? Es una buena pregunta.

Una de las discusiones que nos invita a dar la mirada lingüística de la alfabetización inicial es la de reconocer que los problemas ortográficos son propios del sistema y no deberían barrerse debajo de la alfombra. En las

salas del jardín, estas cuestiones no están ausentes, surgen de los mismos niños cuando se encuentran frente a diferentes formas de escritura para un mismo sonido y fácilmente comprenden que hay una “HELENA” y una “ELENA”, un “JEREMÍAS” y un “GERMÁN” o una “KARINA” y una “CAMILA” que comparten sonidos pero que no se escriben igual. Dependerá de cada docente, de su conocimiento del grupo de niños, saber si abrirá o no el juego a la reflexión ortográfica y en qué momento lo hará. Emilia Ferreiro (2008) se había referido a esta cuestión cuando analizó la -siempre citada- escritura de “BAYENA” realizada por niños de 4 años: *“será cuestión de la maestra decidir si se va a ocupar en ese momento de la alternancia ortográfica Y/LL o va a dejar esta ballena provisoriamente con Ye, porque de todas maneras habrá ocasión de plantear el problema si a la maestra le parece interesante plantearlo en ese momento”*¹.

La perspectiva lingüística nos permite comprender que la ortografía es una característica intrínseca del sistema de escritura y que no puede considerarse aislada de los demás componentes que lo conforman. Postergar su enseñanza o dejarla únicamente al “interés” del docente, esperando un supuesto momento ideal para abordarla, podría resultar contraproducente.

En el nivel inicial, tradicionalmente se privilegió la exploración libre de formas de la escritura o de la oralidad, pero con mínimas o nulas relaciones entre ellas. Sin duda, es importantísimo que los niños dediquen tiempo para

¹ Ferreiro, E. (2008) Programa “Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial”, DGCyE, Teatro Coliseo Podestá, La Plata, fragmento III, en línea

experimentar y explorar formas gráficas que los ayuden a reconocer como primer paso, las diferencias entre dibujo y escritura, y entre escritura alfabética y numérica. Sin embargo, el aprendizaje de lenguas escritas en sistema alfabético supone siempre dos saberes fundamentales: la **capacidad de tomar conciencia de segmentos lingüísticos** (palabras, morfemas, sílabas, fonemas) que, en la corriente sonora del habla, son usados de forma inconsciente (implícita) tornándolos conscientes (explícitos), y, en segundo lugar, **el desarrollo ortográfico en fases sucesivas de creciente complejidad** (Soares, 2020:4).

En este sentido, es importante señalar que el verdadero punto de partida para la alfabetización inicial no reside únicamente en el reconocimiento de las letras o en la exploración libre de las formas escritas, sino en la **comprensión integral de nuestro sistema de escritura**. Este sistema está compuesto por elementos que interactúan de manera conjunta y va mucho más allá de la representación gráfica de la lengua hablada; se establece como un sistema de notación que articula dos dimensiones clave: **la alfabética y la ortográfica**. Ambas dimensiones requieren ser abordadas mediante estrategias pedagógicas diversas, adecuadas a cada nivel y según el criterio de cada docente, por lo que resulta necesario integrarlas desde el inicio como saberes relevantes para garantizar el camino hacia una alfabetización plena, concebida como derecho de todos los niños y niñas.

Las letras en el centro del debate

En ocasiones, no solo la pertinencia de las letras en el aprendizaje de la escritura se debate acaloradamente. Otra cuestión que se discute es la del **trazado de las letras**, especialmente en Ciudad de Buenos Aires, a partir de su inclusión como contenido de enseñanza en los nuevos Diseños Curriculares. En este caso, nuevamente, debemos deslindar qué dimensiones del sistema se están discutiendo. Si lo pensamos como conocimiento a enseñar, es innegable que el modo de trazar las letras no define por sí mismo el aprendizaje de la escritura. Sin embargo, no se trata de una habilidad menor en el proceso alfabetizador, teniendo en cuenta que las formas de la escritura no son estables y hacen a las convenciones del sistema. Nos entrenamos en leer varias de estas formas en distintos soportes en el ámbito social, dependiendo de su uso: manuscrita, cursivas, mayúsculas y minúsculas. Y su reconocimiento no es tan sencillo como parece (sobre todo en las cursivas concatenadas), tampoco lo es escribirlas.

