

## **SELECCIÓN DE TEXTOS SOBRE EL NOMBRE PROPIO**

*Myriam Nemirovsky*

Este material incluye cinco textos de diferentes autoras:

1. Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979)
2. Gómez Palacio, M. et al (1982)
3. Kaufman, A.M. et al (1989)
4. Teberosky, A. (1992)
5. Nemirovsky, M. (1995)

Los cinco textos tratan sobre el nombre propio; algunos están centrados en el nivel psicológico, otros en el nivel didáctico, en unos se mencionan resultados, en otros se proponen actividades.

El propósito de esta selección es que obtengas información acerca del papel y posibilidades que ofrece el *nombre propio*, y realices múltiples y variadas actividades con tu grupo escolar en las cuales el nombre propio se constituya para los niños en un disparador de diversas reflexiones en el proceso de aprender a leer y a escribir.

**Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979)**

***Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño***

México: Siglo XXI

## vi.2. EL NOMBRE PROPIO

El nombre propio como modelo de escritura, como la primera forma escrita dotada de estabilidad, como el prototipo de toda escritura posterior, en muchos casos, cumple una función muy especial en la psicogénesis que estamos estudiando.

La escritura de nombres propios pareciera haber jugado también un papel muy importante en el desarrollo de las escrituras a través de la historia. Así, Gelb (1976), estudiando los comienzos de la escritura sumeria (aproximadamente hacia 3100 a.C.), sostiene esta tesis interesante:

Los signos utilizados en la escritura Uruk más antigua son claramente signos verbales limitados a la expresión de numerales, objetos y nombres de personas. Ésta es la etapa de la escritura que denominamos logografía o escritura léxica, lo que debe ser diferenciado radicalmente de la llamada "ideografía". [...]

En las fases más primitivas de la logografía resulta fácil expresar palabras concretas, como una oveja por el dibujo de una oveja o el sol por el dibujo del sol, pero pronto se hace preciso imaginar un método que permita que los dibujos puedan expresar no solamente los objetos que originalmente describen, sino también palabras con las que pueden estar asociados secundariamente. Así, un dibujo del sol puede representar secundariamente las palabras "brillante", "blanco", más tarde también "día";

de igual forma, el dibujo de una mujer y una montaña significa "muchacha esclava" -combinación derivada del hecho de que las jóvenes esclavas eran llevadas generalmente a Babilonia de las montañas en torno.

La logografía de este tipo ofrece, por supuesto, inconvenientes por su incapacidad para expresar muchas partes de la lengua y de las formas gramaticales; esto, sin embargo, no es muy grave, ya que el significado que se pretende puede ser comprendido con frecuencia por medio del "contexto de situación", para usar una expresión introducida por B. Malinovski en su estudio sobre el significado de las lenguas primitivas. *Mucho más serias son las limitaciones del sistema en cuanto a la escritura de los nombres propios*. El recurso primitivo de los indios americanos para expresar nombres de personas puede haber bastado en las condiciones tribales, pero no hay duda de que no podía satisfacer las exigencias de grandes centros urbanos como los de Sumer. En una tribu india, donde todos se conocen, es normal que cada individuo tenga un nombre exclusivo. En las grandes ciudades, a pesar de la proximidad en que se vive, las gentes no se conocen entre sí y personas muy diversas ostentan igual nombre. Por lo tanto, en los documentos, las personas de igual nombre tienen que ser identificadas con mayor detalle por su filiación y lugar de origen. Además, nombres del tipo indio, como "Búfalo Blanco" u "Oso Grande", que pueden expresarse por escrito con cierta facilidad [...], eran relativamente raros entre los sumerios, mientras que nombres sumerios corrientes, del tipo de "Enlil-ha-dado-la-vida" son difíciles de expresar con el sistema indio (pp.97-99).

Estas observaciones llevan a Gelb a la conclusión siguiente:

*La necesidad de una representación adecuada para los nombres propios llevó finalmente al desarrollo de la fonetización*. Esto se encuentra confirmado por las escrituras azteca y maya, que utilizan sólo rara vez el principio fonético y en tales casos, casi exclusivamente, para expresar nombres propios. [...]

La fonetización, por lo tanto, surgió de la necesidad de expresar palabras y sonidos que no podían indicarse apropiadamente con dibujos o combinaciones de dibujos (p. 99; los subrayados son nuestros).

Hemos querido citar extensamente a Gelb por la claridad de su argumentación. Cuando Gelb habla de pasaje a la "fonetización" no se refiere aún a la utilización de caracteres convencionales con valor sonoro estable (como nuestras letras), sino al principio siguiente: utilizar las identidades o semejanzas sonoras entre palabras para representar nuevas palabras, como sería el caso de utilizar un dibujo que representaba un palo combinado con otro que representa el mar para expresa "palomar", o el dibujo de un sol con de un dado para expresar "soldado". Está claro que en estos casos lo que se escribe no remite al significado vinculado con el objeto -y por eso, como señala Gelb, difiere radicalmente de la "ideografía"- sino a la sonoridad del nombre correspondiente. Gelb señala que, una vez introducido, este principio de "fonetización", se desarrolla muy rápidamente, exigiendo, progresivamente: la convencionalización de las formas empleadas, una correspondencia estable entre signos y valores silábicos, la adopción de convenciones relativas a la orientación y dirección de la escritura, y la necesidad de adoptar un orden de los signos que corresponda al orden de emisión del lenguaje.

Finalmente, queremos también hacer notar que Gelb rechaza la hipótesis de que haya sido la necesidad de representar los elementos gramaticales (tan difíciles de "dibujar" como las ideas abstractas) lo que habría conducido hacia la "fonetización".

El que la necesidad de indicar elementos gramaticales no tuvo gran importancia en el origen de la fonetización puede ser deducido del hecho de que incluso después del completo desarrollo de la fonetización, la escritura dejó durante largo tiempo de indicar adecuadamente los elementos gramaticales (p. 99).

Este punto nos parece muy importante porque también en la génesis individual, como hemos visto (cap. IV) el niño no espera sino muy tardíamente que los elementos propiamente gramaticales estén representados en la escritura. Sobre esto volveremos más adelante.

El nombre propio, como dijimos, pareciera funcionar en muchos casos como la primera forma estable dotada de significación. Sospechamos -aunque no haya datos precisos al respecto- que una pauta cultural típica de clase media consiste en proveer al niño de ocasiones tempranas para tal aprendizaje. Ya sea porque los padres marcan con nombre y fecha las reproducciones gráficas de sus niños (dibujos o pinturas), o porque marcan la ropa del niño. Pero además no debemos olvidar que todos los niños de nuestra muestra asisten a un jardín de infantes (o al primer año de primaria), y que en Argentina, donde el uso del delantal escolar es la norma general, se pide a los padres que marquen este delantal con el nombre del niño para evitar confusiones.

En el momento en que los interrogamos, muchos niños sabían escribir su nombre correctamente, y siempre en caracteres de imprenta mayúscula. Pero las diferencias sociales son evidentes en este punto, como lo muestra el cuadro siguiente:

	<i>Escritura correcta</i>	<i>Escritura aproximada (algunas letras)</i>	<i>No saben</i>
4a CM	1	4	7
5a CM	13	-	2
6a CM	19	1	-
4a CB	1	1	7
5a CB	5	1	5
6a CB	-	-	9

Si bien a los 4 años ambos grupos se parecen, puesto que la mayoría de los niños de esta edad no sabe aún escribir su nombre, independientemente del origen social, a los 5 años las diferencias son marcadas, y a los 6 años son masivas: todos los niños de CM saben escribir su nombre (excepto uno que conoce sólo algunas letras), en tanto que ninguno de CB lo sabe escribir. La diferencia entre los grupos de 5 y 6 años CB se debe, a nuestro juicio, al hecho siguiente: los niños de 6 años interrogados no habían asistido previamente, en la casi totalidad de los casos, a jardín de infantes. Fuera de una estimulación de tipo escolar específica, y en ausencia de una pauta cultural incitadora, llegan a la escuela primaria no solamente sin saber escribir su nombre, sino también sin poseer otras formas gráficas estables.

Aclaremos que, cuando el niño no era capaz de realizar por sí mismo las grafías, le ofrecíamos letras móviles para que con ellas compusiera su nombre; si el niño era incapaz de escribir o de componer su nombre, tratábamos de ver si podía reconocerlo cuando nosotros lo escribíamos.

Puesto que además de los problemas relativos a la escritura del nombre nos interesaba saber de qué manera el niño podía proceder a leerlo, otorgando un valor a las distintas partes, agregamos a continuación las situaciones siguientes:

ocultábamos, por medio de una tarjeta, una parte del nombre, y preguntábamos si, en la parte visible "dice todavía x" (x = el nombre del niño); si la respuesta era negativa preguntábamos "¿entonces qué dice?";

procedíamos a efectuar diversas transformaciones, modificando el orden de las letras del nombre; estas nuevas escrituras se realizaban debajo de la primera escritura del nombre, indicando, al mismo tiempo, la nueva posición de cada letra ("ésta la pongo acá, ésta acá, etc.); preguntábamos también aquí si "dice todavía x", y, en

caso negativo, "¿qué dice?", insistiendo en que todas las letras iniciales han sido escritas ("todas las de tu nombre están; ¿por qué no dice más x?").

Vamos a presentar ahora los resultados relativos a la escritura y a la lectura del nombre propio (teniendo en cuenta que la lectura involucra tanto lectura de partes como del todo), así como las reacciones a las transformaciones del nombre. Intentaremos presentar estos resultados de manera que resulten comparables con los niveles de escritura presentados en la sección anterior.

Nivel 1] La escritura del nombre propio es imposible, o bien se realiza según las características de las otras escrituras, con un número indefinido o variable de grafismos de un intento a otro. El nombre puede leerse tanto en la escritura del niño como en la que propone el adulto, sin importar que las grafías difieran sensiblemente. Más aún: *en la misma escritura puede leerse tanto el nombre como nombre y apellido completos*, de una manera global, sin buscar correspondencia entre las partes. Cuando sólo una parte del nombre queda visible, también allí se puede leer el nombre (por indiferenciación entre el valor del todo y el de las partes). La única restricción que suele aparecer es que si sólo una letra queda visible, ya no se puede leer, por intervención de la hipótesis de cantidad mínima de grafismos, que tan reiteradamente hemos visto aparecer. Las transformaciones del nombre son, por supuesto, irrelevantes. Pero una variante que puede presentarse al leer esas transformaciones, o al intentar leer partes del nombre, es la siguiente: *de una transformación del nombre propio resultan los nombres de otros miembros de la familia*.

Veamos ejemplos que nos ayudarán a comprender mejor:

*Guillermo* (6a CB) sólo sabe escribir, en cursiva, las vocales, que nombra correctamente. Le escribimos su nombre, también en cursiva, pero no lo reconoce. Cuando solamente la parte final de su nombre queda visible, allí

dice "mamá", y dice "papá" cuando sólo la parte media del nombre queda visible. A la primera transformación del nombre (*Gulleirno* en lugar de *Guillermo*) "dice abuela", y con las siguientes intenta proseguir con otros miembros de la familia, sin que se le ocurra cuáles pueden ser.

*Silvia* (6a CB) tampoco sabe escribir su nombre. Se lo escribimos en imprenta, y no lo identifica:

Ahí dice Silvia.	Silvia Pereyra.
No, dice Silvia solamente	¿Silvia solo? Sil-via (sin señalar).
(SILV//) ¿Sigue diciendo Silvia?	Silvia; un poquito nomá (s) porque está tapado.
¿Y así? (///IA)	Silvia Pereyra.
¿Y así? (SILV//)	... Silvia.
¿Y así? (///IA)	Silvia.

*Alejandra* (6a CB) no sabe escribir ni reconoce su nombre. Se lo presentamos escrito: en cualquier parte de dos letras o más -cualesquiera ellas sean- dice su nombre, pero si una sola letra queda invisible, ya "no dice Alejandra".

*Favio* (5a CB) utiliza siempre la misma cantidad de caracteres para escribir su nombre, pero no los mismos: en la primera entrevista compone su nombre con letras móviles y resulta 3VE (con el 3 en espejo); en la segunda entrevista escribe él su nombre y resulta 500 (con el cinco en espejo). En ambos casos lee, globalmente, "Favio".

*Javier* (4a CB) compone su nombre con letras móviles, sin tener una anticipación de la cantidad necesarias. Resulta NEMBPKUA (con dos inversiones de sentido, y sin saber si tiene que continuar o no). Cuando le preguntamos dónde dice Javier, va señalando una por una cada letra: en cada una dice Javier, y en el todo también dice Javier.

Le señalamos la marca de su delantal, donde está bordado su apellido, Baldomiro, y le preguntamos qué dice ahí; él responde que dice "Javier".

