



Intervenciones docentes

Y reflexión sobre el sistema de escritura

Ramiro Puertas | Profesor de Lengua y Literatura. Licenciado en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Profesor de Alfabetización Inicial y Didáctica de la Lengua en los profesorados de Educación Primaria e Inicial, y tutor en la Especialización “Alfabetización en la Unidad Pedagógica” del Programa Nacional de Formación Permanente (Ministerio de Educación de la Nación Argentina).

«Los docentes que alientan a los niños a escribir y reflexionar sobre su propia escritura, también propiciarán actitudes analíticas hacia el habla.»

Vernon y Ferreiro (2013:147)

A pesar de que parece existir un consenso sobre la importancia de superar una concepción de alfabetización que se restrinja solamente al conocimiento del sistema de escritura y que, por lo tanto, incluya los desafíos que implica saber leer y escribir en nuestro mundo actual, todavía persiste un debate en el campo de la didáctica de la alfabetización inicial acerca de cómo plantear en la escuela los primeros aprendizajes sobre la lengua escrita. Estos debates están centrados, en algunos casos, en una revisión crítica de los enfoques (Castedo y Torres, 2012; Marder y Zabaleta, 2014; Vernon, 2004), y en otros casos también en el análisis de los resultados de intervenciones específicas (De Mier, Sánchez y Borzone, 2008; Marder, 2011; Grunfeld, 2012; Scarpa, 2014). En versiones muchas veces simplificadas, dentro de los ejes de este debate continúan teniendo vigencia tanto el papel que cumple la llamada conciencia fonológica en la comprensión del principio alfabético de nuestro sistema de escritura como una supuesta polarización activo-pasivo en el rol del maestro.

Desde la investigación psicolingüística y la didáctica de la alfabetización inicial, fundadas en un enfoque psicogenético sobre la adquisición de la lengua escrita, se plantea que aprender a leer y a escribir implica un proceso de reelaboración de la lengua que los niños hablan. Es en las situaciones de producción y de interpretación de la lengua escrita donde los niños encuentran la posibilidad de recorrer un camino de objetivación de la lengua oral.

«Para aprender a escribir es necesario intentar interpretar y producir escritura hasta comprender las leyes que permiten que todos los miembros de una comunidad se entiendan entre sí. Se trata de una comprensión en la acción, cuya explicitación aparece cuando no hay acuerdo entre los participantes o cuando se violan las reglas para producir un efecto. En el aula, las situaciones compartidas de interpretación y producción donde se negocia, con la orientación del maestro, “qué dice” (interpretación) y “cómo se pone” (producción) constituyen las oportunidades de reflexión que permiten construir conocimiento sobre el sistema de escritura.» (Castedo, 2014:35)

¿Qué conocimientos sobre el sistema de escritura se deben garantizar en el ingreso a la escolaridad primaria? Conocer cómo funciona el principio alfabético que rige la escritura del español, es decir, conocer las letras y sus valores sonoros convencionales (las correspondencias grafo-fónicas) así como las restricciones ortográficas. Desde hace al menos tres décadas, muchos trabajos de investigación y sistematización didáctica realizados desde la perspectiva constructivista sobre la alfabetización inicial han dado cuenta del papel del maestro en la enseñanza de estos conocimientos: organizando situaciones de producción e interpretación de la lengua escrita, ejerciendo prácticas de lectura y escritura para los niños, dando información específica sobre el sistema de escritura, promoviendo distintas intervenciones según los conocimientos de los niños, institucionalizando conocimientos, explicitando estrategias. Sin embargo, esto ha sido muchas veces relativizado o puesto en duda.

«Desde el punto de vista pedagógico, si bien la concepción de Emilia Ferreiro no pretendía ser un método para la enseñanza de la lengua escrita, estimuló que el rol de los maestros fuera relativamente pasivo, a la espera de un cambio en los niños con respecto a sus conceptualizaciones, que difícilmente se da sin una intervención sistemática que apunte a incrementar las habilidades metafonológicas.»
(Marder y Zabaleta, 2014:11)

En la reedición de un libro que compila experiencias pedagógicas realizadas hace más de treinta años, sus autoras señalan que todavía persiste un malentendido sobre la alfabetización inicial: *«la idea de que incluir en la escena escolar el proceso constructivo de los niños implicaba dejar en segundo plano la enseñanza»* (Kaufman et al., 2015:5). La preocupación por conceptualizar las acciones didácticas, de modo tal de poder contar con conocimientos específicos sobre las condiciones y las intervenciones didácticas para la enseñanza de la lengua escrita, forma parte de la perspectiva constructivista desde los inicios de las primeras experiencias pedagógicas en el aula. En este artículo presentaremos datos sobre el papel de las intervenciones docentes en el proceso de escritura de los niños por sí mismos en pequeños grupos, focalizando en las acciones del maestro, que posibilitan la reflexión y la comprensión del sistema de escritura por parte de los niños.

