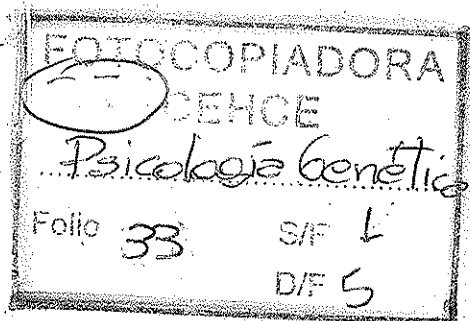


Emilia Ferreiro
DIE/CINVESTAV



En el aprendizaje de la escritura alfabética (la única de la que haremos mención aquí) es preciso distinguir dos aprendizajes involucrados, muy diferentes entre sí: a) El aprendizaje de ciertas convenciones fijas, que son periféricas con respecto al sistema de escritura en cuestión, y b) La comprensión del modo de representación del lenguaje que define al sistema alfabético de escritura (por oposición a otros sistemas de representación del lenguaje).

Veamos las características de cada uno de ellos.

1. *Convenciones periféricas con respecto al sistema de-escritura*

Estas convenciones pueden ser calificadas de "periféricas" con respecto al sistema, ya que cualquiera de ellas podría cambiar sin afectar al sistema mismo. Incluimos aquí:

- la orientación de la escritura (de izquierda a derecha en el renglón y de arriba hacia abajo en la página);
- el conjunto de las formas gráficas de las letras y sus denominaciones;
- el conjunto de las variaciones de figura que puede adoptar cada letra (mayúscula/minúscula; redonda/cursiva; de imprenta/manuscrita, etcétera);

375

3.3

1

- el conjunto de marcas que no son letras y que pueden aparecer junto a las letras (; , : - ! ? ...).

Resulta claro que podríamos cambiar la forma de las letras, o la orientación de la escritura y seguir escribiendo con un sistema alfabético. Se trata de un conjunto de convenciones fijas, que no permiten engendrar nada a partir de ellas. Por ejemplo, el conjunto de las formas gráficas que llamamos "letras", tanto como el conjunto de las formas gráficas que llamamos "números" son conjuntos finitos. Aprender a escribir no implica aprender a inventar letras nuevas sino *aprender las reglas de combinación que definen al sistema y que permiten engendrar nuevas representaciones, sin necesidad de recurrir a un modelo externo* (o sea, sin necesidad de copiarlas). Es este segundo aprendizaje el que plantea serios problemas cognitivos.

Antes de proseguir con el segundo tipo de aprendizaje es conveniente hacer algunas aclaraciones:

1.a) Aunque no vamos a hablar aquí de pedagogía, es ineludible recordar que las posiciones tradicionales con respecto a la introducción a la lengua escrita presuponen que este aprendizaje es esencialmente de naturaleza perceptivo-motriz, como se expresa en todos los programas de "preparación" que solamente incluyen ejercicios de control motor (trazos curvos, espigados, siguiendo tal o cual contorno, ubicándose dentro de ciertos límites, etc.)¹ y de discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva). Los ejercicios de discriminación visual tienden a llevar al niño a percibir la relevancia de parámetros de discriminación tales como "a la derecha de... / a la izquierda de...", "arriba de... / abajo de...", etc. Finalmente, los de discriminación auditiva (que suelen acompañarse también de ejercicios de articulación y fonación) tienden a descomponer las palabras en sonidos elementales. En esta perspectiva, se supone que se trata, básicamente, del aprendizaje de una técnica de transcripción de formas visuales en formas sonoras (= lectura), y de formas sonoras en formas

¹ Esos programas de "preparación" se presentan generalmente bajo la forma de libros o cuadernos de ejercitación, que se venden aún hoy en día por miles de ejemplares. En México uno de los más difundidos es el conocido como APLE (Actividades Previas para la Lecto-Escritura).

gráficas (= escritura). En el fondo, no habría ningún problema conceptual involucrado, ya que todo se reduciría, en última instancia, al establecimiento de correctas asociaciones entre formas visuales y respuestas verbales.

Una gran polémica pedagógica se ha centrado alrededor de lo que parecía ser un problema central: al presentar las letras, ¿debe darse su nombre o el equivalente fonético? La polémica parece seria, pero se sustenta en una presuposición falsa: que lo que se aprende es idéntico a lo que se enseña. Todas las investigaciones inspiradas en la teoría psicogenética de J. Piaget sustentan, por el contrario, la necesaria distinción entre "lo que se enseña" y "lo que se aprende". En el caso particular de las letras, las respuestas verbales que se intentan asociar con ellas pueden ser fonemas para el que enseña pero son nombres para el que aprende. Aunque se diga "la /l/" y no "la ele", eso se aprende como una denominación.² Por eso, cuando me refiero al "conjunto de las formas gráficas de las letras y sus denominaciones", me ubico al margen de esta polémica.

1.b) El hecho de defender la necesaria distinción entre estos aprendizajes "marginales" y los aprendizajes que conciernen al sistema de representación como tal no implica que esta zona de aprendizaje sea puramente mecánica y ajena a cualquier problema cognitivo. En varias publicaciones hemos podido documentar, por ejemplo, los conflictos que surgen cuando los niños intentan comprender la distinción gráfica entre números y letras (cf. Ferreiro y Teberosky, 1979, cap. II). Realizar esta distinción es extremadamente difícil, por más esfuerzos de discriminación perceptiva que despliegue el niño.