*Diego* (4a CM) compone su nombre con letras móviles así: ZDAZD; en las partes visibles del nombre no dice "nada" pero en las transformaciones del nombre (con todas las letras visibles) dice "otro nombre; no sé cuál dice".

Lo que resulta de los ejemplos presentados no es, precisamente, una perfecta homogeneidad de respuestas sino una variedad de respuestas que comparten ciertos parámetros que les son comunes. Ninguno de estos niños sabe escribir su nombre ni lo reconoce cuando lo ve escrito: cuando proceden a escribirlo o a componerlo con letras móviles utilizan una cierta cantidad que no deriva de un análisis de la longitud sonora del nombre correspondiente sino de las ideas del niño sobre la cantidad de caracteres necesaria para que algo pueda leerse (ya que utilizarán la misma cantidad para cualquier otra escritura); una indiferenciación entre las propiedades del todo y de las partes (el nombre puede leerse tanto en todas las letras como en cada una de ellas, o en grupos de más de una letra) alterna con la idea de que las transformaciones del nombre pueden dar lugar a otros nombres, próximos al primero (es decir, nombres de otros miembros de la familia); finalmente, allí donde está escrito el nombre propio puede leerse también el nombre y apellido.

Este primer nivel está representado en proporciones bastante similares a los 4 y 5 años en CM y CB; no hay ningún ejemplo de este tipo en el grupo de 6a CM, en tanto que todos los niños de 6a CB (con una sola excepción), se ubican masivamente en este grupo.

*Nivel 2]* Comencemos por dar un ejemplo intermedio entre los niveles 1 y 2, antes de caracterizar este nivel.

*Débora* (4a CB) escribe sobre el modelo de la cursiva, con variaciones sobre la forma fija "mamá", que es la única que conoce. Escribe su nombre,

también en cursiva, y resulta algo próximo a *nsana*, que lee como "Débora", globalmente. Pero con solo invertir la posición de la hoja lee en la misma escritura "Elena", su segundo nombre, y termina por leer "Débora Elena" en cualquier posición.,

Un poco más tarde, en la misma entrevista, le pedimos que componga su nombre con letras móviles, y pone sólo dos letras (CZ), una para cada nombre. Dos letras le parecen muy poco, y agrega otras dos (EMCZ), con los consiguientes problemas para proceder a su lectura: lee "Débora" en la E y "Eleena" en el resto, prolongando la vocal para hacer coincidir gesto y emisión vocal.

Sobre esta última escritura, con letras móviles, procedemos a efectuar transformaciones, modificando el orden de las letras o bien ocultando algunas. Es precisamente cuando sólo dos letras quedan visibles (/CZ) que la niña sostiene que allí dice "Débora nomás"; con tres visibles ya dice "Débora Elena", con las cuatro visibles dice "Débora Eleena". Pero de pronto la niña decide que una de las letras está de más, y, quedándose con solamente tres lee "Débora Elena Gómez". A partir de esta configuración final (CZE) la niña es sistemática: si dos letras cualesquiera son visibles lee sus dos nombres; si las tres letras están visibles, lee sus dos nombres y el apellido.

El caso de Débora es muy ilustrativo de las razones que conducen a este nivel 2: intentando encontrar un límite racional para la cantidad de letras del nombre propio -y un límite compatible con la hipótesis de la cantidad mínima necesaria- *el niño descubre la posibilidad de una correspondencia término a término entre cada letra y una parte de su nombre completo*. Insistamos en este punto importante: la correspondencia se establece entre las "partes-palabras" del nombre propio y las letras, pero no entre las "partes-sílabas" del nombre propio y las letras (que es, justamente, lo que caracterizará al nivel siguiente).

Este nivel 2 tiene entonces, en común con el nivel 1, que la escritura del nombre puede ser, indiferenciadamente, también la

escritura de todos los nombres y apellidos. Pero difiere del nivel 1 en que el niño comienza a desprenderse de la lectura global y a intentar una correspondencia de las partes entre sí. La limitación inherente a este nivel es la siguiente: la correspondencia se buscará entre partes "completas" del propio nombre, y no entre las partes constitutivas de cada nombre (sus sílabas).

Este nivel es el único que está representando a todas las edades estudiadas, y en ambos grupos sociales. Esto significa -por lo que hemos visto antes- que incluso niños de 6a CM, que saben escribir su nombre, afrontan serios problemas cuando se trata de interpretar esa escritura. Ello es así porque, obviamente, el nombre propio escrito es recibido, inicialmente, como una forma global, difícilmente analizable; en la dura tarea de encontrar un valor a las partes compatible con el valor del todo, nada es obvio ni inmediato.

Veamos algunos ejemplos:

*David* (5a CB) no sabe escribir su nombre, y elige letras móviles para componerlo. Elige inicialmente siete letras, pero luego se queda solamente con tres, y compone vsl (con la v rotada de 180°), con la siguiente justificación: "David Bernardo Méndez... y nada más porque es cortito; entonces serían tres". (El orden en que se ubiquen esos tres caracteres es completamente irrelevante).

*Silvia* (6a CB) tratando de componer su nombre con letras móviles elige TRS, donde dice "Silvia Beatriz Landeros", es decir, un nombre para cada letra. (Es coherente con esta interpretación cuando se procede a ocultar partes de esta escritura).

*José* (4a CM) escribe su nombre como JLF lo que constituye en realidad, una escritura de sus iniciales (José Luis Fernández). Al escribir J dice "la jo de José, la jota", pero al leer la escritura completa dice "Jo/sé/Luis". (Con letras móviles hace la misma composición y lee de la misma forma). Las transformaciones que consisten en modificar el orden de las letras no le perturban en lo más mínimo, porque él modifica su orden de lectura para conservar las correspondencia entre J = jo, L = sé y F = luis.

Así, en FJL también dice "Jo/sé/Luis", mientras indica las letras en el orden 2-3-1; lo mismo hace en LJF, señalando las letras en el orden 2-1-3. Que la hipótesis de José es de nivel 2 y no de nivel 3 queda claro cuando procedemos a tapar partes de la escritura del nombre: en (/LF) dice "Jorge y Luis"; en (JL/) dice "Luis y Jorge"; en (/L) no dice "Nada, porque hay una sola letra"; y cuando las tres vuelven a estar visibles y preguntamos dónde dice José, se limita a señalar todo diciendo: "Ahora la Fernández; falta la Fernández".

El nivel que estamos analizando aparece de una manera mucho más pura en los niños de CB que son, precisamente quienes ignoran la manera convencional de escribir el nombre propio. Los niños de CM que han recibido y asimilado precozmente la escritura del nombre propio tratan esta forma fija como un todo compuesto de partes ordenadas, pero sin comprender las razones de este orden. Esta forma gráfica estable jugará un papel muy importante a partir del nivel 3, pero en el nivel que nos ocupa, ella pareciera bloquear toda posibilidad de análisis, ya que la cantidad de letras escritas supera a cualquier intento de correspondencia entre letras y nombres. Es lo que ilustra claramente el caso de Mariano:

*Mariano* (6a CM) sabe escribir su nombre, pero lo reconstituye como un orden arbitrario, sin conocer las leyes de composición de ese orden. Por ejemplo, después de escribir MA duda y dice: "creo que acá va la erre... o va así la a al lado de la eme... creo que lo tengo escrito acá detrás" (en el delantal). Finalmente lo reconstituye, pero apelando exclusivamente a una imagen visual y sin ningún análisis sonoro. En consecuencia, en las partes visibles del nombre "no dice nada", y rechaza las transformaciones apelando al orden rígido memorizado.

*Nivel 3]* Este nivel se caracteriza por la utilización sistemática de la hipótesis silábica aplicada al nombre propio. La lectura tiende a limitarse al nombre con exclusión del apellido. Sin embargo, la

lectura de nombre y apellido no está excluida, y puede aparecer en dos casos: cuando el nombre propio es bisílabo (ya que dos letras, como sabemos, es a menudo una cantidad demasiado pequeña para que "algo pueda leerse"), o bien cuando el niño es capaz de escribir correctamente su nombre (ya que se encuentra con un "sobrante" al tratar de leerlo silábicamente, es decir, haciendo corresponder una sílaba a cada letra).

La diferencia con el nivel anterior no se ubica, pues, en la mayor o menor corrección con que se escribe el nombre, sino en el cambio -extremadamente importante- del pasaje de la correspondencia entre una letra y su nombre, a la correspondencia entre una letra y una parte (silábica) del nombre.

En virtud de la manera de abordar la lectura de fragmentos del nombre (cuando ocultamos una parte) podemos distinguir dos subniveles: un primer subnivel *3a* en el cual es posible leer silábicamente el comienzo del nombre, si es ésta la única parte visible, pero se fracasa al intentar leer el final del nombre; un segundo subnivel *3b* en el cual el recorte silábico es más sistemático, y logra aplicarse a las distintas partes visibles del nombre.

Veamos ejemplos del subnivel *3a*:

*Walter* (5a CB) sabe escribir su nombre en mayúsculas de imprenta. Cuando sólo el comienzo queda visible (WAL///) lee "Gual", ya que él pronuncia Guálter", pero cuando sólo queda visible el final (///TER) no puede leer. Si pasamos de (WAL///) a (WA///) y a dejar luego sólo la inicial visible, el niño comienza a dudar: con una, dos o tres de las letras iniciales puede leerse lo mismo, ya que W es, para él, "guá" o "guál", por identificación entre la inicial del nombre y el comienzo silábico del mismo.

*Rosario* (5a CB) escribe su nombre correctamente, pero de derecha a izquierda, OIRASOR y lo lee, también de derecha a izquierda "Ro / sa /ri...i, o", haciendo corresponder las tres primeras sílabas a las tres primeras letras, dejando sin correspondencia sonora a las dos siguientes, y

nombrando correctamente las dos últimas vocales. Cuando pasamos a la lectura de partes del nombre, la niña da la primera sílaba -"Ro"- para cualquier parte visible (///ASOR; OIR///; /////OR), pero luego cambia de hipótesis: con las cuatro letras iniciales visibles lee "Ro / sa / ri". El conflicto surge cuando cinco o más letras quedan visibles, y su manera de solucionarlo es continuar leyendo silábicamente, pero dejando algunas letras sin señalar (por ejemplo, "Ro / sa / ri...o", indicando las tres primeras y la última, cuando todo el nombre es visible), o bien repitiendo alguna sílaba (por ejemplo, "Ro / sa / ri / ri ...o").

*Atilio* (5a CB) es, en realidad un caso intermedio entre los niveles 2 y 3; del nivel 3 comparte el cuidado en encontrar una correspondencia silábica para cada letra escrita, y sobre su nombre -correctamente escrito por él- lee nombre y apellido para dar cuenta del sobrante. Tratando de encontrar una correspondencia exacta procede a múltiples ensayos y, sobre la escritura ATILIO lee, sucesivamente: "A / ti / li / o... A / ti / lio / Riva / sio... Atilio / Ri / va / sio... Atilio / li / o / Riva / sio... Atilio / lio / Ri / va / sio".

En CM no faltan ejemplos similares. Así, Gustavo y Rafael (6a CM), aunque escriben correctamente el nombre, sólo pueden leer silábicamente el comienzo, y no tienen la menor idea de cómo puede leerse el final del nombre. Marcela (también 6a CM) da la primera sílaba -"mar"- para cualquier parte visible del nombre que ella misma ha escrito correctamente. El ejemplo más claro de las dificultades inherentes a la tarea -incluso para un niño de 6a CM- es el siguiente:

*Alejandro* (6a CM) escribe correctamente su nombre, pero cuando sólo queda visible el comienzo se inician las dificultades:

(ALE/////)	Alejan-e; a-le-ja; alejá.
(ALEJA////)	A-le-já; ja-ooo. ¡No!, me quedo con ésta señalando la A final). A-le-ja-já; con la já,jo. A-le-jó. Así me dicen a mí, Aléjo.
(///JANDRO)	No sé.

En lo que respecta al subnivel 3b, es fácil imaginarse cuáles son las conductas que lo caracterizan, ya que el avance consiste en la posibilidad de encontrar un recorte silábico para el final del nombre. Dos ejemplos bastarán para dar una idea de la magnitud de las dificultades encontradas, y para distinguir estas conductas de las que veremos en el nivel 4:

*Emilio* (4a CM) escribe las letras de su nombre (mayúsculas de imprenta) en el orden correcto, pero invirtiendo M y L, y lee así las partes visibles:

(EM///)	Emi
(//ILIO)	-milio
(///LIO)	Emili, emi-li...mili
(EM////)	Emi (ya que M es "mi", por hipótesis silábica).