Escritura de listas de palabras para la elaboración de un álbum de figuritas

Los registros que compartiremos pertenecen a una secuencia de escritura dentro de un proyecto didáctico de “construcción de álbumes de figuritas”¹. El proyecto –llevado adelante durante los meses de abril a junio en un primer grado de una escuela primaria de la provincia de Neuquén, Argentina– incluía las siguientes acciones:

- i. Etapa de inmersión en el “género”: los niños exploraban junto a la maestra diversos álbumes de figuritas de circulación social, y sistematizaban características comunes en cuanto a la organización del material, el formateo textual y gráfico, portadas y cuadros de control de figuritas, etcétera.
- ii. Planificación del álbum: organizados en pequeños grupos, los niños decidían la temática que trataría su álbum, las secciones de las que dispondría, la información de la portada, entre otros.
- iii. Elaboración de listas de palabras para elegir cuántas y cuáles figuritas irían en cada sección de su álbum (incluía también la revisión colectiva de las listas elaboradas).
- iv. Diseño, edición e impresión final de los álbumes de figuritas que fueron entregados a la biblioteca de un hospital público.

Durante la elaboración de las listas de palabras se realizaron registros para analizar las relaciones entre las intervenciones docentes y las escrituras infantiles (cf. Puertas, Garrido y López, 2015). La elección de las listas de palabras como el objeto de producción textual de la secuencia específica de indagación, se vincula con ofrecer un tipo de texto “extenso” o “despejado” (Bello y Brena, 2011) que en el inicio de la escolaridad les permitiera a los niños centrarse en la escritura de palabras o sintagmas nominales, haciendo foco de esta manera en el sistema de escritura. Podemos caracterizar las listas como un texto que *«ha adquirido una estructura gráfica particular: presentan el lenguaje de forma desconectada y abstracta; los elementos de la lista son entidades, ítems sobre los que se puede operar [...]». Por otro lado, la lista rompe con la escritura lineal, abriendo un nuevo espacio gráfico que permite organizar más fácilmente la información y localizarla»* (Sepúlveda y Teberosky, 2008:8).

¹ Los datos y parte del análisis pertenecen al proyecto de investigación N° 2006, “Las intervenciones docentes en situación didáctica de escritura colectiva de listas de palabras y de números”, realizado entre los años 2014 y 2015 para una convocatoria del Instituto Nacional de Formación Docente (Argentina). Al respecto véase Puertas, Garrido y López (2015).



La maestra organizó grupos de dos o tres niños con conocimientos próximos sobre el sistema de escritura. A su vez, los niños escribían la lista de palabras por sí mismos colaborando entre ellos, ya que disponían de una hoja y un lápiz en común que compartían rotativamente. Antes de iniciar el trabajo de escritura, la maestra acordó con los niños ciertas condiciones² para la realización de la tarea.

- ▶ Trabajar en grupos pequeños para que no se diluya la responsabilidad en la tarea y se propicie un compromiso con el trabajo compartido.
- ▶ Otorgar tiempo para pensar individualmente en lo que se va a escribir.
- ▶ Reconocer todas las modalidades de escritura como válidas.
- ▶ Realizar correcciones o sugerencias a las escrituras de los compañeros, otorgando siempre justificaciones o explicaciones.
- ▶ Recurrir a las fuentes con escrituras en el aula.

Para poder contrastar los conocimientos particulares de cada niño con el trabajo que luego realizaron escribiendo en pequeños grupos, al inicio del proyecto se realizaron entrevistas individuales en las que se solicitó una tarea de escritura (basada en Ferreiro y Gómez Palacio, 1982). Veamos en el siguiente registro, el proceso de escritura de la palabra MILANESA por un grupo de niños con escrituras iniciales.

² Todas reseñadas de investigaciones didácticas, por ejemplo: Cuter y Kuperman (2012); Kaufman (2013); Lerner (2008); Molinari y Corral (2008); Kaufman y Lerner (2015).

