

Investigación  
Neuroeducativa

MONOGRAFICO  
Avances y desafíos en  
la comprensión lectora

# Intervención para la enseñanza de la escritura de palabras y textos

## Estudio comparativo en el nivel primario en Argentina

Sandra E. Marder<sup>1\*</sup>, Rocío G. Jaquenod<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Dra. en Psicología. CEREN (Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil). Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Argentina. Universidad Favaloro; Universidad Nacional del Comahue, UNMP (Universidad Nacional de Mar del Plata) y UNLP (Universidad Nacional de La Plata). Argentina.

 0000-002-6027-7322

<sup>2</sup> Prof. en Psicología. UNLP (Universidad Nacional de La Plata). La Plata, Argentina.

 0009-0005-1620-3157

### \*Correspondencia

Sandra E. Marder  
sandramarder@gmail.com

### Citación

Marder SE, Jaquenod RG:  
Intervención para la enseñanza  
de la escritura de palabras  
y textos. JONED. Journal of  
Neuroeducation. 2024; 5(1): 27-40.  
doi: 10.1344/joned.v5i1.46092

Fecha de recepción:  
26/02/2024

Fecha de aceptación:  
14/05/2024

Fecha de publicación:  
15/07/2024

### Contribuciones de las autoras

El manuscrito ha sido aprobado  
por todas las autoras.

### Conflicto de intereses

Las autoras declaran la ausencia  
de conflicto de interés derivado de  
este trabajo.

### Editora

Laia Lluch Molins (Universitat de  
Barcelona, España)

### Revisores

Bastían Hernandez  
Rubén Rojo Gutiérrez

### Derechos de autor

© Sandra E. Marder, Rocío G.  
Jaquenod, 2024

Esta publicación está sujeta a la  
Licencia Internacional Pública  
de Atribución/Reconocimiento-  
NoComercial 4.0 de Creative  
Commons.



### Resumen

Los datos de reportes regionales y nacionales sugieren que la escritura de textos resulta una problemática menos estudiada, aunque muy claramente reportada por los docentes como área de profunda dificultad en los alumnos. El presente estudio tiene como objetivo explorar los resultados de la intervención del programa de desarrollo integral y alfabetización "QA" (Queremos Aprender), en la escritura de palabras y textos, de un grupo de alumnos de primer y segundo año de primaria de Argentina, y comparar los resultados con un grupo de la misma escuela que ha recibido un tipo de enseñanza basada en la perspectiva del *whole language*. Para ello se realizó un diseño exploratorio y longitudinal en el que se evaluó la escritura de palabras y textos preintervención (al inicio de primer grado) y posintervención (antes de finalizar ese año y a mediados de segundo grado). Entre las diferencias encontradas entre los grupos, destacan, a favor del grupo intervenido, una mejora en los procesos básicos de transcripción (escritura de palabras con complejidad silábica, mayor longitud y baja frecuencia), un incremento en la cantidad de palabras utilizadas en la producción textual, una mejor legibilidad y puntuación y la presencia de marcadores temporales. En la narración, los eventos se relacionan de manera cohesiva y se componen, en la mayoría de los casos, de una escena, una orientación, una complicación y un desenlace. De dichos resultados se desprende que, para lograr desempeños adecuados en la producción escrita de los alumnos, es fundamental la intervención sistemática en la enseñanza de la escritura que aborde todos los aspectos incluidos en el programa presentado a partir de la formación docente y la enseñanza planificada.

**Palabras clave:** escritura, palabras, textos, lenguaje oral, niños, primaria, intervención, docentes.

### Resum

Les dades de reports regionals i nacionals suggereixen que l'escriptura de textos és una problemàtica menys estudiada, encara que molt clarament reportada pels

educadors com a àrea de profunda dificultat en els alumnes. Aquest estudi té com a objectiu explorar els resultats de la intervenció del programa de desenvolupament integral i alfabetització QA a l'escriptura de paraules i textos d'un grup d'alumnes de primer i segon any de primària d'Argentina, i comparar els resultats amb un grup de la mateixa escola que ha rebut un tipus d'ensenyament basada en la perspectiva del *Whole language*. Per fer-ho, es va realitzar un disseny exploratori i longitudinal en què es va avaluar l'escriptura de paraules i textos pre (a l'inici de primer grau) i post intervenció (abans de finalitzar aquest any i a mitjans de segon grau). Entre les diferències trobades entre els grups es destaquen, a favor del grup intervingut, una millora en els processos bàsics de transcripció (escriptura de paraules amb complexitat sil·làbica, major longitud i baixa freqüència), un increment en la quantitat de paraules utilitzades en la producció textual, una millor llegibilitat, puntuació i la presència de marcadors temporals. A la narració, els esdeveniments es relacionen de manera cohesiva i es componen en la majoria dels casos d'una escena, una orientació, una complicació i un desenllaç. D'aquests resultats es desprèn que, per aconseguir rendiments adequats a la producció escrita dels alumnes, és fonamental la intervenció sistemàtica en l'ensenyament de l'escriptura que abordi tots els aspectes inclosos al programa presentat, a partir de la formació docent i l'ensenyament planificat.

*Paraules clau:* escriptura, paraules, textos, llenguatge oral, nens, escola primària, intervenció, educadors.

### **Abstract**

Data from regional and national reports suggest that text writing is a less studied problem, although very clearly reported by teachers as an area of deep difficulty for students. The objective of this study is to explore the results of the intervention of the comprehensive development and literacy program "QA" in the writing of words and texts of a group of first and second year primary school students in Argentina, and to compare the results with a group from the same school that has received a type of teaching based on the *Whole Language* approach. For this purpose, an exploratory and longitudinal design was carried out in which the writing of words and texts was evaluated pre intervention (at the beginning of first grade) and post intervention (before the end of that year and in the middle of second grade). Among the differences found among the groups, in favor of the intervention group, the following findings stand out: an improvement in basic transcription processes (writing words with syllabic complexity, greater length and low frequency), an increase in the number of words used in textual production, better legibility, punctuation and the presence of temporal markers. In the narrative process, events are related in a cohesive way and are composed, in most cases, of a scene, an orientation, a complication and a resolution. From these results it is clear that, in order to achieve adequate performance in students' written production, systematic intervention in the teaching of writing that addresses all the aspects included in the program presented, starting with teacher training and planned teaching, is essential.