*Lorena* (5a CM) escribe correcto su nombre; cuando cambiamos el orden de las letras del nombre, pero dejando constantes las dos iniciales (LOERNA - LONARE) responde que "no dice Lorena, pero este cachito (LO) dice lo-re". La lectura de las partes da este resultado:

(LOR//)	Lo
(///ENA)	-re
(//RE//)	No sé ésa.
(L/////)	Tampoco.
(/////A)	-na.

Con estos ejemplos alcanzamos los límites del nivel 3: la hipótesis silábica, aplicada a una forma fija recibida desde fuera, entra continuamente en conflicto con ella. Es precisamente este conflicto el que, a nuestro juicio, engendra la necesidad de ir "más allá de la sílaba" para encontrar una correspondencia satisfactoria. Eso es precisamente lo que ocurre en el nivel siguiente.

*Nivel 4]* Presentaremos de una manera muy breve este nivel y el siguiente, ya que lo que hemos dicho a propósito de la escritura de



otras palabras, en la sección anterior, es enteramente aplicable aquí. Incluso analizamos allí, con detención, el ejemplo de María Paula (4a CM), relativo a la escritura del nombre propio (pp. 261-262). Es típico de este nivel la *mezcla de lecturas derivadas de la hipótesis silábica y de un comienzo alfabético*. Esto, que lo vimos al analizar la escritura del nombre propio de María Paula, también se evidencia en la lectura de partes del nombre, como en el siguiente caso:

Gerardo (6a CM) sabe escribir su nombre en imprenta y en cursiva. (Cursiva es, para él, "la letra que escriben los grandes"). Sobre la escritura en imprenta lee así:

(GE/////)	Ge-
(GERAR//)	Gera
(/////DO)	-deo
(//RARDO)	-ra-deo
(//RAR//)	-rra.

Nivel 5] En este nivel *la escritura y la lectura operan sobre los principios alfabéticos* y, como lo dijimos en la sección anterior, los nuevos problemas que se presentan son de índole ortográfica. La lectura de partes del nombre no ofrece ya ninguna dificultad:

Mariano (5a CM) lee así:

(MAR/////)	Mar
(/////NO)	No; <i>dice</i> no.

Con el nombre de su amiga Florencia, que también sabe escribir:

(FLORENCI/)	Florenci
(FLO/////)	Flo
(///RENCIA)	-encia.

Los *problemas ortográficos* están muy bien ejemplificados por Miguel.

Miguel (6a CM) escribe su nombre correctamente; cuando procedemos a modificar el orden de las letras de su nombre Miguel intenta leer el resultado de la transformación (cosa típica de este nivel, antes irrealizable):

(MIUGEL)	Miug-e; miug-e; miug-ele (ríe). ¡Ahí no dice Miguel!
(MIGUELE)	Mi-gue-u-le; mi-gu-el-le. Es así. (Él toma el lápiz y escribe MIGUEL). Miguel, mi-g-u...; mi-gu-e-el... (totalmente desconcertado con el resultado de su lectura)... migu-e-el; migu-e-el...
¿Dice Miguel o no? ¡Hacelo!	No, acá tiene que ir la <i>e</i> (al lado de G). (Escribe MIGEUL). Miguel. Mi-g-e-u... Tiene que estar la <i>ele</i> (al lado de la E)... ¡y entonces la <i>u</i> no tiene! Mi mamá siempre escribe con <i>u</i> , ¡está loca! (Escribe MIGEL). ¡Acá sí que dice Miguel!

Miguel es un bello ejemplo de aparición de una nueva problemática, una vez que otros problemas han sido resueltos. Es obvio que él ha escrito su propio nombre durante bastante tiempo, sin problematizarse por la existencia de esa U extraña, interpuesta entre G y E. Una U que no tiene razón de ser, puesto que para Miguel la G representa un único sonido y no dos. Queremos llamar la atención sobre el hecho que *ciertos "deterioros ortográficos"*, como éste, *son en realidad índices de progreso*: señalan el momento de pasaje entre una forma global repetida tal cual pero no analizada, y una composición razonada de esas mismas formas, en donde las convenciones ortográficas no tiene, por el momento, cabida. (Afrontando un problema enteramente similar al de Miguel otro niño, que había aprendido a escribir QUESO, sin "errores", se pone un buen

día a escribir KESO, justamente cuando la forma gráfica heredada pero no poseída cede su lugar a la forma espontánea producto de la propia construcción del niño. Hay una serie de trabajos de Ch. Read (1975), sobre la ortografía espontánea de niños ingleses, que son altamente instructivos ya que muestran de qué manera esta ortografía espontánea refleja los juicios fonológicos de los niños de esa edad).

Nuestro diálogo con Miguel no termina aquí. En la segunda entrevista Miguel nos increpa, devolviéndonos la responsabilidad del "descubrimiento ortográfico" que él mismo había realizado, y nos dice "¡Vos me dijiste que Miguel no se escribe con *u*, y sí se escribe con *u*!". Vuelve a escribir su nombre como antes, pero se niega a leerlo pormenorizadamente. La "forma estándar" de su propio nombre ha vuelto a ocupar su lugar propio, obligando a la comprensión de Miguel a efectuar un repliegue: es así, y tiene sus propiedades; como un objeto físico que sigue siendo como es, aunque el sujeto no sea capaz de comprenderlo enteramente.

**GÓMEZ PALACIO M. et al (1982)**

***Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita***

México: SEP - OEA

**El trabajo con el nombre propio**

- *hay nombres largos y nombres cortos*
- *nombres muy distintos pueden empezar y/o acabar con las mismas letras*
- *las mismas letras pueden aparecer, en diferente orden, en nombres diferentes*
- *la escritura de diminutivos y sobrenombres es distinta a la del nombre y según los casos, llevan más, menos u otras letras.*

Es probable que en el grupo integrado algunos niños ya sepan escribir su nombre, lo cual no impide que se pueda realizar con ellos la mayor parte de los trabajos que a continuación se detallan, porque éstos se dirigen más hacia el análisis del sistema de escritura que hacia el reconocimiento del nombre propio.



*Por medio de estas actividades, los niños:*

- *conocen el valor del nombre escrito para identificar objetos de su pertenencia*
- *realizan comparaciones entre los nombres de los integrantes del grupo y descubren que:*
  - *los nombres iguales se escriben igual*
  - *los nombres distintos se escriben diferente*
  - *la escritura de nombres parecidos es similar*

Al principio del año, el maestro reparte una tarjeta en blanco a cada niño. Pide a quienes sepan escribir su nombre que lo hagan y él escribe los de aquellos que aún no puedan hacerlo. Explica al grupo: En estas tarjetas están escritos los nombres de todos ustedes; cada uno va a poner su nombre en la portada de los cuadernos y cuando hagan trabajos en hojas sueltas. Así vamos a saber a quién pertenece cada cosa. Los que todavía no lo sepan escribir, pueden copiarlo de la tarjeta.

Cuando termina el horario escolar, el maestro recoge las tarjetas. A medida que transcurre el año, muchos niños irán reconociendo su nombre escrito y el de algunos compañeros. El maestro procura que sean ellos mismos quienes cada día busquen su propia tarjeta. Es posible que en esta tarea unos se ayuden a

otros; por ejemplo: Carlos no encuentra su tarjeta, vamos a ayudarlo. ¿Con qué empieza Carlos? ¿Quién tiene un nombre que empiece igual? ¿Cómo es la primera letra?, etc.

Con el fin de evitar el desorden que puede implicar esta búsqueda, el maestro puede:

- Hacer pasar a los alumnos en grupos de 4 o 5 para que cada uno encuentre la suya.
- Dar un montón de tarjetas a cada mesa. Es conveniente que no correspondan todas a los niños de ese equipo, para propiciar de esta manera la reflexión: "El mío no está." "Faltan dos." "Nos sobró uno.", etc.

Cuando cada niño tiene ya su tarjeta, el maestro enseña las que sobraron (porque pertenecen a alumnos ausentes): ¿Todos tienen su tarjeta? Y éstas ¿de quiénes son? ¿Qué dirá en esta tarjeta? ¿Y en esta otra? ¿Cuál es la de Rosa? ¿Y la de Manuel? ¿Cómo se dieron cuenta?, etc.

El maestro solicita la ayuda de uno o dos niños para repartir trabajos o cuadernos. Procura que cada día colabore una pareja diferente con el fin de que todos vayan interviniendo en esta tarea. No es necesario que ellos conozcan la escritura de los nombres de todo el grupo; intentarán leerlos y muchas veces no podrán hacer esa lectura. Las dificultades en el reparto de trabajos propician el intercambio de opiniones.

Cuando no puedan leer, naturalmente, preguntarán a sus compañeros: "¿De quién es éste?" El aludido reconocerá su trabajo o el nombre escrito en él.

Si entregan un trabajo a quien no corresponde, con seguridad el que lo recibe dirá "Éste no es el mío" y surgirá la necesidad de buscarlo.

## Análisis y comparación de nombres

Con las tarjetas a la vista, se realizan actividades de comparación y análisis de los nombres propios. Ellos pueden ser efectuados con todo el grupo, por equipos o parejas; el maestro escoge en cada oportunidad el tipo de actividad que considere más conveniente. Una vez por semana el maestro realiza algunos de los trabajos que a continuación se detallan o variantes que se le ocurran:



*Nombres largos y cortos.* En general esta actividad se realiza por equipos. El maestro explica: Van a mirar bien la tarjeta con su nombre y las de los compañeros. Fíjense si todos los nombres son de igual largo. Los que tienen nombres cortos se van a sentar de un lado de la mesa y los que tengan nombres largos del otro.

El maestro permite que los niños se cambien de lugar para poder observar mejor las tarjetas de sus compañeros, intercambien opiniones, discutan.

Una vez que han logrado la clasificación nombres largos-nombres cortos, el maestro dice por ejemplo: Díganme un nombre corto. Ahora escríbanlo en el pizarrón. Díganme un nombre largo. ¿Quién quiere pasar a escribirlo? ¿Cuántos tienen nombre corto?, ¿Y nombre largo? ¿Qué es más largo, decir Juan o Valentina? ¿Con cuántas letras se escribe Juan? ¿Y Valentina?, etc.



Este mismo tipo de trabajo se puede conducir de modo que se comparen todos los nombres del grupo. Es posible proponerlo también por parejas: cada uno de los niños observa el nombre de su compañero, ve cuál es más largo, cuenta letras, etc.

## Las letras que componen los nombres

El análisis y comparación de las grafías que forman los nombres propios permite la realización de varias actividades:



*Letra inicial.* Cada equipo, y posteriormente toda la clase, observan las tarjetas y se agrupan todos aquellos niños cuyos nombres tengan la misma letra inicial; los escriben en el pizarrón y luego los leen al grupo. El maestro hace preguntas que lleven a la comparación de las diferentes escrituras: ¿Con qué letra empiezan todos estos nombres? ¿Cómo se llama esa letra? (en caso necesario el maestro informa sobre la letra en cuestión). ¿Todos empiezan igual? ¿Las demás letras también son iguales? ¿Cuál es el más largo? ¿Y el más corto? ¿En qué otra cosa se parecen? ¿Qué otras letras tienen iguales?, etc.

El maestro propone pensar otros nombres que empiecen con la letra analizada; los escriben y discuten esas escrituras. Después buscan otras palabras, que no sean nombres, que empiecen con esa letra y también las escriben.



*Letra final.* Mediante esta actividad los niños tomarán conciencia de que la mayoría de los nombres femeninos terminan con *a* y la mayor parte de los masculinos con *o*.

El maestro pide a los niños de un equipo que agrupen todos los nombres que acaban con *o*. Pregunta: Los nombres de quiénes terminan con *o*. ¿Qué hay más, niños o niñas con el nombre terminado en *o*? Puede darse el caso de nombres femeninos con esa terminación; es el caso de *Rosario*, o de masculinos con otras terminaciones como sucede con *Omar*, *Rubén*, *José* o *Rafael*.

El maestro les pide que piensen nombres terminados en *o*. En cada caso pregunta: ¿Ese nombre es de hombre o de mujer? Luego hacer notar que muchos, pero no todos los nombres de hombre, terminan en *o* (Pedro, Pablo, Ernesto, Roberto, Alberto, etc.). Buscan en las tarjetas nombres de niños que tengan otra letra final y los escriben y leen.

Las mismas actividades anteriores las realizan otro día con nombres de niñas, partiendo de la letra final *a*.

Nota: Los trabajos sobre letras iniciales y finales de nombres, pueden ser realizados también con todo el grupo.



*Letra inicial y final.* Es probable que en el grupo existan nombres en los que las letras iniciales y finales coincidan. El maestro hace comparar los nombres a los niños que se encuentran en esa situación, por ejemplo.