Maestra: *–Emi, ¿qué vas a escribir?*

Emiliano: *–milanesa*

Maestra: *–bueno vamos a ayudarlo con milanesa / ¿cómo empieza milanesa?*

Emiliano: *–con mi como*

Maia: *–indio*

Emiliano: *–como Miguel*

Maestra: *–como Miguel [escribe MIGUEL]*

Maia: *–y la de mi nombre*

Maestra: *–¿con cuál puede empezar entonces? [señalando la escritura MIGUEL]*

Maia: *–con la mía / con la de mi nombre*

Emiliano: *–sí como Maia / y también*

Maia: *–Manuela*

Luana: *–y Marcos*

Emiliano: *–milanesa [escribe MI]*

Maia: *–la a de Alexia / escribí Alexia*

Luana: *–pero si la sabe [refiriéndose a que sabe cuál es la primera letra de ALEXIA]*

Emiliano: *[escribe MIA]*

Maestra: *–¿qué te falta ahora?*

Emiliano: *–la ne*

Luana: *–la de Naiara / de Noa*

Emiliano: *[escribe MIAN]*

Maestra: *–¿qué dice acá? [indicándoles a los niños que lean y señalen lo que escribieron]*

Emiliano: *–mi la ne [leyendo silábicamente la serie MI–A–N]*

Maestra: *–¿y qué falta?*

Maia: *–la o de oso*

Emiliano: *–no*

Luana: *–Maia todos sabemos cuál es la o*

Emiliano: *–la a [escribe la serie MIANA] / listo*

En primer lugar, recordemos que estos niños, trabajando individualmente, realizaron escrituras presilábicas o algunas escrituras silábicas iniciales como se muestra en las siguientes imágenes:



Imagen 1 – Emiliano
PAN
MANTECA

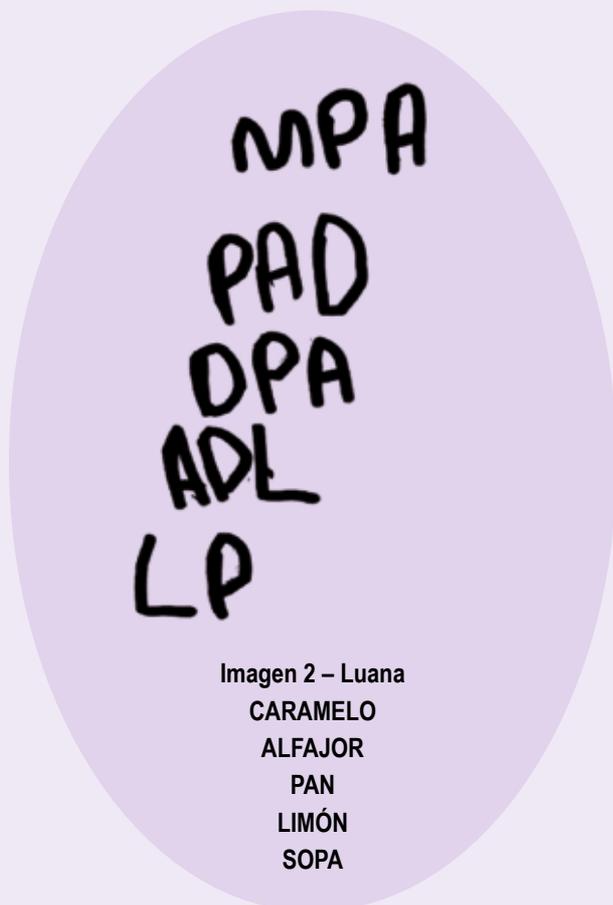


Imagen 2 – Luana
CAMELO
ALFAJOR
PAN
LIMÓN
SOPA

Para comenzar a escribir la serie oral *milanesa*, **la maestra solicita que anticipen con qué letra empieza**. En esta anticipación oral, los niños proponen de forma separada escribir la consonante (Emiliano dice *con m*) y la vocal (Luana dice *indio* refiriéndose a la primera letra). **La maestra además escribe uno de los nombres sugeridos por los niños, MIGUEL, para que los niños tomen las letras que les puedan servir**. A lo largo de este breve registro se observa claramente cómo los niños recurren al conocimiento que han elaborado en las situaciones cotidianas que involucran prácticas de lectura y escritura con los nombres propios de los niños de la sala³: para la segunda y la tercera sílaba de la serie *milanesa*, los niños recurren a estos conocimientos y proponen *la A de ALEXIA* y *la N de NAIARA*. Destacamos dos intervenciones más en este registro: por un lado, **la maestra solicita una lectura con señalamiento** de la serie que los niños van escribiendo y, por otro lado, a medida que escriben, **la maestra consulta qué es lo que falta**. En ambos casos, lo que se busca es que los niños pongan en correspondencia la serie que están escribiendo con la serie oral que se proponen escribir.