*Keywords:* writing, words, texts, oral language, children, primary school, intervention, teachers.

## Introducción

En la Argentina se reportan con preocupación resultados de distintas pruebas que revelan importantes déficits en las habilidades de lectura y escritura. Los niños de tercer grado presentan dificultades para leer y comprender textos simples, sobre todo en las escuelas de gestión estatal donde asisten en su mayoría alumnos de contextos con mayor vulnerabilidad<sup>1,2</sup>, hecho que se amplificó a partir de la pandemia por COVID 19<sup>3,4</sup>. La escritura de textos resulta una problemática muy claramente reportada por los docentes como área de profunda dificultad en los alumnos, tanto a nivel productivo como reproductivo<sup>5,6</sup>. Sin embargo, es importante destacar que este área ha recibido menos atención en términos de investigación. La prueba ERCE de escritura de texto evaluó en 2019<sup>7</sup> la producción de dos textos según los dominios discursivos, textual (vocabulario, coherencia y cohesión) y de convenciones (completamiento fonológico de las palabras y puntuación), en una muestra de 5059 alumnos de tercer grado de 227 escuelas estatales y privadas de la Argentina. Las mayores dificultades se hallaron en los dominios discursivos y de convenciones, en los que solo el 35 % de los alumnos obtienen buen desempeño.

Ahora bien, podemos caracterizar tanto la lectura como la escritura como actividades sociales y cognitivas complejas que requieren la integración de diferentes conocimientos. Específicamente, la lectura demanda el dominio oral de los recursos lingüísticos: vocabulario, sintaxis compleja y organización discursiva<sup>8,9,10</sup>, y también la comprensión oral<sup>11</sup> y los conocimientos sobre el mundo y específicos de distintos dominios. A su vez, la escritura necesita que el niño desarrolle la coordinación grafomotora y los patrones motores y visuales<sup>12,13</sup>, que domine el sistema de escritura<sup>14,15</sup> y aprenda los diferentes procesos involucrados en la composición escrita de diferentes tipos textuales<sup>16</sup>.

Debido a la confluencia de los diferentes dominios en el desarrollo social, cognitivo y lingüístico y a las características de su emergencia, las investigaciones se han focalizado en los primeros años de la escolaridad, pues se ha observado que las habilidades y los conocimientos que se desarrollan temprana-

mente tienen impacto en el aprendizaje de etapas posteriores<sup>17,18</sup>. En este sentido, los resultados de las investigaciones muestran que debe ser incentivada la intervención temprana con programas basados en evidencia científica, que planteen situaciones didácticas específicas de producción textual y sostenidas en el tiempo dentro del contexto escolar y a su vez prioricen el trabajo con el lenguaje a partir del desarrollo del discurso oral.

¿Pero cómo aprenden los niños pequeños a escribir textos? Esta pregunta se la plantearon Berninger y Swanson<sup>19</sup> retomando y modificando el modelo de Flower y Hayes<sup>16</sup> construido para adultos. En el caso de los niños, en el modelo se integran las habilidades básicas de transcripción, por el peso que tienen al inicio del aprendizaje en la actividad de producción de un texto. Esto genera una sobrecarga cognitiva, que explica la importancia que adquiere la automatización del trazado de las letras y el dominio de las correspondencias fonológicas-visuales y gráficas en el desempeño inicial de los alumnos. De este modo, los niños deben atender de forma paralela a la estructura textual, la coherencia global, el contenido, la precisión léxica y la codificación fonológica. Con tanta demanda en la instancia de textualización, seguir el desarrollo de la acción narrativa redundará en una menor atención de los niños a la manera en que están escribiendo las palabras<sup>20</sup>.

Habida cuenta de la problemática planteada respecto de los resultados de los aprendizajes de la lectura y escritura en nuestro país, y de la necesidad de contar con materiales para una enseñanza adecuada, este trabajo se propone, a través de diferentes estudios, los siguientes objetivos:

1. Explorar el impacto de la intervención del programa "Queremos Aprender" (QA)<sup>21,22</sup> en la escritura de palabras de un grupo de alumnos de primer año de Primaria.
2. Realizar el seguimiento en segundo año de Primaria del mismo grupo en escritura de palabras con una intervención acotada del programa.
3. Comparar los resultados obtenidos en las pruebas de escritura de palabras y de textos del grupo intervenido (GI) con un grupo de comparación (GC) de la misma escuela que ha recibido una enseñan-

za mixta (diseño curricular de la PBA y abordaje tradicional de la lengua escrita).\*

- Analizar el grado de asociación entre los aspectos formales de la producción de textos y las variables ligadas a la coherencia y cohesión textual.

## Metodología

Diseño exploratorio y longitudinal.

### 1. Participantes:

**Estudio 1:** 32 niños de primer grado de una escuela primaria de gestión estatal de la ciudad de La Plata: 59 % niñas (M = 81 m, DS = 3,4 m). GI con el que se realizó la intervención sistemática con el programa QA libro 1<sup>21</sup> y *Klofky na lee y escribe* (3 cuadernillos)<sup>23</sup>.

**Estudio 2:** seguimiento longitudinal de los 29 niños pertenecientes al GI en la mitad de segundo grado (M = 91 m, DS = 3,3 m) (56,3 % niñas).

**Estudio 3 y 4:** un total de 60 niños de segundo grado de la misma escuela de gestión estatal de la ciudad de La Plata, 33 niños del curso en el cual se desarrolló el diseño curricular vigente (GC) (M = 94 m; DS = 3,2 m) (67 % niñas), y 27 pertenecientes al GI (M = 91 m, DS = 3,3 m) (59 % niñas), en el cual se aplicó el programa QA en primer grado y solo la intervención con relatos de experiencias vicarias en segundo.

El 63 % de las madres de los alumnos tiene estudios superiores, el 33 % tiene secundaria completa, el 4 % incompleta (240 diferencias no sig. entre grupos) y el 25 % de las familias de ambos grupos perciben planes sociales otorgados por el gobierno para familias en situación de vulnerabilidad.

