

Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa

Claudia Molinari | Magíster en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV, México D. F.). Profesora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Rep. Argentina.

Artículo publicado originalmente en *in-fan-cia: educar de 0 a 6 años*, N° 147 (setiembre-octubre 2014), pp. 27-33. Barcelona: Asociación de Maestros Rosa Sensat. Con algunas modificaciones al texto original, la autora autoriza su publicación en *QUEHACER EDUCATIVO*.

Desde hace mucho tiempo existen acuerdos teóricos en cuanto a la importancia de brindar a los niños oportunidades tempranas de acceso a la lengua escrita desde el momento en que ingresan a la educación inicial (Tolchinsky, 1993; Nemirovsky, 1999; Molinari, 2000). A través de diferentes situaciones didácticas, los maestros ponen a los alumnos en contacto con la cultura escrita en sus diversas expresiones, por ejemplo, aquella que habita en historias de Caperucita o de Pinocho, la que describe y explica sobre la vida de las aves, la que prescribe cómo hacer una torta... Un mundo de escritos en distintos soportes, con lenguajes propios, de diversos géneros; un universo con letras sobre las cuales es posible preguntarse y construir cada vez nuevas respuestas.

Se trata de oportunidades de enseñanza que anclan en los conocimientos que los alumnos poseen y, a partir de ellos, plantear nuevos desafíos donde los pequeños puedan ponerlos a prueba, descubrir que no les alcanzan para brindar ciertas respuestas, encontrar en los compañeros y el maestro otras soluciones que los invitan a probar nuevos caminos.

Para esta presentación seleccionamos solo una situación didáctica cuyo foco de discusión con los niños está centrado en el funcionamiento del sistema de escritura. En este caso, la producción de juegos de mesa con los alumnos y para los alumnos, donde la escritura es necesaria para la elaboración del material.

¿Por qué proponer estos juegos? En primer lugar existe un propósito didáctico que orienta esta decisión, ya que en su producción los niños tienen oportunidades de enfrentarse a situaciones de escritura y revisión para resolver problemas en torno al sistema de escritura. Cuando esto sucede en educación infantil y en los primeros años de la escuela, ellos pueden poner a prueba y transformar los conocimientos que ya tienen sobre dicho sistema, incluso desde las conceptualizaciones presilábicas (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En segundo lugar, la producción de juegos es una propuesta didáctica con sentido para los alumnos, en cuanto este material lúdico forma parte de sus experiencias previas de juego y —una vez elaborado— es utilizado por ellos mismos para jugar. La necesidad de contar con más

materiales de juego para compartir con otros niños de la institución es un propósito que motoriza la producción y da sentido a la tarea.

Los juegos que proponemos son juegos de mesa de circulación social, que los alumnos conocen en sus versiones comerciales. Iniciamos el trabajo con la producción de *juegos de memoria*, donde se requiere un conjunto de fichas o piezas diferentes pero en pares idénticos, ya que el desafío reside en su localización.

Las fichas presentan una imagen impresa y se completa con la escritura del nombre de tal imagen por los niños (Ilustración 1). Por ejemplo, fichas con diversos animales donde los alumnos deben escribir de manera individual: “pelicano” en una y “pelicano” en otra, “canguro/canguro”, “langostas”/“langostas”, “castores/castores”, “serpiente/serpiente”.



Ilustración 1. Juegos de memoria: piezas y reglas de juego

Según la cantidad de niños y piezas necesarias para el armado de cada juego, en cada grupo escolar se pueden producir varios ejemplares del mismo juego, que luego se compartirán. Además –y tal como ocurre en otras experiencias de este tipo– la producción de reglas puede dar lugar a propuestas de escritura y revisión, sea por mano de los niños, sea por dictado al maestro.

A través del tiempo –y gracias al intercambio con los maestros– los juegos que propusimos se diversificaron, pero a fin de analizar la situación decidimos sostener en todos los casos una secuencia didáctica similar.

Aparecieron entonces *juegos de cartas* (Ilustración 2) y de *dominó* (Ilustración 3), cuyos materiales presentan similitudes con los del juego de memoria: conjunto de fichas o cartas diferentes, pero elaboradas en pares idénticos.