En efecto, desde el punto de vista puramente gráfico, no

² Para aclarar esto cito solo dos ejemplos, de una gran cantidad de datos recogidos al respecto, de niños introducidos a la práctica de la sonorización e incapaces de leer:

- Uno de ellos, delante de la palabra escrita *dedo* dice: "la /d/ de dedo, la e, la /d/ de dedo, la o". Cuando le preguntamos nuevamente qué dice allí repite otra vez su serie de denominaciones, sin tener la menor idea de la palabra que tiene delante de sus ojos.
- Otro niño, delante de la palabra *sed* (ubicada al final de una oración) dice: "la /s/ con la e, se, la /d/ con nada... la /d/ con nada... ¿cómo era la /d/ con nada?"

hay ningún rasgo que distinga a una grafía-letra de una grafía-número. Los números, tanto como las letras, se componen de líneas rectas y curvas; ningún tipo de línea o de combinación es privativo de las formas de uno de estos conjuntos. Los números y las letras comparten contextos de presentación con mucha frecuencia: en un calendario hay números pero también letras; las placas de los automóviles tienen en muchos lugares (como en México) tantas letras como números; los periódicos tienen una predominancia de letras, pero hay números para indicar la fecha, las páginas, y dentro del texto de las noticias; el dinero (monedas o billetes) también se marca con números y con letras, etcétera.

No es extraño, entonces, encontrar niños que utilizan la denominación genérica "números" para todas estas marcas gráficas similares (números y letras), tanto como hay otros que utilizan el genérico "letras" para todas ellas (letras y números). Tampoco es extraño registrar preguntas espontáneas que testimonian las dificultades que afrontan los niños para realizar esta discriminación. Por ejemplo: Santiago (2 años 7 meses) pregunta espontáneamente: "¿Verdad que las letras son números?" Mariana (4 años 2 meses) dice: "Me aprendí una letra de leer". Se le pregunta entonces si hay letras que no son de leer y contesta: "Sí, las letras de contar" (o sea, los números).³

Mariana expresa a edad muy temprana un intento de diferenciar estos dos conjuntos que la mayoría de los niños presentan algo más tarde en el proceso evolutivo identificando una diferencia muy general en las funciones y, por ende, en las acciones involucradas: las letras son "para leer" y los números no sirven para leer porque son "para contar".⁴ La distinción es sabia no solamente porque efectivamente la actividad de "contar" (en el sentido numérico) es diferente de la de "leer", sino también porque refleja que el proceso de interpretación de ambos sistemas es diferente: se interpreta un sistema alfabético en el caso de las letras; se

³ Cf. Ferreiro (en prensa) para un análisis longitudinal detallado de la evolución de estos dos niños.

⁴ Distinción que es puesta en crisis cuando, con toda ingenuidad, los maestros ponen números en el pizarrón y preguntan: "¿Quién sabe leer estos números?"

interpreta un sistema ideográfico en el caso de los números. Esto nos conduce al segundo punto que debemos tratar.

2. Sistemas de representación del lenguaje

La comprensión del modo de representación del lenguaje que define al sistema alfabético de escritura plantea problemas enteramente diferentes de los anteriores.

Cualquiera que sea el sector de la realidad del que se trate, la construcción de un sistema de representación plantea una serie de problemas de naturaleza epistemológica, ya que: para construir una representación es preciso analizar lo real que será representado (el lenguaje o cualquier otro sector de lo real que se delimite como "objeto") en términos de sus elementos, propiedades y relaciones constitutivas, y la construcción de una representación exige una decisión justificada acerca de los elementos, propiedades y relaciones de lo real que serán *retenidos* en la representación, así como de aquéllos que serán *omitidos*.

Este proceso selectivo (de retención y omisión) es ineludible, ya que una representación no es un "doble" de lo real y, por lo tanto, necesariamente retiene sólo algunos de los elementos, propiedades y relaciones de lo real representado. Lo que ha sido omitido no debe, sin embargo, ser olvidado; lo omitido es lo que el intérprete debe reintroducir en el momento de interpretar dicha representación. (Es ésta la razón profunda, más allá de todo lirismo, por la que es justo afirmar que toda lectura es un acto de re-construcción: re-construcción de una realidad lingüística a partir de los elementos provistos por la representación.)

La tesis que sustentamos en este y en otros trabajos es que las dificultades más importantes del proceso de alfabetización se sitúan en este nivel: comprender la estructura del sistema alfabético en tanto representación del lenguaje. Entiéndase bien: hablo del sistema alfabético de escritura como una de las *representaciones alternativas del lenguaje* y no de la escritura alfabética como una representación gráfica de los *sonidos* del lenguaje.