Con las intervenciones de la maestra, los niños van realizando análisis compartidos sobre la serie oral que se proponen escribir, al tiempo que ensayan segmentaciones para buscar qué es lo que hay que representar por escrito. Es interesante señalar que solamente en el caso en el que contaron con una escritura alternativa realizada por la maestra, los niños pudieron representar exhaustivamente la primera sílaba de la serie. El trabajo grupal acompañado de intervenciones específicas de la maestra permitió que los niños lograron una escritura final (*MIANA*) guiada mayormente por una hipótesis silábica utilizando letras con valor sonoro convencional, algo que ninguno de los niños alcanzó en sus escrituras por separado.

³ La relevancia del nombre propio en los inicios de la alfabetización ha sido extensivamente tratada en las propuestas constructivistas; véase, por ejemplo, Grunfeld (2004).



Veamos otro fragmento de un registro, en el que niños que realizaban individualmente escrituras silábicas se proponen escribir la palabra MANDARINA para su lista de figuritas.

Tobías: *—ahí dice manda* [señalando la serie **MAN** que escribió hasta el momento]

Maestra: *—¿qué le falta?*

Yeraldin: *—rina*

Maestra: *—¿mandarina termina como harina?*

Tobías: *—ajá*

Maestra: *—te escribo harina* [escribe HARINA] / a ver

Tobías: *—manda rina*

Yeraldin: *—manda dice nomás* [señalando la escritura de Tobías MAN]

Maestra: *—¿qué le podés sacar para terminar mandarina?*

Yeraldin: *—man da ri / la i*

Tobías: *—la de Romina*

Yeraldin: *—la i*

Tobías: *—la de Ramiro*

Yeraldin: *—como harina es como mandarina / manda rina / la i es para que diga mandarina*

Tobías: [continúa la serie escribiendo **MANR**] *man da ri*

Yeraldin: *—la i / la i es para que diga mandarina*

Maestra: *—esa que dice Tobí ¿también va?*

Tobías: *—pero ¿cuál es la i?*

Yeraldin: *—la i está al lado de esta / en el medio de esta* [señalando la **l** en el cartel del nombre ROMINA] / *el palito con la i*

Tobías: *—ah no me acordaba* [escribe **MANRI** y continúan trabajando]

En este registro nuevamente encontramos que la maestra ofrece una escritura alternativa a la que los niños pueden recurrir para pensar el problema de “qué letras” me sirven para escribir “la partecita” de esa emisión oral que voy a incluir en mi lista. Tobías y Yeraldin se centran alternadamente en los dos aspectos de la sílaba que se proponen escribir: la niña sostiene que hay escribir *la i* mientras que el niño escribe *la de Romina*. Se trata de niños que están reflexionando sobre las reglas que rigen el sistema, de niños que en la situación de producción escrita exploran segmentaciones de lo oral y se encuentran también en la necesidad de justificar esos análisis que realizan.

«Al compartir la elaboración con otros sujetos, se producen conflictos sociocognitivos, conflictos que ya no son sólo intraindividuales [...] sino que se plantean entre sujetos diferentes que han realizado centraciones o acciones opuestas, que tienen puntos de vista contradictorios sobre el tema en discusión.» (Lerner, 2008:86)

En la investigación reseñada se destaca que «*todos los grupos de niños (...) lograron escribir más allá de sus conocimientos en el trabajo colaborativo entre ellos y con la activa intervención del docente*» (Puertas, Garrido y López, 2015:344). Y si bien esto no implicó que los niños progresaran inmediatamente en la comprensión del objeto de conocimiento, sí posibilitó que los niños se problematizaran al respecto de los cambios que significa ir agregando letras (tanto cuantitativa como cualitativamente) en sus escrituras.

