

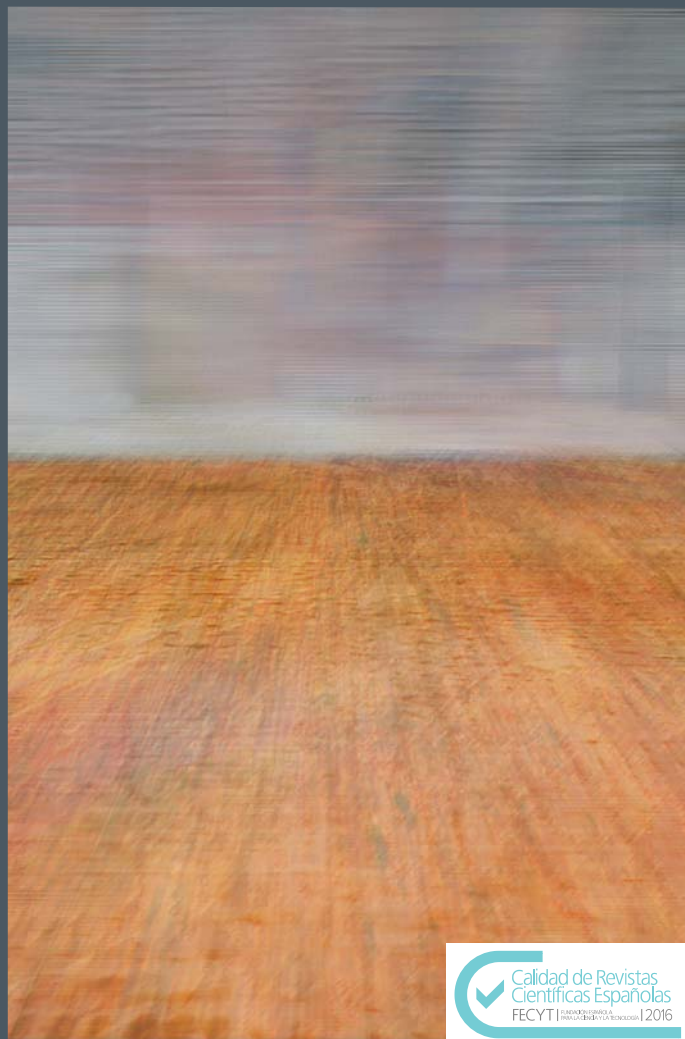
revista de
eEDUCACIÓN
Nº 377 JULIO-SEPTIEMBRE 2017



“Otro niño lo escribió así”. Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada

“Another child wrote it like that”. Educational aid and results of invented spelling activities

Margarida Alves Martins
Liliana Salvador
Ana Albuquerque
Manuel Montanero Fernández



“Otro niño lo escribió así”. Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada¹

“Another child wrote it like that”. Educational aid and results of invented spelling activities

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-357

Margarida Alves Martins

Liliana Salvador

Ana Albuquerque

ISPA

Manuel Montanero Fernández

Universidad de Extremadura

Resumen

Introducción. La escritura inventada consiste básicamente en actividades de aprendizaje en las que se propone a niños aprendices de lector/escritor que escriban, como sean capaces, palabras o frases, involucrándoles en una reflexión sobre las relaciones entre lo oral y lo escrito. La finalidad de este estudio era examinar el proceso y los resultados de este tipo de actividades en la Educación Infantil. En particular, se pretendía documentar las principales estrategias instruccionales, relacionadas con la interacción y la ayuda educativa.

Metodología. Para ello se seleccionaron 119 niños portugueses que no habían recibido todavía una enseñanza formal de la lectoescritura. Los sujetos fueron distribuidos aleatoriamente en un grupo experimental (que participó en 10 sesiones de 15-20 minutos de escritura inventada en pequeño grupo) y otro de control (que participó en actividades de lectura de cuentos de una duración similar). Para garantizar la homogeneidad de los grupos se evaluó individualmente las habilidades cognitivas, el conocimiento del alfabeto y la conciencia fonológica.

⁽¹⁾ *Agradecimientos.*- Esta investigación ha sido financiada por la Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal), en el marco del proyecto, UID/CED/04853/2016, así como por la Junta de Extremadura (España) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional de la UE.

Todos los niños realizaron dos pruebas de lectura y escritura de palabras, antes y después de la intervención. Paralelamente, se realizó un estudio observacional del proceso de interacción y las ayudas proporcionadas a los niños de la condición experimental durante 6 de las sesiones de escritura inventada.

Resultados y conclusiones. Los resultados mostraron mejoras significativas tanto en la lectura como en la escritura de palabras de la condición experimental, mientras que en la de control no se encontraron diferencias significativas. El análisis de la interacción verbal durante las actividades de escritura inventada revela, por otra parte, un proceso de aprendizaje muy "andamiado", basado en ciertas estrategias de escritura y corrección conjunta así como de traspaso de control, que podrían explicar su eficacia. Finalmente, se discuten estas conclusiones y sus implicaciones para futuras investigaciones.

Palabras-clave: Escritura inventada, Lectoescritura, Andamiaje, Educación Infantil, Aprendizaje.

Abstract

Introduction. Invented spelling basically consists in learning activities proposed to pre-reading children to encourage them to write words or sentences as well as they possibly can in order to engage them in a reflection about the relationship between oral and written language. The aim of this study was to analyse the implementation and the results of this type of activities in Pre-Primary education, specifically, to record the main instructional strategies related to interaction and educational support used in this context.

Methodology. 119 Portuguese pupils with no formal training in literacy were chosen. The subjects were randomly divided into two groups: an experimental group (that participated in ten sessions of invented spelling in small groups each of which lasted for 15-20 minutes) and a control group (that took part in storytelling activities of a similar duration). In order to ensure the homogeneity of both groups, each pupil was individually assessed for cognitive abilities, alphabet knowledge and phonological awareness. All the children completed two types of tests (word reading and writing) before and after the instructional intervention. A parallel observational study into the interaction process and the type of support offered to the experimental group was also carried out in six of the invented spelling sessions.

Results and conclusions. Results show significant progress in both the reading and writing of words for the subjects in the experimental condition whereas no significant differences were found for the control group. The analysis of verbal interaction during the invented spelling activities also reveals a highly scaffolded learning process based on joint writing and joint corrections strategies as well as control transfer strategies that could explain their efficiency. To conclude, these findings and their implications for future research are discussed.

Key-words: Invented spelling, Literacy, scaffolding, Early Education, Learning.

