

# Escritura autónoma y nivel de uso del sistema de escritura en el último curso de Educación Infantil. Estudio de un caso

**María Isabel Gutiérrez Ponce**  | Universidad de Cádiz (España)

maribelgp95@gmail.com

**Susana Sánchez Rodríguez**  | Universidad de Cádiz (España)

susana.sanchez@uca.es

*En este trabajo estudiamos las producciones escritas de 25 niños del último curso de Educación Infantil en dos tareas de escritura autónoma, una de ellas al dictado y otra que exigía además la producción del contenido del texto. Nos proponemos valorar la diversidad de niveles de uso del sistema de escritura dentro del grupo y también en función de la propia tarea, en el momento previo al ingreso de los niños en la educación obligatoria, con el fin de ofrecer elementos de reflexión para el desarrollo profesional del docente.*

**Palabras clave:** educación infantil, alfabetización inicial, prácticas docentes, escritura infantil.

---

## Autonomous writing and level of spelling in the last course of Early Childhood Education. A case study

*In this work we study the written productions of 25 children of the last course of Early Childhood Education in two autonomous writing tasks, one of them under dictation and another one in which children had also to generate the content of the text. Our aim was to explore the spelling level of children within the group and also across tasks just before the beginning of their compulsory education period, in order to contribute to teachers' professional development.*

**Keywords:** early childhood education, emergent literacy, teaching practices, children's writing.

---



Recibido: 02/08/2019 | Aceptado: 09/02/2020

TO CITE  
THIS ARTICLE:

GUTIÉRREZ PONCE, M. I., and SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, S. (2020). Autonomous writing and level of spelling in the last course of Early Childhood Education. A case study. *Lenguaje y textos*, 51, 107-119. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12171>

## 1. Introducción

La alfabetización se define como la capacidad de comunicarse de forma oral y escrita en las distintas formas que la sociedad actual lo demanda, y es un objetivo básico de la educación a lo largo de la vida (UNESCO, 2017; Ferreiro, 2019). Existe consenso sobre el hecho de que la alfabetización inicial es un proceso que se extiende desde la infancia temprana hasta los 7 u 8 años (Fons y Correig, 2011). Sin embargo, el hecho de que existan diferentes modelos de actuación docente para enseñar a leer y escribir (González et al., 2009; Clemente et al., 2014; Villanueva y Fornieles, 2015) y el paso de la etapa de Educación Infantil (desde ahora, EI), no obligatoria pero con un alto nivel de escolarización en nuestro entorno, a la Educación Primaria (desde ahora, EP) provoca que puedan existir desencuentros más allá de los que serían esperables por las características propias de estas etapas. Sería normal –y hemos constatado (González et al., 2009)– una instrucción más centrada en los resultados de aprendizaje a partir de la etapa de EP por el mayor peso curricular y la más amplia trayectoria de aprendizaje del alumnado, pero esto no puede suponer que desde EP se obvian los conocimientos ya adquiridos previamente por niños de 6 años en una sociedad altamente alfabetizada y en el caso, además, de hablantes de lenguas de ortografía transparente.

La lengua escrita será objeto de enseñanza aprendizaje durante toda la educación obligatoria, de modo que el primer ciclo de EP es crucial para enfrentar un aprendizaje exitoso del alumnado, que considere la amplitud del objeto de estudio –saber, saber hacer y saber ser alfabetizado–. Este aprendizaje necesariamente incluye el progresivo dominio del código

o sistema de escritura y el desempeño textual y discursivo. La tensión entre el foco del código y el del texto ha generado la falsa idea de que se deba elegir entre ellos para organizar la enseñanza (Sánchez, 2014). Sin embargo, cuando pensamos en la trayectoria de aprendizaje de nuestro alumnado parece más relevante preguntarse cómo desde la intervención en el aula podemos promover avances en su competencia (Alonso-Cortés et al., 2012; Castillo, 2015) en un dominio de conocimiento complejo cuya trayectoria de aprendizaje no es lineal (Tolchinsky, 2015; Ferreiro, 2018, 2019).