En cada carta, una imagen/una palabra; en cada ficha de dominó, dos imágenes/dos palabras.¹



Ilustración 2. Juego de cartas



Ilustración 3. Dominó

¹ En el caso del dominó –dado que el juego no lo requiere– el sentido de la producción de dos piezas idénticas está dado porque cada niño aporta tales fichas para la elaboración simultánea de dos ejemplares del mismo juego (una ficha para incluir en cada juego de dominó).

Los *juegos de recorrido* con dado –al estilo del Juego de la Oca, por ejemplo– introducen una diferencia con respecto a los precedentes (Ilustración 4). Aquí los niños crean y escriben frases que indican premios o penalidades distribuidas en los casilleros numerados del tablero; frases donde, además, la separación entre palabras puede ser objeto de discusión con quienes han comprendido el funcionamiento alfabético del sistema de escritura.



Ilustración 4. Juego de recorrido

La producción se desarrolla en condiciones similares a los juegos precedentes: cada alumno escribe una frase dos veces, pues es necesario ubicarlas en dos casilleros diferentes. Por ejemplo, como vemos en la imagen (Ilustración 5), un grupo de niños ha escrito individualmente –de forma silábica y silábico-alfabética– “Avanza dos casilleros” (texto repetido en casilleros 5 y 30), “Vuelve a la salida” (casilleros 15 y 35) o “Tira dos veces” (casilleros 25 y 40).

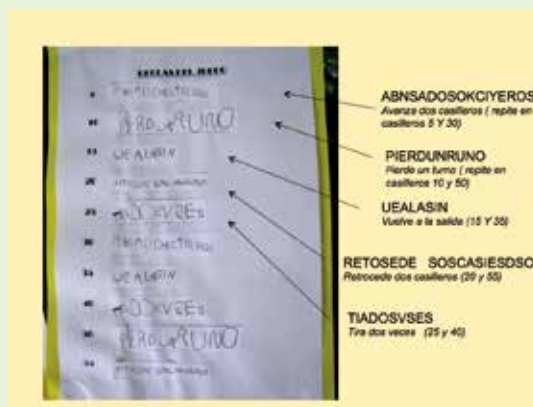


Ilustración 5

Una cuestión a destacar es que –cualquiera sea el juego– la secuencia didáctica se desarrolla en pocas clases y los niños pueden con bastante rapidez cumplir el propósito de jugar.

Secuencia didáctica y análisis de producciones

Dado que para la elaboración de los diversos materiales, la situación didáctica tiene un diseño similar, expondremos la secuencia considerando la producción de juegos de memoria (primer tipo de juego que elaboramos).

La situación comienza con momentos de juego para que los alumnos disfruten y comprendan sus reglas. A partir de allí se enuncia la propuesta de producción, cuyo sentido es “tener más juegos para compartir con otros niños”.

El docente propone entonces a cada alumno, la escritura de un par de fichas iguales. En esta instancia de producción –tal como sucede en otras situaciones de escritura por los niños– el maestro interviene de manera sostenida para que busquen información sobre el sistema de escritura en distintas fuentes conocidas (los nombres, por ejemplo), para que intercambien preguntas e informaciones con los compañeros, para que interpreten las escrituras que están produciendo a efectos de su revisión (Molinari y Corral, 2008). Los docentes planifican qué pares de fichas entregarán a sus alumnos, pues saben que para algunos niños, los problemas que les puede plantear la escritura de “pelícano” no necesariamente son iguales a los de “serpiente”. Sabemos que en el caso de niños con escrituras más avanzadas, por ejemplo, la complejidad de la estructura silábica de “serpiente” puede plantearles buenos desafíos (Ferreiro, 2009).

El proceso de producción de ambas fichas no se resuelve de manera inmediata. En un primer momento, cada niño escribe solo una de las fichas que luego el maestro recoge y guarda (versión 1). En otro momento del mismo día o al día siguiente, el docente propone al mismo autor que escriba la segunda ficha (versión 2), pero en ausencia de la anterior. Es decir, la situación didáctica les propone la **escritura de los mismos nombres, pero sin consulta entre versiones**. Como es de esperar con escrituras no convencionales, la mayoría de los pares de palabras se resuelven de forma total o parcialmente diferente. Estas diferencias son muy interesantes, pues luego los autores se enfrentan a una situación de revisión.