Introducción

Los estudios sobre el *andamiaje*² de la lectoescritura están siendo el foco de muchas investigaciones interesadas en comprender qué estrategias utilizan los profesores cuando ayudan a sus estudiantes a leer y a escribir (van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010) y, en particular, qué estrategias son más efectivas para facilitar el aprendizaje temprano de habilidades de lectoescritura (Pentimonti & Justice, 2010). Una alternativa relativamente extendida para promover esta competencia en la Educación Infantil consiste en el desarrollo de actividades de *escritura inventada* (Alves Martins, Salvador, Albuquerque & Silva, 2016; Hofslundsengen, Hagtvet & Gustafsson, 2016; Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013; Sénéchal, Ouellette, Pagan & Lever, 2012).

El concepto de escritura inventada fue inicialmente introducido por Read (1971; 1975) y por Chomsky (1971), que llamaron la atención sobre la forma en que los niños escriben antes de recibir una enseñanza formal de la lectura y la escritura. Los autores mostraron que estas primeras formas de escritura no son meramente arbitrarias y que permiten comprender la evolución de los conocimientos infantiles acerca de cómo el lenguaje oral se representa en la escritura.

Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (1988) estudiaron también detalladamente la evolución de estos procesos de escritura precoz, mostrando que en una fase inicial los niños escriben letras o conjuntos de letras para representar diversas palabras o frases, sin que haya una relación consistente entre el lenguaje oral y la escritura: usan una cantidad mínima de letras para escribir diversas palabras (frecuentemente las letras de su propio nombre), introduciendo variaciones en la secuencia de letras. En un momento evolutivo posterior los niños, no sólo desarrollan la noción de que las palabras orales están constituidas por varios componentes sonoros, sino que comienzan sobre todo a tener en cuenta que a cada uno de esos componentes le corresponde una letra específica, la cual representa una propiedad sonora de ese segmento.

⁽²⁾ Este concepto fue inicialmente adoptado por Wood, Bruner y Ross (1976) como una metáfora para explicar el rol de los adultos en las tareas de solución de problemas. El propósito del andamiaje es expandir el crecimiento de las estrategias mentales en los niños hasta que puedan ejecutar las tareas autónomamente. Las formas de mediación se modificarán en función del nivel de cada niño, el tipo de tarea y el contexto (van de Pol *et al.*, 2010), haciendo posible la progresiva retirada del apoyo y la internalización de los procedimientos implicados (Cole, 2006).

En las actividades de escritura inventada que se han implementado en Educación Infantil se propone a niños aprendices de lector/escritor que escriban como buenamente sepan, como sean capaces, palabras o frases, involucrándoles en una reflexión sobre las relaciones entre lo oral y lo escrito. Esas prácticas de escritura temprana pueden concebirse como actividades de solución de problemas, en las que los niños exploran activamente el código escrito usando conocimientos previos acerca de la naturaleza de la escritura (Tolchinsky, 2005). En la medida en la que se implican en una reflexión explícita acerca de los segmentos orales de las palabras y letras correspondientes, dichas actividades facilitan, no sólo el desarrollo de la conciencia fonológica, sino también la conexión entre las representaciones gráficas y fonológicas, además de promover la comprensión del principio alfabético (Adams, 1998; Mann, 1993; Richgels, 1995; Treiman, 1998). Así, se ha probado su influencia en el desarrollo temprano de la lectoescritura (concretamente en la escritura, la conciencia fonémica y los resultados de lectura) en lenguas con diferentes grado de transparencia.

La escritura inventada muestra una relación lineal directa con el desarrollo de la conciencia fonológica, mayor incluso que otras actividades de emparejamiento y análisis de la palabra (Márquez, 2003). La especial relevancia que tiene la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura, no sólo para el español (Rueda, Sánchez & González, 1990), sino también para otras lenguas menos transparentes (como el portugués, el francés o el inglés), explicaría en parte la potencialidad de la escritura inventada para la práctica educativa.

En Canadá se han desarrollado diversos programas experimentales de intervención, que incluían actividades de escritura inventada, con niños de habla inglesa. En los estudios participaron niños aprendices de lector/escritor (Ouellette & Sénéchal, 2008b), niños en riesgo de fracaso escolar (Sénéchal, Ouellette, Pagan, & Lever, 2012) y niños que recibían un currículo estructurado de Educación Infantil, ya enriquecido con actividades de exposición a la lectoescritura (Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013). En este último estudio, los autores también encontraron efectos positivos a largo plazo en la lectura..

En Portugués, se han llevado a cabo varios estudios experimentales para analizar el impacto de las actividades de escritura inventada que se implementaron individualmente en el desarrollo de las habilidades tempranas de lectoescritura de niños pre-escolares (Alves Martins & Silva, 2006; Alves Martins, Albuquerque, Salvador & Silva, 2013; Silva & Alves

Martins, 2002; Silva, Almeida & Alves Martins, 2010; Silva & Almeida, 2015). La intervención resultó eficaz, en particular en el aprendizaje de la ortografía y en la conciencia fonémica, así como en la lectura temprana. En los trabajos de Alves Martins *et al.* (2006) y en los de Silva *et al.* (2002, 2010), el *andamiaje* se basó en las estrategias siguientes. A cada niño, después de escribir una palabra, se le mostraba la escritura de la misma en un nivel más avanzado del que era capaz de producir (Alves Martins *et al.*, 2013) y se le animaba a analizar las diferencias entre las dos formas ortográficas, con la ayuda del adulto. En las primeras sesiones, además, la sílaba inicial de dos palabras coincidía con el nombre o el sonido de las correspondientes letras, con objeto de facilitar el uso de esas letras.

En definitiva, contamos con evidencia empírica de que la escritura inventada, en diferentes idiomas con grupos de niños escolarizados en Educación Infantil, facilitan el aprendizaje de la escritura y la lectura. Sin embargo, apenas se han documentado las estrategias de ayuda que emplean los adultos para mediar las interacciones de los niños.

A diferencia de otras actividades de instrucción explícita de la lectoescritura, un aspecto fundamental de la escritura inventada es que se plantea como una "situación donde adultos y niños intervienen para proveer el *andamiaje*" (Teberosky, 1989, p. 170). Cuanto más amplio sea el repertorio de estrategias de *andamiaje*, mejor será la calidad de la ayuda (Pentimonti & Justice, 2010). Dado que las actividades de escritura inventada pueden ser realizadas por educadores en contextos colaborativos de trabajo en grupo (y no sólo mediante trabajo individual), un análisis detallado de las estrategias de ayuda que ocurren durante las discusiones en grupo, parece esencial para poder estudiar el rol de mediación del adulto, de cara a la potenciación de dinámicas de interacción más efectivas en el aprendizaje temprano de la lectoescritura.