### 2.1. Instrumentos de evaluación:

- Prueba de dictado de palabras de complejidad creciente**<sup>24,25</sup>. Seis series de cinco palabras c/u controladas por frecuencia, extensión y complejidad fonológica según las características del español. Se computa el número de aciertos: máximo 30. Alfa de Cronbach = ,970.
- Prueba de escritura de texto narrativo con apoyo de imágenes** (experiencia vicaria). Grilla de análisis construida *ad hoc*<sup>26</sup> en la que se evalúan a partir de

una viñeta de tres imágenes: aspectos formales, como cantidad de palabras y porcentaje de errores fonológicos, ortográficos y de segmentación léxica; en segundo lugar, los siguientes indicadores: legibilidad (0-2), puntuación (0-2), organización discursiva (0-3), planos verbales (0-1), cohesión (0-2) y marcadores temporales (0-1). Máx. 11 p. Alpha de Cronbach: ,738.

La administración de ambas pruebas se realizó colectivamente en el aula con sus docentes (ver pruebas en "Material complementario").

### 2.2. Instrumentos de intervención:

Programa "Queremos aprender" (QA).\*\* "Klofky y sus amigos exploran el mundo II"<sup>22</sup>: material que responde a los principios del programa de alfabetización QA para el desarrollo socioemocional, lingüístico y cognitivo infantil, dirigido a niños de 5-7 años. El material también contiene guías para docentes.<sup>27,28</sup> Las actividades se encuentran divididas en apartados y apuntan a desarrollar el vocabulario, la comprensión oral y de textos escritos, la narración oral, la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras del sistema de escritura, la escritura de palabras y oraciones, la lectura de palabras y pequeños textos. Asimismo, contiene ejercicios que estimulan la atención, las funciones ejecutivas y las habilidades socioemocionales.

En este proyecto se focaliza solamente en los apartados: a) *Compartimos*, donde los niños relatan experiencias personales. Luego la docente enseña el proceso de escritura, escribiendo al dictado de los niños para que progresivamente escriban de forma independiente<sup>29</sup>; b) *Sonidos y letras marchando*, donde se trabajan actividades para desarrollar el sistema de escritura, así como la lectura y la escritura de palabras y de oraciones; c) *Historias para contar*, donde los niños tienen la oportunidad de producir relatos de experiencia vicarias a partir de viñetas.

Asimismo, se utilizó el material *Klofky na lee y escribe*<sup>23</sup> para la práctica del trazado y la escritura de palabras y oraciones. Esta serie de cuadernillos tra-

\* El tipo de enseñanza se detalla en el apartado "Metodología".

\*\* <https://www.queremosaprender.com.ar> Este programa está siendo utilizado en la actualidad, desde nivel inicial y hasta tercer año de Primaria, en varias provincias de Argentina a través de convenios con los Ministerios de Educación de Mendoza, San Luis, Corrientes, Chubut y con la ONG "Misiones rurales" para llegar a las escuelas a donde concurren los niños en situación de pobreza del norte del país.

bajan progresiva y sistemáticamente el desarrollo de diferentes habilidades para que los niños aprendan a leer y escribir palabras, frases y oraciones en letra cursiva de forma lúdica con un marco narrativo.

### 3. Procedimientos:

La intervención con los apartados mencionados de QA se realizó en primer año de primaria de la siguiente manera: con una frecuencia de tres veces por semana, se trabajó el relato de experiencias personales y el diario mural (dictado al maestro), y dos veces por semana se realizó la lectura dialógica y la re-narración. Además, diariamente, durante una hora, se desarrollaron actividades para aprender el sistema de escritura (conciencia fonológica, aprendizaje de las letras y sus correspondencias, lectura y escritura de palabras).

Luego, hasta mitad de segundo grado, se continuó solamente con la producción de textos orales y escritos de experiencias vicarias utilizando viñetas visuales en el GI, con una frecuencia de dos horas semanales, es decir, sin la utilización del material de QA<sup>21,22</sup> y *Klofkyna*<sup>23</sup> completos. Los niños de los GI y GC fueron evaluados con la prueba de escritura de palabras y con la de producción de textos al finalizar la intervención. La evaluación se llevó a cabo por grupos, dentro del aula y con la presencia de la docente. Los padres firmaron al inicio un consentimiento informado (ver declaración ética).

La docente de primer grado del GI fue formada en el programa QA de forma intensiva durante el mes de febrero, un mes antes de la implementación de la propuesta, por parte de la Orientadora del Aprendizaje (OA) del establecimiento educativo. Fundamentalmente, la capacitación se centró en cuatro ejes: didáctica de la lectura y escritura de palabras, oralidad, comprensión y escritura. Luego, durante la implementación del programa en ese año, se la acompañó en el aula (al menos una o dos veces por semana) con el fin de modelar las actividades.

Para este trabajo se realizaron registros de las prácticas pedagógicas en el GI y entrevistas y observaciones en el GC referidas a las prácticas pedagógicas aplicadas por la otra docente, quien trabajó desde la perspectiva del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires<sup>30</sup>, basado en la teoría de la

psicogénesis de la lengua escrita de la Dra. Emilia Ferreiro<sup>31</sup>. Dicha perspectiva forma parte del paradigma del *whole language*<sup>32</sup>, con el agregado de algunas actividades más tradicionales que incorpora la docente.

### Preguntas de investigación

- ¿Existen diferencias significativas en el desempeño de escritura de palabras y de textos al final del primer año y a mediados de segundo entre el GI y el GC?
- ¿En qué procesos se observan las mayores diferencias y a qué tipo de actividades del aula podemos atribuir dichos resultados?
- ¿Qué grado de asociación existe entre la cantidad de palabras y los diferentes tipos de errores (fonológicos, ortográficos y de segmentación léxica) que hacen a los aspectos más formales del texto, con la legibilidad, la puntuación, el uso de marcadores temporales, la coherencia y cohesión textual?

### Resultados y discusión

A continuación, presentamos los resultados y la discusión de los diferentes estudios abordados.

#### Estudio 1

Se evalúa con la prueba de escritura de palabras a los niños del GI al inicio de año y luego, dos meses\* antes de finalizar el primer grado.