A pesar de todo esto, el paso de EI a EP se percibe desde entornos académicos y sociales como el momento en el que los niños “ya saben” leer y escribir, reduciendo este conocimiento a la capacidad ejecutiva (Wells, 1987) de transcribir o decodificar un mensaje sin considerar, como ha apuntado Olson (2009), una intervención dirigida a las mejoras en *cómo* y *qué* escriben y leen. Así, se pueden estar descuidando otros logros necesarios en el desarrollo de la competencia en comunicación escrita, como la familiaridad con los géneros de discurso, la organización de textos continuos o discontinuos, la profundidad del vocabulario o la ortografía más allá de la exactitud en la relación letra-sonido. Se obvia que la participación en prácticas letradas compartidas con usuarios competentes de textos escritos va permitiendo construir, en relación con la competencia comunicativa oral, conocimientos y habilidades que hacen evolucionar la capacidad de comprensión y producción de textos de los niños, incluida la capacidad de uso del sistema de escritura (Sánchez y Alonso-Cortés, 2012).

Otro aspecto que parecen descuidar estos planteamientos es el de la diversidad

interna al grupo. ¿Llegan todos los niños a la vez al dominio ejecutivo del sistema de escritura? Creemos que un aspecto relevante para considerar la calidad de la práctica de aula en el campo de la alfabetización es la adaptabilidad a los conocimientos iniciales del alumnado (Alonso-Cortés y Llamazares, 2009; Llamazares y Alonso-Cortés, 2009; Perez-Peitz y Fons, 2019) que podría ser la clave de las posibilidades de aprendizaje de niños que por distintos motivos no dispongan de un buen nivel de conocimientos iniciales (Soler, 2003; Tolchisky et al., 2012, Fernández et al., 2019). Las etapas de EI y EP tienen la responsabilidad conjunta de promover trayectorias orientadas hacia el éxito, por lo que resulta obligado preguntarse por el desempeño de los niños en este momento para poder situar la intervención didáctica.

El objetivo de este trabajo es conocer las actitudes hacia el acto de escribir y el nivel de competencia en escritura de los niños de un aula concreta en el tercer trimestre de su último curso de EI. Queremos valorar el grado de diversidad interna al grupo en cuanto al nivel de desempeño y con ello considerar sobre qué elementos debe pivotar la actividad docente del profesorado de primer curso de EP, responsable de continuar el proceso de alfabetización ya en una etapa educativa obligatoria.

Nos centramos en la escritura sin entrar en los procesos de composición de textos, sino en la capacidad de los niños de esta edad de utilizar convencionalmente el sistema de escritura alfabético propio de su lengua, el español. Consideramos dos situaciones de escritura autónoma (García-Parejo y Fernández, 2011): una, la escritura al dictado de una lista de palabras y una frase y, dos, la escritura de un texto breve

que ellos mismos deben generar desde una consigna dada. Con ello nos proponemos profundizar en el nivel de desempeño del alumnado cuando transcribe lo que alguien le dicta o cuando debe decidir no solo cómo transcribe, sino qué información plasma en su texto. Nos centramos en escritura autónoma por dos motivos interrelacionados: el primero, la presencia o ausencia de oportunidades de enfrentar la escritura autónoma en la práctica de aula es uno de los factores que diferencia perfiles de práctica docente en nuestro contexto (Barragán y Sánchez, 2012) y, por otro, haber tenido dichas oportunidades guiadas por el docente es un indicador relevante para el aprendizaje a medio plazo (Pressley et al., 2001; Alves et al., 2017).

Creemos que encontraremos diversidad en cuanto al nivel de escritura dentro del grupo clase y creemos también que habrá diferencias internas a cada niño en las actividades de escritura de un texto breve y escritura al dictado. También consideramos que las actitudes que los niños muestren hacia la tarea serán diversas. Exploramos estas cuestiones con el fin de comprender el nivel de desempeño del alumnado y orientar la intervención docente.

## 2. Metodología

Participaron un total de 25 alumnos, once niños y catorce niñas, de edades comprendidas entre los cinco y seis años, así como la maestra tutora de un aula de un centro concertado de la provincia de Cádiz (España) cuyo entorno socioeconómico es homogéneo (clase media). La edad media del grupo clase en el momento de la evaluación era de cinco años y seis meses. El grupo junto con la docente configuran un contexto educativo real (Yin, 1994) que tomamos

en perspectiva instrumental (Stake, 1998), pues se seleccionó por tratarse de un aula y centro con una práctica experimentada y consolidada que contextualizaba los logros del alumnado, en el periodo previo al ingreso en EP. Además de observar la práctica de aula, se realizó una entrevista semiestructurada a la maestra para obtener información acerca de su práctica y poder contextualizar desde la perspectiva del aula los logros de los niños, que fueron evaluados a través de un protocolo específico. En este trabajo nos detendremos en la autodeclaración de la maestra acerca de su práctica, las declaraciones de los niños sobre sus actitudes hacia la lectura y la escritura, y cómo fue su desempeño en dos tipos de tareas.