En este marco, el presente estudio tiene dos objetivos:

Evaluar el impacto de un programa de intervención, basado en actividades de escritura inventada en pequeño grupo, en la evolución de la escritura y la lectura de niños de Educación Infantil. Nuestra hipótesis era que los niños que participaran en esta condición experimental mejorarían más (comparando un pretest y un postest) que los niños de una condición de control.

Describir y analizar las estrategias y ayudas empleadas por el adulto para mediar la interacción con los niños durante las actividades de escritura inventada.

Método

Participantes

Los participantes fueron 119 niños de 5 años, hablantes nativos de portugués (56 niñas y 63 niños), que asistían a 6 clases de Educación Infantil de nivel socioeconómico diverso, en el área de Lisboa. Se recogió información acerca del nivel educativo de las familias: las madres habían estado escolarizadas 12,25 años de promedio (DT= 2,6) y los padres 12,21 años (DT= 2,10).

En las clases no se desarrollaban regularmente actividades de alfabetización, excepto la lectura de cuentos y algunas tareas fonológicas, dado que en Portugal la enseñanza formal de la lectura y escritura comienza sólo en la Educación Primaria.

Diseño

La investigación se basó en un doble diseño: experimental y descriptivo. Con objeto de controlar el efecto de posibles variables extrañas derivadas de experiencias previas de aprendizaje de la lectoescritura, los niños de cada grupo-clase fueron divididos aleatoriamente en dos condiciones: experimental y control. En la condición experimental un total de 52 niños, con un promedio de edad de de 65,6 meses (DT=3,13), participaron en un programa de escritura inventada. Para corroborar la equivalencia entre los grupos se evaluaron las habilidades cognitivas, la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras que tenían los niños. Se aplicaron pruebas individuales de escritura y lectura para evaluar la competencia inicial de los niños. Esas mismas pruebas se aplicaron tras la finalización del programa de intervención.

Paralelamente, se realizó un estudio observacional del proceso de interacción y las ayudas proporcionadas a los niños de la condición experimental durante la secuencia de actividades de escritura inventada.

Medidas

Letras

Se entregó a los niños un conjunto de tarjetas con letras mayúsculas para evaluar su conocimiento del alfabeto. Se les pidió que dijeran su nombre y el sonido de cada letra. Todas las respuestas correctas obtuvieron un punto, de modo que la puntuación total podía oscilar entre 0 y 23 para cada medida (las letras K, Y y W no fueron consideradas por que aparecen raramente en las palabras en portugués).

Habilidades cognitivas

Las habilidades cognitivas fueron evaluadas con el *Test de Matrices Progresivas* (Raven, Raven, & Court, 1998). El rango de puntuación era de 0 a 36 puntos (un punto por cada respuesta correcta).

Conciencia fonológica

Se aplicaron dos pruebas de evaluación del nivel de conciencia fonológica, diseñadas por Silva (2002): clasificación de la sílaba inicial y clasificación del fonema inicial. En dichas pruebas los niños debían emparejar dibujos y palabras, en función de la coincidencia de sus primeras sílabas o fonemas. Todas las respuestas correctas fueron recompensadas con un punto, de manera que el rango de puntuación era de 0 a 14 puntos en cada test.

Pretest y postest de escritura

En las pruebas de escritura se pidió individualmente a cada niño que escribiera una lista de 18 palabras bisílabas y 2 monosílabas de la mejor manera que pudieran (sin ninguna ayuda del adulto). Las palabras fueron presentadas en orden aleatorio. Fueron diferentes de las que se utilizaron en el programa de escritura inventada y contenían estructuras silábicas frecuentes en portugués. Se proporcionó un punto por cada correspondencia correcta fonema-grafema, de modo que la puntuación máxima podía alcanzar los 68 puntos. El número de palabras correctamente escritas fue también contabilizado y recompensado con un punto, de manera que la puntuación máxima era 20.

Pretest y postest de lectura

En las pruebas de lectura se pidió individualmente a cada niño que leyera en alto las mismas 20 palabras que se usaron en los tests de escritura. Las palabras se presentaron en orden aleatorio. No se proporcionó ningún *feedback*. La lectura de los niños fue grabada y transcrita. Al igual que en la escritura, se computaron dos puntuaciones: el número de grafemas correctamente decodificados y el número de palabras correctamente leídas.

Ayudas

Finalmente, se clasificaron y cuantificaron los mensajes de ayuda, verbalizados por las profesoras durante la intervención con el grupo experimental, en una muestra de 6 sesiones de escritura inventada.

Procedimiento

Evaluación inicial

Dos psicólogos educativos, que no conocían a los niños, aplicaron las pruebas individuales de evaluación del conocimiento del alfabeto y de conciencia fonológica durante unos 15 minutos; tras un descanso se aplicó el Test de Matrices Progresivas durante otros 15 aproximadamente. Las pruebas de evaluación inicial de la escritura y la lectura (pretest) se aplicaron unos días después, durante unos 12 minutos cada una.

Actividades del grupo de control

Los niños de la condición de control participaron en 10 sesiones de lectura de cuentos en pequeño grupo (de 4 niños) durante unos 15 minutos cada una. El adulto leía en primer lugar el cuento, deteniéndose para re-leer y comentar algunas palabras. Posteriormente los alumnos realizaban un dibujo sobre alguna escena.

Actividades del grupo experimental: programa de escritura inventada

Las actividades de escritura inventada, en pequeño grupo (de 4 niños) con la mediación de un adulto, se desarrollaron dos veces por semana durante 5 semanas. El rol de adulto-mediador fue desempeñado por los propios investigadores. Cada sesión duró también entre 15 y 20 minutos.

Las actividades estaban diseñadas para ayudar a los niños a utilizar correctamente las letras convencionales en la escritura de diferentes palabras. En cada sesión el adulto pedía a los niños que pensarán acerca de 4 palabras, que discutieran la mejor manera de escribirlas y que le dijeran al adulto qué letras tenía que anotar. Los niños debían alcanzar un acuerdo. Se les invitaba a exponer su punto de vista y a justificar las razones de su elección. Cuando se terminaba la escritura inicial de cada palabra, se les presentaba la misma palabra en su forma correcta, escrita por un hipotético niño de otro colegio, y se les pedía que compararan las dos formas de escritura.

Análisis del proceso de interacción durante las actividades: ayudas

Las 10 sesiones de escritura inventada realizadas por 2 grupos (de dos clases diferentes), escogidos al azar entre los 13 grupos que participaron en la condición experimental, fueron grabadas íntegramente con cámara de vídeo en soporte digital. Las sesiones iniciales (sesión 1), intermedia (sesión 5) y final (sesión 10) de ambos grupos fueron posteriormente transcritas, con objeto de analizar cuantitativa y cualitativamente las ayudas verbales registradas en dichas actividades de escritura inventada. Cada sesión estaba dividida en 4 tareas o episodios de interacción, en los que, durante unos 5 minutos aproximadamente, los profesores introducían una palabra nueva que se debía escribir (véase la transcripción de uno de estos episodios en el Anexo).