**Tabla 1: Escritura de palabras.** Media y DS. Niños GI (n = 32) T1 y T2.

Cantidad de palabras escritas sin omisiones de letras (máx. 30)	Inicio (marzo) T1	Septiembre T2
Promedio y DS	1,03 (2,17)	21,38 (3,96)

Al inicio de primer grado, los niños pudieron escribir en promedio una palabra de la serie 1 (palabras frecuentes cortas). Luego, a los 6 meses de iniciada la intervención todos los participantes pudieron escribir de forma completa y correcta las primeras

\* En Argentina las clases comienzan en marzo y finalizan en diciembre. En julio es el receso invernal.

cuatro series de palabras (promedio 21) y completar, con algunas omisiones, palabras de las series 5 y 6 (palabras complejas, largas e infrecuentes) (tabla 1). Si tomamos como referencia la única prueba estandarizada en Argentina que administra el dictado de palabras en un test de lectura y escritura en español<sup>33</sup>, estos valores se encuentran en el percentil 80 de este subtest en proporción con la cantidad de estímulos de cada prueba, ya que en el LEE los estímulos son 44.\*

## Estudio 2

Se realiza un seguimiento de la intervención desde el mes de septiembre del primer grado (año en el que se implementa el programa completo), hasta el mes de junio de segundo grado. Cabe aclarar que en los primeros meses del segundo grado no se continúa con el trabajo sistemático en escritura respecto de la ortografía, pero sí se trabaja dos veces por semana con relatos de experiencias personales y escritura de experiencias vicarias.

A continuación, se presenta la M y el DS de cada una de las series y del total de la prueba en el mes de septiembre del primer grado (a dos meses de finalizar de año) y en junio del segundo grado (mitad de año).

**Tabla 2: Escritura de palabras.** Medias DS y rango GI: T2 (n = 32), T3 (n = 29).

		N	M	DS	t	Sig.
Serie 1	T2	32	4,94	0,24	113,570	
	T3	29	5,00	,00a		,000**
Serie 2	T2	32	4,47	1,04	24,149	
	T3	29	4,97	0,18	144,000	,000**
Serie 3	T2	32	4,28	1,14	21,197	
	T3	29	4,79	,49	52,537	,000**
Serie 4	T2	31	4,32	,90	26,484	
	T3	29	4,62	,72	34,194	,000**
Serie 5	T2	31	3,61	1,43	14,066	
	T3	29	4,69	,66	38,249	,000**
Serie 6	T2	31	1,90	1,81	5,842	
	T3	29	3,45	1,24	14,955	,000**
Puntaje total (máx. 30)	T2	32	21,38	3,96	30,491	
	T3	29	24,07	1,73	74,895	,000**

\*\* p < 0.01

Serie 1 t3: t no se computa porque el valor del DS es = 0.

Tal como se observa en la tabla 2, del primero al segundo grado se constatan diferencias altamente significativas en el desempeño en todas las series y en el puntaje total. Hasta la serie 4, los niños casi habían alcanzado el puntaje máximo de cada una. Sin embargo, a partir de la serie 5 (palabras largas y con mayor complejidad silábica y ortográfica), los puntajes fueron relativamente bajos en el T2 y mejoraron significativamente en el T3.

Entre los errores más comunes en las últimas series, destacan errores fonológicos como las omisiones de letras en palabras con complejidad silábica (CCV) y errores ortográficos del tipo inconsistentes, como *v/b*; o bien dependientes del contexto: *y/ll*, *c/qu*; o los de uso histórico, como la *h*, ej.: escriben *buebos*, *uevos*, *guebos*, en lugar de *huevos*. Respecto de la ortografía en los primeros años de primaria, en 2010 Ferroni y otros<sup>34</sup> realizaron un estudio longitudinal en el cual se evaluó un grupo de 46 niños a lo largo de los tres primeros años de escolarización. Los autores plantearon allí que, recién a partir de segundo grado, el conocimiento ortográfico empieza a incrementarse y a tener como mejores predicto-

\* Decidimos utilizar una prueba ya administrada en otras investigaciones por nuestro equipo debido a que es de complejidad creciente y permite evaluar más certeramente el tipo de palabras que sí pueden escribir los alumnos y las dificultades más específicas.

res las habilidades de denominación rápida y fluidez en el trazado de las letras, y no la conciencia fonológica, como ocurre en nivel inicial y en primer grado.

### Estudio 3

Con el fin de constatar el impacto de la intervención realizada en el GI, se realizaron estadísticos descriptivos sobre las diferentes variables analizadas comparando el desempeño del GI con un GC de la misma escuela y del mismo grado que recibió otro tipo de enseñanza (descrita en "Metodología").

#### - Escritura de palabras:

Se encontraron diferencias entre ambos grupos en la cantidad de palabras que escriben los alumnos en la mitad de segundo grado. Existen diferencias altamente significativas a favor del GI en casi todas las series de palabras y en el puntaje total: GI,  $M = 24,07$  (1,73), y del GC,  $M = 19,29$  (7,13),  $t: 3,61$ .\*\* Se observa también, por el tamaño de los DS, que los niños del GI logran superar la prueba de una manera muy homogénea intragrupal, mientras que en los niños del GC el desempeño es más heterogéneo.

Se constatan entre 20 y 30 puntos de diferencia entre ambos grupos en los porcentajes de niños que logran escribir de forma completa las palabras de cada serie (tabla 3). Solamente en la serie 6 las diferencias son bajas. Cabe aclarar que esta serie está formada por palabras trisílabas, complejas, con dificultades ortográficas (*h* y *ll*) que hasta el momento que los niños fueron evaluados aún no se habían trabajado sistemáticamente.

**Tabla 3.** Escritura de palabras. Porcentaje de niños con puntaje máx. en cada serie en la mitad de segundo grado. GI (n = 27) y GC (n = 33).

	GI	GC	X <sup>2</sup>
Serie 1	100,0 %	74,2 %	,035*
Serie 2	96,6 %	71,0 %	,092
Serie 3	82,8 %	51,6 %	,069
Serie 4	72,4 %	40,0 %	,074
Serie 5	79,3 %	53,3 %	,044*
Serie 6	17,2 %	27,6 %	,082

\* $p < 0.05$

Al analizar los desempeños en las diferentes series según las categorías planteadas por Ball y Blachman,<sup>35</sup> se observa que ningún niño de la muestra total utiliza una estrategia no analítica (caracteres no convencionales o dibujos) para escribir. Por lo tanto, todos los participantes comprenden la relación entre el lenguaje oral y la lengua escrita, y son capaces de establecer correspondencias entre fonemas y grafemas, aunque utilicen una estrategia analítica incompleta (tabla 4). En esta instancia se encuentran entre un 10-15 % de los niños del GC en las primeras tres series, y alrededor del 25-35 % de ellos cuando se trata de las palabras más largas y complejas de las últimas series; mientras que solamente un 6,8 % de los alumnos del GI utilizan esta estrategia para la serie 5 y un 27,4 %, para las palabras de la serie 6. La escritura completa la encontramos en casi el 100 % del GI en las primeras cinco series del dictado. Lo mismo sucede con el GC en las primeras tres series. A partir de la serie 4, el desempeño decae para el GC al 76 % y en la serie 6, al 65 %. Se constatan diferencias estadísticamente significativas en las series 3 y 5 entre ambos grupos, a favor del GI.