¿Cuál es la relevancia del aprendizaje del trazado de las letras en la alfabetización inicial? Es sumamente significativa, ya que existen trazos que representan letras y otros que no, y adquirir este conocimiento, junto con su dominio progresivo, constituye una parte esencial del proceso alfabetizador. Aprender a trazar letras no es excluyente ni debe considerarse un requisito previo indispensable; sin embargo, es importante integrar este saber a las prácticas de escritura, lo que no supone necesariamente caer en ejercicios mecánicos o de copias sin sentido. Si el proceso de aprender a escribir implica también familiarizarse con las formas convencionales de la lengua escrita, el foco del debate no debería centrarse en si el trazado debe

enseñarse o no, sino más bien en cómo y en qué situaciones su aprendizaje resulta realmente productivo.

Otra de las discusiones que protagonizan las letras y que parece interesante traer a la reflexión es la de **cómo conviene llamarlas**, si por su nombre (“be”, “de”, “eme”) o por su sonido (la “mmm...”, así, alargando el fonema), si corresponde enseñarlas en el orden convencional del abecedario o si ese conocimiento debe postergarse.

Al respecto, Massini y Cagliari (2004) en un interesante recorrido por la historia del abecedario, recuperan la noción de acrofonía o **principio acrofónico**, que designa el modo de nombrar las letras con una palabra que comienza con esa letra (nombres acrofónicos – akros comienzo, extremo), tal como sucedía en la antigüedad, por ejemplo, alef, en semítico (1500 a. n. e.), significaba “buey”, término que luego se substituyó por su sonido como alfa para el fonema /a/ (650 a. n. e.). Esta noción es sumamente útil porque nos recuerda que, incluso hoy, **identificar las letras con palabras conocidas sigue siendo una de las mejores formas de aprender a escribir**, especialmente en la educación inicial, a partir del nombre propio y el de otros compañeros, nombrándolas como “la de Mariana”, “la de Tomás”. Pero atención, porque seguir el principio acrofónico para aprender las letras no implica que deba estar prohibido llamarlas por su nombre convencional. El nombre de las letras es un conocimiento valorado culturalmente y es común que forme parte de los saberes de la vida cotidiana que los niños ya portan cuando transitan el nivel inicial.

En la sala del jardín, en los comienzos de la alfabetización, la utilización de nombres y listas de palabras para construir el principio acrofónico es más

efectivo que solo nombrar las letras, lo que no significa no enseñarlas. Por el contrario, **las letras son parte de los saberes lingüísticos propios del sistema de escritura necesarios para avanzar en el proceso alfabetizador y pueden enseñarse de manera productiva**, no por mera repetición en prácticas memorísticas o fuera de todo contexto, pero sí en el uso, partiendo de unidades con sentido, palabras o frases significativas, no como elementos aislados, no como un fin en sí mismo (“enseñar las letras”), no solo algunas porque son “menos problemáticas”.

Por último, es fundamental tener presente que los debates actuales sobre la alfabetización inicial giran alrededor de múltiples cuestiones. Para algunos especialistas, el conocimiento del principio alfabético (letra-sonido) es un prerequisite esencial para el desarrollo posterior, así como el trazado de las letras. Otros enfoques consideran que hay habilidades “precursoras” de la escritura que deben abordarse en un orden establecido, así como perspectivas que sostienen que no hay requisito alguno. Son debates que tienen que ver con posiciones epistemológicas que abordan problemas distintos. Estas posturas, discuten si se deben enseñar las letras, en qué orden presentarlas, cómo denominarlas, en qué actividades incluirlas y con qué propósito, si será a través de cuadernillos, proyectos de escritura con sentido o como parte de otras propuestas. Todas estas son cuestiones didácticas que hacen a la tarea docente, que pueden debatirse, repensarse y ajustarse según el contexto y las necesidades de cada grupo. Aquello que resulta incontestable es que el conocimiento de las letras, en una lengua alfabética y durante las etapas iniciales de la alfabetización, representa un saber fundamental que permite avanzar de manera significativa en el camino de aprender a escribir.