En primer lugar, las transcripciones de cada episodio fueron segmentadas en mensajes de ayuda. Los mensajes son unidades funcionales de información con sentido pleno en su contexto de enunciación, por lo que no pueden descomponerse en unidades más elementales sin perder su potencialidad comunicativa en ese contexto (Coll, Onrubia & Mauri, 2008).

En segundo lugar, categorizamos cada uno de los mensajes de ayuda que verbalizaron las profesoras. Para elaborar el sistema de categorías partimos de una propuesta anterior, que fue específicamente diseñada para analizar interacciones muy dialogales, típicas de actividades de enseñanza en pequeño grupo (García & Montanero, 2004; Montanero & García, 2005). Durante el proceso de análisis de las primeras transcripciones, se detectaron algunas discrepancias entre los observadores, por lo que el sistema de categorías fue ligeramente adaptado, con objeto de poder caracterizar ciertas ayudas específicas de tareas de aprendizaje de la escritura. En la tabla siguiente se presentan cada una de las categorías resultantes.

TABLA I. Sistema de categorías de ayuda educativa en situación de aprendizaje en pequeño grupo.

Ayuda (categorías)		Definición
1.- Gestión	1.- Espacio-temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitudes de utilización del espacio, los materiales, distribución del tiempo, etc. • .
	2.- De participación-colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitud de intervención o ayuda, implicación en la actividad, amonestación, etc. • .
2.- Instrucción	3.- Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones sobre aspectos de autorregulación de la tarea (como, por ejemplo, sobre cómo identificar información relevante, cómo representar los datos de un problema, cómo comprobar el resultado, etc.). • .
	4.- Focalización	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones imperativas que dirigen directamente la atención hacia algún aspecto o información específica de la tarea. • .
	5.- Operación	<ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones precisas sobre los pasos o decisiones que conducen mecánicamente a resolver la tarea, a una parte de la misma o a la solución final de la tarea • .
3.- Indagación	6.- Inferencia/evocación	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas dirigidas a facilitar una inferencia (conceptual o procedimental), derivada directamente de la información que se suministra en la tarea, a recuperar un conocimiento previo o a evaluar la comprensión. • .
	7.- Cuestión	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas dirigidas a que el interlocutor exprese una duda o si está de acuerdo con una idea • .
	8.-Aclaración	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitudes de clarificación ,precisión, resumen, justificación o ejemplificación de una idea • .
4.- Señalización	9.- Tarea-acción	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitación verbal de la meta, tema, tarea o demanda. • .
	10.- Registro-representación	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitación de un índice o esquema o representación gráfica de la información • Registro o explicitación (sin apenas reformulación) de datos o información disponible en el enunciado de la tarea, o derivada de su elaboración.
5.- Elaboración	11.- Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciación verbal de una o varias ideas, que conlleva una transformación o ampliación significativa de la información disponible. • Re-elaboración (reformulación, justificación ,síntesis o ejemplificación) de una idea expresada anteriormente por uno mismo. • .
	12.- Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciación de las estrategias, operaciones o decisiones para resolver la tarea (pueden incluir sus resultados parciales o finales). • Ejemplificación (o modelado) de la resolución de una tarea.
6.- Duda	13.- Precisa	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciación de una duda concreta sobre la tarea. • .
	14.- Imprecisa	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión de no comprensión o de duda inespecífica sobre la tarea. • .
7.- Valoración	15.- Acuerdo	<ul style="list-style-type: none"> • Valoraciones positivas de consenso o elogio de una exteriorización del interlocutor.
	16.- No acuerdo	<ul style="list-style-type: none"> • Las valoraciones de no conformidad, discrepancia o desacuerdo explícito con una idea expresada por el interlocutor • .
8.- Re-elaboración	17.- Corrección	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de una alternativa o modificación de la idea o respuesta expresada por el interlocutor • .
	18.- Precisión	<ul style="list-style-type: none"> • Justificación, ampliación o reformulación (ya sea explicativa o rectificativa) con otras palabras de una idea expresada por el interlocutor o que se supone en su mente (reflejo) • .
	19.- Ejemplo	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplificación, ilustración o analogía de una idea expresada por el interlocutor • .
	20.- Síntesis	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitulación de ideas expresadas por el interlocutor • .

Fuente: adaptado de García y Montanero, 2004

Nótese que, desde el punto de vista de la “transaccionalidad” de la actividad de aprendizaje (Berkowitz & Gibbs, 1983; Teasley, 1997), las tres primeras categorías generales (Gestión, Instrucción e Indagación) comportan esencialmente una mediación centrada en *elicitar* el pensamiento o la acción del interlocutor; las tres siguientes (Señalización, Elaboración y Duda) implican la *representación* o exteriorización de las ideas del hablante, mientras que las dos últimas (Valoración y Re-elaboración), conllevan un mayor grado de *integración*, por cuanto los significados se verbalizan vinculándolos explícitamente a otros anteriores, ya sea mostrando acuerdo, modificándolos, ampliándolos o sintetizándolos.

Tras un proceso de entrenamiento, dos de los investigadores categorizaron por separado los mensajes de uno de los dos primeros episodios alcanzando un grado de concordancia muy alto (índice de Kappa=0,94; $p<0,001$). Las escasas discrepancias fueron resueltas por consenso.

Evaluación final

Las pruebas de evaluación final de escritura y lectura de palabras (postest) fueron aplicadas por los mismos evaluadores después de la intervención, durante unos 12 minutos cada una.

Resultados

Con objeto de confirmar la equivalencia entre las dos condiciones, experimental y control, se aplicó la prueba t de Student, tomando la condición (experimental y control) como variable independiente, y la edad (en enero), el número de letras conocidas y la medida de las habilidades cognitivas y de la conciencia fonológica como variables dependientes. La Tabla 2 muestra las medias y desviaciones típicas de los resultados de los dos grupos en dichas variables.

TABLA II. Caracterización de las condiciones experimental (CE) y control (CC) en función de la edad, el número de letras conocidas, el nivel de conciencia silábica y fonémica, así como de las habilidades cognitivas.

	Edad (en meses)		Letras		C. silábica		C. fonémica		H. cognitivas	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
CE (n=60)	65.68	3.13	16.73	4.00	4.97	3.58	3.03	2.31	16.13	4.36
CC (n=59)	66.44	3.72	16.14	4.05	5.51	3.62	3.54	2.37	16.19	4.38

Fuente: elaboración propia

No se encontraron diferencias significativas entre las dos condiciones ($p > 0,50$ en todos los casos), por lo que pueden considerarse equivalentes.