La naturaleza compleja del signo lingüístico (y de la rela-

ción de referencia) hace difícil la elección de los parámetros privilegiados en la representación y, para el niño, hace difícil comprender la razón de tales elecciones. Los niños en proceso de alfabetización (escolarizado o no) se preguntan —y la pregunta es legítima— ¿qué es lo que la escritura realmente representa? (¿Representa acaso diferencias en los significados? ¿O bien diferencias en los significados pero en relación a ciertas propiedades de los referentes? ¿Representa tal vez diferencias entre los significantes? ¿O bien diferencias entre los significantes pero en relación con los significados?) En distintos momentos de la evolución estos interrogantes se expresan a través de múltiples situaciones que resultan incomprensibles para los niños. Por ejemplo, ¿cómo es posible que "papá" y "papaya" compartan letras, siendo que un papá no tiene nada de parecido con una papaya?; ¿cómo es posible que los nombres de las personas grandes se escriban a veces con menos letras que los nombres de los niños?; ¿cómo es posible que las palabras "pato" y "patito" se escriban así? (lo razonable sería que se escribieran igual, si pensamos que, desde el punto de vista del significado, un patito es también un pato, aunque también resulta razonable pensar que la escritura "pato" debería llevar más letras que la otra ya que un pato es más grande que un patito); ¿cómo es posible que, habiendo tantas letras, no le toque una diferente a cada quien?; ¿cómo es posible que Rosa tenga la misma letra que Ramón, si la de ella es "la ro" y la de él es "la ra"?; ¿cómo es posible que se escriba lo que no son palabras? (artículos, conjunciones, preposiciones, por ejemplo), etcétera.

3. Evidencias empíricas

Voy a presentar algunos datos que permiten, por una parte, sustentar la idea de la necesaria distinción entre los dos tipos de aprendizajes a los que he hecho referencia y, por otra, ver que el aprendizaje de las convenciones periféricas al sistema plantea a los niños dificultades mínimas, en tanto que la comprensión del sistema de escritura las presenta realmente mayores.

2

275

33

39-10

Los datos provienen de una muestra de 959 niños (de las ciudades de México, Monterrey y Mérida) que inician su escolaridad en zonas escolares que podríamos calificar de "alto riesgo educativo".⁵ Esos niños fueron seguidos durante el primer año escolar, en entrevistas individuales cada dos meses o dos meses y medio. De todos los datos recogidos con estos niños haré mención aquí de algunas características de sus producciones escritas.⁶ En cada entrevista les pedimos que escribieran su nombre, una serie de palabras y una oración. En el Cuadro 1 se presentan los datos pertinentes para este análisis.⁷

Las cuatro primeras líneas del Cuadro 1 se refieren a la presencia, en las producciones escritas de los niños, de aspectos periféricos al sistema. Desde el inicio del año escolar los porcentajes de respuestas correctas según estas características son muy elevados: la mayoría de los niños llegan ya sabiendo que la escritura consiste en una serie de grafías que se organizan siguiendo una línea recta (durante las entrevistas estos niños escribían en una hoja en blanco, sin renglones); lo hacen de izquierda a derecha; son muy pocos los que utilizan seudoletras (en la ilustración 1 se presentan algunos ejemplos de lo que llamamos seudoletras); son también pocos los que mezclan letras y números al escribir una palabra. Esto nos llevó a las conclusiones siguientes:

1. No es la escuela primaria la que enseña a los niños que la escritura es una sucesión de grafías en un orden lineal. Ellos ya lo saben. La linearidad ya ha sido adoptada por el 98.5% de los niños que ingresan a la escuela. Debe considerársela como una adquisición extraescolar (ya que sólo la mitad de la muestra tenía asistencia previa a preescolar).

⁵ Entendemos por tales las zonas donde las cifras de fracaso escolar inicial (porcentajes de repitentes y pérdida de alumnos entre el primero y el segundo año de primaria) es muy elevado con respecto a la media nacional y donde, además, estos porcentajes se mantienen prácticamente sin variaciones por un periodo de cinco o más años consecutivos. Dentro de esas zonas predeterminadas se realizó un muestreo al azar.

⁶ Los datos completos fueron publicados bajo la forma de cinco fascículos: E. Ferreiro, M. Gómez Palacio y colaboradores, 1982.

⁷ Como ocurre generalmente en el caso de estudios longitudinales hubo cierta merma de entrevistados de una ocasión a la siguiente, razón por la cual se indica el total de niños que corresponde a cada entrevista.