El Abecedario como recurso didáctico

En función de los aportes presentados hasta aquí, podemos sostener con toda confianza que la presencia de **un abecedario en la sala**, como recurso reflexivo y no como decoración, constituye una herramienta clave para abordar en profundidad el proceso alfabetizador en el jardín de infantes. Según Castedo (2021) *“un conjunto de palabras estables asociadas a un abecedario es una de las fuentes de información privilegiadas y un material insoslayable”*. Estas escrituras permitirán a los niños familiarizarse con el aspecto visual de las palabras, con las imágenes que los pueden ayudar a encontrarlas en los carteles y con las letras como un saber relevante de la vida social y cultural.

No cualquier escritura que adorna una sala constituye lo que se denomina “ambiente alfabetizador”. Para que un material escrito funcione como “fuente de información segura” conviene que sea producido junto con los niños en el marco de actividades significativas para el grupo y que permanezcan en la sala como referencia para ellos a la hora de enfrentarse con el desafío de producir nuevas escrituras partiendo de las que ya conocen. Pueden contener palabras o frases sobre las cuales los niños se apoyen para consultar, por ejemplo, qué partes de esas palabras servirán para escribir otras nuevas: la lista de asistencia con los nombres, los días de la semana en la agenda, los personajes de los cuentos o los títulos de los libros que se han leído, así como toda palabra de uso frecuente en narraciones, cuentos, canciones y poesías compartidas y, por supuesto, el abecedario con palabras de referencia.

Insistimos en que la sola presencia del abecedario no es suficiente para constituirse en un recurso para la enseñanza de la escritura, al modo de una banda numérica. Las letras por sí mismas no producen aprendizajes, es el trabajo del docente lo que sostendrá el uso del abecedario de manera productiva en la cotidianeidad de la sala, enseñando a los niños a consultarlo cuando tienen que leer o escribir palabras nuevas, para encontrar las letras necesarias o los valores sonoros para variar sus escrituras en propuestas didácticas diseñadas con distintos propósitos.

" EL VERDADERO PUNTO DE PARTIDA PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL NO RESIDE ÚNICAMENTE EN EL RECONOCIMIENTO DE LAS LETRAS O EN LA EXPLORACIÓN LIBRE DE LAS FORMAS ESCRITAS, SINO EN LA COMPRENSIÓN INTEGRAL DE NUESTRO SISTEMA DE ESCRITURA."

Una forma de incorporar este recurso al trabajo diario es la producción grupal del abecedario de la sala. Una propuesta en la que las letras ingresan como parte de una construcción colectiva, acompañadas por una palabra que las contiene como inicial en una sílaba y una imagen para identificarla.

Algunas perspectivas consideran que la inclusión de la letra no es necesaria y que solo debe ser PALABRA + IMAGEN, otras aseguran que las letras, su reconocimiento, trazado e identificación son claves para el proceso de alfabetización y sugieren su presencia, en el orden convencional y en sus variantes mayúscula, minúscula, imprenta y cursiva (A a A a).

Cada docente sabrá de acuerdo con su grupo y propósitos de enseñanza qué organización tomará en cuenta para el abecedario de la sala. Sugerimos que, en cualquier caso, la escritura de las palabras de referencia estén en letra imprenta mayúscula, clara, legible, del mismo tamaño y color, incluyendo ilustraciones que no den lugar a ambigüedades y a partir de una cuidadosa selección para cada letra con posibilidades de constituirse en un portador abierto (Sepúlveda y Teberosky, 2008), es decir que contemple la incorporación de otras palabras para cada letra a lo largo del año como un mecanismo para activar la participación de los niños (Castedo, 2021).