Escritura

En la Tabla III pueden consultarse los resultados en las pruebas de escritura.

TABLA III. Media y desviación típica del número de letras y palabras correctamente escritas en el pretest y postest en las condiciones experimental (CE) y control (CC).

	Número de letras				Número de palabras			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
CE (n=60)	17.22	12.38	49.58	13.79	.37	.92	8.00	6.74
CC (n=59)	14.29	11.41	16.36	14.52	.29	.95	.69	2.25

Fuente: elaboración propia

La ANOVA de medidas repetidas (considerando la condición como variable independiente y el número de letras correctamente escritas en el pretest y postest como variable dependiente) mostró una interacción estadísticamente significativa entre la variable independiente y dependiente ($F(1,117) = 209,06$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,64$). Como se aprecia en la Tabla 3, los niños de la condición experimental mejoraron claramente su habilidad de escritura, mientras que los de la condición de control apenas mostraron pequeños incrementos en sus puntuaciones. Los resultados del análisis de varianzas fueron muy similares respecto al número de palabras correctamente escritas ($F(1,117) = 71,50$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,38$).

Lectura

La Tabla IV muestra los datos estadísticos obtenidos en las pruebas de lectura. Al igual que en las habilidades de escritura, el ANOVA de medidas repetidas confirmó que los participantes en la condición experimental mejoraron significativamente sus habilidades de lectura, tanto en la decodificación de letras ($F(1,117) = 209,06$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,64$) como de palabras completas ($F(1, 117) = 43,37$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,27$), mientras que los de la condición de control mostraron incrementos muy pequeños en sus puntuaciones.

TABLA IV. Media y desviación típica del número de letras y palabras correctamente leídas en el pretest y postest en las condiciones experimental (CE) y control (CC).

	Número de letras				Número de palabras			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
CE (n=60)	8.62	7.56	36.63	22.25	.23	.56	5.52	5.86
CC (n=59)	8.03	6.39	8.54	9.73	.25	.54	.53	1.39

Fuente: elaboración propia

Interacción y ayuda

En la muestra de las 6 sesiones seleccionadas del programa de escritura inventada se identificaron 740 mensajes verbales de ayuda, con un promedio de 123,3 por cada sesión (Tabla V). Como ya se ha explicado en cada sesión se trabajaron 4 palabras diferentes. En cada uno de estos 4 episodios se registró, por tanto, un promedio de 30,8 mensajes.

TABLA V. Frecuencia (F), media aritmética (M) y porcentaje (%) de mensajes de ayuda registrados en tres de las sesiones (S) de escritura inventada desarrolladas con dos grupos de la condición experimental.

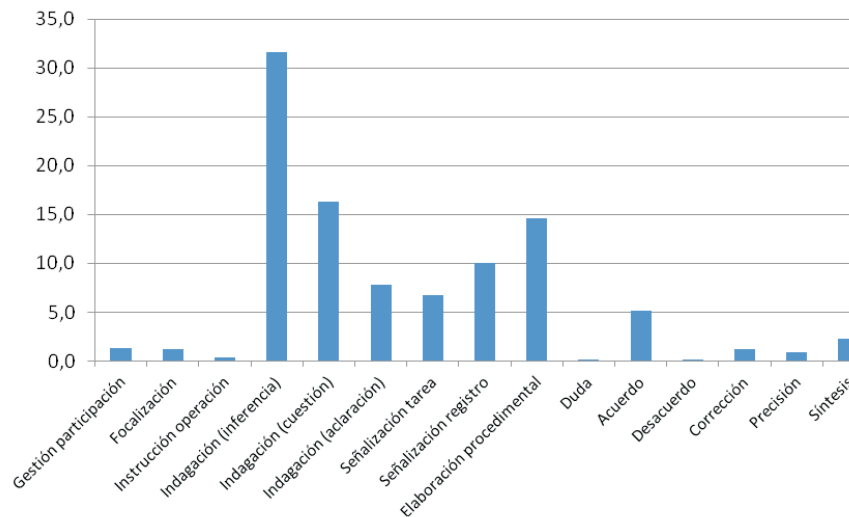
Ayudas	Grupo 1			Grupo 2			Total		
	S1	S5	S10	S1	S5	S10	F	M	%
Gestión participación	3	0	2	2	2	1	10	1.7	1.4
Focalización	3	1	2	1	0	2	9	1.5	1.2
Instrucción operación	0	0	0	2	1	0	3	0.5	0.4
Indagación inferencia	45	45	47	43	29	25	234	39.0	31.6
Indagación cuestión	24	24	24	21	15	13	121	20.2	16.4
Indagación aclaración	16	21	10	4	6	1	58	9.7	7.8
Señalización tarea	9	9	9	9	8	6	50	8.3	6.8
Señalización registro	13	12	16	14	12	7	74	12.3	10.0
Elaboración procedimental	18	15	23	25	10	17	108	18.0	14.6
Duda	0	1	0	0	0	0	1	0.2	0.1
Acuerdo	9	10	5	5	3	6	38	6.3	5.1
Desacuerdo	1	0	0	0	0	0	1	0.2	0.1
Corrección	3	3	2	0	1	0	9	1.5	1.2
Precisión	3	0	0	3	1	0	7	1.2	0.9
Síntesis	3	1	3	6	0	4	17	2.8	2.3
Total	150	142	143	135	88	82	740	123.3	100

Fuente: elaboración propia

El gráfico I muestra un claro predominio de los mensajes interrogativos de indagación (55,8% del total de mensajes). La mayor parte de estas *indagaciones* estaban dirigidas a facilitar que los niños hicieran una *inferencia* (31,6%) acerca de cómo debería escribirse un determinado sonido (“Entonces es la primera letra. Miradla. También está igual. ¿Qué letra escribieron?”). En otras ocasiones, las ayudas de indagación se

plantean más bien como *cuestiones* (16,4%) dirigidas a que el niño expresase si estaba de acuerdo con una respuesta (“¿Pensas que es una O, Ana?”); o como *aclaraciones* (7,8%) para justificar la suya propia (“¿Por qué piensas que es la letra A ahora, Maria?”).

GRÁFICO I. Porcentaje de mensajes verbalizados por las profesoras en cada una de las categorías de ayuda en el conjunto de las 6 sesiones analizadas.



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, encontramos un 16,8% de mensajes de señalización, mediante los cuales las profesoras explicitaron la demanda de la tarea (“¿Cómo pensáis que se escribe la palabra?”); o bien, registraron en la pizarra las respuestas que los niños iban elaborando en conjunto. Dicha registro visual permitía que en un segundo momento la representación escrita a la que los niños habían llegado pudiese ser comparada con la escritura correcta de la palabra, de modo que facilita la reflexión sobre las semejanzas y diferencias entre ambos.