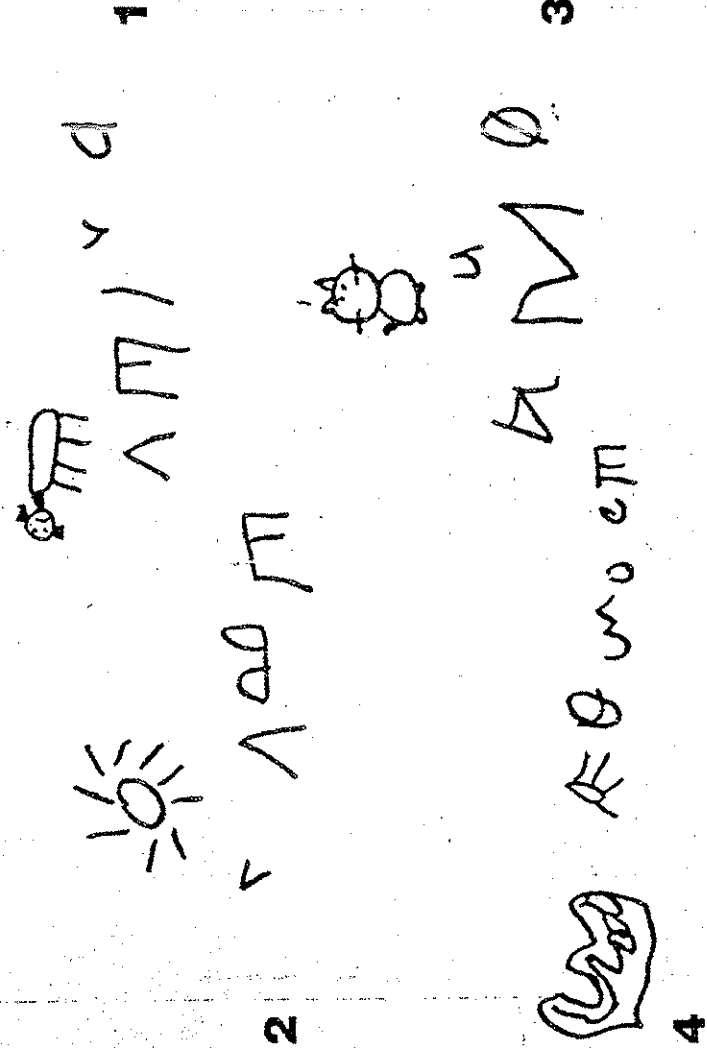


Ilustración 1. Carlos (6 años). Ejemplo de escritura con seudoletras. 1) Gato; 2) Sof; 3) Gato (las grafías a la izquierda y a la derecha de M son consideradas seudoletras), y 4) Vibora (las tres primeras grafías son consideradas seudoletras).

Cuadro 1

	1ª entrevista (N = 959)	2ª entrevista (N = 925)	3ª entrevista (N = 907)	4ª entrevista (N = 886)
Linearidad	98.5%	99.6%	99.8%	100%
Orientación (izquierda a derecha)	94.5%	97.5%	99.5%	99.8%
Ausencia de seudoletras	81.7%	92.7%	98.3%	99.3%
Ausencia de números	79.1%	87.2%	86.3%	98.2%
Escritura en sistema alfabético	1.3%	11.1%	44.1%	62.2%
Escritura con utilización de los valores sonoros convenciona- les de las letras	—	2.5%	27.0%	42.7%

2. No es la escuela primaria la que enseña a los niños que el orden convencional de la escritura es de izquierda a derecha. Ellos ya lo saben. Al iniciar el año escolar, 94.5% de los niños escriben de izquierda a derecha. También debe considerársela como una adquisición extraescolar. Los pocos niños que manifiestan oscilaciones, aprenden rápidamente en el contexto escolar que la orientación es fija, y la adoptan. Y lo mismo vale para la orientación de la lectura de lo escrito.

3. Alrededor de 20% de los niños llegan a la escuela produciendo seudoletras, y la producción de seudoletras es más frecuente en niños con escrituras menos evolucionadas. Pero aprenden rápidamente a dibujar letras convencionales, de tal manera que varios meses antes de finalizar el año, las seudoletras desaparecen casi totalmente. Si bien la posibilidad de producción de letras convencionales es ya patrimonio de los niños al iniciar la escolaridad, la escuela primaria

ayuda a eliminar las formas desviantes tanto como a ampliar el repertorio de grafías-letras. Este aprendizaje se realiza sin mayores dificultades.

4. Alrededor de 20% de los niños llegan a la escuela confundiendo las grafías-letras con las grafías-números (porcentaje inferior al que habíamos anticipado). Pero también aprenden rápidamente a distinguir ambos conjuntos gráficos, de manera que antes de finalizar el año escolar los números desaparecen casi por completo de la producción de los niños, cuando se les pide que escriban. También debe tenerse en cuenta que la mayoría de los niños han sido capaces de hacer la distinción entre ambos tipos de grafías en contextos extraescolares, pero que la escuela les ayuda a afirmar esta distinción, y que, a pesar de las dificultades serias que conlleva, este aprendizaje se realiza, para casi todos los niños, rápidamente.

5. Ninguna de estas características formales de la escritura puede ser, pues, causa del fracaso escolar. Apenas 0.7% de los niños de la muestra utilizan seudoletras al final del año escolar, en tanto que 20% son reprobados. Apenas 1.8% de ellos mezclan letras con números al escribir, en tanto que 20% son reprobados.

6. Como todas las características antes mencionadas están vinculadas a la discriminación perceptiva, el control motriz y la capacidad de evocación de formas geométricas complejas, debe descartarse también que dichos factores sean los que tengan incidencia decisiva en el fracaso escolar.⁸

En los cuatro aspectos que estamos considerando, los porcentajes de respuestas correctas se sitúan entre 79 y 98.5% al inicio del año escolar. Estos porcentajes descienden drásticamente cuando pasamos a considerar los aspectos propiamente estructurales, o sea, si el niño es capaz de escribir *productivamente* según las reglas de base del sistema. Si se parte de la idea de que el aprendizaje se reduce a la repetición mecánica de modelos externos, entonces la indagación se limita a las palabras escolares reiteradamente presentadas (existan o no en el programa o en los textos oficiales, esos modelos se perpetúan en la práctica escolar; cf. Ferreiro, 1984).

⁸ Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. y colaboradores (1982, fascículo 1, pp. 74-75).

Por el contrario, si se piensa que la tarea fundamental del sujeto en curso de aprendizaje es comprender las reglas de funcionamiento del sistema, de modo que pueda engendrar nuevas representaciones acordes con el sistema (sin necesidad de recurrir constantemente a la copia), la indagación se centrará en la posibilidad de escribir palabras diferentes del repertorio escolar clásico. Ésta fue nuestra opción: en cada entrevista pedíamos a los niños que escribieran cuatro palabras semánticamente relacionadas (nombres de animales, o vegetales, etc.) y una oración. De la oración no vamos a ocuparnos aquí, pero es preciso indicar que consideramos que un niño escribe utilizando los principios básicos del sistema alfabético cuando busca una correspondencia entre sonidos menores que la sílaba y las grafías. Esos niños ponen aproximadamente tantas letras como recortes fonéticos admite la palabra.