Aprender el abecedario forma parte de los saberes requeridos socialmente para aprender a leer y escribir. Tanto su nombre como su ordenamiento son una convención y, aunque no resulte productiva su memorización en el proceso alfabetizador, se trata de un conocimiento significativo y puede resultar conveniente respetar ese orden.

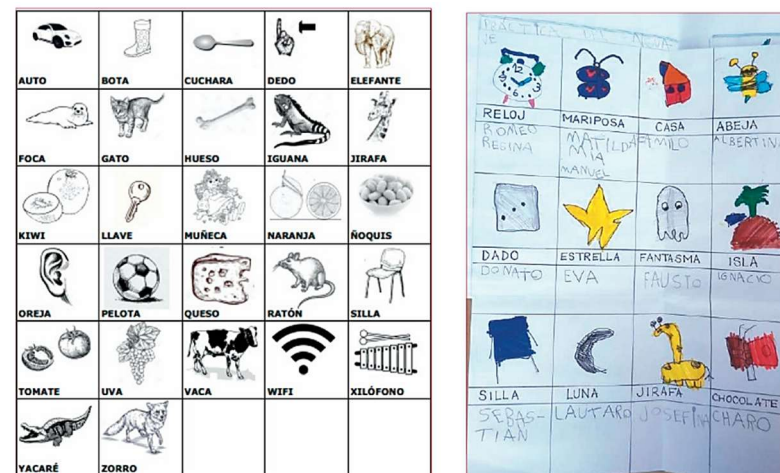


Imagen 1.

Abecedarios tomados de “Ambiente alfabetizador en tiempos de distancia”



Imagen 2.

Abecedario tomado de "Intervenciones docentes y ambiente alfabetizador"

Producción del abecedario de la sala

Algunos contenidos que el Diseño Curricular para el Nivel Inicial (2025, CABA) establece para el área de Lengua y que pueden trabajarse en el desarrollo de esta propuesta didáctica entorno al abecedario son: el reconocimiento del nombre propio y de los compañeros, la lectura de palabras de estructura fonológica simple, conocimiento de la relación entre sonidos y letras, reconocimiento de sílabas y fonemas en la oralidad a través de distintos soportes y formatos, escritura colaborativa de palabras con diversos propósitos y dictado al docente.

Para hacer dialogar estas sugerencias con las prácticas concretas, traemos algunos fragmentos del registro de clases de Guadalupe y Majo, estudiantes del profesorado de Educación inicial, tomados de su planificación didáctica para la elaboración de un abecedario de la sala, producida en el contexto de sus prácticas docentes. Compartimos la justificación de su propuesta:

“En esta secuencia decidimos elaborar un abecedario de la sala que pueda ser utilizado productivamente, ya que ellos y ellas tienen un abecedario, pero no lo usan. (...), la docente de la sala tiene varios soportes de información “segura”, pero no este. Se sabe, que en el contacto frecuente con materiales escritos, las niñas y los niños se preguntan por la escritura, por el modo en que se organizan las letras y qué representan, lo cual es una condición indispensable para que avancen en la comprensión del sistema de escritura. Su uso repetido y variado ayuda a que los niños y las niñas se acerquen a la escritura (...) Cuando los carteles han sido leídos varias veces, los niños y las niñas ya conocen lo que dice ahí convirtiéndose así

en una fuente de información segura a la que pueden recurrir fácilmente.