SONIA  
SILVIA

PEDRO  
PABLO

JUAN  
JOAQUÍN

ROSA  
ROSAURA  
ROSAMARÍA

Los ayuda en esta tarea mediante preguntas: ¿En qué se parecen estos dos nombres? ¿En qué son distintos? ¿Cuál tiene más letras?, etc.



Esta misma actividad puede realizarse con todo el grupo, tomando un par de nombres por vez. El maestro pide a los niños cuyos nombres tengan letras iniciales y finales iguales, que los escriban en el pizarrón.

Luego se dirige al grupo y dice, por ejemplo: Aquí Juan y Joaquín escribieron sus nombres. ¿Dónde dirá Juan? ¿Y Joaquín? ¿En qué se parecen los nombres de estos dos niños? ¿Por qué el de Joaquín es más largo?, etc.



*Letras iguales en diferente orden.* Puede ocurrir que en el grupo existan niños con nombres distintos, pero compuestos por las mismas letras. Es el caso de:

ROSA MARÍA	ANA MARÍA
MARÍA ROSA	MARIANA

Cuando se presenta esta situación, el maestro pide a esos niños que escriban sus nombres en el pizarrón. Formula preguntas que lleven al análisis de tales nombres: ¿En qué se parecen los nombres de Mariana y de Ana María? ¿Dónde está escrito María en éste (ANA MARÍA) ¿Y en este otro (MARIANA)? ¿Y dónde dirá Ana? ¿Por qué Ana María empieza con A? ¿Por qué Mariana empieza con M?, etc.



*Nombres con raíz común.* Pueden presentarse casos en que las primeras letras de varios nombres sean iguales y las demás diferentes. Por ejemplo:

GABRIEL	ROSA	JOSÉ
GABRIELA	ROSARIO	JOSEFA
	ROSAURA	JOSEFINA

Los alumnos con nombres de igual raíz los escriben en el pizarrón y el maestro hace preguntas similares a las de los ejercicios anteriores para que descubran, por ejemplo, que en *Rosaura* o *Rosario* está escrito también la palabra *Rosa* o que en *Josefa* y en *Josefina* está *José*.

Propicia la reflexión sobre el resto de la palabra. Cuando los niños hayan identificado en el nombre *Josefa* la parte que dice *José*, el maestro puede decir: Aquí, en todo esto dice *Josefa*, ustedes me dijeron que en este pedacito dice *José*. ¿Qué les parece que dirá en estas otras dos letras (FA)? ¿Por qué dirá fa?, etc.



*Nombres compuestos.* Es posible que en el grupo, algunos niños posean nombres formados por dos palabras y que alguna de ellas coincida con el nombre de otro alumno o con una parte del mismo, si éste es compuesto.

JUAN	JOSÉ LUIS	MARÍA CLARA
JUAN PABLO	JUAN JOSÉ	
	JOSÉ	ANA MARÍA

El maestro conduce al grupo hacia la identificación de la parte igual contenida en esos nombres y hacia el descubrimiento de su significado. Por ejemplo: Aquí María Clara y Ana María escribieron sus nombres. ¿En qué se parecen? ¿Qué dirá en estos pedacitos

que son iguales (*MARÍA*)? Si aquí María Clara escribió todo su nombre y aquí dice María, ¿qué dirá en esta otra parte (*CLARA*)? ¿Qué dirá acá (*ANA*)? ¿Quién se anima a escribir María? Ahora vamos a escribir Clara ¿Quién quiere escribir Ana en el pizarrón?; etc.

A menudo, el maestro propone otros pares de nombres compuestos y trabaja con el grupo en el mismo tipo de análisis.

*Modificaciones del nombre propio.* Los nombres propios, a menudo son transformados usándose diminutivos, sobrenombres o recortes del nombre. La característica común a todos ellos, consiste en que un mismo referente (en este caso, el niño) es designado de una o más formas distintas.

Se analizan aquí algunas de estas situaciones y las posibilidades de trabajo que brindan.



*Diminutivos.* Se caracterizan por poseer más letras que el nombre verdadero. El maestro escoge el nombre de un niño a quien habitualmente se le llama por su diminutivo. Pongamos el caso de TERESA - TERESITA. Se le pide a esa niña que escriba su nombre en el pizarrón y que lo lea al grupo. El maestro explica: Aquí Teresa escribió su nombre: aquí dice Teresa. Nosotros a ella le llamamos Teresita. ¿Se podrá leer Teresita donde dice Teresa o habrá que escribirlo de otra manera? Vamos a decir Teresa (lo silabeamos: *Te-re-sa*). Ahora digamos Teresita (*Te-re-si-ta*). ¿Cuál es más largo? ¿Cómo empieza Teresa? ¿Y Teresita? ¿Teresa y Teresita terminan igual? Digamos nuevamente Teresa y Teresita. ¿Cómo termina Teresa? ¿Y Teresita?, etc. Una vez que los niños concluyen que el diminutivo es más largo que el nombre y que ambos tienen las dos primeras sílabas iguales y se diferencian por el final, el maestro o

los niños escriben el diminutivo. Les pide que lean ambas palabras y analizan las semejanzas y diferencias entre ellas.



*Sobrenombres.* En el grupo puede haber niños a quienes se les designe habitualmente con un sobrenombre. Es el caso de:

Francisco	→	Paco
Eduardo	→	Lalo
Dolores	→	Lola
Mercedes	→	Meche, etc.

El maestro aprovecha la situación para hacer reflexionar a los niños sobre la escritura del sobrenombre; trabaja con un par (nombre-sobrenombre) cada vez.

Conduce la reflexión de manera similar a los casos planteados con anterioridad. Por ejemplo, pide a Francisco que escriba su nombre; éste podrá escribir Paco o Francisco. El maestro pregunta: ¿Cuál es el nombre de Paco? ¿Dirá Paco o Francisco?. Si el grupo no se pone de acuerdo sobre qué está escrito, el maestro le pide a ese niño que lo lea. Supongamos que ha escrito Francisco; pregunta: ¿Se podrá leer Paco donde dice Francisco? Propicia la discusión y cuando los niños concluyen que se trata de palabras distintas, pregunta: ¿Paco llevará más o menos letras que Francisco? Vamos a decir Paco (silabeamos *Pa-co*). Ahora digamos Francisco (silabeamos *Fran-cis-co*). ¿Cuál es más largo? ¿Paco y Francisco empiezan igual? ¿Con qué empieza Paco? ¿Y Francisco? ¿Con qué termina Paco? ¿Alguien se anima a escribir Paco?, etc.

Cuando escriben el sobrenombre, discuten la corrección de esa escritura y comparan la escritura del nombre con la del sobrenombre.



*Recortes del nombre.* A menudo los niños cuyos nombres tienen tres o más sílabas, son llamados familiarmente con una parte del nombre. Serían ejemplos de lo anterior, los siguientes casos:

Sebastián	————→	Sebas
Santiago	————→	Santi
Teresa	————→	Tere
Gustavo	————→	Tavo
Fernando	————→	Nando
Leticia	————→	Leti
Máximo	————→	Maxi

La característica común de todos estos ejemplos es que el sobrenombre está íntegramente contenido en el nombre; en algunos casos es un recorte inicial (Teresa-Tere) y en otros, uno final (Gustavo-Tavo).

El análisis debe conducir a que los niños descubran cómo se escribe ese recorte. El maestro pide a Sebastián, por ejemplo, que escriba su nombre en el pizarrón y que lo lea al grupo. Luego dice: Aquí Sebastián escribió su nombre. ¿Qué escribió? Nosotros a Sebastián le decimos Sebas. ¿Qué es más largo, Sebas o Sebastián? Vamos a decir todos Sebastián. Ahora vamos a decir Sebas. Si los niños no se dan cuenta de cuál es más larga pueden silabear ambas palabras y compararlas. ¿Cuando decimos Sebastián, decimos también Sebas? ¿Cómo empieza Sebas (*se*)? ¿Cómo sigue (*bas*)? Fíjense si en Sebastián está escrito Sebas. ¿Quién quiere escribir Sebas? Aquí dice Sebas (señalando *Sebas* en la escritura *Sebastián*) ¿Y aquí qué dirá (*tián*)?, etc.

**Buscan palabras que empiezan igual que el nombre propio**

Ésta es una actividad de tipo individual, aunque también es posible realizarla en equipos integrados por dos o más niños cuyos nombres tengan la misma inicial.

El maestro dice a sus alumnos: Cada uno va a pensar palabras que empiecen igual que su nombre. De acuerdo con el nivel de conceptualización alcanzado, cada niño escogerá la parte del nombre con la que va a trabajar. Así, por ejemplo, Sandra podrá pensar palabras que empiecen con *sa*, con *san* o con la letra *s*. Luego se les propone que las escriban. Es probable que descubran que tienen que empezar la escritura con la inicial del nombre pero que luego no sepan cómo seguir. En todos los casos, el maestro los alienta para que los escriban como puedan o como les parezca.



Cuando hay más de un niño con las mismas iniciales, pueden realizar juntos este trabajo para favorecer así la discusión y el intercambio de opiniones.

El maestro pide a cada niño que lea en voz alta, para que el grupo lo escuche, todas las palabras que escribió que empiezan igual que su nombre.



## Adivinar un nombre escrito

Un niño escoge al azar una tarjeta, sin mostrarla a sus compañeros. Ellos tendrán que adivinar el nombre escrito allí. Para descubrirlo hacen preguntas que les permitan descubrir características de ese texto. El maestro conduce el juego procurando la participación de todos, pero él también formula algunas preguntas que no hayan surgido de sus alumnos para conducirlos a descubrir el nombre escrito en la tarjeta oculta. A modo de ejemplo, niños o maestros, pueden preguntar: ¿Es un nombre de niño o de niña? ¿Con qué empieza? ¿Es un nombre largo o corto? ¿Cuántas letras tiene? ¿Con qué termina?, etc.

Cuando alguien adivina, otro niño escoge una tarjeta diferente y continúan el juego en la forma descrita.

**KAUFMAN, A. M. et al (1989)**

***Alfabetización de niños: construcción e intercambio***

Buenos Aires: Aique

c) El trabajo con el nombre propio

"Aprender a escribir el nombre propio es aprender algo muy especial, ya que forma parte de la propia identidad... Desde el punto de vista de su función en la psicogénesis de la lengua escrita, se ha enfatizado su importancia como "primera forma escrita dotada de estabilidad". Antes de que el niño comprenda por qué éstas y no otras son las letras de su nombre, ni por qué el orden de esas letras es éste y no otro, su nombre escrito puede darle información pertinente y valiosa. Le indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice" (Ferreiro E. y Gómez Palacio, M., 1982, Fascículo 4, pág. 103).

Trabajamos con el nombre propio desde el comienzo del ciclo lectivo. Cartones con hilos para ser colgados en los percheros de las tres salas de Jardín de Infantes, o bien carteles de cartulina en primer grado presentaban la escritura del nombre de cada uno de los niños del grupo (carteles de idénticos tamaños, formas y colores que sólo se diferenciaban por lo que poseían escrito). Ni fotos ni dibujos acompañaban la escritura (también los percheros aparecían desprovistos de sus consignas tradicionales). El tipo de letra utilizado fue imprenta mayúscula, incorporándose los carteles con letra cursiva al promediar primer grado (generalmente a pedido de los mismos alumnos).

La tarea inicial apuntaba a que los niños reconocieran su nombre entre los de sus compañeros. Diariamente el cartel se extraía de una caja y se colgaba en los percheros junto a las pertenencias individuales, o bien se ubicaba sobre la mesa de los niños (primer grado). El maestro ayudaba a través de la lectura o bien solicitaba a los chicos colaboración mutua para la localización.

La complejidad del material permitió que se suscitaran dificultades en la búsqueda: solicitudes de colaboración entre compañeros, discusiones en cuanto a la propiedad del material, diferencias de puntos de vista en relación con algún dato observado en la escritura... No se procuró evitar el "error" (como lo hubiera sido facilitar la tarea a través del empleo de algún índice en el cartel), se aceptó su aparición y se trabajó para su superación.

De estas situaciones complejas surgieron problemas que el maestro trató con los niños, como lo reflejan los ejemplos expuestos a continuación.

Observación nº 22:

(Exhibe un cartel que dice PABLO a todo el grupo.)

¿De quién será el cartel?

(Ninguno responde.)

Es un nombre que empieza con "pa"...

Varios: ¡Pablo!

¿Es el único que empieza con "pa"?

César: ¡No! ¡Paola también!

(Expone juntos los carteles de PAOLA y PABLO.)

¿Cómo nos podemos dar cuenta en cuál dice "Paola" y en cuál dice "Pablo"?

Joaquín: En éste (señala PAOLA) dice "Paola" porque termina con "a" (señala A final del texto), y éste, "Pablo" (señala PABLO) termina con "o" (señala O).