Las fichas del juego de memoria escritas por Mayra, Valentina y Juan Martín son ejemplos de producciones avanzadas de niños de cinco años de jardín de infantes (Ilustración 6). Si comparamos la primera y la segunda versión de cada uno vemos que hay diferencias en la manera de resolver algunos de los segmentos de las palabras que escriben. Por ejemplo, Mayra escribe “can” en “**can**guero” de dos formas diferentes: **CA** y **CN** (¡todas las letras de “can”, pero solo dos en cada caso!). Valentina para “pien” de “**serpiente**” pone **PIE** y **PINE** (solo la segunda vez logra escribir la totalidad de las letras, pero en desorden). Juan Martín escribe “ca” en “**pelícano**” utilizando –fiel a su hipótesis silábica– solo una letra por vez: **C** o **A**. (En un apartado se explica este fenómeno denominado “alternancia grafofónica”).

En todos estos ejemplos, los niños conocen las letras correspondientes al segmento silábico, pero solo logran utilizar algunas en una primera versión y otras en la segunda versión (sin advertirlo, claro). Como vemos, escribir no se reduce solo a conocer las letras.

Los chicos saben que no puede decir lo mismo si las escrituras son diferentes, y lo saben desde las conceptualizaciones presilábicas. Cuando ven las dos versiones no pueden aceptar que diga, por ejemplo, “pelícano” y “pelicano”, por tanto la necesidad de contar con una versión definitiva de la fichas para su edición, justifica instancias de revisión de las versiones 1 y 2.²

El momento de revisión lo hemos planteado hasta ahora de tres maneras diferentes.

En algunas oportunidades, cada autor se encuentra con ambas versiones, las confronta, decide qué conservar o transformar, y reescribe las fichas para editar (versión 3).

En otras oportunidades hemos planificado instancias de confrontación de producciones en parejas, promoviendo la discusión entre quienes han escrito versiones 1 y 2 de la misma ficha (como hacemos varios ejemplares del mismo juego, hay al menos dos niños en el aula que escriben el mismo nombre en su ficha. En este caso vale aclarar que se trata de parejas de niños con niveles próximos de conceptualización a efectos de potenciar la discusión). Una vez realizado el intercambio en parejas –en la misma clase o en otra posterior– cada autor escribe de forma individual la tercera versión o lo hacen de manera conjunta.

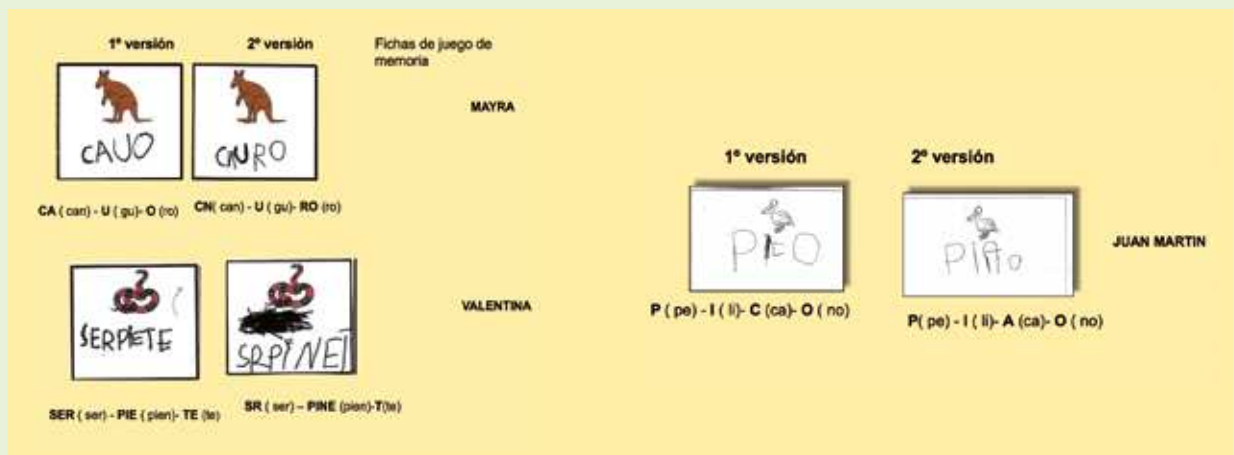


Ilustración 6

² Es necesario aclarar que la revisión también tiene sentido cuando las escrituras son idénticas, también ellas pueden ser reformuladas para que digan mejor a partir de problemas que plantea el maestro.