Vemos en el Cuadro 1 que es mínima la proporción de niños que, al inicio del año escolar, escriben dando muestras de haber comprendido que la escritura alfabética representa, básicamente, la secuencia de sonidos elementales de la palabra. Esto no es sorprendente, puesto que apenas inician su escolaridad primaria; pero lo notable es el marcado contraste entre los porcentajes anteriores (79% o más) y el 1.3% que registramos ahora. Más aún: la diferencia entre los porcentajes se mantiene todo a lo largo del año porque las cifras que corresponden a este rubro nunca alcanzan a las anteriores (en la última entrevista, al finalizar el año escolar, prácticamente todos los niños utilizan las convenciones periféricas del sistema pero apenas 62% han comprendido su modo de funcionamiento).

En la penúltima línea del Cuadro 1 aparecen como "escrituras en sistema alfabético" las que presentan una correspondencia *cuantitativa* entre la cantidad de letras y la de recortes fonéticos de la palabra. El niño puede estar utilizando o no los valores sonoros convencionales (vsc) de las letras. Cuando agregamos a la correspondencia cuantitativa la exigencia de esta correspondencia *cualitativa* los porcentajes de respuestas correctas descienden aún más, llegando apenas a 42.7% al finalizar el año escolar (en la población estudiada, y sin pretender derivar de aquí conclusiones a

nivel nacional). Señalemos que en estos últimos porcentajes no se toma en cuenta la ortografía convencional de la palabra sino la utilización de letras "posibles" en cierta posición, en función del valor sonoro convencional que esas letras asumen (por ejemplo, las escrituras *papalla* o *cavayo* se consideran como correctas desde este punto de vista).

La conclusión que nos parece ineludible es la siguiente: el aprendizaje de las convenciones periféricas al sistema se realiza sin mayores dificultades, iniciándose en contextos extraescolares y perfeccionándose dentro del contexto escolar; incluso en niños de familias de escasos recursos económicos (como la mayoría de los niños de la muestra a la que nos estamos refiriendo) este aprendizaje se realiza sin dificultades.⁹ Lo que plantea muy serios obstáculos es entender la estructura del sistema de representación del lenguaje que la sociedad utiliza.

Es imposible, en los límites de este capítulo, intentar presentar la interpretación psicogenética de la evolución de las conceptualizaciones sobre la escritura a la que hemos llegado después de diez años de investigación sobre el tema. En lugar de intentarlo me limitaré a presentar y comentar tres ejemplos de escrituras de niños de 6 años a quienes aún no se les ha "enseñado" a escribir (en el sentido escolar), y que ejemplifican de modo muy claro tres momentos importantes en esta evolución.

Armando (Ilustración 2) sabe escribir su nombre, pero no comprende aún el modo de composición de esta representación. Cuando le pedimos que escriba una serie de nombres de animales (elefante, jirafa, venado, gato y perro, en ese orden), Armando prefiere dibujar antes de escribir, para estar seguro de saber luego qué dice en cada serie de letras. Para escribir los diferentes nombres Armando recurre al repertorio de formas incluido en su propio nombre (A, M, o, a) y escribe todas las palabras con la misma cantidad de letras. Utilizando solamente cuatro letras diferentes y poniendo siempre tres letras para cada palabra, Armando realiza una proeza: no repite ninguna combinación de letras, y tampo-

⁹ Lo cual —dicho sea incidentalmente— permite arrojar dudas sobre los programas de "preparación" que se concentran precisamente en lo que es más fácil de adquirir.

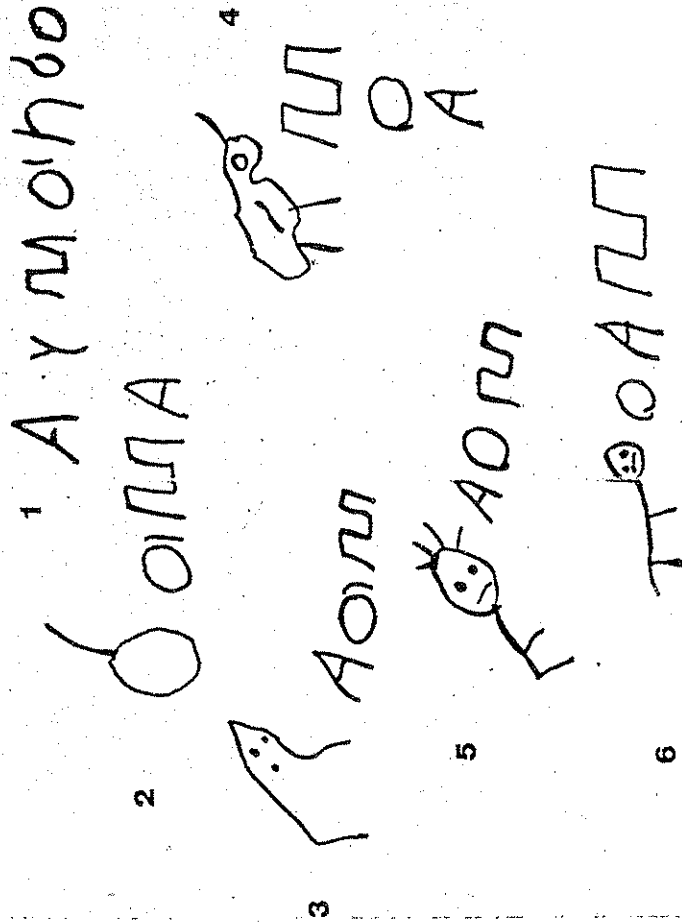


Ilustración 2. Armando (6 años). Ejemplo de combinatoria para lograr diferenciaciones en las escrituras. 1) Armando; 2) Elefante; 3) Jirafa; 4) Venado (en vertical por haber llegado al límite del papel); 5) Gato, y 6) Perro.