En los niños más pequeños las respuestas nos indican otras conceptualizaciones. Así en la sala de 3 años durante los primeros contactos con el nombre propio se registró lo siguiente:

Observación nº 23:

(Reparte todos los carteles leyéndolos de a uno antes de entregárselos a sus dueños.)

Éste dice "María Florencia" (muestra y señala al grupo el cartel con la escritura MARÍA FLORENCIA).

¿Qué hacemos ahora?

Paola: Colgálo (dirigiéndose a su dueña).

María Florencia: (Lo cuelga en su perchero. Segundos después lo toma nuevamente.) Auto... (interpreta señalando MARÍA FLORENCIA). Éste

es mío...auto.

La respuesta de María Florencia es representativa de muchos miembros de su grupo. A pesar de la información suministrada por el adulto, la escritura de su nombre no ha alcanzado aún estabilidad en la significación.

Otras respuestas de esta naturaleza son las siguientes, aunque en éstas las significaciones remiten ya a los nombres de los miembros del grupo.

Observación n° 24:

Los niños se encuentran reunidos en pequeños grupos. La maestra ha depositado en cada equipo los carteles correspondientes a sus miembros (en forma mezclada). Solicita que busque cada uno el suyo para colgarlo. (En varias oportunidades se había informado cuál era el de cada uno.)

En el equipo formado por Víctor Hugo, Romina, Laurita, Mariana y Paula, cada uno lo toma al azar.

¿Cómo saben que es el de ustedes? *Laurita:* Acá dice "Laurita" (señala el cartel de VÍCTOR HUGO).  
(Mariana quita a Laurita su cartel, y Laurita toma el que ha dejado aquélla.)

¿Acá qué dice? (Señalando el cartel que ha tomado Laurita en donde dice MARIANA.)

*Laurita:* Laurita

¿En todos puede decir "Laurita"?

*Laurita:* ¡Sí!

¿Y en el tuyo qué dice, Víctor Hugo?

*Víctor Hugo:* Acá dice "Víctor Hugo, Paula, mamá... (señala PAULA).

Las respuestas de estos niños indican la inestabilidad en la atribución de significado: dice el nombre en cualquier escritura o bien dice varios nombres en un mismo cartel.

Este tipo de respuestas se fue transformando en dirección a la atribución del significado único y real. Todos los niños identificaron la escritura de su nombre e incluso algunos las de los compañeros.

Lograda o no la identificación del nombre propio se realizaron con los niños algunas actividades como, por ejemplo, la interpretación de las partes constitutivas del nombre, actividad en la cual, a partir del conocimiento del significado total, se solicitaban anticipaciones en relación con la interpretación de sus segmentos constitutivos (inicial, final, medio). Así, por ejemplo, "Acá dice PATRICIAAAA; si tapo esto (TRICIA), acá (PA), ¿seguirá diciendo Patricia o dirá otra cosa?".

Otras actividades fueron, por ejemplo, la identificación del nombre propio como totalidad a partir de la interpretación de alguno de sus segmentos.

Así, en la sala de 5 años cuando se sorteaba a un niño para ejecutar la acción determinada, se extraía un nombre de la bolsa. El grupo debía interpretar el significado a partir de observar alguno o algunos de los segmentos.

Observación n° 25:

Extrae el cartel que dice LORENA y muestra al grupo el segmento NA.)

¿De quién es este cartel?

*Javier:* ¡Termina con "a"!

*Sandra:* ¡Nicolás!

*Juan:* Natalia.

*Lorena:* Lorena porque termina con "a".

¿Es el único que termina con "a"?

(Algunos enuncian varios nombres como: Sandra, Mariana y Natalia.)

*Adrián:* ¡Mariana no! Termina con "Ma", Mariana (enfaticando la sílaba inicial).

*Sergio:* ¡No! Ma-ria-na... termina con la "a". ¿No ves?

Varios dice "na", otros "a".)

¿Dirá Natalia?

*Varios:* ¡Sí!

Acá dice "na"; ¿dirá Natalia?

*María Elena:* ¡"NA" empieza en Natalia!

El grupo discute sobre si comienza o no Natalia con "na". Traen el cartel donde está escrito ese nombre, lo comparan con el cartel semiculto (LORENA) y descubren la imposibilidad de que diga Natalia, dada la ubicación diferente del segmento "na" en los dos carteles. Lorena trae espontáneamente otro cartel con su nombre y justifica la anticipación que había realizado. Otros segmentos luego permiten confirmar el significado.

En las actividades con el nombre propio se procuraba también establecer comparaciones entre ellos. Por ejemplo: nombres largos o cortos, nombres que comienzan o finalizan igual, nombres y sobrenombres, nombres simples o compuestos, otras palabras que comiencen o terminen como un nombre determinado, etcétera.

Dada su importancia como fuente de información sobre la escritura, procurábamos que tanto en las salas de Jardín de Infantes como en primer grado, los niños aprendiesen a escribir su nombre, a partir de la copia de un modelo dado por el adulto (por ejemplo: carteles). Para esto se auspiciaron situaciones didácticas

en las que la reproducción del nombre fuera pertinente: en registros de préstamo, de animalitos, de libros, poesías o revistas de la biblioteca; en registros de actividades rotativas como arriar la bandera; en las técnicas gráficas para indicar su autor; en tarjetas de invitación a la familia, etcétera.

En primer grado se incrementaron las situaciones de escritura del nombre propio hasta lograr que ésta fuera correcto.

Durante la copia el maestro auspiciaba el intercambio de opiniones y correcciones entre los niños, o bien, intervenía directamente aportando alguna información, como lo ejemplifica la siguiente observación registrada en una sala de preescolar.

Observación nº 26:

*Cecilia:* ¿Está bien? (Mostrando su escritura AILICEC.)

Mirá, yo te lo voy a leer, dice "ailicec" (al mismo tiempo que realiza el señalamiento continuo). ¿Qué pasa? ¿Dónde empieza?

*Cecilia:* Está mal.

*Cecilia:* De acá (señala C en el cartel CECILIA).

¿Y acá? (Señalando la escritura de la niña.)

*Cecilia:* ¡Huy! ¡Al revés lo puse! (Regresa a su equipo y minutos después trae su escritura correctamente escrita.) ¡Ahora sí! Dice Cecilia, ¿no?

Sí, ahora dice Cecilia.

Una vez que los niños reproducían su nombre de memoria, el uso del modelo era abandonado por ellos mismos.

Frecuentemente se suscitaban situaciones espontáneas en las que los niños ponían de manifiesto sus diferentes ideas e hipótesis acerca de la escritura de sus nombres. El ejemplo transcrito a continuación refleja un intercambio entre dos niños de diferentes salas del Jardín de Infantes que se encuentran realizando una tarea común.

Observación nº 27:

*Virginia:* (Escribe su nombre en etiquetas que adhiere a objetos de su pertenencia.)

¿Qué estás haciendo?

*Virginia:* Le escribo el nombre para

¿Podés ayudarlo, Virginia?

¿Qué pasa, Agustín?

Mostráme cómo lo lees.

¿A vos qué te parece?

Meses más tarde, el mismo niño protagoniza otra situación espontánea que evidencia una evolución en sus hipótesis acerca de la escritura del nombre propio.

Observación nº 28

¿Qué te pasa, Agustín?

A ver, explicáme cómo es...

que no se me pierdan...

*Agustín:* ¡Ah! ¿Me escribís el mío? (Sonriente.) ¡Dale! Escríbime, ¿eh?

*Virginia:* Bueno... (Toma varios papelitos.) A... (escribe A), gus... (escribe U), tín... (escribe I. Queda AUI): A...gus...tín. ¡Listo! (Escribe varios cartelitos con igual escritura.)

*Agustín:* (Al observar lo hecho por su compañera.) ¡No! ¡Así, no, Virginia! Son pocas...

*Agustín:* Puso muy pocas. "Agustín" tiene más.

*Virginia:* Para mí va con esas...

*Virginia:* A (señala A), gus (señala U), tín (señala I). Va con tres.

*Agustín:* ¡No! Son muy pocas. Mi nombre tiene muchas.

*Virginia:* Está bien, está bien... Si querés te pongo más. (Toma el papel y agrega letras VTR. Queda AUIVTR.) ¿Ahora te gusta?

*Agustín:* (Sonríe) Sí, ahora está bien.

(Virginia agrega las mismas tres letras VTR a los restantes carteles.)

Sí, dice "Agustín".

*Agustín:* (Preocupado, con el ceño fruncido. Repite su nombre varias veces en voz baja.) A-gus-tín... A-gus-tín... ¡Bah! ¡Yo pongo así y listo! (Borra las últimas tres letras de su nombre. Queda AGUS).

¿Qué dice ahora?

*Agustín:* Mi hermana me dijo que hasta acá dice "Agus". ¡Pongo Agus y listo!

A partir del trabajo con el nombre propio los niños asimilaban valiosas informaciones sobre el lenguaje escrito. Así, por ejemplo, en algunos casos las escrituras espontáneas se poblaron con formas de letras reconocibles, y en otras se llegó a una identificación de ellas, ya sea a partir de una relación de pertenencia ("es la de Sebastián") o del descubrimiento de sus nombres y/o valores sonoros convencionales ("la pe de Paola"). Las escrituras de los nombres propios se constituyeron en una fuente de datos a la que los niños recurrieron espontáneamente cuando deseaban obtener alguna información necesaria.

A continuación transcribimos un fragmento de una clase de primer grado, en la que los niños realizaban el análisis de las partes de diferentes nombres propios.

Observación nº 29:

¿Qué otro nene tiene un nombre que comience como "Matías"?

*Varios:* No hay...

Bueno, entonces pensamos uno nosotros... ¿a quién se le ocurre alguno?

*Paola:* ¡Marianela!

Paola dice "Marianela", ¿empieza igual que "Matías"?

*Todos:* ¡Sí! Sí... con "ma" empieza.

Vamos a escribirlo entonces...

(Toma el cartel donde está escrito MATÍAS y lo pega en el pizarrón.) Si comienza igual que "Matías", ¿cuál

tengo que escribir primero?

*Gerardo:* ¡La de "Matías"!

*Federico:* La de "mamá".

*Mario:* Maaa, maaa... con "a" empieza, poné la "a".

*Paola:* (Dirigiéndose a Mario.) ¿Atías, nene, atías? Es Matías (reforzando el

sonido de la sílaba inicial), Matías con "Ma".

*Mario:* (Dubitativo, repite en voz baja.) Aaa, maaa, aaaa, maaa...

(Señalando el cartel de MATÍAS.)

¿Con cuál empieza, con ésta (señala la M) o con ésta (señala la A inicial)?

*Jimena:* Con la primera.

*Cecilia:* Con "eme".

*Juan Pablo:* Con la "Ma".

*Roberto:* La de "Matías".

(El resto del grupo sigue pensando, algunos como Mario, visiblemente preocupado.)

(Escribe M.) Ya está la primera.

¿Cuántas faltarán? ¿Cuántas letras lleva "Marianela"?

*Varios:* (Cuentan con los dedos.)

Ma-ria-ne-la... cuatro. ¡Cuatro!

*Nicolás:* ¡No! Ma-ri-a-ne-la, cinco, ¿no ven? (Muestra los dedos. Varios compañeros lo apoyan.)

*Vanesa:* Ni cuatro, ni cinco, nueve. ¡Son nueve! (Suspira y dirige una sonrisa a su maestra.)

Unos dicen que lleva cuatro, otros cinco, y Vanesa nueve...

¿Por qué?

*Jimena:* Si dice Vanesa, son nueve.

*Jimena:* Ella sabe. (Se refiere a que sabe escribir convencionalmente.)

*Gerardo:* ... No sé...

Y vos, Gerardo, ¿qué pensás?

¿Cómo podrías hacer algo para saber?

*Gerardo:* Y... Si lo pongo (refiriéndose a que si lo escribe se daría cuenta de cuántas letras necesita).

Bueno, lo voy a escribir yo. Fíjense. (Escribe M.) Ya puse ésta. ¿Qué podrá decir hasta aquí?

¿Y ahora? (Agrega A. Queda MA.)

¿Si pongo ésta? (Agrega R. Queda MAR.)

*Todos:* ¡Ma!

*Varios:* ¡Mariá!

*Varios:* ¡Ma-ria-né!

(Un grupo de niños permanece callado, pero ante las exclamaciones de la mayoría no emite opinión. Vanesa continúa suspirando y haciendo gestos de desacuerdo.)

¿Y con ésta? (Agrega I. Queda MARI.)  
Entonces, ¿ya está?

Varios niños dirigen sus miradas a Vanesa buscando su aprobación o desacuerdo.)