Intervenciones docentes y reflexión sobre el sistema de escritura

Desde las primeras experiencias pedagógicas constructivistas se ha insistido en que: «Aceptar que los niños son activos intelectualmente no significa de ningún modo suponer que el maestro es pasivo», sino que nos desafía a «asumir modalidades de trabajo que tomen en cuenta los mecanismos de construcción del conocimiento» (Lerner, 2008:98). ¿De dónde provienen entonces los cuestionamientos que sugieren lo contrario? (Marder y Zabaleta, 2014; Zamero, 2010). Dos pistas pueden orientarnos en este problema. Por un lado, reencontramos la aparente persistencia de viejas ideas empiristas sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje. En investigaciones y documentos de orientación didáctica se enfatiza la necesidad de una “enseñanza explícita o sistemática” de las correspondencias grafo-fónicas (INFD, 2010; Marder y Borzone, 2016; Melgar y Botte, 2010), pero ¿a qué se hace referencia cuando se habla de una “enseñanza explícita”? Mucho trabajo de investigación ha acumulado evidencias sobre las diferencias entre la información dada por el docente y las diversas formas de comprensión (que implican siempre una reelaboración) de esa información por parte de los niños (véase por caso la reciente compilación de textos de investigación de Ferreiro [2013] en *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*). No se trata de un debate sobre el grado de explicitación de la enseñanza de las correspondencias grafo-fónicas (que además en el caso de nuestra escritura hay que conjugar con restricciones gráficas y ortográficas) ni tampoco sobre el grado de sistematicidad de las intervenciones del maestro. Lo que hay que reconsiderar es qué implica aprender a leer y a escribir –en un sistema alfabético de escritura como el nuestro– la lengua que los niños hablan de formas diversas (y con desiguales formas de acceso a las prácticas del lenguaje) fuera de la escuela.

La otra pista tiene que ver con la necesidad de repensar los términos del debate. Investigadores y formadores que trabajamos sobre la enseñanza tenemos que considerar que un sistema de representación no es neutro, sino que representa (objetivamente) y también genera representaciones subjetivas.

«...los alfabetizados (no lingüistas) están condenados a suponer que hablan como escriben. Porque la escritura genera una falsa conciencia del habla. La representación escrita revierte sobre la conciencia de lo oral. La realidad psicológica de la lengua es su representación escrita.» (Ferreiro, 2002:168)

Sigue siendo pertinente, entonces, repensar cómo concebimos esa «reconversión del lenguaje de un instrumento de acción en un objeto de pensamiento» (*ibid.*, p. 167), que supone aprender a leer y a escribir en la escuela primaria. Es decir, ¿las correspondencias grafo-fónicas que nos proponemos “mostrar” a los niños preexisten al acto mismo de aprender la lengua escrita?, ¿o es nuestro sistema de escritura alfabético el que determina “una” forma de analizar ese continuo del habla que los niños ya usan en situaciones de comunicación?

El trabajo de intervención reseñado durante el proceso de escritura de los niños por sí mismos da cuenta de acciones planificadas y sistemáticas por parte de la maestra⁴. Su propósito principal es promover en los niños, reflexiones sobre el sistema de escritura y su relación con la lengua oral. Se trata de un principio que siempre estuvo presente en las propuestas constructivistas:

«Concebir que la reflexión sobre las unidades menores de la escritura –palabras y letras– y su relación con la oralidad puede resultar de procesos de reflexión progresiva del alumno, a través de transitar por situaciones propuestas por el docente con intervenciones específicas para propiciarla, es un principio básico de la enseñanza desde una perspectiva constructivista en sentido estricto que toma la teoría psicogenética de la adquisición de la escritura como disciplina de referencia.» (Castedo, 2014:43)

Todavía queda mucho por aprender de las prácticas de enseñanza de la alfabetización inicial. Pero durante más de tres décadas hemos acumulado mucho conocimiento didáctico para planificar y realizar propuestas de enseñanza (con intervenciones sistemáticas y validadas en aula) que, a su vez, consideran los procesos constructivos infantiles. 

⁴ Un análisis más detallado se encuentra en Puertas, Garrido y López (2015).