### 2.1. Entrevista a la maestra

Basamos el diseño de la entrevista en Fons y Buisán (2012) adaptándola a nuestro objetivo: obtener información acerca de la actuación docente en actividades de escritura y su relación con los conocimientos que los niños poseen. Nos propusimos saber si la maestra considera la diversidad de conocimientos interna al aula y cómo esta condiciona su trabajo. Así, el diseño de entrevista incluyó preguntas acerca del nivel de dominio de los niños sobre la lengua escrita, la posición de la maestra respecto de la diversidad de niveles en el aula y consideraciones acerca de su práctica para la enseñanza de la escritura. La entrevista se realizó en el centro educativo y aunque se diseñó como entrevista semiestructurada, la docente solicitó conocer previamente las preguntas por lo que sus repuestas fueron muy directas y dieron poco lugar a la conversación espontánea.

### 2.2. Protocolo de evaluación de los niños

Se realizó una evaluación del nivel de escritura de los niños mediante un protocolo basado en estudios anteriores (Tolchinsky et al., 2012; Alonso-Cortés et al., 2014) que exploró las actitudes de los niños hacia la escritura, su capacidad de escribir al dictado palabras y frases con diferente cantidad y estructura silábica y su capacidad de escribir un texto breve. Las palabras y la frase utilizadas para el dictado son los empleados en los estudios clásicos sobre el desarrollo de los sistemas de escritura que hemos recogido de Ahumada y Casado (2007) y que se caracterizan por respetar las expectativas de los niños frente a la escritura (Ferreiro, 2019): son palabras de un mismo campo semántico que funcionan a modo de lista—mariposa, gato, elefante, pez— y una oración vinculada con ese campo semántico —el gato bebe leche—. Para la escritura del texto breve, se pidió a los niños que dijieran quién era su personaje de dibujos favorito y que explicaran por qué. Las entrevistas se realizaron individualmente durante el tercer trimestre del curso escolar en el aula habitual del alumnado, en horario escolar. La duración de cada entrevista osciló entre los 15 y 20 minutos.

## 3. Resultados

### 3.1. Sobre las prácticas de aula

La entrevista con la maestra del aula permitió obtener información en dos ejes; por un lado, la caracterización de su *práctica docente* y, por otro, su gestión de la diversidad de *conocimientos de los niños*. Respecto del primer eje, la práctica de esta maestra está basada en la propuesta didáctica *Le-trilandia* de la editorial Edelvives, que parte

del conocimiento de las letras para avanzar hacia las sílabas y finalmente oraciones y textos breves. Se trata de un método sintético que no ofrece oportunidades para componer textos, sino que limita la escritura al trazado y la copia (Díaz, 2013; Gallego, 2016). Dentro de este contexto, la docente expresa las siguientes características de su práctica:

- **Respecto de la motivación hacia la escritura:** la maestra considera muy importante que el acceso al uso de la lengua escrita sea lúdico y motivador, aunque lo expresa en términos de tentativa: *“yo intento motivarlos con actividades y con juegos con los que trabajen la creatividad y la imaginación”; “mi principal objetivo es que disfruten con el proceso lectoescritor”.*
- **Sobre las tareas de escritura:** la maestra menciona tareas de copia o de escritura muy controladas por ella, lo que se puede advertir en el continuo uso de la primera persona para describir las tareas: *“si yo le pido que escriba “mapa”(…); yo les pido que escriban debajo de los dibujos”.*
- **En relación con los contenidos identificados en las tareas:** la maestra no alude en ningún momento a contenidos vinculados al nivel del texto respecto de la escritura: los niños escriben letras, palabras *“lo que más les motiva es hacer un abecedario inventado por ellos, las letras móviles para poder inventar palabras, hacer letras con plastilina”* (...) si pasa al nivel del texto es estrictamente para referirse a los que ofrece el método *“los cuentos de Letrilandia de cada letra”* por lo que olvida la escritura y pasa a referirse a la lectura. También menciona el interés del trabajo a

través del análisis oral de las palabras *“que puedan trabajar la conciencia fonológica, la conciencia silábica y la relación léxico-semántica, que les ayudará también en el aprendizaje de la lectura”.*

El segundo eje de interés de la entrevista fue el relativo a los conocimientos de los niños. Recogemos las siguientes cuestiones subrayadas por la docente:

- **Sobre la diversidad interna al grupo:** la maestra asume las diferencias de nivel *“la mayoría escriben en mayúscula y no reciben ayuda, el resto copian”; “hay niños con tres años que ya escribían y algunos que con cinco solo, solo saben hacer trazos”* y dice interactuar de forma diferente con cada niño en función de sus logros *“yo valoro el esfuerzo y la motivación que emplean en la tarea. Además siempre trato de corregirlos con refuerzo positivo, nunca con refuerzo negativo”* o generar grupos de trabajo diversos *“La organización que yo llevo a cabo se basa en agrupar y mezclar los distintos niveles, es decir, que todos se enriquezcan, se ayuden y a la vez se motiven unos a otros ¡Qué mejor que ellos mismos!”. Sin embargo, su concepción del conocimiento es homogeneizadora: “No, la verdad es que no me gusta que vean que hay niños que van mejor o niños que van peor. Y a la vez, de forma individual pues intento trabajar con ellos, reforzando y ampliando según el caso de cada niño.”. Por último, vemos cómo considera que el conocimiento vinculado a la escritura se ciñe al nivel de la letra/ palabra y no considera la libre exploración del sistema de escritura, sino que considera que los niños saben o no saben: “si yo le pido al niño que escriba “MAPA” y escribe “AA”, yo le digo*

*“mira, así lo escribimos los mayores... (MA-PA); no trato de regañarlo ni de decirle las cosas que está haciendo mal.”; “Los niños escriben en mayúscula, la mayoría no reciben ayuda y bueno, y el resto, pues lo hacen copiando.”*

Por todo lo dicho, encontramos una práctica vinculada a un perfil *instruccional* (González et al., 2009; Fons y Buisán, 2012) en la que el objeto de enseñanza y aprendizaje se vincula a la copia y la escritura controlada básicamente en el nivel palabra u oración. No se percibe que haya un andamiaje hacia la composición de textos cuyo uso social se haga visible. Tampoco observamos que haya una libre exploración del sistema de escritura, sino que se percibe como un aprendizaje lineal en el que algunos están más avanzados que otros. Con todo, la docente motiva a los niños hacia la escritura a través de actividades relacionadas con el conocimiento del código.

### 3.2. Sobre el nivel de escritura de los niños

Nos centramos en los tres aspectos evaluados: las actitudes de los niños hacia la escritura y las tareas de escritura al dictado y de escritura del texto breve.

- **Las actitudes de los niños hacia la escritura.** Al preguntar a los niños si les gustaba escribir, por qué, y cuándo escriben, encontramos que 24 de los 25 niños respondieron que les gusta escribir argumentando que así aprenden las letras y que lo hacen cuando su maestra o sus padres lo dicen. El *único* niño que contestó que no le gustaba escribir apuntó que le parece aburrido y que solo escribe cuando le obligan. Solo una niña mostró entusiasmo hacia la escritura, mencionando que le

encantaba aprender a escribir porque así *“puedo escribir cartas”*, y que solía escribir en casa *“cuando mi mamá me dice que anote algo”*. Es la única referencia a la utilidad y el sentido de la escritura como práctica social que los niños realizaron.

- **La capacidad de escribir al dictado palabras y frases con diferente cantidad y estructura silábica.** Las producciones de los niños fueron evaluadas en función de su adscripción a los 5 niveles de conceptualización del sistema de escritura establecidos por Ferreiro y Teberosky (1979), esto es, escritura indiferenciada, en la que los niños imitan el acto de escribir; diferenciada, en la que los niños escriben guiados por criterios de cantidad y variedad de las grafías; silábica, en la que los niños eligen las grafías estableciendo relaciones de cantidad y calidad con la pauta sonora, y silábico alfabética y alfabético exhaustiva, en las que progresivamente se establece la relación entre letra y sonido, si bien puede haber todavía desajustes con la ortografía convencional. Se obtuvo una nota global de la tarea de escritura al dictado y dos notas parciales relativas respetivamente a la escritura de palabras y a la escritura de la frase. La nota global se consideró sobre el nivel más alto que mostrara la escritura en las palabras o en las frases. Asimismo, se registró si los niños pidieron ayuda o no para resolver la tarea y una valoración sobre su actitud en el momento de escribir.