Varios: ¡Ma-ria-ne-la!  
Varios: ¡Sí!

Vanesa: No dice "Marianela", dice "Mari". (Pasa al pizarrón y señala.) "M" (señala M) "a" (señala A), "r" (señala R), "i" (señala I). Dice "Mari".  
Matías: ¡Nena! (Dirigiéndose a Vanesa.) ¡No va así! (Corre al pizarrón y señala.) "Ma" (señala M), "ria" (señala A), "ne" (señala R), "la" (señala I).  
(La mayoría de los niños vuelve a contar con los dedos las sílabas.)

Vamos a pensar una cosa (se coloca delante del pizarrón tapando la escritura MARI.) ¿Con qué termina "Marianela"?  
¿Están todos de acuerdo?  
(Se aparta del pizarrón y deja ver la escritura.) Y entonces, ¿Podrá decir "Marianela"?

Todos: ¡Con "a"!  
Todos: ¡Sí!

Todos: No... (algunos rostros están visiblemente preocupados).  
José: Entonces, ¿qué dice?  
(Gritando.)

(Deja la escritura MARI y agrega MARIANELA y MARÍA.) En una de éstas dice "Marianela", en otra "Mari" y en otra "María". ¿Cuál será la que dice "Marianela"?

Sebastián: ¡Qué viva, si todas empiezan igual!  
Celeste: (En voz baja.) Pero no son iguales.

Vamos a ver, ¿con cuál dijimos que terminaba "Marianela"?  
Entonces, ¿en cuál dice "Marianela"?

Todos: ¡Con "a"!  
(Varios niños se paran a la vez y se dirigen al pizarrón señalando la palabra correcta.)  
(Nuevamente se generaliza la

discusión.)

Bueno, entonces, a ver, ¿quién quiere pasar y mostrarnos cómo dice "Marianela"?

Varios: ¡Yo!

Pasan varios niños al pizarrón realizando diferentes señalamientos de la palabra MARIANELA. Se generaliza la discusión al confrontarse las diferentes interpretaciones, concluyendo que dice "Marianela" en la escritura correcta en función de diversos argumentos (termina con "a", es la más larga, etcétera). Sin embargo encuentran serias dificultades para interpretar esta palabra a partir de sus letras (a pesar de la información que brindan unos pocos niños que ya realizan algún análisis fonético). Así un grupo se traslada al pizarrón y ensaya varias interpretaciones que intentan dar cuenta de todas las partes de manera coherente.

En síntesis, se podrá apreciar a través de estos ejemplos la variedad de situaciones que brinda el trabajo con el nombre propio, no sólo por la posibilidad de aportar valiosas informaciones, sino por constituir una tarea sumamente motivadora para los niños.

En este capítulo hemos intentado exponer algunas de las actividades de lectura y escritura que pueden llevarse a cabo con niños que aún no saben leer y escribir de manera convencional. A partir de los ejemplos transcritos, el lector podrá advertir cómo los niños manifiestan su lógica y sus ideas. Esto permite al docente entablar con ellos diálogos fructíferos, evitando las alocuciones sin destinatario que pueden escucharse en las aulas cuando ignoramos el pensamiento de nuestros alumnos.

**TEBEROSKY, A. (1992)**

***Aprendiendo a escribir***

Barcelona: Horsori

### **Aplicación de las propiedades del sistema en la escritura de los nombres propios.**

*Material:* etiquetas con los nombres propios de los niños y niñas de la clase (o de una parte de la clase, según decisión de la profesora). Instrumentos: pizarra y tiza, papel blanco no pautado y lápiz.

#### *1. Clasificación de las inscripciones: nombres propios:*

La tarea consistirá en comprender que de acuerdo a los rasgos o formas del material gráfico se lo puede clasificar en función de una imagen mental, en función de un cierto descifrado o finalmente por una lectura propiamente dicha.

*Consigna:* "Aquí hay etiquetas con los nombres de los niños y niñas de nuestra clase. Engancha aquí (señalar) los nombres de los/las de tu mesa."

Figura 2:

Tabla para completar:

---

(nombres de los de tu mesa)

(los que sobran)

---

(enganchar)

(enganchar)

---

*Justificación:* Es posible que las niñas y los niños no tengan dudas sobre la tarea si ya están acostumbrados a realizarla, de todas maneras es conveniente que la profesora intente asegurarse que las respuestas no han sido dadas "accidentalmente".

#### *2. Identificación de inscripciones:*

Esta actividad puede tomar dos formas: una, que una niña o niño dé información para que el grupo adivine; otra, que el grupo pregunte para saber. En esta actividad la tarea del que da la información es de distinta naturaleza de la tarea del que la recibe y del que pregunta. El grupo que recibe o pregunta debe derivar la totalidad a partir de la información sobre las partes. El que da la información, deberá decidir entre leer todo el nombre o identificar cada letra; en este segundo caso deberá además decidir entre dar información de la forma gráfica (por gestos, por ejemplo), información sonora (por valor fonético, por ejemplo) o la denominación convencional de la letra ("la ese", por ejemplo). Los que reciben, deberán complementar la información recibida, pedir aclaraciones o, en su turno, preguntar. En todo caso, para el éxito de la tarea, deberá haber entre ambos, informador y grupo, una adecuación recíproca (2).

*(a) Situación:* los niños y las niñas de una mesa. *Tarea:* un niño o niña informador, escoge una etiqueta con un nombre, los demás tienen que adivinar cuál es el nombre a partir de la información recibida. El informador será libre

de comenzar por una lectura o por la descripción o denominación de los caracteres de la etiqueta. Los otros pueden adivinar (es decir, inferir a partir de la información recibida) escribiendo o sin escribir, cuál es el nombre. Se podrá variar: -las etiquetas-, -la persona que informa-, -la actividad de los adivinadores-, -el tipo de información-, etc.

*Consigna:* "Mira la tarjeta, hay el nombre de un compañero, tú debes decir qué hay para que los demás lo adivinen."

*Justificación:* Se debería intentar que las niñas y niños llegaran a un cierto grado de reflexión sobre las bondades y dificultades del proceso. Por ejemplo, si la información ha sido suficiente, adecuada, redundante, el proceso muy rápido, lento, etc. Preguntas tales como "¿Por qué crees que te has equivocado?", ¿qué debería haber hecho (el informador) para que no te equivocaras", etc. van dirigidas a obtener este tipo de información.

(b) *Situación:* los niños y niñas de una mesa (o de un sub-grupo de la clase, o de la clase, según criterio de la profesora). *Tarea:* cada niño deberá escribir su propio nombre y luego pasar la hoja de papel de modo para obtener una lista. Una vez que todos hayan asistido a la escritura de la lista,

*Consigna:* "Ahora a ver si alguno/a conoce el nombre de otro niño/niña (en caso afirmativo, que lo escriba)."

*Justificación:* Es conveniente haber observado o intentar averiguar qué se ha escrito y cómo ha sido el proceso de escritura (si por memoria visual, por copia, por pedido de información explícita a las compañeras y compañeros, etc.).

### 3. Memoria visual de las inscripciones.

La tarea está en relación con la capacidad de encontrar en la memoria a largo plazo, una inscripción que se parezca a la propuesta por la profesora. La relación de semejanza que se establece podrá basarse en toda la información visual o sólo en una parte de la información visual (en índices, por ejemplo: la letra inicial, alguna señal o rasgo en particular, el punto de la letra i, o en las letras finales, etc.), en la memoria evidentemente pero, también en parte en inferencias hechas a partir de la memoria y la percepción.

*Consigna:* (la profesora enseña una etiqueta con el nombre de un niño de la mesa, luego de uno que no es de la mesa, etc.) "Tenéis que adivinar de quién es este nombre."

El pedido de justificación debería estar orientado a averiguar en qué aspectos se ha basado la respuesta. Como en otras ocasiones, si la profesora juzga conveniente utilizar contra-evidencias, ellas deberían considerar los aspectos constitutivos del juicio de la niña o del niño.

### 4. Seleccionar atentamente información relevante.

Se trata de discriminar o distinguir los aspectos gráficos relevantes de orden, cantidad y repetición de la composición de lo escrito.

*Situación:* las niñas y niños de cada mesa. *Tarea:* deberán escoger los nombres que según su criterio estén correctos, entre una lista de nombres propios algunos de los cuales estarán incompletos, con un orden no convencional o con combinación de letras que no sea frecuente en la lengua de enseñanza (y/o en la lengua familiar, si ambas no coinciden: doble t, dos vocales, etc. por ejemplo, o sea escrituras extranjeras).

*Consigna:* "Marca con un redondel los nombres que estén bien escritos."

*Justificación:* Pedir las razones más o menos de la siguiente forma: "explica, ¿por qué sabes que están bien?, ¿por qué los demás están mal?", "¿por qué crees que éste no es de aquí?, ¿de dónde crees que será?". Se espera que las razones contrapongan lo que está "bien" a lo que está "mal", lo que "es de aquí" a lo "que no es de aquí", dado que el conocimiento se construye en parte gracias a oposiciones y diferenciaciones.

Figura 3:

Tabla para seleccionar:

(nombres propios escritos de forma correcta, incompleta, desordenada o formas gráficas extranjeras).  
(a modo de ejemplo)

NUSE	NEUS	ENEUS	NEU	SUEN	NEUS
LEBASI	ISABEL	LISABEL	ISAB	BELSAI	ISA



## Inferencia a partir de la información dada

### 1. Información oral sobre los segmentos silábicos del propio nombre.

La tarea cognitiva de inferencia recae sobre la composición del nombre completo a partir de los segmentos incompletos que en algunos casos constituirá toda la información necesaria y en otros sólo parte de la información necesaria.

*Situación:* como la anterior. *Tarea:* los niños y niñas deberán inferir cuál es el nombre a partir de la información de la profesora, luego a partir de la información de uno de los niños o niñas, etc. La información recaerá sobre los componentes silábicos del nombre y no sobre su forma visual. Se escoge una etiqueta y se pregunta:

*Consigna:* a) "Es el nombre de un niño / de una niña (según criterio de la profesora dar información sobre el género), el nombre comienza por..."

b) "Es el nombre... (etc.) que comienza por... y acaba por..."

Se podrá variar: -por longitud de los nombres (bisílabos, trisílabos)-, -por informador-, -por grado de familiaridad (de la mesa, de la clase, etc.), -por cantidad de información: sólo "comienza por"; "comienza por", "sigue por" y "acaba por" (en trisílabos); "comienza por" y "acaba por"-, etc. (3)

En este tipo de tarea es muy productivo utilizar las confrontaciones surgidas por la interacción entre los niños y sus juicios sobre los aciertos de los informadores y los adivinadores.

### 2. Información sobre los fragmentos escritos.

La tarea de inferencia recae sobre la relación entre los fragmentos escritos y los segmentos silábicos y sobre la relación entre las partes y el todo en el orden de la enunciación.

*Situación:* como la anterior. *Tarea:* Pedir al niño/niña que escriba su propio nombre (si la escritura no es convencional, lo hace la profesora), preguntar qué pone en el texto escrito y luego preguntar por la composición de sus partes. Por ejemplo, a partir del nombre Natalia.

En cada caso se preguntará "qué está escrito", cuidando que la referencia de niños y niñas y profesora sea la parte del texto a la vista y no la parte oculta.

*Justificación:* Es conveniente pedir justificación del tipo "¿cómo te has dado cuenta?"

Figura 4

---

NATALIA  
NA / / / /  
/ / / / LIA  
/ / TA / / /  
NATA / / /  
/ / / ALIA  
/ ATA / / /  
NATALIA

---

3. Información sobre los fragmentos escritos, la tarea de inferencia recae sobre la relación entre los fragmentos escritos y los segmentos silábicos y sobre la capacidad de completar por agregado y eliminación, lo que falta.

*Situación:* las niñas y niños de dos o más mesas, la profesora escribe en la pizarra. *Tarea:* la profesora va escribiendo poco a poco el nombre de una de las niñas o niños y ellos tienen que adivinar (inferir) de cuál se trata. El "poco a poco" consistirá en ir agregando fragmentos gráficos que correspondan a segmentos silábicos del nombre escogido.

(a) *Consigna:* "Debéis adivinar el nombre de quién estoy escribiendo."

(b) *Consigna:* "Y hasta aquí, ¿qué he puesto?, ¿qué me falta?, ¿cuántas letras me faltan?, ¿alguien puede decirme cuáles me faltan?"

Se podrá variar: -por longitud de los nombres (bisílabos, trisílabos)-, -comenzando por nombres con la misma sílaba inicial-, -comenzando por nombres que tengan la misma letra inicial-, -escribiendo dos nombres idénticos cuya diferenciación recaiga sobre la letra inicial del apellido (si se diera el caso en el grupo de clase)-, etc.