**Tabla 4.** Escritura de palabras. Niveles de escritura por serie. Porcentajes para cada grupo. GI (n = 27) y GC (n = 33). Segundo grado (T3).

	Escritura no analítica (0 y 1)				Escritura analítica incompleta (2, 3 y 4)				Escritura analítica completa (5 y 6)			
	GI		GC		GI		GC		GI		GC	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Serie 1	0	,0	0	,0	0	,0	1	3,2	29	100	30	96,7
Serie 2	0	,0	0	,0	0	,0	4	12,8	29	100	27	87,2
Serie 3	0	,0	0	,0	0	,0	5	16,0	28	100	26	84,0
Serie 4	0	,0	0	,0	1	3,4	7	23,2	28	96,4	23	76,7
Serie 5	0	,0	0	,0	2	6,8	8	26,4	27	93,0	22	73,3
Serie 6	0	,0	0	,0	8	27,4	10	34,3	21	72,4	19	65,4

Nota. f: frecuencia.

Serie 1, p = ,060; serie 2, p = ,069; serie 3, p = ,036\*; serie 4, p = ,587; serie 5, p = ,044\*; serie 6, p = ,480.

**Tabla 5.** Escritura de textos. Estadísticos descriptivos (GI, n = 27; GC, n = 23). Segundo grado.

		Grupo	M	DS	Min.	Máx.	Test Levene	
							p	T
Puntaje aspectos formales	Cant. de palabras	GI	53,44	16,35	30	108	,000*	-5,249
		GC	32,83	11,27	16	48		
	% de errores fonológicos	GI	6,56	13,41	0	60	,716	,366
		GC	5,39	8,93	2	30		
	% de errores ortográficos	GI	9,63	6,05	0	24	,936	,081
		GC	9,78	7,16	3	20		
% de errores segmentación	GI	3,41	4,64	0	16	,163	-1,423	
	GC	5,87	7,10	4	25			
Puntaje grilla	Legibilidad (0-2)	GI	1,85	,36			,201	1,298
		GC	1,70	,47				
	Puntuación (0-2)	GI	1,41	,57			,000**	,464
		GC	,65	,57				
	Org. discursiva (0-3)	GI	2,85	,36			,029*	2,264
		GC	2,57	,50				
	Planos verbales (0-1)	GI	1,00	,00			,043*	-2,152
		GC	,83	,38				
	Cohesión (0-2)	GI	,93	,78			,003**	3,188
		GC	,35	,48				
	Marcadores tem. (0-1)	GI	1,00	,00			,000**	7,895
		GC	,26	,45				
Total (máx. 11)	GI	9,04	1,28			,000**	7,120	
	GC	6,35	1,36					

\*p &lt; 0.05; \*\* p &lt; 0.01

*Producción. Prueba de escritura de texto:*

Ahora bien, hasta aquí hemos analizado las habilidades de transcripción, base para la producción textual. Pero las diferencias más notables entre los grupos se relacionan con la producción textual. En este sentido, nos basamos en el análisis de las siguientes variables: cantidad de palabras por texto, porcentaje de errores fonológicos, porcentaje de errores ortográficos y porcentaje de hipersegmentaciones o hiposegmentaciones de palabras. En el GI, el 100 % (n = 27) de los alumnos logra escribir textos en letra

cursiva con una media de 53 palabras; mientras que en el GC lo hacen en cursiva un 74 % de los alumnos, el resto escribe con letra imprenta minúscula y solo 23 de los 33 (el 69 %) logra escribir verdaderos textos con una media de 25 palabras, pero con mayor cantidad de errores fonológicos y de hipersegmentación o hiposegmentación de palabras que el GI (tabla 5).

Al comparar con el baremo de la batería de escritura BEEsc<sup>5</sup> que posee normas nacionales, en la subprueba de narración de historieta a partir de viñeta, hallan que la M de cantidad de palabras en segundo

grado es de 31,8 con un DS de 14,6, por lo cual los resultados del GI se encuentran: > 1 DS sobre la M. Los niños obtienen un promedio de 53,44 del baremo nacional en quinto grado de Primaria. Los niños del GC sí estarían debajo de la M esperable según la batería mencionada, teniendo en cuenta que un 31 % del grupo no pudo escribir un texto.

Otro de los elementos que tenemos en cuenta es la segmentación lexical. Estos espacios entre las palabras proporcionan información al lector que le permiten aislar las unidades de significado o aquellas que, sin tener significado propio (palabras “funcionales”), afectan al significado de otras unidades. Se observan en los alumnos del GI un porcentaje

**Tabla 6.** Correlación Spearman: grilla de análisis de la escritura de textos para ambos grupos. Mes de junio de segundo grado (n = 50).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Cantidad de palabras	1										
2. % de errores fonológicos	-,177	1									
3. % de errores ortográficos	-,099	,155	1								
4. % de errores segmentación	-,161	,521**	,092	1							
5. Legibilidad	,095	-,057	,111	-,201	1						
6. Puntuación	,545**	-,087	,021	-,298*	,118	1					
7. Org. discursiva	,647**	-,008	,172	,033	-,009	,251	1				
8. Planos verbales	,381**	-,005	-,041	-,027	-,157	,348*	,309*	1			
9. Marcadores temporales	,667**	,015	-,176	-,037	,230	,377**	,493**	,255	1		
10. Cohesión	,470**	-,302*	,001	,383**	,288*	,339*	,208	,171	,226	1	
11. Total rúbrica	,780**	-,182	,002	-,303*	,405**	,719**	,555**	,409**	,683**	,716**	1

\*p < 0.05; \*\* p < 0.01

A partir de este punto, nos concentramos en los niños que sí pudieron escribir textos con coherencia y cohesión, es decir, que pudieron producir un conjunto de frases adecuadas según la consigna y ordenadas que permiten ser interpretadas y transmiten las ideas elaboradas a partir de las imágenes de la experiencia vicaria relatada. Cabe destacar que los alumnos del GI tienen un rango de extensión de los textos de casi 80 palabras con un mínimo de 30 (tabla 5); mientras que los del GC tienen un rango de 50 con un mínimo de 15.

