

APRENDER Y ENSEÑAR LA LENGUA ESCRITA EN EL AULA

COORDINADORAS ALEJANDRA PELLICER Y SOFÍA A. VERNON



aula
aléva
sm

Dirección editorial
Patricia López Zepeda

Consejo editorial
Patricia Gaxiola, Victoria Gaxiola de Haro

Diseño de portada: Carlos Palleiro
Diseño de interiores: SM de Ediciones

D. R. © Alejandra Pellicer y Sofía Vernon, 2003
D. R. © SM de Ediciones, S.A. de C.V., 2003

Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula
Primera edición, 2004
Segunda reimpresión de la primera edición, 2006

D. R. © SM de Ediciones, S.A. de C.V., 2003
Magdalena 211, Colonia del Valle,
03100, México, D.F.
Tel.: (55) 1087 8400
www.edicionessm.com.mx

ISBN 970-688-366-5
ISBN 970-688-934-5 Colección Aula Nueva

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana
Registro número 2830

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

La marca **Aula Nueva**® es propiedad de SM de Ediciones, S.A. de C.V.
Prohibida su reproducción total o parcial.

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Introducción

Cuando los maestros piensan en lo que significa enseñar a leer y escribir en la escuela, se encuentran con dos retos bien diferenciados; uno es aquel vinculado con los niños que recién inician su escolaridad. En general, los maestros piensan que el reto está circunscrito a enseñar los principios básicos del sistema alfabético de escritura: las letras y sus sonidos, la escritura y lectura de palabras u oraciones simples y un poco después, la separación correcta de palabras y los principios ortográficos elementales. Cuando esto ha sido logrado, los adultos frecuentemente decimos que un niño “ya sabe leer y escribir”. Las rutas para trabajar lo más básico e inicial del sistema de escritura siguen caminos relativamente homogéneos.

Lo más común es que los maestros presenten primero las vocales y luego una por una las consonantes; una vez que se han introducido sílabas con una o dos consonantes, se empiezan a formar palabras sencillas en donde se usan las sílabas previamente vistas en

clase. Las letras y sílabas se presentan en un orden que va de lo más frecuente y regular, y termina con aquellas consonantes que causan mayores conflictos ortográficos. La separación de palabras se va introduciendo en el momento en que inicia la escritura de oraciones cortas, a través de recursos espaciales simples y mecánicos: dejar cuadros en blanco, poner el dedo entre palabra y palabra para evitar que la escritura de una palabra aparezca junto a otra, etc. El aprendizaje de la segmentación se da por reiteración del mismo recurso: más allá de definir lo que es una palabra (cosa que sería muy difícil), se espera que los niños aprendan a diferenciar una palabra de otra por ejercitación del uso de los espacios en blanco.

El otro reto es aquel que enfrentan los maestros una vez que los niños han comprendido cómo funciona el sistema alfabético. Este segundo reto generalmente es asumido por los docentes a partir del segundo o tercer grado de la educación básica (primaria). Se trata de continuar con la enseñanza de la lectura y la escritura, ahora a un nivel más avanzado, prestando especial interés a las habilidades de redacción. Este reto se traduce como la necesidad de trabajar con los alumnos cuatro diferentes tipos de contenidos: a) lectura para obtener y organizar información, a través del uso de estrategias tales como la elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos y mapas conceptuales; b) características de una tipología de textos; c) la gramática y d) la ortografía. En cuanto a la escritura, muchos maestros interpretan, por ejemplo, que hay que enseñar cuáles son las características de diversos tipos de textos: hay que enseñar lo que es una carta personal, una

noticia, un poema, etc. En estos casos los maestros ofrecen definiciones y ejemplos a los alumnos, y piden que identifiquen las diferentes partes de dichos textos; posteriormente, piden a los niños hacer un texto original (no copiado) a partir del modelo ofrecido. La creencia de fondo es que basta con haber identificado las partes y las características de un tipo de texto en particular tras haber analizado un modelo para poder redactar, a pesar de que dicho escrito no tenga una intención comunicativa, ni un contexto real de uso. Desde este contexto, se cree que el aprendizaje de la gramática y de la ortografía, a las cuales se dedica gran parte del tiempo disponible para la enseñanza de la lengua (tal vez porque es más tangible lo que se debe enseñar y lo que se puede evaluar), tiene un impacto positivo en la redacción y en la calidad de los textos. Así, la “buena redacción” o “la capacidad para leer y escribir bien” se ve como un producto de la adición de estos cuatro contenidos, aunque estos se enseñen de forma aislada. Para otros maestros, la enseñanza de este conjunto de contenidos resulta insuficiente y consideran que, además, es necesario enseñar a leer y a redactar de otras maneras. Y tienen razón. Enseñar a leer y a escribir involucra tomar en consideración muchas otras cosas.

En realidad, estas prácticas comunes son insuficientes. Leer y escribir son procesos sumamente complejos. Por un lado, es necesario que los niños conozcan, a través de su escolaridad, qué, para qué y cómo se escribe. En el aprendizaje de la lengua escrita, los niños y niñas deben empezar a considerar que lo que se escribe o se lee tiene una intención bien definida, que

se escribe para un destinatario (individual o colectivo) específico, y que hay convenciones gráficas, estilísticas y lingüísticas, propias de la cultura letrada en la que se encuentran inscritos. En otras palabras, es necesario que tomen en cuenta, progresivamente, el contexto comunicativo.

Por ejemplo, al escribir este libro, el conjunto de autoras reflexionó en una serie de aspectos que necesariamente definen el acto de escribir: se meditó en cómo presentar la información de una manera clara; pensando en nuestros interlocutores se consideró necesario adecuar y organizar la información para que fuera pertinente y relevante a los maestros a quienes está dirigido; se revisó que el tipo de contenido les pudiera ser útil anticipando quiénes y en qué contextos pudieran leer los capítulos. Inclusive, hicimos la suposición de que algunos podrían ser leídos y discutidos de manera colectiva. Cada una tuvo que redactar y “re-redactar” su capítulo, cuidando la organización del texto, la ortografía, la distribución gráfica. En este sentido, cada texto es producto de varios borradores. Las mediadoras fuimos nosotras mismas: además de leer y modificar el texto de manera individual, leímos los capítulos de las otras compañeras e hicimos sugerencias para su nueva elaboración.

Esta compilación pretende invitar al lector a “re-conceptualizar” lo que es leer y escribir en la escuela. Para esto, hemos dividido el libro en dos partes. La primera contiene seis capítulos abocados a mostrar algunos de los procesos cognoscitivos involucrados en la adquisición del sistema de escritura desde los inicios de la alfabetización hasta los años posteriores de la edu-

cación primaria. Nos parece importante mostrar las capacidades y las dificultades que presentan los niños en su proceso de apropiación, ya que es a partir de este conocimiento cuando es posible pensar y diseñar situaciones de enseñanza más específicas. En la segunda parte del libro se presentan cuatro capítulos dedicados a las cuestiones didácticas propiamente dichas.

Una de las intenciones más fuertes de este volumen es plantear la posibilidad de que la enseñanza de la lengua escrita no se asuma como dos retos diferenciados según la edad o el nivel educativo de los niños. Creemos que el conocimiento del sistema propiamente dicho es una tarea que involucra toda la escolaridad básica, y no nada más los primeros años. También creemos que el conocimiento de las prácticas sociales alrededor de la escritura, de las convenciones gráficas y estilísticas, de las funciones y las intencionalidades propias del mundo letrado se dan desde un principio y de forma paralela a la adquisición del sistema propiamente dicho. Por esto, invitamos a los docentes a enfrentar los dos retos de manera coordinada y simultánea, independientemente del nivel educativo en el que estén trabajando.

En el primer capítulo Sofía Vernon muestra los intentos de los niños para comprender qué tipo de correspondencia deben hacer entre las letras y los sonidos. Sofía Vernon muestra que, antes de estar en posibilidad de segmentar las palabras en fonemas para hacer una correspondencia estricta entre cada letra y cada sonido, los niños hacen intentos de segmentación muy variados. En un principio, los niños creen que en cada letra “dice” la palabra completa.

Una vez que se dan cuenta que esto no es así, tratan de encontrar maneras de recortar las palabras para mostrar que, en una parte que ellos consideran incompleta, “dice” solamente una parte de la palabra. Más adelante, los niños buscan maneras de segmentar las palabras orales para hacer corresponder cada letra a un fragmento sonoro. Este resulta ser un proceso difícil, ya que los sonidos que componen las palabras y las oraciones en el habla aparecen ligados, sin separaciones entre sí. El reto al que se enfrentan los niños es, precisamente, tratar de empatar las letras (que son fácilmente contables y diferenciables una de la otra) con unidades de sonido, que no son fácilmente identificables. En este capítulo, se hace un recuento del proceso que siguen los niños para llegar a aquellas segmentaciones más útiles para escribir en un sistema de escritura como el nuestro.

En el segundo capítulo se abordan los tipos de hipótesis y de estrategias que elaboran los niños al aprender las letras de nuestro sistema de escritura. Graciela Quinteros muestra muy claramente que este aprendizaje no es mecánico, ni se puede dar de manera aislada. Para comprender qué son las letras y qué función tienen en la escritura, los niños otorgan a las letras una serie de funciones que nos son desconocidas a los escritores más experimentados. Este capítulo es central para aquellas personas dedicadas a la enseñanza de niños pequeños, ya que invita a la reflexión sobre las prácticas habituales de ir presentando las letras en un orden preestablecido, de las “fáciles” a las “difíciles”. Provee información central para poder interpretar lo que los niños escriben y para replantear cuáles serían

aquellas actividades de escritura que pudieran llevarlos a una mejor comprensión de la escritura.

En el tercer capítulo se muestra que para comprender el problema de la segmentación entre palabras es necesario considerar las conceptualizaciones de los niños y las particularidades propias del sistema de escritura que lo distinguen de las propias de la lengua oral. Celia Zamudio demuestra claramente que las palabras de las escrituras alfabéticas aparecieron en el medioevo como una solución a los problemas generados por las diferentes condiciones de lectura, y como consecuencia de ello, las palabras no surgieron del análisis del enunciado oral. Del mismo modo, para el niño, el reconocimiento de las palabras como unidades aisladas no es anterior al aprendizaje de la lengua escrita. Este capítulo ofrece además información sobre las distintas maneras en que los niños conceptualizan la segmentación entre palabras. Las respuestas infantiles que se presentan en este capítulo son el producto de una acción reflexiva que involucra la comprensión e integración de los criterios que constituyen dichas unidades.

En el cuarto capítulo se aborda un aspecto crucial de la enseñanza de la lengua escrita: el aprendizaje de la ortografía. Celia Díaz analiza cómo la preocupación que tienen los docentes se expresa de diversas maneras y constituye lo mismo una preocupación educativa que una preocupación social. En el campo de la investigación, muchos de los trabajos sobre el aprendizaje de esta materia han estado marcados por una preocupación profundamente normativa, más que por el interés de comprender cómo construyen los individuos este conocimiento; aquí se explica la forma en

que los niños escriben y cómo construyen su conocimiento ortográfico. El objetivo es ofrecer pistas a los docentes para que encuentren vías que les permitan descubrir la lógica con la que los alumnos toman decisiones gráficas en lugar de limitarse a hacer inventarios de los “errores” que los niños “cometen” cuando están aprendiendo a escribir.

En el quinto capítulo se analiza uno de los contenidos gramaticales cuya enseñanza se prolonga hasta los últimos años de la escuela Primaria: los tiempos verbales. Se pretende mostrar cómo el trabajo sobre la noción de temporalidad no puede estar centrado en la enseñanza del tiempo verbal bajo el paradigma de la conjugación verbal. El excesivo uso de nomenclaturas así como la insistencia para aprender reglas gramaticales, impide no sólo conocer cuánto saben los niños sobre aspectos gramaticales sino que limita la posibilidad de que ellos descubran la regularidad de dichas reglas. Una vez más se muestra cómo los niños y las niñas son capaces de reflexionar sobre una serie de factores que necesariamente están involucrados con la noción de temporalidad. Por ejemplo, se pretende analizar en qué medida: los morfemas de tiempo; el momento de la enunciación; el uso de adverbios temporales; el uso de conjunciones para establecer relaciones de orden; el léxico temporal; el uso de pronombres y la variedad de enunciados afirmativos y negativos son considerados por los niños al intentar responder a la pregunta ¿cuándo sucede algo? Se trata de mostrar que si se enseña gramática planteando no sólo su utilidad (ya que es indispensable escribir bien para que otros nos entiendan mejor) sino presentándos-

la como un juego lógico y atractivo, los niños podrán alcanzar aprendizajes significativos.

Para concluir esta primera parte del libro, en el sexto capítulo Celia Zamudio señala claramente por qué leer y escribir resulta un aprendizaje complejo. La autora retoma algunos de los temas que se han abordado en capítulos anteriores (los modos en que los niños recortan las palabras, las maneras en que tratan de segmentar lo escrito mediante el uso de espacios en blanco, sus aproximaciones a la ortografía), pero esta vez para mostrar cómo, en la historia de la escritura, distintas culturas también hicieron frente a dificultades semejantes, de qué maneras y qué tipo de soluciones encontraron y las repercusiones que estas soluciones planteaban para la lectura y la escritura. El problema general que sirve de fondo es la relación que se establece entre la lengua hablada y la escritura. A pesar de que los niños no repiten la historia de la escritura, estos datos permiten revalorar el trabajo cognoscitivo que éstos realizan a lo largo de la adquisición de la lengua escrita.

En la segunda parte del libro se agrupan cuatro capítulos que, como ya mencionamos antes, tienen la intención de apoyar el trabajo didáctico con la enseñanza de la lengua. En todos ellos se tocan aspectos metodológicos que permiten trabajar la lectura y la redacción de textos en el salón de clases, desde preescolar hasta sexto grado de primaria.

El primer capítulo explica brevemente tres aproximaciones pedagógicas en la enseñanza inicial de la lengua escrita: el lenguaje integral, la enseñanza (o instrucción) directa y el constructivismo. Para cada

aproximación, Sofía Vernon hace un breve recuento de cuál es su sustento teórico, a qué se le da prioridad desde dicho enfoque, cómo se concibe el papel del maestro, y qué tipo de actividades se proponen. También esboza algunas de las críticas que se hacen a cada aproximación. El mayor énfasis está puesto en el enfoque constructivista, tal vez el menos conocido y en el que se sustentan los trabajos presentados en este volumen.

En el segundo capítulo se muestra lo trascendente que resulta para los maestros conocer el proceso que siguen los niños pequeños al abordar el conocimiento de la escritura antes de ingresar a la escuela y recibir una enseñanza formal. Sabemos que no todos los niños entran a la escuela en igualdad de condiciones: haber interactuado con la lengua escrita no es una condición homogénea de ingreso; la gran mayoría de los niños y niñas requiere aprender a leer en la escuela. Por eso, resulta impostergable empezar a plantearse mejores y más eficientes formas de iniciarlos en este tipo de aprendizaje. Beatriz Rodríguez propone una creativa manera de construir en la escuela un contexto alfabetizador que haga posible el aprendizaje de la lectura y la escritura para los niños que mayor apoyo escolar requieren. Del mismo modo, plantea interesantes y necesarias condiciones generales que posibilitan el inicio de la formación de un nuevo lector.

En el tercer capítulo, Mónica Alvarado y Sofía Vernon hacen un esbozo del trabajo didáctico que es posible realizar desde los primeros años de la escolarización alrededor del trabajo con textos naturales y reales. Para este fin, hacen énfasis en la necesidad de tomar en

consideración los propósitos de la lectura y la escritura, de pensar en un producto final con un destinatario claro, y en la toma de consideración de algunos aspectos centrales de los textos que serán trabajados. Las autoras presentan ejemplos de textos producidos por niños pequeños, mostrando la secuencia de actividades que se siguió en cada caso, de modo que el lector pueda, a partir de allí, crear otros proyectos posibles en donde la redacción y la lectura sean el centro del trabajo, sin descuidar las tareas que favorezcan el conocimiento del sistema de escritura propiamente dicho.

El cuarto capítulo pretende analizar si las prácticas escolares más tradicionales, que tienden a proponer actividades centradas en la lectura libre y la escritura de textos, son suficientes y pertinentes. Sin negar el avance que se ha logrado en los últimos años, María del Carmen Larios analiza una serie de dificultades que aparecen a la hora de plantear situaciones didácticas vinculadas a la redacción de textos. Además de saber usar y adecuar el lenguaje escrito con una intención comunicativa y con ciertos interlocutores, en este capítulo la autora intenta mostrar por qué es necesario que los estudiantes dominen la cultura escrita; es decir, por qué las estrategias que emplean los lectores y los escritores experimentados cuando se enfrentan a la producción e interpretación de textos son indispensables en la comunicación. Por ejemplo, se señala cómo, frente a la composición de textos formales, es indispensable que los escritores planeen su texto, hagan borradores, revisen desde múltiples puntos de vista, utilicen herramientas diversas para resolver los problemas

a los que se enfrentan (como diccionarios, gramáticas y glosarios), analicen sus fuentes de información, pidan la opinión de otros, etcétera.

Los capítulos de este libro pueden ser leídos en cualquier orden. Cada uno contiene información que puede servir para comprender de manera más cabal los otros capítulos. De esta manera, invitamos al lector a leerlos todos y a discutirlos con otros lectores cuando sea posible. Esperamos que la compilación de trabajos que ofrecemos resulte de interés y utilidad a nuestros lectores y lectoras.

PARTE I

APOYOS TEÓRICOS

¿Qué tanto es un pedacito?

El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra

Sofía A. Vernon

Aprender a leer y a escribir en español y muchas otras lenguas que usan un sistema alfabético de escritura está relacionado, indudablemente, con poder vincular la lengua escrita con la lengua oral.

A este respecto, la mayoría de las personas hacen una suposición básica: la lengua escrita representa, fundamentalmente, los sonidos de la lengua oral. Esta suposición tiene algo de cierto: gato se escribe con cuatro letras porque la palabra oral tiene cuatro sonidos. Las letras se usan de una manera más o menos consistente, y se utilizan para representar sonidos que podemos considerar iguales: la G de **gato** sirve para escribir **gorila**, la T sirve para escribir **Tomás**, **taco**, **tiburón**, etcétera.

En este capítulo mostraremos las posibilidades que tienen los niños para segmentar el habla, y cómo estas posibilidades se relacionan con el proceso de adqui-

sición del principio alfabético de la lengua escrita, dejando de lado otra parte muy importante de este proceso, que tiene que ver con entender qué es la cultura escrita.

Las sílabas, los fonemas y otras unidades

En los últimos treinta años se ha realizado una gran cantidad de investigaciones acerca de las habilidades que tienen los niños para segmentar palabras.

La suposición básica es la siguiente: para que los niños aprendan a leer, tienen que aprender a reconocer palabras escritas. Aunque es posible que pudieran aprender a reconocer muchas palabras a partir de su forma global, tomando en cuenta algunas de sus características físicas como su longitud, o la presencia de ciertas letras o grupos de letras, la verdad es que este procedimiento haría demandas muy grandes a la memoria. Los niños tendrían que aprender de memoria muchas palabras diferentes y su lectura sería necesariamente ineficiente. Por esta razón, los investigadores han llegado a la conclusión de que, para aprender a reconocer palabras, debe haber otros mecanismos más adecuados: por un lado, es necesario que los niños puedan identificar, aislar y segmentar los sonidos de su lengua. Por otro, es necesario que conozcan las letras y que, a la vez, establezcan las correspondencias entre

! En términos generales, los fonemas se identifican con clases de sonidos. Es un hecho que el sonido de la /a/ no es siempre el mismo en todas las palabras donde aparece. Por ejemplo, las *a* de mamá son diferentes a las de papá, e incluso la primera *a* de papá es diferente a la segunda. Sin embargo, el análisis

los sonidos (fonemas) y las letras mismas.¹ Ya que la mayoría de las lenguas no son absolutamente consistentes con el principio alfabético, es necesario que también vayan reconociendo patrones ortográficos comunes que les permitan hacer generalizaciones acerca de cómo se pronuncian ciertos conjuntos de letras que aparecen con frecuencia en la escritura.

Es preciso decir que si bien el español es relativamente regular en su escritura, hay patrones gráficos y ortográficos que no corresponden directamente a la aplicación del principio alfabético. Por ejemplo, la letra <H> no se pronuncia, y a veces la <U> tampoco (como en guerra o en queso). Las letras y <V> se pronuncian igual. La <G> se pronuncia de manera distinta en “gato” que en “gigante”. La mayor parte de las veces, una sola letra se hace corresponder a un sonido, pero a veces escribimos dos letras para un sonido, como en el caso de la <LL> o de la <CH>. En inglés, la lengua que ha servido de base para la mayoría de los estudios, es aún más evidente que la organización de la escritura no obedece solamente al principio alfabético: palabras como *light* (al igual que palabras como *Miguel*, *huarache*, *guijarro*, *huevo*, *agüita*) no pueden ser leídas solamente a partir de la correspondencia entre letras y sonidos.

Es un hecho reconocido que identificar y operar al nivel de los sonidos menores a la sílaba es algo difícil de lograr. Antes de poder identificar o segmentar las

lingüístico dice que se trata del mismo fonema, porque lo importante es que los sonidos de la *a* sean lo suficientemente distintos de cualquiera de los sonidos de la *e* o de cualquier otra vocal.

palabras en fonemas consonantes y vocales, y mucho antes de saber leer y escribir convencionalmente, los niños son capaces de dividir las palabras en sílabas. Esto tiene que ver con que la sílaba tiene características físicas que la hacen fácilmente identificable. Una sílaba siempre tiene un sonido vocálico, que se corresponde con la cúspide de la sonoridad. Las consonantes que ocurren antes o después del núcleo o cúspide de la sílaba dicha oralmente siempre son menos sonoras, de tal manera que, en una gráfica, la sílaba se representaría como una curva (con la figura de una montaña), en donde el punto más alto indicaría la vocal. Así, una sílaba como “trans” tendría una sonoridad baja en la /t/, más alta en la /r/, se alcanzaría la cúspide en la /a/, luego bajaría en la /n/ y bajaría más aún en la /s/. Así, las diferentes sílabas en una palabra u oración van distinguiéndose unas de las otras.

En el castellano, la sílaba marca la unidad rítmica, ya que todas las sílabas tienen la misma duración. Es por eso que podemos palmear al ritmo de la mayoría de las canciones y poemas en nuestra lengua. Los niños desde los dos o tres años hacen una segmentación en sílabas cuando quieren enfatizar algo: “¡ma-má, ven a-quí!”.

El inglés es algo diferente. Si bien las sílabas también son fáciles de identificar, la unidad rítmica no es la sílaba. Esto sucede porque en esta lengua, cuando una sílaba no está acentuada dentro de la palabra o la oración, se contrae, y la vocal se pierde o se acorta, y pierde por lo tanto su identidad. En general, la vocal en sílabas débiles es un sonido neutro (una especie de e) que tiende a desaparecer, mientras que en las síla-

bas fuertes, la vocal conserva su identidad. Como en la lengua inglesa hay muchas más palabras de una sola sílaba que en español, y generalmente éstas conservan la vocal, la enseñanza del inglés escrito usa en sus inicios, esa clase de palabras. De no ser por las palabras monosilábicas, a los niños de habla inglesa les sería muy difícil comprender el principio alfabético.

Ahora bien, la lingüística reconoce dos unidades intermedias entre la sílaba y el fonema, las cuales son fundamentales en el análisis del inglés. Éstas resultan fácilmente identificables para los niños de habla inglesa, aún antes de que hayan aprendido a leer. Se trata del ataque y la rima. El ataque de una sílaba (en inglés, *onset*), está compuesto de la o las consonantes que ocurren antes del núcleo silábico, mientras que la rima está compuesta por el núcleo vocálico y la o las consonantes que le siguen. En la sílaba “man”, por ejemplo, el ataque estaría constituido por /m/, y la rima por /an/ (Treiman y Zukowsky, 1991).

Así como en las canciones y poemas españoles los autores juegan con las sílabas (en eso consiste la métrica de los versos), en inglés juegan con las rimas o la repetición de los ataques a lo largo de varias palabras (lo que se llama “aliteración”). Un ejemplo muy conocido de aliteración se da cuando en la vieja película de *Mi Bella Dama*, la protagonista se ve forzada a repetir sin cesar “*In Hartford, Hereford and Hampshire, hurricanes hardly ever happen*”, en donde se repite la primera consonante, indicada por la <h>, que en inglés no es muda (su sonido es parecido al primer sonido de la palabra “jamón” del español). Otros ejercicios de pronunciación que debe hacer ella misma tienen que

ver con la repetición de la rima: “*The rain in Spain stays mainly in the plain*” (donde el final de todas las palabras, excepto los artículos y la preposición, tienen la misma sucesión de sonidos).

En inglés, esta unidad ha recibido gran atención por parte de los investigadores por dos razones: primero, porque todo parece indicar que es una unidad que los niños y las niñas de habla inglesa usan naturalmente y, en segundo lugar, porque su uso en el aprendizaje de la lengua escrita da pie a que los niños reconozcan que ciertos patrones de letras se pronuncian de manera consistente, a pesar de que no puedan ser analizados letra por letra, a partir del principio alfabético; es decir, pueden irse dando cuenta de que una secuencia particular de letras va a ser verbalizada siempre de la misma manera. Esto va creando una sensibilidad importante a los patrones ortográficos del inglés. Por ejemplo, los niños pueden dividir el ataque y la rima de las palabras *light, might, sight* (*l-light, m-ight, s-ight*) para darse cuenta de que la secuencia de letras *-ight* tiene una pronunciación determinada. Así, aun cuando los niños no sean lectores autosuficientes independientes, pueden deducir qué es lo que dice en *might* a partir de saber lo que dice en *light*, por ejemplo.

No hay evidencias concluyentes de que las unidades de ataque y rima tengan un papel importante en la adquisición de la escritura en la lengua española. Más bien, todas las evidencias señalan que en el castellano, la unidad de mayor referencia es la sílaba. Si esto fuera cierto, podríamos suponer que los niños buscan claves para la lectura y la escritura a través del establecimiento de semejanzas entre unidades silábicas.

Tolchinsky y Teberosky (1997) hicieron un estudio que muestra la importancia de la sílaba para los niños que hablan castellano. En él, comparaban las maneras en que niños de preescolar, primero y segundo de primaria de España y de Israel (hablantes de hebreo) segmentaban palabras oralmente. Las autoras pedían a los niños que dividieran las palabras en “pedacitos”, sin dar ningún modelo a seguir. En ambas lenguas, la sílaba fue la unidad usada de manera más frecuente en preescolar y primer grado, sobre todo en castellano. Así, 95% de los niños españoles usaban este tipo de segmentación, y 35% de los niños de segundo grado todavía la usaban. Muy pocos niños, aún de segundo grado, hacían una segmentación fonológica exhaustiva en todas las palabras presentadas.

La dificultad de los niños para segmentar las palabras en fonemas (consonantes y vocales) ha sido constatada por todos los estudios sobre conciencia fonológica. La mayoría de los autores acepta el hecho de que la capacidad para segmentar fonológicamente las palabras está relacionada con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Gracias a las investigaciones sobre la psicogénesis² de la lengua escrita, sabemos que hay un largo proceso de apropiación de la escritura. Los niños pasan por diferentes periodos que caracterizaremos brevemente como sigue:

² El término psicogénesis se refiere a las distintas ideas que los niños a lo largo de su desarrollo, van construyendo acerca de la escritura, y cómo van cambiando dichas ideas. La psicogénesis comprende el paso de las ideas no convencionales a las convencionales.

1. *Escrituras presilábicas*: No intentan establecer ningún tipo de correspondencia entre letras y unidades de sonido. Sin embargo, establecen criterios que les permiten decidir cuándo una cadena de letras puede ser interpretada como una unidad lingüística. En este sentido, llegan a las hipótesis siguientes: a) los “nombres” escritos deben tener una cantidad mínima de letras (cuando menos dos o tres), b) las letras dentro de la cadena gráfica deben ser diferentes (variedad interna), y c) debe haber diferencias entre un nombre escrito y otro, (esta diferenciación entre escrituras puede ser establecida cambiando el orden o la cantidad de letras que las componen). A cada cadena gráfica con estas características, los niños le hacen corresponder una totalidad oral (una palabra o una oración, según la nomenclatura adulta). Un ejemplo de este tipo de escrituras es [OliEOT]³ para **venado** o [iTOE] para **gusano**.
2. *Escrituras silábicas sin valor sonoro convencional* (en adelante vsc): se empiezan a hacer correspondencias sonoras en la escritura, primero tomando a la sílaba como referencia; es decir, a cada letra se le hace corresponder una sílaba de la palabra oral, aunque en un principio cualquier letra sea capaz de representar a cualquier sílaba, como en [OIE] para **perico**, o [UVI] para **gusano**.
3. *Escrituras silábicas con valor sonoro convencional*: los niños van dándose cuenta de que las letras tienen

³ En este, como en los otros capítulos, colocamos las escrituras de los niños entre corchetes.

valores sonoros convencionales, y van incorporándolos a su sistema silábico de escritura. Un ejemplo de este tipo de escritura sería [PiO] para **perico**.

4. *Escrituras silábico-alfabéticas*: los niños empiezan a usar un sistema aparentemente mixto de representación: en algunos casos representan cada sílaba con una letra, mientras que en otros empiezan a representar unidades subsilábicas. Así, pueden escribir, por ejemplo, [MAIOSA] para mariposa o [PiCO] para perico.
5. *Escrituras alfabéticas*: de manera consistente, las niñas y los niños empiezan a usar el principio alfabético, aunque en un inicio les es difícil representar sílabas complejas donde hay dos consonantes juntas o diptongos.

En nuestros estudios, hemos podido apreciar que las posibilidades que tienen los niños para trabajar al nivel del fonema están estrechamente vinculadas con su nivel de adquisición de la escritura,⁴ y que este trabajo se facilita enormemente cuando tienen algún referente escrito al cual recurrir.

En un estudio realizado con 100 niños preescolares de zonas urbanas en Querétaro, México, les pedíamos que omitieran el primer sonido de las palabras⁵ (una tarea clásica de conciencia fonológica, en donde se les

⁴ Estudios realizados gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México), número de referencia: 35312-H.

⁵ Las palabras que presentamos eran para la tarea oral: foto, lago, cana, sope, pila, meta, luna, pan, sal, gol, eco, osa, humo, ajo e hipo. Para la tarea donde se presentaban palabras escritas, que aparece después, las palabras eran muy semejantes (por ejemplo, foca, lata, cama) todas con ortografía regular. La mitad de los niños resolvió primero la tarea oral, y la otra mitad la tarea escrita.

pide, por ejemplo que quiten el primer sonido de la palabra *pan*, dicha oralmente, para que digan an). Los niños tuvieron los siguientes porcentajes de respuestas correctas, según su nivel de escritura:⁶

Tabla 1: Porcentaje de respuestas correctas por nivel de escritura
Tareas de omisión en ausencia de escritura

NIVEL DE ESCRITURA	Porcentaje de respuestas correctas
Presilábico	1.3 %
Silábico sin vsc	18.4 %
Silábico con vsc	19 %
Silábico-alfabético	34.4 %
Alfabético	73.1 %

Estos datos muestran que aún para aquellos niños que han comprendido que se escribe una letra para cada fonema, hacer operaciones a este nivel puede resultar muy difícil. Los datos muestran una relación progresiva entre la comprensión de la escritura alfabética y el análisis de lo enunciado oralmente: entre más avanzado sea el nivel de escritura, mayores posibilidades tienen los niños de llegar a una solución correcta.

En otro momento de ese estudio, les pedimos a los mismos niños otra tarea: quitar también un fonema al inicio del mismo tipo de palabras pero esta vez mos-

⁶ A los niños se les dio una tarea inicial de escritura de palabras que nos permitió verificar su nivel de escritura.

trando la palabra escrita y tapando físicamente la primera letra. Estos fueron los resultados:

Tabla 2: Porcentaje de respuestas correctas por nivel de escritura
Tarea de omisión en presencia de escritura

NIVEL DE ESCRITURA	Porcentaje de respuestas correctas
Presilábico	1.7%
Silábico sin vsc	26%
Silábico con vsc	55.3%
Silábico-alfabético	84.3%
Alfabético	99%

Aunque el efecto del nivel de escritura sigue siendo predominante, podemos observar que los niños (salvo aquellos con escrituras presilábicas) muestran mayores posibilidades de resolver la tarea de manera correcta cuando tienen un referente escrito. Esto es cierto aún para aquellos niños que no saben escribir convencionalmente. En otras palabras, las letras que componen las palabras escritas parecen dar información importante.

No obstante, si bien el conocimiento de las letras es importante, no es suficiente para que entiendan el principio alfabético. A los mismos niños les pedimos que escogieran, entre cinco opciones, la letra inicial de una serie de palabras. Así, por ejemplo, decíamos “Aquí yo quería que dijera **cara**, pero me faltó poner la primera letra. ¿Cuál de estas letras es la que debemos poner al principio para que diga **cara**?” Las pala-

bras y las letras que se dieron como opciones se indican en la tabla 3:

Tabla 3
Opciones para la tarea de identificación de letras

PALABRA	OPCIONES ⁷				
ATOLE	B	A	N	i	E
PISO	P	U	L	E	B
CARA	G	E	C	U	M
IMAGEN	B	E	i	S	U
SAPO	S	F	E	D	i
MANO	M	E	C	i	N
ELOTE	G	O	M	E	i
OREJA	i	T	U	S	O
UÑA	P	O	U	T	i

La Tabla 4 muestra los porcentajes de elecciones correctas. Para facilitar la comparación, se han señalado los porcentajes para las vocales y para las consonantes de manera separada, y, en la última columna, para el total de letras (vocales más consonantes) identificadas correctamente.

⁷ La i de la tabla es minúscula porque sin el punto los niños la confunden con L.

Tabla 4
Porcentajes de respuestas correctas
de elección de letras iniciales

NIVEL DE ESCRITURA	IDENTIFICACIÓN DE LAS LETRAS		
	VOCAL	CONS.	TOTAL
PRESILÁBICO	30	7.5	20
SILÁBICO SIN VSC	65	37.5	52.2
SILÁBICO CON VSC	96	62.5	81.1
SILÁBICO ALFABÉTICO	98	91.2	95
ALFABÉTICO	100	100	100

Como se observa, la posibilidad de identificar la letra correcta también está muy relacionada con el nivel de escritura de los niños. Además, es evidente que éstos tienen más posibilidades de identificar las letras que de usarlas correctamente cuando escriben. También es evidente que las posibilidades de identificar las letras son mucho mayores que las de realizar tareas de conciencia fonológica (en este caso, omitir el primer fonema de las palabras presentadas). En otras palabras, es peligroso suponer que cuando los niños conocen las letras han comprendido también el principio alfabético.

En otro estudio, se les pidió a 54 niños preescolares que segmentaran diferentes palabras en “pedacitos”. En este caso, les pedimos que participaran en un juego de adivinanzas. Se les mostró una serie de dibujos de

objetos fácilmente identificables (cuyos nombres contenían una o dos sílabas, tales como *mesa*, *pan*, *gato*, etc.). Después, segmentamos oralmente la palabra para que ellos pudieran reconstruirla. Se proporcionaron diferentes tipos de segmentaciones de palabras, a veces fonológicos, a veces intrasilábicos (del tipo *me-s-a* o *m-e-sa* para las palabras bisílabas, o *p-an* o *pa-n* para las monosílabas). Tras el juego, se invitaba a que ellos hicieran las adivinanzas al adulto, tomando en cuenta que resultaría más difícil adivinar cuando hacían un recorte en “pedacitos” muy pequeños (es decir, recortes fonológicos), de tal manera que los niños debían procurar hacer, en lo posible, segmentaciones fonológicas.

Solamente el 64.4% de las respuestas de los niños con escrituras alfabéticas y el 34.5% de los niños con escrituras silábico-alfabéticas correspondió a recortes fonológicos. Ninguno de los niños con respuestas menos avanzadas pudo recortar palabras en fonemas. El resto de las respuestas fueron, en su mayoría, recortes silábicos (sobre todo para los niños con escrituras presilábicas o silábicas), o recortes intrasilábicos del tipo *pa-n* o *me-s-a*. Hubo muy pocas respuestas (menos del 10%) del tipo ataque-rima, que aparecieron solamente en niños con escrituras avanzadas (alfabéticas, silábico-alfabéticas o silábicas con *vsc*). Algunos niños y niñas en el nivel presilábico y silábico sin valor sonoro inicial tuvieron dificultades para hacer cualquier tipo de recorte de las palabras (es decir, siempre las decían completas).

En un grupo adicional de 11 niños de primer grado (todos con escrituras alfabéticas), las posibilidades de hacer recortes fonológicos se incrementaron: 81% de

las respuestas totales fueron de este tipo en la tarea oral (adivanzas), y 96% en la tarea con las escrituras presentes. Hubo muy pocas respuestas que mostraban recortes en ataque y rima (9% en la tarea de adivanzas y 2% en la tarea con tarjetas escritas), y ningún niño dio respuestas de este tipo de manera exclusiva.

Estos resultados vuelven a confirmar el mismo hecho: que las posibilidades de segmentar las palabras en unidades de sonido están muy relacionadas con los conocimientos del sistema de escritura que los niños van construyendo. De modo que todo parecería indicar que aprenden a hacer segmentaciones más finas (y progresivamente se van acercando a la segmentación en fonemas), en la medida en que van escribiendo y se van haciendo preguntas acerca de cómo funciona el sistema de escritura. En otras palabras, la segmentación y la identificación de fonemas y de letras no debe ser un requisito previo a la enseñanza de la lectura y de la escritura. Estos conocimientos sólo se lograrán en la medida en que los niños enfrenten los problemas que la escritura misma les plantea.

Los inicios de correspondencia entre las letras y los sonidos

Dado que el reconocimiento de la sílaba no sólo es anterior, sino necesario para poder establecer las correspondencias entre las letras y los fonemas, algunos educadores han supuesto que como punto de partida, hay que ejercitar el recorte silábico en lo oral, para facilitar la adquisición de las correspondencias silábicas en la escritura. De esta manera, hacen una serie de

ejercicios y juegos orales para “consolidar” el recorte silábico, esperando que este conocimiento se aplique luego, de forma espontánea, a la escritura. ¿Son estas suposiciones ciertas? No del todo.

En un estudio realizado hace algunos años, se entrevistó a 28 niños preescolares (de cinco años). Éstos fueron seleccionados de una muestra de 50 niños, tomando en cuenta que todos ellos presentaron escrituras presilábicas avanzadas en una entrevista previa; es decir, que mostraron que habían construido ya los criterios de legibilidad antes mencionados: cantidad mínima, variedad interna y diferenciación entre palabras. Es importante mencionar que se verificó que todos ellos pudieran hacer recortes silábicos orales sin dificultad.

Una de las tareas propuestas fue escribir muy despacio.⁸ Tras escuchar qué palabra iban a escribir, se les pedía que fueran anotando una letra por vez, y que cuando consideraran que ya estaba completa su escritura, lo manifestaran. De esta manera, cada vez que ponían una letra, se les preguntaba qué iba diciendo hasta ese momento.

El análisis nos muestra que, en un principio, los niños se centran en escribir tomando en cuenta los criterios de legibilidad; es decir, ponen todos sus esfuerzos en hacer escrituras con un mínimo de letras diferentes, de manera que cada palabra pueda diferenciarse de las otras que han escrito. Su preocupación por lograr

⁸ Cada niño era entrevistado individualmente en tres sesiones. Se les proponían diferentes situaciones de escritura, que incluían esta tarea de “escritura por partes” y otras de escritura completa, sin detención; es decir, se les pedía que

que cada palabra completa esté bien escrita es tal (en el sentido de cumplir todas esas condiciones), que no consideran cuántas letras o qué letras debe llevar con exactitud cada palabra, y no hacen intentos de hacer corresponder cada letra a una unidad de sonido. De hecho, 18 de los 28 niños inician en la primera entrevista y sin hacer ningún intento de recortar la palabra al aumentar cada letra. En otros términos, siempre interpretaban la palabra completa, a pesar de que inmediatamente después afirmaban que: “le hacen falta más letras”.

Un ejemplo de este tipo de respuestas es el siguiente:⁹

E: Vamos a escribir triciclo. Pon la primera de triciclo.

I: [O]

E: ¿Cómo dirá con esa solita?

I: Nada.

E: Ponle otra.

I: [Or]

E: ¿Con esas dos juntas cómo va diciendo?

I: Mmmmm... este... triciclo.

E: Triciclo. ¿Ya está completa?

I: No.

E: ¿Le hacen falta más?

I: Sí.

E: Ponle otra.

escribieran de manera completa, y una vez finalizada la escritura de la palabra, que leyeran despacio, señalando con su dedo lo que iban leyendo.

⁹ En lo sucesivo, marcamos con una E al entrevistador y con la inicial de su nombre al niño entrevistado. Los corchetes indican lo que el niño va escribiendo.

- I: [OrF]
 E: ¿Cómo dice con ésas?
 I: Triciclo.
 E: ¿Ya está completa?
 I: Sí.
 E: ¿Así la dejamos ya?
 I: Sí.

Sin embargo, la mayor parte de estos niños empiezan a darse cuenta rápidamente de que es muy difícil sostener que “dice lo mismo” con una, dos, tres o más letras; en otras palabras, los primeros intentos por recortar la palabra en partes se manifiestan cuando ellos toman conciencia de que, en una escritura que ellos consideran incompleta (a partir de los criterios que ellos mismos han establecido) no es posible “leer” una palabra completa. La dificultad reside en saber qué tanto de la palabra puede leerse cuando, ante cada aumento de letras, se enfrentan a una “incompletud” distinta.

Cuando empiezan a darse cuenta de esta paradoja, los niños dudan. Así, al principio, enfrentan el problema de esta manera (en lo que sigue, se muestra lo que va escribiendo el niño sucesivamente en la columna a la izquierda y lo que interpretó el niño de manera resumida en la columna a la derecha, hasta el momento en que decía que ya no había que aumentar más, porque ya estaba completa su escritura):

- | | |
|-------|--------------------------------------|
| [Q] | Triciclo...trící...tríciclo...trícic |
| [QI] | Triciclo... |
| [QIT] | Triciclo. Sí, triciclo. |

Poco a poco, van logrando interpretar solamente una parte en escrituras que consideran incompletas. Sin embargo, en un principio, sólo parecen poder recortar la primera parte de la palabra, así:

[E]	Léchu
[EP]	Léchu
[EPJ]	Léchu
[EPJO]	Lechuga

El hecho de interpretar siempre lo mismo en cadenas gráficas tan distintas (por el número de letras y las letras mismas) empieza a perturbar a los niños. Sin embargo, en un inicio no pueden encontrar otros trozos de sonoridad. La solución a este conflicto es muchas veces ingeniosa:

[n]	Tor
[ni]	Tor
[niQ]	Tar
[niQd]	Tir
[niQdm]	Tor
[niQdmr]	Tortilla

Finalmente, esta situación lleva a la búsqueda de otras soluciones más apropiadas, que implican hacer otro tipo de segmentaciones. Al inicio, los niños no pueden encontrar tantos trozos de sonoridad como letras necesarias, y entonces repiten la misma interpretación para cadenas gráficas distintas:

[A]	To
[AC]	To
[ACD]	Tortí
[ACDO]	Tortilla

Encontrar diferentes tipos de segmentaciones para irlos ajustando al número de letras necesarias los lleva, generalmente, a perder de vista que a cada aumento de letras debe haber un aumento de sonoridad, de tal manera que los niños dan respuestas como las siguientes:

[A]	Tri-cí
[AE]	Triciqué
[AET]	Tricí
[AETM]	Tricí-c
[AETMB]	Tricicl
[AETMBO]	Triciclo

Otro ejemplo es el siguiente:

[L]	A-vi
[LA]	Avío
[LAR]	A-vi-o
[LARO]	A-vü-o (la vocal marcada con diéresis es entre /u/e/i/).
[LAROL]	A-vü-ooon
[LAROLO]	A-vi-on...avión

Estos ejemplos son interesantes, ya que muestran que los niños tratan de encontrar recortes sonoros de maneras que a los adultos nos parecen extrañas: a-vi-o

y avío, por ejemplo, no parecen ser iguales ante los ojos de esta niña. Los niños hacen diferentes recortes de la misma palabra, y en el intento sustituyen o alargan sonidos para encontrar los “pedacitos” de la oralidad.

Al final, los niños acaban redescubriendo la sílaba para poder encontrar aquellos segmentos que podrían hacerse corresponder a las letras de una manera menos tortuosa. Encuentran, entonces, una manera más fácil de lograr aumentar la sonoridad a la par que van incrementando el número de letras en sus escrituras:

[I]	Ta
[Ib]	Ta-ma
[IbF]	¡Tamarindo!

A través de estos ejemplos, se ha intentado mostrar que, en un principio, los niños tratan de resolver de manera inteligente los problemas que la escritura les plantea. Lejos de poder “aplicar” lo que saben sobre los recortes silábicos de manera inmediata, ellos tienen que descubrir, en el ámbito de la escritura, que este recorte resuelve dos problemas de manera inicial: cómo lograr que en una “incompletud” escrita diga una “incompletud” oral y, por el otro lado, cómo lograr que a cada aumento de letras “diga” algo más de lo que decía con una menos. Como hemos visto, el problema principal es saber cómo recortar algo continuo (la oralidad) para hacerlo corresponder con elementos discontinuos y contables (las letras).

Los niños que hemos observado conocen la forma de muchas letras. Como vimos anteriormente, es posible que, en otro tipo de actividad, puedan incluso

decidir cuál letra es la más pertinente usar en una palabra determinada. Coordinar esos dos saberes implica un gran esfuerzo cognoscitivo, ya que los niños tendrán que encontrar otros tipos de recortes posibles de la oralidad (confrontar inicio de este capítulo), y ver la manera en que dichos recortes pueden irse ligando a las letras. Por eso, el trabajo didáctico es imposible solamente desde los ejercicios de recorte oral. Es necesario plantear a los niños retos con la escritura que les permitan ir descubriendo cómo se relacionan la escritura y la oralidad en nuestro sistema alfabético.

La libertad de las letras

Graciela Quinteros

En este capítulo se abordarán algunos problemas que se manifiestan en ciertos momentos críticos del proceso de aprendizaje de la escritura. El objetivo es reflexionar sobre la forma en que los niños y niñas se interrogan y piensan sobre las letras, una vez que han logrado construir la hipótesis silábica. Se seguirán sus preguntas y descubrimientos respetando su orden de aparición, así como también se respetará su manera de entender, de nombrar, de explicar las regularidades, de anticipar el porqué de cada cosa.

Se presenta el proceso de aprender a escribir desde la perspectiva de dos libertades distintas que pocas veces se reconocen: la de las letras y la de los niños que las reinventan para poder descubrirlas. Así, alejándonos de los métodos, los que enseñamos podemos recuperar nuestra libertad, podemos descubrir e inventar nuevas formas de lograr este encuentro entre alguien que enseña y alguien que aprende para hacer del salón de clases un espacio con menos fronteras y

más abierto, menos angustia y más placentero, menos control y más creatividad.

Esta descripción del proceso de adquisición del sistema de escritura alfabético se inscribe dentro de la psicogénesis de la lengua escrita, programa de investigación iniciado por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, y varios colaboradores, hace ya más de 20 años. Ésta se caracteriza por centrar su atención en la evolución (transformación y desarrollo) de los sistemas de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza y las funciones del sistema de escritura, entendido como un objeto de conocimiento de carácter social.

De manera particular, retomaré los datos de estas investigaciones para explicar la representación alfabética del lenguaje, en el sobreentendido de que la comprensión del principio alfabético (la correspondencia entre letras y sonidos consonantes y vocales) es sólo una condición necesaria pero no suficiente en el proceso de apropiación de la lengua escrita.

Comprender qué clase de objeto de conocimiento puede ser la escritura para el sujeto y cuáles son los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje, ha permitido abrir nuevos interrogantes sobre el desarrollo de la alfabetización.

Ha llevado a una reflexión profunda sobre la clase de objeto que es la lengua escrita en sí misma y su relación con el lenguaje oral.

La visión de la escritura, derivada de tales reflexiones, ha permitido cambiar la mirada con respecto a las posturas dominantes en nuestra sociedad. La lengua escrita no es, como usualmente se cree, una codifica-

ción gráfica del sistema de significantes sonoros de la lengua oral, no es una mala copia de ella ni es un sistema de transcripción en el que las letras marcan uno a uno los sonidos consonantes y vocales de la lengua oral. Si la escritura fuera un código gráfico deberíamos contar con un símbolo –y sólo uno– para cada clase de sonido consonante y vocal de la lengua.¹

Como se demuestra en los capítulos presentados por Celia Zamudio y Celia Díaz en este libro, las escrituras históricamente construidas no cumplen con esta condición. En realidad, ningún sistema alfabético lo cumple. No hay sistemas alfabéticos puros. La escritura no es una transcripción de la oralidad. Por el contrario, los sistemas de escritura son modelos para analizar el habla (Olson, 1998).

Esta forma de comprender la relación entre oralidad y escritura no sólo se verifica históricamente, sino también resulta validada por el proceso de desarrollo que los niños siguen para poder comprender el modo de producción de la lengua escrita, los principios que la rigen y las unidades que conforman el sistema alfabético. La psicogénesis demuestra que es necesario adentrarse en las entrañas del sistema de escritura para poder operar con él y desde él.