Por ejemplo cuando, en una de las actividades coloquen sus nombres debajo de cada letra del abecedario, esto propiciará que las niñas y los niños se centren en el inicio del propio nombre y lo comparen con el inicio de otros nombres. Esto es una fuente de información privilegiada sobre el sistema de escritura.” (Guadalupe y Majo. Secuencia didáctica de Prácticas del lenguaje. Sala de 4 años. Taller 4, ENS 10, 2024)

A partir de la observación del espacio de la sala, las estudiantes pudieron reconocer la diferencia entre la presencia de las letras y un abecedario como recurso productivo. Por otra parte, como explicamos anteriormente, la decisión de partir del nombre propio como modo de nombrar las letras y conocerlas se reconoce como una forma de ingresar en el conocimiento de los componentes del sistema de escritura. De las palabras portan un mayor significado para los niños, el propio nombre es, sin duda, la estrella. El proyecto de construcción de un abecedario en la sala puede comenzar con el reconocimiento de esta inicial y la ubicación del nombre en el mural:

“Invitaré a los niños/as a que se coloquen en ronda para poder escuchar la propuesta con algún recurso de nuestro repertorio. “¡Miren lo que trajimos! (señalando al abecedario ya pegado) ¿Saben qué es? Las letras tienen un orden específico, a eso le llamamos abecedario. ¿Lo habían escuchado alguna vez? Seguro hay letras que reconocen y otras que tenemos que aprender. A ver,

¿cuáles reconocen? Por varios días vamos a trabajar con el abecedario (...)

Lo que van a tener que hacer es pegar estos cartelitos con sus nombres debajo de su inicial, es decir, debajo de la letra con la que empieza su nombre. Por ejemplo, MIA ¿con qué letra empieza? ¿La ves en el mural? ¿Dónde la colocarás entonces? Muy bien, podés pegarla debajo de la EME ¿Hay otros nombres que empiecen como MIA?”

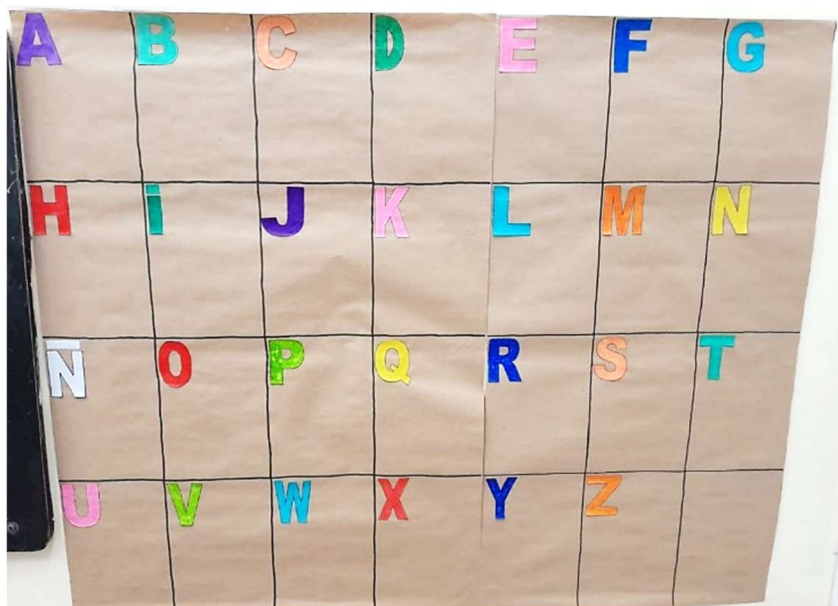


Imagen 3.

Abecedario mural de Guadalupe y Majo para la sala de 5 años

La construcción del abecedario siguió con la incorporación de palabras a partir de diferentes propuestas lúdicas, explorando imágenes y uniéndolas a la palabra correspondiente para luego pegar palabra e imagen en el mural en la columna de la inicial correspondiente:

“En esta caja, traje unas imágenes, y las palabras de cada imagen, las voy a ir sacando y ustedes me dicen que es. Iremos nombrando cada una y después de ver todas las imágenes (por ejemplo BARCO), y saber que es cada cosa, se van a sentar en las mesas en grupos de cuatro, y les voy a dejar unas imágenes y las palabras que le corresponden, pero están mezcladas. **Van a tener que leer, qué imagen va con su palabra.** Cuando tengan todas las imágenes unidas a sus palabras, vamos a tener que pensar cuál es su letra inicial, con qué letra empieza para poder ubicar las palabras con su imagen en el abecedario. Vamos a ir pasando por cada grupo para nombrar las imágenes y ayudarlos a leer las palabras (...) “Acá tenés GORILA ¿Dónde dice GORILA? ¿Cómo te diste cuenta? ¿Podés señalar con el dedo dónde dice? ¿Con qué letra empieza? ¿Dónde está esa letra en el abecedario? ¿Cómo qué suena GORILA? Vamos a buscarla”

En función de las diferentes propuestas lectoras y de actividades realizadas entorno a contenidos de Artes Visuales, los niños pudieron incorporar, además de sus nombres, palabras como GORILA (personaje de Anthony Browne), ELMER (protagonista de la historia de David McKee), GLOBO (título del libro de Isol), entre otras. Cada ilustración fue presentada oralmente para que todos los niños tuvieran claro qué significaba ese dibujo

y con qué palabra había que asociarla. Luego buscaron en el abecedario tanto la letra como el sonido que la representa para pegar la palabra en el lugar correspondiente.



Imagen 4.
Producción del abecedario de la sala

Este tipo de trabajo puede continuar a lo largo del año a partir de otras actividades que permitan seguir agregando palabras al abecedario, quizás más adelante, incluso escritas por los propios niños a partir de los personajes de los cuentos que se han leído, de los autores, de los temas que se han investigado o trabajado en otras unidades didácticas. Con ayuda de la maestra, se podría realizar una selección de estas palabras y organizar el trabajo en pequeños grupos, tomando en cuenta las distintas etapas de escritura de los niños, considerando desde los menos avanzados hasta los más avanzados.

Para que el abecedario se constituya como recurso para la enseñanza requiere de un uso frecuente a partir de la planificación de actividades de escritura que brinden a los niños múltiples oportunidades para consultarlo. En la frecuentación, los niños podrán anticipar la información que necesitan porque ya la conocen, pero las intervenciones docentes serán la clave para favorecer la reflexión lingüística:

“Busquemos dónde dice MARTES porque muchas letras de MARTES te sirven para escribir Marta”. Y al encontrar la palabra buscada podemos preguntar: “¿En qué te fijaste o cómo te diste cuenta?”. Otro ejemplo podría ser: “¿Te acordás que en la receta estaba la palabra MEMBRILLO? Fijate dónde lo dice porque tiene la partecita ‘LLO’ que te sirve para LLO VÍA, que es la que querés escribir”. Este tipo de intervenciones seguramente resultarán de gran ayuda, promoverán la reflexión sobre lo escrito y aportarán la seguridad de partir de lo que ya se sabe para animarse a leer o escribir algo nuevo” (Palabras para alfabetizar, p.42).

Para los niños y niñas de la educación inicial, los momentos dedicados al análisis del aspecto visual de las palabras, así como la reflexión sobre algunos de sus componentes fónicos, resultan fundamentales para avanzar en sus procesos de aprendizaje. Estos espacios les permiten observar, comparar y distinguir las formas gráficas, asociándolas con sus respectivos sonidos, lo que contribuye a fortalecer la relación entre la oralidad y la escritura.

No nos referimos a enseñar únicamente a través de la reproducción fonológica o la repetición de sílabas y fonemas sino a partir de una reflexión consciente sobre los problemas que la escritura plantea. Emilia Ferreiro (2004) se refiere a la concepción fonológica de la alfabetización en estas palabras:

“Yo no niego las masivas evidencias en el sentido de que la conciencia fonológica es un ingrediente importante en el proceso de alfabetización. Lo que rechazo es la reducción de la lengua escrita a un código de correspondencias (con múltiples y variadas excepciones).