La lentificación del proceso al escribir tiene como objetivo dar lugar a inferencias y confirmaciones o rectificaciones de dichas inferencias, así como a

centrar la atención en el aspecto sonoro de la emisión y a establecer las correspondencias necesarias entre los fragmentos escritos y las segmentaciones sonoras para la elaboración del nombres.

4. Derivar el nombre propio de un miembro del grupo a partir de una información incompleta, sobre la sílaba inicial o sobre el nombre/sonido/forma gráfica de una sílaba/letra inicial o sobre partes no completas de dicho nombre.

*Situación:* igual que la anterior. *Tarea:* la profesora pide que las niñas y niños seleccionen el nombre que tenga una letra determinada.

(a) *Consigna:* "Debéis adivinar el nombre de un niña/niño que comience por da (o por la letra de)."

Se puede variar: -dando sólo la información verbal-, -dando sólo la información gráfica-, -dando ambos tipos de información-.

(b) *Consigna:* "Yo he escrito el nombre de Natalia (por ejemplo) pero le faltan letras, ¿cuántas, cuáles le faltan?"

(c) *Consigna:* "Yo he escrito el nombre de alguien pero le falta letras, ¿cuál es el nombre?, ¿cuántas letras, cuáles le faltan?"

### **Escribir y leer el propio nombre y los de algunas compañeras o compañeros.**

La diferencia básica entre esta tarea y las anteriores reside fundamentalmente en la consigna y no en los procesos cognitivos implicados, ya que escribir y leer suponen memoria, atención selectiva, comprensión, actividad gráfica y/o visual e inferencia.

1. *Tarea:* Las niñas y los niños deberán escribir su propio nombre en las hojas de trabajo de cada día, en las carpetas, en los dibujos, en los murales, en el colgador de la ropa, etc.; y harán listas de los nombres propios de los niños según los "rincones", los recados, la asistencia, el comedor de la escuela, etc. Es recomendable para las niñas y niños que no hayan llegado a una escritura convencional, alternar en el tiempo la escritura con copia de modelo presente y

próximo con la copia del modelo distante (desde el mural a la mesa, por ejemplo) y la evocación del modelo diferido.

*Consigna:* "Escribe, pon tu nombre, el nombre de las/los de tu mesa".

2. *Tarea:* La profesora escribe los nombres de unas cuantas niñas y niños en la pizarra (por ejemplo, cinco o seis nombres), se leen conjuntamente entre todos, luego el grupo se tapa los ojos y la profesora borra uno de ellos. El grupo deberá adivinar cuál es el que falta. Cuando hayan adivinado, se escribe y se borra otro y así siguiendo. La profesora debe cuidar de no dejar pistas de localización especial que induzcan al grupo a adivinar por la posición y por lecturas o inferencias sobre algunos índices gráficos.

*Consigna:* "Yo he borrado un nombre. Adivinad cuál es el nombre que falta."

3. *Tarea:* A partir de una lista donde estén los nombres propios de todos los niños y niñas de la clase, subrayar los nombres de algunos según diferentes consignas: los que se quedan a comer, los que han faltado a clase, los que van de excursión, los responsables de cada mesa, los responsables de las tareas, las niñas (con un color), los niños (con otro color), los que realizarán alguna actividad, etc. Esta actividad podrá realizarse colectivamente, en pequeños grupos o de forma individual.

*Consigna:* "Subrayar los nombres de..."

### **Establecer relaciones de semejanzas y diferencias entre los nombres.**

Se trata de que las niñas y niños lleguen a distinguir y comparar los nombres en función de criterios gráficos y sonoros, o en función de algún otro criterio si surgiera, por ejemplo nombre y diminutivo, nombre y apodo, etc.

1. *Tarea:* esta tarea se puede plantear en presencia de material gráfico o bien como juego puramente "mental" (a la manera del clásico "cálculo mental").

*Consigna:* "Busca (si hay material gráfico) o piensa (en ausencia de material gráfico) en un nombre que sea parecido al tuyo. Busca o piensa en un nombre distinto al tuyo."

*Justificación:* Indagar las razones que aducen las niñas y niños para decidir por qué dos nombres se parecen o diferencian.

2. *Tarea:* La profesora dice dos nombres y luego pregunta, "¿se parecen?, ¿cuándo lo dices?, y ¿cuándo lo escribo/escribes?". Pedir justificación por qué y en qué se parecen o por qué no se parecen.

**NEMIROVSKY, M. (1995)**

***En Más allá de la alfabetización***

Eds. Liliana Tolchinsky y Ana Teberosky

Buenos Aires: Santillana

#### UN EJEMPLO ESPECÍFICO : EL NOMBRE PROPIO

Con este ejemplo pretendemos evidenciar la multiplicidad de situaciones que organizamos para propiciar el aprendizaje del lenguaje escrito. Dicha multiplicidad se refiere a variaciones alrededor de un mismo tipo de texto (el nombre propio), búsqueda de semejanzas y diferencias; posiciones de productor, de intérprete, de observador, de evaluador, de juez; diversidad de finalidades, diferentes modos de escribir...

Sabemos la importancia y las razones que conducen al maestro a trabajar con el nombre de los niños. Y es tal vez el tipo de propuesta que con mayor facilidad incorporan los maestros a sus clases, sin demasiadas resistencias elaboran e introducen el fichero con las tarjetas con los nombres escritos de todos los niños del grupo y, generalmente, la primera vez que lo hacen se asombran al notar el entusiasmo de los niños. Ahora bien, ¿qué significa utilizar el

nombre propio para ayudar a los niños a avanzar en el aprendizaje del lenguaje escrito? ¿El objetivo es que cada niño aprenda a escribir y a leer convencionalmente su propio nombre? No sólo es mucho más que eso.

Para empezar: ¿cómo preparar el fichero de nombres? Todas las tarjetas tienen el mismo tamaño, forma, material, y se escriben con el mismo bolígrafo o rotulador y con el mismo tipo de letra; para que justamente varíe *sólo* lo que está escrito en cada una de ellas. En cuanto al tipo de letra, con los niños muy pequeños que inician estas actividades utilizamos letra de imprenta mayúscula porque sabemos que les facilita la tarea de escribir y de leer: progresivamente, conservamos de un lado de la tarjeta el nombre escrito con letra de imprenta mayúscula y del otro lado lo escribimos con letra cursiva, haciendo explícito que dice exactamente lo mismo, u organizamos tres ficheros diferentes: uno con los nombres escritos con letra de imprenta mayúscula, otro escrito con letra cursiva y otro con letra script. Para elaborar el fichero el maestro se sienta con cada niño y deciden conjuntamente qué se va a escribir en su tarjeta, porque muchos niños prefieren que en su tarjeta se escriba, por ejemplo, PACO aunque le digan habitualmente Francisco, o a la inversa. También es frecuente que varios niños de la clase tengan el mismo nombre y en ese caso el maestro se sienta con ese grupo y resuelven la situación de común acuerdo, pero encontrando siempre opciones para que no haya dos tarjetas donde esté escrito lo mismo (agregan inicial de apellido, usan el diminutivo, etcétera). Es fundamental que cada niño sepa qué dice su tarjeta, porque muchas veces sí se establece una relación de identidad con la tarjeta, y tanto el propietario como el grupo saben de quién es, pero creen que allí dice algo diferente a lo que está escrito (a veces, después de varios meses de utilizarlas el maestro descubre por ejemplo, que Jorge, en cuya tarjeta se agregó la M. como inicial del apellido, cree que dice "Jorge Martínez" y Tere, cuya tarjeta tiene escrito TERE cree que dice "Teresa"). Por supuesto es muy importante la relación de

identidad que los niños establecen con sus tarjetas, pero si suponen que está escrito en ellas algo diferente a lo escrito, es poco útil como material para ayudarlos a avanzar en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Si en la clase hay 20 o 30 niños y es la primera vez que se utilizan las tarjetas, hacemos *ficheros*. Es decir, se colocan 6, 8 o 12 tarjetas en cada caja (fichero) para que cuando el niño tenga que buscar la suya no sea necesario que la encuentre entre 20 o 30 tarjetas. Es evidente que hay una relación inversa entre nivel de dificultad y cantidad de ficheros: a mayor cantidad de ficheros menor es la dificultad, por lo tanto, probamos con más o con menos ficheros de manera que ni el niño tenga que emplear media hora para encontrar su tarjeta, ni tampoco la encuentre tan rápidamente que no implique ninguna dificultad. La cantidad de ficheros se va reduciendo a medida que los niños avanzan, hasta que se agrupan todas las tarjetas en un solo fichero. Por supuesto, el o los ficheros están ubicados *siempre* al alcance de los niños. En el fichero el maestro incorpora una tarjeta con su propio nombre, que se utilizará en muchas situaciones, por ejemplo, cuando comparan nombres y ¿por qué no? se compara también el suyo.

Desde el momento en que contamos con el fichero en la clase planteamos a los niños que ellos copiarán sus nombres en los trabajos que realicen, usando como modelo la escritura de su tarjeta. ¿Qué implica ello? Implica que damos a esa escritura una finalidad: permitir identificar de quién es cada trabajo sin necesidad de que el maestro lo escriba. Pero mientras los niños copian sus nombres de maneras no interpretables esa escritura no puede cumplir dicha finalidad, por lo cual el maestro *transcribe* la escritura del niño (abajo o arriba de la misma) de manera convencional, delante del niño. Al finalizar la transcripción le comenta: "Ahora los dos hemos escrito tu nombre". Esa transcripción cumple la finalidad mencionada -poder identificar al propietario del trabajo-, pero también sirve para que el niño pueda sistemáticamente comparar su

propia escritura con la del maestro, no sólo como producto final, sino como proceso de escritura, y para verificar que si el producto tiene una diferencia notable es necesaria dicha transcripción. Es decir, si bien admitimos y propiciamos en la clase diferentes modos de escribir (de acuerdo con las posibilidades de los niños) también transmitimos la idea de que para que una escritura sea interpretable es necesario, al menos, cierto grado de convencionalidad. En estos casos el niño asume dos posiciones: el de quien copia y el de quien observa la forma de escribir de un sujeto alfabetizado. Cambiar de posición le permite al niño *ver* la situación desde otro lado y, como hemos dicho, las diferentes posiciones enunciativas respecto a lo notacional generan y ponen en juego distintos tipos de conocimientos.

En algunas ocasiones el maestro también utiliza la tarjeta del niño como modelo al hacer su transcripción. ¿Para qué? Para ayudar al niño a ir descubriendo una estrategia de copia. Cuando copiamos seleccionamos cierto fragmento del texto-modelo y lo escribimos; luego el fragmento siguiente, y así hasta finalizar -lo cual implica no escribir dos veces el mismo fragmento ni saltar ninguno-. Pero en las etapas iniciales de la alfabetización el niño no tiene por qué conocer esa estrategia y si para él hay una serie de grafías -letras- en su tarjeta, hace una serie de grafías en su hoja. Por eso el maestro realiza una *simulación* de una actividad de copia. En primer lugar plantea al niño el siguiente problema: "¿Dónde voy a escribir tu nombre?"- lo cual implica reflexionar conjuntamente sobre un aspecto de la organización del espacio gráfico-, y una vez resuelto, señala la primera grafía de la tarjeta diciéndole que ésa es la que intentará hacer primero y que la hará lo más parecida posible. Después de trazarla le pregunta al niño si ha salido bien, si "se parece" a la del modelo. Lo mismo con la segunda letra. Al terminarla, pregunta al niño: "Y ahora ¿cuál tengo que hacer?". Así, además, muestra la direccionalidad del sistema de escritura. En algún momento traza una letras que puede no quedar idénticas al

modelo y le dice al niño que aunque es la misma letra no le ha quedado igual, entonces borra ese trazo y vuelve a hacerlo, con la intención de enfatizar que en una copia se debe reproducir el modelo lo más fielmente posible. A veces, mientras escribe una letra, tapa en la tarjeta las restantes para que quede a la vista específicamente aquella que está haciendo, a fin de facilitar el niño la centración en la misma. En alguna ocasión propone al niño que cierta letra la realice él y luego el maestro prosigue la copia. Esta situación favorece también el trabajo sobre dónde termina una letra y empieza otra (justamente en el momento de cambiar de posición enunciativa -y el lápiz de mano de uno al otro-). Esta misma situación se realiza a veces en la pizarra y de manera grupal, con todos o parte de los niños del grupo, así como también entre parejas de niños.

Para trabajar la direccionalidad del sistema de escritura en una situación grupal, el maestro, por ejemplo, escribe la S en la pizarra y les dice a los niños: "Ya puse la primera de Sandra ¿dónde pongo la segunda? ¿Aquí o aquí?" (señalando a la izquierda y a la derecha de la S). Lo mismo realiza trabajando con un pequeño grupo y utilizando las letras móviles: "¿Dónde pongo la 'a' (mostrando la A seleccionada de las letras móviles y señalando a la derecha e izquierda de la S)?"