La psicogénesis de la lengua escrita nos ha legado un marco teórico que no sólo nos permite comprender

¹ Es un hecho que la escritura no representa los sonidos “puros” del lenguaje, sino clases de sonidos, que los lingüistas han llamado fonemas. Si la escritura representara los sonidos tal cual se articulan en el habla, entonces tendría que haber muchos símbolos para todas las /s/ diferentes, o todas las /r/ que se pronuncian, de acuerdo con todas las formas de hablar en español.

la importancia de ubicar a la escritura como un objeto de conocimiento de carácter histórico, sino también ubicar al niño como un sujeto cognoscente, y no sólo como un aprendiz. Conocer es significar, y significar siempre conlleva una transformación del objeto en virtud de cómo el sujeto interpreta su modo de producción en un momento determinado. Por lo tanto, es posible pensar que los niños transforman los sonidos que analizan oralmente para acomodarlos al conjunto de letras con las que cuentan, y transforman las funciones de las letras con el fin de solucionar los problemas que surgen de sus criterios de representación o sus hipótesis sobre la naturaleza del sistema de escritura alfabético (Quinteros, 1997).

En definitiva, desde esta perspectiva no es posible interpretar las letras que colocan los niños como unidades gráficas que marcan un sonido tal como es entendido por un adulto alfabetizado. En este capítulo se reflexiona sobre las funciones que los niños atribuyen a las letras para solucionar los problemas y se rastrean, a través de tales atribuciones, conflictos inherentes al desarrollo de sus ideas sobre el sistema.

En el proceso de desarrollo del principio alfabético, los niños y las niñas reestructuran el universo oral y gráfico a medida que lo transforman en función de cómo imaginan, piensan y experimentan lo que escriben. La exigencia de producir e interpretar la palabra escrita es lo que permite a los niños conceptualizar la palabra oral como un conjunto de unidades sonoras –consonantes y vocales– aislables, clasificables (conjuntos de sonidos que se definen como diferentes unos de otros) y ordenables en secuencias lineales cu-

ya alteración permite diferenciar una palabra de otra. La relación entre producción e interpretación de la propia escritura tiene un enorme valor en la reconstrucción del principio alfabético. La representación de la palabra oral en términos de consonantes y vocales no es un problema que pueda caracterizarse por la habilidad que tenga un niño para acceder a estas unidades (si sólo tuviera que determinar cuál letra corresponde a cuál sonido) porque éstas no están en su mente sólo por el simple hecho de ser un hablante del español.

El análisis de cómo resuelven los niños problemas relativos a: preservar sonidos que reconocen y para los cuales no cuentan con una letra pertinente; conservar semejanzas y diferencias sonoras que ellos mismos determinan por categorizar los sonidos en términos de unidades silábicas (¿cuál es la *pa*? ¿Se podrá usar la misma letra de *papá* para escribir *nopal*?); o resolver el conflicto de escribir algo y saber que “con esa no empieza”, “algo le falta, pero no sé qué sonido es”; permiten comprender mejor qué transformaciones introducen en el sistema de significantes a nivel oral y a nivel escrito.

Este capítulo es una invitación a compartir la maravillosa experiencia de los niños y niñas que, analizando su propia palabra escrita (ni siquiera convencional), logran transformar su forma de “escuchar” y pensar el lenguaje oral con el fin de repensar a la palabra escrita en un juego dialéctico en el que la imaginación, la invención y el descubrimiento son lo esencial de esta forma de explorar en qué consiste la actividad de escribir.

La libertad de las letras

Las letras se han ganado su libertad: se las usa para un sinnúmero de propósitos, son de colores, grandes, chicas, alargadas o casi transparentes, se les ve en todas partes aunque a veces apenas se les identifique. “Por H o por B”, “lo digo con todas sus letras”, “es necesario poner los puntos sobre la íes”, “de pe a pa” y “de la A a la Z”: las letras han dejado su impronta en el léxico, en la fraseología y en los refranes.

No hace falta explicar el uso primordial de las letras del alfabeto en cuanto a la representación gráfica del lenguaje en los sistemas como el nuestro. Sin embargo, las letras tienen funciones concomitantes, han sido tratadas con mucha más libertad de la que somos conscientes. Su orden en el alfabeto, sus formas, sus valores sonoros y sus nombres son causantes del gran valor expresivo que ellas tienen en nuestro medio social; en fin, las letras trascienden ya, con mucho, su presencia en una escritura.

Los nombres de las letras se han utilizado –y se utilizan– de mil maneras, desde las tradiciones místicas medievales y judeo-cristianas hasta la formulación científica; desde la creación de familias léxicas, hasta las manifestaciones de la cultura popular; desde la poética (cuando la sensibilidad y creatividad de un autor logran potenciar sus posibilidades expresivas, latentes o escasamente usadas), hasta la retórica más decadente (Malkiel, 1993). Actualmente, la publicidad juega con ellas de modos infinitos y diversos, explotando sus tipografías, sus valores sonoros y sus mismos nombres. Las letras aparecen en miles de soportes dis-

tintos: piedra, papel, cartón, metal; como luz y como sombra; como sonidos; como representación de movimiento; o en una caja, en un poste, en un cartel gigante, en la piel de un individuo.

Si tal valor expresivo de las letras ha sido motivo de la imaginación social, de la creatividad, del ingenio, de la exploración fascinante, ¿qué esperar de la expectativa que este objeto genera en un niño de seis años que entra por primera vez al medio escolar?

¿Cuántas son? ¿Cuáles son? ¿Cómo se escriben? ¿Para qué? ¿Cómo sabemos dónde van? Estas son preguntas fundamentales cuyas respuestas significan una enorme exigencia porque involucran un descubrimiento, un esfuerzo, la definición de un valor y de una identidad. Se requiere de capacidad inventiva para lograr comprender los principios que rigen su uso en un ámbito escrito multidimensional y diverso.

Sin embargo, en el medio escolar, rara vez encontramos otro soporte gráfico que no sea el cuaderno, el libro o el pizarrón. Es difícil encontrar a un maestro de primer grado que no presente las letras de manera aislada y en una secuencia fija, sino que invite a explorar las letras de los nombres propios de cada alumno, o integre al salón de clases objetos cotidianos para hablar sobre ellas (una caja de medicamentos, por ejemplo, o la envoltura de un dulce) o que, al menos, programe sus clases considerando que los niños tienen ya un acceso directo y propio al mundo escrito que los rodea.

Menos frecuente aún es escuchar algún diálogo –entendido como situación didáctica– en el que un docente y un alumno o alumna discutan a partir de la

exploración de las marcas escritas presentes en su entorno. Rara vez se mencionan los carteles, los anuncios o letreros con los que los niños conviven cotidianamente en las calles o en sus casas, especialmente en primer grado. Rara vez se habla de la existencia de letras gigantes, o de letras pequeñas con formas de flores o animales, letras de todos los colores, bonitas, feas, largas o cortas; mías o tuyas. ¿De quién son las letras? ¿Por qué están en todos lados? ¿Qué pasa con ellas cuando nadie las lee? ¿Quiénes las escriben? ¿Cómo le hacen? ¿Son infinitas? ¿Son muchas o son pocas? ¿Cuántas son? ¿Habrá alguna debajo de mi colchón? ¿Las letras hablan solas? ¿Por qué dicen que suenan? ¿Son raras, son cosa de grandes! Yo ni sé escribir.

A los que enseñamos nos toca responder otras preguntas fundamentales: ¿por qué tal divorcio entre el mundo real y el salón de clases? ¿Por qué las letras pueden ser tan libres y caóticas en la cotidianeidad y tan controladas y estrictas en el medio escolar? ¿Cuál es la razón por la cual un maestro de primer grado se pregunta “¿cómo las voy a presentar?”, si las letras no necesitan presentación alguna de nuestra parte porque se presentan solas todos los días?, ¿de dónde sale tal obsesión y distorsión de la realidad en el contexto escolar? Nosotros, como formadores, no hicimos más que heredar estas preguntas, si acaso fuimos o somos conscientes de ellas.

La situación es tan paradójica que si lo pensamos bien, el control no sólo opera sobre las letras, sino sobre los propios soportes y el mensaje. En general, el cuaderno es el único espacio gráfico disponible que tiene el niño, ya que rara vez cuenta con hojas en

blanco (no rayadas o cuadriculadas), y es un espacio profundamente controlado: el niño siempre empezará con la fecha; ciertas letras van subrayadas; las mayúsculas van en rojo, un renglón por línea, un cuadro para cada letra. Con la copia y el dictado, además, se homogeneiza el discurso y se dictamina sobre lo que se debe o no escribir en el cuaderno. En el primer grado este proceso genera enormes listas de sílabas y frases controladas en función de la letra en cuestión. El pizarrón, el gis y el cuaderno son objetos, instrumentos, esencialmente escolares, muy raros en el mundo social que rodea al niño. Cabría preguntarse, ¿por qué la escuela ha permitido el ingreso de tan pocos instrumentos, cuando la sociedad ha dejado que tantos otros ingresen a su mundo? Aún en el siglo XXI, la televisión, la radio, la grabadora, o incluso otros instrumentos gráficos como la hoja en blanco, no tienen abierta la puerta de la escuela. ¿Por qué el pizarrón es casi una propiedad del maestro, siendo él quien determina cómo, cuándo, por qué y quién podrá escribir en él? ¿Por qué no democratizar el pizarrón?, como alguna vez escuché a Rosa María Torres contar que sucedió en alguna escuela de Asia, en la cual se pintaron todas las paredes de “pizarrón” para que los alumnos pudieran hacer uso de este importante soporte escolar.

El trabajo en un Museo Comunitario² con niños y niñas que asisten al preescolar o a primer grado nos

² En Santa María Ahuacatitlán, los domingos por la mañana la autora trabaja con un grupo de niños y niñas en edad escolar (preescolar y primaria), en un taller dirigido a elaborar una autobiografía y la historia del pueblo en un libro construido por ellos mismos al estilo arte-objeto, cuyo título es “Niños como yo, niños de acá y de más allá.”

ha mostrado la importancia de estos hechos: cada vez que se termina el taller, se suscita entre los niños el mismo entusiasmo –casi desesperación a veces– por llevarse una hoja en blanco. Ni los libros de la biblioteca circulante, que es bastante exitosa, ni los juguetes o juegos de mesa tienen tanto éxito como las hojas en blanco, los plumones de colores, las crayolas y un pizarrón blanco que cuelga de uno de los muros. Al principio, cuando dibujan o escriben, no abarcan libremente el espacio del papel; se restringen a una de sus esquinas, con trazos temerosos. Escribir alguna letra es una osadía. A medida que las actividades del taller les dan más seguridad y libertad para expresarse, logran ampliar sus horizontes y abarcar todo el espacio gráfico con mensajes diversos.

Enseñar a escribir es el lema que rige la escuela; la lógica de la enseñanza entra en conflicto con la definición del acto de escritura como una práctica social con fines específicos. Desde el punto de vista didáctico, la tensión es ineludible, debido a aquella operación que menciona Delia Lerner (2001): la transposición didáctica, esa especie de metamorfosis que sufren las letras –los objetos de conocimiento en general–, en el momento en el que se convierten en objetos de enseñanza y de aprendizaje en la institución escolar. Desde entonces, las letras condicionan su libertad y quedan regidas por los principios de la enseñanza y no por ese

Estos niños dialogan a distancia con otros que están en el mismo proyecto pero que habitan en Tepoztlán, con el fin de comparar sus formas de vida y formas de pensar sobre su participación en la vida social de sus comunidades. Los más pequeños (los niños de preescolar y primer grado) tienen un espacio y un tiempo

modo de ser y participar en la vida social. En palabras de Delia Lerner:

La escuela tiene la función de comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad. Para hacer realidad este propósito, el objeto de conocimiento –el saber científico o las prácticas sociales que se intenta comunicar– se convierte en “objeto de enseñanza”. Al transformarse en objeto de enseñanza, el saber o la práctica a enseñar se modifican: es necesario seleccionar algunas cuestiones en vez de otras, es necesario privilegiar ciertos aspectos, hay que distribuir las acciones en el tiempo, hay que determinar una forma de organizar los contenidos. *La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo.*

La presión del tiempo es uno de los fenómenos que, en la institución escolar, marca en forma decisiva el tratamiento de los contenidos. El conocimiento se va distribuyendo a través del tiempo, y esta distribución hace que adquiera características particulares, diferentes de las del objeto original (...) En aras de la graduación, tiempo y conocimiento se confunden (...) Las consecuencias de la graduación en el caso de la enseñanza de la lengua escrita son bien conocidas (...) en un comienzo lectura mecánica (?) y sólo más tarde lectura comprensiva; las letras o las sílabas se presentan en forma estrictamente secuenciada y –por supuesto– antes que la palabra, que la oración, que el texto (...) Tanto la lengua escrita como la práctica de la lectura y la escritura se vuelven

especialmente diseñado, desde el punto de vista didáctico, para promover su comprensión del principio alfabético, para lo cual utilizan diferentes soportes e instrumentos, incluyendo la computadora.

fragmentarias, son desmenuzadas de tal modo que pierden su identidad (2000, pp. 51-52).

Hay tres principios básicos de la enseñanza que aún guían fuertemente nuestras intervenciones pedagógicas (Lerner, 2001): a) la simplicidad, “debemos ir de lo simple a lo complejo”. Este principio es tan “real”, tan “incuestionable” que damos por sentada su validez. b) El orden de aparición o presentación, “hoy trabajamos con la A, la semana entrante presentamos la E”. Este principio básico guía nuestras decisiones al momento de preguntar por la presentación del orden secuencial del alfabeto y el control del tiempo de exposición. c) El principio de riqueza gráfica de lo escrito y de lo impreso. Además de considerar estos tres principios no hay que olvidar el desempeño de la evaluación y el control del aprendizaje según el cual necesitamos incluir prácticas de enseñanza que, nos permitan medir cuánto aprendió un niño.

Sin embargo, los niños, por su enorme sensibilidad, imaginación y ese estilo de pensamiento tan diferente que tienen, no logran escapar a la fascinación y a la curiosidad que estos objetos escritos les generan. Una niña, luego de una ardua labor por escribir su nombre, llega fascinada un día, porque había visto su letra “¡Gigante, maestra, gigante!” en un letrero publicitario.

La exploración de estos objetos, su omnipresencia en su mundo y la forma como los niños comprenden este universo gráfico, se vuelven parte de la comunicación entre los alumnos: el cuchicheo en el salón de clases, los recaditos, el “soplarse” las respuestas. Por esos espacios circula la libertad de las letras y las for-

mas particulares en que los niños piensan acerca de ellas; son espacios indomables y perennes, propiedades privadas y colectivas. A veces, estas ideas irrumpen sorpresivamente, como en este diálogo:

M: Ya hemos visto la “A”, niños. A ver, Omar, dime una palabra que empiece con “A”.

N: ¡Tu perro! (le “sopla” su compañero).

O: ¡Mi perro! (responde Omar, feliz y seguro de su respuesta).

¿En qué pensaba Omar? Quizá su perro se llama “Ángel”, o quizá pensó en la P de perro y “¡con esa se escribe papá!, y papá sí tiene una A.” La única forma de saberlo es preguntando a los niños.

La libertad del que aprende

El principio alfabético (“una letra–un sonido”) es una noción que se construye al ubicar “el punto” de intersección entre dos sistemas lingüísticos: un lenguaje natural y un lenguaje artificial, un sistema lingüístico oral y un sistema lingüístico gráfico con su propia especificidad (Quinteros, 1997).³

Como explica Sofía Vernon en este mismo libro, mucho antes de comprender el principio alfabético, los niños logran comprender una noción básica de nuestro

³ Ya se explicó que no hay sistemas alfabéticos puros y, como demuestra Celia Zamudio, nuestra escritura alfabética incorpora otros organizadores gráficos que modifican la relación ideal “una letra-un sonido” de diferentes maneras: las palabras gráficas y la ortografía.

sistema de escritura, el hecho de que la escritura es un objeto simbólico, un objeto de representación. A partir de este momento, los niños construyen criterios gráficos que les permiten determinar cuándo una escritura es interpretable. Pero, desde el punto de vista del niño, el descubrir que las letras sirven para escribir y que pueden “decir”, no necesariamente significa que dicen “palabras”. Diversas investigaciones han demostrado que las niñas y los niños, en este momento, creen que lo que se escribe son los nombres de las cosas (Ferreiro y Teberosky, 1979).

A partir de este momento el niño tiene que comprender las reglas que rigen la forma como los adultos escriben, que básicamente significa poder contestar dos grandes preguntas: ¿cuántas letras y cuáles tengo que poner para que diga un nombre?

Estos niños aún no han construido un principio básico que está en la base de nuestro sistema de escritura, mucho más básico que el principio alfabético: el hecho de que nuestra escritura representa de forma privilegiada el aspecto sonoro del lenguaje, el principio fonetizante. La comprensión de la correspondencia fonográfica (referida la relación entre letras y el aspecto sonoro del lenguaje), que está en la base de nuestro sistema alfabético, exige a los niños analizar las palabras en segmentos menores a la palabra.

Desde hace más de veinte años, se ha demostrado que los niños de preescolar tienen serias dificultades para analizar las palabras en secuencias de fonemas (consonantes y vocales), si bien no en sílabas. Desarrollar esta capacidad para analizar la palabra oral (identificar las vocales y las consonantes como unida-

des aisladas) no se puede considerar como un simple descubrimiento y requiere de todo un esfuerzo cognitivo para hacerlo.

Una vez comprendida la correspondencia sonoro-gráfica (principio fonetizante), se inicia una nueva forma de escribir que se basa en poner tantas letras como sílabas tiene la palabra oral. Pero el proceso sigue, y los niños finalmente tienen que comprender el principio alfabético, el principio según el cual nuestro sistema de escritura marca -de forma privilegiada- la estructura fonológica del lenguaje oral. El pasaje de una escritura silábica a una alfabética.

En este momento del desarrollo (de la escritura silábica a la alfabética), los niños pasan por momentos críticos, encaran problemas, dudan, se angustian y se alegran: suelen utilizar menos letras de las que conocen como una forma de controlar su repertorio (por ejemplo, priorizan el uso de letras vocales y restringen el uso de las letras consonantes que conocen); a veces logran identificar un sonido consonántico para el cual no cuentan con una letra pertinente. O al contrario, conocen letras por su forma o su nombre, pero no logran identificar su valor sonoro. Así, se enfrentan al reto de organizar su repertorio de letras, su sistema gráfico, al mismo tiempo que exploran diferentes formas de analizar la palabra oral en segmentos. Desde el punto de vista cognitivo, no les resulta fácil encontrar una manera coherente y sistemática de poner en correspondencia unidades de un repertorio gráfico, aún muy inestable, con un conjunto de segmentos sonoros de la palabra oral que aún no logra ser claramente clasificable y ordenable, al momento de escribir una

palabra. En cada acto de escritura, cada vez que escriben una palabra, los niños toman decisiones, muchas veces conflictivas, siempre inteligentes, la mayoría de las veces parciales porque dependen del contexto, de la situación de escritura de lo que estén escribiendo en ese momento. Recordemos que los niños construyen sus escrituras linealmente, letra por letra, no lo hacen a partir de un todo oral preanalizado y un todo escrito preimaginado. Estas decisiones son el fruto de múltiples reflexiones más o menos conscientes, que los llevan a transformar el sistema gráfico convencional y los sonidos de las palabras que escriben, con el fin de solucionar los problemas prácticos y lógicos a los que se enfrentan.

En realidad, todo conocimiento exige una aproximación sucesiva a los principios que rigen el modo de producción de un objeto de conocimiento. Sólo se logra si actuamos sobre el objeto que conocemos, si imaginamos su lógica para poner a prueba nuestra anticipación de los hechos, si exploramos múltiples posibilidades hasta verificar la más conveniente.

Este proceso no es fácil si se toma en consideración que los niños ni siquiera saben cuántas letras existen, pero saben que hay más letras que las que integran en sus repertorios. Por tal razón, necesitan de la intervención del maestro para que les centre su atención en los aspectos relevantes del proceso, para que les muestre algunos procedimientos que les permitan explorar las posibilidades y los límites de sus propias ideas y también de los objetos, mientras comparten juntos una actividad de escritura. Una intervención pertinente, muchas veces permite que los niños tomen conciencia,

descubran algo. Cuando lo hacen, los maestros solemos recibir una gran sorpresa.

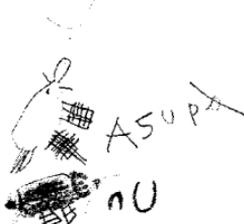
Esto sucedió con José Arturo, un niño de cinco años (nivel preescolar), que asiste al taller en el Museo Comunitario antes referido. A él, la idea de leer las palabras que había escrito, marcando con su dedo cada letra, le ofreció la posibilidad de cambiar su manera de escribir y usar su conocimiento sobre las letras de una forma atractiva y eficaz a la vez, lo que le dio, en nuestra opinión, una gran seguridad. Esta intervención (referida a interpretar lo escrito, parte por parte) nos permitió entender que José Arturo sabía mucho más “sobre las letras” y sobre el sistema de escritura de lo que presuponíamos.

Un día, en el Museo Comunitario, se les propuso a los niños que asisten al taller, que escucharan una plática sobre la flora y la fauna de su comunidad. La discusión derivó en lo más importante para ellos: los animales que les gustaban, más los que vieron en la televisión, o los personajes de sus cuentos, etc. Así, surgió una lista de animales que el grupo dibujó y nombró por escrito. José Arturo seleccionó al ratón, el elefante y el león. Como conocía algunos de sus nombres y dominaba muy bien el trazo de las letras, escribió:

Ratón: [nEAERo]



Elefante: [ASUPa]
(tachada la a)



León: [un]



Para escribir **ratón** y **elefante**, las dos primeras en ese orden, utilizó en general un número controlado de letras, entre cinco y seis. Pensé que José Arturo no podía analizar las palabras que escribía en segmentos menores, ya que la cantidad de letras no parecía concordar con la cantidad de sílabas ni con ninguna otra unidad, y menos aún que había logrado establecer una correspondencia entre ese mundo oral y el gráfico. Antes de que escribiera **león**, la última palabra, nos acercamos para pedirle que leyera las palabras escritas siguiendo las letras con su dedo. Al leer **ratón**, su dedo recorrió toda la palabra escrita y la verbalizó en función de su longitud: dijo lentamente, sin recortes: “raaaaatoooooón”.

Con la segunda palabra escrita, **elefante**, le pedimos en cambio que marcara con su dedo cada letra, mientras la pronunciaba. Fue una sorpresa el descubrir que las apariencias nos engañaban: José Arturo logró separar la palabra en sílabas: cada letra correspondía con una sílaba de la palabra **elefante**. Descubrió entonces que a **elefante** le sobraba una letra. Decidió tacharla. Después escribió **león** y tratamos de ver si lo que descubrió en **elefante** (la correspondencia entre letras y sílabas) podría guiarlo en la escritura de **león**. José Arturo sí pudo aprovechar su experiencia. Cuando le dijimos “antes de escribir **león** dínos cuántas letras crees que necesitarás”, él contestó: dos, mientras decía le-ón y contaba las letras con sus dedos. Así, escribió **león**: [un].

Al domingo siguiente, decidimos escuchar unas canciones de Gabilondo Soler *Cri-Cri*, porque los niños querían hacer una presentación para sus padres.

Se nos ocurrió que montar una canción con sus actuaciones sería una idea atractiva. Eligieron: “El ratón vaquero”. Después de escucharla, de centrarnos en su ritmo, de analizar la historia del ratón y sus pistolas, les dejamos que hicieran un dibujo sobre el tema. Al terminar les pedimos que escribieran el nombre de los personajes que habían dibujado.

José Arturo escribió sin ayuda. Para nuestra sorpresa, la idea de analizar las sílabas de las palabras para determinar la cantidad de letras que la componen aún persistía. Es la hipótesis silábica: una idea común en la literatura especializada sobre la progresiva apropiación de los principios estructurales del sistema alfabético (Ferreiro y Teberosky, 1979). Esto no sucedió con otros niños que parecían estar en el mismo nivel que José Arturo, aun cuando la práctica de interpretar sus escrituras, de forma compartida, se generalizó a todo el grupo.



No esperábamos que a José Arturo le preocupara cuál letra tenía que poner. En los ejemplos anteriores se puede observar que el niño simplemente escribía las letras que conocía. En esta ocasión, sin embargo, nos llevamos otra sorpresa: en algunas palabras se observó cierta correspondencia entre el valor sonoro de las letras que eligió con los núcleos silábicos de las palabras que escribió: **ratón** por ejemplo se escribe con “a” y “o”. Gusano también está escrito con “a” y “o”. Así fue como se presentaron las letras y sus valores sonoros, ya que se inició toda una exploración con letras móviles al respecto. Había que dejar que los niños dialogaran sobre las letras, las que conocían, las que no les gustaban, las que eran raras, las que eran de sus nombres, las que no les interesaban. Cada quien eligió una letra móvil y se la llevó a su casa de regalo.

Estas sorpresas se dan en muchos contextos. Así sucedió con otros niños, con quienes se trabajó en un mercado, a propósito de una investigación para comprender el uso y la función de las letras en el periodo que va del silábico al alfabético (Quinteros, 1997).⁴ Como se mencionó antes, los niños tienen información, conocen muchas letras y sus valores o formas, pero no necesariamente significa que utilicen esta información –tal cual se les presenta– al momento de escribir, por-

⁴ Una de las hipótesis fundamentales de las cuales se partió en ese estudio fue: “Si la adquisición de un principio alfabético puede caracterizarse como un punto de llegada de un proceso cuya génesis se encuentra en periodos anteriores del desarrollo (el silábico, por ejemplo), es posible considerar que el surgimiento de una hipótesis alfabética se debe a una transformación de los esquemas silábicos utilizados hasta este momento, a un cambio conceptual de la sílaba como unidad, y no a un salto cualitativo abismal sin ningún tipo de ligazón estructural

que transforman los sonidos que analizan oralmente para acomodarlos al conjunto de unidades gráficas con las que cuentan, y transforman las funciones de las letras para solucionar diferentes problemas.

En esta investigación observamos que los niños de la muestra asignaban diferentes funciones a las letras, por ejemplo el uso del “comodín silábico”: una letra que los niños conocían sólo por su forma se incorporaba para sustituir a la letra que suponían debía ir en determinado contexto pero que admitían no saber cuál era. Entonces los niños no tenían la certeza de haber ubicado la letra adecuada, pero de todas maneras la utilizaban.

La creencia de que existe una letra que se corresponde a un sonido silábico (que existe una /te/, una /me/, una /cos/, por ejemplo) es muy común. Muchas veces, esta creencia lleva a los niños a incorporar letras consonánticas que conocen sólo por su forma, en función de “comodín silábico”. Comodín, porque en realidad tratan de escribir la /ja/ de **ceja**, por ejemplo, pensando en que seguramente habrá una letra /ja/, pero como no saben cuál es, incorporan alguna letra de su repertorio sobre la cual no tienen mucha información. Esta es una forma muy particular de marcar la sílaba de una palabra, porque representan sílabas como ¡“nombres de letras”! Así, un conocimiento relativo al

entre uno y otro periodo. Desde un enfoque psicogenético es necesario describir cómo un cambio conceptual de la sílaba posibilita el descubrimiento de las unidades consonante y vocal.” (G. 1997, p.17). Es así como este estudio permitió la posibilidad de indagar una nueva forma de comprender cómo acontece el pasaje de una escritura basada en una hipótesis silábica a una alfabética.

sistema de notación termina modificando la forma como se comprende una unidad oral.

Pati, una de las niñas de la muestra,⁵ escribe y dice lo siguiente mientras escribe **lápiz**:

Lápiz: [His]

P: la, la, (nos mira).

E: No sé, tú dime...

P: (Tarda, escribe) la [H], piiss, piiii [i], ssss [s]

E: Y ésta [H] ¿cuál es?

P: La "la".

Esta manera de analizar la palabra oral y de entender sus partes, así como de incorporar a una escritura una letra que en realidad sólo se conoce por su forma, es muy interesante porque permite descentrarse del núcleo silábico y marcar la presencia de una sílaba, la /la/.

En otros casos, el uso de un comodín silábico permite a los niños colocar más de una letra para una sílaba, lo cual es esencial en este pasaje de ir del silábico al alfabético que, en español, muchas veces significa incorporar letras consonánticas y representar los aspectos consonánticos de la palabra oral. En cualquier caso, les permite incorporar ¡letras consonantes!, esto es lo fundamental.⁶ Un ejemplo es el siguiente diálogo con Elva, otra niña de la muestra, a propósito de la escritura de la palabra **ferrocarril**:

⁵ En esta investigación, la muestra estaba compuesta por cinco niños de seis y siete años de edad que asistían a su primer año escolar. Se realizaron entrevistas periódicas con cada uno durante todo el periodo escolar.

⁶ Ya se mencionó antes que cuando los niños producen escrituras silábicas suelen priorizar la representación del núcleo y el uso de letras vocales.

Ferrocarril: [D] [eQ...] [TeoQi] [YeoQi]
[YeoQi] [YeoQai]⁷

Elva: fe..., ¿cuál es la “fe”?

E: A ver, ¿cuál?

Elva: (Tarda)... fe... feee, ¿ésta? (dibuja)
[D]... no, no, esa no es “fe”, es “de”.

E: Muy bien, ¿cuál otra puede ser?

Elva: (Tarda)... ¿Ésta? [e]... fe rrrroo... rrrrooo
rrrooo, fe rrrroo ka, (deja un espacio al
poner) [Q].

E: ¿Por qué dejaste un espacio?

Elva: (Borra todo).

E: No, no, no digo que esté mal, sólo
pregunto.

Elva: fe [Te], rrrroo [o], ka [Q], rrrlll rrrlll [i]...
(señala [Y] en la marca del grabador
“SANYO” y dice) fe, ¿ésta es la “fe”, no?

E: ¡Ah! Y entonces ésta (señalo [T]),
¿cuál es?

Elva: La /te/, (borra [T] y pone) [Y]. (Trata
de leer lo que dice en la marca
referida) sa sa, ene, ye, o... ¿sayo?

E: A ver, vamos a leer cómo quedó.

Elva: [Ye o Q] (Lee) fe rro ka rril (duda)...
¡Ah!, ¡falta la a! (borra [i])...

La presencia de la sílaba inicial de ferrocarril, /fe/,
motiva a Elva a incorporar la letra “Y” como comodín

⁷ El ejemplo presenta la secuencia de escrituras que inicia con la palabra que se escribe y continúa con los múltiples intentos de escritura de Elva, que se presentan entre corchetes y a continuación se describe el proceso.

silábico: “¿cuál es la /fe/?”, pregunta. La búsqueda de la letra comodín muestra que no elige cualquiera: no se permite colocar la letra “D”, ya que dice: “no, no, esa no es /fe/, es /de/”. Tampoco se permite usar la “T”. Finalmente, decide dejar el comodín “Y” pero también deja la letra vocal “E”, con lo cual logra incorporar una letra vocal y una letra consonante para marcar una de las sílabas de la palabra oral. Tal sílaba inicial de la palabra termina siendo marcada en sus dos aspectos: el consonántico y el vocálico. Estamos frente a una escritura que marca la vocal y la consonante de una de las sílabas de la palabra oral como aspectos de la misma, no como unidades fonológicas. Esta es una típica escritura silábico-alfabética. De hecho, la antepenúltima y última sílabas de **ferrocarril** se marcan según la hipótesis silábica: una letra por sílaba.

En dicha investigación también se pudo observar cómo estos niños lograban marcar consonantes, pero no porque pudieran distinguir claramente estos sonidos y aislarlos en su análisis de la cadena oral: muchas veces simplemente tenían la certeza de que les faltó algo por representar, dada la evidencia de una totalidad gráfica incompleta. En estos casos, la lógica les indicaba que tenían que agregar algo, y utilizaban letras con una nueva función: la función de ser una “letra sustituta intrasilábica”. Sustituta, porque incorporaban una letra que en realidad sustituye a otra que sabían debe ir pero que admitían no saber cuál es.⁸ Intrasilábica

⁸ En este sentido, el comodín silábico también es una letra sustituta. La diferencia estriba en que el comodín silábico marca la presencia de una sílaba. En

porque, en estos casos, los niños usaban una letra consonante que ni marcaba una sílaba ni marcaba un sonido consonántico claramente identificable como una unidad aislable de su contexto (un fonema). Tales letras sustitutas son intrasilábicas porque marcan una consonante en tanto un aspecto de la sílaba. La sílaba empezaba a ser vista por estos niños como un conjunto de partes.

Semejante totalidad gráfica “incompleta” se suele tornar más patente al inicio de palabra. Nuevamente, la interpretación de lo escrito es lo que obliga a los niños a marcar la presencia de algo que no saben qué es pero que tienen que representar de alguna manera.

A Sergio, otro niño de la muestra, se le pide escribir palabras como **casa** en el siguiente diálogo. Primero escribe la “A” para la primera sílaba, pero cuando lo lee se da cuenta que algo falta. Este niño conocía bien la “S” y lograba identificar el sonido consonántico correspondiente, pero no así las otras consonantes.

Casa: [ASA] [PASA]

S: caaaa [A], sssaaa [SA] (lee la palabra que escribió [ASA] y se queda pensando).

S: No, (agrega la letra <P> al inicio) ⁹
[PASA]

este caso, lo que se marca es la presencia de un sonido que se admite por una “incompletud” gráfica.

⁹ En esta misma entrevista, Sergio alterna el uso de “B” y “P” como letras sustitutas intrasilábicas en palabras que se escriben de forma contigua o cercana. Por ejemplo, escribe “cochino”: [Boio] y “tecolote”: [PoHoP].

En las siguientes entrevistas,¹⁰ Elva también generaliza el uso de una letra sustituta para marcar aspectos consonánticos que le son ineludibles, porque admite no conocer cuál es la letra. Escribe las siguientes palabras utilizando la letra N, como sustituta “intrasilábica”. Una especie de comodín que acompaña a la vocal para “tapar ese agujero” que no puede negar al interpretar la palabra. Elva ya sabe que la palabra ratón no empieza con “A”, aun cuando no sepa con qué letra empieza. Marca una presencia, no un fonema consonántico del cual conoce su identidad. Es maravilloso ver cómo la interpretación de lo escrito la lleva a marcar una unidad oral que ni siquiera puede identificar claramente.

Ratón: [Natom]

Jardín: [NAMim]

Jarrito: [NaiTo]

Con frecuencia esta necesidad lleva a Elva a analizar la palabra oral en un intento forzado y tedioso por identificar un sonido consonántico. De esta manera, oraliza la palabra alargando los sonidos y, al hacerlo, los transforma intencionalmente para que correspondan con alguna letra que conoce y cuando no lo logra, Elva también utiliza letras sustitutas. Cuando finalmente resulta sensible a algunas propiedades del sonido consonántico, elige una letra conocida cuyo valor sonoro se asemeja al representado. En el siguiente

¹⁰ La escritura de “ferrocarril”, antes descrita, la hizo unos días antes.

ejemplo se ve cómo Elva incorpora la letra “M” para representar el sonido consonántico /b/.

Barbacoa: [mamacoa]¹¹

Elva: va, vaaaaa, va, va [ma], vaaaa, vvvva
[ma], co [co], aaaa [a].

E: Y esta letra (señalando [m]), ¿cuál es?

Elva: /mmmmm/, la /nnn/ (prolongando
este sonido nasal).

E: Y, ¿sirve para barbacoa?

Elva: Sí, porque empieza /mmmmmbbbbbbaaa/
(prolonga el sonido consonántico, lo
manipula y transforma, pone caras al
realizar dicho esfuerzo).
[...]

El uso de las letras sustitutas, en tanto comodines silábicos e intrasilábicos, nos muestra que un niño puede marcar un sonido consonántico cuando no cuenta con el conocimiento de la letra pertinente para hacerlo, o cuando ni siquiera logra identificar y aislar tal sonido de forma clara para él. Antes de escribir alfabéticamente, los niños pueden representar aspectos consonánticos y no identidades fonológicas, marcando simplemente su presencia, lo más esencial. Esta es otra razón por la que es importante trabajar con sus escrituras y dialogar con ellos para maximizar posibles descubrimientos a partir de una reflexión en torno a sus invenciones y juegos con el mundo oral y el escrito.

¹¹ Sólo se transcribe la primera parte del proceso de escritura de esta palabra, no cómo Elva la modifica finalmente.

A modo de reflexión final

Cabe sintetizar algunas ideas que se desprenden de los ejemplos analizados:

1. Queda claro que fue la lectura y la interpretación de las palabras escritas lo que favoreció un análisis de la palabra oral y no a la inversa. No es necesario pedir a los niños y las niñas que reciten sílabas o letras, deformando o alargando sus sonidos como estrategia de “centración” en la oralidad. Lo escrito, aun cuando no sea convencional, es un excelente material para reflexionar y analizar las palabras en sus segmentaciones posibles. La interacción entre producción e interpretación de textos es un aspecto central que favorece la reflexión sobre el lenguaje y que, efectivamente, les permite descubrir nuevos principios.

2. La interacción y el diálogo en una tarea compartida es una fuente de conocimientos muy poderosa, ya sea entre alumnos o entre alumnos y el maestro. Es especialmente necesaria, además, si consideramos que un solo maestro no puede intervenir de forma permanente y eficiente en grupos numerosos. Aun cuando no podamos controlar con detalle el aprendizaje de los niños, podríamos esperar que seguro se beneficiarán al participar en actividades en donde, además de escribir, se dialogue sobre cómo se escribe y se evalúe lo escrito (escritura-interpretación).

3. El avance de los niños no debe medirse sólo por lo que pueden o no pueden hacer, o por lo que muestran o actualizan en un momento; sino por los niveles de ayuda que necesitan de nuestra parte: qué necesita cada niño, cuál es su potencial para seguir avanzando.

Dos niños de un nivel próximo pueden tener posibilidades y estilos muy diferentes.

4. Los niños que cooperaron en la investigación referida muestran claramente la capacidad que tienen para acomodar sus recursos gráficos, organizar sus repertorios y adscribir a las letras valores sonoros y funciones diversas, dependiendo de sus necesidades, en un contexto de escritura. Así, transforman tanto los sonidos como los valores y las funciones de las letras que utilizan, y al hacerlo descubren nuevas formas de escribir y analizar la palabra oral. Utilizan letras con la función de letras sustitutas que operan como comodines silábicos o como sustitutas intrasilábicas, según el tipo de unidad oral que marcan en determinado contexto (sílabo o una consonante concebida como una unidad intrasilábica). La exigencia de encontrar cuál letra puede ir los lleva a explorar su entorno, a fijarse en lo escrito en cualquier soporte, como la grabadora que solía acompañar nuestros diálogos. Por tal razón, es importante no negarles este uso no convencional que hacen de las letras cuando escriben, ya que sus invenciones los llevan a grandes descubrimientos.

5. No es necesario presentar las letras de forma aislada en secuencias rígidas; se puede partir de las letras que ellos conocen, como las de sus nombres, o dejarlos interactuar en el caso de niños que utilizan pseudoletas. Una breve intervención puede ser suficiente para que muchos de ellos logren un gran avance, pero cada uno tiene sus ritmos y necesita de diferentes dinámicas.

6. Se puede partir de situaciones de escritura que tengan sentido para ellos y les permitan escribir, refle-

xionar sobre el lenguaje y comprender una historia. No es necesario controlar el lenguaje, negando el mensaje que contiene toda expresión; o empezar con unidades orales o escritas aisladas (letras y sonidos), que nunca se observan en situaciones cotidianas. Cualquier situación (como la presentación de una obra o la lectura de un material informativo sobre algún tema) puede generar una situación de aprendizaje útil desde el punto de vista de la escritura. ¡Y mejor aún si tal situación se convierte en todo un proyecto que conlleva un periodo largo de tiempo!

Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras

Celia Zamudio Mesa

Para los niños en proceso de alfabetización, enfrentar el problema de la segmentación gráfica de las palabras es un complejo trabajo que está más allá de lo que la escuela o los adultos pretenden enseñarles. Como se ha mencionado en otros capítulos de esta misma obra, la adquisición de la representación de las palabras forma parte de un proceso constructivo, esto es, de un proceso mediante el cual los niños elaboran o reconstruyen para sí mismos las palabras que figuran en la escritura. Desde esta perspectiva, el aprendizaje del uso convencional de los espacios en blanco para separar las palabras no es una operación mecánica ni un acto repetitivo cuyo aprendizaje pueda ser determinado desde afuera o dependa exclusivamente de la información proporcionada por los adultos

alfabetizados. Por el contrario, es el producto de una acción reflexiva que involucra la comprensión e integración de los criterios que constituyen dichas unidades, tanto de aquellos que definen las palabras como partes de una totalidad mayor (el enunciado), como los que las definen como totalidades compuestas por elementos de diversa naturaleza (letras, sonidos y elementos de significación).

En este proceso de reconstrucción psicológica de las representaciones gráficas, las ideas que subyacen a las segmentaciones que los niños elaboran resultan de interés por dos razones principales. En primer lugar, porque las soluciones que ellos dan ante las dificultades que la segmentación del texto les plantea guardan semejanza con algunas soluciones encontradas en el proceso histórico de construcción de las palabras.¹ En segundo, porque la comprensión de todos los aspectos que caracterizan el proceso de construcción y reconstrucción de las palabras se vuelve indispensable para diseñar estrategias de apoyo que verdaderamente sean provechosas para los niños durante dicho proceso. A lo largo de este capítulo mostraremos que las separaciones que ellos realizan no son azarosas ni sin sentido, sino que constituyen respuestas posibles dentro de lo que es la lógica de la construcción de las palabras.

¹ En el capítulo titulado “¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado?” de este mismo libro se presentan en detalle las circunstancias históricas que dieron origen a la segmentación de las palabras en los textos alfabéticos.

Las segmentaciones en las escrituras infantiles

Antes de comenzar con el tema de las segmentaciones que hacen los niños, es importante notar que la adquisición de la representación alfabética no implica el dominio de la segmentación gráfica de las palabras. Se trata de dos aspectos diferentes del sistema, que remiten a análisis distintos del lenguaje, y que, en consecuencia, son tratados también como diferentes por los niños. Ferreiro y colaboradores (1982, p. 99) argumentan que el dominio de ambos tipos de correspondencias exige una nueva coordinación que no es fácil de realizar si se toma en cuenta que no es lo mismo buscar cuántas palabras hay en una oración para poder separarlas que buscar cuántos fonemas hay en esa misma oración para poder encontrar las letras correspondientes. La ausencia de separaciones puede tener su razón de ser en un momento dado de esta evolución; puede indicarnos una “centración” exclusiva en la búsqueda de correspondencias sonoras, que aún no se domina; puede expresar también que las separaciones convencionales son aún vistas como totalmente arbitrarias.

En realidad, dicha elaboración de la representación alfabética y de la segmentación de las palabras en dos momentos distintos de la alfabetización resulta bastante previsible, sobre todo, cuando se considera que las palabras no son unidades inherentes a la representación alfabética. Como se muestra en el capítulo “¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado?”, las palabras son más bien representaciones tardías dentro de la representación alfabética; es decir, son unidades

que no surgen con ella, sino que se producen muchos siglos después, debido a las dificultades generadas por una escritura en la que no se utilizaban los espacios en blanco y en la que la interpretación de los textos era un proceso muy complicado. Visto desde esta óptica, los niños construyen de manera separada algo que históricamente se generó en distintos momentos.

Las separaciones que los niños hacen durante el proceso de alfabetización están lejos de corresponderse con las palabras convencionales. A pesar de ser hablantes nativos de la lengua de alfabetización y de que las palabras figuran en los textos, no las aíslan de inmediato en su escritura. Al contrario, ellos atraviesan por un largo proceso de construcción de las palabras. Durante éste, los niños segmentan los textos de muy diversas maneras hasta que logran entender y coordinar los criterios que las conforman.

Por lo general, los niños tienden a hiposegmentar los enunciados. “La tendencia a la hiposegmentación parece dominar sobre la tendencia a la hipersegmentación, cualquiera que sea la lengua, las tradiciones escolares y el tipo de *script*”, encuentran Ferreiro y Pontecorvo (1996, p. 57).² Así, ante el dictado de enunciados, los niños pueden hacer separaciones incipientes y demarcar con espacios en blanco ciertos constituyentes sintácticos que se corresponden con unidades de entonación completas, como en los ejem-

² El término hiposegmentación se refiere a casos en los que se hacen menos segmentaciones de las que aparecen en las escrituras convencionales, en tanto que hipersegmentación al caso contrario; es decir, a aquellos en que se hacen más segmentaciones de las convencionales.

plos de Díaz (1992) y Siegrist (1986) que se presentan a continuación.

(1)

Esapeliculalerecomveneyo recomiendaselatutamdien

*“Esa película yo se la recomendé a Luis,
recomiéndasela tú también.”*

EstecuentoE trendetelo ora yElotroteloEtrendesdespues

*“Este cuento apréndetelo ahora, aquel otro
te lo aprendes después.”*

aqueyoslapises melosdiojuan damelos sonmios

*“Aquellos lápices me los dio Juan; dámelos,
son míos.”*

Esascanicasregalasealui Esspelotas regeletu

*“Esas canicas se las regala Luis, las pelotas
regálaselas tú.” (Díaz, 1992, p. 77)*

(2)

lours nempamangelabrico

“l’ours n’amait pas manger l’abricot”

séonpetigason kitapeanchian

*“c’est un petit garçon qui tape un chien” (Siegrits,
1986, p. 71)*

En estos ejemplos se observa que los niños pueden segmentar tanto oraciones completas:

Esapeliculalerecomveneyo recomiendaselatutamdien

Esascanicasregalasealui; como ciertas frases que, por estar desplazadas de su posición normal o preferencial, adoptan un patrón tonal enfático:

*Esspelotas regeletu; aqueyoslapises melosdiojuan.*³

Este es el mismo caso del ejemplo del francés *lours nempamangelabrico*. En relación con este tipo de segmentaciones, Abaurre (1988) reporta situaciones similares con los niños hablantes del portugués que se están alfabetizando. Ella afirma que “los niños identifican grupos acentuales (unidades de intensidad) o grupos tonales (unidades de entonación) para poder decidir dónde colocar los espacios en blanco en su escritura”.

Los niños pueden, también, hiposegmentar los textos de este otro modo: separando secuencias en las que los artículos, los pronombres clíticos, (por ejemplo: me lo como, comételo) las preposiciones y demás partículas quedan unidos a las formas léxicas: *semeolvidadaron*, o bien quedan unidos entre sí: *sela comió, ala abuelita*. Esto lo hacen tanto si su escritura es el resultado de la simple instrucción de escribir alguna cosa, como son los datos de Ferreiro y Pontecorvo (1996) en (3), o si es el producto del dictado de enunciados, como en los datos de Díaz (1992) que se muestran en (4). En las escrituras hiposegmentadas que se muestran en dichos ejemplos, los bloques gráficos que los niños construyen siguen patrones semejantes. Sus divisiones aíslan secuencias de letras que corresponden a una palabra léxica, por ejemplo: *aparece, abuelita* y varios morfemas funcionales o gramaticales: *a, me, te, se*.

³ Compárese la entonación de las construcciones *Este cuento apréndetelo ahora, aquel otro te lo aprendes después; Esas canicas se las regala Luis, las pelotas regálaselas tú*, con la entonación de las que observan un orden normal, como: *Apréndete el cuento ahora, Luis le regala esas canicas, Yo le recomendé esa película o Regálale esas pelotas*. En éstas, no hay un contorno diferente para la expresión que ocupa la posición inicial; por eso se dicen de manera seguida. En

(3) <i>adonde</i>	“a dónde”
<i>air</i>	“a ir”
<i>aver</i>	“a ver”
<i>ledijo</i>	“le dijo”
<i>sele aparece</i>	“se le aparece”
<i>seme olvidaba</i>	“se me olvidaba”
<i>sela comió</i>	“se la comió”
<i>secomio</i>	“se comió”
<i>allamar</i>	“a llamar”
<i>allimprovviso</i>	“de repente”
<i>aduntrato</i>	“de pronto”
<i>dinovo</i>	“de nuevo”
<i>araccogliere</i>	“a recoger”
<i>atrovare</i>	“a cantar”
<i>edisse</i>	“y dijo”
<i>eio</i>	“y yo”
<i>perfavore</i>	“por favor”
<i>vabene</i>	“de acuerdo”

(Ferreiro y Pontecorvo, 1996, pp. 66)

(4) <i>me losdio</i>	“me los dio”
<i>te lapones</i>	“te la pones”
<i>sela recomendé</i>	“se la recomendé”
<i>melas enseñó</i>	“me las enseñó”
<i>semeolvidaron</i>	“se me olvidaron”

(Díaz, 1992)

cambio, en las frases iniciales *Este cuento; aquel otro; Esas canicas; las pelotas*, la independencia del contorno es tal que el límite entre uno y otro se interpreta como pausa, aunque no siempre esté presente.

Ahora bien, los niños pueden, también, hipersegmentar (es decir, segmentar de más) la cadena gráfica. Sus hipersegmentaciones dan lugar a pequeños agrupamientos de letras que coinciden, generalmente, con el recorte silábico de los enunciados. Este tipo de divisiones aparece con cierta frecuencia, aunque menor a la de las hiposegmentaciones, en los datos que reporta Díaz, mismos que, hay que recordar, proceden de una situación que implica la recuperación de lo oral.