co repite letras en la escritura de cada uno de los nombres. Armando, por supuesto, no escribe alfabéticamente, pero ya ha comprendido un principio básico de cualquier sistema de escritura: con un conjunto limitado de formas se crean, por combinación, nuevas representaciones.

Francisco (Ilustración 3) escribe su nombre con algunas de las letras que le pertenecen. Luego escribe una serie de nombres de animales (mariposa, paloma, pájaro, gato, pato, en ese orden), utilizando únicamente las vocales. Pero cada vocal "vale" por una sílaba, porque el proceso de construcción consiste, en este caso, en hallar las partes silábicas de cada palabra y poner una letra para cada una de estas partes. No cualquier letra, sino una letra pertinente para cada sílaba. Armando ponía siempre tres letras, cualquiera que fuera la palabra. Francisco prefiere poner al menos tres letras (escribe "gato" con tres letras, la última de las cuales no corresponde a una sílaba, pero sirve para dar "consistencia" a la representación escrita, como una especie de "letra muda"; de todas maneras se da cuenta que el "arreglo" no es justificable, y escribe "pato" con solamente dos letras).¹⁰ Francisco está escribiendo en un sistema silábico. Está utilizando la información que de alguna manera ha recibido del medio (ya que no de la escuela) pero la ha interpretado silábicamente.

Teresa (6 años 2 meses) asiste a un centro preescolar donde no tienen miedo a la escritura infantil. No enseñan a escribir sino que dejan escribir a los niños. Teresa está finalizando el último año de preescolar y produce este cuento (Ilustración 4).¹¹ Teresa ya escribe alfabéticamente y, como todos los niños que acaban de descubrir los principios de base del sistema, elimina todas las irregularidades que encuentra: no hay separaciones entre las palabras, no hay signos de puntuación y hay una ortografía simplificada. Sería erróneo decir que Teresa comete "errores de ortografía". Lo que ella hace es eliminar las irregularidades del sistema:¹²

¹⁰ La importancia de lo que hemos llamado "exigencia de cantidad mínima" está presentada y analizada en Ferreiro y Teberosky (1979, cap. II) y en Ferreiro (1982).

¹¹ Agradecemos a Myriam Nemirovsky este ejemplo, recogido en una de las escuelas donde trabaja como asesora pedagógica.

¹² La eliminación de las irregularidades de un sistema es algo de la mayor im-

4

3 1 5

3 3

39-10

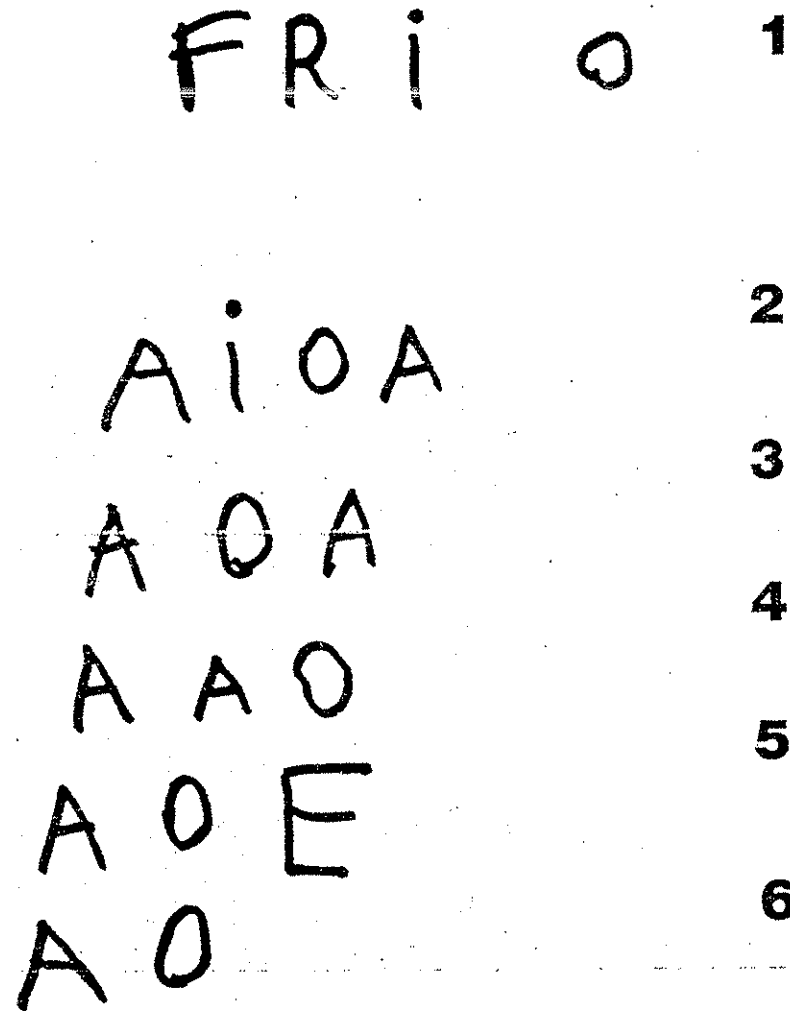


Ilustración 3. Francisco (6 años). Ejemplo de escritura silábica.
 1) Francisco; 2) Ma-ri-po-sa; 3) Pa-lo-ma; 4) Pá-ja-ro; 5) Ga-to, y
 6) Pa-to.