En función de los alumnos que estamos comparando (habiendo descartado a nueve niños del GC), hay diferencias en los porcentajes de errores, pero estas no son significativas, como se observa en la tabla 5. Respecto del tipo de errores fonológicos, encontramos, sobre todo, omisiones en las palabras con sílabas CCV o CVC. Además, como es de esperar, se constataron errores de ortografía (uso de la b/v, s/z, c/s, ll/y, h).

menor de segmentaciones no convencionales de las palabras escritas al comparar con el GC. Los errores más frecuentes en ambos grupos han sido hiposegmentaciones de pronombres con el verbo *senojo* (se enojó) y *letiro* (le tiró) y también algunas hipersegmentaciones del tipo: *es tabaritando* (estaba gritando). En coincidencia con investigadores que analizaron la segmentación léxica con diferente tipo de escrituras a lo largo de la escolaridad primaria<sup>36</sup>, se observa la prevalencia de hiposegmentaciones respecto de las hipersegmentaciones, sobre todo en los primeros años de la escolaridad, y el más frecuente de los errores correspondió a la unión de un formante gramatical y uno lexical.

Ahora bien, en cuanto a la calidad del texto, los alumnos de GE producen textos con una organización discursiva más completa, esto es, usando puntuación (punto, coma y guiones de diálogo) y correcto manejo de planos verbales. En todos estos indicadores se constatan diferencias significativas

entre los grupos (ver tabla 5), salvo en legibilidad, ya que los alumnos que no alcanzaron a escribir texto, fueron justamente los que tenían letra menos legible, entre otras dificultades. Los niños del GI alcanzan una M de 9 sobre 11 ítems y los del GC, una de 6,5 sobre 11; es decir, un 80 % en el primer caso y un 59 % en el segundo. Si comparamos estos puntajes con la grilla utilizada en el BEEsc,<sup>5</sup> instrumento estandarizado en nuestro país, que es bastante similar en el percentil 50, los niños llegan a completar el 50 % de los ítems, y el 80 % como en nuestra investigación, es alcanzado recién al finalizar la primaria.

#### Estudio 4

Una de las preguntas que nos podemos formular es si los niños que escriben textos más extensos escriben mejor, con menos errores, con mejor legibilidad, puntuación, organización discursiva y diferenciación de planos verbales, y con mayor presencia de marcadores temporales. Para ello realizamos una correlación Rho de Spearman bivariada entre las diferentes variables analizadas. Se observa (tabla 6) que los alumnos que escriben textos extensos también obtienen mejores puntajes en las variables de calidad y el puntaje total de la grilla que incluye las variables 5-10; es decir, correlacionan positivamente con el resto de las variables. Sumado a esto, a mayor proporción de errores fonológicos, mayor presencia de errores de segmentación. Esto se en-

A nivel lingüístico, analizamos el uso de marcadores temporales, como “un día, una tarde o un día de verano”, “hace un mes”, “hace una semana”, “un día soleado”, “un verano”, el 100 % del GI los utilizan vs. el 21 % del GC. También los reemplazos pronominales como “la niña”, “la pequeña”, “el niño”, “su hermana”, “la hermanita”, etc., se constatan en el 55,5 % de las escrituras de los niños del GI vs. el 9 % del GC (ver ejemplos de textos producidos por los alumnos de ambos grupos en el material adicional).

tiende en el marco de lo que se consideran habilidades básicas en la escritura, donde también el porcentaje de errores de segmentación se relaciona negativamente con las variables de puntuación, cohesión textual y el puntaje total de la grilla. La única variable que parece no estar relacionada con el resto de los indicadores es la proporción de errores de ortografía. Es posible que esta falta de correlación entre el porcentaje de errores y las habilidades de la grilla –que debería ser inversamente proporcional– pueda deberse a que son los que seleccionan las palabras que desean escribir, evitando así las palabras en las que se les presentan dudas, o bien puede ser que la ortografía dependa de otros factores no evaluados y, por lo tanto, no presentes en la tabla.

## Conclusiones

El presente trabajo consistió en explorar los resultados de la intervención del programa QA en la escritura de palabras y textos de un grupo de alumnos del primer y segundo año de Primaria, y comparar los resultados con un grupo paralelo de la misma escuela que ha recibido otro tipo de enseñanza. Además, se ha estudiado la relación entre los aspectos más formales (cantidad de palabras, errores) respecto de la puntuación, legibilidad, coherencia y cohesión textual y presencia de marcadores temporales con el fin de reflexionar sobre el abordaje pedagógico de la escritura de textos.

En cuanto a la existencia de diferencias en el desempeño de escritura de palabras y de textos a me-

diados del segundo año de primaria entre el GI y el GC, en la prueba de dictado de palabras se observan diferencias a favor del GI: de casi 30 % en los puntajes máximos obtenidos en las primeras cinco series de palabras, y, dependiendo del DS, algunas de ellas son significativas a nivel estadístico y otras no. En cuanto a la escritura de texto, cabe destacar que el 100 % de los niños del GI pudo completar la tarea; mientras que el 31% de los chicos del GC no pudo producir textos por el bajo desempeño en los procesos básicos de transcripción. Tomando los textos producidos, se observan diferencias significativas en la cantidad de palabras y en todos los puntajes de la grilla analizados, salvo el de legibilidad, pero solo debido a que los casos con puntajes más bajos fueron excluidos de la medición.

Las mayores diferencias se manifiestan, en primer lugar, en los procesos básicos de transcripción (escritura de palabras con complejidad silábica, mayor longitud y baja frecuencia) y, en segundo lugar, en la cantidad de palabras utilizadas en la producción textual y la legibilidad. En la narración, los eventos se relacionan cohesivamente y se componen de una escena, una orientación, la complicación y la resolución o desenlace. Los niños del GI utilizan mucho más y mejor los signos de puntuación y los marcadores temporales. Según nuestra hipótesis, dichos resultados se deben a la propuesta pedagógica del programa de intervención, que aborda explícita y sostenidamente, desde el inicio del primer año, tanto el sistema de escritura como las dimensiones grafomotoras, el desarrollo del vocabulario y el discurso narrativo en los niveles oral y escrito.