(5)

a to dos celes ol bí do la fierta

“A todos se les olvidó la fiesta”

Pe dro y llo nos en con tra mos en el cine

“Pedro y yo nos encontramos en el cine”

Un tame mán tequi Lla en un pan

“Úntame mantequilla en un pan”

Las cán cio nes melas en ceño mar celo

“Las canciones me las enseñó Marcelo”

Las tare as te las y so tu er mana

“Las tareas te las hizo tu hermana”

(Díaz, 1992)

Así pues, se observa que los niños no separan de inmediato las palabras. Por el contrario, para hacer cortes en lo escrito, parecen experimentar con patrones prosódicos, como es la entonación, las formas acentuales y las silábicas; pero también lo hacen con otros

critérios un tanto más arbitrarios, o quizás más mixtos, y aun a expensas de las porciones significativas, como son los ejemplos que se muestran en (6).

(6)

Un tamemate quilla en un pan

“Úntame mantequilla en un pan”

Las can cione melas en ceño Marcelo

“Las canciones me las enseñó Marcelo”

Los panta lones celocon prosu papá

“Los pantalones se los compró su papá”

Ju an celin piola kuara y meacompañó al parque

“Juan se limpió la cara y me acompañó al parque”

*es tecuento a péndetela aoill y elotRo aqelotro telo a
prendesdespues*

*“Este cuento apréndetelo ahora, aquel otro te lo
aprendes después”*

a aquellos la pices melos diojuan da meLos son míos

*“Aquellos lápices me los dio Juan; dámelos, son
míos”*

(Díaz, 1992)

DÉLAP un mANG

“des lapins mangent”

*Troi soiseaux vole ver le la que il ran con tre Des
crapo ver qui joue*

*“Trois oiseaux volent vers le lac ils rencontrent des
crapauds verts qui jouent”*

un méch anFanse tape un chiin
“un méchant enfant tape un chien”
(Siegrits, 1986)

El punto más relevante para nuestra discusión es que si bien todos estos tipos de segmentaciones parecen estar influidos por los patrones sonoros, ya sea tonales, acentuales, o silábicos, también es cierto que están sujetos al influjo de los patrones gráficos y ciertas restricciones que derivan de las conceptualizaciones que se elaboran durante la adquisición de la escritura. En este sentido, es importante considerar el tipo de letra con la que los niños se inician en la escritura. Ferreiro y Pontecorvo (1996, pp. 59-61) encuentran que las segmentaciones no convencionales, aunque son parte del proceso de construcción de las palabras gráficas en todas las lenguas, son significativamente más frecuentes en las escrituras con letra de imprenta que en las que se emplea letra manuscrita.⁴

Entre, las influencias gráficas más interesantes están las restricciones que operan durante la reconstrucción de la representación alfabética. Éstas remiten a ciertas propiedades de los patrones gráficos, sobre las cuales los niños no reciben instrucción explícita, y que adquieren relevancia durante el proceso de construcción porque controlan aspectos relacionados con la posibilidad de interpretar una determinada secuencia de letras como una escritura viable. Por ejemplo, la *hipótesis de*

⁴ Sin embargo, también comentan que el grado de escolaridad y la influencia social (en particular, la actitud hacia la lectura y el nivel de alfabetización de los adultos que rodean al niño) pueden incidir sobre el aprendizaje de la segmentación convencional. En sus estudios reportan, por una parte, que el desempeño de la

cantidad mínima (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 50), que refiere a la longitud mínima que debe tener una secuencia gráfica para ser considerada como legible (tanto los niños prealfabéticos, como los adultos analfabetas rechazan que secuencias menores de tres letras puedan leerse o decir alguna cosa), es una de estas restricciones que parece influir en la consideración de lo que es una palabra. Ferreiro y Pontecorvo (1996, p. 62) argumentan que es posible que esta restricción siga operando durante la reconstrucción de las palabras gráficas, ya que son justamente las palabras convencionales de una o dos letras las secuencias que los sujetos no separan:

Podemos anticipar que la mayor parte de las hiposegmentaciones deben aparecer cuando se deberían aislar secuencias de pocas letras (dos o tres) y, sobre todo, cuando debería quedar una letra sola funcionando como palabra, ya que sabemos que los niños hacen una cuidadosa distinción entre partes de letras, que pueden ser nombrables pero no son interpretables, y las totalidades interpretables, compuestas por varios elementos diferentes ordenados (generalmente tres como mínimo).

De ahí que sea mejor separar secuencias largas que cortas, y se mantengan unidas las preposiciones, los artículos y los clíticos, como en los ejemplos de (3) y (4).

muestra italiana, que comienza la escolarización a una edad más temprana, supera el de todas las demás; por otra, que el desempeño menos eficiente corresponde a los niños de clase baja de México (el único país donde se emplea letra de imprenta).

Del mismo modo, la *exigencia de variedad interna* (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 53), una restricción prealfabética que impide aceptar como escritura legible las secuencias de varias letras iguales juntas, también parece operar en esta etapa. Díaz (1992, p. 136) considera que la exigencia de variedad tiene una influencia efectiva en la construcción de las palabras, ya que impide que se unan palabras cuyos límites final e inicial son dos letras iguales, como por ejemplo: <...*canicas se...*>, ...<*dámelos son...*>, <...*ahora aquel...*>, <...*para asustarte...*>, ...<*pantalones se...*>, etc. Así, reporta que en la mayoría de las ocasiones en que se presentaron palabras con estas características, las palabras se escribieron separadas. De manera consecuente, cuando estas mismas palabras se escribieron unidas, en la mayoría de los casos se anotó una sola letra. Ferreiro y Pontecorvo (1996, pp. 66-67) encuentran también algunas secuencias como éstas en sus datos. Aunque ellas analizan únicamente los casos en que se presentó la secuencia hiposegmentada, sí destacan el hecho de que se escriba con una sola letra, como en (7).

(7)

sencontro	“ <i>se encontró</i> ”
elobo, elovo	“ <i>el lobo</i> ”
alobo	“ <i>al lobo</i> ”
mjita, migita	“ <i>mi hijita</i> ”
labuelita, lavuelita	“ <i>la abuelita</i> ”
porquera	“ <i>porque era</i> ”
queraelovo	“ <i>que era el lobo</i> ”

Otro caso de predominio de lo gráfico en la separación de las palabras lo ofrece la escritura de *configuraciones gráficas autónomas*, como Díaz (1992, p. 41) denomina a estos pequeños agrupamientos de letras, o *secuencias gráficas autónomas*, como las llaman Ferreiro y Pontecorvo (1996, p. 70). Se trata de secuencias de letras que son gráficamente iguales a aquellas que forman parte de las escrituras convencionales, como son los casos que a continuación se muestran.

(8)

en tonces “*entonces*”

bos **que** “*bosque*”

gran **de** “*grande*”

le ñador “*leñador*”

repen **te** “*repente*”

(Ferreiro y Pontecorvo, 1996, 70)

es tezapato a tamelotu

“*este zapato átamelo tú*”

cepe y navien

“*se peina bien*”

a aquellos **la** pices

“*aquellos lápices*”

panta **lo** nes

“*pantalones*”

es sapelicula

“*esa película*”

Un tamemate quilla en un pan

“*úntame mantequilla*”

nos **en contra** mos en el cine

“*nos encontramos en el cine*”

Las tareas te las y so tu er mana
“Las tareas te las hizo tu hermana”
(Díaz, 1992)

En estas escrituras las secuencias que hemos señalado con negritas: <en>, <que>, <de>, <le>, <te>, <es>, <la>, <lo>, <un>, <en contra> y las unigráficas <a> e <y>, son formas gráficas idénticas a los términos funcionales, las mismas que en otros momentos los niños escriben unidas a otras porciones. La diferencia es que las que ahora encontramos separadas no son palabras gramaticales. Y no sólo eso, sino que el aislamiento de tales formas rompe las unidades léxicas que los niños reconocerían como tales en otras circunstancias. Justamente, esto es lo más interesante, porque muestra de manera explícita cómo los niños incorporan las regulaciones de la escritura. Del mismo modo, una vez alcanzado el dominio de la representación alfabética, los niños rechazan la ausencia de segmentación e intentan hacer separaciones en sus escrituras; también saben que hay formas gráficas menores de tres letras que se escriben separadas y, aun en contra del principio del mínimo legible, intentan escribirlas sin entender bien a bien de qué formas se trata.⁵ Sólo la apariencia gráfica parece contar en ese momento.

⁵ Dentro de su mismo estudio sobre la segmentación en las escrituras infantiles, Díaz (1992) les presentó a los niños algunos enunciados con segmentaciones no convencionales, con la finalidad de investigar sus actitudes ante escrituras hipersegmentadas y sin segmentaciones. Ella reporta el rechazo general de los niños ante ambos tipos de escrituras: “como que no se entiende...” “como que no está bien escrito...” “están muy juntos...” “hay que separar las cosas para que se entienda bien...” fueron las respuestas que dieron. Sin embargo, la reacción de re-

El papel de las secuencias gráficas autónomas es tan determinante que, por ejemplo, dicen Ferreiro y Pontecorvo (1996, p. 70): “si la forma del imperfecto del verbo **ir**, ‘iba’ se grafica **yva**, aumentan las probabilidades de segmentación (**y va**) dado que la primera letra constituye, por sí misma, una forma gráfica autónoma.” Este es el mismo caso de: *cepe y navien*, y del enunciado hipersegmentado: *Las tare as te las y so tu er ma na*, el cual, no obstante de estar dividido en sílabas, anota la sílaba ‘i’ de ‘hizo’ con la única ‘y’ que se puede escribir separada.⁶

En resumen, de todos los parámetros utilizados en la historia de la escritura alfabética para delimitar las palabras: los patrones prosódicos, la significación y los patrones morfosintácticos, los niños emplean predominantemente los dos primeros para aislar los bloques gráficos iniciales de sus escrituras. A partir del dictado de enunciados, ellos pueden aislar largas secuencias que corresponden a diversos grupos tonales y acentuales (ejemplos de 1 y 2), o bien, pequeñas secuencias que corresponden a las sílabas de los enunciados (ejemplos de 5). En otro momento, pueden separar secuencias en las que aparecen varios elementos funcionales unidos entre sí o a uno léxico (ejemplos de 3 y 4), o también comenzar a aislar nombres en los enunciados: fiesta, cine, pan, como se muestra en los ejemplos más arriba. Sin

chazo fue mayor ante las escrituras hipersegmentadas: “Parecería haber una mayor tolerancia ante las palabras unidas que ante las fragmentadas”, afirma (p.133).

⁶ Las configuraciones gráficas autónomas aparecen también en las escrituras de los niños que son hablantes de otras lenguas. En los textos que reportan Abaurre (1988) sobre el portugués y Siegrist (1986) sobre el francés pueden observarse dichas secuencias.

embargo, los niños no utilizan de inmediato el criterio gramatical; por lo menos, no en el sentido contemporáneo del término, que implica el recorte de una porción significativa tomando como base sus propiedades sintácticas y morfológicas. En su lugar, ponen atención a las propiedades gráficas de las secuencias y las aíslan en función de sus formas aparentes a tal grado que no importa descomponer una unidad de significación si ésta contiene una secuencia que, para ellos, es separable de acuerdo con ese criterio, como se muestra en los ejemplos de (6) y también los de (8).

Los niños experimentan, pues, con criterios prosódicos y de significación pero también con criterios gráficos. Las formas de las palabras gráficas son modelos determinantes en las separaciones de las escrituras infantiles. Por eso es que los niños hipersegmentan formas que desde la perspectiva de la escritura convencional no deberían, como son las secuencias gráficas autónomas, o bien, se resisten a juntar porciones cuyos límites contiguos llevan las mismas letras. Ahora, si bien por las características de las investigaciones presentadas aquí no es posible describir una pauta evolutiva, Díaz (1992, p. 84) aclara que hay “una tendencia generalizada” a segmentar convencionalmente las palabras léxicas de manera más frecuente a medida que se avanza en el conocimiento de la lengua escrita, y a concentrar las hiposegmentaciones en lugares específicos, como es el caso de la representación gráfica de los artículos, los clíticos y las preposiciones.⁷

⁷ En tanto que los estudios de Ferreiro y Pontecorvo (1996) se basan en una sola toma de datos: la escritura del cuento de “Caperucita Roja”, el de Díaz (1992)

Como hemos visto, para los niños el análisis de las palabras en los enunciados escritos no es en modo alguno evidente. Las fluctuaciones que aparecen en sus escrituras prueban que las palabras de nuestras lenguas no son naturales ni espontáneas, de modo que no funcionan como una guía para la segmentación inmediata de los textos. En este sentido, las investigaciones psicolingüísticas sobre la conciencia de la palabra como unidad del lenguaje oral también pueden ayudarnos a entender el tipo de segmentaciones que son pertinentes para los niños y en qué contextos se suscitan.

Las separaciones que los niños hacen en los enunciados orales y las discrepancias con lo escrito

Aislar las palabras en los enunciados orales es una tarea que cualquier alfabetizado experto considera muy sencilla. Sin embargo, para los niños que están alfabetizándose esto puede resultar una tarea de gran complejidad. Ferreiro (1997) ha demostrado que cuando a los niños que ya escriben alfabéticamente (en este caso, segundo grado de primaria), se les pide que separen las palabras de un enunciado oral sin que esté de por medio el enunciado escrito, ellos proponen respuestas que no coinciden con las separaciones de convencional ni con la de sus propias escrituras.

En una primera situación experimental, ante la petición de identificar una determinada palabra (que

cuenta con dos entrevistas realizadas en un lapso de dos meses, y, en algunos casos, con una tercera entrevista llevada a cabo dos meses después de la segunda, lo cual permite trazar una cierta ruta en los cambios.

puede ser la inicial, la final o alguna de en medio) de un enunciado proporcionado oralmente, Ferreiro encuentra que los sujetos pueden identificarlas más fácilmente cuando éstas se corresponden con unidades de contenido pleno, que cuando se trata de términos funcionales. Así, si el enunciado termina con una unidad de contenido, los sujetos podrán identificarla con mayor facilidad. Por ejemplo, en los enunciados *Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente; Ojos que no ven, corazón que no siente y La ropa sucia se lava en casa*, algunos sujetos identifican *corriente, siente y casa*; pero también hay casos donde lo que repiten es la frase del final: *la corriente, no siente y en casa* (p. 354). De manera similar, si el enunciado inicia con una unidad léxica, ésta será menos problemática de recuperar que si el enunciado empieza con un término funcional. Por ejemplo, con los dos primeros enunciados, los sujetos reconocen fácilmente *camarón y ojos*; pero con el enunciado *La ropa sucia se lava en casa*, las respuestas más frecuentes fueron *la ropa, la ropa sucia* y después *ropa* (p. 354).

Los resultados son más dispares cuando se comparan las segmentaciones que los niños hacen en su escritura y en tareas de recorte oral. Estos resultados derivan de otras dos situaciones experimentales llevadas a cabo por Ferreiro dentro del mismo estudio que acabamos de citar. Una de ellas consiste en contar las palabras de un refrán enunciado oralmente por el experimentador; después escribirlo y contar las palabras escritas, y luego confrontarlas con las del conteo oral. La otra es la situación inversa: escribir primero el refrán, contar las separaciones hechas y por último

hacer separaciones en lo oral sin ver lo que se ha escrito. Ferreiro reporta que “no hay coincidencia ni cuantitativa ni cualitativa entre el conteo oral y el escrito.” En lo oral los niños tienden a aislar y cortar sílabas mientras que en lo escrito, como se sabe, tienden a hiposegmentar.

Desde luego, como es previsible, los niños que sistemáticamente aíslan sílabas en lo oral son los que obtienen un mayor alejamiento respecto del conteo de los bloques de su escritura. Por lo general, estos niños terminan aceptando la discrepancia entre lo oral y lo escrito como normal, o bien, puede ser que les sorprenda, pero no buscan ajustar la diferencia. Sin embargo, hay otros niños que también obtienen resultados dispares en el conteo oral y el escrito; son los que hiposegmentan en la escritura pero no ‘silabeaen’ en el recorte oral. Justamente, porque hiposegmentan tanto en lo oral como en lo escrito (ellos tienden a dividir el enunciado en grupos rítmicos), para ellos... “es más fácil imaginar procedimientos para cubrir la diferencia...”. Sólo que, en el momento de juntar o separar en lo escrito “no siempre importa que sean las mismas unidades que se contaron oralmente...” (p. 349).

Por último, “en el otro extremo del desempeño escritural”, dice Ferreiro, están los niños que escriben convencionalmente, pero que agrupan palabras en el conteo oral o silabeaen en algunas ocasiones. De los niños que escriben convencionalmente, sólo una tercera parte cuenta los mismos segmentos en lo oral y lo escrito. Este dato es muy importante porque significa que los niños establecen las palabras en lo escrito

primero y, sólo después, ajustan los recortes posibles de lo oral a estas porciones.

El desacuerdo entre el tipo de segmentaciones que los niños son capaces de hacer en lo oral y en lo escrito, y, sobre todo, el predominio que lo gráfico parece tener sobre lo oral durante la adquisición de las palabras convencionales de la escritura, sugieren que es la escritura la que moldea la concepción de la palabra. Dicho de otra manera, las palabras gráficas no transcriben la emisión oral; por el contrario, sirven de modelo para analizar el lenguaje.

La delimitación de las palabras es un proceso constructivo que comprende la coordinación en una sola noción de dos conceptualizaciones diferentes. Por un lado, la conceptualización de las palabras como partes de esa totalidad mayor que es el enunciado; por otro, la conceptualización de las palabras como totalidades compuestas por elementos gráficos o secuencias de letras que consignan significados de diferentes tipos: las palabras “verdaderas” y las palabras que no son realmente palabras, pero que “sirven para juntar las palabras”, como dicen algunos niños. (Ferreiro, 1997, p. 344).

Únicamente después de integrar ambas conceptualizaciones, los niños pueden asumir que las palabras gráficas pueden ser tanto esas unidades plenas de significado, como los elementos funcionales. En este sentido, la conclusión de Ferreiro (1997, p. 360) es explícita: “...A estas nuevas ‘unidades palabras’ no se llega espontáneamente, sino por una presión social muy específica, que se expresa en acciones sociales (de tipo escolar predominantemente) y en la existencia

misma de un objeto cultural con ciertas características (la escritura ya constituida, presente en el ambiente y en múltiples objetos de uso social). Es una unidad constituida 'desde fuera', que impacta luego nuestro modo de escuchar el habla. Una vez alfabetizados, 'escuchamos las palabras' como si hubieran estado siempre allí...".

Algunas consideraciones finales

La palabra es una unidad compleja, cuya construcción involucra parámetros de naturaleza diversa. Para comprender el problema de la constitución de las palabras es necesario considerar tanto las conceptualizaciones de los niños que están aprendiendo a aislarlas en sus escrituras, como las dificultades que los escribas de la Edad Media experimentaron durante su gestación histórica. Sólo de ese modo podremos tener una mirada completa sobre estas unidades tan familiares para los hablantes alfabetizados expertos.

El estudio de la construcción de las palabras en las escrituras infantiles aporta datos que cuestionan la concepción que los hablantes alfabetizados tenemos de estas unidades. En primer lugar, vemos que las separaciones que los niños hacen en sus textos no se corresponden con las palabras de las escrituras convencionales. En segundo, aunque podemos encontrar que separan en determinados momentos de su evolución secuencias que siguen ciertos criterios orales, como son los patrones silábicos, acentuales y tonales, observamos que en sus segmentaciones siguen caminos diferentes de los que los adultos alfabetizados suponemos que se deberían utilizar. Los niños toman en

cuenta un conjunto de criterios gráficos que los adultos alfabetizados no habíamos podido percibir o habíamos pasado por alto.

La razón principal que ha impedido percatarse de la importancia de los criterios gráficos en la construcción de las palabras es el hecho de que éstas se conciben como entidades del lenguaje oral. Se cree que son unidades intuitivas o naturales, asequibles inmediatamente a la conciencia; de suerte que los hablantes las pueden poner por escrito sin mayores problemas. Sin embargo, las diferencias entre las segmentaciones que los niños hacen en lo oral, aun a pesar de que algunos de ellos ya dominan con bastante precisión las separaciones convencionales de la escritura, prueban que las palabras gráficas no transcriben la emisión oral. Del mismo modo, la fuerza que lo gráfico adquiere sobre lo oral, durante el proceso de reconstrucción de las palabras gráficas, sugiere fuertemente que es la escritura la que sirve de modelo para analizar el lenguaje en palabras.

La génesis histórica y psicológica de las palabras gráficas demuestra que el representar gráficamente las palabras es un logro mucho más complejo de lo que la concepción del lenguaje como código de transcripción permite suponer. Para el escriba del Medievo, las palabras no surgieron del análisis del enunciado oral. Para el niño, el reconocimiento de las palabras como unidades aisladas no es anterior al aprendizaje de la lengua escrita: "... la palabra no precede al texto sino que se constituye como una de las particiones del texto graficado", afirman Ferreiro y Pontecorvo (1996, p. 72).

Ahora bien, si consideramos que las palabras de las escrituras alfabéticas aparecieron en el medievo como una solución a los problemas generados por las diferentes condiciones de lectura que se dieron en la periferia del mundo latino, hemos de reconocer que tanto su motivo como su fundamento son “escriturarios”. ¿Por qué, pues, habiendo heredado la segmentación gráfica de la tradición alfabética semítica, se desechó durante tantos siglos el uso de las palabras? ¿Por qué tuvieron que pasar varios siglos para que su aspecto actual pudiera lograrse? El origen “escriturario” de las palabras permite entender por qué el peso de los factores gráficos y sintácticos fue mayor que el peso de los factores sonoros para esos hablantes no nativos del latín que construyeron las palabras.

Desde esta perspectiva, resulta también muy comprensible el hecho de que los niños tomen en cuenta factores puramente gráficos para hacer muchas de las separaciones, y sea por medio de ellos que encuentren la ruta que conduce a las palabras gráficas convencionales. Como Ferreiro y Pontecorvo (1996, p. 53) lo apuntan:

... La escritura de los niños parte de formas agregadas... y evoluciona hacia una segmentación cada vez más completa. Los pocos casos de textos en donde sólo aparecen hipersegmentaciones parecen confirmarlo: parece tratarse de niños que siguen las normas ortográficas (enseñadas y/o observadas) y que, en cierta manera, las hiper-regularizan, separando partes de las palabras de manera congruente con épocas históricas precedentes.

Así, resulta inútil pedirle al niño que escuche con atención los enunciados para que pueda separar bien las palabras, porque no hay palabras que se puedan separar de ese modo. En los enunciados orales no hay pausas ni claves fonéticas que permitan delimitar las palabras que aparecen en la escritura. Esto es especialmente evidente en el caso de los clíticos, artículos, preposiciones y otras palabras gramaticales. Su reconocimiento como elementos separados a partir de la escucha de los enunciados es una tarea imposible. Los artículos, clíticos y preposiciones, puesto que no son formas con significado referencial ni tienen intensidad prosódica, jamás aparecen como enunciados. Esto significa que nunca escucharemos un “*en*”, un “*con*”, o un “*la*” enunciados de manera aislada y con un propósito comunicativo, como podríamos escuchar los nombres propios u otras expresiones con significado pleno: “¡*Cóme!*”, “¡*Yo!*”, “¡*Niño!*”, etc. Por el contrario, como su significado es relacional, se encuentran siempre junto a las palabras plenas, poniéndolas en relación unas con otras. Igualmente, como son formas átonas, se tienen que integrar en grupos acentuales, organizarse alrededor de las expresiones que cuentan con sílaba tónica, como son las expresiones con significado referencial: “*sefue porlaorilla delacarretera*”, “*estoyenlacasa*”, “*dáleunbeso*”. De ahí que, cuando las expresiones están conformadas por artículos, clíticos o preposiciones, ni siquiera las palabras léxicas puedan separarse.

La psicogénesis de las formas puramente relacionales revela la importancia que tienen las palabras gráficas como modelo durante el proceso de segmentación.

Los niños comienzan separando bloques gráficamente iguales a las palabras gramaticales pero que carecen de significado, rompiendo, de paso, las secuencias que sí lo tienen. Por eso es que el aislamiento de las verdaderas formas gramaticales implica no sólo el reconocimiento de estas formas como diferentes de las palabras léxicas, sino la reconstrucción gráfica de estas últimas. En este movimiento de separaciones y uniones, de poner en práctica y articular diversas posibilidades de segmentación, es que los niños van identificando los criterios que conforman las palabras.

El aprendizaje de la ortografía

Un viejo problema, una nueva perspectiva

Celia Díaz Argüero

El conocimiento de la ortografía: preocupación compartida por muchos

Cuando se habla de la enseñanza de la lengua escrita, la ortografía generalmente ocupa un papel central. Esta preocupación se expresa de diversas maneras y constituye lo mismo una preocupación educativa que una preocupación social. La importancia del conocimiento de este aspecto de la escritura ha llevado incluso a considerar que “escribir bien” es equivalente a escribir “sin errores de ortografía”, olvidando con ello otros aspectos de la escritura como puede ser la coherencia de lo que se desea plasmar por escrito, sólo por poner un ejemplo.

En el campo educativo existe una preocupación generalizada por garantizar que al término de la edu-

cación básica¹ los alumnos logren un dominio considerable del conocimiento de la ortografía. Sin embargo, esto generalmente no se logra; de hecho los profesores de educación media y superior descubren, con frecuencia, que sus alumnos después de muchos años de escolarización no tienen un desempeño ortográfico aceptable. Lamentablemente, la preocupación educativa se ha centrado más en identificar “errores” en los textos de los estudiantes, que en el diseño de situaciones didácticas para favorecer que los alumnos descubran la importancia, la función y las particularidades ortográficas de lo que escriben. Esto se debe, entre otras cosas, a que la ortografía es uno de los aspectos de la escritura que se pueden normar más fácilmente y en donde se pueden identificar errores con mayor certeza.

En el campo de la investigación, muchos de los trabajos sobre el aprendizaje de la ortografía han estado marcados por una preocupación profundamente normativa, más que por el interés de comprender cómo construyen los individuos este conocimiento. Así, podemos encontrar numerosos estudios que ofrecen detallados inventarios de los “errores ortográficos”: *sustituciones de letras, agregados, omisiones, inversiones*, etc., que cometen poblaciones específicas. En algunos de estos trabajos se hacen comparaciones por sexo, edad, grado escolar o estrato socioeconómico, de acuerdo con el tipo y la frecuencia de “errores” que se identifican. El principal problema consiste en que en

¹ En México, la educación básica obligatoria es de diez años: uno de educación preescolar, seis de primaria y tres de secundaria.

casi todas estas investigaciones se ha tomado la norma ortográfica como parámetro único de evaluación de las escrituras de las poblaciones estudiadas, y sólo han permitido establecer clasificaciones de “errores”. Por otra parte, aunque en algunos de estos trabajos se proponen formas de enseñar a escribir “correctamente” (Carbonell, 1980), se ofrecen pocos elementos para saber qué hacer en el terreno didáctico, ya que no ayudan a comprender cómo se aprende la ortografía ni a saber por qué se “cometen” determinadas “faltas de ortografía” y no otras.

Para comprender la forma en que los niños escriben y cómo construyen su conocimiento ortográfico, es necesario buscar vías que permitan descubrir la lógica de sus decisiones gráficas en lugar de limitarse a hacer inventarios de los “errores” que “cometen” cuando están aprendiendo a escribir. Un primer paso consiste en desplazar la atención del terreno de la normatividad al de la reflexión y plantear preguntas que ayuden a entender por qué los estudiantes escriben de la manera como lo hacen, por ejemplo: ¿para qué piensan los niños que sirve la ortografía?, ¿en qué se fijan cuando escriben una palabra? o bien, ¿cómo utilizan la información ortográfica que les proporciona la escuela? Así pues, la intención de este capítulo es presentar una mirada sobre las ideas que tienen los niños de la ortografía, desde una perspectiva que no sea exclusivamente normativa. Puesto que conocer la manera como los niños construyen la ortografía es un paso necesario para tomar decisiones pedagógicas que verdaderamente constituyan un apoyo para el aprendizaje de los niños.

Hemos organizado el contenido en tres apartados, en el primero se encuentran algunas consideraciones sobre las dificultades involucradas en el aprendizaje de la ortografía; en el segundo, se presentan algunas de las ideas que los niños tienen sobre este aspecto normativo de la escritura; y en el tercero, se presentan algunas de las implicaciones que los resultados de las investigaciones tienen en el terreno educativo.

¿Por qué es tan difícil que los alumnos aprendan a escribir ortográficamente?

Quienes hemos tenido experiencia docente, sobre todo si ésta ha sido en educación básica, nos planteamos con frecuencia una pregunta fundamental: ¿por qué es tan difícil que los alumnos aprendan a escribir ortográficamente? Para tratar de dar respuesta a este asunto, se harán algunas consideraciones específicas sobre nuestra escritura. La naturaleza de este capítulo no permite presentar un análisis detallado de la ortografía del español, no obstante serán de gran utilidad algunas observaciones al respecto.²

Tradicionalmente, la escritura ha sido considerada un *código de transcripción* de la lengua oral en lugar de reconocer que se trata de un *sistema de representa-*

² A diferencia de lo que ha sucedido en el caso de lenguas como el francés o el inglés, las descripciones de la ortografía del español se caracterizan por una aproximación muy limitada. Hasta ahora, salvo notables excepciones, los trabajos que pueden encontrarse se distinguen por ser un conjunto de reglas, más que por ofrecer análisis que ayuden a comprender la naturaleza del sistema ortográfico y su función en la construcción del significado.

ción.³ Una de las diferencias básicas entre una posición y la otra radica en que en el primer caso las unidades que se deberán graficar se encuentran previamente determinadas y la codificación consiste en sustituir cada una de ellas por sus correspondientes en el código al que se está transcribiendo (como se hace en el código *morse*); mientras que en el caso de los sistemas de representación no basta con identificar unidades de lo que se va a representar para sustituirlas, sino que se requiere decidir qué es lo que se representará y cómo se hará. En el capítulo “¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado?”, se presentan ejemplos claros de la forma en que se han construido las unidades de distintos sistemas de escritura. En ese mismo capítulo se plantean ideas fundamentales para entender la complejidad conceptual que plantea el aprendizaje de la lengua escrita.

Entre otras consecuencias, el tratamiento de la escritura como un código ha dado lugar a que se enseñe a escribir como si se tratara de una técnica basada en la identificación de los sonidos de la lengua hablada y su subsiguiente transformación en signos escritos; también ha propiciado la idea de que es posible aprender a escribir a través de la ejercitación con unidades (letras) aisladas. Si la escritura fuera una transcripción de la lengua oral, entonces:

³ En el capítulo “La representación del lenguaje escrito y el proceso de alfabetización”, del libro *Alfabetización, teoría y práctica*, E. Ferreiro (1997) ofrece una clara explicación de la diferencia entre lo que es un *código de transcripción* y lo que es un *sistema de representación*.

- Habría una relación uno a uno entre los sonidos y las letras, pero no es así. En la escritura del español, además de que hay letras que pueden vincularse de manera exclusiva con algún sonido, hay otras que no tienen correspondiente sonoro como < h > y < u > en determinados contextos (“que”, “guitarra”) y hay letras constituidas por más de una grafía < ch, ll > .
- Sabríamos con certeza cuáles son las grafías que necesitamos para “codificar” cualquier secuencia sonora, pero no es así porque hay sonidos que se representan de diferentes maneras, así por ejemplo, en el español utilizado en México, /s/ se representa como < s, z, c > e inclusive como < x > ;⁴ de tal manera que palabras como “cepillo”, “señal”, “xenofobia” y “zenzontle”⁵ inician con diferentes letras aunque su inicio sonoro sea igual. En este ejemplo como en muchos otros, no hay nada en la lengua oral que permita decidir cuál es la letra que se requiere en cada caso.
- De la misma manera, sabríamos con certeza qué sonido pronunciar al “decodificar” cualquier secuencia gráfica, pero no es así. Quien ve por primera vez nombres de lugares como “Xochimilco”, “Oaxaca” y “Xola” o “Texcoco”, no sabe (ni tendría

⁴ En algunas variantes del español hay diferencias entre < S/C/Z > , pero en el español hablado en México no se hace ninguna distinción entre ellas, como lo señala Tomás Navarro (1977, p. 93); tampoco hay diferencia entre < LL/Y > , de tal manera que escrituras como < zorrillo > y < sorriyo > serían leídas de la misma manera.

⁵ De hecho, el nombre de este pájaro tiene como escritura alternativa: < cenzontle > . (Lara, 1996, p. 233.)

manera de saberlo si alguien no le ayuda a investigar) que en cada nombre la < x > corresponde a un sonido diferente.

- La escritura sería una cadena de letras segmentada en unidades sintácticas mayores a las palabras o de acuerdo con los cortes a los que obliga la respiración, pero en la escritura existen espacios en blanco entre las palabras que no corresponden a pausas en el habla.⁶
- La eliminación de alternativas ortográficas como: < b/v > , < c/k/qu > , < g/j > , < i/y > , sería posible y las propuestas de quienes han querido simplificar la ortografía cobrarían sentido, pero esto no es posible, entre otras razones porque tal eliminación tendría como consecuencia la proliferación de variaciones gráficas ligadas a las distintas formas de pronunciación en el mundo hispanohablante.

Finalmente, si la escritura fuera una transcripción de la lengua oral, la ortografía no tendría razón de ser y su explicación se podría reducir a una serie de reglas para poner en correspondencia elementos sonoros con elementos gráficos; no tendríamos que preocuparnos por enseñar normatividad alguna al respecto, bastaría con entrenar a los niños en una buena escucha y en la identificación de los elementos a graficarse para que todos lo hicieran bien.

⁶ En el capítulo "Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras", se aborda la complejidad del uso de los espacios en blanco en el aprendizaje de la escritura.

Pero la escritura, más que ser un código, es un complejo sistema que dispone de múltiples recursos sin equivalente en la lengua oral que permiten representar diferencias de significado; por ejemplo:

- La alternancia de grafemas:
< casa > < caza >
- La alternancia de mayúsculas y minúsculas:
< Rosa > < rosa >
- El uso de diacríticos:
< ánimo > , < animo > y < animó >
- El uso de espacios en blanco:
Entrever desaires
Entre verdes aires⁷
- El uso de la puntuación:
Quien canta, su mal espanta.
Quien canta su mal, espanta.
¿Quién canta? Su mal espanta.⁸

A todo esto hay que añadir que un mismo elemento puede cumplir funciones tan diferentes entre sí, que la comprensión de sus usos posibles resulta compleja, particularmente para quienes están aprendiendo a escribir. Veamos dos ejemplos:

- Los guiones se emplean para *unir* gentilicios o palabras compuestas como “anglo-mexicano”,

⁷ De *Textos bifrontes* de Miguel González Avelar, citado por Augusto Monterroso (1987, p. 65).

⁸ Ejemplo de Jaime Moreno Villarreal, quien toma esta frase de un dicho popular (presentado por Roberto Zavala, 1991, p. 159).

“lógico-matemático”; también se utilizan para *separar* sílabas al final del renglón; asimismo, una pequeña variación de tamaño, sirve para indicar cambios de turno en la escritura de diálogos.

- Los acentos sirven para *marcar diferencias de significado*: “El hombre **salió solo** (sin compañía) esta mañana”; “el hombre **salió sólo** (únicamente) esta mañana”; para *marcar la sílaba tónica* de algunas palabras, pero no de todas, o para *diferenciar funciones gramaticales*: “¿**qué** es eso?” “descubrí **que** había otra salida”.

Los elementos que se han mencionado hasta aquí no tienen correlato en la lengua oral y, aunque no permiten mostrar toda la complejidad de la lengua escrita, ayudan a ver una parte importante de la misma. Cuando alguien aprende a leer y a escribir se enfrenta a esta complejidad y, en ese proceso, se plantea numerosas preguntas sobre lo que es la escritura y cómo se representa.⁹ A estas dos preguntas fundamentales los niños van dando respuestas que muchas veces se alejan de lo que los adultos alfabetizados tratan de transmitirles. Dichas respuestas más que constituir “equivocaciones” (como generalmente han sido consideradas), dan cuenta del enorme esfuerzo intelectual que los niños hacen al tratar de organizar la información que el medio les ofrece. Y, aunque en determinados momentos del aprendizaje esas escrituras no corres-

⁹ Las investigaciones desarrolladas por E. Ferreiro y sus colaboradores dan cuenta de este complejo proceso, cfr. Ferreiro y Teberosky (1979).

pondan a las convencionales, los niños poco a poco irán descubriendo las características y el funcionamiento de la lengua escrita. En el siguiente apartado veremos ejemplos de algunas de las ideas que los niños tienen acerca de la escritura, mismos que nos ayudarán a ver que sus producciones gráficas no se deben a la distracción o a “errores en el uso de las normas ortográficas”, sino que son el producto de una lógica infantil que es distinta a nuestra propia lógica.

Las ideas que los niños construyen sobre las normas escritas

Actualmente existen muchos estudios, como todos los desarrollados por Emilia Ferreiro y sus colaboradores, que ayudan a entender la forma en que se construye el conocimiento de la lengua escrita. En estos trabajos ha quedado claro que descubrir el principio alfabético de la escritura es un requisito necesario pero no suficiente para convertirse en un buen usuario de la lengua escrita, ya que además es necesario comprender que hay elementos (como muchos aspectos ortográficos: la puntuación, la separación de las palabras, etc.) que no se ciñen a lo alfabético y que son parte fundamental de la escritura. Lo que descubren y comprenden paulatinamente quienes están en proceso de alfabetización es la complejidad de todo el sistema. Hay trabajos que, desde esta perspectiva, se han ocupado de la problemática ortográfica. Su centro de interés ha sido el conocer las conceptualizaciones infantiles sobre el problema en cuestión (Vaca, 1983, 1986, Díaz,

1992, Planas, 1994). Entre las conclusiones más interesantes que este tipo de investigación ha puesto en claro, está el reconocimiento de que los niños, lejos de limitarse a aceptar o a rechazar las normas, tienen sus propias ideas sobre la ortografía y a partir de ellas toman decisiones sobre lo que escriben; sin embargo, aún hay muchas preguntas por contestar.

El análisis de las producciones escritas infantiles puede revelarnos ideas insospechadas que tienen los niños sobre el sistema de escritura. Los siguientes ejemplos permiten ver algunas de esas ideas en tres casos distintos: la relación que existe entre las mayúsculas y las minúsculas, la función que los niños atribuyen a algunos elementos gráficos y el tipo de justificaciones que proponen para el empleo de determinadas grafías. Estos ejemplos se obtuvieron a partir de diversas situaciones experimentales. Algunas de ellas, como las relaciones entre las mayúsculas y las minúsculas, fueron objeto de una amplia investigación (Díaz, 2001).¹⁰

La relación entre las mayúsculas y las minúsculas

Con la intención de conocer el punto de vista de los niños sobre el uso de las mayúsculas, propusimos una tarea aparentemente muy sencilla: les entregamos un texto completamente escrito en mayúsculas y pedimos que lo reescribieran en la misma hoja, cambiando las mayúsculas por minúsculas excepto en aquellos luga-

¹⁰ Los resultados completos se publicarán en esta colección.

res en los que, por razones ortográficas, era necesario utilizar mayúsculas. Al revisar el trabajo que los niños hicieron, encontramos producciones escritas como la realizada por Edgar (de segundo año de primaria):

Edgar

LA TORMENTA DE AYER DESTRUYÓ UN CIRCO

La tormenta de ayer destruyó un circo
^ ^

LA LLUVIA QUE CAYÓ AYER SOBRE LA CIUDAD
la lluvia que cayó ayer sobre la ciudad
^ ^ ^

DESTRUYÓ UN PEQUEÑO CIRCO Y LESIONÓ
destruyó un pequeño circo y lesionó
^ ^

A VARIOS ANIMALES. ALVARO HUERTA, EL
a varios animales alvaro huerta el

PAYASO DEL CIRCO, DIJO QUE LA CARPA SE
payaso del circo, dijo que la carpa se
^

DERRUMBÓ Y CAUSÓ GRAVES HERIDAS A LOS
derrumbó y causó graves heridas a los
^ ^

CABALLOS Y A LOS CHANGOS. LA GENTE SE
caballos y a los changos. la gente se
^ ^

ASUSTÓ MUCHO Y EMPEZÓ A CORRER.
asustó mucho y empezó a correr.
^

En este ejemplo, podemos observar que algunas de la palabras fueron escritas por Edgar de manera diferente

a la que se le proponía en el texto impreso. Ante ello, podríamos sugerir en dos explicaciones diferentes.

La primera es pensar que Edgar no tomó en cuenta la ortografía propuesta en el texto y cambió letras sin fijarse o de manera azarosa. Sin embargo, si observamos la sistematicidad con la que vinculó las mayúsculas con minúsculas que convencionalmente no corresponden, resulta muy difícil sostener esta primera explicación.

La segunda posibilidad es considerar que Edgar no cambió ninguna letra y que sólo hizo las transformaciones que consideró pertinentes, de acuerdo con su propia idea sobre cuáles son las relaciones entre las mayúsculas y las minúsculas. Esta segunda idea surgió porque en algunas entrevistas varios niños propusieron alternativas ortográficas cuando les solicitamos transformaciones de mayúsculas a minúsculas.

Para corroborar esta segunda idea, entregamos a Edgar una hoja con el abecedario escrito en mayúsculas y pedimos que escribiera las minúsculas. Con ello eliminamos la posibilidad de que se guiara por sus ideas ortográficas (tratándose de grafías aisladas no puede hablarse de ortografía) y efectivamente encontramos que establecía relaciones entre mayúsculas y minúsculas que no son las convencionales.

Para descartar que el caso de Edgar era aislado recolectamos datos en escuelas de distintos contextos tanto geográficos como culturales,¹¹ y pudimos confirmar que muchos niños, además de relacionar la

¹¹ El trabajo se realizó con niños tanto de la ciudad de México como de la ciudad de Querétaro. Asimismo obtuvimos datos en comunidades rurales del interior de la República Mexicana. El estudio completo se encuentra en Díaz (2001).

mayoría de las letras de manera convencional, establecen relaciones que no habíamos previsto.

Edgar

E e	G θ	I i	Vd v ↑	CH ch	Q q
Z s	H h	T t	N n	R r	B v
C c	J j	M m ↑	O o	S s	W w
L l	F f ↑	K k	Ñ h ↑	P p	LL ll
U u	Y i	RR rr	D d	A a	X x

Esto es sólo una muestra de que los niños construyen ideas que no conocemos. Veamos muy brevemente otros dos ejemplos.

La función que los niños atribuyen a algunos elementos gráficos. El caso de los acentos.

En el caso de la escritura del español, la tilde o acento permite indicar cuál es la sílaba tónica de aquellas pa-

labras que se acentúan gráficamente, no obstante, dicho elemento gráfico puede tener una función diferente para los niños. Veamos un fragmento de una entrevista realizada con Tere, una niña que cursa primer año de primaria.

E: A ver, escribe **león**.

T: < león >

E: Muy bien, a ver, léelo.

T: león.

E: Dime para qué sirve esta rayita (señalando el acento).

T: Para que pueda decir león.

E: Y, ¿qué pasaría si no lo tuviera?

T: ¡Ah, pues diría “leó”!

E: ¿Cómo?

T: Sí, diría “leó”, así “leó”

E: Mmm, a ver, ¿cómo escribirías **leoncito**?

T: < leónsito >

E: Y si le quitáramos esto (señalando el acento), ¿qué diría?

T: Pues leocito.

Como podemos ver, para Tere el acento no indica la sílaba tónica, sino que constituye una marca gráfica que permite pronunciar completa la palabra. Desde el punto de vista de esta niña, el acento gráfico indica que el sonido nasal correspondiente a la < n > debe ser pronunciado. Este caso es particularmente interesante, ya que hay lenguas como el portugués que efectivamente marcan la nasalización a través de distintos recursos, uno de los cuales es el uso de un acento

gráfico o tilde (Ribeiro Moreira, 1990, p. 115). En su trabajo, esta autora analiza las ideas sobre la representación de la *nasal* “*preconsonantal*” que tienen los niños cuando aprenden a escribir el portugués y el papel que juega el nombre propio en la construcción de dicho conocimiento.

El tipo de explicaciones que los niños dan sobre el empleo de determinadas grafías

Dentro del sistema de escritura, la ortografía cumple diversas funciones, una de ellas es la unificación de paradigmas lexicales, de tal manera que palabras como <vacuno>, <vaquero> o <vaqueta>, se escriben con <v> porque están relacionadas con <vaca>. Esta función de la ortografía no siempre es transparente para los niños. Dentro de la lógica infantil la utilización de una grafía puede explicarse por otras razones; así encontramos niños que explican la ortografía de alguna palabra recurriendo a aspectos que resultan ajenos a los alfabetizados expertos. Después de explicar a Saúl (un niño de tercer grado de primaria) que los verbos <COCER> y <COSER> corresponden a distintas acciones; el primero al acto de someter los alimentos a alta temperatura para hacerlos comestibles y el segundo a unir dos pedazos de tela con hilo y aguja, le pedimos al niño que completara un par de frases; para ello tenía que elegir entre las formas ortográficas de los participios pasivos de dichos verbos, dos formas que son homófonas. Aunque algunos niños identificaron los verbos correspondientes, sus explicaciones no de-

jan de sorprendernos. Le presentamos las siguientes oraciones:

LA CARNE ESTÁ BIEN

LA CARNE ESTÁ BIEN

Saúl considera que deben completarse de la siguiente manera:

LA CARNE ESTÁ BIEN

LA CARNE ESTÁ BIEN

La elección parece “correcta”, pero al interrogarlo sobre el criterio que utilizó para decidir que palabra necesitaba en cada caso, nos encontramos con una justificación que no se entiende desde las funciones que cumple la distinción de homófonos en el sistema, pero que desde su lógica es muy clara. Saúl dice con toda seguridad:

“porque aquí: <CARNE>, está la “ce” de <COCIDA>



y acá: <CAMISA>, está la “ese” de <COSIDA>.



Saúl propone una justificación que evidentemente no está basada en ideas que los maestros han tratado de enseñarle, sino que corresponde a ideas que él mismo ha construido.

En los tres ejemplos que se han presentado: la relación entre las mayúsculas y las minúsculas, la función de los acentos y la explicación del uso de determinadas grafías, podemos ver respuestas infantiles que muestran el importante esfuerzo intelectual que hacen los niños para encontrar razones que justifiquen el empleo de determinados recursos gráficos. Más que presentar aquí un análisis detallado de cada una de estas tres situaciones específicas, la intención ha sido mostrar que los niños tienen ideas sobre la ortografía que no corresponden a las ideas que nosotros, adultos alfabetizados, tenemos. En el caso específico de la relación entre mayúsculas y minúsculas, es evidente que nadie enseñaría a sus alumnos las relaciones no convencionales que observamos entre las mayúsculas y las minúsculas; sin embargo, encontramos niños que establecieron ese tipo de relaciones en diferentes contextos.

Todo lo que se ha señalado hasta aquí debe llevarnos a reflexionar acerca del trabajo que se realiza cotidianamente en las escuelas y nos obliga a preguntarnos cómo podemos ayudar a los niños a comprender la importancia y las funciones de la ortografía. Evidentemente el camino no es presentar la escritura como si fuera una transcripción de los sonidos del habla ni a la ortografía como un conjunto rígido e incuestionable de reglas. En el siguiente apartado se presentan algunas ideas al respecto que son el resultado de discusiones con distintos grupos de maestros.

Algunas reflexiones sobre la ortografía en contextos escolares

De la misma manera que no se puede seguir planteando la investigación en términos de elaborar catálogos de errores ortográficos, tampoco se puede seguir proponiendo un trabajo didáctico centrado en la memorización de las reglas ortográficas, la repetición de las escrituras o la ejercitación con elementos aislados. Antes de iniciar las reflexiones sobre el trabajo con la ortografía que se realiza dentro del aula, vale la pena hacerse algunas preguntas. ¿Por qué hay aspectos de la ortografía que preocupan más que otros?, ¿por qué, una < v > en lugar de una < b > , o un acento mal ubicado, generalmente? ¿por qué son más molestos que una coma fuera de lugar? ¿Cuál es el peso específico que el conocimiento de la ortografía tiene en el desarrollo de la capacidad que tenemos para escribir? ¿El conocimiento ortográfico está vinculado exclusivamente con la producción escrita o afecta también la comprensión de los textos que los alumnos leen? La búsqueda de respuestas a estas cuestiones nos pone en el camino de entender el papel de la ortografía en los textos y las ideas que los adultos alfabetizados nos hemos hecho de ella.

Además de estas preguntas, cabe señalar que las cuestiones ortográficas sobre las que centran su atención los niños no son las mismas a lo largo de su aprendizaje. Al inicio de la alfabetización, los niños tal vez se preguntan si se escribe < te cierto mucho > o < te quiero mucho > y tendrán muchas dudas sobre la separación entre las palabras; en ese momento quizá

no se planteen cuestiones sobre el uso de los acentos. De la misma manera, la variación ortográfica entre los homófonos no constituirá un problema hasta que los niños hayan descubierto las formas alternativas de escribir una misma secuencia sonora.

La manera de trabajar la ortografía en los contextos educativos resulta muy alejada de la forma como los niños construyen su conocimiento ortográfico. Las propuestas más generalizadas para trabajar este aspecto de la escritura se caracterizan por ser sumamente normativas. El trabajo didáctico con la ortografía consiste, la mayoría de las veces en la identificación de las palabras mal escritas por los niños; la repetición, un número determinado de veces de la forma correcta de escribirlas; la búsqueda de vocablos en el diccionario y su utilización en la escritura de enunciados; la identificación de elementos aislados para formar unidades mayores (hacer listas de palabras con bla, ble, bli); o la memorización de reglas ortográficas.