Una tercera opción para la revisión la planteamos de forma colectiva. Una vez que el maestro recoge las versiones 1 y 2, las analiza y selecciona algún problema para discutir con toda la clase (Ilustración 7). Por ejemplo, imaginemos que las versiones 1 y 2 escritas de manera silábica presentan algunos segmentos resueltos con alternancias grafofónicas (por el tipo de tarea propuesta, dichas alternancias se presentan de manera frecuente en las aulas).



Ilustración 7

Consideremos las versiones de Juan Martín, solo para seguir con el mismo caso.³ El maestro transcribe en el pizarrón sus dos escrituras (PICO / PIAO) y presenta a los alumnos un problema:

“Estas fichas son de un chico que –como algunos de ustedes– tenía que escribir “pelicano” y “pelicano”. Vamos a analizar cómo las escribió. Esto tal vez nos ayude a revisar luego las que ustedes escribieron. ¿Es lo mismo acá (PICO) que acá (PIAO)?”

La maestra no se propone centrar la discusión en la elección de una versión, sino en entender las razones por las cuales un niño escribió lo que escribió. En tales intercambios –y remitiendo a las interpretaciones que el autor realizara de sus escrituras– se ocupa en discutir de manera especial sus diferencias (“ca” de “pelicano” resuelto una vez con C y otra con A). Como sucede en otras situaciones de producción, su intervención apunta a que circule información sobre el sistema de escritura, poniendo en discusión orden y

segmentos (los niños comentan “empieza con...”, “esa va después de...”, “primero la de ‘Catalina’”; “acá tendría que ir la de ‘casa’”; “en ese lugar va la ‘a’”). Luego de tales intercambios, cada autor revisa sus dos fichas y reescribe la versión final para el juego (versión 3).

En el caso de Mayra, Valentina y Juan Martín (cuyas versiones 1 y 2 mostramos en la Ilustración 6), sus producciones finales presentan recorridos interesantes (Ilustración 8). En el caso de Mayra, sostiene la versión 2 que es más avanzada con respecto a la primera: **CNURO**. En el caso de Valentina, la versión 3 recupera las opciones más avanzadas de 1 y 2: **SER** y **TE** de la versión 1 y **PINE** de la versión 2, quedando **SERPINETE** para “serpiente”. En el caso de Juan Martín, introduce de manera desordenada para “ca” de “pelicano” las dos letras correspondientes a la alternancia grafo-fónica: **C** de la versión 1 y **A** de la versión 2, quedando **PIACO** [P (“pe”) I (“li”) A C (“ca”) O (“no”)].



Ilustración 8

³ Para no exponer al autor, el maestro crea o recoge de otro grupo escolar una producción con problema similar.

Los alumnos que no han fonetizado la escritura, también en esta situación tienen oportunidades de pensar en el sistema. Quienes escriben de manera presilábica con producciones diferenciadas, al compararlas se encuentran con escrituras distintas en las versiones 1 y 2, cuando su intención fue escribir lo mismo (sabemos que esto es inadmisiblemente para ellos pues han logrado construir la idea de que para que algo diga diferente debe escribirse diferente, y que para que algo diga igual debe escribirse igual).

La intervención del maestro consiste en poner de relieve este problema (igual significado-distinta producción), e interrogar a los niños sobre cuántas y cuáles letras se necesitan para que diga eso que quisieron escribir. Nuevamente aquí solicita a los alumnos la interpretación de sus producciones a fin de pensar qué conservar y qué omitir de las mismas, considerando otras escrituras disponibles en el aula.

Los niños que en el aula escriben de forma aún más primitiva, en esta situación tienen también oportunidad de pensar sobre la escritura. Consideremos como ejemplo producciones de niños en una sala de tres años (Ilustración 9), en este caso, las primeras versiones de las fichas que producen José –quien escribe “gallina”– y Marina y Clara –“caballo”–.