(...) Lo que rechazo es la dicotomía método fónico / método global, **porque las buenas educadoras no se sitúan en ninguno de esos dos polos.** Lo que rechazo es la ignorancia de los esfuerzos infantiles por comprender la escritura a través de sus esfuerzos por producir escritura (...)”²

Las “múltiples y variadas excepciones” a las que alude Ferreiro, son las irregularidades del sistema alfabético que corresponden no solo a la convención ortográfica sino a todas y cada una de las reglas del propio sistema, incluidas las conjugaciones verbales que producen las simpáticas “*Me lo puní*” (me lo puse), “*Yo sabo*” (yo sé), y que los niños aprenden al mismo tiempo que las regularidades, en diferentes usos de la lengua oral y escrita.

De lo que se trata es de planificar propuestas que contribuyan al progresivo dominio tanto de las regularidades como de las irregularidades del sistema alfabético (Soares, 2020:165), que es el propósito de la alfabetización inicial. Podemos pensar, por ejemplo, en aislar un problema lingüístico a la vez, para permitir que los niños focalicen su atención en una dimensión específica del sistema de escritura, como puede ser una letra, un sonido, una sílaba o una regla ortográfica. Como puede ser el caso de la no correspondencia unívoca entre sistema fonológico y sistema ortográfico en la escritura del castellano, en palabras que presentan un mismo fonema /b/, que puede ser representado por más de un grafema (B-V) tales como “*VICTORIA*”, que es también “*La de BRENDA*”.

Estos conocimientos son valiosos y necesarios. Los maestros y maestras lo saben y por eso no han dejado de enseñarlos. Eso no los convierte en maestros del siglo pasado, al contrario, la formación en el conocimiento de la faceta lingüística de la alfabetización puede orientar el trabajo de los

² Ferreiro, E. (2004). Uma reflexao sobre a lingua oral ea a aprendizagem da lingua escrita *Patio*, VII, 29

profesores de educación inicial para que busquen hacer visibles esas “opacidades” que se cuelan en cada situación de escritura como problema constitutivo de nuestro sistema alfabético y cuyo abordaje no debería quedar librado al azar o como contenidos de enseñanza que serán un problema de la educación formal (Cuesta, 2020).

Agradecemos a las Profesoras de Educación Inicial Guadalupe Bitocchi y María José González por compartir sus experiencias en la práctica para enriquecer estas reflexiones.

Bibliografía:

Castedo, M., & Hoz, G. (2021). Ambiente alfabetizador. Experiencias en tiempos de distancia. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(2), 233–251.

Cuesta, C. (2020). Didáctica de la Lengua y trabajo docente. En L. Gagliardi, D. Alvarez Garriga y L. Zanfardini (Coords.), *Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Massini-Cagliari, G. e Cagliari, L. C. (2004). Categorização gráfica e funcional na aquisição da escrita e da leitura em língua materna. En: *Calidoscópio*. Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). v.2, n° 1, pp. 89-94. Traducción de Matías Perla.

Soares, M. (2020). *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo, Contexto.

Tribó, R. (2023) “Problemas de la enseñanza de la escritura en la educación inicial. Aportes del estructuralismo saussureano para pensar la lengua escrita y su didáctica en la sala de 5 años”, *El Toldo de Astier*. *Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 14, N°27, pp. 138-148

Otros documentos

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2023). *Palabras para alfabetizar: material de acompañamiento de los cuadernos. Palabras para nombrar y Palabras para festejar*. Colección Educación Comunitaria.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. (2024). *Intervenciones docentes en interacción con el ambiente alfabetizador*

Lic. Romina Tribó. Profesora de Castellano, Literatura y latín, Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Especialista en Alfabetización Inicial, en Lectura y Escritura y en Pedagogía de la Lectura con orientación en literatura para niños y jóvenes. Diplomada en Lectura, Escritura y Educación. Maestranda en Educación por UNSAM. Investigadora y docente en institutos de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Su mail: romina.tribo@bue.edu.ar.