Muchas de estas prácticas parecen tener su fundamento en el sentido común o la forma en que muchos de nosotros fuimos educados, más que en el conocimiento de la forma en que se construye la ortografía. Algunas de las creencias más comunes con respecto al aprendizaje de la ortografía son las siguientes:

- El buen uso de la ortografía está relacionado con el conocimiento de las reglas y, por supuesto, con el de sus múltiples excepciones.
- La ortografía se adquiere por visualización; por esta razón, la lectura frecuente mejora su aprendizaje.

- La ortografía se aprende por memorización; por ello es necesario que los niños se ejerciten en la escritura correcta de las palabras.
- La buena escritura está relacionada con la buena pronunciación; por ello, si se desea que los niños escriban bien, hay que enseñarlos a hablar bien.¹²

Lo cierto es que ninguna de estas ideas constituye la base del aprendizaje de la ortografía. Al final, la única manera de aprender ortografía es escribiendo.

En suma descubrir la forma correcta de escribir las palabras es una parte importante del aprendizaje de la escritura. *Mientras más oportunidades tengan los niños de escribir textos, mayores posibilidades tendrán de lograr, poco a poco, un mayor conocimiento de la ortografía.*

Contrario a lo que se suele pensar la ortografía no es un contenido que se aprenda de manera aislada con respecto al conocimiento que se adquiere sobre la lengua escrita como totalidad.

Además de las conclusiones de los trabajos de investigación, el trabajo con maestros en distintos talleres ha permitido identificar algunos aspectos que pueden ser tomados en cuenta para abordar la ortografía en la escuela.

¹² Este último punto se halla estrechamente vinculado con la idea de que la escritura es un código de transcripción de la lengua oral, aspecto que ya ha sido tratado en el primer apartado de este capítulo.

Debe enseñarse a los niños que la escritura ortográfica es importante para mejorar la comunicación

Es fundamental que los textos que produzcan los niños sean escritos para ser leídos por otros. Es más enriquecedor escribir para otros que producir textos que no serán leídos por nadie. La elaboración de escritos que tienen una función comunicativa es un incentivo para que los alumnos mejoren su ortografía y también su expresión escrita.

Todos los elementos de la escritura y de manera particular la ortografía, contribuyen a la comunicación. Para que los niños reconozcan la importancia de la misma, es necesario que descubran la relación que tiene con el significado. Por ejemplo, la variación gráfica de los homófonos, la separación entre las palabras o el uso de los signos de puntuación pueden cambiar el sentido de una frase que se pronuncia igual.

La necesidad de que un texto sea comprensible para otros, puede hacer que los niños se preocupen y entiendan la necesidad de poner atención en la manera de escribir las palabras. Entre otros aspectos, resulta de enorme utilidad desplazar el papel del maestro como único revisor de los textos y permitir que los alumnos también ayuden a revisar los escritos de sus compañeros. Los niños pueden intercambiar sus textos para ver si se entiende lo que quisieron comunicar y para ayudarse en la identificación de las palabras que no están bien escritas, lo cual favorece la comprensión del papel que juega la ortografía en la comunicación. El trabajo compartido favorece el aprendizaje, entre otras razones

porque las dudas que un niño tenga podrán ser resueltas por otro –muchas veces un niño puede explicarle a otro con más claridad que un adulto–, y también porque, a partir de la apreciación de los errores de un escrito de otro, se puede tomar conciencia de los errores propios.

La revisión ortográfica de un texto debe ser una de las últimas fases del trabajo de escritura

Un común denominador en el trabajo observado en diversas escuelas es que el punto de partida, en muchas ocasiones, es la identificación de los “errores que los niños cometen al escribir”. Con esto se pierden de vista los aciertos que tienen y se olvida que el dominio del conocimiento ortográfico es un punto de llegada y no un punto de partida. Un texto puede tener buenas ideas, información interesante y estar bien estructurado aunque la ortografía no sea perfecta. Si el trabajo con los textos que los niños producen se inicia siempre con la revisión ortográfica y se deja en un segundo plano la claridad y la organización de las ideas que se presentan, es posible que los alumnos pronto dejen de aventurarse en la escritura de textos interesantes, por temor a cometer errores, ya que éstos serán lo primero que se les señale. La evaluación del trabajo de los niños debe ser a partir de los aciertos que tengan y no de las equivocaciones que cometan. Es mucho más útil iniciar la revisión de un texto ayudando a los alumnos a expresar sus ideas con claridad, que empezar por marcar sus errores ortográficos, lo cual no impide que durante el proceso, y de preferencia al final, se les ayude a

darse cuenta de que la ortografía (desde la separación entre palabra, el uso correcto de las letras, la puntuación y la organización gráfica) puede hacer más claro su texto.

Para los alumnos que se inician en la escritura, es más fácil trabajar sobre los aspectos ortográficos una vez que tienen construido el texto, que hacerlo mientras producen una primera versión del mismo, porque deben trabajar sobre niveles diferentes. No es lo mismo centrar la atención en un punto específico cuando se corrige un texto, que prestar atención a diversas dimensiones de la producción de un escrito; al escribir un cuento por ejemplo, es necesario centrar la atención en niveles distintos como pueden ser: la trama, los personajes, el tipo de narración, los recursos retóricos, etcétera.

Los niños necesitan tener conciencia ortográfica

Más que aprender la escritura correcta de todas y cada una de las palabras, es necesario promover una actitud de alerta ante las palabras que pueden tener alternativas ortográficas. Uno de los primeros pasos en el aprendizaje de la ortografía es saber que la mayor parte de las palabras sólo tienen una manera correcta de escribirse. Algunos autores llaman a esto tener “conciencia ortográfica” (Planas, 1994), otros le denominan haber llegado a la “edad de las convenciones” (Graves, 1983), y es sólo cuando los niños saben que no puede escribirse de cualquier manera, que pueden empezar a preguntarse cuál podría ser la escritura correcta de una palabra. Mientras los niños no descubran que una palabra puede tener distintas maneras de representarse,

pero que sólo una es la correcta, no identifican cuáles son los lugares en los que es necesario tomar decisiones sobre el uso de alternativas gráficas <b/v>, <ll/y>, etc. Al mismo tiempo, los niños tendrían que descubrir que en algunos casos sí hay distintas maneras de representar una misma secuencia sonora y que éstas pueden estar relacionadas con el significado. Sólo cuando alguien duda y sabe que hay escrituras alternativas se preocupa por encontrar estrategias para identificar, en cada caso, la forma correcta.

Los niños pueden aprender ortografía más allá de la clase de lengua

Lo más importante es que los niños sean capaces de utilizar el conocimiento ortográfico en la escritura de textos y no que dominen el conocimiento de las reglas. Muchas personas que tienen “buena ortografía” reconocen no utilizar las reglas. Incluso algunos ni siquiera pueden recordar o formular alguna regla de ortografía (Cassany, 1987). Por otro lado, existen muchas reglas y casi todas ellas tienen numerosas excepciones, además de que hay escrituras ortográficas que no pueden explicarse a través de ninguna regla.

En lugar de proponer actividades para que los niños se aprendan las reglas con el fin de “aplicarlas”, es necesario que se les ayude a descubrir las regularidades de la escritura para que generalicen una situación e infieran las reglas antes de darles la información. Por ejemplo, si al revisar algunos textos que los niños escribieron sobre animales alguien pregunta si está bien escrito “*pesesito*”, ese puede ser un buen mo-

mento para ayudar a los niños a darse cuenta de que los derivados de palabras que terminan en < z > , se escriben con < c > . Se pueden mostrar varias palabras terminadas en “z” y algunos de sus derivados para que los niños se fijen cómo se construyeron. Después se les puede preguntar cómo creen que será el diminutivo de “pez”. En la medida de lo posible, hay que ayudar a que los niños formulen las reglas en sus propias palabras.

Las actividades didácticas deben permitir a los niños descubrir diferentes estrategias para encontrar la escritura correcta de las palabras

Una actividad puede ser más útil si ayuda a los niños a desarrollar estrategias que les permitan resolver problemas ortográficos, que si se centra en el aprendizaje o memorización de la forma exacta de escribir una serie de palabras. Las dificultades frente a la escritura de una palabra no se resuelven siempre de la misma forma, algunas veces bastará con preguntarle a alguien más, y otras será necesario interrumpir el trabajo para verificar la ortografía de otra manera. En ocasiones será útil comparar diferentes escrituras de una misma palabra o usar el diccionario, y en otras más los problemas se resolverán identificando las relaciones morfológicas entre las palabras.

Para terminar, es necesario insistir en que mientras nos centremos exclusivamente en un punto de vista normativo, que nos lleva a ver con anticipación las “faltas de ortografía” que “cometen” los niños, será muy difícil que podamos ayudarlos a descubrir la fun-

ción de la ortografía. Si logramos ir más allá de una perspectiva normativa que únicamente sirve para identificar cuándo una escritura se apega a la norma y cuándo no lo hace, y conseguimos ubicarnos en una perspectiva que nos permita entender la razón de ser de aquellas escrituras que se alejan de la norma, entonces lograremos ver algunas de las ideas que los niños tienen sobre este aspecto de la escritura. Sólo así podremos dejar del lado, por un momento, nuestro punto de vista adulto y entender su punto de vista, y sólo así podremos pensar en mejores formas de trabajar con ellos.

Avatares de los niños sobre los tiempos verbales

Alejandra Pellicer

Con la renovación en México de los planes y programas de estudio a partir de la reforma de 1993, se reorientó la enseñanza escolar hacia la adquisición de habilidades intelectuales básicas y conocimientos fundamentales. En el caso particular de la asignatura de español, el propósito fue el de "...propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita" (Secretaría de Educación Pública, 1993). El cambio que se propuso para redefinir el papel de los docentes, y que hoy día sigue vigente (SEP, 2000), fue el de que ellos propiciaran en los alumnos el desarrollo de sus capacidades lingüísticas a través de diversas actividades (inspiradas en el enfoque funcional y comunicativo), que mejoraran su expresión oral y escrita.

De este modo, se pretende que los alumnos usen funcionalmente la lengua, que aprendan a expresarse en auténticas situaciones que exigen intercambios comunicativos reales y que lleguen a dominar las particularidades de los diferentes tipos de discurso, así como de los diversos géneros literarios. Todo ello con el fin de que los niños puedan comunicarse de manera más eficaz en diversos contextos situacionales.

En el programa de estudio de la asignatura de español de educación primaria se contempla analizar, trabajar y enseñar la lengua a partir de cuatro componentes (SEP, 2000): lectura, escritura, expresión oral y reflexión sobre la lengua. A pesar de que los cuatro componentes están muy vinculados y lo ideal es trabajarlos con ellos de manera simultánea y coordinada, a lo largo de este capítulo vamos a analizar cómo se trabaja en el salón de clases el último componente; y, a partir de conocer qué es lo que los niños saben acerca de los tiempos verbales, entender cómo podemos mejorar la enseñanza de temas vinculados a la temporalidad.

Al remitirnos al programa de cada uno de los seis grados de primaria, vemos que hay una tendencia a proponer el aprendizaje de los contenidos lingüísticos bajo el tradicional esquema de enseñanza de normas y reglas para analizar oraciones simples y declarativas. La actual propuesta de anclar la enseñanza de la gramática en situaciones de verdaderos actos comunicativos, queda meramente enunciada y no articulada con la propuesta de transmisión de temas lingüísticos bajo el enfoque comunicativo. En los programas se sugiere a los maestros y maestras que diseñen estrategias de en-

señanza para que en función de la revisión y autocorrección de los textos los niños reflexionen sobre su lengua, pero no se explicita cómo trabajar con los textos ni se sugiere cómo promover el análisis de categorías gramaticales. En este sentido, suponemos que para la mayoría de los docentes es muy difícil realizar actividades acordes al enfoque cuando se enfrentan a la necesidad de enseñar contenidos lingüísticos.

Llama la atención que, particularmente en el componente de reflexión sobre la lengua, el trabajo que se sugiere realizar con los tiempos verbales se aleje tanto del espíritu del enfoque. Los contenidos de gramática y lingüística, aglutinados bajo el eje de reflexión sobre la lengua, no deben ser enseñados como elementos teóricos aislados y desvinculados de situaciones comunicativas cotidianas.

Por ello, en este capítulo también analizaremos lo que piensan los niños de la temporalidad y cómo usan diversos indicadores vinculados a ella con el fin de ofrecer algunas sugerencias didácticas para facilitar el trabajo con los tiempos verbales en el interior de las aulas.

El trabajo con los tiempos verbales en el salón de clase

Con mucha frecuencia se menciona que el tratamiento del tiempo verbal en el salón de clases se presenta como algo absoluto y rígido. Pero, ¿qué quiere decir esto? La intención o pretensión es enseñar el tiempo verbal bajo formas rígidas y absolutas; es decir, que los niños identifiquen la temporalidad de los enuncia-

dos estableciendo asociaciones de ciertos adverbios temporales con algunos tiempos verbales. Por ejemplo, con cierta frecuencia se pretende enseñar el *tiempo presente* relacionándolo con el adverbio *hoy*; el *tiempo pasado* con el adverbio *ayer*; y el *futuro* con el adverbio *mañana*. De este modo, se fomentan ciertos vicios para que los niños trabajen con formas rígidas y absolutas de correlación entre verbos y adverbios, y ello deja poco margen de acción e interpretación para que comprendan la versatilidad y diversidad de formas con las que puede expresarse el valor temporal bajo formas lingüísticas más complejas. Asimismo, tenemos que reconocer que esta manera de presentar la temporalidad no favorece la comprensión de la relación de orden que pueden tener dos o más eventos acontecidos en el pasado (o en el futuro). Es decir, si los niños sitúan a todos los eventos pasados en el ayer, como un bloque de sucesos ya consumados, se les dificultará saber cuáles hechos pasados son posteriores o anteriores a otros.

Desde esta posición absolutista no es sencillo para los niños acceder a la relatividad con la que un evento se pone en relación con otro. Comprender dicha relatividad temporal implica saber que uno de los eventos ya pasados puede mantener una relación de posterioridad frente a otro, y en ese sentido tener un valor temporal futuro a pesar de estar en el pasado. Para comprender esto no basta con saber en qué tiempo gramatical está un enunciado, hace falta reflexionar sobre la función que desempeña el momento de la enunciación de los hechos y la posición que adopta el hablante al referir los acontecimientos.

Por otra parte, la gran cantidad de tiempo que se dedica al trabajo con los adverbios (por ejemplo con “antes y después” para asociar eventos del pasado y del futuro respectivamente) se contrapone con lo que mencionábamos arriba respecto a facilitar la comprensión de la relatividad temporal. Cuando en el aula se trabaja bajo esta forma rígida de asociar eventos a formas verbales y adverbiales se corre el riesgo de imponer al niño modelos interpretativos que lo confunden y lo hacen dudar cuando tiene que describir hechos anteriores y/o posteriores en una serie de eventos.

En trabajos previos (Pellicer, 1988) hemos mostrado lo difícil que resulta para los niños entender justamente el concepto de relatividad temporal. Entender por qué un evento pasado puede ser, al mismo tiempo, posterior a otro también pasado es asunto complicado para los niños de primaria. De ahí que, además, estemos interesados en señalar que la manera de trabajar las relaciones temporales en el aula bajo un enfoque absolutista, favorece el establecimiento de asociaciones artificiales.

Otra forma privilegiada para acercarse a la noción de temporalidad en el aula ha sido el trabajo con el paradigma de la conjugación verbal. Con frecuencia se propone a los niños realizar ejercicios mecánicos y de reconocimiento donde, a partir de tareas de correspondencias e identificación de palabras al interior de enunciados, ellos tengan que aplicar sus conocimientos sobre la flexión o conjugación verbal. Tenemos la impresión de que cuando los alumnos resuelven sus tareas escolares, en realidad lo que demuestran saber es cuánto han aprendido acerca de la manera en que la

escuela espera que contesten. Mejor dicho, tendremos que aceptar que en realidad no se da un análisis de la temporalidad cuando los niños centran su trabajo sólo en la identificación de formas verbales. Cuando la flexión verbal se toma como indicador privilegiado para identificar el tiempo de una oración, en realidad se está restando importancia al papel que juegan otros elementos temporales de la oración. Lo mismo sucedería si tomamos a los adverbios temporales como únicos indicadores de tiempo. Queremos decir con esto que al trabajar con enunciados que denotan temporalidad, no es posible (ni justo para los niños) descuidar el análisis del papel que cada elemento de la enunciación cumple al interior de la oración.

Ahora bien, cabe preguntarse si los conocimientos que tienen los alumnos al iniciar un curso escolar han sido considerados como antecedentes para diseñar el trabajo con la temporalidad. Tenemos la impresión de que la respuesta es negativa. En la escuela se tiende a enseñar gramática como si los niños supieran poco y bajo el supuesto de que ellos aprenden de manera jerárquica y secuenciada; sin duda la enseñanza de la gramática requiere un orden y una secuencia, pero dicho orden, con cierta frecuencia, no necesariamente coincide con el del desarrollo del niño. Se sabe poco acerca del desarrollo conceptual de los niños y se entiende menos por qué al solicitar tareas de identificación del tiempo los niños cometen ciertas equivocaciones. Sin embargo, no es posible seguir pensando en diseñar estrategias didácticas como si ellos supieran muy poco. Tampoco es viable seguir trabajando los contenidos gramaticales de manera aislada y con la esperanza de

que algún día los alumnos realicen una síntesis de lo aprendido. A lo largo de este capítulo trataremos de mostrar lo que ellos saben y entienden sobre la temporalidad; además, trataremos de mostrar cómo cuando los niños escriben y hablan dentro de situaciones realmente significativas y realizan actividades que les exigen verdaderos retos cognitivos, invariablemente ellos se revelan como sujetos inteligentes y creativos.

Aunque los niños dominen la gramática porque usan el lenguaje y se expresan cotidianamente, sucede que la expresión oral cotidiana que ellos dominan no es igual que la que se requiere para expresarse por escrito. Es al maestro a quien le corresponde favorecer el aprendizaje de contenidos gramaticales en la escuela. A él le toca conocer dónde se encuentran esos vacíos conceptuales (aunque tal vez no sean los mismos que la escuela supone que deben ser enseñados) y apoyar a los alumnos para que aprendan cosas nuevas. Cuando no se atienden los vacíos conceptuales que los niños necesitan, la enseñanza se vuelve rígida y ellos terminan sintiendo disgusto y tedio por los temas gramaticales. El excesivo uso de nomenclaturas así como la insistencia para aprender reglas gramaticales, impide no sólo conocer cuánto saben los niños sobre aspectos gramaticales, sino que limita la posibilidad de que ellos descubran la regularidad de dichas reglas. Además, ello no serviría de mucho si no se sabe cómo usar la gramática en los textos escritos. El maestro puede estar perdiendo la maravillosa oportunidad de conocer con qué recursos los niños están tratando de comprender las relaciones de orden entre los eventos al descuidar su enseñanza sobre materiales y textos diversos.

Precisiones sobre el término “temporalidad”

Hemos señalado ya que para trabajar con los tiempos verbales en el aula es necesario entender la noción de “temporalidad”. Pero, ¿qué queremos que los niños entiendan cuando les pedimos trabajar sobre la temporalidad? Nos referimos no sólo a todas aquellas relaciones de orden que se pueden establecer entre una serie de eventos, sino a las múltiples maneras que tenemos de identificar el tiempo a partir del momento actual en que enunciamos los hechos. La respuesta a la pregunta ¿cuándo sucede algo? supone establecer una relación de temporalidad. El establecimiento de relaciones entre dos (o más) eventos que se suceden unos a otros (o que se realizan de manera simultánea) supone no sólo el manejo de aspectos lingüísticos sino cognitivos; es decir, para responder cuándo sucede un evento, tenemos necesariamente que tomar como punto de referencia otro evento a partir del cual el primer suceso se ligue. Al mismo tiempo, para relacionar ambos sucesos hay que posicionarnos en el presente (porque no hay otra forma de narrar los hechos) y considerar el momento de la enunciación. Desde ese presente es como podemos responder si un evento ya pasó o pasará en el futuro.

Para avanzar en la precisión del término “temporalidad” tratemos de identificar qué elementos lingüísticos están asociados a ella. El indicador privilegiado para reconocer la temporalidad (y que es el más trabajado en la escuela) es el morfema verbal o marcador del tiempo. Por ejemplo, sabemos que la forma verbal de la primera persona del singular: “caminé” está en

tiempo pasado simple del indicativo gracias a la identificación del morfema final: *é*. Otras formas (menos trabajadas en la escuela) a partir de las cuales se expresa la temporalidad, son el *aspecto* y el *modo* del verbo. Por ejemplo, el modo indicativo contrasta con el subjuntivo en tanto este último denota duda e incertidumbre. En muchas cláusulas condicionales aparece claramente ejemplificada la forma subjuntiva: “no sé si **vaya**”, “tal vez **salga** a tiempo”, etc. Por otra parte, el aspecto verbal permite comprender la duración de las acciones. Por ejemplo, la siguiente oración en copretérito: “yo **cantaba** desde niña”, anuncia una acción que inicia en el pasado pero que continúa hasta el presente, de ahí que la forma verbal: “**cantaba**” tenga aspecto durativo. En cambio, la siguiente oración: “yo **canté** de niña”, señala que la acción ya concluyó en el pasado; por eso, la forma verbal: “**canté**” tiene aspecto completivo.

El léxico es otro elemento lingüístico que contribuye a la identificación del tiempo de una oración. Por ejemplo, los adverbios de tiempo (ayer, mañana, antes, después, etc.), las fechas (12 de Octubre de 1492, 16 de Septiembre de 2002, etc.) y las conjunciones (porque, después de que, etc.) son elementos lexicales a partir de los cuales se puede describir la temporalidad de los eventos. Aunque los elementos lingüísticos (morfemas verbales, adverbios, conjunciones, elementos léxicos temporales, etc.) están considerados como contenidos escolares de la asignatura de español en la educación básica, éstos no se presentan de manera articulada en el currículum. Es decir, es casi imposible encauzar una interesante reflexión sobre la temporalidad.

dad sin considerar de manera integral y simultánea tanto el momento de enunciación (organizador indispensable de todos los indicadores temporales) como los mismos recursos lingüísticos que permiten anclar los sucesos en el tiempo.

En el siguiente apartado hablaremos acerca de la forma en que esos indicadores temporales son conceptualizados por los niños y trataremos de mostrar cómo los adverbios, las conjunciones, los morfemas temporales y otros elementos temporales, dan cuenta de la manera en que es concebida la temporalidad por los niños de la primaria.

Qué saben los niños acerca de la temporalidad

En un trabajo de investigación previo (Pellicer, 1988) obtuvimos datos sumamente interesantes acerca de cómo los niños que asistían a la escuela primaria conciben la temporalidad. En este apartado vamos a presentar, en cuatro partes, los resultados más relevantes de dicho estudio; ello nos permitirá mostrar en qué medida los maestros pueden favorecer la enseñanza de aspectos asociados a la temporalidad.

Se solicitó a los niños que identificaran el orden temporal de una serie de eventos en enunciados previamente escritos y que usaran (de manera indirecta) marcadores de tiempo. También solicitamos que reconocieran el tiempo gramatical de una lista de enunciados orales y escritos. Visto así, el trabajo realizado por parte del experimentador y de los niños no presenta ninguna novedad pedagógica. Sin embargo, las oraciones que les propusimos analizar a los niños no se

parecían en nada a las que la escuela elige para enseñar los tiempos verbales; nuestras oraciones les exigían verdaderos retos cognitivos, ya que ningún niño estaba acostumbrado a trabajar con ese tipo de enunciados en la escuela. Veamos a continuación cuáles son las particularidades de estas oraciones y las distintas tareas realizadas por los niños en nuestro trabajo de investigación.

Identificar oralmente una secuencia de eventos a partir de la lectura de enunciados con tres verbos yuxtapuestos

Solicitamos a los niños que oralmente ordenaran una serie de tres eventos una vez que habían leído un enunciado que carecía de conectores y marcadores temporales explícitos entre los tres verbos. La tarea tenía por objeto saber cómo organizaban la serie e indagar si eran capaces de restituir el orden entre los eventos a partir de identificar los únicos dos indicadores de temporalidad que ofrecía el enunciado: el orden de presentación y el valor semántico de los verbos. La particularidad de esta situación consistió en que los tres sucesos se mencionaban con tres verbos yuxtapuestos. Por ejemplo, una de las oraciones con las que trabajamos fue: **“Robó, huyó, desapareció”**.

Cada uno de los verbos remite a un evento que ya ha concluido. El significado de los verbos expresa en sí mismo una secuencia plausible, ya que para *huir* (segundo evento) o *desaparecer* (tercer evento) primero habrá que *robar* (primer evento). De esta forma, y debido a que en el enunciado carece de otros indicadores

temporales (aparte del orden de presentación), la tarea exigía a los niños reconocer el valor semántico que cada verbo adquiere en el conjunto de la enunciación (de acuerdo con el conocimiento que ellos tienen del mundo) para que reconstruyeran la secuencia: “primero robó, luego huyó y al final desapareció” (1→2→3). El sujeto gramatical de cada uno de los verbos es el mismo (tercera persona del singular) y para construir con los tres verbos una única secuencia de enunciación debe suponerse la misma identidad del referente: el ladrón o la ladrona, tal como muchos niños lo señalaron.

Vamos a ver algunas respuestas que los niños dieron verbalmente cuando se les solicitó que reconstruyeran el orden en que habían sucedido las acciones y que dijeron cuando tuvieron que explicar cómo habían identificado la secuencia (1→2→3). Primero empecemos con José, un niño que asistía al segundo grado de primaria.

Exp: Lee esta tarjeta (Robó, huyó, desapareció).

José: Robó, huyó, desapareció.

Exp: Y eso ¿qué quiere decir? ¿Cómo pasaron las cosas?

José: Que un ladrón robó y después se fue y luego desapareció.

A continuación sólo vamos a enlistar las respuestas de otros niños:

Adriana: Un monstruo o un ladrón robó
y después se escapó y después ya
se fue, ya no lo vieron
(segundo grado).

Felipe: Robó es... es que robó una cosa
que no era de él, de otro compañero,
luego huyó, que se echó a correr
para que no lo viera nadie,
y desapareció, es que nadie lo vio
(cuarto grado).

Ana: Que algún señor que era ladrón...
digamos alguien le está contando a
otro que le robaron su casa, que lo
vio, huyó y desapareció... salió a
hablar a la policía y desapareció
(cuarto grado).

Juan: Que primero había robado y
después huyó y lo empezaron a
buscar y después desapareció
(sexto grado).

Claudia: ¡Que hubo un robo!... Yo digo que
primero fue... robó luego huyó y
luego desapareció; porque está
diciendo que huyó y desapareció
y yo encuentro lógico que robó
antes de huir y después desapareció
(sexto grado).

Lo primero que podemos observar con los anteriores ejemplos es que todos estos niños reinterpretan la secuencia esperada (1→2→3) restableciendo el orden temporal con algún tipo de conectivos. Sin embargo es interesante notar que no todos usan las mismas estrategias. Los dos niños de segundo grado se conforman con enumerar en el sentido de ordenar las tres acciones. Llama la atención que ambos niños hacen un intento por explicitar al sujeto referencial a pesar de que no es lo que se les pide que hagan. Da la impresión que estos niños buscan restarle imprecisión al enunciado nombrando al responsable del *crimen*, ya sea que éste (sujeto/actor) fuera un ladrón o un monstruo. Como recurso lingüístico los dos niños usan exclusivamente la coordinación para relacionar los tres eventos, y entablan dicho orden en función de usar privilegiadamente el adverbio *después*.

Si observamos las respuestas de los niños de sexto grado, podemos notar grandes diferencias con respecto a las respuestas de los niños de segundo. En primer lugar ninguno de ellos explicita al personaje. Además, vemos cómo para Claudia es importante explicar la forma en que identificó la secuencia sin que se le pidiera explícitamente. En cuanto a los recursos lingüísticos que usó Juan para describir la secuencia, llama la atención el uso de la oposición temporal: tiempo pasado simple (huyó) contra el compuesto (había robado) y el uso que Claudia hace de oraciones subordinadas (“...encuentro lógico que robó antes de huir...”). Decir que “...primero había robado y después huyó...” es querer decir que la acción de robar ya pasada es anterior a otra acción también pasada (huyó) más allá de usar

únicamente el adverbio después. Podemos suponer que la necesidad de explicitar al personaje es ahora sustituida por la de explicitar el valor semántico de los verbos. Al parecer, estos chicos de sexto grado están más preocupados por explicar la relación temporal (a través de argumentos lógicos y recursos lingüísticos más elaborados) que señalar quién fue el actor del crimen.

Finalmente vemos que también los dos niños de cuarto grado reconstruyen la secuencia (1→2→3) agregando algunas especificaciones. Sobre todo, Ana especifica claramente que el hecho de robar significa extraer algún objeto (o algún objeto dentro de la casa). Estos niños intentan hacer una detallada descripción, ya sea explicitando al sujeto referencial o introduciendo un evento más en la narración (“... que se echó a correr para que no lo viera nadie y desapareció...”).

Esta lista de ejemplos ilustra claramente que al enfrentar a los niños a tareas específicas donde ellos son quienes ponen en juego sus conocimientos, exigiéndoles ser creativos, pueden expresar una serie de posibilidades que no son fáciles de identificar para muchos maestros cuando éstos les piden a aquellos simplemente tareas de reconocimiento. Se nota que las respuestas de los niños más pequeños son distintas a las de los mayores y son distintas porque todo parece indicar que hay una progresión en el uso de marcadores de tiempo cada vez más sofisticados según la edad. Ello nos conduce a destacar que el papel que le toca desempeñar al maestro es justamente proponer situaciones que ayuden a los más chicos a producir enunciados cada vez más complejos. También importa destacar que cuando los niños toman conciencia de

sus recursos lingüísticos, serán cada vez más capaces de explotar dichos recursos y ello les permitirá construir otros más variados.

Reorganización del orden de una secuencia

Esta situación consistió en solicitar a los niños que transformaran o permutaran el orden de un enunciado a partir de la identificación de una secuencia (como la que señalamos en el inciso anterior) teniendo como tarea no modificar el significado original aunque se cambie el orden de enunciación de los eventos. Se pidió a los niños que expresaran por escrito la secuencia que se les presentó en una oración “patrón”, pero comenzando a narrar los sucesos por el último evento. Es decir, la tarea les exigía tener que invertir el orden de enunciación, pero sin modificar el orden en que sucedieron los hechos. La intención de realizar esta tarea consistió en saber si los niños eran capaces de conservar el mismo significado temporal cuando el último de los elementos de la serie cambiaba de posición, así como indagar con qué recursos lingüísticos contaban para lograr la transformación.

Todas las oraciones con las que trabajaron los niños tenían tres verbos yuxtapuestos. Al no haber un indicador explícito de orden entre los tres verbos y al solicitar la transformación del orden de enunciación, los niños estaban obligados a introducir otro tipo de marcadores temporales que garantizaran mantener el mismo significado temporal. Por ejemplo, si el enunciado patrón describe la secuencia: “Robó, huyó, desa-

pareció”, no basta con volver a escribir los tres verbos yuxtapuestos en distinto orden para saber cuál es el orden entre los eventos. La transformación: “desapareció, robó, huyó” requiere de marcadores explícitos para dar a entender la misma significación original.

Veamos qué responde Adriana, de segundo grado:

Exp: Te acuerdas que me dijiste que en la oración “Robó, huyó, desapareció”, primero alguien robó, luego huyó y hasta el último desapareció; pues ahora se trata de que comiences a escribirlo por “desapareció” pero que siga queriendo decir lo mismo.

Adriana: [Desaparecio robo banco y huyo]¹

Exp: Y eso ¿qué quiere decir?

Adriana: Que primero desapareció... robó bancos y al último huyó.

Exp: Pero lo primero que hizo es que robó. ¿Cómo se puede hacer para que se entienda que primero robó?

Adriana: Pues pongo: “Robó, después desapareció y después huyó”.

Exp: ¿Y si lo empiezas a escribir por desapareció?

Adriana: No queda... no se puede.... porque primero robó.

¹ Toda producción infantil escrita entre corchetes corresponde a la transcripción fiel de la escritura de los niños. Respetamos la ortografía y la segmentación entre palabras con la que ellos escribieron.

Lo que Adriana intenta decirnos es que no se puede decir lo mismo si invertimos el orden de enunciación o de escritura; es decir, no es posible conservar el mismo significado temporal si permutamos el orden de escritura. Para niños como Adriana, la permutación del orden implica un cambio en la relación entre los eventos. Adriana se centra en el orden de enunciación, ya que éste constituye el recurso fundamental para establecer una secuencia temporal. Para Adriana, la única manera de explicar que el robo fue lo que sucedió primero es enunciándolo en primer lugar. La respuesta de Adriana, al igual que la de muchos otros niños de segundo grado, muestra una imposibilidad por conservar el orden temporal de los eventos cuando éstos se re-organizan, en sentido inverso, debido a una centralización privilegiada en el orden de enunciación. Ahora veamos lo que responde Isabel, que también asistía al segundo grado:

Exp: (Misma consigna). Empieza por desapareció...

Isabel: [Desaparecio huyo y robo]

Exp: ¿Qué quiere decir eso?

Isabel: Que primero robó, luego huyó y después desapareció.

Exp: ¿Cómo se sabe que después desapareció?

Isabel: ¡Ah! ... porque si lo lee así (señala de derecha a izquierda) o sea, de acá para acá... se sabe que primero robó. Si lo lee de acá para acá (izquierda a derecha) no le va a entender, porque

así se entiende que primero
desapareció y luego huyó...

Exp: ¿Y cómo le podemos hacer para que
se entienda que primero robó, luego
huyó y hasta el último desapareció,
comenzando a escribirlo por
desapareció....?

Isabel: [Desaparecio Primero Robo y despues
huyo y después desaparecio]

Exp: Si le tapo esta última parte (y
después desapareció), ¿qué dice?
¿Qué se entiende?

Isabel: Que hasta el último huyó...

Exp: ¿Y se entendería que primero robó?

Isabel: ¡No!... si le quitamos eso (y después
desapareció) ya no se entiende....
diría que primero desapareció...

Tal como nos indica Isabel, la escritura del último evento (desapareció) colocado en la primera posición, no es más que una respuesta complaciente a la consigna, ya que enseguida enuncia de nuevo la serie completa. Isabel, al igual que muchos niños de segundo y cuarto grado, intenta garantizar que la secuencia sea la misma reescribiendo la serie completa. Encontramos una similitud con respecto a la respuesta de Adriana, ya que para Isabel el orden de enunciación sigue teniendo un estatus privilegiado. Sin embargo, Isabel trata de responder a la consigna, pero escribe dos veces el último evento (al principio y al final) para asegurarse de que no se ha modificado el orden inicial. En este tipo de respuestas encontramos los primeros

ajustes que hacen los niños para lograr la transformación deseada; sin embargo, el intento por establecer la transformación fracasa. Podemos interpretar que para niños de segundo grado, tanto las marcas temporales como el uso de adverbios, no constituyen aún verdaderos indicadores temporales, sino simples enumeradores de una serie.

A continuación ofrecemos un ejemplo más (el de Sara, de sexto grado) donde se pueda apreciar cómo los niños (a medida que avanzan en su escolaridad) se dan cuenta de que es posible invertir el orden de la enunciación y preservar, al mismo tiempo, la misma significación temporal si se usan otros recursos lingüísticos (que bien pueden ser adverbios, oraciones subordinadas, conjunciones, nexos, etcétera).

Exp: Comienza a escribir por “desapareció”.

Sara: [desapareció y antes de desaparecer robó y huyó]

Lo que Sara está haciendo es algo muy interesante. Ella logra reestablecer la relación temporal explicando claramente cuál es el orden entre “desaparecer” y “robar”; pero, al mencionar el segundo evento de la serie (huir) no logra aclararnos cuál es su posición dentro de la serie completa. La oración que ella construye es ambigua, ya que no es posible saber si el actor huyó después de robar y desaparecer, o bien si éste desapareció después de robar y huir. Reconstruir el orden de los tres eventos no es sencillo cuando se usa únicamente la conjunción “y”, para ello habría que hacer un ajuste entre los recursos sintácticos disponibles y la intención

lógica de ordenar los eventos; situación que como vemos, Sara no logra coordinar del todo. Es decir, Sara tendría que usar otros recursos gramaticales (por ejemplo, introducir el segundo evento con otra subordinación: “huyó después de robar”) al mismo tiempo que tomar en cuenta al lector de su oración para eliminar la ambigüedad.

En casos como los de Sara, la reiteración del último evento (desaparecer) se realiza usando oraciones subordinadas. La subordinación en este caso requiere que el hecho que se repite sea tomado únicamente como un referente temporal, más que como una enunciación del suceso. Es como si la primera escritura del hecho (desapareció) sólo sirviera para enunciar el evento y la segunda para establecer, propiamente dicho, la relación temporal entre las dos acciones (desapareció y antes robó).

Para concluir, mostraremos a continuación dos ejemplos que ilustran cómo algunos niños (mayoritariamente de sexto grado y algunos de cuarto) logran realizar la transformación con éxito.

José Manuel

(cuarto grado): [desapareció después de huir y
antes de huir robó]

Eva

(sexto grado): [desapareció al último
huyo Antes y robó primero]

Las escrituras de José Manuel y Eva (como la de muchos de sus compañeros) son muy creativas e ingeniosas. Eva nos muestra cómo sin necesidad de in-

troducir enunciados subordinados, la transformación puede resultar exitosa bajo un uso muy ingenioso de adverbios temporales. José Manuel, por su parte, recurre al uso de oraciones subordinadas relacionando los tres hechos, pero agrupándolos por pares. Este niño describe claramente la posición intermedia del segundo evento: “huir como anterior a desaparecer” y “huir como posterior a robar”.

Hasta aquí hemos tratado de mostrar que no es cosa sencilla para los niños de primaria responder satisfactoriamente a la tarea de reestablecer el orden entre los sucesos a partir de identificar una secuencia en oraciones yuxtapuestas. Sin embargo, también hemos visto que poniendo a los niños en una situación de reto ellos dan cuenta de sus posibilidades cognitivas. Los maestros y maestras pueden, a partir de ejemplos como el anterior, plantear diversas tareas que ayuden a los niños a trabajar con la temporalidad.

Transformación de una oración subordinada a otro tiempo

Esta situación consistió en solicitar a los niños que después de identificar el tiempo de una oración la cambiaran a otro tiempo. Si el niño reconocía la oración en tiempo pasado, entonces se le pedía que la cambiara a presente o futuro. Lo que interesaba en este caso era conocer los criterios que tienen los niños para identificar un tiempo verbal y cómo le hacen para transformarlo a otros tiempos. Tal vez los maestros no encuentren novedosa esta situación, pero hemos dicho ya que lo

interesante de este tipo de tareas consiste en proponer a los niños trabajar con enunciados que les representen cierto tipo de conflictos. Lo que esta situación difiere de la típicamente escolar es que trabajamos con oraciones subordinadas.

Veamos qué sucede cuando se pide a los niños transformar a tiempo presente o futuro la siguiente oración: “El abuelo contó a su nieta que antes Tlalpan era un pueblito”. ¿Habrán la misma dificultad para identificar que el enunciado se encuentra en tiempo pasado que para transformarlo a otro tiempo?

Las tareas de identificación y transformación temporal con enunciados subordinados no son sencillas para los niños; y no lo son porque tienen dos verbos que hacen referencia a más de una acción. Cuando esto sucede, es posible que los niños se pregunten: ¿cuál de los dos eventos ya pasó o pasará? ¿Sucedieron los dos al mismo tiempo en el pasado o sucederán simultáneamente en el futuro? ¿Todo par de acciones necesariamente tiene que serarse, y si es ese el caso, cuál evento precede al otro? ¿En dónde exactamente puedo buscar el indicador temporal para transportar ambos eventos a otro tiempo?

En el enunciado anterior sólo el verbo de la oración principal (contar) se puede cambiar de tiempo si no se quiere alterar el contenido de lo que se cuenta. De hecho, para cambiar a tiempo presente todo el enunciado es necesario tomar algunas decisiones: sacrificar la veracidad del mismo o responder parcialmente a la consigna. Es decir, al transformar al presente los dos verbos se modificará la significación original: “El abuelo cuenta a su nieta que antes Tlalpan es un pue-

blito”; y si se respeta la veracidad de la enunciación, sólo es posible cambiar el tiempo de la oración principal: “El abuelo cuenta a su nieta que antes Tlalpan era un pueblito”. Como se puede apreciar la tarea no es nada sencilla.

Presentar este tipo de enunciados a los niños permite indagar cómo ellos entienden el papel que juegan la subordinación, la yuxtaposición, las conjunciones, los adverbios, etc., en la manera de expresar los eventos condicionantes (o las eventualidades) en la posible realización de las acciones (futuro) o su conclusión (pasado). Es claro que un evento ya pasado o aún no realizado, no puede ser transportado en sí mismo a otro tiempo sin afectar su significación. Por ello, interesa mucho averiguar si los niños reconocen alguna diferencia al cambiar de tiempo verbos con valor aspectual perfectivo o imperfectivo; y si se percatan del cambio de sentido que se produciría en una oración al modificar el tiempo de los verbos, ya sean éstos principales o subordinados.

Analícemos unos ejemplos. A partir de la oración que ya mencionamos antes, veamos qué responden Luis, de segundo grado y Ana, de cuarto, al pedirles que transformen al tiempo presente dicha oración.

Exp: ¿En qué tiempo está la oración “El abuelo le contó a su nieta que antes Tlalpan era un pueblito”?

Luis: ¡En pasado!

Exp: La puedes escribir en presente...
por favor...

Luis: [el abuelo le esta contando a su nieta la historia del pueblito]

Exp: ¿Por qué le pusiste eso de la “historia”?

Luis: Porque historia fue que antes...

Exp: Ana puedes pasar al presente esta oración (El abuelo...)

Ana: [El abuelo le esta contando a su nieta que antes tlalpan era un pueblito]

Exp: ¿Todo ya quedó en presente?

Ana: ¡No!, lo del pueblo no...

Exp: ¿No se puede cambiar al presente para que toda la oración quede en presente?

Ana: Sí se puede: “el abuelo le está contando a su nieta que Tlalpan es un pueblo”, pero eso no se puede decir también sería presente ... por una parte está bien, pero lo verdadero es que no es un pueblo.

Exp: Entonces, ¿para ponerlo en presente, este pedacito (lo del pueblo) tiene que quedar en pasado?

Ana: Es que si lo pongo todo en presente queda que “Tlalpan es un pueblo” y eso no se puede escribir, no lo podemos dejar...

Ana María lo ha explicado muy bien, ella sabe cómo realizar este tipo de tareas, pues dice claramente cómo quedaría todo el enunciado transformado al presente. Sin embargo, para ella la escritura de la falsedad no es posible y esta imposibilidad pesa mucho,

tanto que prefiere dejar el enunciado parcialmente en presente, pero totalmente verdadero.²

Con este último ejemplo queremos mostrar que la identificación del tiempo de una oración está disponible en los niños desde el segundo grado de primaria. También nos interesa revelar la enorme sensibilidad que tienen para reconocer en los enunciados algo más que la conjugación verbal, dando cuenta del valor aspectual de los verbos y señalando la existencia de una realidad referencial que debe ser considerada al momento de transportar un verbo a otro tiempo.

Desde esta manera de reflexionar sobre la temporalidad, los niños necesitan tomar precauciones que los adultos no siempre estamos dispuestos a entender. De hecho, también tendríamos que entender si esas precauciones están en el mismo nivel de reflexión a lo largo de toda la primaria. Para ello, veamos otro ejemplo, el de Sara, quien se encontraba cursando el sexto grado. Sus respuestas son muy claras y queremos presentar su caso porque ella nos explica claramente qué es el aspecto verbal al solicitarle transformar un enunciado.

La oración que Sara tiene que transformar al presente es: “Cuando consiga dinero quizá vaya de vacaciones”. La oración subordinada es introducida por la conjunción adverbial cuando y la oración principal por el adverbio de duda quizá. Nótese que los dos verbos están conjugados en modo subjuntivo y por ello, el aspecto de ambos verbos es imperfecto. Am-

² Para un estudio más profundo sobre este tema remitirse a Ferreiro, E. *La posibilidad de escritura de la negación y la falsedad*. México: DIE-Cinvestav, 1981.

bos elementos otorgan al enunciado un valor temporal propiamente de futuro, ya que los adverbios de duda extienden la acción hacia el futuro.

Exp: ¿En qué tiempo está “Cuando consiga dinero quizá vaya de vacaciones”?

Sara: En futuro.

Exp: Escríbela ahora en presente.

Sara: [Conseguí el dinero voy de vacaciones]

Exp: Oye Sara, ¿“conseguí” está en presente?

Sara: Pues sí... O sea, estoy diciendo que yo conseguí el dinero. Bueno, está en pasado y en presente, porque no se puede los dos verbos en presente, porque si digo: “yo consigo el dinero” quiere decir que lo va a conseguir, y... “conseguí” da idea más de presente... porque ahora lo conseguí.

Sara está diciéndonos que el verbo “conseguir” tiene algo más que tiempo, es decir que el modo y el *aspecto verbal* están más vinculados a la duración de la acción que al mismo tiempo del verbo. Es decir, la forma verbal “consigo dinero” tiene (como ya sabiamente lo explicó Sara) un aspecto imperfecto y reiterativo, de tal modo que su significación temporal se extiende hacia el futuro, por lo que a Sara le parece que no puede pertenecer al presente. En cambio, cuando dice “ahora conseguí dinero”, nos está queriendo expresar que ya lo tiene en sus manos y por consiguiente tiene algo tangible que sí entra en los límites del tiempo presente.

Transformación de una oración negativa a otro tiempo

A partir de lo que hemos mencionado hasta ahora, tal vez podamos admitir que es más fácil para los niños identificar el tiempo de una oración que transformarla a otro tiempo. Sin embargo, veamos que esta afirmación no es del todo cierta. Aunque los niños, desde los primeros grados de primaria, son capaces de reconocer en qué tiempo se expresa un suceso, sobre todo cuando la oración es afirmativa, resulta que no siempre pueden realizar con el mismo éxito tareas de identificación temporal en cualquier tipo de enunciados. Fue toda una sorpresa para nosotros encontrar que no era igual de sencillo reconocer el tiempo de una oración cuando esta era negativa.

Todas las tareas que les pedimos a los niños que hicieran en cuanto a reconocer el tiempo de una oración, parecían indicar que ellos no tenían ninguna dificultad para producir e identificar enunciados en presente, pasado y futuro. Sin embargo, una gran duda nos surgió en algún momento de nuestro trabajo: ¿si no hay dificultad para identificar y producir oraciones en diferentes tiempos cuando se trata de enunciados afirmativos, tampoco la habrá cuando se trate de oraciones negativas? Nuestra pregunta se concretaba a indagar: ¿qué tiempo se le puede atribuir a la negación de una acción? Veamos qué respondió Isabel, quien en esos momentos estaba cursando el segundo grado de primaria.

Exp: Fíjate bien Isabel, yo te voy diciendo unas oraciones y tú me vas diciendo en qué tiempo están. “Yo comí una torta”.

- Isabel: En pasado.
 Exp: ¿“Fui a la escuela”?
 Isabel: También en pasado.
 Exp: ¿“El árbol se cayó”?
 Isabel: Ya pasó... es pasado.
 Exp: ¿“El árbol no se cayó”?
 Isabel: ¡Futuro! Porque va a pasar lo del árbol... que se va a caer.
 Exp: ¿“Cerré la ventana”?
 Isabel: Pasado.
 Exp: ¿“No cerré la ventana”?
 Isabel: ¡Futuro! Porque va a abrir las ventanas.
 Exp: ¿“Borré el pizarrón”?
 Isabel: Pasado.
 Exp: ¿“No borré el pizarrón”?
 Isabel: ¡Futuro! Porque va a pasar que lo va a pintar.

Lo que está haciendo Isabel es transportar sistemáticamente al tiempo futuro el enunciado negado que se encuentra en tiempo pasado. Para ella la negación de la acción implica tomar conciencia de su no realización y al mismo tiempo esa conciencia le permite suponer que es posible, en un futuro próximo, realizar dicha acción. Por ello para Isabel el enunciado en su conjunto se evoca hacia el futuro. Es muy claro que para esta niña la negación introduce un elemento perturbador que, aunque afecta al verbo, dicha perturbación la conduce a posicionarse de un modo distinto frente a otros indicadores temporales de la misma oración. Isabel supone que la acción aún no se ha realizado y exige que se lleve a cabo; así, la oración negada la identifica en el futuro.

No vamos a hacer en estos momentos un recuento exhaustivo de la variedad de respuestas planteadas por todos los niños en el estudio mencionado. Si un lector está interesado en profundizar sobre este tema, lo remitimos a la referencia de dicho trabajo. Sin embargo, sí importa destacar cómo un elemento (en este caso la partícula de la negación) que aparenta ser “inofensiva” porque no tiene por qué modificar el tiempo de una enunciación, resulta ser para los niños de edad escolar, un indicador fundamental al tratar de comprender la temporalidad de una acción.