Referencias bibliográficas

- BELLO, Adriana; BRENA, Graciela (2011): *Leer y escribir nombres y listas de palabras en el jardín*. La Plata: DGCyE. En línea: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/ideas/listas-depalabras.pdf>
- CASTEDO, Mirta (2014): "Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización" en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 67, pp. 35-44. En línea: <http://maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2013/11/Castedo-2014-Reflexion-sobre-el-sistema-de-escritura.pdf>
- CASTEDO, Mirta; TORRES, Mirta (2012): "Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)" en H. R. Cucuzza (dir.), R. P. Spregelburd (codir.): *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- CUTER, María Elena; KUPERMAN, Cinthia (coords.) (2012): *Prácticas del lenguaje. Material para docentes. Primer ciclo - Educación Primaria*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. En línea: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompanamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_primer_ciclo.pdf
- DE MIER, Vanesa; SÁNCHEZ ABCHI, Verónica; BORZONE, Ana María (2008): "Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos" en *Cadernos de Psicopedagogía*, Vol. 7, N° 12. En línea: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cap/v7n12/v7n12a06.pdf>
- FERREIRO, Emilia (2002): "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística" (Cap. 8) en E. Ferreiro (comp.): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, pp. 151-171. Barcelona: Gedisa Editorial.
- FERREIRO, Emilia (2013): *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. México: Siglo XXI editores.
- FERREIRO, Emilia; GÓMEZ PALACIO, Margarita (1982): *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. Dirección General de Educación Especial. México: SEP-OEA (Fascículos 1 a 5).
- GRUNFELD, Diana (2012): *La palabra escrita y la palabra oral al final de la sala de 5 años: Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas*. Tesis presentada para la obtención del grado de Magister en Escritura y Alfabetización. En línea: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.745/te.745.pdf>
- INFD (INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE) (2010): *La Formación Docente en Alfabetización Inicial. 2009 – 2010*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. En línea: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_Formacion_Docente_en_Alfabetizacion_Inicial2.pdf
- KAUFMAN, Ana María (coord.) (2013): *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- KAUFMAN, Ana María; CASTEDO, Mirta; TERUGGI, Lilia; MOLINARI, Claudia (2015): *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- KAUFMAN, Ana María; LERNER, Delia (auts.) (2015): *Documento Transversal N° 3. Escribir y aprender a escribir*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En línea: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf/view
- LERNER, Delia (2008): "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira, D. Lerner: *Piaget-Vigostky: contribuciones para replantear el debate*, pp. 69-118. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- MARDER, Sandra (2011): "Resultados de un programa de alfabetización temprana: Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica" en *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, Vol. 28, N° 1, pp. 159-176. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18022327010>
- MARDER, Sandra; BORZONE, Ana María (2016): "El cerebro convoca al mundo social del niño. Bases del programa de alfabetización Leamos Juntos para el desarrollo cognitivo y lingüístico en la primera Infancia" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 72, pp. 147-168. En línea: http://rieoi.org/rie_contenedor.php?numero=rie72&titulo=RIE%2072Septiembre-Diciembre%20-%20Setembro-Dezembro%202016
- MARDER, Sandra; ZABALETA, Verónica (2014): "La alfabetización en la escuela: perspectivas en debate" en *Novedades Educativas*, N° 279, pp. 6-12.
- MELGAR, Sara; BOTTE, Emilce (2010): *Cuadernos de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los IFD*. Buenos Aires: INFD. En línea: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002860.pdf>
- MOLINARI, Claudia; CORRAL, Adriana Inés (2008): *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y el jardín*. La Plata: Dirección de Capacitación. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. En línea: http://www.waee.org/escuelaverano_escritura.pdf
- PUERTAS, Ramiro; GARRIDO, Viviana; LÓPEZ, Rubén (2015): "Las intervenciones docentes en el proceso de escritura de listas de palabras y de transcripción y ordenamiento de números en la grilla: aportes de una investigación didáctica" en AA.VV.: *Formación Docente. La palabra sea dicha y divulgada*, pp. 323-349. Neuquén: Publicaciones DGNS (CPE). En línea: http://www.academia.edu/26988470/Las_intervenciones_docentes_en_el_proceso_de_escritura_de_listas_de_palabras_y_de_transcripci%C3%B3n_y_ordenamiento_de_n%C3%BAmeros_en_la_grilla
- SCARPA, Regina Lúcia Poppa (2014): *O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis*. Tesis de Doctorado. En línea: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20102014-115756/pt-br.php>
- SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana (2008): "Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito" en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Vol. 29, N° 4, pp. 6-19. En línea: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n4/29_04_Sepulveda.pdf
- VERNON, Sofía A. (2004): "El constructivismo y otros enfoques didácticos" en A. Pellicer; S. A. Vernon (coords.): *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, pp. 197-226. México: SM de Ediciones.
- VERNON, Sofía A.; FERREIRO, Emilia (2013): "Desarrollo de la escritura y conciencia fonológica: una variable ignorada en la investigación sobre conciencia fonológica" (Cap. 9) en E. Ferreiro: *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI editores.
- ZAMERO, Marta (2010): *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional. 2009 – 2010*. Buenos Aires: INFD. En línea: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_formacion_docente_en_alfabetizacion_inicial_como_objeto_de_investigacion_1.pdf