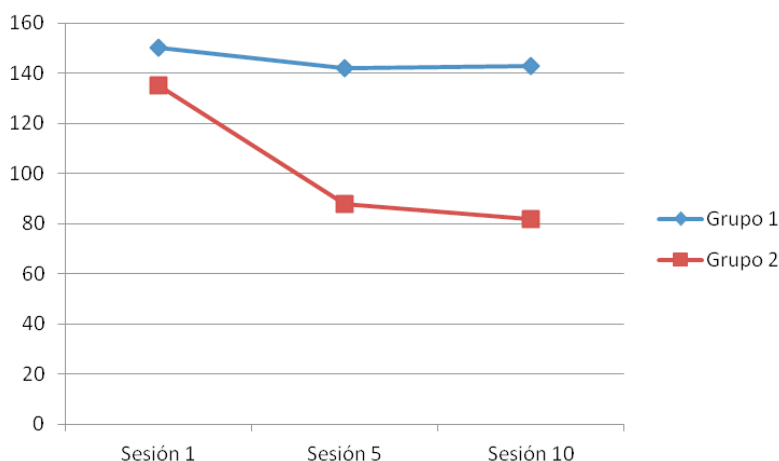
Finalmente en un 14,6% de sus mensajes las profesoras proporcionaron ayudas centradas principalmente en el análisis oral de

las palabras. Se trata de *elaboraciones* exclusivamente procedimentales, en las que las profesoras verbalizan los sonidos de una palabra (“Pensad primero un poquito: TAAA”).

El resto de categorías acaparan un 10% aproximadamente de los mensajes. Cabe destacar la escasez de *instrucciones* y *correcciones* (“La D ya la escribimos aquí, Ana”) que sólo suman un 1,6% del total de mensajes verbales.

El perfil de las ayudas fue, por otra parte, muy similar en ambas profesoras. La prueba Chi-cuadrado sólo detectó una diferencia significativa entre las proporciones de mensajes clasificados en una de las categorías: indagaciones de aclaración ($X^2=27,65$. $p=0,016$).

GRÁFICO II. Frecuencia de mensajes de ayuda verbalizados por las profesoras en la sesión inicial, intermedia y final.



Fuente: elaboración propia

La comparación entre las sesiones primera, intermedia y final (Gráfico II) permite visualizar, además, una disminución de la frecuencia de mensajes de ayuda a medida que avanza el programa, sobre todo en el grupo 2. En este grupo se contabilizaron casi un 50% menos de mensajes

de ayuda en la sesión 5, respecto a las sesión 1. No se encontraron, sin embargo, diferencias significativas entre el perfil de distribución de los mensajes en las diferentes categorías de ayuda en las sesiones 1, 5 y 10: en todas las sesiones se verifica un claro predominio de mensajes de indagación y, en menor medida, un número elevado de mensajes de señalización y elaboración procedimental

En cada episodio (centrado en escribir una nueva palabra) es posible identificar dos configuraciones de mensajes que se repiten, casi invariablemente, en todas las sesiones, y que denominaremos *escritura conjunta* y *corrección conjunta*.

Los mensajes de *escritura conjunta* están localizados siempre al comienzo de cada episodio de escritura de palabras. La profesora desarrollaba cíclicamente la siguiente secuencia de ayudas: (1) señalizaba la demanda de la tarea ("Ayudadme a escribir la palabra PIO"); (2) planteaba una serie de indagaciones acerca de la letra a escribir ("¿Pensáis que hay que poner una P o una I primero? [...] ¿Por qué pensáis que es la letra P?"); o del sonido correspondiente ("¿Una I? ¿Todos oís el sonido de I?"); (3) analizaba y verbalizaba (elaboración procedimental) los sonidos a escribir ("Como tu nombre: HU-GO... U"); (4) y finalmente pedía acuerdo, para seguidamente registrarlo, escribiendo la palabra en la pizarra (ver Anexo 1).

Al final de cada episodio, se observa una segunda configuración, en este caso centrada en la *corrección conjunta* del producto de la tarea (la palabra escrita). Dicha configuración puede presentarse en un formato simple o complejo.

En su formato más *simple*, la secuencia se encadena de la siguiente forma: (1) comienza con una señalización en la que la profesora muestra en una tarjeta otra alternativa a la palabra que los niños acaban de escribir ("Vamos a ver aquí cómo lo escribió otro niño"); (2) continúa nuevamente con una serie de indagaciones (de inferencia o aclaración) en la que la profesora ayuda a que los propios niños identifiquen y piensen sobre las diferencias entre la palabra que ellos escribieron y la alternativa de la tarjeta ("¿Qué letra escribieron? [...] "¿Por qué será que escribieron una P primero?"); (3) y, finalmente, la profesora explicita un acuerdo ("Pues sí").

Las configuraciones de *corrección conjunta compleja*, intercalan otras ayudas, centradas principalmente en elaborar fonéticamente la palabra alternativa ("Pensad en la palabra... PA-PO"); y, en menor medida, la gestión de la participación del niño en la tarea (véase el fragmento

correspondiente a los turnos 51 a 62 de la transcripción de uno de los episodios en el Anexo 1).

Discusión

El primer objetivo del presente estudio era evaluar el impacto de las actividades de escritura inventada, desarrolladas en pequeño grupo, en la evolución de la lectoescritura de niños portugueses escolarizados en Educación Infantil. Partíamos de la hipótesis que los niños de la condición experimental mejorarían más que los de una condición de control. Los datos obtenidos corroboran esta hipótesis, tanto respecto de la escritura como de la lectura de letras y palabras.

Este resultado es coherente con los obtenidos en estudios anteriores, contextualizados en diversos idiomas (Albuquerque & Alves Martins, 2016; Alves Martins, Salvador, Albuquerque & Silva, 2016; Ouellette & Sénéchal, 2008a.b; Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013; Sénéchal, Ouellette, Pagan & Lever, 2012), y apoyan la idea que existe una relación causal entre las actividades de escritura inventada y el desarrollo de la competencia lecto-escritora. Parece que la tarea de discutir sobre la escritura de palabras obliga a un análisis preciso de lo oral y a la búsqueda de las letras más adecuadas para representar los segmentos orales identificados. Esta reflexión lleva a que los niños desarrollen simultáneamente la conciencia fonémica y comprendan la lógica de la estructura alfabética del lenguaje escrito (Adams, 1998; Defior, 1996; Márquez, 2003). Las habilidades practicadas en las sesiones de escritura inventada pueden transferirse a la lectura de palabras. De hecho, el análisis oral de las palabras facilita la comprensión de las unidades de naturaleza ortográfica y fonológica (Perfetti & Hart, 2002; Rueda *et al.*, 1990; Share, 1995). La transferencia de la escritura a la lectura es congruente con lo encontrado en los trabajos de Ehri (1997), Rieben, Saada-Robert y Moro (1997), que sugieren la interdependencia en la adquisición de ambas competencias.