Fue interesante encontrar cómo los niños se están preguntando cosas que los adultos no podemos ni siquiera imaginar. A lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua escrita ellos se están planteando interrogantes muy atractivas que con cierta frecuencia pasan inadvertidas para muchos maestros. A lo largo de su escolaridad, los niños de primaria centran su atención en la realización o posible realización de las acciones al querer identificar el tiempo en que suceden los eventos. Pero si la acción no se realizó o no se va a realizar, ellos se pueden preguntar: ¿le corresponde el mismo tiempo a la acción cuando ésta se realiza o no se realiza? A partir de los datos que se obtuvieron, podemos sostener que los niños interpretan el tiempo de una oración negativa partiendo del supuesto de que la negación crea un cambio de tiempo; es decir, la negación de una acción presupone la realización de otra acción. La identificación del tiempo de un enunciado negativo requiere de los niños una profunda reflexión. Los niños nos dicen claramente que la conjugación verbal no es suficiente para comprender la temporalidad.

Conclusiones

Cuando queremos enseñar gramática favoreciendo el aprendizaje de nomenclaturas y reglas y cuando queremos enseñar los tiempos verbales mediante asociaciones entre verbos y adverbios, lo que estamos haciendo es partir del supuesto de que los niños saben muy poco de su lengua. En cambio, cuando creamos espacios de reflexión para que los alumnos nos digan lo que saben, qué piensan y qué son capaces de hacer; los atraemos hacia el trabajo pidiéndoles tareas significativas, interesantes y desafiantes (en el mejor sentido del término), proponiéndoles analizar textos como unidades con significado y enunciados diversos, lo que estamos haciendo es suponer que los niños son inteligentes.

Los niños van comprendiendo poco a poco la gramática sobre la base de sus posibilidades y construyen, en lo particular hipótesis sobre maneras de comprender y expresar la temporalidad que sólo pueden ser reformuladas cuando se contrastan diferentes formas de expresar sucesos en el tiempo. Así que justamente en el espacio de la escuela es donde ellos pueden aprender mucho sobre gramática. De ahí que el planteamiento sobre favorecer el aprendizaje de la temporalidad en el salón de clases requiera de un cuidadoso diseño de estrategias didácticas. Antes de sugerir algunas actividades a llevar a cabo en el aula, vamos a resumir las ideas planteadas en este capítulo.

A partir de los datos referidos, sabemos que los niños son capaces de reflexionar sobre los aspectos más abstractos de la lengua que hablan y pueden enfrentar

su aprendizaje de manera inteligente. En otras palabras, son niños cuya reflexión metalingüística los reivindica ante cualquier adulto que suponga que conocen poco sobre su lengua materna. Si entendemos mejor lo que los niños ya saben y tomamos en serio lo que aún les falta por construir, podremos diseñar estrategias pedagógicas más acordes a sus necesidades.

En el salón de clases, muchos maestros se esfuerzan por enseñar los tiempos verbales insistiendo a los alumnos que a partir de recitar: “yo compro, tu compras, él compra...”, ellos están aprendiendo el paradigma de la conjugación del verbo *comprar* en tiempo presente; del mismo modo que otras recitaciones escolares como: “yo tendré, tú tendrás, él tendrá...”, refuerzan el aprendizaje de la conjugación verbal, en este caso, del futuro simple del verbo *tener*. No obstante, se pierde de vista que para la mayoría de los niños la conjugación de verbos no se da necesariamente en el vacío, porque no la pueden descontextualizar de sus intereses y sus motivos más cercanos. Para conjugar verbos, los niños deben echar mano de algo más que el tiempo verbal; ellos lo saben. El problema es que en la escuela no se ha explotado lo suficiente la creación de espacios que permitan trabajar con estos saberes infantiles. La tendencia escolar es proponer un aislamiento y una fragmentación de la información, ya que con frecuencia se enseña la categoría temporal bajo estrategias absolutas y centradas en una oposición verbal poco natural desde el discurso cotidiano: presente, pasado y futuro simple del indicativo.

Hemos visto cómo los niños son muy sensibles para reconocer en el verbo de una oración, el tiempo (pre-

sente, pasado y futuro), el modo (indicativo y subjuntivo) y el aspecto (durativo, completivo, etc.); y cómo también, son capaces de hacer una interesante reflexión metalingüística sobre el momento de la enunciación. Esto nos permite suponer que podemos trabajar con ellos de una manera distinta a la que se viene haciendo tradicionalmente con el concepto de temporalidad. Los niños también muestran saber que las condiciones de empleo del valor verbal en oraciones afirmativas y negativas no se reducen meramente al establecimiento de la correspondencia biunívoca con los adverbios que mejor se aparecen en su caso, sino que al estar presentes elementos como las presuposiciones pragmáticas, las oposiciones temporales, la voluntad del sujeto que enuncia y el mismo momento de la enunciación, estos son elementos que determinan la temporalidad.

A continuación ofrecemos tres sugerencias concretas que, sin ser propuestas didácticas en sentido estricto, pueden resultar útiles a los maestros para trabajar la temporalidad en el aula. Se trata de motivarlos para que a su vez motiven a los niños hacia la reflexión de los siguientes aspectos que necesariamente están vinculados con la temporalidad: a) los morfemas de tiempo; b) el momento de la enunciación; c) el uso de adverbios temporales; d) el uso de conjunciones para establecer relaciones de orden; e) el léxico temporal; f) el uso de pronombres; g) la variedad de enunciados afirmativos, negativos, imperativos e interrogativos, a partir de los cuales se expresa la temporalidad. Creemos que si enseñamos gramática planteando no sólo su utilidad (ya que es indispensable escribir bien para que otros nos entiendan mejor), sino presentándola como un juego

lógico y atractivo, se podrán alcanzar aprendizajes significativos en los niños.

Conectivos y conjunciones en los enunciados

En lugar de proponer a los niños analizar oraciones sencillas y un tanto artificiales ya que presentan una estructura típicamente escolar: sujeto, verbo y complemento, y con muchos marcadores temporales (que a veces cumplen la función de pistas para facilitar la tarea de identificación del tiempo), podríamos pedirles que produjeran enunciados donde ellos tengan que construir oraciones con marcadores de tiempo. Pero, si no les ofrecemos consignas precisas y una propuesta clara de actividades, los niños no entenderán qué trabajo es el que tienen que hacer. Ya vimos que presentando oraciones yuxtapuestas (con dos, tres o más verbos en diferentes tiempos) para solicitar la interpretación de secuencias de acciones, los niños muestran un rango muy amplio de recursos lingüísticos que bien pueden ser el objeto de estudio de muchas consideraciones temporales. Entonces sugerimos presentar oraciones con verbos yuxtapuestos y pedir a los niños que expliciten el orden de la secuencia de eventos, ya sea oralmente o por escrito. Después de que hayan terminado esa actividad se les puede pedir que confronten sus respuestas con sus compañeros de grupo, ello con el fin de comprobar en qué medida sus producciones son o no comprendidas por los demás compañeros. Al permitirles construir enunciados con marcadores temporales bajo estas características, les estamos dando la oportu-

tunidad a los niños de descubrir diferentes puntos de referencia a partir de los cuales puedan comprender mejor las relaciones de orden entre los eventos.

Modificar el orden de la narración de los sucesos

Con mucha frecuencia en la escuela se privilegia la narración de sucesos en el mismo orden de su realización. Por lo común se piensa que simplificando la manera de narrar una serie de eventos, es decir, contándolos en el mismo orden en que sucedieron, los niños comprenderán mejor los conceptos temporales. Sin embargo, hemos visto que cuando a los niños se les pide narrar los sucesos en un orden diferente, cambiando el orden de enunciación, pueden desarrollar interesantes estrategias para relacionar los eventos evocados. De ahí que la situación que proponemos sea la de pedir a los niños que, a partir de reconocer el orden de una serie de eventos, narren (oralmente o por escrito) esos mismos sucesos, pero comenzando por el último evento que sucedió. No tenemos duda de que dicha situación provocará la aparición de recursos sintácticos que no pueden ser fácilmente detectados cuando la narración de sucesos se da de manera lineal. De igual modo, se puede pedir a los niños que trabajen en pequeños grupos para compartir sus producciones y corroborar si estas son comprendidas por el resto de sus compañeros.

Trabajar con enunciados subordinados

Existe también una tendencia de trabajar en la escuela con enunciados sencillos y declarativos; es decir, sin subordinación. Comúnmente se cree que este tipo de oraciones son más accesibles para los niños, ya que ellas les permitirán centrarse en el tiempo verbal, facilitando la comprensión de la noción temporal. Pero ya también vimos que los niños son temerarios y astutos al trabajar con enunciados poco escolarizados que presentan formas verbales compuestas y estructuras sintácticas complejas. Al analizar dos o más sucesos referidos en oraciones simples y subordinadas, los niños son capaces de pensar en muchos más elementos vinculados a la sucesión y a la simultaneidad que lo que pueden pensar cuando analizan una sola oración que remite a un solo evento. Pedir a los niños que identifiquen y transformen el tiempo de enunciados con una estructura compleja les dará oportunidad de comprender que función desempeñan el valor aspectual y el momento de la enunciación. Entonces proponemos trabajar con enunciados introducidos por una subordinación adverbial del tipo: “Antes de comer me tomaré la medicina.” La virtud de trabajar con este tipo de oraciones consiste en favorecer una reflexión alrededor del papel que juega el orden de presentación cuando éste no coincide con el orden real en que suceden los eventos. De igual modo, pedir a los niños que identifiquen el tiempo de una oración como la siguiente: “Mi mamá me contó que yo tenía el cabello rubio” y que la transformen a tiempo presente y futuro, pone a los niños en una situación de conflicto, que sin

duda alguna, los hace pensar en el papel que tiene cada una de las palabras del enunciado y cómo las tienen que vincular para comprender la relación temporal entre los dos sucesos referidos.

Esperamos haber sido claros al sugerir a los maestros que el trabajo con este tipo de situaciones no consiste en evaluar si los niños dan respuestas correctas o incorrectas. Hemos sugerido estas actividades para que los docentes puedan favorecer en los niños la reflexión sobre la lengua y de este modo poder trabajar con uno de sus componentes: la temporalidad.

Consideramos que tratando de llevar a cabo estas actividades que les permite a los niños analizar el concepto de temporalidad, el trabajo del maestro estará más retribuido, ya que ganará tiempo para trabajar con los alumnos los “huecos conceptuales” que les faltan por construir. Les proponemos a los maestros hacer valer su derecho de docentes, asumiendo el reto de enseñar la lengua bajo el enfoque que el programa sugiere y con el compromiso que los alumnos se merecen. Les proponemos asumir el reto de ayudar a los niños a desarrollar sus capacidades; a enseñar la cara más amigable de la gramática; y los invitamos a que se diviertan enseñando a usar y a comprender la lengua oral y escrita. No limitemos el trabajo escolar de los niños, sobre todo cuando ellos nos están diciendo que tienen muchas ganas de aprender y pensar.

¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado?

Celia Zamudio Mesa

Para la mayoría de los hablantes alfabetizados que participan de la cultura escrita, la escritura no es otra cosa que la transcripción del lenguaje oral. Se dice que las letras se corresponden con los sonidos del lenguaje; las palabras gráficas, con las palabras orales, y las oraciones, con los enunciados. Del mismo modo, se asume que cualquier hablante debe poder reconocerlas en el lenguaje oral y escribirlas conforme las convenciones que la propia escritura señala.

Desde luego, esta manera de concebir las relaciones entre el lenguaje oral y la escritura repercute sobre lo que se piensa que es el aprendizaje de la lengua escrita. En virtud de estas ideas, se ha llegado a creer que para leer y escribir basta con conocer las letras y sus valores sonoros. Lo demás viene por sí solo; es de-

cir, que una vez memorizadas las correspondencias “letra-sonido”, será suficiente con prestar atención a lo que se dice para ponerlo por escrito. En contraste con esta idea, la ortografía se concibe como un conjunto de reglas más o menos arbitrarias que hay que memorizar para escribir como la norma lo dictamina, ya que no todas ellas guardan relación directa con los sonidos del lenguaje.

Ahora bien, hay dos cosas que contradicen estas creencias y sobre las cuales es indispensable reflexionar para comprender de manera más precisa la naturaleza de la lengua escrita y su aprendizaje. Por un lado, las cosas que los niños hacen y piensan sobre la escritura durante la alfabetización, aun antes de comenzar la instrucción escolar, nos remiten a un proceso de adquisición muy diferente de la simple transcripción o codificación del lenguaje oral. Las investigaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita han mostrado que los niños, aunque sean hablantes competentes de la lengua que están intentado leer y escribir, tienen que conceptualizar uno a uno todos aquellos elementos del lenguaje que componen la escritura para poder entenderla.¹

Por otra parte, está la diversidad de los sistemas de escritura creados en el transcurso de la historia. En efecto, las enormes diferencias entre todos esos sistemas

¹ La *psicogénesis de la lengua escrita* refiere al desarrollo de las representaciones psicológicas o conceptualizaciones que los niños van elaborando en torno de la escritura. El estudio de dichas representaciones fue iniciado por Emilia Ferreiro en Argentina, durante la década de los setenta y publicado en 1979 con el nombre de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. El título del libro alude precisamente al carácter sistemático de esas conceptualizaciones. Por sistemático se entiende que las conceptualizaciones que los niños construyen sobre la escritura alfabética se integran en un proceso ordenado. El ordenamiento

desafían nuestras pretensiones de tratar la relación entre la oralidad y la escritura como un tipo de representación en la cual la segunda es sólo una imagen o un reflejo de la primera. Aquí cabe enfatizar no sólo las diferencias que los sistemas de escritura mantienen entre sí, sino también las diferencias que las mismas escrituras alfabéticas han sostenido y sostienen entre ellas. Las palabras gráficas y la ortografía no sólo le dan un aspecto propio a la escritura de cada una de las lenguas que se representan de manera alfabética, sino que modifican la relación ideal “una letra-un sonido” de diferentes maneras. Tanto las palabras gráficas como la ortografía, se crearon muchos siglos después del surgimiento de la escritura alfabética y su presencia se debe a circunstancias históricas y culturales que examinaremos en lo que sigue.

El principal interés de este capítulo es mostrar que las unidades de las escrituras no codifican ni transcriben de manera inmediata las unidades del lenguaje oral. Para ilustrarlo vamos a analizar algunos de los modos como las escrituras históricas han representado las unidades básicas de la lengua: los sonidos y las palabras, de forma que pueda ayudar a entender el enorme esfuerzo intelectual que realizan los niños para reconocer y escribir las unidades de la escritura alfabética.

de dicho proceso sigue una lógica propia que no tiene que ver con la lógica que tradicionalmente se le atribuye al aprendizaje de la escritura (a saber, que primero hay que establecer correspondencias entre las letras y los sonidos, después unir las letras para formar sílabas y, por último, juntar las sílabas para formar palabras). Al contrario, para los niños que aprenden la escritura alfabética, ni las letras ni las palabras gráficas se corresponden con cortes que de entrada puedan hacer en el lenguaje. Es más, la interpretación que dan a estas unidades gráficas va cambiando en el transcurso de la adquisición.

La interacción de sonido y significado en la conformación de las escrituras antiguas

La escritura alfabética fue precedida durante más de 2 500 años por escrituras que, además de las propiedades sonoras, consideraron otras propiedades de la lengua en su construcción. Sumerios y asirios, chinos y japoneses, hititas y persas, egipcios, fenicios, hebreos y árabes, así como los mayas en el nuevo mundo, desarrollaron escrituras cuya representación tomó como base tanto los significados como las propiedades sonoras de las lenguas. La preocupación de estas escrituras fue representar integralmente el lenguaje.

Dicha representación integral del sonido y el significado se manifiesta de manera más patente en la estructura de los caracteres compuestos de las escrituras llamadas logográficas, que son escrituras donde cada carácter gráfico se corresponde con un signo lingüístico.² Como se verá, la razón por la cual la representación logográfica descansa en caracteres compuestos deriva del principio constitutivo mismo de estas escrituras: un carácter gráfico por cada signo lingüístico.

Aunque parece sencillo, el principio “un carácter por cada signo lingüístico” conlleva algunos problemas fundamentales. Uno de ellos, consideran los historiadores, refiere a la dificultad de inventar caracteres para

² De acuerdo con el lingüista Ferdinand de Saussure, el signo lingüístico es una unidad compuesta por un significante sonoro y un significado. Aunque en algunos casos los signos lingüísticos se corresponden con las palabras de una lengua, no en todos los casos es así. En español, por ejemplo, palabras como *pan*, *sol*, *mar*, *queso* y *collar*, entre otras, corresponden cada una a un signo lingüístico, pero la mayoría de las palabras comprende más de un signo. Por

representar los nombres propios, ya que en las culturas antiguas éstos estaban integrados por adjetivos o frases que remitían a cualidades o acciones. Piénsese en lo complicado que resultaría usar dibujos (símbolos pictográficos), como fueron los caracteres tempranos de las escrituras sumeria, egipcia, china y maya, para representar nombres como los nombres propios chinos: *Hui-fen* (perfume de sabiduría) y *Piao-ping* (balancearse a gusto del viento), los sumerios *Warad-Eštar* (servidor de la diosa Eštar), o los mayas: *Yaxum Balam* (el que tiene veinte cautivos) y *Waxac Lahun Bah* (dieciocho perforaciones).

Pero el problema fundamental tiene que ver con la tendencia inevitable de las escrituras logográficas a la proliferación de los caracteres. El hecho de que estas escrituras representen cada signo lingüístico con un carácter gráfico distinto implica tal multiplicación, que puede llegar a ser una enorme carga para la memoria (trátese de imaginar, por ejemplo, la cantidad de caracteres que se necesitarían para representar cada una de las palabras del español). De ahí que, como solución a estos problemas, se haya inventado extender el uso de un mismo carácter gráfico a otros signos lingüísticos.

Todas las escrituras logográficas consiguieron extender la representación mediante dos recursos. Uno consistía en emplear el mismo carácter gráfico para representar significados o cualidades de los objetos

ejemplo, palabras como *perro*, *mares*, *solecito*, *trabajé*, *comíamos*, etc., contienen más de un signo, pues incluyen los significados de género masculino, número plural, diminutivo, o bien el tiempo, persona, modo y número, característicos de cualquier verbo conjugado.

que se relacionaran; por ejemplo, usar el dibujo de un sol para representar *sol*, pero también *brillantez*, *luz* o *calor*. Esto se conoce como principio ideográfico. El otro consistía en utilizar el mismo carácter gráfico para dos o más signos lingüísticos cuyo sonido fuera igual (homófonos) o muy parecido; por ejemplo, usar el dibujo de un pez para representar *pez*, *tez* y *paz*. Esto se conoce como principio del *rebus*.

Si bien la extensión de la representación solucionó un problema, a la larga creó otro: la extensión de la representación vía cualquiera de los dos procedimientos no solamente introdujo la ambigüedad, sino que puso en riesgo el principio “un carácter–un signo” propio de esas escrituras. Si un mismo carácter gráfico puede representar una serie de términos semejantes, sea porque se pronuncian igual o parecido o porque sus significados se relacionan, ¿cómo saber qué interpretación darle? Es cierto que el contexto puede ayudar en muchos casos, pero en muchos otros puede ser insuficiente.

La solución fue, entonces, especificar los caracteres gráficos. Por ejemplo, en la escritura china, puesto que un mismo carácter gráfico puede representar varios signos lingüísticos distintos, la manera de impedir la ambigüedad y asegurar una lectura adecuada es agregando otro carácter que sirve para especificar la interpretación que debe darse. Así, el carácter gráfico de *rén* “persona”, que figura en la primera línea del recuadro que se presenta más abajo, también se emplea en la representación de una serie de cualidades relativas a los seres humanos, como son las referidas por los adjetivos “orgullosa”, “buena”, “afortunada” o “servicial”. Cuando esto sucede, se hace acompañar de

otro carácter gráfico que puntualiza la lectura por medio de la alusión a algún aspecto de la pronunciación, y permite, entonces, especificar la interpretación. De este modo, el carácter de persona entra a formar parte de un compuesto que se lee de diferentes maneras: *ào*, *cǎn*, *jiǎo*, o *fù*, dependiendo del carácter que lo acompaña.

El compuesto resultante constituye una unidad indisoluble, donde la referencia al sonido y al significado es también determinante. Así, pues, los caracteres compuestos, además de eliminar la ambigüedad, permiten restituir el principio “un carácter–un–signo”, que constituye la logografía.³ Lo mismo sucede con los símbolos de “mano”, “madera” y “agua”, como se muestra en las líneas restantes del recuadro.

	敖 <i>áo</i>	參 <i>cān</i>	堯 <i>yāo</i>	甫 <i>fǔ</i>
亻 ‘persona’	傲 <i>ào:</i> ‘orgullosa’	慘 <i>cǎn:</i> ‘bueno’	僥 <i>jiǎo:</i> ‘afortunado’	俯 <i>fǔ:</i> ‘servicial’
扌 ‘mano’	掬 <i>ào:</i> ‘sacudir’	摻 <i>shǎn:</i> ‘asir’	撓 <i>nǎo:</i> ‘rasguñar’	捕 <i>bǔ:</i> ‘cachar’
木 ‘madera’	檝 <i>áo:</i> ‘barcaza’	椽 <i>shuān:</i> ‘viga’	橈 <i>náo:</i> ‘remo’	捕 <i>fǔ:</i> ‘espaldera’
氵 ‘agua’	激 <i>ào:</i> ‘corriente’	滲 <i>shèn:</i> ‘gotear’	澆 <i>jiāo:</i> ‘salpicar’	浦 <i>pǔ:</i> ‘arroyo’

³ Tradicionalmente se decía que la escritura china era de naturaleza ideográfica, destacándose con ello un solo aspecto de la constitución de los caracteres. Sin embargo, el hecho de que la mayor parte de los caracteres de la escritura china sean compuestos e integren tanto símbolos que remitan a los significados como a la pronunciación, ha llevado a algunos investigadores como Gelb (1976) y Sampson (1997), a considerarla como logográfica. Esta otra clasificación, más técnica, pone de relieve el carácter integral de los caracteres chinos.

La preocupación por la representación integral de los dos aspectos del signo lingüístico, el cómo suena y lo que significa, es una cuestión que trasciende las escrituras logográficas. En escrituras como la japonesa, por ejemplo, a pesar de que los caracteres de origen japonés *kana* pueden representar silábicamente las expresiones de la lengua, se recurre a los caracteres *kanji*, heredados de la escritura china, para enfatizar el significado léxico de una determinada secuencia gráfica.⁴ Por tanto, la mayoría de las “palabras” del japonés escrito quedan integradas por un *kanji* más una serie de *kanas*. Por ejemplo, la expresión *taberu* (“come”), que alude al significado general del verbo, podría escribirse con tres *kanas*; sin embargo, se indica con un *kanji* y dos *kanas*. Del mismo modo, *tabe* (“como”) se escribe con el *kanji* y un *kana*; *tabeta* (“comió”), con el *kanji* y dos *kana*; *tabemasu* (“comerá”), con el *kanji* y tres *kana*; *taberareru* (“será comido”), con el *kanji* y cuatro *kanas*.

食べ	<i>tabe</i>	‘comeré’
食べる	<i>taberu</i>	‘come’
食べた	<i>tabeta</i>	‘comió’
食べます	<i>tabemasu</i>	‘comerá’
食べられる	<i>taberareru</i>	‘será comido’

⁴ Antes de decidirse a poner por escrito su propia lengua, los japoneses usaron la escritura china como medio de comunicación entre ellos durante casi tres siglos. Cuando por fin resolvieron escribir su lengua, usaron los símbolos de la escritura china. Tuvieron que pasar dos siglos más para que los japoneses crea-

Esta persistencia en la representación del significado de las escrituras logográficas y de muchas silábicas, no obstante haber descubierto el principio fonográfico, resulta de especial interés porque da cuenta de la dificultad que implica el separar el significante y el significado de los signos lingüísticos.

De modo semejante, la dificultad para separar el sonido y el significado del lenguaje se muestra en la dimensión psicogenética. Dicha separación tampoco es asequible de inmediato; por el contrario, antes de dirigir su atención hacia la representación del sonido, los niños se centran en otros aspectos de la escritura. Así, mucho antes de que los niños comprendan que la escritura alfabética representa predominantemente el aspecto sonoro del lenguaje, ellos piensan que la escritura representa los nombres de los objetos: un dibujo representa el objeto, pero lo escrito debajo de él “dice su nombre” (Ferreiro, 1997, p. 19). El paso siguiente es buscar la manera de diferenciar en sus escrituras los distintos nombres de los objetos. Los niños saben que los nombres suenan distinto y que refieren a objetos también distintos. Sin embargo, como aún no descubren que la diferencia entre los nombres escritos radica en las diferencias entre los sonidos, los niños van escribiendo “nombres”, bien con diferente cantidad de letras o pseudo letras, bien cambiando la secuencia de letras o pseudo letras con que escribieron los anteriores. Los niños exploran, pues, otras posibi-

ran sus propios símbolos: los caracteres silábicos *kana*. No obstante, siguieron empleando muchos de los símbolos chinos, los caracteres *kanji*, pero con una función especial: el indicar de manera redundante el significado.

lidades de la representación gráfica antes de conceptualizar que las letras de la escritura pueden corresponder a los sonidos del enunciado.

En suma, tanto en la historia como en la psicogénesis de la lengua escrita se observan procesos de conceptualización complejos, en los cuales la centración en los sonidos (el principio fonográfico), lejos de ser una guía inmediata o primaria en la construcción de las escrituras, es el resultado de la exploración de otras posibilidades de representación. Esto significa que la posibilidad de aislar el aspecto sonoro del lenguaje es posterior a la consideración del significado y al análisis de algunos aspectos formales de la escritura (por ejemplo, el ordenamiento secuencial de las marcas escritas, que es lo que las distingue del dibujo, y la posibilidad de variar o combinar las marcas para diferenciar los nombres o los signos lingüísticos). Sin embargo, queda aún una cuestión respecto de la representación fonográfica que la historia de la escritura revela y resulta de suma importancia examinar. A esto se dedicará la siguiente sección.

El lugar de la sílaba en el análisis del sonido

Sin duda, lo que más se destaca del análisis del sonido que realizan las escrituras antiguas y, en general, todas las que no son alfabéticas, es el hecho de que los símbolos gráficos se relacionen esencialmente con las sílabas de la lengua que representan. Así, por ejemplo, en la escritura japonesa *kana* y otros silabarios, cada sílaba se corresponde con un símbolo diferente:

a	ka	sa	ta	na	ha	ma	ya	ra	wa
あ	か	さ	た	な	は	ま	や	ら	わ
u	ku	su	tsu	nu	fu	mu	yu	ru	
う	く	す	つ	ぬ	ふ	む	ゆ	る	
on	ko	so	to	no	ho	mo	yo	ro	(w)o n
お	こ	そ	と	の	ほ	も	よ	ろ	をん

También en las escrituras semíticas, la representación de las sílabas tiene un papel prominente, como sucede en las escrituras árabe y hebrea. En estas escrituras un mismo carácter gráfico sirve para representar sílabas distintas, así el carácter 𐤓 puede leerse como *ta*, *te*, *ti*, *to*, o *tu*, porque la pronunciación de cualquier símbolo, ya sea en aislamiento o dentro de una palabra, siempre incluye las vocales. De este modo, aunque el término “escribo” se represente con los caracteres 𐤍𐤓𐤁 equivalentes a KTB, se pronuncia como *kotab* (“escribo”) o (“escritor”), *katab* (“escribió”), *katub* (“escrito”), *kitab* (“letras”) o (“escritura”), *koteb* (“escribiendo”), *katebu* (“escribieron”), *katban* (“un escriba”), etc., en función del contexto en que aparezca. Es decir, las personas siempre pronuncian las vocales en la lectura, aunque éstas no se escriban.⁵

⁵ Cabe aclarar que este tipo de representación de la sílaba es posible debido a un rasgo muy particular de las lenguas semíticas que a continuación explicaré. En las lenguas indoeuropeas como son el español, el francés, el inglés, el ruso o el alemán, entre otras, el significado léxico o referencial tiende a concentrarse al inicio de las palabras (la raíz o radical), mientras que el significado gramatical se desplaza hacia el final (en español, por ejemplo, puede verse cómo las marcas

El predominio de la representación silábica en las escrituras de la antigüedad y muchas del presente pone de manifiesto varios aspectos que son de singular importancia para entender la relación de las escrituras con la oralidad. Por lo que concierne a la organización silábica, se trata de una forma de representación que no puede calificarse como deficiente. En realidad, la indicación sistemática de las consonantes y vocales que componen las sílabas no es una cuestión que los usuarios de las escrituras silábicas y logosilábicas consideren indispensable. La prueba es que hoy en día muchas escrituras silábicas continúan empleándose por una porción considerable de habitantes del planeta; este es el caso de las escrituras china, japonesa, coreana, árabe, hebrea, etíope, tibetana y de todas las usadas por los diferentes pueblos hindúes. Por otra parte, los niños aprenden a leer y a escribir más fácilmente estas escrituras que las escrituras alfabéticas.⁶ De modo que, desde la perspectiva de la funcionalidad de las escrituras, la anterioridad evolutiva de las escrituras silábicas no significa representación deficiente o primitiva.

Al respecto, la investigación psicogenética revela que, cuando los niños descubren que las letras de la escritura refieren a cortes que pueden hacerse en lo oral,

de género y número de los sustantivos, así como las de la conjugación verbal, se concentran al final de las palabras). En contraste, en las lenguas semíticas tanto uno como otro significado se distribuye a lo largo de toda la expresión. De modo que se vuelve posible analizar las consonantes de las sílabas que componen una palabra como el elemento léxico o referencial (*ktb* se considera, entonces, el radical), y los juegos de las vocales como el elemento gramatical.

⁶ De acuerdo con varias investigaciones citadas en Sampson (1997: 234-235), los aprendices de escritura china o japonesa adquieren los principios de

la primera hipótesis que tienen es que las letras representan sílabas (Ferreiro y Teberosky, 1979). Los niños emplean una letra por cada sílaba que aíslan en lo oral. Primero, cualquier letra o cuasiletra puede cumplir esta función representacional; después, sólo aquellas letras cuyo valor sonoro guarda alguna relación con las cualidades de las sílabas son utilizadas. Entonces es que los niños escriben AIOA por *mariposa* o AO por *gato* o *pato*. Esta conceptualización es denominada por Ferreiro y Teberosky (1979) como *hipótesis silábica*.

Ahora bien, puesta en relación con la génesis histórica de las escrituras, la hipótesis silábica es de fundamental importancia, pues significa que son las sílabas, y no las consonantes o las vocales, los primeros elementos que los humanos pueden aislar en el flujo del habla. De ahí que la representación alfabética resulte un procedimiento posterior y más artificioso que la construcción de la representación silábica.

Las repercusiones de esta circunstancia no son menores. Aunque a los adultos alfabetizados la división del sonido en consonantes y vocales nos parezca natural, a los niños les resulta incomprensible. Para los niños que comienzan a conceptualizar la relación entre aspectos sonoros y aspectos gráficos, el recorte silábico es más asequible. “Las sílabas tienen una realidad psicológica indiscutible, al menos a partir de los 4-5 años”, dice Emilia Ferreiro (2002, p. 156); mientras que las consonantes y vocales que las integran (los fo-

simbolización de dichas escrituras en menos tiempo y con menos problemas que los niños que aprenden escrituras alfabéticas.

nemas) “tienen una realidad psicológica discutible, que depende del aprendizaje de la escritura alfabética”. En este sentido, las observaciones de los estudios psicolingüísticos sobre la denominada conciencia fonológica, es decir, el reconocimiento explícito de los segmentos consonánticos y vocálicos que componen las sílabas, son un argumento más que corrobora la preeminencia de la sílaba y el carácter secundario del recorte alfabético.

En términos generales, estas investigaciones han encontrado que, cuando se pide a los hablantes analfabetas o no versados en escrituras alfabéticas, como son los lectores de chino, que realicen algunas tareas relacionadas con la detección de segmentos del tipo de los que las letras representan (por ejemplo, el conteo, adición o supresión de vocales o consonantes en diversas posiciones dentro de palabras o sílabas), dichos hablantes, ya sea adultos o niños, tienen un rendimiento inferior al de los hablantes que poseen un buen dominio de la escritura alfabética (Morais y otros, 1986; Read, y otros, 1986). Es decir, los hablantes que no dominan la escritura alfabética reconocen las sílabas y en ocasiones algunos de ellos pueden aislar las vocales, pero no las consonantes. La conclusión de todos estos investigadores es que la conciencia de los segmentos consonánticos y vocálicos está estrechamente relacionada con el conocimiento del sistema de escritura alfabético.

Más recientemente, tomando como base la teoría psicogenética de la escritura, Vernon (1997) ha mostrado en detalle el proceso de segmentación de lo oral que siguen los niños hispanohablantes y las relaciones

que guardan con las conceptualizaciones que van elaborando a medida que avanzan en la adquisición de la lengua escrita. Notablemente, mientras más avanzado es el nivel de conceptualización de la escritura, los niños pueden segmentar más finamente las palabras orales que se les proporcionan. Así, tanto los niños que aún no logran establecer correspondencias entre las letras y el sonido del lenguaje, como los niños que escriben ya de manera silábica, aíslan predominantemente las sílabas de las palabras. Los niños que comienzan a dejar de lado la *hipótesis silábica* y a incorporar más letras en su escritura, pueden separar, además de las sílabas, las vocales y cierto tipo de consonantes ('lu-u-na' o 'lu-n-na', 'so-o-ol'). Sin embargo, únicamente los niños que escriben alfabéticamente son los que tienen la capacidad de separar consonantes y vocales, y esto no siempre en forma exhaustiva.⁷

La representación alfabética es no sólo más compleja que el recorte que ofrece la sílaba, sino menos inmediata o natural. Por tanto, cuando los niños encuentran relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del lenguaje, emplean inicialmente las letras para representar las sílabas e interpretan las letras de las escrituras como si representaran las sílabas de las palabras. La hipótesis silábica es de fundamental importancia porque centra la atención de los niños sobre las variaciones sonoras entre las palabras, al tiempo que les permite controlar la cantidad de letras con que debe escribirse cada una de ellas (Ferreiro, 1998, p.

⁷ En el capítulo "¿Qué tanto es un pedacito?" de este mismo libro, Vernon presenta con mayor detalle los resultados de sus investigaciones.

20). Sin embargo, la correspondencia uno-a-uno que los niños hacen entre letras y sílabas es refutada constantemente por la experiencia. Lo es en el momento de escribir los monosílabos; en cuya escritura no ponen una sola letra sino tres o más, con tal de respetar la *hipótesis de cantidad mínima*.⁸ Lo es también en la interpretación de su propio nombre y de las palabras escritas por los alfabetizados expertos, donde siempre se encontrarán con más letras de las que la interpretación silábica permite anticipar (Ferreiro, 1997, p. 20). Una de las cuestiones más importantes para que el niño abandone la hipótesis silábica y comience a analizarlos de otro modo, es la necesidad de comprender el valor de las letras sobrantes en los enunciados escritos que el niño intenta interpretar silábicamente.⁹

Resumiendo, el recurso de indicar de modo sistemático y por medio de símbolos independientes los elementos consonánticos y vocálicos es un tipo de representación gráfica del lenguaje más elaborado que las posibilidades resultantes de un primer acercamiento a la escritura –tanto la génesis histórica de las escrituras

⁸ Mucho antes de que los niños descubran que la escritura alfabética es un sistema que representa el sonido del lenguaje, ellos construyen ciertos criterios que les permiten diferenciar las escrituras que son legibles, esto es, que pueden “decir” alguna cosa, de aquellas que “no dicen nada”. Uno de estos criterios consiste en establecer una cantidad mínima de letras que un texto debe tener para ser interpretable. Esta cantidad es por lo regular de tres letras. Así, ante la presentación de tarjetas con una, dos y tres letras o más, los niños consideran que solamente estas últimas “sirven para leer”, y rechazan las tarjetas que contienen una o dos letras diciendo que “no es para leer”, porque “donde hay unas poquitas no es para leer”, porque son “para armar una palabra nomás”, porque “son una sola letra, en tanto que las otras son muchas”, o porque “si había dos letras no podía leer” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 51).

⁹ No se abundará aquí sobre estos procesos, puesto que el trabajo de Quinteros “La libertad de las letras” tiene ese objetivo.

como la psicogénesis del niño así lo atestiguan—. Esto significa que la representación alfabética requiere que los sujetos reconozcan la sílaba como unidad sonora, para después poder construir o reconstruir los elementos que la componen.

La capacidad de segmentar el sonido en consonantes y vocales es el producto de la construcción histórica de la escritura alfabética, pero también de la reconstrucción psicológica que hace cada individuo que se alfabetiza. Es imprescindible reconocer esto para poder entender cómo se adquiere la representación alfabética. Sin embargo, dado que la relación “una letra-un sonido” no es el único aspecto que caracteriza las escrituras alfabéticas, en éstas también se encuentran representadas ciertas unidades de significación como pueden ser las palabras ortográficas, es necesario saber cuál es la función de este tipo de representación y cuál su relación con el proceso lector. Reflexionemos ahora sobre este otro aspecto de la escritura alfabética.

La representación alfabética estricta y su relación con la modalidad lectora

Los griegos tomaron prestados los caracteres de la escritura semítica de los fenicios y los adaptaron para representar su lengua. Para entender la transformación realizada por los griegos, hay que tener en cuenta que los caracteres fenicios representaban sílabas (un carácter podía representar cualquiera de las sílabas de una misma serie: ka, ko, ki, etc., dependiendo del contexto). Los griegos usaron dichos caracteres para

representar los elementos consonánticos de su lengua que guardaban ciertas semejanzas con los de la lengua de los fenicios, y comenzaron a usar aquellos caracteres que no correspondían a nada que pudieran identificar en su propia lengua, para representar los elementos vocálicos.

Con esos cinco caracteres sobrantes, los griegos comenzaron a escribir las vocales en todas las posiciones de lo enunciado. Con ello produjeron un cambio radical en la manera de analizar y escuchar el lenguaje, un análisis de la sílaba hasta ese momento desconocido. La anotación sistemática de las letras vocales permitió visualizar la sílaba como compuesta por elementos menores. La separación de las vocales por medio de caracteres independientes propició que el grueso de los caracteres semíticos, interpretados y articulados siempre como sílabas, pasara a representar el elemento consonante como elemento separado. El resultado fue la representación alfabética, un recorte del lenguaje que es, a todas luces, menos natural que el de la sílaba.

Pero la representación alfabética no cambió únicamente la manera de analizar y ver el lenguaje, sino también la de leerlo. En las escrituras semíticas, el principio de la representación (el mismo carácter para cualquier elemento del conjunto silábico) exigía la interpretación del significado como condición indispensable para acceder a la interpretación del sonido; así, sólo por intermediación del significado podía saberse si KTB debía leerse como *katab* (escribió), o *kotab* (escribo), o *kitab* (letras) o (escritura). De ahí que, para facilitar la interpretación, las unidades de significación debieran estar cuidadosamente delimitadas.

Este fue el sentido de demarcar gráficamente, por medio de espacios en blanco o por medio de trazos especiales en las letras finales, las palabras de las escrituras semíticas.

En contraste, en las escrituras griegas la independencia gráfica de las consonantes y las vocales volcó el énfasis de la representación en el aspecto sonoro del lenguaje. La vocalización de las letras sin la mediación de los significados, un procedimiento impensable en las escrituras semíticas, se convirtió en el nuevo modo de leer. Al evocar directamente los sonidos, la representación alfabética pudo prescindir de la demarcación de las unidades de significación y hacer de la representación del lenguaje una cadena ininterrumpida de letras. Desde la perspectiva griega, esta fue una escritura ideal, ya que por medio de ella se consiguió representar en detalle las propiedades sonoras del lenguaje.

Los griegos cultivaron, entonces, una escritura en la que las secuencias de letras se extendían sin interrupciones a todo lo largo de la línea, sin aislar palabras, sin usar puntuación o cualquier tipo de recurso que tuviera por función indicar algún aspecto relacionado con la interpretación de los significados del texto. La fórmula “escribir como se habla” condensa el pensamiento griego sobre lo que debía ser la representación escrita.¹⁰ Lo más trascendente es que, junto con este

¹⁰ Es de notarse que en las escrituras de los griegos y los romanos, además de no haber espacios entre palabras, tampoco había ortografía. Los documentos que se preservan en los muros y monumentos muestran que “escribían de cualquier manera”, dice Desbordes (1995, p. 159). Para ellos, la escritura corriente

tipo de escritura, los griegos impusieron un conjunto de prácticas lectoras que los pueblos que heredaron su alfabeto compartieron, hasta el momento en que, avanzada la Edad Media, nuevas necesidades lectoras produjeron cambios en la forma de los textos. Vamos a ver ahora algo de esta historia.

La lectura de la escritura continua

La escritura sin separaciones practicada por los griegos fue la forma que caracterizó las escrituras alfabéticas de la antigüedad grecolatina, así como la de la cultura altomedieval. Los historiadores de las prácticas de lectura argumentan que las separaciones de las palabras no fueron necesarias para los lectores de la Antigüedad y del Alto Medievo, puesto que la interpretación de la *scriptio continua*, como los historiadores denominan a este tipo de escritura, estaba vinculada con una modalidad de lectura muy diferente de la práctica experta que acompaña los textos alfabéticos contemporáneos. El ingrediente principal de la interpretación de estas escrituras era su vocalización.

La lectura de un texto, dice Parkes (1998, p. 137), exigía una preparación inicial (*praelectio*), en la cual el lector debía pronunciar las letras y sintetizar las sílabas para poder formar porciones con significado. Una vez aisladas las porciones de significado –por lo general,

era ante todo “una transcripción de la ‘*enuntiatio*’ de conformidad con las convenciones del código alfabético”.

pequeñas frases— el lector procedía a leer el texto en voz alta (*pronuntiatio*), de acuerdo con la entonación que exigía el sentido. Este era un procedimiento anterior a la verdadera interpretación del texto (*enarratio*) que consistía en identificar o comentar las características del vocabulario, la forma retórica y literaria, y, sobre todo, en interpretar el contenido del texto (*explanatio*). Lo contrario, la lectura a simple vista o en silencio, era una actividad inusual.

La *praelectio* era, entonces, un procedimiento indispensable de la lectura. Puesto que las palabras y las frases no estaban delimitadas en los textos, su reconocimiento necesitaba de la vocalización y, muchas veces, la repetición de varias sílabas seguidas en voz alta. La actividad oral, afirma Saenger (1995, p. 272), ayudaba al lector a retener en la memoria esa fracción de palabra o frase que ya había sido identificada, mientras que el reconocimiento de las palabras necesarias para entender el sentido del texto proseguía durante la vocalización de la porción siguiente. Como puede verse, este proceso era muy semejante a la actividad de los lectores principiantes o inexpertos de la actualidad; sin embargo, es importante destacar que la *praelectio*, aunque similar a la lectura de los periodos iniciales de la alfabetización, no implicaba déficit alguno en esas épocas. Al contrario, los modos de aprehenderse y comprenderse la escritura continua armonizaban muy bien con la concepción de escritura de la Antigüedad y la Alta Edad Media.

En ese mundo, dicen los historiadores, lo oral predominaba sobre lo escrito; de modo que la escritura era sólo una ayuda en la memorización de los discursos,

fuera con el propósito de recitarlos o de meditarlos. La oratoria dominaba la lectura del mundo grecolatino. Por ello la retórica y la prosodia tenían un lugar principal. Estas disciplinas dictaban cómo debían escribirse y ejecutarse los textos, cómo debían adecuarse la modulación de los tonos y las cadencias de voz según el tipo formal de texto de que se tratara.¹¹ La Alta Edad Media agregó a este arte antiguo de leer, la lectura en voz baja (*ruminatio*), que servía de instrumento a la memorización y de soporte a la meditación. Esta era una lectura lenta y regular, hecha en profundidad, y en la cual diversos pasajes del texto se aprendían de memoria y se repetían sin cesar con el objeto de meditar sus significados. La *ruminatio* se impuso porque tenía la ventaja de ayudar a la asimilación del contenido de las obras, debido al ritmo de lectura tan lento que requería (Hamesse, 1998, p. 160-161).

Es un hecho que la escritura continua funcionó con éxito en el mundo griego y latino de la Antigüedad y, aún, que su uso se prolongó durante algunos siglos de la Edad Media en la Europa románica; es decir, entre aquellos pueblos que hablaban una lengua que guardaba todavía ciertas semejanzas con la que se escribía, porque la escritura marchaba acorde con las prácticas de lectura oral. Sin embargo, dicha conformidad entre las formas de lo escrito, la modalidad de lectura y las funciones sociales de la escritura que caracterizaron

¹¹ El siguiente comentario del historiador Cavallo (1998, p. 109 y 110) expone muy bien la complejidad de este tipo de lectura: “Leer un texto literario era prácticamente ejecutar una partitura musical. Ya desde la lectura escolar en Roma se prevé que el *puer*, el adolescente, aprenda “dónde... contener la respiración, en qué punto dividir la línea con una pausa, dónde se concluye en sentido y dónde

la Antigüedad, no pudo sostenerse en todos los ámbitos de la cultura medieval. En la periferia de la Europa románica la situación fue muy diferente, sobre todo en aquellos lugares donde la lengua nativa no tenía el más mínimo nexo con el latín escrito. Justo fue en esas tierras marginales, habitadas por hablantes de lenguas celtas y germánicas, donde comenzó a gestarse un cambio que habría de transformar no sólo el aspecto de la escritura alfabética, sino, a la larga, también su modo de representación y de lectura. Me refiero aquí a la separación del texto latino en palabras ortográficas.

A finales del siglo VII d.C., los monjes insulares de Irlanda e Inglaterra empezaron a delimitar secuencias de letras en los textos con la finalidad de crear apoyos eficientes para la interpretación de la escritura. Y no es de extrañar que así fuera. Para ellos el latín era una lengua de la cual no tenían claves de pronunciación efectiva, una segunda lengua cuyo medio, según Parkes (1993, p. 23), era de naturaleza visual, de modo que no tuvieron más remedio que dedicarse a buscar formas que facilitaran la lectura. Por ello Saenger (1997, p. 83), no resulta sorprendente que la separación de las palabras, y con ello la reintroducción de la referencia al significado, se originara justo en las técnicas de los escribas y en la enseñanza gramatical del latín desarrollada por los monjes insulares durante esa época.

empieza, cuándo hay que alzar o bajar la voz, con qué inflexión se debe articular cada elemento con la voz...". Y agrega: "del esfuerzo que a veces requería la lectura en voz alta da testimonio la terapia del ritmo, que se refiere a la lectura como uno de los ejercicios físicos beneficiosos para la salud...".

La construcción de las palabras y el cambio de modalidad lectora

El proceso de separación de palabras en los textos latinos no fue inmediato ni automático. Los historiadores afirman que las palabras se fijaron en los textos latinos después de un largo análisis que tomó poco más de cuatro siglos. Durante este lapso se emplearon diversos modos de espaciado o aireado de las cadenas de letras en los textos, a saber: 1) agrupamientos azarosos de letras, el tipo más primitivo de separación durante el Medievo, que consiste en insertar espacios al interior de una línea de texto sin considerar los límites de unidades de significado o incluso de sílabas; 2) agrupamientos de letras en sílabas; 3) agrupamientos jerárquicos de letras, un tipo de separación en el que se usaban espacios mayores para aislar secuencias equivalentes a pequeñas frases, con una longitud de unas quince a veinte letras, y simultáneamente, espacios menores o puntos al interior de las mismas, para distinguir sílabas o grupos de letras con una configuración azarosa, y 4) agrupamientos sólidos de letras, una variedad de secuencias con un tamaño semejante al de las anteriores, pero sin separaciones interiores (Saenger, 1997, p. 32-36). A finales del siglo XI y principios del XII se estableció la “separación canónica”, que es la configuración que el latín escrito tiene en el presente. La característica principal de este tipo de escritura es la presencia de espacios entre cada palabra, incluyendo los monosílabos funcionales (artículos, pronombres, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones), un aspecto que no se había consolidado anteriormente.