Los 25 niños escribieron al dictado y sus puntuaciones se distribuyeron entre los 5 niveles de conceptualización del sistema de escritura, según la siguiente tabla:

**Tabla 1.** Distribución de los niños por niveles en la tarea.

Nivel de escritura	Dictado global	Dictado palabras	Dictado frase
1: Indiferenciada	1	1	1
2: Diferenciada	3	4	9
3: Silábica	5	4	3
4: Silábico-Alfabética	5	5	3
5:Alfabética exhaustiva	11	11	9
Total niños:	25	25	25

Como se observa, el 16% del aula se encuentra en un nivel presilábico en la escritura al dictado mientras que del 84% restante establece relaciones entre sonidos y letras, si bien vemos cómo la capacidad de utilizar las grafías convencionales se resiente cuando se pasa de escribir palabras (recordemos que son nombres de animales con los que están familiarizados) a escribir una oración. La mitad de los niños (12 de ellos, un 48%) pidió ayuda, pero tenemos que decir que no pedían ayuda explícitamente, sino que se limitaban a decir que no sabían escribir alguna letra o palabra, o que ponían una letra en mayúscula porque desconocían la minúscula. Donde manifestaron más problemas fue en la escritura de la frase: niños que se encuentran en el nivel más alto de conocimiento del sistema de escritura se niegan a escribirla alegando que no saben escribir frases. Parece que su escritura es dependiente de la copia y la memoria más que de su capacidad de uso del sistema de escritura, y por tanto muestran más seguridad con la escritura de palabras conocidas por ellos. Uno de los niños, cuya escritura está en el nivel 5, decide cambiar la palabra “leche” por la palabra “agua” justificándolo porque no sabe escribir esa palabra. En la figura 1 mostramos la

diversidad interna al grupo en la tarea que resultó mejor calificada, la escritura de palabras al dictado.



**Figura 1.** Escritura al dictado de la palabra “mariposa” realizada por 5 de los niños que muestra la diversidad de niveles interna al aula, entre el 1 y el 5.

Respecto de las actitudes, el 44% de los niños se mostró seguro y resolutivo, el 16% expresó sus dificultades pero encontró

la forma de superarlas, el 28% se mostró muy inseguro y el 12% restante se mostró desmotivado (2 niños) o incluso bloqueado (1 niño).

- **La capacidad de escribir un texto breve.** Respecto de la escritura del texto breve, las calificaciones de los niños también se distribuyen entre los 5 niveles de conceptualización del sistema de escritura, pero vemos diferencias respecto de la escritura al dictado. Si la calificación más frecuente en el dictado fue el nivel 5 que obtuvieron 11 niños, o 9 si

consideramos la nota de la frase, para la escritura del texto breve la mayoría de los niños se situaron en el 2, no solo más bajo, sino presilábico. Respecto de las ayudas, la situación fue similar para las dos tareas: disminuyó en uno el número de niños que pidieron ayuda (11 niños) frente a los que no (14 niños). En cuanto a las actitudes, se mantuvo el porcentaje de niños seguros y resolutivos (44%), descendió ligeramente (12%) quienes superan las dificultades que expresan, y aumentaron quienes

 <p>Peppa Pig porque es graciosa (niña, 5 años y 3 meses)</p>	 <p>Spiderman porque tiene telarañas (niño, 5 años y 3 meses)</p>
 <p>Bob Esponja porque es muy gracioso (niño, 5 años y 3 meses)</p>	 <p>Lady Bug porque es una superheroína (niña, 5 años y 6 meses)</p>
 <p>Zak Storm porque me gusta la canción (niño, 5 años y 8 meses)</p>	 <p>Peg + Gato porque cantan una canción muy graciosa (niña, 6 años y 2 meses)</p>

Figura 2. Ejemplos de textos breves escritos por los niños.



se mostraron inseguros (28%) y desmotivados o bloqueados (24%, 4 y 2 niños respectivamente). Tres de los niños que mantienen un nivel alto de uso del sistema de escritura evitaron escribir palabras (“heroína”, “gracioso”, “Celestia”).

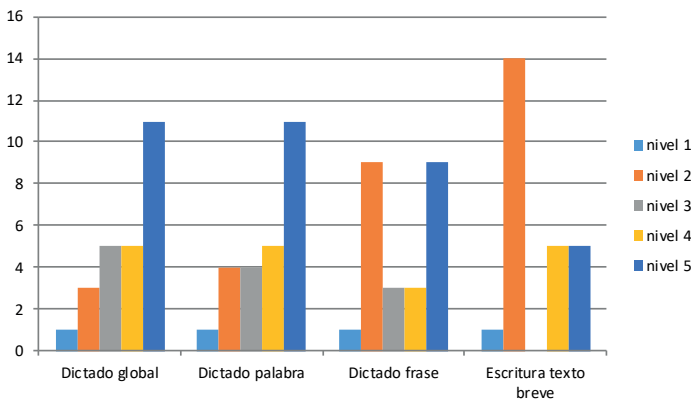
Al leer lo que habían escrito, todos los niños generaron un texto de similares características, de una sola oración en la que se denomina un personaje y se justifica por qué les gusta (mostramos algunos ejemplos en la figura 2). Ninguno escribió un texto más elaborado, que podría haber incluido algún elemento discursivo propio de una mayor familiaridad con textos.