Por último, en cuanto al grado de asociación de las variables que corresponden a la escritura de textos, fue posible apreciar correlaciones estadísticamente significativas entre la cantidad de palabras y la mayor parte de los indicadores evaluados en la producción de textos (puntuación, organización discursiva, planos verbales, marcadores temporales y cohesión), así como entre todos estos indicadores entre sí (ver ejemplos en el material complementario).

#### **Perspectivas futuras y limitaciones.**

A la luz de las implicancias pedagógicas de dichos resultados, abogamos por una intervención temprana y sistemática en alfabetización –como la propuesta por programa presentado– que aborde todos los aspectos ligados tanto a la enseñanza del sistema de escritura y del lenguaje escrito como aquellos relacionados con el desarrollo del discurso. La finalidad de este tipo de intervenciones es asegurar desde el inicio las condiciones para que todos los niños –sobre todo los provenientes de poblaciones con mayor vulnerabilidad social– puedan aprender a leer y a escribir desde primer grado, alcanzando un desempeño adecuado desde el inicio de su trayectoria educativa.

Son numerosos los trabajos en los que se ha venido demostrando la iatrogenia de los planteos ligados a las propuestas teóricas y pedagógicas del *whole language*<sup>37</sup>, representado por la psicogénesis de la lengua escrita<sup>31</sup>, para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de nuestros alumnos<sup>14,38,39</sup>. Por este motivo, continúa siendo necesario el aporte de la investigación con sustento

empírico y especialmente el establecimiento de puentes con el aula, donde se pongan a prueba la complejidad y diversidad de factores intervinientes para el logro de los objetivos por parte de los docentes.

Creemos, al igual que Sotomayor y otros<sup>40</sup>, que en futuras investigaciones será importante continuar profundizando y perfeccionando los criterios y grillas de análisis propuestas para aportar un mayor conocimiento sobre la producción escrita de los niños y de su progreso durante la trayectoria escolar.

En cuanto a las limitaciones, no se han podido realizar mediciones desde el inicio de primer grado con el GC, por lo que el presente trabajo no tiene las características de un estudio cuasi experimental, sino de un estudio exploratorio y comparativo. Por otro lado, en relación con los aspectos ortográficos, podría ser interesante aplicar, en futuros estudios, pruebas complementarias como las de velocidad de denominación, velocidad grafomotora y atención visual, que suelen ser los aspectos más relacionados con la vía ortográfica de la escritura.

#### **Declaración ética**

Para la implementación de esta investigación se tomaron los procedimientos recomendados por la APA<sup>41</sup>, lo establecido en la Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos del Niño, los lineamientos dados por el CONICET (Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina) para el comportamiento ético en las ciencias sociales y humanidades (2857/06)<sup>42</sup> y lo establecido por la Ley N° 13298 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño de la Provincia de Buenos Aires.

#### **Agradecimientos**

Se agradece la colaboración de todos los miembros de la institución educativa que han contribuido a la realización de este trabajo: equipo directivo, equipo de orientación escolar, inspector de primaria de la DGE PBA y bibliotecaria, así como a las maestras de grado: Sandra y Silvia, a las maestras de apoyo, Melina y Clara y a la OA Prof. María Magdalena Lacunza. Además, reconocemos la valiosa contribución de los alumnos y sus familias, cuya participación ha sido fundamental para llevar a cabo este proyecto. También agradecemos la colaboración y asesoramiento permanente de la Dra. Ana María Borzone durante la realización de la investigación.

#### **Contribuciones de los autores**

La Dra. Marder ha confeccionado el diseño de la investigación, la supervisión de esta, el esquema del trabajo que se iba a publicar, los análisis estadísticos, la elaboración de los resultados y conclusiones y la redacción general

del artículo. La Prof. Jaquenod ha realizado la totalidad del trabajo de campo en la escuela, la evaluación de los alumnos junto a las docentes, la corrección de los protocolos, la carga de datos en la base de datos, el análisis cualitativo de ítems y el traspaso de los análisis de resultados a las tablas correspondientes para el artículo.

### Fuentes de financiación

El presente trabajo fue financiado mediante una beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas, otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (beca EVC-CIN), la cual se encuentra destinada a estudiantes

avanzados de carreras de grado y cuyo objetivo es proporcionar una experiencia de un año de duración en un proyecto de investigación, acreditado y financiado por la misma institución del estudiante, para iniciar su formación en investigación bajo la guía de un director. En la beca mencionada, la directora ha sido la Dra. en Psicología Sandra Marder, quien se desempeña como investigadora en la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC), Argentina.

### Material adicional

Enlace de descarga: [Material adicional](#)