Cabe señalar que si bien todas estas clases de agrupamientos fueron exportadas al continente, no todas tuvieron la misma aceptación. El artificio gráfico de separar palabras no fue tan requerido ahí como en las tierras insulares, ya que en las regiones de habla romance, la lectura oral característica de la escritura continua no tenía el mismo grado de dificultad que en aquellas tierras donde se hablaban otras lenguas. Los agrupamientos gráficos que se encuentran con mayor frecuencia en la Europa romance son aquellos que toman como límite el patrón acentual de la lengua; es decir, la organización de varios elementos sin acento o con acento menor en torno del elemento de significado que contiene la sílaba con mayor fuerza, como *nonconsequator* (sinconsecuencia), *cumnessesit* (conecesidad), *aliquodrebus* (dealgunascosas), *possibileest* (esposible), *inintelligibleest* (esininteligible).¹²

Como puede verse, el proceso de aislar las palabras en la escritura del latín fue más que difícil. Durante éste se pusieron a prueba diversos criterios relacionados con lo oral, como las sílabas y el patrón acentual. No obstante, el significado de los enunciados terminó imponiéndose como criterio definitivo, aun sobre el patrón acentual, que, por estar ligado con la vocalización de lo escrito, se había convertido en el patrón de separación más aceptado en la Europa de habla romance. Fue así que secuencias como las ejemplificadas más

¹² La traducción al español se presenta sin separaciones, pues se trata de dar la idea del tipo de elementos que quedan unidos en latín. Este mismo fenómeno se presenta en las escrituras antiguas del español, aunque en esta lengua los agrupamientos no son tan largos como en aquélla: *ques*, *questá*, *sestá*, *della*, *destar*, *nuestrama*, *llamalacá*, *dacá*, etcétera.

arriba adquirieron la forma que tienen actualmente: *non consequator, cum necessesit, aliquod rebus, possibile est, inintelligible est.*

El hecho de que las palabras tengan historia es especialmente relevante en el contexto de esta discusión, no sólo porque evidencia la subordinación de éstas a criterios que poco o nada tienen que ver con la oralidad, sino además, porque descubre el carácter gráfico o “escriturario” de las mismas. Dicho de otra manera, la historia de las palabras en la escritura alfabética muestra que éstas no son unidades que preexistan en el lenguaje oral de tal manera que su escritura es producto de la simple transcripción, sino que son unidades de la lengua escrita cuya configuración requiere de la puesta en marcha de diversos análisis relacionados con el significado de los textos, las formas gramaticales y los arreglos mismos de las letras. En este sentido, los historiadores han encontrado que el fundamento gramatical de las palabras fue el análisis letra por letra de las secuencias, basado en el estudio de la ortografía, la etimología y la comparación de las formas gráficas o analogía. Asimismo, el significado que el término gramatical tuvo en la Antigüedad y en la Edad Media corrobora la realización de esta clase de análisis. La gramática –del griego *gramma* ‘letra’– no fue otra cosa que el estudio de lo relativo a los textos o a las letras, un estudio motivado por la necesidad de prescribir las formas textuales o literales de los enunciados escritos con el objeto de asegurar una interpretación más adecuada de ellos, afirma Desbordes (1995, p. 163).

Aquí es importante agregar que el origen gráfico de las palabras también se evidencia en la psicogénesis

del individuo, en las segmentaciones que los niños en proceso de alfabetización hacen en sus escrituras una vez que han alcanzado la representación “una letra–un sonido”. Los niños experimentan separando diferentes clases de secuencias: algunas de ellas conforman grandes bloques de letras, semejantes a las unidades prosódicas de la escritura latina en la Europa romance; otras se corresponden con secuencias silábicas, y otras son secuencias que, pese a parecerse azarosas, siguen una lógica que resulta interesante porque manifiestan la función del aspecto puramente gráfico en la reconstrucción que el niño efectúa de las palabras.¹³ En realidad, es esta última clase de segmentaciones la que pone al niño en el camino de conceptualizar la forma de las palabras y su función en la escritura.

La historia de la escritura alfabética revela el carácter escriturario y conceptual de las palabras. Para entender mejor lo que esto significa, hay que recordar que las palabras no fueron requeridas durante los siglos que conformaron la Antigüedad grecolatina y la temprana Edad Media, sino que surgieron ante las necesidades creadas por el aprendizaje simultáneo de la lecto–escritura y del latín en cuanto segunda lengua, una problemática que era desconocida en el mundo greco–latino. Sin embargo, cabe considerar una cosa más. Y es que, si bien las palabras ortográficas lograron modificar la manera de leer los textos latinos fue porque se transformó la conceptualización que se tenía de los mismos. A decir de Saenger (1997, p. 13), la fijación

¹³ Esto puede verse con mayor detalle en el capítulo “Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras”.

de las palabras propició cambios cognitivos profundos en las destrezas relevantes para la interpretación de los textos, ya que al facilitar el reconocimiento global de unidades con significado, las palabras gráficas abrieron la posibilidad de eliminar la *praelectio* del acto de lectura. Las palabras gráficas se convirtieron, entonces, en los nuevos observables que guiaron la lectura visual del discurso escrito, una lectura que no requería la vocalización previa de los textos y que, por lo mismo, permitía elaborar más rápido los significados.

En la actualidad, las palabras gráficas y su ortografía son las unidades de significación de la lengua escrita y, como tales, tienen un papel determinante sobre el modo de leer los textos alfabéticos. Para los usuarios expertos, éstas constituyen una guía de lectura indispensable, pues posibilitan la rápida recuperación de todos aquellos elementos de la significación asentados sobre ellas: se lee por palabras y frases, no por letras ni por sílabas. Esto significa que tanto el recorte gráfico como la ortografía constituyen unidades con una configuración propia y suficientemente distinta, que es lo que permite sortear el desciframiento letra por letra e ir directamente a los significados. Así, la simple vista de palabras y frases como *helado / el hado; helecho / el hecho; tampoco / tan poco; la cecina / la asesina; la ventura / la aventura; también / tan bien; sobretudo / sobre todo; sinvergüenza / sin vergüenza; abordó / a bordo; por qué / porque / porqué; tiovivo / tío vivo* puede conducir a la interpretación de las mismas sin necesidad de vocalizarlas. Es más, hay que subrayarlo, en muchas ocasiones la sola vocalización no llega a ser suficiente para detectar su significado, sobre todo

cuando aparecen aisladas, como es el caso de las palabras que conforman esta misma lista.

Las palabras ortográficas son, por tanto, unidades cuya referencia no se centra exclusivamente en el sonido. Su función principal es diferenciar los significados de las expresiones en los textos. Así, dentro de éstas se pueden observar letras o combinaciones de ellas que, si bien indican sonido, también distinguen expresiones homófonas, como es el caso de los alternantes ortográficos presentados más arriba; o bien, preservan familias de palabras, como la <v> en *voz* y todos sus derivados: *vocal*, *vocálico*, *vocalización*; la en *boca* y todo sus derivados: *bucal*, *bocaza*, *bocanada*, o la <c> en *médico* y *medicina*, y en *eléctrico* y *electricidad*.¹⁴ Asimismo, hay letras que únicamente tienen una referencia etimológica, ya sea al origen latino de la palabra como la <h> de *hombre* y *honesto*, ya sea al origen romance como la de *hijo* o *hierro*, y, en consecuencia, sirven para unificar palabras relacionadas. De ahí, por ejemplo, que la <h> permita relacionar *ahijar* y *ahijada* con *hijo*, pero no *ijar* ni *ijada*; o bien, *herrar* y *herradura* con *hierro*, pero no *errar* ni *errado*.

Sin embargo, lo más interesante es que la existencia de las palabras ortográficas en las escrituras modernas se ha vuelto tan elemental o más que la de las letras. Esto es particularmente patente en el funcionamiento de ortografías como la inglesa o la francesa, en las cuales

¹⁴ En el español de América, donde la <c> representa /s/, palabras como *electricidad* y *medicina* podrían escribirse con <s>. Sin embargo, el hecho de que el radical cuente con una sola escritura *electric-* o *medic-*, aunque ésta se pronuncie de diferentes modos, permite reconocer visualmente *electricidad* y *eléctrico* como términos de una misma familia de palabras.

el valor de las letras depende del arreglo que experimentan dentro de las palabras. Por ejemplo en el inglés, por sí solas, las vocales no informan acerca de la pronunciación que pueda tener al interior de una palabra. Éstas pueden asumir diferentes sonidos, según la configuración donde aparece; de modo que es necesario visualizar la palabra completa para poder identificar su pronunciación. Este es el caso de la letra <e>, que puede pronunciarse como [e] en *bred* [bred], *breath* [breθ], o *break* [breik]; como [i] en *breathe* [bri:d]; o bien, no pronunciarse, como la <e> final en *fare* [fe:r], *lake* [leik], la misma *breathe*, o la <e> interior de *brew* [bru:].¹⁵

En el español, no obstante de mantener una relación “letra-sonido” más transparente que la de inglés o de francés, hay también elementos cuya pronunciación depende del contexto, como son la <c> o la <g> ante <a, o, u> y ante <e, i>; la <y> en aislamiento o seguida de una vocal; la <u> que sigue a <g> y a <q> en oposición a las restantes posiciones, o la <x> en palabras como *examen*, *exceso*, *Xalapa*, *Taxco* o *Xola* (las tres últimas, en el español de México). De manera que es necesario visualizar el agrupamiento o, incluso, la palabra donde figuran las letras, para saber cómo interpretarlas.

Es un hecho que en todas las escrituras alfabéticas históricas coexisten elementos gráficos que funcionan

¹⁵ Es una convención lingüística anotar con los signos del Alfabeto Fonético Internacional y entre corchetes el sonido de las expresiones. El signo [θ] corresponde a un sonido parecido al de la <z> en España y los dos puntos junto a la vocal [u:] indican que es larga.

en distintos niveles de representación. Así, puede decirse que la ortografía, lejos de ser un vestigio inútil de otros tiempos, juega un papel vital en la interpretación de los textos alfabéticos, pues éstos constituyen una ruta de acceso diferente para su comprensión. Las palabras ortográficas instituyen una modalidad de lectura en la cual las configuraciones visuales resultan tanto o más fundamentales que las letras individuales. Lo más interesante es que, en la medida en que las letras que integran las palabras ortográficas dejan de representar cada una de ellas un sonido, la escritura alfabética se acerca más a la representación logográfica, pues las palabras comienzan a funcionar como símbolos unitarios que remiten al sonido por medio de la significación.

Como conclusión, cabe destacar que así como la adquisición de la escritura alfabética exige la reconstrucción de los patrones “una letra-un sonido” que la sustentan, también las palabras ortográficas requieren de la reconstrucción de su forma. De modo que, para acceder al tipo de lectura que practica el alfabetizado experto, el niño que se alfabetiza debe reconceptualizar la representación alfabética en términos de secuencias gráficas delimitadas por espacios y constituidas por letras que no siempre se corresponden uno a uno con los sonidos. Desde luego, esta nueva conceptualización perturba el sistema anteriormente construido por el niño, puesto que ninguna de estas representaciones se relaciona directamente con el aspecto sonoro del lenguaje. De ahí que la reconstrucción de las palabras ortográficas resulte un proceso sumamente complicado para el niño.

PARTE II

APOYOS DIDÁCTICOS PARA
LA ENSEÑANZA DE LA
LENGUA ESCRITA

El constructivismo y otros enfoques didácticos

Sofía A. Vernon

Para los maestros de los primeros años de escolarización (preescolar y los primeros años de primaria, en la mayoría de los casos) decidir qué método o qué “filosofía” educativa utilizar para lograr que los niños se alfabeticen sin dificultades puede ser un problema. Los maestros están sujetos a informaciones a veces contradictorias y mezcladas. La llamada “querrela de los métodos” es un hecho. Cada método es furiosamente defendido por sus creadores y adeptos, quienes a la vez critican con fervor los otros métodos disponibles.

En este capítulo, se tratará de abordar brevemente dos de las aproximaciones más usadas en la alfabetización inicial, para luego explicar más extensamente una tercera aproximación, menos conocida, y que se-

guramente ha logrado hacer una propuesta más integral y más cercana a las necesidades reales de los niños.

Es obvio que el trabajo de alfabetización debe contemplar dos aspectos. Por un lado, los aprendices tienen que comprender el sistema de escritura: cuáles son los elementos del sistema (las letras y cuándo y cómo se corresponden o no a los sonidos, el uso de marcas gráficas como los espacios en blanco entre palabras, la puntuación, etc.). Por otro lado, tienen que comprender cuáles son los usos sociales de la lengua escrita; es decir, tienen que construir un saber letrado que les permita saber para qué se usa la lengua escrita, para comprender qué tipo de lenguaje pueden esperar de distintos tipos de texto, qué tipo de información puede dar un texto determinado, etcétera. En otras palabras, los niños tienen que volverse parte de una cultura escrita que implica mucho más que saber decodificar palabras y oraciones.

Leer y escribir son actividades extremadamente complejas. Frente a esta complejidad, diferentes posiciones teóricas toman decisiones pedagógicas acerca de qué es lo prioritario enseñar al inicio de la escolaridad.

En los siguientes apartados, veremos qué decisiones han tomado estas tres perspectivas sobre dos aspectos: a) el tipo de lenguaje y unidades lingüísticas que hay que priorizar y b) la intervención didáctica (el papel del maestro, de los materiales, de la secuencia de los contenidos de la enseñanza) y cómo ésta se encuentra determinada por los mecanismos que desde cada perspectiva se identifican como centrales.

El lenguaje integral o “whole language”¹

El lenguaje integral es una aproximación muy conocida en países como Estados Unidos, Venezuela, Australia y Nueva Zelanda y, con otras denominaciones, en el Reino Unido y otros países. Los primeros defensores del lenguaje integral fueron Kenneth y Yetta Goodman, Frank Smith, Mary Clay, Courtney Cazden, entre otros.

El lenguaje integral sostiene que la lengua escrita es una forma alternativa de lenguaje. Así como la lengua oral tiene funciones sociales importantes y bien definidas, la lengua escrita, desde esta perspectiva, se aprende de modo natural, básicamente con los mismos mecanismos que se usan al aprender a hablar.

Un niño aprende a hablar al presenciar e involucrarse en actos de habla entre las personas a su alrededor. El bebé escucha la radio, la televisión, así como a los adultos y a otros niños conversar y discutir en los contextos normales de uso. Nadie le enseña al niño sonidos o sílabas sueltas; por el contrario, los bebés empiezan a comprender el lenguaje que les rodea a partir de la interacción con otros hablantes de su lengua, que siempre hablan para comunicar algo, y que aceptan rápidamente las vocalizaciones del bebé como portadoras de significado. El hecho de que el lenguaje que los otros usan sea complejo facilita la adquisición.

Para el lenguaje integral, el aprendizaje de la lengua escrita se da de manera muy similar. Por tanto, la alfa-

¹ En Estados Unidos de Norteamérica, esta posición también aparece con la denominación de “constructivista”. Sin embargo, en este capítulo, dicho término se usará para referirnos a otra postura distinta.

betización, según Goodman y Goodman (1993), se desarrolla a través de la inmersión en eventos donde se lee y se escribe. Los niños que crecen en sociedades letradas están rodeados de lengua escrita. Desde mucho antes de su ingreso a la escuela, comienzan a darse cuenta de las funciones de la lengua escrita. El papel de la escuela es continuar y enriquecer ese ambiente alfabetizador, y el papel del maestro es apoyar la transacción de los niños con el lenguaje y con el mundo.

Para Smith (1994, pp. 12-13), los niños pequeños “se integran a un club de hablantes mediante un único acto de aceptación recíproca. No hay que pagar cuota de ingreso, no hay que cumplir requisitos especiales ni se piden referencias del nuevo socio. Todo lo que hace falta es un reconocimiento mutuo de aceptación en el grupo. Los pequeños se suman al club de hablantes a los cuales dan por sentado que se van a parecer; esos son sus semejantes. Los miembros experimentados del club, a su vez, aceptan al niño como uno de ellos. Dan por supuesto que hablará como ellos, pensará y se comportará como ellos en cualquier situación que corresponda”.

De la misma manera, dice Smith (1994), los niños aprenden a leer y a escribir si son admitidos en una comunidad de usuarios de la lengua escrita. Los niños ingresan a ella antes de poder leer y escribir de manera independiente, pero donde todos los miembros comparten la creencia de que logrará compartir los intereses y las habilidades de los miembros de la asociación en poco tiempo. Pertenecer a esta asociación provee al niño de experiencias significativas, ya que los carteles, los libros, los periódicos y demás materiales escritos

tienen una función social y un significado claros; las actividades del “club” son útiles, pues toda lectura o escritura tiene una finalidad; el aprendizaje es cooperativo, pues otras personas ayudan a comprender los textos o a expresar lo que el niño quiere expresar. Además, es libre de riesgo, ya que el niño será permanentemente alentado y ayudado, sin que nadie lo ridiculice ni lo excluya.

Los niños aprenden en esa comunidad en ausencia de un programa formal de aprendizaje, y generalmente lo hacen al participar en actividades letradas con otras personas más expertas, sin que nadie se dé cuenta de lo que realmente van aprendiendo. Los otros leen y escriben con ellos notas, recetas, recados, menús, etc. Los niños a veces piden ayuda o información específica, pero mucha de la información que reciben es incidental, a través de lo que los otros leen y escriben en la vida cotidiana. Plantear que la lengua escrita se aprende tan natural y espontáneamente como el habla resultó muy atractivo e hizo que esta aproximación se difundiera con rapidez.

Las implicaciones educativas son claras: para que los niños aprendan el lenguaje, hay que proponer en el aula actividades en las que se lea y escriba dentro de contextos comunicativos, con textos reales, cuyo uso sea relevante en la vida de los alumnos. Por tanto, promueven muchas actividades de expresión oral; los maestros pasan la mayor parte del tiempo leyendo en voz alta distintos textos (cuentos, poemas, etc.) y proponen actividades en donde el grupo colabora para leer o escribir textos que sean de su interés, aun cuando no sean capaces de hacerlo.

Desde este enfoque se considera que solamente a partir de situaciones personalmente significativas se puede asegurar que el aprendiz se enfrente a problemas afines a la lectura y elaboración de textos y en consecuencia, elabore nuevas estrategias psicolingüísticas. Goodman (1977, 1989) ha considerado a la lectura un “juego psicolingüístico de adivinanzas”, en el cual el lector debe utilizar sus conocimientos sobre el propósito y el uso del texto, su conocimiento de las letras y de las palabras que es factible hallar en el texto para usarlas como “pistas” para encontrar el significado del texto. Smith (1971) afirmaba que, para leer bien, había que usar dos tipos de información: la visual y la no visual. La información visual se refiere a lo que podemos ver en un texto: las letras, las palabras, los espacios en blanco, la disposición gráfica del texto; es decir, las marcas impresas en una superficie como una hoja de papel o una pantalla de computadora. La información no visual se refiere al conocimiento de la lengua que todos los humanos poseemos, así como del tema que se está tratando, y al conocimiento del mundo y de sus convenciones. Este autor afirmaba que un buen lector hace el menor uso posible de información visual. Para leer con sentido hay que predecir y anticipar lo que el texto dice, haciendo uso de los conocimientos lingüísticos, sociales y ortográficos, mientras que centrarse en la decodificación solamente lleva a perder el significado del texto.

Resumiendo, queda claro que desde esta filosofía el contexto es la clave para encontrar el significado de un texto. Para ellos lo esencial no es reconocer las palabras de un texto, sino utilizar estrategias que permitan al

lector plantear hipótesis sobre el significado del texto, prediciendo (o anticipando) y encontrar aquellas “pistas” que sean más útiles para producir significado. Finalmente, la idea es que el texto que el lector construye puede no ser idéntico al provisto por el texto impreso (Riley, 1999, p. 219). La hipótesis es que las estrategias usadas son las mismas en niños que recién se están alfabetizando y en adultos “expertos”. Sin embargo, hay poca investigación desde la psicología y desde la educación que dé evidencias de que esto ocurra.

Desde la perspectiva del lenguaje integral, se considera que cuando la lengua se presenta de manera fragmentada y se recorta (en fonemas o sílabas sueltas), deja de ser lengua, ya que pierde el significado. Es por ello que los defensores del lenguaje integral manifiestan un rechazo total a aquellas prácticas educativas que centran su enseñanza en los fonemas y/o las sílabas y su correspondencia con las letras. Una frase que muestra con claridad esta posición es *“if it ain’t whole, it ain’t language”* (si no está completo, no es lenguaje). En este sentido, cuando menos en las versiones más fieles al enfoque, se rechazan los materiales de lectura hechos exprofeso para el aula: libros graduados, con vocabulario controlado, cartillas y métodos de alfabetización que muestran las correspondencias letra-grafema, etc. Esta concepción hace que no se enseñen las letras ni sus correspondencias sonoras de manera formal o intencional. Este tipo de información se reserva para aquellas instancias donde el niño hace preguntas específicas al estar leyendo o escribiendo, o cuando hay que aclarar el uso de alguna letra u ortografía particular.

Goodman y Goodman (1993) encuentran en Vygotsky una teoría del desarrollo y del aprendizaje afín a las ideas del lenguaje integral, en el sentido de que el aprendizaje se da de mejor manera en un ambiente social de colaboración. Cuando un niño realiza una actividad en compañía de un adulto o de otro niño más experimentado, es capaz de hacer y aprender más que cuando realiza esa actividad solo. Esta actividad conjunta activa la llamada “zona de desarrollo próximo”. El propósito de la escolaridad es precisamente crear un ambiente tal que se puedan crear esas zonas de desarrollo próximo dentro de las actividades del aula. En este sentido, la figura de un maestro o una maestra que se deleite en el lenguaje y en las ideas de los niños, que sea capaz de observar lo que los niños son capaces de hacer a partir de lo que están haciendo (Goodman y Goodman, 1993, p. 269) es central. La idea es que el docente pueda apoyar a los niños sin imponer conductas, haciendo intervenciones mínimamente intrusivas; es decir, se trata de apoyar el aprendizaje sin controlarlo y sin forzarlo.

Por tanto, el trabajo de los docentes consiste básicamente en crear un ambiente en el cual los niños se sientan bien al leer y al escribir. No se hace la distinción entre contenidos o habilidades “fáciles” o “difíciles” ni se establece un orden de enseñanza. Por lo tanto, no se sigue un programa determinado de antemano, sino que se van creando actividades que retomen los intereses de los niños. Más adelante en la educación primaria, el maestro hace propuestas de trabajo que contemplen los objetivos curriculares impuestos por la escuela y el Estado, procurando hacer proyectos que mantengan

este mismo ambiente. Los docentes aceptan, sin críticas, lo que los niños dicen y hacen. No fuerzan conductas ni imponen estándares rígidos.

Las mayores críticas a esta filosofía están relacionadas con lo siguiente: a pesar de que los niños puedan lograr una gran sensibilidad hacia los textos y sus usos sociales, muchos de ellos tienen grandes dificultades en la comprensión y manejo del sistema de escritura. En los países donde se hacen evaluaciones del desempeño en la lectura, estos niños frecuentemente muestran habilidades más bajas que los niños que están involucrados en aulas de enseñanza más directa, teniendo como referencia sus resultados en pruebas estandarizadas (que involucran generalmente la lectura de listas de palabras). Este retraso puede durar por varios años. La razón que se le atribuye a estos fracasos es precisamente la falta de información estructurada acerca de cómo funciona el sistema alfabético de escritura. En sociedades poco letradas, donde una gran cantidad de personas jamás se alfabetizan, puede ser peligroso suponer que la mera inclusión de actividades de lectura y escritura, sin mayor intervención por parte del profesor, será suficiente.

La enseñanza directa o “code emphasis”

Este enfoque, probablemente el más difundido y el más aceptado en América del Norte y gran parte de Europa, ha retomado el gran cúmulo de investigaciones que se han realizado desde la psicología cognoscitiva bajo la denominación de “conciencia metalingüística”, especialmente lo que se refiere a la “conciencia fonológica”.

Sus representantes están de acuerdo con el lenguaje integral sólo en lo que se refiere a los primerísimos pasos en la alfabetización. Muchos autores consideran que, para que los niños se beneficien de la información provista por la escuela, deben tener algunos conocimientos previos que únicamente se logran a partir de la interacción social con la lengua escrita. Entre éstos se encuentran: a) la función de los diversos tipos de textos (es decir, que los niños hayan comprendido que la lengua escrita tiene significado y que comunica algo); b) que los libros se leen con cierta direccionalidad (de izquierda a derecha, de la línea superior a las líneas inferiores, etc.); c) que lo impreso está conformado por letras, palabras, espacios en blanco y marcas de puntuación; d) que los dibujos y la escritura no son lo mismo, y e) que hay palabras que denominan actividades y elementos propios de la lengua escrita: letra, palabra, página, etc. (Riley, 1999). Por esta razón reconocen que muchas de las actividades que propone el lenguaje integral, como leer a los niños en voz alta, explorar libros o dejar que imiten actividades de escritura, son importantes en la casa, en la guardería y en el preescolar. Sin embargo, afirman que proseguir con este tipo de enseñanza, en donde se hace poco énfasis en que los niños conozcan las letras y los sonidos que se corresponden a éstas en el código alfabético, es inapropiado y peligroso. Este enfoque destaca la diferencia del lenguaje integral, en la enseñanza directa de las correspondencias sonoro-gráficas, para lograr una identificación rápida y certera de las palabras. Hasta hace poco, el énfasis estaba puesto en enseñar a leer (a través de la identificación de palabras) antes

de introducir actividades de escritura. Este énfasis en la introducción de la lectura antes que de la escritura es parte de una larga tradición pedagógica en los Estados Unidos y el norte de Europa.

Para el *code emphasis* (o “énfasis en el código”) por tanto, es indispensable que los niños puedan comprender cómo funciona el sistema de escritura alfabético, en donde generalmente cada letra representa un sonido de la lengua oral. Para lograr que los niños entiendan que cada letra corresponde a un fonema, es necesario que puedan “manipular” (identificar, segmentar, omitir o cambiar de posición) los sonidos de la lengua oral. En palabras de Liberman y Liberman (1992, p. 349), el objetivo de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura es “transferir las maravillas de la fonología del habla a la escritura (...) desarrollar la conciencia (fonológica) debería ser el primer objetivo del maestro que enseña a leer”.

El problema principal es que no es fácil ni natural cobrar conciencia de los sonidos (fonemas) de una lengua. Aunque los humanos aprenden a hablar sin dificultades, no todos aprenden a leer o a escribir, aunque crezcan en ambientes urbanos llenos de escritura. Esto se debe, principalmente, a que en el habla los sonidos están coarticulados, unidos los unos a los otros. No hay una separación física entre los distintos sonidos. Así, aunque un niño sea capaz de percibir que “rata” y “lata” son entidades distintas, y sepa el significado de cada una, no necesariamente es capaz de decir que la diferencia está en el primer sonido (/r/ y /l/, respectivamente). Esta capacidad de identificar y segmentar los fonemas de la lengua no se da natu-

ralmente, a partir de la maduración. La opinión más generalizada es que sólo se da a partir de la enseñanza explícita de la correspondencia letra-fonema, o a partir de un entrenamiento explícito sobre la lengua oral. En otras palabras, el aprendizaje, que se conceptualiza como una extensión de las capacidades de oír y hablar de los niños y por tanto como algo fácil, natural y prácticamente libre de esfuerzo desde la postura de lenguaje integral, es visto desde la conciencia fonológica y el *code emphasis* como antinatural y difícil. Si los defensores del lenguaje integral proponen una intervención didáctica poco explícita y poco intrusiva, los de la enseñanza directa proponen una enseñanza explícita y ordenada jerárquicamente. Se trata de hacer una intervención que garantice que los niños puedan tomar conciencia de los fonemas, ya que todas las investigaciones muestran que no pueden hacerlo solos.

Los estudios han demostrado que hay una secuencia en la toma de conciencia de unidades del habla (Adams, 1990): los niños, desde muy pequeños y sin ningún tipo de enseñanza, pueden llegar a dividir las palabras en sílabas o contar las sílabas de las palabras. En lenguas como el inglés (la mayoría de los estudios sobre conciencia fonológica han sido realizados en esta lengua), los niños también son capaces, muy tempranamente y sin la intervención del adulto, de identificar un tipo intermedio de unidad entre la sílaba y el fonema: se trata de los ataques (en inglés, *onset*) y las rimas. Una sílaba puede ser dividida en estas dos unidades. El ataque es la (o las) consonante(s) que está al inicio de la sílaba, antes del núcleo silábico. La rima se refiere a lo que resta de la sílaba: el núcleo silábico, que

siempre es una vocal, y la o las consonantes finales. Así, en una sílaba como *sol*, el ataque es la /s/ inicial, y la rima es /ol/. En las canciones y poemas tradicionales del inglés, frecuentemente se repiten las rimas o los ataques (a lo que se llama “aliteración”). Sin embargo, el fonema no se llega a reconocer o a segmentar sin la intervención directa de un adulto, generalmente a través de la enseñanza directa de las letras y sus correspondencias gráfico-sonoras.

Este reconocimiento del orden de adquisición ha llevado a que se diseñen en las aulas muchas actividades para que los niños aprendan a reconocer y a “manipular” estas diferentes unidades de la lengua de manera secuenciada: primero el trabajo con sílabas o con ataques y rimas, para luego realizar actividades centradas en los fonemas. Una vez que los niños son capaces de descifrar palabras o pseudo-palabras sencillas y que han comprendido el principio alfabético, los maestros se abocan a enseñar los patrones ortográficos más comunes. En lenguas como el inglés, muchas palabras no pueden ser leídas solamente a través del descifrado; sin embargo, el conocimiento de las diferentes unidades lingüísticas puede llevar a los niños a darse cuenta de la regularidad de ciertos patrones: por ejemplo, las palabras *light*, *might*, *sight*, *tight* son todas monosilábicas, y todas comparten la misma rima. De esta manera, los niños pueden darse cuenta de que la secuencia ortográfica *-ight* se pronuncia de manera consistente, a pesar de que no pueda descifrarse. Con base en el reconocimiento de este patrón y del conocimiento de las correspondencias letra-fonema para leer los distintos ataques, los niños serían capaces de leer las

palabras. Lo importante es enseñar ambos recursos (correspondencias letra-sonido e identificación de patrones ortográficos) para lograr el reconocimiento de palabras. La enseñanza directa continúa con otros objetivos después (Chall, Jacobs y Baldwin, 1990): lograr que los niños sean capaces de leer historias simples donde haya palabras de alta frecuencia y de representación ortográfica regular en el primer y segundo grados, leer con mayor fluidez historias simples conocidas a partir de la consolidación de la decodificación, el reconocimiento de palabras y el uso del significado durante el segundo y el tercer año, leer para aprender algo nuevo, para recabar información y para experimentar sentimientos a partir de textos que incluyan vocabulario y sintaxis desconocidos (desde cuarto grado hasta el final de secundaria), leer teniendo en cuenta varios puntos de vista (preparatoria) y, finalmente, leer para crear nuevos conocimientos y tomar una posición propia (universitarios).

Muchas de las actividades iniciales se llevan a cabo a nivel puramente oral (decir, entre pares de palabras, cuáles riman y cuáles no, encontrar qué palabras empiezan o acaban con los mismos sonidos, contar las sílabas o los fonemas de diferentes palabras o pseudo-palabras, etc.). Algunos de los ejercicios propuestos a los niños por Jiménez-González y Ortiz-González (1995) son, por ejemplo: decir sílabas separadas para que los niños reconstruyan la palabra (por ejemplo, ma-le-ta), identificar o agrupar objetos cuyo nombre empieza por una determinada sílaba, comparar palabras para decidir si empiezan o acaban con la misma sílaba, suprimir alguna sílaba de una serie de palabras, etc. Los

mismos tipos de ejercicios se proponen después para los fonemas.

Muchas veces la correspondencia entre letras y fonemas se hace a partir de aquellos sonidos que pueden ser prolongados sin distorsión: las vocales y los sonidos como /m/, /n/, /s/, /f/. Otros son imposibles de aislar sin distorsionarlos o sin meter un sonido adicional (/p/, /t/, etc.). Así, por ejemplo, Borzone de Manrique (1994), además de proponer actividades similares a las que mencionamos antes, propone un juego en donde los niños deben segmentar y sintetizar palabras.

Esta autora propone un juego que consiste en hablar como un personaje de Marte que habla prolongando los sonidos de las palabras. El marciano, por ejemplo, dice que vive en “MMM-AAA-RRRR-TTT-EEE” (Borzone de Manrique, 1994, p. 109). Luego de practicar oralmente, las respuestas del marciano son escritas en el pizarrón por la maestra para que los niños “lean”, hablando como el extraterrestre. El objetivo consiste en que vayan haciendo las correspondencias entre las letras y los sonidos. Es difícil evaluar este tipo de actividades, ya que muchas veces los niños están prácticamente alfabetizados. En su libro, Borzone de Manrique pone ejemplos de respuestas de los niños ante esta tarea y de las escrituras que son capaces de producir. Estos ejemplos muestran escrituras alfabéticas, aunque su ortografía no es la convencional. Por supuesto, esta sería una actividad difícil para niños que todavía no han logrado comprender la naturaleza del sistema alfabético, pero no queda claro que los niños hayan aprendido a escribir porque realizaron este tipo de actividades.

Una de las críticas a este enfoque es que por lo general lleva a los maestros a ejercitar solamente la decodificación y las habilidades fonológicas, dejando de lado el trabajo de lectura de textos interesantes, así como otras habilidades importantes al leer y escribir textos. Muchos docentes dedican la mayor parte del tiempo a hacer ejercicios sobre lápiz y papel (encontrar los dibujos cuyos nombres empiecen con determinadas sílabas o fonemas, etc.) y hay poca oportunidad para hacer trabajo en pequeños grupos o de verificar el avance individual de los niños. Sin embargo, la crítica más fuerte reside en el hecho ineludible de que la lengua escrita no sólo recupera la estructura fonológica de la lengua, sino que tiene además muchos otros elementos que son necesarios para leer y escribir de una manera efectiva e independiente, y éstos no deben dejarse de lado en ningún momento.

Estas críticas han llevado a muchos maestros e investigadores a proponer una enseñanza más balanceada de la lengua escrita (Adams, 1994; Riley, 1999). En esta posición, entrenar la conciencia fonológica y enseñar las correspondencias letra-sonido para lograr que los niños puedan armar estrategias de reconocimiento de palabras vía la decodificación y el reconocimiento de patrones ortográficos sigue siendo central. Sin embargo, se ha reconocido que hace falta trabajar otros conocimientos y habilidades además del reconocimiento de palabras. Por lo tanto, se recomienda a los maestros leer cuentos y otros materiales de interés para los niños, haciendo énfasis en que utilicen no sólo las “pistas” fonológicas y ortográficas disponibles para reconocer palabras, sino para que usen pistas sintácticas, semán-

ticas y léxicas a través de preguntas que el docente va haciendo a lo largo de la lectura en voz alta. Se propone también introducir tempranamente actividades de escritura, balanceando actividades de escritura libre (por ejemplo, hacer libros para otros niños) con información y actividades de escritura centradas en lograr el uso de la ortografía convencional.

La perspectiva constructivista

Una tercera perspectiva, que logra conciliar los problemas de las dos perspectivas anteriores sin hacer una mezcla en donde el trabajo con el sistema de escritura y el trabajo con textos se sobrepongan de una manera artificial, es la constructivista. Esta es una perspectiva fuertemente influenciada por los trabajos de Piaget.

A partir de los años setenta, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, entre otros investigadores, se dieron a la tarea de comprender los procesos cognoscitivos involucrados en la adquisición del sistema de escritura desde la perspectiva piagetiana. La hipótesis era que los niños tratan de comprender la información que provee el medio ambiente (que por lo general es poco sistemática, no está explícitamente dirigida al niño y se da a través de eventos cotidianos que realizan las personas alfabetizadas tales como consultar recetas, escribir listas de compras y recados, leer recetas médicas, consultar una guía telefónica, etc.) reorganizando dicha información de maneras sorprendentemente diferentes a como lo hacen los mayores.

Estudiar la adquisición desde esta perspectiva significaba no tanto describir las conductas típicas de los niños en distintos momentos del desarrollo, como tratar de comprender la lógica interna de cada uno de estos periodos y tratar de explicar la forma en que cada uno abría las posibilidades de que el siguiente apareciera. La adquisición se empezó a ver como un proceso continuo. En cada momento de la adquisición se trató de resaltar qué es lo que los niños sabían y de qué manera establecían relaciones entre los distintos elementos del sistema de escritura. Es decir, se evitó conceptualizar el proceso de adquisición como un pasaje de la ignorancia hacia el conocimiento completo, entre el no saber hacia el saber.

Aun cuando se han descrito muchos aspectos de la adquisición del sistema de escritura, nos enfocaremos por el momento en hacer un resumen breve del proceso que siguen los niños para entender cómo funciona nuestro sistema alfabético de escritura hasta el momento en que pueden hacer una correspondencia entre letras y sonidos de una manera adecuada (basado en Ferreiro, 1998):

- 1) En un primer momento, a edades muy tempranas, los niños logran diferenciar entre diversas formas gráficas de representación como el dibujo y la escritura. Al diferenciar entre distintas representaciones, también descubren algunas de las características de cualquier sistema de escritura: la arbitrariedad de las formas gráficas y su orientación lineal, hasta llegar a comprender que la escritura y su relación con lo que se dice al leer, es lo que permite concebir que la escritura representa esa propiedad esencial de objetos y personas que el dibujo no consigue atrapar: sus nombres.

2) A partir de la aceptación de la escritura como una representación, los niños establecen una serie de criterios que les permitan decidir cuándo una cadena de letras escritas tiene significado (es decir, es interpretable o “legible”). Construyen entonces dos criterios: el de cantidad mínima (una escritura solamente es interpretable si tiene cuando menos dos o tres grafías), y el de variedad interna (las letras al interior de una escritura deben ser diferentes). Estos dos criterios siguen siendo importantes durante mucho tiempo en la evolución, aunque cumplen funciones diferentes en cada etapa, es decir, más allá de fijarse en la relación que cada letra tiene con una unidad de sonido, los niños establecen primero aquellas condiciones en las que un todo escrito puede hacerse corresponder con una totalidad oral (palabra o frase).

3) Un próximo paso es establecer criterios que permitan hacer comparaciones entre las distintas cadenas gráficas para asegurar que a nombres diferentes correspondan cadenas escritas distintas.

4) Hasta este momento, los niños hacen corresponder cada cadena escrita con un nombre oral, sin tener criterios específicos acerca de la cantidad o tipo de letras que cada nombre específico debe llevar. La necesidad de comprender el valor de las partes (las letras) dentro de un todo (el nombre) hace que los niños entren en un periodo de fonetización, en el cual tratan de hacer coincidir cada letra con segmentos de la palabra oral. En el español y otras lenguas romances, los niños hacen al inicio correspondencias silábicas. Por ejemplo, los niños pueden escribir FITM para *mariposa*. Poco a poco, los niños van incorporando conocimien-

tos acerca del valor sonoro convencional de las letras, de tal manera que, después de cierto tiempo, logran escribir PIO para perico, o MIOA para mariposa.

5) Por supuesto, las escrituras que los rodean, producidas por los adultos, son fuente de conflictos agudos, ya que estas escrituras siempre tienen más letras de las que ellos esperaban encontrar (una por sílaba). Este y otro tipo de problemas (como la aplicación de la hipótesis silábica al mismo tiempo que consideran los criterios de cantidad mínima, variedad interna y diferenciación entre escrituras) los lleva, poco a poco, a realizar un análisis más fino de la palabra. Después de un periodo en donde los niños van dándose cuenta de que cada sílaba se escribe con más de una letra (llamado periodo silábico-alfabético, en donde escriben, por ejemplo, OMIA para *hormiga*), los niños logran hacer correspondencias entre letra y fonema de forma sistemática.²

Estos diferentes momentos en la evolución muestran la enorme variedad de preguntas que los niños se hacen al tratar de comprender cómo funciona el sistema alfabético de escritura y la diversidad de formas de solución que van encontrando. A pesar de que éstas no siempre llevan a soluciones correctas o convencionales, ilustran bien cómo las nuevas adquisiciones van posibilitando encontrar nuevos elementos a ser tomados en consideración y, por consiguiente, al establecimiento de nuevas relaciones (y restricciones) entre dichos

² Para más información sobre el desarrollo del periodo fonetizante, véase aquí mismo el capítulo "La libertad de las letras" de Quinteros.

elementos. En este sentido, el desarrollo es constructivo, ya que cada periodo se hace posible a partir de los logros del momento precedente. Los conflictos que se dan en cada momento evolutivo entre las mismas teorías que los niños construyen y entre éstas y la información ambiental, dan lugar a la búsqueda de nuevos elementos y nuevas relaciones.

Es importante observar que el conocimiento que se va logrando no es una suma de informaciones simples acerca de las letras y sus correspondencias sonoras. De hecho, las mismas unidades de análisis de la palabra van cambiando a lo largo del desarrollo, y el valor sonoro que las letras van adquiriendo cambia también.

Para ejemplificar el tipo de estrategias que los niños van usando para comprender nuestro sistema de escritura, invitamos al lector a tratar de “leer” y “escribir” palabras a partir del código que se muestra en el anexo a este capítulo (ctr. pág. 226).

Por supuesto, para resolver este ejercicio, es necesario usar los conocimientos previos acerca del sistema de escritura que tiene ya cualquier lector de este libro. Esto es diferente a lo que hace un niño cuando recién empieza a leer y a escribir. Sin embargo, algunas de las estrategias que empleamos los adultos al resolver el ejercicio pueden ser semejantes a las que un pequeño usa para comprender inicialmente nuestro sistema de escritura. Por ejemplo:

- a) Suponer que las “palabras” tienen significado, y que las grafías están ordenadas de una manera más o menos sistemática.
- b) Suponer que hay alguna relación entre el nom-

bre de las cosas representadas y las grafías que se usan para representarlas.

- c) Buscar relaciones de semejanza y diferencia. Por ejemplo, ¿por qué una misma grafía se utiliza en dos palabras distintas? ¿Por qué a veces aparece una grafía acompañada de un punto y a veces aparece sola?
- d) Buscar relaciones de todo/parte; es decir, ¿una misma grafía se usa para representar algo parecido en ambas palabras? En ese caso, ¿qué dice en la parte que se comparte?

La diferencia con los niños se debe a que en un principio ellos no saben que las partes sonoras se hacen corresponder a las partes escritas, sino que tendrán que descubrirlo a base de muchos esfuerzos. Pero, al igual que un adulto, los niños emprenden la tarea de entender el sistema de escritura pensando y participando activamente.

Es importante señalar que para hacer el ejercicio es imprescindible tener, junto a cada palabra en código, la palabra escrita en español. De la misma manera, en los momentos iniciales de la adquisición del sistema de escritura, es muy importante que los niños cuenten con referentes claros: palabras escritas de forma completa, con significado, que puedan hacerse corresponder cada una con un nombre oral. Algo que sirve muy bien a este propósito son los nombres propios, aunque podrían ser nombres de otras cosas o seres que causen interés y emoción. Trabajar con los nombres en las primeras fases de la alfabetización permite que los niños descubran cosas muy importantes:

- Cada secuencia de letras se “lee” siempre de manera idéntica , y dicha secuencia es relativamente fácil de recordar.
- El conjunto de los nombres de todos los niños de un salón de clases contiene todas las letras (salvo tal vez las letras poco frecuentes del español) y sirven como una especie de abecedario, en donde cada letra o secuencia de letras tiene una palabra clara de referencia.
- Un nombre siempre tiene las mismas letras y en el mismo orden. Si las letras o su orden cambian, también cambia el nombre que se puede leer.

Por tanto, desde esta perspectiva se considera que en el preescolar (o en el primer grado, dependiendo de cuándo se inicie el trabajo escolar) es importante hacer muchas actividades didácticas (como parte de la rutina diaria) que permitan, en primera instancia, identificar el nombre propio y después identificar los nombres de los otros, a pesar de que en un principio no les sea posible analizar por qué se escriben así. A partir de dicha identificación, hay que promover que los niños se hagan preguntas semejantes a las que el lector pueda hacer en el ejercicio, y que promuevan el análisis: ¿por qué Andrea y Alonso empiezan con la misma letra? ¿Qué tiene de diferente el nombre de Daniel y el de Daniela, o el de María José con el de María del Carmen? ¿Qué dice en la parte que es igual en ambos nombres?

Por supuesto, no es suficiente trabajar solamente con los nombres propios, pero a partir de las referencias que éstos dan a los niños es posible trabajar con

otras palabras y otros textos, permitiendo que los niños vayan haciéndose el mismo tipo de preguntas cada vez que necesitan leer o escribir algo. Los docentes pueden proponer juegos de equipo, como memorias o loterías, donde los niños deben encontrar la palabra que corresponde a cada imagen. Los niños pueden escribir la lista de cosas que se necesitarán para realizar una actividad determinada (por ejemplo, de frutas que necesitarán llevar para hacer una ensalada de frutas el siguiente día). Los maestros pueden escribir una rima o una canción que los niños se saben para luego invitarlos a pensar sobre diferentes cuestiones. Por ejemplo, ¿cómo seguir la lectura para que corresponda a lo que se va diciendo o cantando? ¿Dónde dice tal o cual palabra que se repite varias veces en el texto? ¿Qué les sirvió de pista para saber dónde decía una palabra determinada? Puede ser que los niños se fijen en la letra o la sílaba inicial o final (por ejemplo, es posible que puedan identificar dónde dice “calcetines” porque se dan cuenta que empieza igual que la de “Carmen”) o en la longitud de la palabra. Lo importante es que vayan estableciendo el tipo de relaciones que hemos ido mencionando (semejanzas y diferencias, todo y parte, etcétera).

En cualquier actividad, distintos niños podrán ir dando aportaciones diferentes que les den pistas a los otros que tal vez no habían sido observables para todos. En este sentido, el aprendizaje se da individualmente, pero la colaboración con otros pares es importante. Son otros niños y los adultos quienes pueden señalar problemas que el niño está planteando y alternativas de solución. Además, es fundamental considerar que

no importa que los niños se equivoquen. La tradición educativa marca que hay que fijarse en las equivocaciones para poderlas eliminar, así como en lo que falta por aprender. La visión constructivista es diferente: los niños aprenden a partir de lo que saben. Lo que saben es lo que les permite hacer relaciones, de tal manera que puedan encontrar, a partir de ellas, lo que no saben. Encontrar conflictos y limitaciones es lo que va a causar que el niño modifique sus hipótesis para construir nuevos conocimientos.

La idea es que, a partir del nivel de desarrollo de cada niño, el o la docente le pida que se esfuerce por encontrar algo nuevo y utilizar información conocida en un contexto nuevo, sin pretender que corrija todo o que llegue de manera inmediata a la convencionalidad. El conocimiento se da poco a poco; sin embargo, no significa que el maestro se conforme con aquellas respuestas que se dan sin pensar o con una ausencia de esfuerzo. En ese sentido, y a diferencia del lenguaje integral donde los docentes piden poco al niño, la visión constructivista plantea que el docente debe intervenir en el aprendizaje de una manera exigente. Respetar las ideas y las posibilidades de los niños no significa impedir que piensen; por el contrario, el respeto tiene que ver con la certidumbre de que el niño es capaz de lograr un avance, siempre y cuando lo que el docente espere como logro esté dentro de las posibilidades de éste. Esta confianza es tal vez mutua, lo que hace que los niños avancen de manera sorprendentemente rápida.

Veamos un ejemplo sencillo del tipo de intervención que se plantea. Supongamos que un niño es capaz de relacionar de manera bastante eficiente lo que sabe

sobre los nombres propios y otros textos y palabras como para tomar parte en un juego colectivo de mesa (entre dos y cinco niños) en que hay unas tarjetas con nombres de animales y otras con las imágenes correspondientes. Los niños tienen que hacer pares entre los nombres y las imágenes. De manera parecida al juego de memoria, los niños se llevan cada par correcto (se considera correcto aquel par en donde, en ausencia de un adulto o lector más experimentado, todos los involucrados están de acuerdo en que la respuesta es la correcta).

Supongamos que uno de los jugadores ha sido capaz de identificar correctamente “ballena”, “tigre” y “paloma”, y que después interpreta “mosca” donde en realidad está escrito “mosquito”. El niño nos muestra así que tiene un conocimiento bastante avanzado sobre cómo funciona el sistema de escritura, aunque no sea capaz de leer bien todavía. ¿Debe el adulto sacarlo de su error? Si le da la respuesta correcta, impedirá que el niño utilice sus conocimientos y los relacione de una manera eficaz. Más bien, la tarea de la maestra debe ser proporcionar pistas que le permitan al niño pensar lo que no pudo pensar por sí sólo. Por ejemplo, podría preguntar “¿Con qué termina mosca?” Si el niño es incapaz de hacer la reflexión (es decir, de darse cuenta de que “mosca” acaba con A), tal vez no sea conveniente presionar más. Si, por el contrario, el niño responde “con la A”, o “con la CA”, la maestra puede entonces preguntar “¿Y ésta, es la A?” (o la CA, según sea el caso, a la par que señala la última o de “mosquito”), dando pie a que el niño pueda observar algo que no había tomado en cuenta, de tal manera que él solo solucione el problema.

Es necesario resaltar, en los ejemplos que hemos señalado, que el trabajo sobre el sistema de escritura no se da con palabras, letras o sílabas aisladas, sino que debe procurarse leer y escribir textos con una función social y una estructura clara.³ El objetivo no es simplemente mostrar cómo funciona el sistema alfabético, sino introducir a los niños a una cultura letrada. Por ello, las actividades deben estar centradas en textos con un propósito y un destinatario real. Los nombres, por ejemplo, son parte de las actividades cotidianas con una función clara: tomar asistencia, repartir el material, etc. Escribir listas de cosas necesarias para hacer algo (por ejemplo, la lista de ingredientes de una receta, la lista de cosas que necesitarán llevar para hacer un experimento, etc.), leer canciones, identificar títulos de libros, escribir cápsulas informativas, hacer una agenda de cumpleaños de los niños del salón, etc., tienen un propósito real, además de abrir un espacio para la reflexión sobre cómo funciona el sistema de escritura.

A diferencia del enfoque de enseñanza directa, el enfoque constructivista no cree que debe enseñarse a los niños cada tipo de unidad sonora de manera secuencial (sílabas, ataques y rimas, fonemas y las letras que las representan). Por el contrario, este enfoque propone actividades con diferentes unidades de texto, siempre con significado y con un propósito claro, de manera simultánea; es decir, los niños pueden leer y escribir, a lo largo del día, de la semana o del mes, lis-

³ Para mayor información del trabajo con textos al inicio de la escolarización, remitirse al capítulo “Leer y escribir con otros y para otros” de Mónica Alvarado y Sofía A. Vernon, en este mismo volumen.

tas, cuentos, recados, noticias, notas enciclopédicas, etc. Cada tipo de unidad (palabra, frase, oración, texto) plantea diferentes tipos de problemas que los niños deben resolver para poder volverse lectores y escritores eficientes.