En la gráfica 1 mostramos la distribución de calificaciones de los 25 niños en las tareas de escritura al dictado y escritura del texto breve:

Queremos detenernos en la variación de resultados de los niños en las tareas al dictado y la escritura del texto breve. Se detecta un descenso en la media de la puntuación de cada tarea, que difiere en casi un punto en la valoración entre 1 y 5 puntos: en la escritura al dictado es de

3,88 (SD 1,23) y en la escritura del texto breve es de 2,96 (SD 1,33)). Este descenso se debe a que, por un lado, de los 21 niños con puntuación alta en la escritura al dictado (niveles 5 o 4), solo tienen esos niveles en la escritura del texto breve 10 de ellos; los otros 11 no llegan a niveles alfabéticos. No tenemos ejemplos de escritura silábica en esta tarea. Por otro lado, los 4 niños restantes no han superado la barrera del nivel 2 en ninguna de las dos tareas.

Constatamos por tanto que hay diversidad interna al grupo: finalizando el último curso de El los niños escriben en virtud de distintos niveles de conceptualización del sistema. En segundo lugar, hay diversidad en función de la tarea: un mismo niño puede o no mantenerse en un mismo nivel al escribir autónomamente según sea al dictado o deban generar la información. En las figuras 3 y 4 mostramos las escrituras de un niño y una niña de la misma edad en las dos tareas: el niño muestra un mayor nivel de conceptualización del sistema de escritura en la tarea de escritura al dictado respecto de la escritura que gestionó él. La niña, sin embargo, pertenece al grupo que



Gráfica 1. Distribución de calificaciones en las tareas.

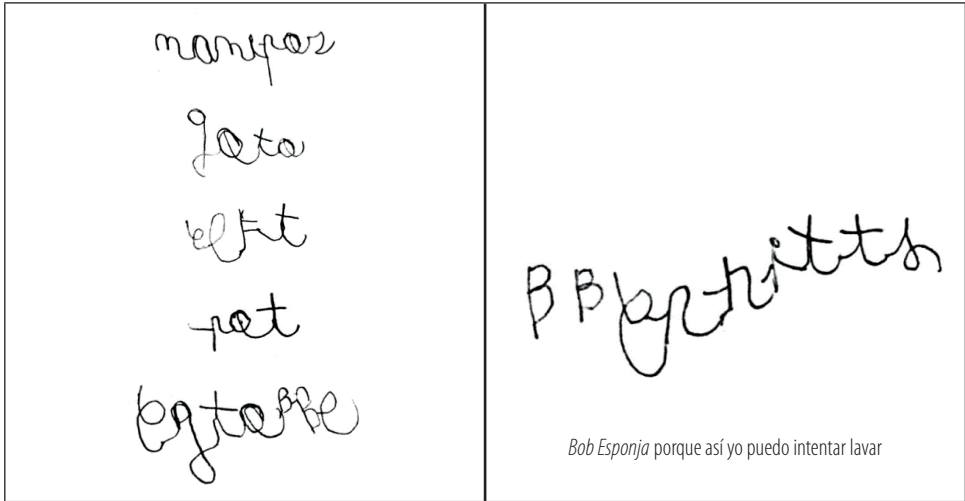


Figura 3. Escritura al dictado y autogenerada realizadas por un niño (6 años y 2 meses).

mantuvo un nivel superior al silábico en ambas tareas, si bien se observa una menor exactitud en la escritura del texto breve:

Consideramos ahora los distintos aspectos observados en relación con los logros de los niños. En primer lugar, no hemos observado relaciones entre la edad de los niños y sus resultados: en ambas tareas los niños con mejores resultados

se distribuyen indistintamente de la edad. Respecto del sexo, las niñas tienen mejores resultados en ambas tareas: el 92,9% de las niñas frente al 72,7% de los niños alcanzan un nivel postsilábico en el dictado y el 50% de las niñas frente al 27,2% de los niños lo alcanzan en el texto breve. Sobre las ayudas, en el dictado el 44% de los niños alcanza el nivel postsilábico sin ayuda y el



Figura 4. Escritura al dictado y autogenerada realizadas por una niña (6 años y 2 meses).