Los programas de escritura inventada, por otra parte, no se reducen a un mero entrenamiento mecánico. Las actividades se vertebran en torno a un proceso de *andamiaje* (Wood *et al.*, 1976), en el que la ayuda del profesor asume un rol fundamental. Ninguno de los trabajos antecedentes había examinado, sin embargo, la naturaleza de dicha

interacción. En este sentido, nuestro segundo objetivo se centró en describir con detalle, cuantitativa y cualitativamente, el tipo de ayudas que los profesores utilizan para mediar a interacción entre los niños a lo largo de las actividades de escritura inventada. Los resultados de este segundo objetivo ponen de manifiesto una gran similitud en cuanto al perfil de la interacción que se establece en las actividades analizadas (con diferentes grupos y profesoras). En todos los casos los adultos gestionaron las actividades de un modo muy "andamiado", en un *proceso de enseñanza-aprendizaje recíproco* (Teberosky, 1989). Esto se manifiesta en un discurso esencialmente "indagatorio" que, si bien es de naturaleza dialogal, está vertebrado por sus constantes intervenciones. Apenas encontramos instrucciones y correcciones, lo que sugiere que las profesoras intentan ante todo implicar activamente los niños en un proceso reflexivo de elaboración y re-elaboración de sus respuestas, en el que la escritura de las palabras se plantea como un problema que los niños deben resolver.

De acuerdo con Pontecorvo, Ajello y Zucchermaglio (2005), la mediación del adulto es esencial para exponer a los niños a situaciones donde es necesario argumentar, así como para implicarles en la construcción de una solución colectiva a un problema. Este rol de mediación consiste principalmente en guiar y organizar el intercambio comunicativo de los niños. Las profesoras consiguieron que los alumnos discutieran sobre las letras que debían escribir, recurriendo principalmente a ayudas centradas en facilitar una inferencia sobre cómo escribir un determinado sonido, así como a indagaciones dirigidas a que los alumnos justifiquen sus respuestas o manifiesten si están de acuerdo con las propuestas de otros. La disminución de la frecuencia de mensajes de ayuda que se observa a medida que avanza el programa, sugiere, además, que la secuencia de actividades de escritura conjunta del programa se articula en un proceso de *traspaso progresivo del control* (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992), de modo que los estudiantes van adquiriendo cada vez más autonomía en la escritura de palabras (Cole, 2006).

Finalmente, otra peculiaridad de la interacción, que podría explicar también la eficacia del programa de escritura inventada, se relaciona con las configuraciones de *corrección conjunta* que hemos identificado repetidamente en todas las actividades analizadas. Como hemos visto, este tipo de secuencias de mensajes manifiestan un interacción dialogal

esencialmente simétrica, que evita o disminuye la corrección externa del profesor. Mediante un artificio (la confrontación con lo que un niño de otro colegio supuestamente escribió) se consigue involucrar a los niños en un proceso metalingüístico de revisión, negociación y re-elaboración de sus propias respuestas a la tarea. De este modo, el adulto promueve la interpelación entre diferentes puntos de vista, así como que los niños se vuelvan cada vez más autónomos para resolver conjuntamente un problema (Pontecorvo *et al.*, 2005).

Debido a las características del currículo de esta etapa educativa en Portugal, no fue posible, sin embargo, comparar el efecto específico de la corrección conjunta, con otro tipo de ayudas suministradas en las actividades convencionales de iniciación a la lectoescritura en la Educación Infantil. Se trata de una importante limitación que esperamos resolver en nuevas investigaciones, actualmente en curso. Comparando los resultados de las actividades de escritura inventada con otras basadas en la instrucción explícita, en las que no se empleen ayudas de escritura y corrección conjunta, podríamos confirmar el supuesto valor de estas estrategias de *andamiaje*. En futuros trabajos es necesario también profundizar en la naturaleza de estos procesos mediacionales, con objeto, no sólo de describir los dispositivos semióticos e instruccionales de este tipo de actividades, sino también de analizar experimentalmente su eficacia. Sería interesante, por ejemplo, examinar a través de estudios experimentales en qué medida la disminución progresiva de las ayudas a lo largo de un programa de escritura inventada favorece realmente el aprendizaje y la autonomía de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Albuquerque, A., & Alves Martins, M. (2016). Promotion of literacy skills in early childhood: a follow-up study from kindergarten to Grade 1. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. doi: 10.1080/02103702.2016.1196913.

- Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research*, 5, 215– 237. doi:10.17239/jowr-2013.05.02.3.
- Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Silva, C. (2016). Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 36 (4), 738-752 doi:10.1080/01443410.2014.950947.
- Alves Martins, M., & Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.12.005.
- Berkowitz, M., & Gibbs, J. (1983). Measuring the developmental features of moral discussion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 399-410.
- Chomsky, C. (1971). Invented spelling in the open classroom. *WORD*, 27(1-3), 499-518.
- Cole, A. (2006). Scaffolding beginning readers: Micro and macro cues teachers use during student oral reading. *The Reading Teacher*, 59 (5), 450-459. doi: 10.1598/RT.59.5.4
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- 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.
- Ehri, L. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. En C. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell – research, theory and practice across languages* (pp. 237-269). New Jersey, Mahwah: LEA.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. En H. Sinclair (Ed.). *La production de notations chez le jeune enfant* (pp. 18-69). Paris: PUF.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- García, G., & Montanero, M. (2004). Comunicación verbal y actividad conjunta en el aula de apoyo. Un análisis comparativo entre profesores expertos y principiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 541-560.