## Referencias

- UNESCO. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Reporte nacional de resultados Argentina [Internet]. 2019. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380241>
- Ministerio de Educación de la Nación. Aprender 2022. Informe nacional de resultados [Internet]. 2022. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender/aprender-2022/educacion-primaria>
- De Mier V, Marder SE, Casiva AC. Formación docente virtual: valoraciones de una experiencia piloto durante la pandemia. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* [Internet]. 2022;2(17). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.35305/rece.v2i17.718>
- Fonseca L. La enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: Reflexiones y aportes desde las neurociencias y la neuroeducación. *JNeuroedu* [Internet]. 2022;2(2). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1344/joned.v2i2.37527>
- Abusamra V, Miranda A, Difalcis M, Re A, Cornoldi C. Batería para la evaluación de la escritura. BEEsc. Buenos Aires: Paidós; 2019.
- Borzzone AM, De Mier V, Lacunza M. ¿Por qué aprender a escribir en cursiva? ¿Cuándo y cómo enseñar? [Internet]. San Luis: Universidad de La Punta; 2022. Disponible en: <https://leamos.ulp.edu.ar/AdjuntoVer.aspx?v=1&Id=48553>
- UNESCO. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Reporte nacional de resultados de escritura Argentina [Internet]. 2019. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380956?posInSet=10&queryId=dba72348-8ce2-486b-8eb3-699897745c2f>
- Cuetos F. *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer; 2009.
- Defior Citoler S. *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Buenos Aires: Aljibe; 1996.
- Nelson K. *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press [Internet]. 1996. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139174619>
- Hjetland HN, Brinchmann EI, Scherer R, Hulme C, Melby-Lervåg M. *Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review*. *Educational Research Review* [Internet]. 2020;30. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>
- Miranda MA. *Desarrollo de la escritura en español: Un estudio psicolingüístico*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires; 2019. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11287>
- Van Galen GP. *Handwriting and drawing: A two stage model of complex motor behavior*. *Advances in Psychology* [Internet]. 1980;1: 567-78. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61970-6](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61970-6)
- Dehaene S. *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores; 2014.
- National Institute of Child Health and Human Development. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. NIH Publication No. 00-4769. Washington, DC: U. S. Department of Education; 2000.
- Flower L, Hayes JR. *The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem*. *College Composition and Communication* [Internet]. 1980;31(1):21. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2307/356630>
- Shanahan T. *Literacy in preschool and kindergarten children: The National Early Literacy Panel and beyond*. Baltimore: Brookes Publishing; 2013.
- Stanovich KE, Nathan RG, Vala-Rossi M. *Developmental changes in the cognitive correlates of reading ability and the developmental lag hypothesis*. *Reading Research Quarterly* [Internet]. 1986;21(3):267. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2307/747709>
- Berninger V, Swanson L. *Modifying Hayes and Flower's Model of Skilled Writing to Explain Beginning and Developing Writing*. *Advances in Cognition and Educational Practice*. 1994;2: 57-81.
- Sánchez Abchi V, Borzzone AM, Diuk B. *La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la*

- composición. *Universitas Psychologica* [Internet]. 2007;6(3): 559-69. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672007000300008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672007000300008&script=sci_arttext)
21. Borzone AM, De Mier V. Klofky y sus amigos exploran el mundo 1. Programa de desarrollo socioemocional, lingüístico y cognitivo y de alfabetización en la primera infancia. Material para el alumno. Buenos Aires: Akadia; 2017.
  22. Borzone AM, De Mier V. Klofky y sus amigos exploran el mundo 2. Programa de desarrollo socioemocional, lingüístico y cognitivo y de alfabetización en la primera infancia. Material para el alumno. Buenos Aires: Akadia; 2018.
  23. Borzone AM, Lacunza M, Iribarne B. Klofky lee y escribe. Cuadernillos 1,2,3,4. La Plata, Buenos Aires: Esdrújula; 2022.
  24. Borzone AM, Marder SE. *Leamos juntos: Guía para el docente*. Programa para el aprendizaje acompañado de la lectura y la escritura inicial. Buenos Aires: Paidós; 2015.
  25. Borzone AM, Marder SE, Lacunza M. Prueba de escritura de palabras de complejidad creciente. Adaptación de Borzone AM, Marder SE. *Leamos juntos*; 2015. 2023, en curso.
  26. Borzone AM, Marder SE, Jaquenod RG. Grilla de evaluación de la producción textual. En curso.
  27. Benítez ME, Plana D, Marder SE. Klofky y sus amigos exploran el mundo 1. Programa de desarrollo socioemocional, lingüístico y cognitivo y de alfabetización en la primera infancia. Guía para el docente. Buenos Aires: Akadia; 2017.
  28. Borzone AM, De Mier V. Klofky y sus amigos exploran el mundo 2. Programa de desarrollo socioemocional, lingüístico y cognitivo y de alfabetización en la primera infancia. Guía para el docente. Buenos Aires: Akadia; 2018.
  29. Sánchez Abchi V, Medrano B, Borzone AM. *Los chicos aprenden a escribir textos. Desafíos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas; 2013.
  30. DGCyE. *Diseño curricular para la Educación Primaria* [Internet]. 2018. Disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-primaria/educacion-primaria/disenos-curriculares>
  31. Ferreiro E. A veinte años de la publicación de los *Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. En: F. Avendaño y M. Báez. *Sistemas de Escritura, constructivismo y educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones; 2004. 9-24
  32. Goodman K. La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En: Flowers L & Hayes J. *Textos en Contexto: los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida; 1996. 11-68.
  33. Defior Citoler S, Fonseca L, Gotthel B, Aldrey A, Jiménez Fernández G, Pujals M, Rosa G, Serrano Chica F. Lee. *Test de lectura y escritura en español*. Paidós; 2006.
  34. Ferroni M, Diuk B, Mena M. Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en Psicología Latinoamericana* [Internet]. 2016;34(2): 253-71. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.2.2016.04>
  35. Ball EW, Blachman BA. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly* [Internet]. 1991;26(1): 49-66. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/747731>
  36. Piacente T, Querejeta M. La separación entre palabras en la escritura infantil. *Revista Neuropsicología Latinoamericana* [Internet]. 2012;4(1): 1-17. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/80627>
  37. Goodman KS. Whole-language research: Foundations and development. *The Elementary School Journal* [Internet]. 1989;90(2): 207-21. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1086/461613>
  38. Borzone A, Lacunza M. Revisión crítica de los postulados del lenguaje integral y de la psicogénesis de la escritura. *Revista de Psicología* [Internet]. 2017;13(26). Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6020>
  39. Marder SE, Zabaleta V. La alfabetización en la escuela: perspectivas en debate. *Revista Novedades Educativas* [Internet]. 2014;279(26):6-12. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/267332973\\_Perspectivas\\_en\\_Alfabetizacion\\_Reflexion\\_y\\_Debate\\_NOVEDADES\\_EDUCATIVAS\\_N\\_279\\_Marzo\\_2014](https://www.researchgate.net/publication/267332973_Perspectivas_en_Alfabetizacion_Reflexion_y_Debate_NOVEDADES_EDUCATIVAS_N_279_Marzo_2014)
  40. Sotomayor C, Lucchini G, Bedwell P, Biedma, M, Molina, D. Producción escrita en la Educación Básica: Análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein* [Internet]. 2013; 27:53-77. Disponible en: <https://doi.org/10.7764/onomazein.27.04>
  41. American Psychological Association. *Ethical principles of psychologists and code of conduct* [Internet]. Washington DC; 2010. Disponible en: <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
  42. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. *Lineamientos para el comportamiento ético en las ciencias sociales y humanidades (CSyH)* [Internet]. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; 2006. Disponible en: <http://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>