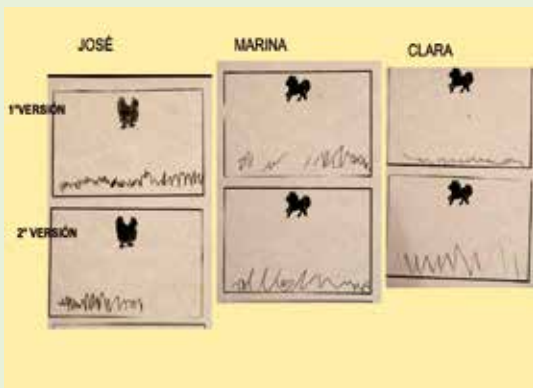


Ilustración 9

Ante ellas, la maestra introduce en el momento de revisión algunas preguntas que todavía los niños por sí solos no logran formularse: cuántas letras llevará “gallina” o “caballo”, cuáles de aquellas que observan en nombres conocidos llevarán, cuál poner primero para que diga. Está claro que no se trata de intervenciones con efectos inmediatos o “mágicos” (hace

tiempo que sabemos la diferencia entre enseñar y el esfuerzo de aprender). Sin embargo, estas preguntas –por ahora “prestadas”, en cuanto que los niños no se las han formulado– podrán en algún punto cobrar sentido en el proceso de apropiación del sistema; cobrar sentido justamente en momentos en que los niños avancen en la construcción de criterios de legibilidad. Por el momento, cantidad y variedad interna no son condiciones que guían la producción, la intencionalidad del productor alcanza para que diga “gallina” o “caballo”.

Como suele ocurrir, las producciones finales de los niños de esta sala presentan logros diferentes (versión 3). Muchas conservan características similares a las versiones 1 y 2 (hecho que no nos autoriza a pensar que “nada” ha sucedido en la experiencia de esos pequeños escritores). Otras –como las que observamos en estos tres niños (Ilustración 10)– muestran claras transformaciones, pues las líneas zigzagueantes de las primeras dos versiones se transforman en unidades separadas, algunas incluso anunciando desde sus formas gráficas un acercamiento a las letras (destacamos “formas gráficas”, pues por mucho tiempo esas letras no se vincularán con la oralidad). Claro que lo que han logrado en esta oportunidad no nos autoriza a pensar que han alcanzado de manera estable una nueva conquista.

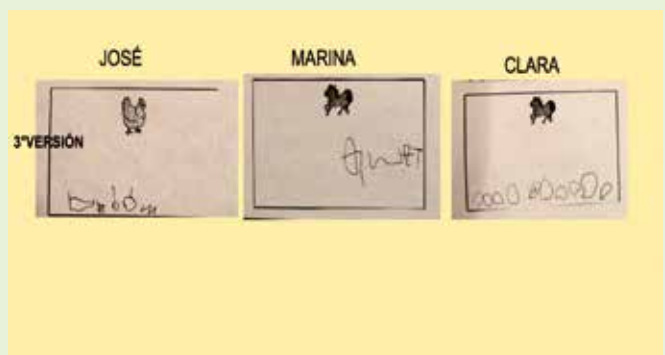


Ilustración 10

Desde hace mucho tiempo sabemos que la escritura infantil avanza en el conjunto de oportunidades educativas que ofrecemos en la escuela y en el jardín. Como parte de ese conjunto, los resultados que estamos analizando indican que la producción de juegos puede ser también una buena oportunidad.

Origen de la situación didáctica y resultados de investigación

La experiencia de producción de juegos fue iniciada en el año 2007 a partir de los resultados de un trabajo tesis realizado con la dirección de Emilia Ferreiro (Molinari y Ferreiro, 2007). En aquel estudio psicogenético propusimos a los niños como situación experimental –no escolar– la producción de dos listas de compras. La primera en forma manual (versión 1), y de manera inmediata –y en ausencia de la anterior– la misma lista de palabras, pero en computadora (versión 2).

En el análisis de las producciones vimos distintas formas de resolución cuando los niños escribían, por ejemplo, “mayonesa” en escritura manual y “mayonesa” en computadora. Estos pares de palabras manual/computadora se resolvían con letras diferentes –es decir, sin identidad– con identidad parcial o total. Pero tal vez lo más interesante, y a partir del nivel silábico estricto, fue una forma de resolución particular que denominamos alternancias grafofónicas.