Trabajamos regularmente con las letras móviles. Es un material que permite que el niño se centre en ciertos aspectos de la producción de textos pudiendo dejar de lado otros, como el trazado (lo mismo permiten la máquina de escribir y la computadora: las letras ya están trazadas, quien escribe se ocupa de otras tareas del escritor). En cuanto al nombre propio con las letras móviles: no es lo mismo que el niño seleccione del conjunto total de letras disponibles aquellas que necesita para su nombre a que el maestro le entregue las letras que necesita para poner su nombre y el niño tenga que colocar cada una en la posición correspondiente y ordenarlas, o bien que el maestro coloque en la mesa las letras del nombre de cuatro

niños y cada uno tenga que encontrar las de su nombre y ver juntos cuáles están en los nombres de los otros. Es evidente que las dificultades varían, que unas situaciones hacen que el niño se centre en ciertos aspectos y otras situaciones que se centre en otros (*cuáles y cuántas; o cómo van puestas y cuál va antes y cuál después: o cuáles de "mis letras" tienen los otros compañeros*). Organizamos las actividades de todas las formas posibles, porque sabemos que cada variante implica diferencias en el rol y en las dificultades que el niño asume.

Hay situaciones donde los niños seleccionan y copian. Por ejemplo, cinco niños reciben cartas de compañeros de otra escuela con quienes se escriben regularmente. Se organizan para responder, y el maestro transcribe luego los textos escritos por cada niño, se sienta entonces con ese grupo y escribe en forma de lista los nombres de cada uno y lee señalando cada nombre: "Aquí dice Javier, aquí dice Alicia, aquí dice Susana, aquí dice Germán y aquí dice Irene. A ver, quién se acuerda, ¿qué dice aquí? (y señala uno de los nombres)". Cuando considera que los niños saben, aproximadamente, qué dice en cada nombre les propone que en lugar de buscar la tarjeta, cada uno copie su nombre de la lista, para ponerlo al final de su carta. Es decir, el niño tiene que seleccionar de lo que está escrito en la lista qué tiene que copiar.

Escribir el nombre propio en la hoja donde se hizo un trabajo sirve para identificarlo. Si en la clase hay niños que realizan escrituras indiferenciadas entonces el maestro les propone: "Hoy vas a copiar dos nombres: el tuyo en tu hoja y el nombre de... (otro niño del grupo cuyo nombre comience por una letra diferente) en la suya", utilizando las respectivas tarjetas. Es muy probable que los dos productos finales obtenidos por el niño sean muy similares, en ese caso el maestro plantea: "¿Cómo podemos hacer para saber de quién es cada hoja?", poniendo así el énfasis sobre la funcionalidad, y señala un elemento de su nombre escrito en la tarjeta, la primera letra, comparándola con la primera letra del nombre del compañero

y destacando las diferencias: "...a ver, ahora vuelve a copiarlo, pero trata de que la tuya (su inicial) te queda más parecida". Lo mismo realiza en otra ocasión en relación con la primera letra del nombre del compañero. De esta manera ayudamos a los niños a centrarse en las diferencias entre otras escrituras de los nombres y a escoger un elemento específico -la primera letra- para intentar registrar dicha diferencia. Sabemos que la primera letra del nombre propio suele ser la que los niños reconocen y escriben antes que las otras, que establecen una relación de identidad que suele llevarlos a denominarla "la mía", que es la letra que ubican en diferentes textos más rápidamente, de ahí que tomamos en cuenta ese hecho para ayudar al niño a avanzar. En cuanto a las diferentes posiciones y situaciones, una cosa es escribir el propio nombre en una producción propia y otra es escribir un nombre ajeno en una producción ajena. Esta actividad puede generalizarse, atendiendo a los niveles de escritura de los niños: con niños que hacen de manera diferenciada sólo la inicial de su nombre, se elige como nombre del otro niño, uno cuya inicial sea la misma.

En relación a la importancia de la primera letra del nombre y como tipo de actividad que puede propiciar múltiples situaciones de aprendizaje, dedicamos una zona de una pared para colocar una hoja o cartulina para cada niño del grupo. En esa hoja, el maestro escribe el nombre de cada niño y plantea que cada vez que encuentren una palabra que empiece con la misma letra del nombre escriban dicha palabra en su hoja. Las escrituras de los niños son transcritas por el maestro si se considera necesario. Ahora bien, un requisito que se plantea es que para agregar una palabra a la lista es necesario que el niño sepa qué dice allí y qué significa. Cada palabra puede provenir de algún material escrito que el niño utilizó en su casa o en la escuela, a veces se plantea incluso como tarea: "A ver quién puede traer mañana alguna palabra escrita que empiece con la misma de su nombre"; en cualquier caso se conversa respecto a dónde se obtuvo esa palabra, es decir el tipo de texto del

cual se extrajo. Ello puede dar lugar al análisis sobre por qué esa palabra está en ese texto, si podría estar en otro, cuándo, en qué situación. Es decir, si estamos trabajando, por ejemplo, sobre el cuento, en algún momento se plantea a los niños que cada uno busque en los cuentos de la biblioteca alguna palabra que empiece con la inicial de su nombre, indague qué dice ahí y qué significa -si es necesario puede utilizar diversos informantes: niños mayores de otras clases, otros maestros o adultos en general que trabajan en la escuela, llevar el libro a su casa y consultar a los familiares, etcétera-. Esta situación hace que las palabras que en ese período amplían las listas individuales sean, algunas, prototípicas de los cuentos. Cuando se está trabajando con el periódico serán, algunas, prototípicamente periodísticas. Así, una de las propiedades de cada tipo de texto -su léxico- se convierte en objeto de análisis en el grupo.

Al mismo tiempo, estas actividades dan como resultado hojas con listas de palabras que tienen en común su letra inicial. Con cierta frecuencia una hoja en particular se utiliza como material de reflexión para todo el grupo. El autor informa a los compañeros qué palabras tiene en "su" lista, de dónde las obtuvo, o se propicia la anticipación de los demás: "¿Dónde creen que ... (el nombre del niño) encontró esa palabra?". Y, por supuesto, el maestro favorece que los niños reflexionen acerca de por qué todas esas palabras empiezan con la misma letra. Ello también da lugar en muchos casos a la reflexión ortográfica, por ejemplo, en la lista de Cecilia, hay palabras como: castillo, Cenicienta, con, cierto, casaron, cerca, carruaje, cenizas, etcétera y los niños verifican que aunque la inicial es la misma los inicios *suenan* diferentes.

Hacer las listas de palabras a partir de la inicial también implica trabajar sobre la separación entre palabras porque para seleccionarlas del texto ¿dónde empieza y termina cada una? Por otra parte, las listas conducen en algunos casos a ciertas reflexiones gramaticales: ¿qué clase de palabra es ésta?, aunque la pregunta

como tal no surja de los niños ni la formule el maestro. Hay grupos donde los niños propusieron dibujar al lado de cada palabra algo vinculado a su significado para recordar mejor qué decía ahí. Por supuesto, se les permitió hacerlo y surgió entonces que había palabras sobre las cuales lograron realizarlo con cierta facilidad (algunos sustantivos, ciertos verbos), con otras les fue más difícil (adjetivos, adverbios) y con algunas no encontraron alternativas (artículo, preposiciones); así se cuestionaron sobre "las clases de palabras".

Es evidente que durante el desarrollo de estas actividades se están intercalando momentos de lectura y momentos de escritura, no se trata de separarlas y trabajar aisladamente sobre cada una de ellas. Per *sí es necesario saber que la lectura y la escritura son diferentes y plantean demandas diferentes.*

Veamos algunas actividades donde se promueve específicamente la lectura utilizando los nombres propios. El maestro comienza diciendo a los niños: "Hoy los ayudantes serán... (y levante las dos tarjetas con los nombres correspondientes a los niños elegidos)", pero sin nombrarlos. Puede ocurrir que los niños cuyos nombres están en las tarjetas presentadas aún no logren leerlas y que otros niños que ya pueden hacerlo ayuden a sus compañeros. En cada ocasión que se utiliza el conjunto de tarjetas de los nombres, algunos niños se encargan de repartir las tarjetas a los otros. Al entrar del recreo el maestro distribuye las tarjetas en toda la clase, en el suelo, en sillas, sobre mesas, y les dice a los niños que al entrar cada uno debe sentarse sobre su tarjeta. También se hacen adivinanzas: "Tengo una tarjeta que tiene cuatro letras y empieza como la de Fernando ¿cuál será?". Regularmente el maestro analiza con el grupo en qué se parecen y en qué se diferencian los nombres de los niños, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo.

Trabajamos también en torno a la anticipación en la lectura. Una actividad con los nombres propios que propicia la anticipación

es escoger, por ejemplo, los nombres de los niños que empieza por la misma letra, digamos: Sara, Sonia y Sandra. El maestro plantea que empezará a escribir en la pizarra el nombre de un miembro del grupo y que deben darse cuenta de quién es, escribe la S y los niños cuyos nombres empiezan por esa letra se ponen de pie. Una vez que Sara, Sonia y Sandra lo hacen -si es necesario con ayuda-, el maestro dice que escribirá la segunda letra y pone la A: "¿A ver, a ver, de quién será el nombre?". Si Sonia no asume que no se trata de su nombre, el maestro la ayuda a darse cuenta proponiéndole que traiga su tarjeta y compare la segunda letra de la misma y de lo escrito en la pizarra. Cuando ya todos asumen que no se trata del nombre de Sonia (y Sonia se sienta), el maestro les dice que pondrá la tercera letra, y agrega la N, y se reitera el tipo de análisis realizado anteriormente, para llegar al acuerdo que sólo puede ser el de Sandra. En ese momento la actividad termina, agregar DRA puede hacerse y puede no hacerse, de acuerdo al criterio del maestro. Porque con esta actividad se busca que los niños avancen en el uso de la anticipación durante la lectura, que requieran la menor cantidad de información visual posible y, en este caso, ya es lo que se hizo.

En la clase elaboramos conjuntos diversos de tarjetas, por ejemplo con los nombres de los personajes de los cuentos que vamos leyendo. A veces se organizan situaciones de clasificación juntando esas tarjetas con las de los nombres propios del grupo y analizamos: qué nombres de los niños empiezan como el de Blancanieves, qué nombres tienen más letras que el de Pinocho, qué nombres son compuestos como el de Caperucita Roja.

Si el tipo de actividades mencionadas se hace cotidianamente, en pocos meses todos los niños del grupo logran leer y escribir sus nombres y el de muchos de sus compañeros. Pero como vemos a partir de los ejemplos, el trabajo sobre el nombre propio excede en mucho a que los niños escriban y lean convencionalmente su propio nombre. Sin embargo, hemos



ejemplificado actividades que básicamente plantean sólo escribir y leer palabras y, hemos dicho anteriormente, las situaciones *no se restringen en absoluto a ello*, ni siquiera durante las etapas más iniciales.

Simultáneamente con el desarrollo de actividades como las ejemplificadas, *los niños escriben y leen textos de diversas extensiones*. En relación con los cuentos, escriben listas de títulos de cuentos. Leen y escriben diferentes versiones de un mismo cuento, analizan qué conservan y en qué varían. Comparan, analizan y escriben las características de los personajes de cuentos. Hacen búsqueda de los datos biográficos de los autores y escriben libros que contienen biografías de autores de cuentos. Comparan diferentes párrafos de un cuento y opinan acerca de: cuál tiene más información argumental, cuál es más bello, cuál es más corto o largo, cuál nos habla del protagonista, cuál tiene más palabras prototípicas de los cuentos, cuál usa diálogo directo. Es decir, realizan el análisis desde diferentes puntos de vista. Anticipan y escriben de qué se tratará un cuento a partir del título, el título a partir de la lectura del cuento, la continuación del cuento a partir del inicio, el desenlace a partir del nudo argumental. Escuchan cuentos leídos por padres, abuelos o niños de niveles más avanzados invitados a clase para ello. Se pide a los niños que lean -o les lean- cuentos en su casa y luego traigan el libro a la clase y lo *lean*, a modo de re-lectura, o cuenten al grupo, etc.

Es mediante la multiplicidad y diversidad de situaciones, mediante los distintos tipos de texto y mediante las diversas funciones y posiciones en las actividades de escritura y lectura como contribuimos al avance de los niños en este dominio. Elegimos desarrollar el nombre propio como ejemplo porque creemos que es una de las propuestas más difundidas y asumidas; pero muy poco aprovechadas para enseñar a escribir y a leer.