Dentro de este enfoque, los docentes deben considerar lo siguiente:

- Es importante dar a los niños modelos de lectura y escritura a partir de los cuales puedan establecer bases para la comparación entre textos y tener lineamientos claros de lo que se espera de sus producciones. Los docentes deben leer en voz alta una gran variedad de materiales escritos. La lectura en voz alta por parte de los adultos da información invaluable acerca de la función social y la estructura de los diferentes tipos de texto. También muestra que la lectura es una actividad interesante y divertida. Escribir con y para los niños (componiendo textos con ellos, escribiendo lo que ellos dictan, etc.) da información acerca de cómo funciona el sistema de escritura, así como de las diferencias entre la lengua hablada y la lengua escrita, y da un modelo de interpretación de los materiales escritos. Sin embargo, no hay que suponer que el modelo o la información brindada permite por sí mismo construir el conocimiento.
- Los docentes deben proponer actividades interesantes que no puedan ser resueltas por los niños sin ningún esfuerzo. Los niños deben ser capaces de usar lo que saben desde antes, pero la actividad debe exigir que construyan nuevos conocimientos

o que tomen en cuenta aspectos que antes les pasaban desapercibidos. El docente y los otros niños cumplen un papel fundamental de facilitadores: deben hacer preguntas específicas o dar información que no resuelvan el problema, pero que den una pista al niño a partir de la cual pueda buscar la solución. Es muy importante dar información fidedigna, sin restarle posibilidades de pensar.

- Es importante desarrollar actividades en pequeños grupos, en las que los niños interactúen y colaboren para resolver un problema (escribir o encontrar información a partir de un texto). Es un hecho que la homogeneidad no existe, ya que cada niño tiene informaciones diferentes a los otros. Por esta razón, negociar lo que se puede interpretar o decidir en conjunto sobre cómo debe escribirse algo lleva a discusiones y argumentaciones muy importantes.
- Los errores son una ventana a la mente de los niños. Los docentes no necesitan sentir temor a los errores de ellos. En vez de tratar de eliminarlos, es útil tratar de ver qué tipo de conocimientos e hipótesis muestran dichos errores, para intentar dar pistas pertinentes que favorezcan el desarrollo.
- Las actividades deben girar alrededor de textos con significado, con un destinatario y un propósito real.
- Las letras y los sonidos son importantes. Sin embargo, estos elementos deben estar ligados a otros conocimientos que les permitan volverse lectores y escritores, no solamente decodificadores.

Se ha tratado de mostrar que el enfoque constructivista logra, de una manera efectiva pero amable, resolver el conflicto primordial planteado desde otras posibles alternativas: trabajar con textos reales con una intención comunicativa y una forma definida, al mismo tiempo que se trabaja sobre los elementos del sistema de escritura.

Hay que reconocer que la labor de el o la docente va más allá de cualquier aproximación: más que nada, se requiere sensibilidad para escuchar y observar a los niños, para plantear preguntas y actividades interesantes que los lleven a pensar y a resolver problemas de una manera exigente, en un ambiente de colaboración amigable.

ANEXO

△ △ □	Pepino	□ ◆ □	Dátil
□ ○ △ ◆	Mariposa	∖ ∨ ○	Víbora
/ □ §	Chamaco	△ □	Pan
▽ □	Llama	◆ □	Sol
∖ §	Vaca	≈ □ □	Fulano
∖ ◆ □	Becerro	∫ ◆ □	Gusano
- △ △ ◆ □	Hipopótamo	△ -	Pie
- ◆ □	Atole	◆ □ □ ◆	Trompeta
∖ ◆	bota	∖ □ □ §	Blanco
□ ∫	Niño	∫ § □	Jicama
- ∫ □	Humo	∫ □ ≈	Golf
∫ □	Guerra	§ □	Cadi
△ □ ◆	plata	◆ △ ◆	Zapato
- ∫ - ∨	Huevo	◆ □ - ○ -	Zanahoria
□ □	mula	- ∫ - §	hueco

Lea: → ∫ → ∫ □ □ ◆ □ □ □ ○ ◆ △
 Escriba: Mesa, zopilote, gol, radio, tren.

Aprendiendo a leer en la escuela

Beatriz Rodríguez

El conocimiento que ahora tenemos respecto a los procesos de adquisición de la lengua escrita, de la formación de lectores y de las estrategias utilizadas por lectores competentes, nos posibilitan recuperar los aspectos de la lengua escrita sobre los cuales los niños requieren reflexionar para acceder a la lectura, y sobre los que necesariamente los maestros deben intervenir.

En este capítulo se mostrarán el tipo de análisis que los niños realizan sobre los textos. En particular, veremos algunos de los procedimientos que utilizan y que les llevan a descubrir características de la escritura tales como: el lenguaje que se escribe, el papel de las ilustraciones que acompañan o sustituyen a los textos y las funciones sociales que la escritura cumple.

Es importante mencionar que las observaciones aquí reportadas fueron realizadas sobre cuentos, coplas o cancioneros, leídos directamente en los libros o pe-

riódicos, tal y como aparecen en su edición original, no de textos fotocopiados o mimeografiados. Aún las observaciones muy puntuales tales como letras, postes de palabras, así como de palabras que se repiten en un texto, siempre fueron realizadas con base en textos de significado completo y de los cuales los niños conocían su contenido.

Simultáneamente se presentarán algunas estrategias de intervención didáctica que han resultado muy provechosas para los niños durante el inicio del proceso de alfabetización.

Aprendiendo a leer antes de ingresar a la escuela

Antes de llegar a la escuela y de recibir instrucción formal, muchos niños consiguen elaborar un conjunto de conocimientos sobre la lengua escrita que son indispensables para comprender el funcionamiento del sistema de escritura. Éstos no se corresponden con los que los adultos les enseñan; al contrario, los niños lo construyen independientemente de su intervención. Por ejemplo, los niños descubren por sí mismos las diferencias entre el dibujo y las marcas escritas; encuentran que la escritura es una sucesión ordenada de marcas gráficas; postulan que la escritura representa los nombres de las cosas (*hipótesis del nombre*) y que debe haber diferencias entre las escrituras de los diversos nombres. Durante todo ese proceso, los niños establecen que para que puedan expresar algún significado, las escrituras deben tener por lo menos tres letras o marcas gráficas (*hipótesis de cantidad mínima*) y que estas deben ser diferentes entre sí (*hipótesis de*

variedad interna). Más adelante, se dan cuenta de que las letras o marcas gráficas pueden referir al sonido del lenguaje; entonces establecen que son las sílabas lo que las letras representan (*hipótesis silábica*), para llegar por último a descubrir el fenómeno.¹

Pero los niños no sólo descubren aspectos importantes en relación con el sistema de escritura. También descubren cosas sobre la lengua que se escribe y sobre la forma y las funciones de los textos. Los niños aprenden a distinguir los periódicos de las revistas y de los libros; las diferentes secciones de los periódicos: noticias, deportes o anuncios, entre otros; las partes de los libros: portadas, títulos, índices, dónde va el nombre del autor y dónde el de la editorial, etc.; las partes de una carta: dónde va la fecha, el destinatario, lo que se dice y el nombre de quien la dirige. Reconocen que expresiones como “había una vez” van en los cuentos y “estimado señor” en las cartas; que el directorio telefónico lleva listas de nombres con números; que las recetas de cocina también, pero además tienen instrucciones donde se dice: “mezcle”, “muela”, “hornee”; o bien, “cortar”, “moler”, etcétera.

Como se dijo, muchos niños saben todas o gran parte de estas cosas antes de ingresar a la escuela. No obstante, resulta poco probable que los adultos con quienes conviven les hayan podido proporcionar de manera deliberada todo ese conocimiento: es muy difícil pensar en un adulto que, sentado junto a un niño, trate

¹ Las investigaciones que han aportado todos estos resultados se encuentran reportadas con gran detalle en el libro *Los sistemas de escritura en el niño* de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

de enseñarle semejantes cosas. Sin embargo, los niños llegan a adquirirlas. Pero, entonces ¿de dónde y cómo adquieren ese conocimiento sobre la lengua escrita?

Las investigaciones respecto a la adquisición de la lengua escrita han mostrado que los niños que viven en ambientes altamente alfabetizados tienen la oportunidad de construir todos estos conocimientos de manera “espontánea”. Esto significa que el contacto temprano con textos escritos y con lectores aporta a los niños información variada acerca de las actividades de lectura y escritura y les posibilita empezar a comprender tempranamente cómo se lee y escribe. Así, pues, la instrucción formal no es la única vía para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, el solo contacto con los textos en un ambiente alfabetizado es suficiente para muchos de ellos. A continuación se presentan algunas de las características del contexto social que hacen de él un ambiente fuertemente alfabetizador:

1. El contexto urbano es privilegiado porque proporciona múltiples oportunidades para explorar y conocer la escritura: en las ciudades es posible observar anuncios comerciales llenos de colorido con mensajes sugestivos, letreros con nombres de las calles, recibir en mano publicidad diversa, etcétera.

2. De igual manera, los adultos que conviven con los niños también les proporcionan información, aun sin proponérselo (Resnik, 1991). Los adultos realizan cotidianamente y a la vista de los niños, actividades que involucran la lectura y la escritura: cuando leen el periódico y se asombran y comentan las noticias

que encuentran; cuando buscan su agenda con impaciencia para anotar o leer una comunicación urgente; cuando leen libros; cuando reciben y leen su correspondencia; cuando hacen la lista del mercado. Todo esto consigue interesar a los niños sobre la escritura.

3. Adicionalmente, los adultos con un alto nivel de alfabetización y conocedores de la importancia de dar experiencias a sus hijos leen a éstos cada día antes de dormirse, escriben para ellos y les proporcionan materiales para escribir y colorear desde muy pequeños.

4. Los niños inmersos en un contexto alfabetizador empiezan a cuestionarse sobre los escritos, los analizan, los exploran y hacen preguntas sobre éstos a los adultos. De esta manera van descubriendo la naturaleza y características de la escritura.

5. Los contextos alfabetizadores consiguen mantener una actitud exploratoria sobre los textos, de modo que los niños que viven en ellos aprenden a leer y a escribir con cierto grado de dominio, aun antes de ir a la escuela.

El gran problema es que dichos contextos no son los más frecuentes en México. Para una gran mayoría de niños, la escuela es el único contexto alfabetizador. Es decir, el aula es el ambiente donde muchos niños entran por primera vez en contacto con los textos, la lectura y la escritura; es el lugar donde habrán de empezar a aprender lo que otros que también ingresan a la escuela ya conocen. Sin embargo, aun dentro de la misma escuela, los niños que han crecido lejos de ambientes alfabetizadores no siempre tienen la oportunidad de entrar en contacto con muchos y va-

riados tipos de textos y materiales de lectura. Esto los coloca en mayor desventaja respecto de los niños que sí la han tenido. Justo por eso es que se vuelve necesario encontrar la manera de construir en la escuela un contexto que posibilite todo lo que los niños requieren para aprender a leer y escribir. Es impostergable plantear mejores y más eficientes formas de iniciar a los niños en el proceso de alfabetización y de formarlos como lectores.

Aprendiendo a leer en la escuela

Antes de entrar en las cuestiones que los niños tendrán que ir abordando en el tránsito de constituirse como lectores, se plantearán las dos condiciones generales que posibilitan el inicio de la formación de un nuevo lector.

- a) Primera condición para la formación de un nuevo lector:

Lograr sostener en los niños una actitud de búsqueda y de análisis sobre la escritura, una mirada analítica y curiosa frente a los textos.

- b) Segunda condición para la formación de un nuevo lector:

Focalizar u orientar las actividades de los niños hacia aspectos centrales y básicos de la escritura.

Si los docentes logran elaborar situaciones de aprendizaje a partir de las condiciones anteriores, el resto del trabajo –aprender a leer– será realizado por los niños sin tropiezos, de manera fluida y placentera.

Para ello es necesario que una biblioteca bien seleccionada, aunque no sea cuantiosa, se convierta en el centro de las actividades.

Para mostrar el tipo de reflexiones que los niños realizan sobre la escritura durante el momento de su alfabetización inicial, se recurrirá a dos estudios realizados en el medio rural mexicano, uno de Ferreiro y Rodríguez (1994) y otro de Rodríguez (1997). Estos estudios forman parte de una larga investigación efectuada en diversos tipos de escuela rural, con la finalidad de analizar las condiciones que permiten lograr una alfabetización integral de los niños que asisten a dichas escuelas. Debido a que las circunstancias que favorecen la adquisición temprana de conocimientos sobre la lengua escrita están prácticamente ausentes en el medio rural, los niños del campo llegan a aprender a la escuela todos aquellos aspectos que muchos de los niños de la ciudad han empezado a adquirir fuera de ella. Por estas razones, la observación de las actividades de los niños en el aula de la escuela rural resulta privilegiada.

Textos privilegiados para iniciar a los niños en la lectura

Un tipo de texto ideal para que los niños exploren con resultados productivos es el texto fácilmente memorizable. Se trata de pequeñas rimas, coplas, adivinanzas y canciones que los niños aprenden a repetir de memoria. Contrariamente a lo que el sentido común podría decirnos, estos textos que los niños simulan leer –porque

en realidad se los saben de memoria— resultan ser un recurso didáctico muy valioso. Veamos cómo a partir de un texto memorizado los niños pueden hacer distintos tipos de descubrimientos y reflexiones.

Después de haber disfrutado con la lectura realizada por su maestro del cuento *El rey mocho*, el pequeño grupo de niños y niñas se divierte repitiendo de memoria el estribillo que en éste aparece:

El rey es mocho
no tiene oreja,
por eso usa
peluca vieja.

En este momento, se solicita a uno de los niños repetir oralmente la cancioncilla del cuento y señalar el texto a manera de lectura. Al intentar leerla mientras señala el texto con su dedito, Rodrigo termina de decir la canción cuando aún le quedan dos versos escritos. Entonces dice sorprendido: “¡sobraron!” Lo intenta de nuevo y esta vez ajusta la canción oral a la canción escrita, repitiendo partes de la canción para terminar al mismo tiempo de señalar y de decir oralmente la canción.

Esta actividad lleva a Rodrigo a realizar uno de los descubrimientos básicos de la escritura: que el texto oral se puede transformar en texto escrito y que la acción inversa es igualmente posible. Este tipo de descubrimientos es lo que motiva los intentos de oralización de los niños frente a los textos en el sentido de atribuirles un significado.

Del mismo modo, Alondra lee cada frase del cuento *El rey mocho* señalando cada línea del texto: “el rey es mocho, no tiene oreja, por eso usa, peluca vieja” y logra vincular el texto oral con el texto escrito. Después la investigadora le pregunta:

B: ¿Dirá **mocho** ahí?

A: (señala **oreja**).

B: ¿Dirá **rey**?

A: (señala **rey**).

B: ¿Dirá **oreja**?

A: (señala **peluca**).

B: ¿Dirá **vieja**?

A: No.

B: ¿**Vieja**, no dice?

A: Nooooo.

Las respuestas de Alondra remiten a una conceptualización muy importante que los niños hacen muy al inicio de la alfabetización. Al negar la presencia de la palabra *vieja* en el estribillo, Alondra pareciera pensar que para leer *peluca vieja* basta con escribir *peluca* o que la palabra *vieja* no aparece de manera aislada en este texto. Esta clase de respuesta es común entre los niños en una etapa temprana de la reflexión sobre lo que la escritura representa. Para ellos la escritura inicialmente representa los nombres. Con el tiempo, los niños también admitirán que la escritura representa los adjetivos y los verbos. Y solamente mucho tiempo después podrán reconocer que la escritura representa las palabras funcionales como los artículos, los pronombres, las preposiciones, etc. Esto tiene que ver

con la construcción de la “noción de palabra” (Ferreiro, 1978) la cual posibilita comprender que las partes escritas se corresponden con partes del enunciado oral. Los niños tendrán que llegar a hacer las reflexiones que posibiliten “comprender por qué todas las palabras son tratadas como equivalentes en la representación a pesar de pertenecer a clases diferentes; por qué se ignoran las semejanzas de significado y se privilegian las semejanzas sonoras” (Ferreiro, 1986).

Ahora bien, frente a un texto memorizado también pueden realizarse observaciones pormenorizadas como lo hace Mayra con el siguiente fragmento del texto *La polla pinta*:

Una polla pinta
y una colorada
ponen sus huevitos
en la madrugada.
Huasteca

Una vez que Mayra es capaz de repetir de memoria esta copla se procede a preguntar:

B: Bueno, y ¿dónde dice **pinta**?

M: Aquí (señala **polla**). Ahí está la < *i* > .

B: ¿Dónde está la < *i* > ?

M: No está (señala **polla**).

B: ¿Entonces dónde está?

M: Aquí (señala **pinta**).

Mayra ha iniciado la búsqueda de índices gráficos que le permitan estar segura de las interpretaciones que

realiza en los textos. Ella requiere de la presencia de letras en el texto escrito para recuperar lo identificado en el texto oralizado, en este caso de la letra < *i* > que destaca en la palabra *pinta*.

Ismael, por su parte, repite de memoria un fragmento de la canción “Las mañanitas” y hace la vinculación de las partes escritas y de las partes del texto oral de siguiente modo:

“Las mañanitas”

Despierta mi bien despierta
mira que ya amaneció,
ya los pajarillos cantan
la Luna ya se metió.

B: ¿Dónde dirá **ya**? Ahí dice muchas veces **ya**.

I: (Sin repetir en voz alta la canción, encuentra y señala **ya** en el cuarto renglón y en el segundo).

B: ¿Hay otro **ya**? Cántala para ver si encuentras otro **ya**.

I: (Canta pero dice “a los pajaritos cantan, la Luna ya se metió” y no encuentra el tercer **ya**).

B: (Se le señala “ya los pajarillos cantan”)
¿Ahí dijiste otra?

I: ¡Ah sí! Aquí dice (señala **ya** identificando las características gráficas de las palabras antes encontradas).

B: Entonces, ¿cómo dirá?

I: Ya los pajaritos cantan, la Luna ya se metió.

Mayra, que va de lo oral a lo escrito, e Ismael, en sentido contrario –de lo escrito a lo oral– nos muestran cómo para leer tiene que haber una coordinación entre ambos aspectos. Se tiene que trabajar en forma coordinada entre aspectos gráficos y sonoros. Ismael, a partir de su exploración gráfica logra cantar “correctamente” la canción (corrige “a los pajaritos cantan” por “ya los pajaritos cantan”); en tanto que Mayra, para quien se destaca la presencia de la letra < i > en la palabra *pinta*, logra, a partir de su búsqueda gráfica, encontrar la palabra escrita. Estos dos niños han abandonado el procedimiento que muchos otros utilizan para analizar los textos que conocen de memoria, que es repetir el texto mientras recorren con la vista y señalan el escrito con su dedito, y pueden deducir qué dice en cada parte del texto. Ellos recurren al conocimiento que han logrado establecer entre los aspectos gráficos y sonoro-gráficos del texto.

Condiciones que favorecerán el aprendizaje de la lectura

Conocimiento previo de los textos

Cuando no se sabe leer en los términos en los que la escuela espera que los niños sepan hacerlo, el conocimiento previo del texto es fundamental para realizar exploraciones y descubrimientos sobre la naturaleza y características de la escritura. Hemos observado la seguridad con la que Alondra, Mayra, Rodrigo e Ismael se manejan al interpretar las unidades del texto que han memorizado: el texto completo, los versos, las palabras,

y hasta las letras de las palabras. Esto no ocurriría de la misma manera si los niños estuvieran trabajando con textos no predecibles, como son los textos que usualmente se utilizan en la escuela para iniciar el aprendizaje de la lectura referentes a las oraciones y frases descontextualizadas como serían, por ejemplo, las oraciones de la siguiente serie, en donde no hay articulación semántica que apoye la lectura y en donde, si no se sabe leer, resulta imposible hacer interpretaciones y deducciones sobre el contenido:

El oso es café.

La niña es Verónica.

Beto tiene novia.

La silla es roja.

El conocimiento “de lo que dice” el texto posibilita realizar observaciones que llevan al descubrimiento de las relaciones sonoro-gráficas características de nuestro sistema de escritura. Una de ellas es el descubrimiento de regularidades en los textos. Por ejemplo, el hecho de que siempre que aparecen en un texto las mismas letras, colocadas en el mismo orden, conducen a una misma interpretación.

Desde luego, no todo está resuelto cuando se conoce por anticipado el texto. Sin embargo, podemos vislumbrar la autonomía que va adquiriendo el niño para continuar explorando el texto cuando conoce su forma sonora y es capaz de realizar una lectura independiente del adulto. En este sentido, la simulación de lectura que realizan los niños sobre los textos que tienen memorizados es fundamental. Cada vez que un

niño vuelve a tener en sus manos este tipo de texto puede continuar descubriendo características básicas e inherentes al sistema de escritura.

En el mercado existen cuentos infantiles que apoyan la lectura de los niños, tanto porque presentan frases reiterativas, como porque se acompañan por ilustraciones que apoyan la interpretación y facilitan la anticipación de su contenido. La lectura de estos textos, compartida entre maestros y niños, resulta ser un elemento esencial para iniciarse en la lectura.

Conocimiento de la forma del lenguaje escrito

La biblioteca escolar y la biblioteca de aula constituyen recursos indispensables para la formación de lectores. No se puede decir que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo cuando en las aulas se trabaja sólo con textos escolares. Los aprendices de la lectura tienen la necesidad de experimentar con verdaderos libros, enciclopedias, poesía, instructivos diversos, libros de cuentos, libros de leyendas, de adivinanzas, periódicos, folletos y todo tipo de textos informativos. Este acercamiento puede empezar con la audición de la lectura de otros más experimentados. De esta manera y aun antes de realizar lectura por sí mismos, los niños reconocen que la escritura se caracteriza por el uso predominante de lenguaje formal (Teberosky, 1990).

Veamos los conocimientos sobre la forma del lenguaje escrito que logran los niños al experimentar con múltiples textos en una biblioteca. Los niños Jesús (J), Verónica (V) y su maestro (M) se encuentran tra-

bajando con algunos libros de la biblioteca de aula. El lenguaje característico del texto, que en este caso es el lenguaje rimado, es advertido por los niños y se vuelve objeto de diferenciaciones específicas. Los niños pueden determinar las características de los textos a partir de su lectura.

En el momento de la observación, se está trabajando sobre la diferencia entre un cuento en verso *Julieta estáte quieta* y una antología de coplas *Amapolita*.

M: ¿Este es un cuento? (refiriéndose a *Amapolita*, el libro de coplas).

J: No, es una hoja en cada uno, son versos.

M: ¿Qué son los versos?

J: Son para decirse y para contarse, de los que riman.

V: Mire maestro, colorada y madrugada riman.

J: Sí, riman porque tienen tres letras iguales al último.

M: Entonces, ¿el libro de *Amapolita* y el de *Julieta* son iguales?

J: Sí, pero mire, el de *Julieta*... son versos en familia y el de *Amapolita* son versos aparte.

Jesús consigue, en palabras de niño, explicar la distinción entre una sola historia contada en versos (versos en familia) y un conjunto de versos sobre temas diferentes (versos aparte). Este conocimiento ha sido posible por la lectura realizada familiarmente de los libros de la biblioteca y por el análisis del lenguaje de cada tipo de texto, realizado por supuesto, de acuerdo con las orientaciones y solicitudes del maestro.

Observemos ahora lo que ocurre mientras los niños leen el cuento *Del topito Birolo y de todo lo que pudo haberle caído en la cabeza*, de la Colección Libros del Rincón. En este cuento, el Topito Birolo (personaje central) anda en busca de alguien que hizo en su cabeza una “plasta olorosa”, y al toparse con distintos animales les pregunta; “¿Fuiste tú quien se hizo en mi cabeza?” En el cuento, las frases que se reiteran y las ilustraciones invitan a la lectura a quienes empiezan a leer. La entrevista se centra en la interpretación del cuento que hacen dos niñas (Mayra y Alondra) que se encuentran trabajando con él. En esta actividad el reto para las niñas es repetir las frases tal y como aparecen en el cuento.

B: Me van a decir ahora ustedes. Aquí dice (mostrando texto) “¿Fuiste tú quien se hizo en mi cabeza?– le preguntó a la paloma Currucucú el Topito Birolo”. Fíjate como son las letras... “Fuiste tú quien se hizo en mi cabeza, le preguntó a la paloma Currucucú el Topito Birolo”. Y mira cómo contesta (señala texto). “Yo no, cómo crees. Yo hago así, le contestó desde los aires la paloma. Y ¡Plaff!” Quiero que me digan, si le damos la vuelta, aquí (episodio del conejo). Fíjense como son las letras... ¿se parecen?

M: ¡Sí!

B: ¿Qué dirá aquí?

....

(Tercer episodio: Conejo Rafael)

B: Ahora Alondra.

A: ¿Fuiste tú quien se hizo en mi cabeza?,
le preguntó al ratón... que diga, al conejo
(simula leer).

M: Al conejo Rafael.

B: Al conejo Rafael.

M: Le preguntó, no, yo no fui, yo no fui
¿cómo crees? yo hago así.

(Quinto episodio: vaca Elodia)

B: Muy bien, ahora sigue otra vez ella
(Mayra) y tú le vas diciendo.

M: ¿Fuiste tú la que te hiciste en mi cabeza?
¡Cómo crees, yo no fui!

A: No es cierto. Dice, ¿fuiste tú quien se hizo
en mi cabeza? No yo no fui, cómo crees
yo hago así. Ay mamá.

B: Plof, plof.

Vemos que, mientras Mayra cambia la fórmula de la pregunta original (fuiste tú la que, fuiste tú el que), Alondra logra repetir las palabras del cuento, utilizando el pronombre “quien” (fuiste tú quien se hizo en mi cabeza). Alondra advierte la diferencia entre ambas formas de hacer la referencia y corrige a su amiga. La importancia de ser capaz de repetir las palabras del texto viene de la necesidad de conocer las fórmulas propias del lenguaje escrito. Esto prepara para leer, para saber qué esperar y poder realizar anticipaciones mientras se va leyendo. Esta es una de las estrategias utilizadas por los lectores experimentados.

Conocimiento de las funciones sociales de la escritura

Tanto el conocimiento de las formas propias del lenguaje escrito como el conocimiento del tipo de información que es posible encontrar en los distintos tipos de texto, prepara a los niños para ser lectores eficientes. Aun sin poder leer por sí solos, los niños pueden tener amplios conocimientos sobre las funciones sociales de la escritura y recurrir a los textos con intenciones definidas; pueden reconocer las intenciones con las que los escritores hacen sus textos y con las que los lectores acuden a ellos.

Veamos lo que ocurre en el aula cuando se realizan actividades relacionadas con la exploración de la información que contienen los textos y las funciones sociales que cumplen. En ellas participan varios niños de diferente edad y grados escolares, y que tienen, por tanto, diferentes tipos de conocimientos (Ferreiro y Rodríguez, 1994). La maestra entrega a cada niño un texto distinto. Tras un periodo de exploración, un niño hace una serie de observaciones, mientras que los más pequeños escuchan a su compañero y participan de sus comentarios. Indudablemente que de esta heterogeneidad de conocimientos todos salen ganando.

G: Maestra (observando un periódico), aquí también hubo elecciones.

M: ¿Y dónde más hubo?

G: Pues aquí dice en el periódico que... el colegio electoral, que no se qué...

M: ¿Y, entonces puede ser que en el periódico venga algo de la elección de Pontezuelas?

Todos: ¡No!

M: ¿Por qué?

...

E: Porque no vimos a nadie que sacara fotos.

G: Aquí hay muchas. Dice “en la casilla... el sufragio...”.

M: ¿Qué será sufragio?

L: Lo podemos buscar en el diccionario.

M: Oigan, y el periódico, ¿se parece al libro?

Todos: ¡No!

M: ¿Como qué cosas hay en el periódico?

G: Pues de los deportes, de las noticias, de lo que pasa.

M: Entonces las noticias, ¿son de algo que pasó?

Todos: ¡Siiii!

Como puede observarse, las respuestas y comentarios que hacen Gerardo (G), Eduardo (E) y Luis Santiago (L) resultan muy productivas para los más pequeños que participan de este evento de clase. Ellos escuchan con interés que los periódicos brindan información sobre acontecimientos reales tales como noticias y deportes, entre otros. Los niños mayores dan pistas sobre la forma como los periódicos obtienen la información que aparece en ellos, que es a través de personas que acuden al lugar de los hechos y reportan los acontecimientos: los reporteros que toman fotos. Por otra parte, cabe señalar la participación del maestro (M), cuyas preguntas hacen posible explicitar el conocimiento que los niños han elaborado en el contacto con los libros y la lectura.

Invitar a los niños a conocer el contenido de los libros de la biblioteca de aula y de la escuela es una manera de formarlos como lectores interesados y activos. Un comienzo de este tipo seguramente dejará a los niños en mejores condiciones para enfrentar los retos de lectura que se les van presentando. Cuando queremos saber si nuestros alumnos están leyendo y logrando entusiasmarse con la lectura, podemos empezar por crear situaciones que revelen el sentido y la importancia que ésta tiene para ellos. Veamos esta otra situación:

M: ¿Han leído el libro *El caballo volador*?

R: Sí, yo lo he leído cuatro veces. Se trata del rey de Persia. Que un mago le regaló un caballo volador y su hijo montó y no podía volar, y hasta que salió la luna le vio la palanquita, pero aterrizó en otro pueblo de otro rey. Y de ahí se fue a la casa y que una muchacha muy bonita estaba ahí y luego se metió por la ventana y ahí estaba un guardia y luego le dijeron al rey que ahí estaba un ladrón en el comedor y luego fue mucha gente y luego se regresó a su casa, pero la hija... y se casaron.

F: En el libro *Teatro cuentos*, viene “El bueno hombre y su hijo, El pastor turulato, La asamblea de los ratones y Juancito y María”.

Ro: (Está frente a la biblioteca, toma una colección de *Libros de Polidoro* y va diciendo lo siguiente sin leer) Éste trae

el de “El hombre flojo”, “El conejito tijera”, “La ratonera”, “Las uvas”, “El comilón”. Este es de versos.

M: ¿De qué se trata *La boda de la ratita*?

J: De una ratita que se casaba y luego un día se va a misa y le dijo el ratón Pérez “ahí atizas la olla de frijoles” y luego se fue para adentro de la olla y se coció.

Mu: El de *La zorra y las uvas*. Que era una zorrita muy linda, que quiere uvas y no las alcanza y dice que están muy verdes.

Y así, siguen platicando sobre el contenido de muchos libros. Estos niños son unos devoradores de libros, han leído gran parte de su biblioteca.

Cuando el maestro logra interesar a los niños en la lectura y establece un clima en la clase que posibilita el intercambio, la comunicación y el trabajo en colaboración, los niños interactúan favorablemente para el aprendizaje y de esta manera las fuentes de información se multiplican. Esto es muy importante para la formación de lectores, aunque implica un cambio de perspectiva sobre quién enseña y quién aprende en las aulas. Veamos otro ejemplo:

(Se está hablando del contenido del libro *Julieta estáte quieta*).

M: ¿Tú lo leíste Cuco?

C: Me lo leyó Coco (una hermana mayor).

M: ¿Tú lo leíste Mauricio?

Mu: Me lo leyó Chuy y los de tercero.

Ro: A mí me lo leyó Vero.

M: Y tú Jaime, ¿lo leíste?

J: No.

M: Entonces, ¿cómo sabes que es de versos?

J: Porque lo estaban leyendo los de segundo.

La conformación de equipos para la realización de actividades de lectura puede ser diversa. Según el propósito que tengamos, podemos organizar equipos de composición más o menos homogénea, pero encontraremos que la ventaja pedagógica aumenta conforme aumenta la heterogeneidad de conocimientos entre los niños. Esto puede ser apreciado en el ejemplo anterior, que retrata las ventajas de conseguir que interactúen niños de distintos grados escolares, distintas edades y distintos grados de dominio de la lectura. En este equipo se encontraban niños con dominio pleno de la lectura y niños que aún no lograban leer solos.

Interpretación de imágenes

Para finalizar abordaremos un último elemento textual: las ilustraciones que acompañan a los textos o que, incluso, los sustituyen. Se trata de los cuentos realizados únicamente en imágenes.

Con frecuencia encontramos que una actividad a la que se recurre cuando se trata de iniciar a los niños en la lectura es la interpretación de imágenes. En ocasiones se considera que al leer libros que sólo contienen imágenes (sin texto escrito) se simplifica la tarea. En las siguientes situaciones veremos cómo la lectura o in-

terpretación de las imágenes no es una actividad sencilla, resultado de un conocimiento obvio, sino que es producto de múltiples experiencias de lectura.

- B: Este libro se llama *La brujiata atarantada*. Los tres van a ver este cuentecito y después me van a decir un cuento, me lo van a ir diciendo para que yo lo escriba. Así como los cuentos que hemos leído, ¿de qué se trata?
- M: La brujiata está despierta y aquí está el pato (da detalles de dos cuadros diferentes).
- A: La brujiata está despierta y está sentada y acá también está sentada.
- B: Pero yo quiero que lo digan como está en los libros.
- M: Leerlo, pero yo no sé leer.
- B: Pero si ahí no tiene letras. Si le pusiéramos letras, ¿qué diría? Fíjate en todo el cuento. Rodrigo, primero fíjate en todo, todo, todo. (Todos lo miran).
- R: Primero está sentada y el gato está dormido y luego está el patito y está sentada y el gato está despierto. Y luego está haciendo magia.
- B: ¿Dónde comienza este cuentecito, Rodrigo?
- R: ¿Dónde comienza? Empieza aquí (correcto) y acaba aquí (señala la parte superior de la segunda hoja incorrectamente).
- B: A ver, ¿qué pasa primero aquí?

- R: Ahí primero está dormido el gato y está sentada la bruja, luego está sentada la bruja y este... el gato, el patito está, y el gato está, el patito está...
- M: El gato está dormido y el patito está despierto.

Los niños no logran narrar el cuento porque no pueden integrar las imágenes en una secuencia de acontecimientos. No pueden atribuirles un orden para hacer una historieta, pues no logran conformar como un personaje a la brujita cuya imagen aparece reiteradamente. Es claro que, contra lo que el sentido común puede decir, la dinamización de las imágenes que aparecen en una ilustración es el resultado de la actividad experta de los lectores. La secuencia de acciones la construye el lector como resultado de múltiples experiencias con libros y con otros lectores.

Un segundo ejemplo del conocimiento que se requiere para interpretar las imágenes lo ofrece Ismael, quien trata de resolver la narración del cuento tradicional *El cuervo y el zorro*.

- B: ¿De qué se tratará? (muestra el cuento en el libro).
- I: De dos lobos feroces (ve el libro abierto con las imágenes del zorro y no identifica que se trata del mismo personaje en ambas).
- B: Te lo voy a leer (le lee todo el cuento).
-
- I: La zorra le cantó un canto, la zorra se lo cantó un canto y del canto se tapó las

orejas y dejó caer el cacho de queso y se lo comió despacio.

B: Se lo comió despacio... Éste, ¿cuál es? (imagen del cuervo).

I: La zorra.

B: ¿Y éste? (imagen del zorro).

I: El lobo.

.....

B: ¿Cuántos salen en este cuento?

I: Cuatro.

B: ¿Cuáles son?

I: Éstos (señala todas las imágenes de ambas páginas).

B: Éste es uno, ¿y éste otro? (el mismo cuervo).

I: Un perico y otro perico.

Ismael no consigue atribuir la misma identidad a todas las imágenes del zorro, ni a las del cuervo, por lo que cada vez que aparece la ilustración de uno o de otro, la interpreta como un personaje diferente. Además, el hecho de desconocer las denominaciones *cuervo* (le llama perico), y *zorra* (llama "zorra" al *cuervo*), le dificulta todavía más el comprender que se trata de una historia.

Como puede verse, en ninguno de los dos casos, los niños consiguen interpretar las imágenes convencionalmente. No pueden darles un orden a los cuadros para conformar una historieta. En el caso de *La brujiata arantada* descubrimos que los niños tampoco lograban construir el significado de las transformaciones hechas por la magia de la brujiata, el significado de la

varita mágica o de las estrellitas que salen de la varita. En resumen, los niños requieren de la mediación de un intérprete que contribuya con sus preguntas y sus observaciones a la interpretación convencional de las imágenes. Las ilustraciones, igual que todos los aspectos del lenguaje escrito, no son objetos que los niños puedan entender inmediatamente. Estos se conocen a partir de la experiencia con los textos y con otros lectores.

Ana Teberosky (1982) señala que los intercambios de información que se producen al trabajar colectivamente pueden considerarse según dos criterios: informaciones sobre las propiedades físicas de la escritura –propiedades observables en el objeto– e informaciones sobre propiedades convencionales; es decir, propiedades no observables de manera inmediata porque son implícitas al sistema. Estas últimas sólo pueden ser conocidas a través de un mediador que transmite el valor social del sistema. La diferencia entre una y otra clase de información es clara, ya que los valores sociales no se reflejan en las propiedades físicas del objeto. Es aquí donde el papel del profesor, como informante, se hace patente. De la misma manera se valora la información dada por los pares en situaciones de aprendizaje.

Conclusiones

Hemos analizado las reflexiones que los niños pueden y deben realizar para formarse como lectores en la escuela. También hemos observado la forma en que los adultos y otros niños pueden dirigir la atención de un niño hacia aspectos centrales de la escritura. Traba-

jando de esta manera en la escuela es posible conducir deliberadamente a los niños a ser lectores eficientes. Los ejemplos presentados en este capítulo no pretenden ser exhaustivos de todo el proceso reflexivo que requieren realizar los niños para convertirse en lectores. Sin embargo, si éstos consiguen modelar el tipo de actitud que se requiere asumir cuando se pretende apoyar, conducir y orientar el aprendizaje de los alumnos en la escuela, quedaremos satisfechos.

Leer y escribir con otros y para otros

Los primeros años de escolaridad

Mónica Alvarado y Sofía A. Vernon

Este capítulo tiene como propósito presentar una serie de situaciones didácticas para que los niños pequeños (de preescolar y los primeros años de primaria) lean y escriban textos escritos con finalidades comunicativas específicas.

Tal vez no sea el caso de que en el preescolar exista la obligación de que los niños aprendan a leer y a escribir. En muchos países, este es un propósito del primer grado o de los dos primeros grados de la educación básica (primaria). Sin embargo, trataremos de argumentar que el trabajo con la lengua escrita debe iniciarse desde el ingreso de los niños a un plantel escolar, ya sea la guardería, el preescolar o la primaria directamente. El aprendizaje de la lectura y la escritura toma mucho más que un año escolar. Aunque no se trate de que los niños sean lectores o escritores independientes en un momento inicial, es importante que empiecen a familiarizarse con la lengua escrita.

A este respecto, los docentes dicen que para enseñar a leer y a escribir hay que presentar a la lectoescritura como algo significativo, y que hay que crear un “ambiente alfabetizador”. Tienen toda la razón al hacer estas afirmaciones. Pero, ¿qué significa eso? Todos sabemos que no es “significativo” llenar planas o hacer calcas con sílabas y letras. Tampoco lo es leer o escribir palabras o aprender frases de memoria. No se trata tampoco de llenar el aula y el jardín de letreros que no aparecen en ningún lugar fuera de la escuela, como “ventana”, “puerta”, etc. Entonces, ¿qué?

Aprender a leer y a escribir supone mucho más que sólo entender el principio alfabético del sistema de escritura. El reto de la escuela (como lo señala Lerner, 2001) es posibilitar que sus alumnos formen parte de la comunidad de lectores y escritores, que aprendan a utilizar activa y eficazmente la escritura para cumplir con diversas funciones socialmente relevantes. Muchos niños crecen en un ambiente así, donde leer y escribir son actividades cotidianas y funcionales; sin embargo, otros no. Creemos que la escuela tiene el deber fundamental de crear las mejores condiciones para que todos los niños se alfabeticen, independientemente de su procedencia social o cultural. Crear un verdadero ambiente alfabetizador tiene que ver básicamente con nuestra habilidad como docentes, para hacer que, poco a poco, los niños vayan conociendo y apropiándose las prácticas sociales en las que se utiliza la lengua escrita. Esto presupone que los docentes tienen, a su vez, un conocimiento suficiente sobre los textos y los eventos sociales en los que se lee y escribe, y reconocen la capacidad de los niños para

iniciar el conocimiento letrado antes de que puedan realizar materialmente la tarea de leer y escribir de forma autónoma.

Con estas dos premisas proponemos introducir a los niños en la comunidad de lectores y escritores, al realizar actividades didácticas que les permitan darse cuenta de que la lengua escrita se usa para actividades como:

1. Divertirse a través de la lectura de un cuento, historieta, etcétera.
2. Informarse a través de la lectura de textos tales como:
 - a) Libros o artículos sobre animales, plantas, costumbres de otros países.
 - b) Periódicos.
 - c) Letreros de calles, tiendas, camiones.
 - d) Entrevistas.
3. Seguir un instructivo o dar indicaciones a otro para llevar a cabo una tarea como cocinar o armar una figura de origami o un juguete.
4. Escribir como recurso mnemónico, registrando comentarios debajo de las fotos de un álbum, empleando un directorio telefónico o una agenda para señalar las fechas importantes como los cumpleaños de los niños del salón, etcétera.
5. Comunicar a distancia, como cuando se deja un recado, una correo electrónico o una carta.

Por supuesto, hay muchos otros tipos de funciones, y los textos responden frecuentemente a varios propósitos a la vez. Lo importante es considerar que responden

a la necesidad real de quien los escribe o los lee. Como lo señala Teberosky (1992), las actividades didácticas con textos tienen como propósito que los niños se enfrenten al desarrollo de la textualidad; es decir, de las construcciones lingüísticas que constituyen el lenguaje que se escribe. Cuando adentramos a los niños en este tipo de conocimiento les ayudamos a hacer real su posibilidad de usar la escritura en la producción de textos con relevancia social y personal, lo que necesariamente los lleva a enfrentarse con los siguientes aspectos: la generación de ideas a partir de un propósito comunicativo, la mejor manera de poner estas ideas en palabras, los recursos gráficos de la escritura: la ortografía, la puntuación, la distribución gráfica de los textos en el papel, los recursos editoriales, etcétera.

Para que los niños puedan llegar a manejar los recursos textuales de la lengua escrita es preciso considerar las particularidades de cada tipo de texto. Una página de revista o una nota de enciclopedia difiere de un poema, y sus diferencias se aprecian a simple vista. Los autores y los editores juegan intencionalmente con el tipo y tamaño de las letras, las imágenes, y la distribución del texto, para lograr de manera más eficiente su propósito comunicativo. Una noticia periodística, por ejemplo, va a tener un encabezado con letras grandes que permitan a los lectores enterarse de una sola vista de una noticia relevante. Asimismo, la información sobre la fuente se remarcará con letras de menor tamaño pero sobresalientes al resto del texto. Si hay ilustraciones, estas serán fotografías con un pie de foto, aunque dicha imagen no siempre aparezca y no dé mayor información. Un cuento infantil, por otra

parte, tendrá generalmente dibujos y letras con una distribución espacial diferente al de una nota informativa, aunque ésta también tenga letras y dibujos. En estos escritos, los dibujos aclaran y dan vida al texto. Otro aspecto que nos da información sobre un tipo textual consiste en el documento mismo: su tamaño, número de páginas, tipo de papel, etcétera.

La disposición material de un texto escrito permite, por ejemplo, saber de qué tipo de texto se trata, aunque no esté en nuestra lengua. Un ejemplo de esto se muestra en la Ilustración 1:



新宿へお出かけの際は
甘味処「花園茶寮」へ
お立ち寄り下さい。
小さなお茶室のあま
静かな佇まい。
季節の和菓子など
花園自慢の甘味で
ごゆっくりお寛ぎ下さい。

●営業時間
（月～金曜日）午前11時～午後7時
（土・日）午前11時～午後6時
日曜日、花祭りの場合は午前11時～午後6時



フリーダイヤル 0120-014870

●お客様の健康、ご迷惑をおかけしないよう、ご利用下さいませ。

Obviamente se trata de un anuncio publicitario de un restaurante. Lo sabemos porque hay un lugar amplio con mesas, la fotografía de una bandeja con alimentos, un mapa que nos deja ver la localización del lugar promocionado, horarios y un número de teléfono (en números arábigos) y poco texto compuesto con letras grandes (que seguramente marcarán el nombre del establecimiento) y pequeñas (con información general sobre el restaurante).

En cuanto a la estructura hay que considerar que todos los textos tienen una organización particular. Una receta de cocina, por ejemplo, siempre tiene dos partes espacialmente bien delimitadas: la lista de los ingredientes a emplear y las indicaciones para la preparación. Los cuentos, por el contrario, tienen partes que no se separan espacialmente; las que podemos distinguir en muchos cuentos son más bien relativas a cómo se presenta la secuencia de acciones: se inicia con un estado de equilibrio, luego aparece un problema y, la mayor parte de las veces, termina con la resolución de ese conflicto. En una noticia, por el contrario, aunque se relaten también una serie de sucesos, se va a dar la información más importante en la primera parte, para luego presentar los detalles.

Además, cada texto se caracteriza también por el ejemplo de ciertos recursos lingüísticos. La receta de cocina, por ejemplo, inicia con una lista de sustantivos acompañados de numerales (*4 huevos*), para luego seguir con una serie de oraciones que empiezan con un imperativo (*mezcle la harina con el aceite*) o empleando infinitivos (*mezclar la harina con el aceite*) con frases adverbiales que indican cómo hacerlo, cuánto

tiempo, o para qué fin se debe realizar la actividad (*bata hasta incorporar homogéneamente todos los ingredientes*) (Kaufman y Rodríguez, 1993).

Al señalar las características que definen los diferentes tipos de texto, lo hacemos sin la pretensión de que los niños aprendan gramática ni teoría literaria. Simplemente se trata de que sean capaces, poco a poco, de saber distinguir entre diferentes tipos de texto, considerando lo que dice, cómo lo dice y cómo se ve físicamente dicho texto, además de poder intuir para qué sirve. Para lograrlo, es necesario que los niños tengan la oportunidad de escuchar y ver la lectura que los adultos hacen de los textos cuando quieren conseguir algo en particular, de involucrarse en esas prácticas de lectura y de intentar escribir diferentes tipos de texto, siempre con una función y un destinatario claros. La gente, sea pequeña o sea adulta, no lee por leer ni escribe por escribir, sino que lee y escribe con un propósito determinado.

La mayor parte de los docentes piensan que los niños de preescolar o de los primeros años de la escuela primaria no son capaces de escribir y leer textos reales. Esta es una visión errónea: dentro de un contexto apropiado, los niños no sólo son muy capaces, sino que hacen muchos esfuerzos por lograrlo. Además, lo disfrutan enormemente.

¿Cómo planear actividades?

Algunas consideraciones generales que habría que tomar en cuenta para la planeación son:

1. En lo posible, debe haber actividades de lectura y escritura relacionadas con un objetivo compartido.

La lectura ayuda a descubrir cuál es el propósito del texto y a encontrar algunos recursos gráficos, lingüísticos y estructurales. Sin embargo, la escritura hace que los niños experimenten la necesidad de emplear esos recursos para guiar (o dar “pistas”) al lector potencial.

En otras palabras, no debemos olvidar que escribir ayuda al escritor a tomar conciencia de las características del texto y a anticipar los recursos que el lector necesitará para interpretar dicho texto.

2. Se trata de aprovechar siempre la lectura de distintos documentos, procurando que estos sean adecuados a la edad de los niños, sin ser tan artificiales que prescindan de las características reales de los textos.

Es el caso de una buena enciclopedia para niños, por ejemplo, que tendrá textos informativos bien organizados, que proporcionen información puntual y novedosa, además de presentar ilustraciones de varios tipos las cuales se espera que complementen la exposición de un tema particular.

3. Es necesario dar modelos de lectura y de escritura que permitan a los niños conocer las maneras más usuales de abordar un texto. Por ejemplo, ¿cómo se usa un recuadro o una ilustración con relación a la nota enciclopédica? ¿Para qué sirve el índice de un libro?

4. La escritura de un texto infantil no será necesariamente perfecta, pero debe cumplir con los propósitos para los cuales fue realizada. Muchas veces es necesario hacer varios intentos (borradores) antes de llegar a una versión adecuada para el destinatario.

Antes de iniciar una planeación, es necesario que el o la docente se plantee cuál es el propósito didáctico que quiere lograr. Ya que la lengua escrita se usa prác-

ticamente en todos los dominios escolares, puede haber tres tipos de propósito:

- a) Trabajar sobre un tema particular de otra área (ciencias, historia, etc.), y aprovechar la oportunidad para leer o escribir textos alrededor de dicho tema. Por ejemplo, si los niños están trabajando sobre el aparato locomotor, habrá que buscar y leer información sobre los huesos, los músculos y las articulaciones. Adicionalmente, se pueden preparar diferentes textos en donde los niños hagan cápsulas informativas, carteles para exponer información, etc., sobre este tema.
- b) Trabajar directamente sobre un tipo particular de texto (el cuento, la noticia, etcétera).
- c) Trabajar sobre algún recurso particular de la lengua escrita (los títulos, el uso de los signos de puntuación, las rimas, etcétera).