- Hofslundsengen, H., Hagtvet, B. E., & Gustafsson, J.-E. (published on line 22 April 2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing*. doi: 10.1007/s11145-016-9646-8
- Mann, V. A. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 259–269. doi:10.1177/002221949302600406.
- Márquez, J. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 34 (3), 357-370.
- Montanero, M., & García, G. (2005). ¿Qué hacen los profesores cuando los alumnos se equivocan? Un análisis de la interacción verbal en el aula de apoyo. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (2), 141-157.
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008a). A window into early literacy: Exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of Reading*, 12, 195–219. doi:10.1080/10888430801917324.
- Ouellette, G., Sénéchal, M. (2008b). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79, 899–913. doi:10.1111/j.1467- 8624.2008.01164.x.
- Ouellette, G., Sénéchal, M., & Haley, A. (2013). Guiding children's invented spellings: A gateway into literacy learning. *The Journal of Experimental Education*, 81, 261–279. doi:10.1080/00220973.2012.699903.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. En L. Verhoeven, C. Elbro & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp.189-213). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Pentimonti, J.M., & Justice, L. M. (2010). Teachers use of scaffolding in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37, 241-248.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scale. Section I. General overview*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Read, C. (1975). *Children's categorization of speech sounds in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Richgels, D. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30, 96–109. doi:10.2307/747746.
- Rieben, L., Saada-Robert, M., & Moro, C. (1997). Word search strategies and stages of word recognition. *Learning and Instruction*, 7(2), 137-159. doi: 10.1016/s0959-4752(96)00014-X.
- Rueda, M., Sánchez, E., & González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 39-52.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S., & Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing*, 25, 917–934. doi:10.1007/s11145-011-9310-2
- Silva, C. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Silva, C., & Almeida, T. (2015). Programas de intervenção de escritas inventadas: Comparação de uma abordagem transmissiva e construtivista. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28 (3), 613-622. doi: 10.1590/1678-7153.201528320
- Silva, C., Almeida, T., & Alves Martins, M. (2010). Letter names and sounds: their implications for the phonetisation process". *Reading and Writing*, 23 (2), 147-172 doi: 10.1007/ s11145-008-9157-3.
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466–483. doi:10.1598/RRQ.37.4.6.
- Share, D. L. (1995). Phonological coding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-2218.
- Teasley, S. D. (1997). Talking about reasoning: How important is the peer in peer collaborations? En L. B. Resnick, R. Saljo, & C. Pontecorvo, B. Burge (Eds.), *Discourse, tools, and reasoning: Situated cognition and technologically supported environments* (pp. 361-384). Berlin: Springer-Verlag.
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación*, 288, 161-183.
- Tolchinsky, L. (2005). The emergence of writing. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 83-96). New York: Guilford.

- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction. En J. L. Metsala, & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289–313). London: Lawrence Erlbaum Associates Publication.
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.

Anexo. Transcripción y categorización de uno de los episodios (Grupo I, sesión 5, episodio I7)

- 1.- Prof.: ¡Niños, venid aquí! Vamos a hacer un juego de escritura. Ayudadme a escribir la palabra PÍO.
- 2.- Varios: ¡III!
- 3.- Ana: PPPI...
- 4.- Diogo: ¡Una P!
- 5.- Ana: ¡P, P, P!
- 6.- Maria: ¡Una P, una P, una P!
- 7.- Varios: ¡P, P, P!
- 8.- Prof.: ¿Pensáis que es una P o una I primero?
- 9.- Varios: ¡P, P, P!
- 10.- Prof.: ¿Y por qué pensáis que es la letra P?
- 11.- Ana: ¡Porque es PI...! ¡PPPI-OOO!
- 12.- Prof.: ¿Oyes la letra P también, Isabel, como Ana?
- 13.- Diogo: Yo la oigo
- 14.- Varios: PPPPI
- 15.- Maria: ¡P, P, P!
- 16.- Prof.: Entonces voy a escribir una P. ¿Es eso?
- 17.- Prof.: [Escribe P en la pizarra]
- 18.- Prof.: ¿Y ahora qué letra pensáis que viene? ¿O ya está?
- 19.- Varios: ¡III!
- 20.- Prof.: ¿Una I? ¿Todos oís el sonido de la I? ¿Por qué pensais que vamos a escribir una I ahora?
- 21.- Isabel: PIIII

- 22.- Varios: ¡IIII!
- 23.- Prof.: Voy a escribir una I entonces.
- 24.- Prof.: [Escribe PI]
- 25.- Y ahora, ¿qué letra pensáis que es?
- 26.- Isabel: PI-O...U
- 27.- Varios: ¡U!
- 28.- Prof.: ¿Todos pensáis que va una U ahora?
- 29.- Varios: ¡Síii!
- 30.- Prof.: ¿Estáis todos de acuerdo? ¿Por qué pensáis que es una U?
- 31.- Ana: ¡No! Es una O, es una O.
- 32.- Prof.: ¿Piensas que es una O, Ana?
- 33.- Ana: Sí
- 34.- Prof.: ¿Por qué?
- 35.- Ana: Porque cuando el otro niño escribió una palabra, que ya no recuerdo, tenía una O, en vez de una U, ¿no?
- 36.- Prof.: ¿Os acordáis también de eso que Ana dice?
- 37.- Maria: ¡Ah, yo me acuerdo!
- 38.- Ana: Entonces podemos intentar hacer una O... O podemos dejar la palabra igual.
- 39.- Isabel: ¡Ah, es eso! ¡Es porque también se puede escribir con otra letra!
- 40.- Diogo: Porque mi letra de mi nombre es la O, pero se lee U.
- 41.- Prof.: Como tu nombre: HU-GO... Haz la U y se pone una O al final, ¿verdad?
- 42.- Prof.: ¿Estáis todos de acuerdo?
- 43.- Varios: ¡Síiii!
- 44.- Prof.: Entonces, ¿qué letras es la que vamos a escribir ahora? Ana se acordó de la O.
- 45.- Varios: ¡Una O!
- 46.- Diogo: ¡Un aplauso para la O!
- 47.- Prof.: PIO... Entonces vamos a escribir aquí una O.
- 48.- Prof.: [Escribe PIO]
- 49.- Y ahora. ¿vamos a escribir alguna letra más o ya está toda la palabra?
- 50.- Varios: ¡Ya está!
- 51.- Prof.: Vamo ahora a ver cómo la escribió otro niño. Él escribió PIO así. [Escribe PIO]. Miradla. ¿Está igual o diferente que la vuestra?
- 52.- Varios: ¡Igual!

53.- Ana: ¡Por eso yo dije que había que escribir una O!

54.- Prof.: Pues sí... ¿Y por qué? Porque la O [en portugués] también puede tener el sonido de...

55.- Varios: ¡UUU!

56.- Prof.: Cuando está al final de las palabras, ¿verdad? Hmm... Entonces otro niño también se acordó de eso... Entonces la primera letra, miradla, ¿también está igual? ¿Qué letra escribieron?

57.- Isabel: Escribieron una P.

58.- Prof.: Pues sí. ¿Por qué será que escribieron una P primero?

59.- Maria: Porque es PPI.

60.- Isabel: PI, PI, PI

61.- Diogo: Porque PPPPIII tiene el sonido de P.

Dirección de contacto: ISPA Rua Jardim do Tabaco, nº 34, 1149-041 Lisboa
Portugal E-mail: mmartins@ispa.pt