La tarea de escribir dos veces la misma palabra sin consulta entre versiones, nos permitió obtener información sobre conocimientos infantiles que no hubiéramos obtenido si solo les hubiéramos pedido que escribieran una sola vez. Con la intención de escribir lo mismo –y no para marcar diferencias en los significados, como ya sabíamos que esto podía suceder– las alternancias grafofónicas dan cuenta de un tipo de producción infantil muy avanzada dentro del nivel, que anuncia el cambio conceptual (datos que confirmamos en estudios similares en portugués e italiano: Almeida, 2009; Teruggi y Molinari, s/f).

En las producciones que presentamos aquí a propósito de los juegos, seleccionamos algunas con alternancias grafofónicas. Por ejemplo, en el nivel silábico de escritura, la producción de Juan Martín, quien escribe de manera consecutiva pelícano **PICO** [P (“pe”) - I (“li”) - C (“ca”) - O (“no”)] / **PIAO** [P (“pe”) - I (“li”) - A (“ca”) - O (“no”)].

Los segmentos correspondientes a la sílaba “ca” de “pelícano” están resueltos por alternancia grafofónica, pues dichos segmentos de la misma palabra (“ca”) están escritos con letras pertinentes (C/A), pero solo una de ellas aparece en una primera versión (C) y solo otra en una segunda (A). Estas letras presentan valores sonoros idénticos (se leen “ca”), pero con realizaciones gráficas alternativas (una u otra letra, no las dos). Se trata de centraciones sucesivas en la vocal o en la consonante, sin coordinación, que parecen expresar la forma de producción más avanzada del nivel silábico. Como vemos, Juan Martín conoce dichas letras pero la hipótesis silábica comanda la escritura; de allí la importancia de que en situaciones didácticas, los niños se enfrenten como autores a tales producciones y a los problemas que presenta el maestro a fin de avanzar hacia su coordinación.

La producción de juegos que estamos analizando ha sido una propuesta didáctica con sentido para que los niños se enfrentaran a un problema de escritura similar al que planteamos en aquella investigación. Si hubiera otra situación didáctica donde fuera *razonable* que el autor se enfrentara a discutir dos versiones de igual significado... le daremos la bienvenida (destaco “razonable”, pues no se trata de instalar nuevos ejercicios escolares).



Docentes e instituciones participantes

La experiencia de producción de juegos fue iniciada con las maestras del Jardín de Infantes de la Escuela “Joaquín V. González” de la Universidad Nacional de La Plata y con Andrea Ocampo, coordinadora del trabajo en el Jardín de Infantes “Nuestra Señora del Valle”, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Las producciones expuestas han sido realizadas por las docentes: Patricia Garelli, Yole Barrionuevo, Natacha González, Alejandra Romano, Haydeé Yacznik, Claudia Bardín, Micaela Paladino, Laura Sosa, Gabriela Fernández, Silvina Philip, Silvia Roberti, Marcela Errandonea, Gladys Mendez Portela, Georgina Ferella, Mariela Figliozzi. Corresponden a grupos de alumnos de 3 a 5 años.

Referencias bibliográficas

ALMEIDA, Tiago (2009): *Evolução da Estabilidade Gráfica das Produções Escritas em Criança de Idade Pré-escolar: Tipos de Identidade e Níveis Conceptuais*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal. En línea: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/295/1/DM%20ALME-T1.pdf>

FERREIRO, Emilia (2009): “La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia” en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 30, Nº 2, pp. 6-13. En línea: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n2/30_02_Ferreiro.pdf

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.

MOLINARI, Claudia; CORRAL, Adriana Inés (2008): *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y el jardín*. Buenos Aires: Dirección de Capacitación. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. En línea: http://www.waece.org/escuelaverano_escritura.pdf

MOLINARI, Claudia; FERREIRO, Emilia (2007): “Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora” en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 28, Nº 4, pp.18-30. En línea: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Molinari.pdf

MOLINARI, María Claudia (2000): “Leer y escribir en el jardín de infantes” en A. M. Kaufman (comp.): *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*, pp. 15-71. Buenos Aires: Ed. Santillana.

NEMIROVSKY, Myriam (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Ed. Paidós.

TERUGGI, Lilia; MOLINARI, Claudia (s/f): *Análisis comparativa del fenómeno dell'alternanza grafo-fonica nella scrittura manuale e digitale di bambini di lingua spagnola e italiana* (en prensa).

TOLCHINSKY, Liliana (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Ed. Anthropos.