40% lo alcanza tras pedir ayuda, mientras que en el texto breve el 28% lo alcanza sin ayuda y el 12% tras pedir ayuda. Por último, en el dictado el 54,5% de los niños que mostraron una actitud más positiva tienen buenas puntuaciones mientras que en el texto breve esa cifra se reduce ligeramente (45,4%).

#### 4. Conclusiones

Con este trabajo mostramos cómo en el aula estudiada la competencia en escritura durante el proceso de alfabetización inicial no puede considerarse un proceso lineal ni en cuanto al nivel –los niños avanzan a distinto ritmo, independientemente de la edad– ni en cuanto a cómo resuelven la escritura al dictado o generando un texto propio. Las niñas parecen mostrar mejores resultados, lo que sugiere considerar este factor para la organización social del aula. No hemos considerado una tarea de copia, pero suponemos que habría arrojado aún más diversidad en los resultados de cada niño.

Las prácticas de aula que experimentan estos niños pueden haber condicionado unos resultados que muestran menores avances en la escritura cuando depende de las propias decisiones, ya que están basadas en el trazado y la copia. El hecho de que ningún niño solicitara ayuda de forma explícita, sino que se limitaran a expresar la dificultad sobre todo cuando debían enfrentar más de una palabra nos hace pensar en esa influencia de una práctica muy secuenciada de la palabra a la oración y en la que no se promueve la libre exploración de la lengua escrita. También nos hace pensar esto el que algunos niños tomaran la decisión de evitar escribir ciertas palabras en lugar de intentar escribirlas

y que no hubiera peticiones explícitas de información para afrontar las dificultades. Con todo, debemos subrayar que los niños que escriben en niveles postsilábicos no tuvieron problemas para transcribir los nombres de sus personajes favoritos, aun cuando por ser en otros idiomas la relación letra-sonido no cumplía con una ortografía convencional.

Por otro lado, los logros en las tareas parecen relacionarse con actitudes positivas; esto, unido a la aparente falta de relevancia de que los niños hayan pedido o no ayudas, puede facilitar que los logros se identifiquen como intrínsecos a quienes resuelven sin preguntar y con una actitud positiva, en lugar de considerar, como docentes, en las posibilidades de aprendizaje que podemos promover en cada niño si los ayudamos no solo a saber escribir sino a saber ser escritores.

Por todo lo dicho, consideramos que la actuación docente debe ser sensible a la realidad de diversidad sobre la capacidad de uso del sistema de escritura de los niños que van a ingresar en la educación obligatoria. Creemos necesario que las prácticas docentes permitan andamiar los aprendizajes de los niños desde el conocimiento de sus capacidades cuando exploran la lengua escrita en uso, a través de tareas compartidas entre docente y alumnos (Santolària, 2018). Estimamos especialmente importante considerar estas ideas en el tránsito entre EI y EP para respetar y apoyar los avances de los niños, sin esperar un desarrollo lineal ni homogéneo, sino construyendo conocimientos y habilidades en función de los niveles de partida y promoviendo la capacidad de los niños de enfrentar positivamente las tareas y demandar información del docente para mejorar su desempeño.