no hay polifonías ni poligrafías; hay diferencias de letras cuando hay diferencias sonoras y hay igualdad de letras cuando hay similitudes sonoras. Sin embargo, dos indicadores nos permiten señalar que Teresa comienza a asomarse a las incertidumbres ortográficas: en el texto la palabra "arco" tiene la ortografía convencional, pero en el título aparece como ARKO (siendo ésta la única K en todo el texto); la palabra "cielo" aparece al inicio escrita según la ortografía simplificada como SIELO, pero al final del texto aparece con la ortografía convencional.

No solamente Teresa ha comprendido el modo de funcionamiento del sistema alfabético, sino que también muestra un notable conocimiento de "la lengua que se escribe" (para usar una expresión de C. Blanche-Benveniste). Su cuento tiene un principio y un final rituales ("Había una vez..." / "...y estuvieron muy feliz[es]. Fin"). En las dos primeras páginas se debate con el modo de presentación del primer episodio de la narrativa (en ortografía convencional: "Había una vez dos arco iris. Entonces nunca podían salir del cielo. Hasta que su, saliere... Hasta que una vez empieza... Hasta que una vez empezó a llover"). A partir de este punto el relato adquiere una estructura rítmica muy marcada, porque Teresa retoma los elementos finales de la oración precedente para iniciar la subsiguiente ("Entonces pudieron salir. Antes de salir se encontraron a un avión. El avión les dijo: ya les falta poco para llegar. Llegaron a la ciudad").

Teresa es excepcional en el conocimiento que posee del modo de organización de un texto escrito, pero no tiene nada de excepcional en lo que respecta a su modo de comprender el sistema alfabético. La ortografía simplificada es —en niños que acaban de comprender cómo funciona nuestro sistema de escritura— un fenómeno normal, tanto como

portancia en la adquisición del lenguaje (oral y escrito). Recuérdese el fenómeno bien conocido de la regularización de los verbos irregulares (cuando los niños dicen "sabo", "cabo", "poní", etc.). Cuando aprenden la serie de los nombres de los números superiores a la decena es frecuente escuchar: "diez y uno, diez y dos", etc., denominaciones que indican que han comprendido la regla que permite engendrar todas las denominaciones regulares ("diez y seis, diez y siete..."; "treinta y uno, treinta y dos..."; etc.).

la ausencia de signos de puntuación y la ausencia de separación entre palabras.

A partir de este punto —y no antes— Teresa, como cualquier otro niño, comenzará a afrontar las dificultades de la ortografía del sistema.

Para enfrentarse a la complejidad conceptual de la escritura los niños exploran diferentes hipótesis alternativas, y esas hipótesis resultan ser buenas para sistemas de escritura, aunque no sean hipótesis adecuadas para el sistema alfabético (cf. Ferreiro y Teberosky, 1979). Este trabajo cognitivo testimonia una fuerte exigencia de coherencia lógica, la misma exigencia que el niño emplea para apropiarse de otros objetos del mundo y que los trabajos de Piaget nos han permitido hacer observables.

Esto muestra también cuán injustos hemos sido al evaluar las dificultades de la alfabetización. Quien aprende no se comporta como el aprendiz de una técnica. Además de la mano que hace trazados con el lápiz, del ojo que discrimina formas y de la boca que emite sonidos hay un sujeto que piensa.

Referencias

- Ferreiro, E., y A. Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México, 1979.
- Ferreiro, E., "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México, 1982.
- Ferreiro, E., M. Gómez Palacio y colaboradores, *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*, (cinco fascículos), DGEE/SEP-OEA, México, 1982.
- Ferreiro, E., *La práctica del dictado en el primer año escolar*, Cuadernos de Investigación, DIE, núm. 15, México, 1982.
- , "The Interplay Between Information and Assimilation in Beginning Literacy", en W. Teale & E. Sulzby (comps.), *Emergent Literacy*, Ablex, Norwood, N.J.

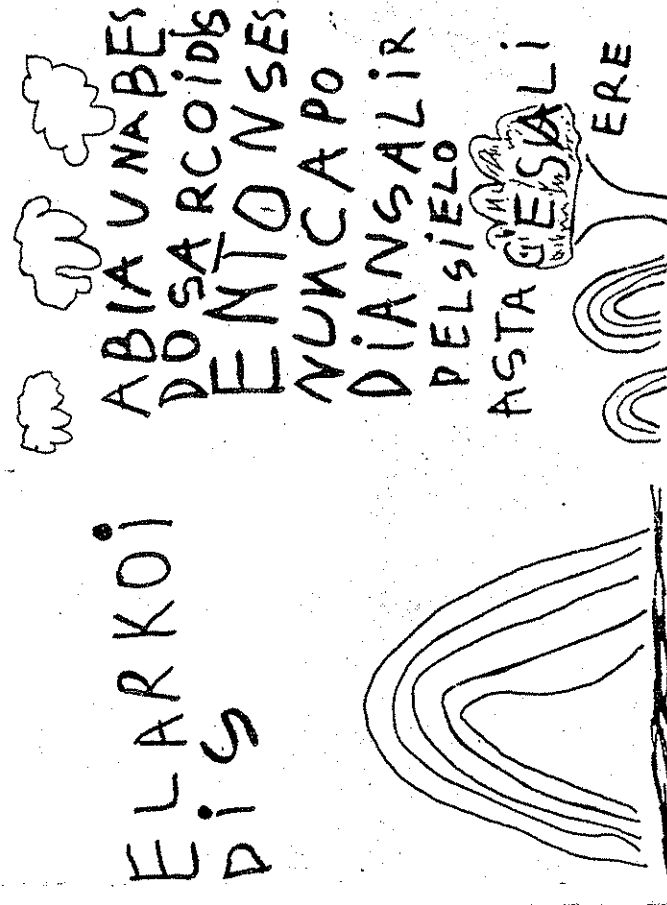



Ilustración 4. Teresa (6 años). Ejemplos de escritura alfabética con ortografía simplificada. [En esta página y en las siguientes.]

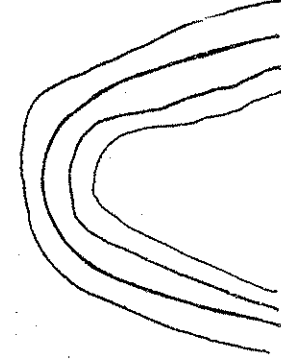
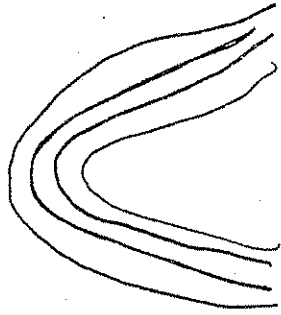
2




 ANASTACEUNA B E S
 EN P E S A



 A S T A C E U N A
 B E S E N P E S O A
~~EN~~ L L O B E R



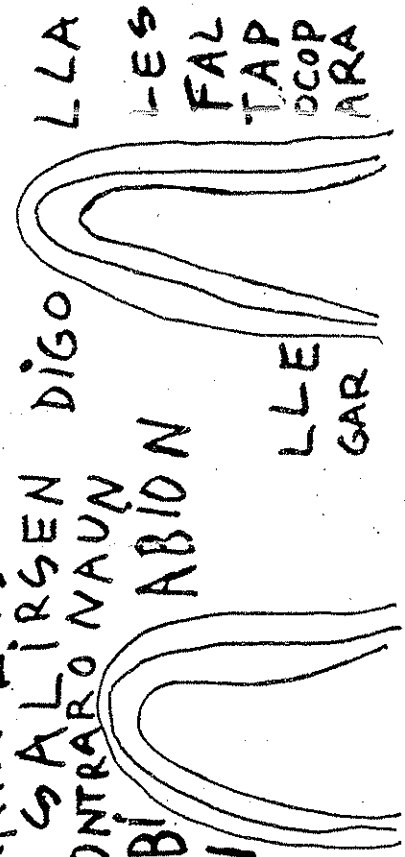
3



 E N T O N S E S
 P U D I E R O N S A L
 I R A N T E S D E N
 S A L I R S E N
 C O N T R A R O M A U N
 A B I A B I O N
 O N

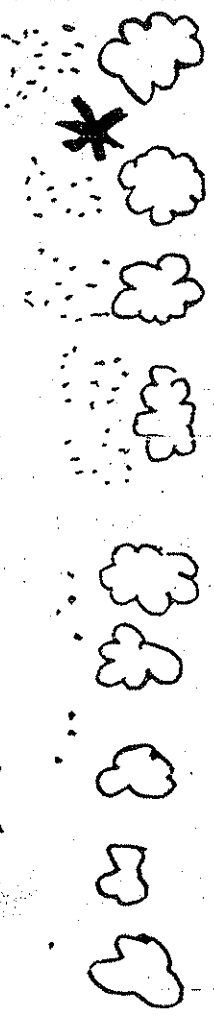


 E L A B I O N L E S



 D I G O L L A
 L L E G A R
 L E S F A P
 T A P
 D C O P
 A R A

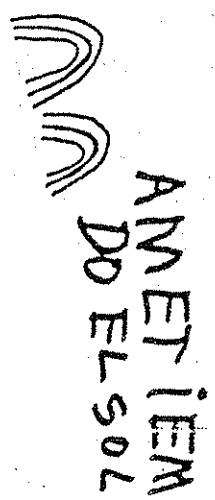
4



LEGA ROMA

LA SIV DADAI

LLAS EESTAB



AM ET IEM
DO EL SOL

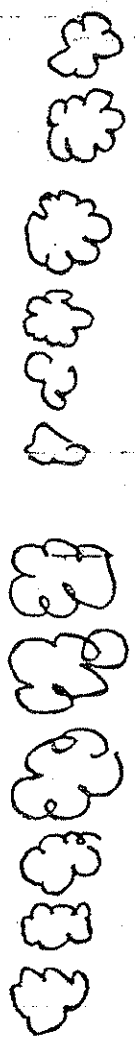
DE PRONTGIE

M ET IERVIDE
SA PARE SIE
RON

5

275

33



IE STUBIERO

IE STUBI

NOTRABESE
NELCIFELD

ERONMUI
FELIS
FIN