## Referencias bibliográficas

- AHUMADA, L. y CASADO, T. (2007). El alumno como productor de textos desde los 3 a los 11 años en el CEIP "El Quijote". En P. Fernández y L. Ahumada. (Coords.), *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la educación infantil y primaria* (pp. 233-273). Madrid, España: MEC.
- ALONSO-CORTÉS, M.D. y LLAMAZARES, M.T. (2009). Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Lenguaje y Textos*, 29, 153-164.
- ALONSO-CORTÉS, M.D., LLAMAZARES, M.T. y BIGAS, M. (2012). Formas de interacción en el aprendizaje inicial de la lengua escrita y su relación con los conocimientos previos de los niños. *Cultura y Educación*, 24(4), 449-460. <https://doi.org/10.1174/113564012803998802>
- ALONSO-CORTÉS, M.D., SÁNCHEZ, S. y LÓPEZ, M. (2014). The influence of spelling, oral language skills and comprehension abilities on writing productivity in Spanish. Trabajo presentado en Rijlaarsdam, G. (PRES.) *Conference on Writing Research*. Amsterdam, the Netherlands.
- ALVES MARTINS, M., SALVADOR, L., ALBUQUERQUE, A. y MONTANERO, M. (2017). "Otro niño lo escribió así". Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada. *Revista de educación*, 377, 161-186. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-357>
- BARRAGÁN, C. y SÁNCHEZ, S. (2012). Prácticas docentes, conocimiento de la lengua escrita y currículo. *Investigación en la escuela*, 78, 81-94.
- CASTILLO, C. (2015). Efecto de las prácticas docentes y el nivel de conocimiento letrado de los alumnos al comienzo de la escolaridad en las interacciones de aula. *Cultura y Educación*, 27(1), 125-157. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1012805>
- CLEMENTE, M., RAMÍREZ, E., MARTÍN, J. y RODRÍGUEZ, I. (2014). Las prácticas docentes en la Enseñanza inicial de la lectura. *Investigación en la escuela*, 83, 93-107.
- DÍAZ, L. (2013). *Enfoques, perspectivas y prácticas en la enseñanza de la lectoescritura en Asturias* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, España.
- FERNÁNDEZ, N., ALVARADO, M. y MARTÍNEZ, C. (2019). La intervención didáctica para promover la alfabetización inicial de dos niños no nativo hablantes de español, un estudio de caso. *Álabe*, 19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.19.8>
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 11(2), 13-34. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.769>
- FERREIRO, E. (2019). Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 42(1), 1-37. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550174>
- FONS, M. y CORREIG, M. (2011). Desfem tòpics per millorar l'ensenyament de la lectura i la escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 55, 16-24.
- FONS, M. y BUISÁN, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y educación*, 24(4), 401-413. <https://doi.org/10.1174/113564012803998776>
- GALLEGO GARCÍA, M. (2016). *Evolución de los métodos lectoescritores (1970 – 2013)* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- GARCÍA PAREJO, I. y FERNÁNDEZ, P. (2011) Tareas de escritura autónoma y aprendizaje inicial de la lengua escrita: entre la palabra, el texto y la comunidad de prácticas. *Lenguaje y Textos*, 33, 29-38.

- GONZÁLEZ, X.A., BUISÁN, C., y SÁNCHEZ, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153-169. <https://doi.org/10.1174/021037009788001752>
- LLAMAZARES, M. T. y ALONSO-CORTÉS, M. D. (2009). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipologías de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales. *Lenguaje y textos*, 30, 179-193.
- OLSON, D. R. (2009). Literacy, Literacy Policy, and the School. En D.Olson and N.Torrance (Eds.). *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 566–576). Cambridge, EEUU: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.032>
- PÉREZ, M. y FONS, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. *Tejuelo*, 30, 151-174. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.151>
- PRESSLEY, M., WHARTON-MCDONALD, R., ALLINGTON, R., COLLINS, C., MORROW, L., TRACEY, D., ...WOO, D. (2001). A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction, *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58, [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0501\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0501_2)
- SÁNCHEZ, S. (2014). La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. En M.F. Romero y R. Jiménez (Eds.), *Hacia una educación lingüística y literaria*. (Pp. 177-198). Cádiz, España: UCA.
- SÁNCHEZ, S. y ALONSO-CORTÉS, M.D. (2012). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: prácticas docentes y conocimientos de los alumnos. *Cultura y educación*, 24(4), 387-400. <https://doi.org/10.1174/113564012803998820>
- SANTOLÀRIA, A. (2018). Infants que escriuen sobre protagonistes (sàvies) de contes, infants que hi pensen. *Lenguaje y textos*, 47, 83-94. <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.8595>
- SOLER, M. (2003). Lectura dialógica: la comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky y M. Soler. (Comp.). *Contextos de alfabetización inicial*, (pp. 47-63). Barcelona, España: Horsori.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TOLCHINSKY, L. (2015). Continuidades y discontinuidades en el aprendizaje de la lengua escrita. En J. Mata; M.P. Núñez; J. Rienda. (Coords. y Eds.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 131-147). Madrid, España: Pirámide.
- TOLCHINSKY, L., RIBERA, P. y GARCÍA-PAREJO, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación*, 24(4), 415-433. <https://doi.org/10.1174/113564012803998811>
- UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. (2017). *Fostering a Culture of Reading and Writing: Examples of Dynamic Literate Environments*. Hamburg, Germany: UNESCO.
- VILLANUEVA, J. D. y FORNIELES, F. (2015). Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la Educación Infantil: constructivismo vs. método silábico. *Ocnos*, 14, 100-113. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.07)
- WELLS, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange* 18, (1-2), 109-123. <https://doi.org/10.1007/BF01807064>
- YIN, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks [etc.]: Sage.