En los tres casos, es necesario que los docentes hagan algunas reflexiones previas:

- ¿Qué van a leer y a escribir los niños y cuáles son las características gráficas, de estructura y de lenguaje que tiene ese texto?
- ¿Cómo lo van a leer y a escribir?
- ¿Con qué propósito van a leer y a escribir?
- ¿Quién será el destinatario final de los textos que produzcan?

Una vez que se han establecido los propósitos generales, se deben planear las actividades puntuales para

lograrlos. Para cada actividad hay que decidir si será mejor realizarla con el grupo total (por ejemplo, presenciar una lectura en voz alta o realizar la escritura de algún texto en el pizarrón que sirva como modelo para generar otros diferentes), en pequeños grupos (de cuatro o cinco alumnos, como cuando se decide en colectivo qué decir por escrito y cómo decirlo, o cuando se trata de discutir la forma de mejorar un texto previamente elaborado por los niños) o individualmente (por ejemplo, la realización de escrituras o la exploración libre de textos). Las consignas deben ser claras, breves, y deben servir de pista para que los niños piensen y resuelvan problemas lingüísticos o editoriales particulares.

Veamos algunos ejemplos de actividades didácticas reales, explicando el proceso de planeación e intervención en cada caso.

Leer y escribir alrededor de un tema particular

A propósito del aparato locomotor, un grupo de niños de preescolar (cuatro años de edad) al inicio del ciclo escolar se dio a la tarea de investigar cuáles son los órganos y mecanismos que posibilitan el movimiento de nuestro cuerpo. La maestra planteó la tarea de indagar información en la biblioteca escolar, en donde proporcionó a los niños diferentes libros temáticos y enciclopedias para que, individualmente, determinaran, a partir de la exploración de los textos, si contenían información sobre el tema. Los niños realizaron una selección preliminar de materiales, generalmente a partir de sus ilustraciones. A continuación, la docente

mostró a los niños, de manera grupal, el índice de los libros seleccionados y lo leyó en voz alta, de manera que pudieran determinar con más elementos si los materiales contenían información relevante.

En sesiones sucesivas la maestra fue leyendo en voz alta uno a uno los materiales recabados. De manera paralela, la docente identificó otros textos y materiales (dibujos, filminas o películas) que mostraban cómo se movían diferentes animales (serpientes, caracoles, orugas y peces, entre otros) con la finalidad de que los niños realizaran comparaciones entre especies. Los niños pudieron darse cuenta, por ejemplo, de que algunos animales tenían huesos y articulaciones, mientras que otros no. Estos materiales también fueron presentados en clase, acompañados por explicaciones puntuales por parte de la maestra.

Antes de la presentación de un material nuevo, la maestra solicitaba a los niños que recordaran la información que habían recabado en la sesión de lectura o exposición anterior. Los niños en colectivo iban dictando a la maestra información. Ella escribía todo en carteles grandes que se quedaron expuestos en las paredes del aula.

En ocasiones la información recuperada por los niños presentaba ideas distorsionadas que llevaban a la maestra a releer a los niños una parte específica de los materiales o a nuevas explicaciones más puntuales. La información en los carteles se volvía a leer para que los niños determinaran las partes erróneas y las modificaran con ayuda de su maestra.

Una vez que fue concluida la fase de presentación de materiales y que los niños contaban con suficiente

información sobre el tema, la maestra les pidió que pensarán, por parejas, qué les había parecido más interesante de la información. Lo que se pretendía era dar a conocer información relevante a los niños de otros grados de la escuela. Cabe señalar que dentro de esta escuela (preescolar y primaria) los alumnos publican un periódico trimestral. Los niños de la sala de cuatro años aportarían para este documento cápsulas informativas sobre el tema de locomoción, dentro de una sección denominada “¿Sabías qué...?”

Dentro de este contexto, cada pareja de alumnos dictó a la maestra su cápsula informativa. Ella escribió exactamente lo que los niños dictaban y releyó el producto final, tanto a los autores como a otros niños (tres más), especialmente invitados para evaluar y pulir el texto.

Por lo general, la mayoría de los errores de estos niños radicó en el uso reiterativo de un mismo término, frases redundantes o en el empleo de frases demasiado largas que hacían que los textos no cumplieran con la característica de brevedad típica de las cápsulas informativas.

Con la participación de los niños y la maestra, los textos fueron mejorados. Al día siguiente, la maestra dictó a los autores los textos logrados para que ellos, a su vez, los reescribieran, dando con ello oportunidad para que reflexionaran sobre elementos puntuales del sistema de escritura. Cada niño del equipo escribía una parte.

Algunos de los textos producidos se muestran en la Figura 2. Los nombres al lado derecho indican quién fue escribiendo cada parte. Es importante notar que

no todos los niños se encuentran en el mismo nivel de escritura; sin embargo, todos fueron capaces de contribuir positivamente a la realización de la tarea:

PAI AOB NOS	Para movernos
USAZMO	usamos
LOUÉZOZ	los huesos
LOMUS CLD	los músculos
IARCA SONS	y articulaciones

(Figura 2)

Trabajar sobre un tipo de texto

La secuencia de actividades didácticas que a continuación describiremos se realizó con un grupo de niños de cinco años. En este caso, los propósitos fueron, por un lado, leer reseñas de cuentos que se incluyen en los catálogos editoriales o en las tapas traseras de algunos libros, para después seleccionar aquellos cuentos que querían leer. En un segundo momento, la maestra les leía cuentos (sin la lectura de una reseña previa) y los niños hacían la reseña correspondiente para otros niños de la escuela.

Desde la postura del lector, las reseñas son recursos útiles para realizar la selección de libros. La posición

del redactor de reseñas demanda conocer bien una obra y considerar la mejor manera de despertar el interés de un lector potencial. Las reseñas de cuentos infantiles cuentan con diferentes características: pueden presentar un pasaje particular de la trama, o bien resaltar las características de algún personaje en particular. Nunca hablan del desenlace del cuento pero sí incorporan elementos de suspenso que llamen la atención de los lectores. Se trata de textos muy breves que van acompañados por la referencia bibliográfica completa del libro y, en ocasiones, presentan una ilustración con la portada del libro.

La secuencia de actividades didácticas comenzó por leer reseñas de diferentes catálogos editoriales para que los niños eligieran los libros de la biblioteca que llevarían prestados a sus casas o al aula: todos los días la maestra dedicaba diez minutos del día a la lectura en voz alta.

A continuación se realizaron reflexiones puntuales sobre las características de las reseñas. Para ello la maestra les pidió, después de leer un cuento elegido a partir de la reseña, que pensarán qué decía el cuento y qué la reseña. El grupo de niños dictaba en colectivo las diferencias que encontraban entre estos dos tipos de texto. La maestra apuntaba las ideas en una tabla comparativa que separaba gráficamente las características de cuentos y de reseñas.

Gracias a la discusión grupal y a la intervención de la docente, los niños llegaron a caracterizar las reseñas en cuanto a su longitud, el tipo de información que presentan (cómo se recupera una parte de la trama o de la descripción de los personajes) y los recursos

apelativos que se emplean para lograr captar el interés en los lectores potenciales.

Por ejemplo, los niños pudieron darse cuenta de lo que significaban las diferencias entre el cuento que trataba de los tres cochinitos y la reseña del mismo, relatada desde el punto de vista del lobo:

CUENTO	RESEÑA
Se escribió en muchas hojas.	Se escribió en tres líneas cortas.
Habla del lobo, de los tres hermanos cochinitos y de la gente del pueblo	Sólo habla del lobo.
Platica desde que el lobo conoció a los tres cerditos y de las trampas que los cerditos le pusieron cada vez que se los quería comer. Habla de cuando llega a la cárcel y cómo la gente del pueblo no le cree.	Sólo dice que se trata de un pobre lobo que cuenta la verdadera historia de los tres cerditos.

Una vez establecida la caracterización, la maestra invitó a los niños a escribir reseñas de sus libros favoritos. El propósito sería contribuir con un nuevo catálogo de reseñas para la biblioteca, que facilitaría a lectores potenciales seleccionar cuentos para leer.

El trabajo se llevó a cabo organizando a los niños en grupos pequeños de cuatro o cinco. Cada grupo determinó uno o dos libros a reseñar. Para ello rele- yeron, con ayuda de la maestra, los libros elegidos y discutieron sobre las características de la trama o los personajes que la reseña podría recuperar. Una vez determinados los elementos del cuento que se iban a mencionar en la reseña, dictaban el texto a la maestra, quien apuntaba lo más fielmente posible las aportaciones. Conforme los niños dictaban los textos, se suscitaban discusiones entre ellos respecto a la mejor manera de decir algo. Con la ayuda de la maestra, quien releía constantemente lo dictado, los niños realizaban modificaciones a su texto.

Una vez concluido este trabajo, la maestra, de manera grupal, retomó los carteles con las tablas comparativas de las reseñas y los cuentos y las recordó junto con los niños. Entonces, les propuso que revisaran las reseñas dictadas por ellos para que verificaran si contaban con todas las características de este tipo de texto. Con la finalidad de lograr mayor objetividad en la tarea de revisión, los diferentes grupos de niños intercambiaron entre sí sus producciones y comentarios respecto a los textos logrados. Los autores de las reseñas, nuevamente con ayuda de la maestra, mejoraron sus textos incorporando los comentarios de sus compañeros.

La maestra dictó las reseñas finales a los autores para que escribieran por turnos la versión definitiva. Finalmente, los niños trabajaron los datos complementarios de estos textos: referencia bibliográfica e inserción de la reproducción de la portada del libro reseñado.

A continuación presentamos como muestra una de las reseñas hecha por los niños:



ARREBAJDO SIMOES
IRDIOTE

MAIO
EALOA E E VAO
E E A M O O I S I O I S A O U
A A O A E X E A A E
E E C E D I A A E P A O M K I O
N O R B E R T O
F E R
A L E
K A R L A

Esta historia es de un chango que le da miedo dormir solito y se va con su papá. Otras veces dice que le da miedo o porque tiene hambre. Es una historia bonita.

(Figura 3)

Otra de las secuencias didácticas que nos sirvió para ejemplificar el trabajo alrededor de un tipo de texto particular fue la realización de un recetario de cocina. Aunque sólo relataremos la secuencia de actividades realizada por los niños de primer año (seis años de edad) cabe mencionar que este fue un proyecto de trabajo de toda la escuela. El propósito fue armar un recetario con recetas escritas por todos los niños para regalárselo a las mamás.

Para que se familiarizaran con el formato y utilidad de los recetarios, la maestra les propuso que prepararan un platillo sencillo, siguiendo las instrucciones escritas. Organizados en pequeños grupos (de cuatro o cinco alumnos) comenzaron por identificar los ingredientes requeridos y salieron a una tienda cercana a comprarlos. Después prosiguieron con la preparación, paso a paso, del platillo.

En un segundo momento la maestra preparó, delante de todos los niños, un emparedado de jamón. En

esta ocasión les pidió que anotaran la receta correspondiente. Una vez que cada niño había redactado su texto, la maestra les presentó nuevamente las recetas sobre las que habían trabajado en grupos pequeños. De manera colectiva les pidió que establecieran las similitudes y diferencias que encontraran entre estas recetas y las que ellos habían redactado.

Los niños llegaron a determinar las características estructurales y de lenguaje prototípicas de una receta de cocina: la información debía organizarse en dos apartados, el listado de ingredientes y el procedimiento. Los enunciados del procedimiento estaban redactados en tercera persona y ordenados en secuencias de pasos.

A continuación, los alumnos realizaron correcciones a sus recetas, atendiendo las características de estos textos. La maestra les solicitó que pidieran a su abuela o a algún otro adulto, que no fuera su madre, les enseñara a preparar un platillo de fácil elaboración que le gustara particularmente a su mamá.

En el aula la maestra pidió a los niños que recuperaran el procedimiento de preparación del platillo aprendido en casa y escribieran la receta correspondiente. Para ello, cada niño redactó en primera instancia el procedimiento y, a partir de éste, la lista de ingredientes. Una vez que la receta había sido redactada, la maestra eligió una para revisarla en colectivo con los niños, atendiendo a las características lingüísticas y de formato de los textos. Después, les solicitó que intercambiaran sus recetas para que, por pares, las revisaran.

Cada niño recibió los comentarios de sus compañeros y mejoró sus textos. Finalmente, escribieron de

manera individual la última versión de las recetas. Presentamos a continuación un ejemplo:

Ooio mes **Re Fos**
 JITOMATES RELLENOS

ieies
 4 iomes 4 jitomates
 1 lata de chicharos y zanahorias
 1 lata de atún

2 EMA 2 cucharadas de crema
 2 MOESE 2 cucharadas de mayonesa

LEUGA Lechuga

1 AUACTE 1 Aguacate

Mede aderse Manera de hacerse

1 Vate el atún
 5 Poner la lata de chicharos y zanahorias
 3 Agregar la crema y la mayonesa
 4 Partir los jitomates y se limpian
 5 Llenar con el atún
 6 Servir con lechuga y aguacate

6 Sirir con lechuga y aguacate

(Figura 4)

Trabajar sobre algún recurso particular de la lengua escrita

En un aula de segundo grado, la maestra tenía como objetivo trabajar algunos signos de puntuación: punto final y mayúscula, signos de interrogación y exclamación, y guiones de diálogo directo. Para este propósito pensó en algún tipo de texto que fuera corto, en donde apareciera el uso de discurso directo, se diferenciara de lo que dice un narrador, y donde exclamaciones e interrogaciones fueran frecuentes. En otras palabras, un tipo de texto donde aparecieran aquellos recursos sobre los cuales quería centrar la atención de los niños. Un texto que reúne todas estas características es el relativo al chiste, por lo que propuso a los niños que escribieran chistes para el periódico escolar, que es leído por los niños de la escuela, los padres y los maestros.

La secuencia de actividades fue la siguiente: en un primer momento, los niños contaban chistes al resto del grupo. Luego, cada quien escribía su chiste. De manera consistente, los niños tenían una falta absoluta de signos de puntuación.

En otro momento, la maestra dio a los niños chistes que habían aparecido en una revista. Después de una primera lectura, la maestra tomó uno de los chistes, en donde aparecía un narrador y dos hablantes, y preguntó a los niños cómo podían darse cuenta de cuándo intervenía el narrador o uno u otro de los personajes. Fue así centrando la atención en el uso del guión de diálogo y posteriormente en los signos de interrogación y exclamación.

En otra sesión, la maestra mostró a todo el grupo una copia fiel de una de las producciones iniciales de los niños. Entre todos hicieron correcciones que la maestra iba anotando sobre el escrito. A partir de esto, los niños trabajaron en grupos de tres compañeros. El objetivo de cada grupo pequeño era corregir el trabajo de un compañero, con el cual discutían las correcciones. Una vez hecho esto, cada niño escribía una nueva versión.

Un ejemplo de la primera versión es el que transcribimos a continuación:

Abis una bes un Abion que Tenía 2 pilotos y 3 pasajeros era un mexicano un ruso iun indio lospilotos dijeron bajencarga nopodemos so tener tantope so y anoquedo nada y los pilotosdije ron ba jen m aspeso itiraron el piso ialindio sle callo el guarache iel pilotodi jo da jen mas peso iel mexicano di jo yo me tiro por mipais el ruso di jolomismo y el indiodigo yo meti-ropr mi garachue

En una versión posterior, puede apreciarse claramente la incorporación de marcas de puntuación:

Habia una vez un avion que tenía 2 pilotos y 3 pasajeros. Era un mexicano un ruso y un indio. Los pilotos dijeron —bajen carga, no podemos sostener tanto peso—ya no que do nada y los pilotos dijeron —bajen mas carga y tiraron el piso. Al indio se le ca-yo el guara che y el piloto dijo - bajen mas carga. El mexicano dijo -yo metiro por mi pais el ruso dijo lo mismo. el indio dijo - yo me tiro por mi guarache.

Comentarios finales

Todos los ejemplos que hemos presentado tienen en común que los grupos de niños han leído y escrito textos con un propósito real. Esto es muy importante, pues los chicos no escriben de la misma manera cuando saben que habrá lectores reales que cuando es simplemente un simulacro de escritura.

Este contexto de realidad supone que hay secuencias de actividades en varias sesiones que posibiliten suficientes oportunidades de interactuar con los textos, identificar sus características y redactar textos propios que tengan en cuenta dichas características. En este sentido, escribir requiere de diferentes momentos y formas de corrección (individual, en parejas, tríos o colectiva), siempre tomando en cuenta al lector potencial del texto. La exigencia del trabajo es alta, tanto para los docentes como para los niños. Sin embargo, el trabajo resulta tan significativo que los resultados producen un alto sentido de logro para todos los involucrados.

La formalización sobre las características textuales o sobre los recursos usados se puede dar de una manera efectiva una vez que los niños han podido apreciar dichas características a partir de su uso. En otras palabras, llegar a una definición solamente es factible una vez que los niños han podido apreciar y comprender aquello que se quiere formalizar y, en lo posible, deberán ser ellos mismos los que propongan la definición.

Una secuencia de composición de textos para la educación básica

Ma. del Carmen Larios

Distintas evaluaciones aplicadas con el fin de conocer las ideas que tienen los maestros sobre la enseñanza de la lengua,¹ permiten inferir que, hoy día, una buena parte del magisterio reconoce como el sentido último de la enseñanza de la lengua en la educación básica, saber usar formas lingüísticas orales y escritas, para representar el mundo y comunicarse con los otros. Es interesante señalar que esta finalidad de la enseñanza es sentida como más importante que lograr que los alumnos tengan un repertorio de cono-

¹ Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, SEP. *Resultados de los Exámenes de acreditación de los cursos nacionales de actualización (2001 y 2002). La adquisición de la lectura y la escritura en la primaria y La enseñanza del Español en la escuela secundaria.* Documento de trabajo.

cimientos conceptuales sobre la lengua, aun cuando este repertorio esté relacionado con las teorías de uso lingüístico.

Aunado a lo anterior, hay que notar que en las prácticas escolares se observa cada vez con mayor frecuencia la lectura libre y la escritura de textos. Sin embargo, a este innegable avance hay que agregar una serie de dificultades que aparecen a la hora de plantear situaciones didácticas. Por ejemplo, para los maestros aún resulta difícil proponer situaciones de enseñanza donde:

1. Existan prácticas de lectura y escritura que tengan relaciones cada vez más cercanas a la cultura escrita.

2. Se articulen las prácticas de escritura y lectura de textos con un tipo de reflexión que permita que los niños avancen en sus conocimientos sobre la lengua y la cultura escrita.

En este capítulo se discutirán brevemente los alcances de estas dificultades y se propondrá una secuencia didáctica, de carácter procesual, que permita a los alumnos y a los docentes enfrentarse a la diversidad de operaciones y conocimientos que exige la composición de textos.

Sobre la cultura escrita y las situaciones de lectura y escritura en el aula

Actualmente los textos que se escriben en aulas aún tienen una fuerte marca escolar: los escritos que se redactan con el fin explícito de “aprender a escribir” (distintos de los textos de estudio, notas escolares, resúmenes, listas de tarea, etc.) toman la forma del

llamado texto libre o bien buscan reproducir alguna estructura textual. Se ha decidido poner estos dos tipos de situaciones de producción juntos porque si bien cada uno permite poner en juego conocimientos de distinto orden (por ejemplo, ambos permiten que los niños apliquen sus conocimientos sobre el sistema de escritura de carácter ortográfico, pero sólo el segundo admitirá trabajar sobre el formato convencional del tipo de texto en cuestión, puesto que el texto libre no tiene una estructura definida), ninguno de los dos permite que los estudiantes consideren los elementos contextuales en los que aparecen los textos escritos, de manera que los alumnos aprendan a adecuar la forma y el contenido de los mismos a tales situaciones (recuérdese por ejemplo, en situaciones de producción, que dependiendo de la intención comunicativa del tipo de relación establecida entre un escritor y su lector, el lenguaje será más o menos formal, más o menos especializado, se tendrá que aportar más o menos información, se seleccionará tal o cual formato textual, etcétera).²

Ahora bien, la necesidad de adecuar el lenguaje (tanto en su forma como en su contenido) a los contextos específicos en que se da una interacción es una condición que atraviesa tanto a situaciones orales como escritas, pero la concreción de tales adecuaciones difiere en distintos niveles cuando se trata de la lengua escrita o la lengua oral: para poder usar el “lenguaje

² Para mayor información sobre este tema, se puede consultar Lomas, C. y Osoro, A. (Comps.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.

escrito” es necesario aprender cierto léxico, ciertas estructuras gramaticales y organizaciones textuales. Esto lo podremos entender claramente si echamos una mirada al uso particular de construcciones pasivas en ciertos titulares de la prensa escrita.

En lo que concierne a las relaciones entre interlocutores mediados por la escritura (por señalar sólo un ejemplo a nivel gráfico), se puede decir que el uso de ciertas marcas tipográficas como las negritas y los subrayados se interpretan como ayudas del autor hacia el lector en la construcción de significados. Visto de cierta manera, estas marcas gráficas traducen las ideas que tiene el emisor-autor frente a su receptor-lector acerca de lo que éste podría o no reconstruir sin la ayuda de esos elementos.

Pero además de saber usar y adecuar el lenguaje escrito con una intención comunicativa y con ciertos interlocutores, quien aprende a leer y a escribir debe conocer cuáles son las actividades que caracterizan a los usuarios de la cultura escrita. Por ejemplo, frente a la composición de textos formales, es común que los escritores que se manejan fácilmente en esta actividad planeen su texto, hagan borradores, revisen desde múltiples puntos de vista, utilicen herramientas diversas para resolver los problemas a los que se enfrentan (como diccionarios, gramáticas y glosarios), analicen sus fuentes de información y pidan la opinión de otros. A esta serie de acciones hay que agregar el conocimiento de los ritos que se llevan a cabo en los espacios donde se transmite la cultura escrita: desde la biblioteca tradicional, pasando por las librerías, los establecimientos religiosos (donde se lee la Biblia, por

ejemplo), los ámbitos laborales y el espacio virtual del internet, que exigen de sus usuarios el conocimiento de “gestos” cada vez más complejos y específicos.

Otro ámbito de conocimiento es el de las formas como se relacionan autores y lectores, y el uso que se le da a los textos como resultado de esta relación; estas formas están sometidas a constantes variaciones: por ejemplo, respecto del concepto de autoría de una obra no es sino hasta hace relativamente poco tiempo que al autor se le reconoce una serie de derechos morales y económicos. Es a partir de este reconocimiento (que data de la época de la Ilustración, como necesidad más del librero–editor que del propio autor), que surge el concepto de “plagio” como un tema de carácter legal.³ Actualmente el plagio presenta distintas dimensiones dependiendo de su modo de expresión: en el ámbito de la oralidad no parece ser tan penado como en el ámbito de la escritura; pero además, dentro de la escritura existen distintas posiciones: por ejemplo, aquellos que proponen, como parte de los contenidos de enseñanza de lengua, una verdadera “ética de la autoría” (y con ello dan un sentido particular al hecho de saber citar, entrecomillar, elaborar notas de pie de página, etc.); por otra parte, en el extremo opuesto de la primera posición están los que defienden la idea de que lo importante no es quien tiene la autoría de las ideas (para los defensores de esta posición, la autoría, como concepto, resulta difícil de sostener, puesto que la creación de una obra es producto de la recombina-

³ Sobre este tema se puede consultar Chartier, Roger. *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa, 2000.

ción de textos preexistentes), sino la difusión de las mismas y que finalmente lo que resulta interesante es la exploración de la reconstrucción de los múltiples sentidos que puede suscitar una obra. Finalmente cabe señalar que el uso del internet no sólo multiplica las posibilidades de acceso a información, sino que da pie a que el concepto de autor y sus derechos sean cada vez más difusos.⁴

El último ejemplo en relación con los rasgos que conforman la cultura escrita es la importancia que se debe acordar al hecho de que los alumnos comprendan la serie de funciones que realizan quienes cumplen con la labor de editar y producir un texto además del autor mismo; es decir: el editor, el diseñador gráfico, el ilustrador, el corrector de estilo o el traductor, que son considerados, en alguna medida, como autores de los textos. Para manejarse en el mundo de la cultura escrita hay que comprender y saber usar este circuito: transitar en él significa, por ejemplo, saber que un editor construye el perfil de los lectores al momento de planear y tomar decisiones sobre una colección de textos (o una línea editorial), puesto que al hacerlo influye en la toma de decisiones sobre cuáles son (y cuáles no son) los temas de discusión de un campo de estudio, en un momento dado. De igual modo que el jefe de la mesa de redacción de un periódico, pondera y decide la importancia que le da a una noticia, al incluirla en la primera plana o en las páginas interiores del periódico.

⁴ Miguel, J. C. "El ciberplagio" en *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Núm. 30, Barcelona: abril de 2002, pp. 67-83.

Por otra parte, hoy día no es posible pensar en ciertos tipos de texto sin la colaboración de un diseñador gráfico. Piénsese por ejemplo en las monografías relacionadas con las ciencias naturales o en ciertos textos históricos (sobre todo con fines de divulgación) donde la organización gráfica y la selección iconográfica resultan decisivas para su comprensión. Uno de los ejemplos más fructíferos de la aportación de los ilustradores a los textos es el de la literatura infantil, donde es común encontrar casos en los que los artistas plásticos colaboran con el pequeño lector en la construcción de significados de un texto, al completar con su imagen aquellos elementos descriptivos, narrativos o argumentativos que serían extremadamente complejos de expresar en términos verbales. Un hecho significativo en el mundo cambiante de la cultura escrita es que hace apenas algunos años que el ilustrador de libros de Literatura infantil forma parte de la autoría del texto en que aparece su obra.

Regresando a nuestro problema inicial, relacionado con el nivel de pertinencia de las situaciones de escritura que se plantean en el aula, no parece ser posible que los niños puedan aprender a leer y a escribir de manera plena, sin que se asocie este aprendizaje a la variación de situaciones de comunicación donde se incluya una diversidad de interlocutores e intenciones comunicativas, de tal forma que los niños se vean en la necesidad de modificar y adecuar el lenguaje para aprender y mejorar sus formas de expresión. Pero además, tampoco parece posible que los alumnos aprendan a ser productores y receptores plenos de textos si se presentan las variables contextuales como elementos

ajenos (o peor aún si no se les considera del todo) a un saber hacer específico de la cada vez más compleja cultura escrita.

La idea es, entonces, insistir en la necesidad de presentar situaciones en el aula donde se reproduzcan, lo más cercanamente posible, los usos y funciones de la cultura escrita. Además, se trata de crear espacios de reflexión donde se problematice y se avance en el conocimiento de la producción y la recepción de cultura escrita.⁵ Me parece que esto es distinto al objetivo de enseñar a leer y a escribir de manera neutra.

En este sentido, la escuela debe funcionar como un lugar donde se puedan reconstruir espacios semejantes a los de la producción textual extraescolar. Se subraya que son espacios semejantes y no iguales porque:

El propósito de la escuela es comunicar el saber, porque la intención de enseñanza hace que el objeto no pueda aparecer exactamente de la misma forma, ni ser utilizado de la misma manera que cuando esta intención no existe, porque las situaciones que se plantean deben tener en cuenta los conocimientos previos de los niños que se están apropiando del objeto en cuestión (...) la transformación del objeto –la lengua escrita y las actividades de lectura y escritura, en nuestro caso– debe restringirse a aquellas modificaciones que en efecto son inevitables. Dado que el objetivo final de la enseñanza es que el alumno pueda

⁵ Los ejemplos señalados, son apenas un esbozo de la enorme complejidad que la cultura escrita implica; afortunadamente, cada vez son más numerosos los estudios de corte antropológico, sociológico e histórico que logran reconstruir las prácticas y las convenciones de las comunidades de lectores y escritores a través del tiempo y permiten, a quienes están preocupados por la didáctica de la lengua escri-

hacer funcionar lo aprendido fuera de la escuela (...) será necesario mantener una vigilancia epistemológica que garantice una semejanza fundamental entre lo que se enseña y el objeto o práctica social que se pretende que los alumnos aprendan (Lerner, 2001, pp. 52-53).⁶

Esto tiene un impacto importante tanto en las posiciones que parcelan el conocimiento (por ejemplo, propuestas que por un lado enseñan ortografía, por otro estructuras textuales, conceptos semánticos, etc.) a tal grado que lo aprendido resulta irreconocible para los niños a la hora de enfrentarse a situaciones reales; como en las posiciones en extremo espontaneístas que suponen que con sólo dejar a un niño en un “contexto alfabetizador” logrará aprender solo las complejas relaciones sociales que están en la base de los usos de la lengua escrita, las formas de lenguaje que se adoptan en ellas, los procesos de creación textual, etcétera.

Se debe señalar que frente a esta necesidad de “garantizar una semejanza fundamental entre lo que se enseña y la práctica social” y la enorme complejidad que esta práctica supone, es necesario, desde la didáctica, ayudar a los maestros a estructurar situaciones de enseñanza, no necesariamente dando “recetas” pero sí organizando este conocimiento para que pueda ser

ta, establecer puntos de referencia para la elaboración de propuestas didácticas. Además de la obra de Roger Chartier (*op cit*), recomendamos: Ferreiro, E. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2001.

⁶ Lerner, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

enseñable. Por ello, en lo que sigue se describirán algunas herramientas que sirven para organizar una secuencia de enseñanza de composición de textos que incluya saberes propios de la cultura escrita.

Un ejemplo de secuencia didáctica

Los elementos que a continuación se presentan han sido recuperados de una propuesta que fue elaborada para la Universidad Tecnológica de México y que está dirigida a estudiantes debutantes en el nivel preparatoria (de 15 y 16 años),⁷ aunque cabe mencionar que la posibilidad de llevar a cabo esta propuesta se dio gracias al trabajo realizado con niños de escuelas primarias de zonas rurales y urbanas marginadas durante varios años. Es por ello que se emplearán algunas de las escrituras de estos niños para ejemplificar la secuencia de composición de textos.

Es importante tener en cuenta que esta manera de estructurar situaciones didácticas puede ser utilizada en distintos niveles educativos, puesto que se trata de buscar tanto elementos generales como específicos de la producción textual. Así, por ejemplo, una actividad general que permea a muchas de las situaciones de escritura formal (fuera de la escuela) es que el escritor planea, revisa y corrige su texto; también es común que el escritor acuda a textos similares al que quiere elaborar si quiere verificar cuáles son las convenciones

⁷ *Guías Didácticas de las Sesiones de Composición Escrita. Sesiones 1 a 5.* Instituto de Investigaciones de Tecnología Educativa de la Universidad Tecnológica de México, S.C.: México, 2001.

de ese texto; si el escrito es susceptible de ser publicado, es común que el escritor someta a la consideración de otros el contenido de su texto (de hecho la cultura escrita tiene muchas figuras que leen desde distintas perspectivas, por ejemplo, desde los editores y correctores, como mencionamos antes, hasta los consejos editoriales). Todo esto forma parte de la cultura escrita y pensamos que es posible presentar a los niños, desde muy pequeños, situaciones que les permitan aprender este tipo de procedimientos.

Por otra parte, existen conocimientos de carácter más específico que los anteriores y que también deberán ser aprendidos a lo largo de la escolaridad. Por ejemplo, las distintas estructuras convencionales de las noticias, las editoriales o las crónicas periodísticas. Aunque en el interior de cada uno de estos géneros existen también variaciones, los alumnos (frente a procesos de escritura) deberán aprender a abstraer cuáles son las características que permiten al lector reconocer ese texto como tal.

Evidentemente, habrá niveles distintos de profundización, dependiendo de los conocimientos que los alumnos tengan en un momento dado. Estos niveles tendrán que ser ajustados por los maestros según las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

A continuación se enumeran algunas de las características de la secuencia didáctica de composición de textos de la que se ha hablado:

1. La secuencia implica que se produzcan textos con propósitos valiosos para los alumnos, en el marco de situaciones de comunicación escrita más o menos

auténticas y variadas. Si bien en este caso el maestro elige el tipo de situación de escritura que se desarrollará, deja que sean los alumnos quienes decidan el propósito específico de su escritura, el tema y sus posibles interlocutores. Consideramos que es fundamental que esta decisión la tomen los alumnos, puesto que resulta crucial para la forma que tendrá el texto (además del hecho, claro está, de que los alumnos se involucren afectivamente en la tarea). Así, por ejemplo, en la primera secuencia que presentamos a los chicos, se propone hacer un cartel publicitario, pero los alumnos deciden los fines específicos de su obra (puede ser para publicitar un objeto, para concientizar a la población sobre un problema de carácter ciudadano, etc.); los productos finales siempre llegan al público para el que fue elaborado (el cartel se coloca en los espacios públicos más adecuados y si se hace una editorial se envía al periódico escolar o si aborda un tema de interés público –que va más allá de los intereses particulares de la escuela– se envía al periódico de la localidad). Además, de esta manera se puede evaluar el efecto comunicativo producido y, consecuentemente, detectar posibles anomalías. Vale la pena mencionar que estas secuencias pueden ser integradas a proyectos de trabajo más complejos, como la elaboración de carteles en el marco de una campaña para el cuidado del medio ambiente; en este caso el proyecto es el que da sentido al proceso de elaboración del cartel.

2. Como ya hemos anunciado, esta secuencia de trabajo se elabora a partir de los principios generales de la enseñanza basada en procesos de escritura. Existe una vasta literatura acerca de las propuestas de

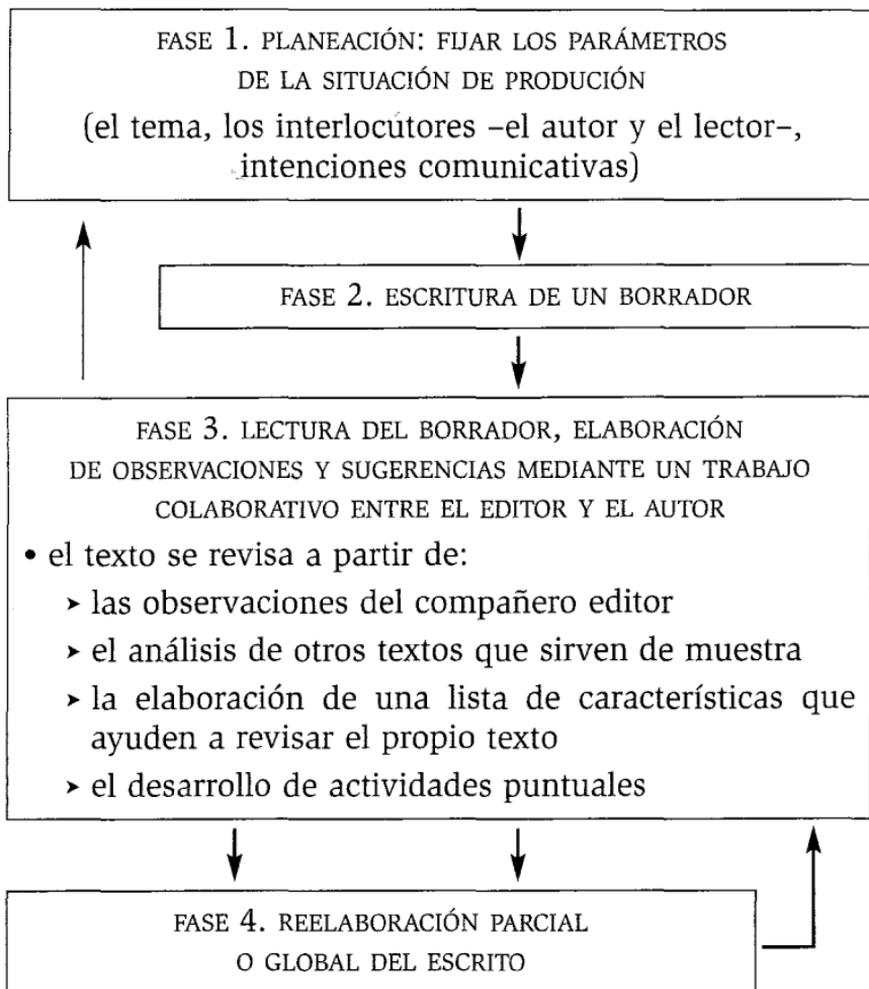
carácter procesual.⁸ Nuestro particular interés en ellas es el hecho de que fundamentan sus estrategias de trabajo en la observación de los procesos de elaboración textual de los escritores expertos y con ello recuperan en cierta medida el tipo de actividades que se supone aquéllos realizan.

Bajo esta perspectiva, el interés está puesto, no en el producto final, sino en la enseñanza de cómo producir textos. De esta manera, los alumnos saben que disponen del espacio necesario para planificar, hacer esquemas preliminares, escribir sucesivas versiones y reelaborar sus escritos; además saben que dentro de los pasos que deben seguir para escribir, necesitan hacer otras actividades: pensar, ver, leer, hablar y escuchar a los otros, acciones que por lo demás forman parte de la cultura escrita (véase la Figura 1 en la siguiente página).

Las flechas del esquema de la Figura 1 implican que el proceso es recursivo, ya que los distintos problemas abordados no son autónomos; así los alumnos saben que pueden volver atrás cuantas veces lo necesiten para replantear su texto. Por ejemplo, es posible que en el momento de revisar el primer borrador ciertos alumnos encuentren anomalías en el efecto comunicativo que quieren producir y que eso tenga que ver con la manera como estructuraron la información de su texto. Esto los llevará a replantear qué deben decir primero y qué deben decir después.

⁸ Para una visión panorámica de las propuestas de carácter procesual, recomendamos de Björk, L. y Blomstand, Ingegerd. *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Grao, 1994.

ESQUEMA GENERAL DEL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA



(Figura 1)

En la Figura 2 presentamos un ejemplo sobre cómo establecer parámetros de ayuda a los alumnos en la fase de planeación de su texto. (Véase la Figura 2 en la siguiente página). Vale la pena mencionar que

cuando se hizo el piloteo de estas secuencias (tanto con adolescentes como con niños pequeños) nos percatamos de que aquellos que no habían tenido experiencias significativas de escritura necesitaban mucho apoyo en sus primeras experiencias; sin embargo, fueron adquiriendo autonomía de manera muy rápida.

Una vez que se ha planteado la idea de hacer un cartel, el maestro puede apoyar a sus alumnos en la planeación, organizando una conversación sobre los puntos de la Fase 1. Lo importante es que cada quién se haga su propia imagen sobre qué va a escribir, para quién y con qué fin.

El tema: Si se trata de un anuncio, se puede preguntar, ¿qué es lo que se piensa publicitar?; si se trata de un tema ciudadano, ¿qué idea se pretende transmitir?

Los lectores: ¿A quién está dirigido el cartel? ¿A un público en general? ¿A grupos de jóvenes, niños o adultos? ¿Qué impacto tiene eso en la forma del texto? ¿Y en su contenido?

La intención comunicativa: Además de la intención general (comprar, vender, o dar un mensaje ciudadano) ¿qué se pretende específicamente con este texto? Por ejemplo, si se quiere vender una bicicleta tal vez convenga “convencer” al público de las ventajas que tiene hacer ejercicio para mantener la salud; si se realiza un cartel que plantee un tema como la tolerancia, la intención comunicativa específica es “hacer que el lector reflexione sobre las ventajas del diálogo para la mutua comprensión”.

(Figura 2)

Lo importante de estas preguntas es que los alumnos logren tomar conciencia, de manera paulatina, de la influencia que tienen estos elementos en la forma que tomará el texto, así como la interrelación de los mismos. Esta parte del proceso puede ser trabajada en forma grupal, a manera de lluvia de ideas, haciendo esquemas y anotaciones diversas. Aun cuando la discusión sea colectiva, cada alumno deberá tener la libertad de tomar sus propias decisiones.

3. A partir de la reflexión arriba ejemplificada, pedimos a los alumnos que cada uno escriba un primer borrador. La opinión más generalizada es que los estudiantes no están en condiciones de redactar textos si no han estudiado de manera explícita el género en cuestión. Lo cierto es que no es así. Si la situación comunicativa está lo suficientemente definida, los alumnos (sean pequeños, de zonas rurales alejadas o adolescentes pertenecientes a la clase media de una gran ciudad) no tienen problemas en tratar de escribir.

Después de varios años de probar situaciones semejantes a éstas, podíamos tener la certeza de que aun cuando estos alumnos nunca antes se hubiesen planteado la elaboración de este tipo de texto, la consigna y sus conocimientos previos (tanto temáticos, como lingüísticos) les permitirían inferir cuál era el producto que se estaba esperando. Sabíamos por experiencias previas que nadie diría “no sé hacerlo”. En cambio, a través de la escritura pudimos darnos cuenta de la representación que tenían de lo que es escribir el texto en un momento dado, y de lo que les faltaba por aprender.

Regresando a nuestra secuencia de escritura, pensamos que es a partir del análisis de los textos iniciales

o borradores que se puede tomar decisiones sobre lo que podría ser relevante y lo que no, en materia de enseñanza. Así, en vez de decidir *a priori* los asuntos que deberán ser materia de reflexión, las decisiones se tomarán a partir de los textos producidos. En la secuencia de trabajo que aquí proponemos, quienes leen el texto para reflexionar sobre las posibles fallas son primero los alumnos; luego, el maestro establece algunos puntos de reflexión que resulten importantes para la mayoría o que por su peculiaridad sean interesantes.

Así pues, una vez terminado el primer borrador, se le pide a un compañero que funja como editor del texto, para lo cual le sugerimos haga anotaciones al margen de éste o bien que escriba breves notas explicativas.

4. ¿En qué medida es importante la lectura del compañero editor? Son muchas las razones que benefician esta forma de corregir un escrito:

a) Porque editar un texto constituye un trabajo fundamental en el proceso de producción de un texto (es decir, cuidar la claridad del contenido, la organización global, aspectos gramaticales, ortográficos, el diseño gráfico, las imágenes, etcétera);

b) porque estamos poniendo a los alumnos en una situación de interacción donde la negociación entre los puntos de vista de los participantes genera la necesidad de dar explicaciones, argumentos y ejemplos; es decir, existe un trabajo intelectual enriquecedor e interesante tanto para el editor como para el autor y por ello se generan aprendizajes. En este sentido, se logra romper con la interacción tradicional con el maestro, haciendo partícipes a todos los compañeros de la posibilidad de comentar y corregir.

c) porque es más fácil detectar los puntos fuertes y débiles en el texto de otro que en el propio; además, con la lectura del otro se puede anticipar las posibles reacciones de otros lectores frente al propio texto.

¿Qué resultados podemos esperar de esta revisión? Es común que al principio los alumnos señalen las cuestiones superficiales como el tipo de letra, la ortografía y, en algunos casos, la puntuación. Pero a medida que los chicos van adquiriendo mayor experiencia en este tipo de trabajo, sus señalamientos abordan cuestiones más de fondo. Véase por ejemplo el siguiente texto que fue producido en el contexto de la elaboración de un periódico que circulaba entre los alumnos y los padres. La alumna de cuarto grado se había comprometido a hacer una noticia sobre cuestiones ambientales.

Versión "1"

27 de Marzo de 1996.

Ecología sobre los Árboles

Los árboles son de utilidad para el hombre, Ejemplo. el papel, Sabias que para una tonelada de papel se necesitan 17 árboles grandes. tambien para los muebles de madera.

Los árboles de los Bosques y las Areas Verdes ellos nos dan aire puro.

autor Sarah Elisa Barra Orozco

usa mas comas y pon autor por que se le entiende autor, ademas no se parece a una noticia y la fecha esta mal

Antes de abordar el asunto de la corrección, quiero señalar que una posible interpretación del desajuste entre el propósito y el tipo de texto que produjo la niña es que en las aulas donde no hay una tendencia a escribir textos insertos en situaciones comunicativas variadas, es común que los alumnos tengan una representación unificada de lo que es escribir textos, que consiste en escribir textos informativos, parecidos a los que utilizan para estudiar las lecciones de historia o ciencias naturales. Quiero insistir que esto no necesariamente significa que los alumnos no tengan conocimientos sobre otros tipos de textos (como de hecho lo veremos más tarde en la segunda versión de Sarah). Es más bien que el entorno escolar, y más específicamente, las expectativas que se han elaborado sobre lo que se debe hacer en la escuela, lo que los lleva a escribir de esta manera.

En cuanto a la labor del compañero editor, nótese en el ejemplo de arriba que a este alumno le interesan los asuntos propios de la puntuación. De hecho, el editor no sólo señala la necesidad de hacer correcciones sino decide, él mismo, introducir una coma en un lugar pertinente para separar la primera afirmación “Los árboles son de utilidad para el hombre(,)” de los ejemplos que apoyan esa afirmación (“Ejemplo: el papel...”), asumiendo la labor de corrector de estilo. Además, el editor señala una cuestión sobre la claridad en la letra: “y pon *autor* porque se le entiende *autos*”. Finalmente, aborda dos cuestiones muy importantes: una que tiene que ver con la adecuación del género discursivo (“no se parece a una noticia”) y otra que podríamos interpretar como una necesidad

de escribir la fecha respetando el formato convencional de la noticia.

5. ¿Cuál es el papel del maestro en este momento? Se trata de que retome alguno o algunos de los textos de los alumnos para que sean comentados por la clase entera. La función de esta estrategia tiene que ver con que los estudiantes se construyan algunas ideas sobre qué observar en un texto.

Una forma de construir “observables” en los estudiantes es que el docente elija un par de textos que hayan utilizado una estrategia poco convencional para resolver el desafío comunicativo que se les presentaba. Por ejemplo, un cuento que empieza por el final, una poesía que retome el formato de receta de cocina, un cartel que utilice la ironía, etc., lo cual servirá en caso de que los alumnos no logren salir de los esquemas demasiado escolarizados.

Otra estrategia para elaborar observables es retomar dos textos de los alumnos: uno que contenga “problemas” desde el punto de vista que se quiere resaltar (como ocurre en el texto anterior, en cuanto a la discontinuidad existente entre la intención comunicativa y el género discursivo elegido) y que se compare con otro que haya resuelto el asunto de manera más cercana a lo convencional o a lo esperado. Por ejemplo, se puede contrastar el texto de Sarah con otro escrito más cercano a las noticias convencionales (véase en el anexo 1 el texto de Arturo); en este caso la reflexión se desarrolla bajo la premisa de que “estamos pensando por qué este texto parece noticia y el otro no”; los niños se dan cuenta de que ambos tienen título, fecha y ambos informan, pero uno cuenta algo que pasó y el otro no.

La idea es que los elementos que los niños señalen se vayan consignando en una lista (en una hoja aparte o en el pizarrón). Por ejemplo, aquí señalamos lo que los editores le dijeron a Sarah sobre el contenido de su texto.

Las características que debe tener el texto para que sea noticia:

- ▶ que tenga bien la fecha
- ▶ que cuente algo que pasó
- ▶ que lo ponga como en las noticias

Más tarde, los elementos consignados en las listas le servirán a cada niño para revisar sus propios textos. Estas listas de características son provisionales en dos sentidos: primero porque se irán construyendo a lo largo de la secuencia con ésta y otras estrategias complementarias (referimos al lector más adelante al trabajo con el texto “muestra” y con actividades puntuales), y segundo, porque inclusive al final de la secuencia siempre quedarán cosas por aprender (como lo veremos más adelante en la versión 2 del texto de Sarah).

Lo importante, en este proceso, es entender que por el momento el producto final representa lo que puede hacer un estudiante en un momento dado, después de haber arriesgado y puesto en práctica lo que sabe y tras haber reflexionado con sus compañeros y su maestro sobre diversos puntos.

Veamos el caso de la tercera característica. Por ejemplo, en el momento de la primera revisión, los niños han logrado señalar “que lo ponga como en las

noticias”. Se espera que poco a poco puedan ir haciendo explícito lo que significa; por el momento, podemos inferir que esta recomendación puede referirse a “utilizar la jerga periodística”.

La anterior característica por cierto, en el texto que escribió Arturo está bastante bien lograda.

6. El papel del texto “muestra”. Como ya mencionábamos, una de las estrategias muy usadas entre los que escriben textos de carácter formal, consiste en verificar cómo están hechos los textos que circulan en el ámbito de la cultura escrita, para, a partir de ellos, escribir los propios.

Los niños pueden aprender muy tempranamente a operar de esta forma.

Obsérvese por ejemplo a continuación el siguiente texto de un niño que está en vías de comprender el principio alfabético de la escritura y que, como en los casos anteriores, está escribiendo una noticia y para hacerlo consulta un texto periodístico que tiene a su alcance:

NOTICIAS
vietjess14 devebrmotq dettitqu
■ Elotiosacmetqpoeljamicto
TC50KEI5UNCAHA ELAMCEIYIET
TACEIYANEI5M5TIGCHALHO
TOSA EHQO YELACI|CCTJOY

la paz, nos 27 de noviembre. El Tribunal Superior de Justicia del Estado (TSJE) revocó los autos de formal libertad que otorgó la juez de primera instancia del ramo penal, Rosalía Cota Domínguez, en favor de Guillermo Mercado Romero y Raúl Antonio Ortega Salgado, ex gobernador y ex secretario general de Gobierno, respectivamente, quienes enfrentan una demanda penal por su presunta responsabilidad en el desvío de 40 millones de pesos del erario estatal, entre 1996 y 1999, a la campaña de Antonio Benjamín Misoróñez Chaluarte, entonces candidato del PRI a la gubernatura de la entidad. En una sesión que duró varias horas y concluyó la noche del martes, Bernardo Lizárraga, Elizabeth y Alejandro Sando-

■ Guillermo Mercado irá otra vez a juicio por peculado

Revocan auto de libertad a ex gobernador de BCS

■ Se le acusa de desviar \$40 millones a una campaña del PRI
 ■ Buscaremos amparo; no hay nuevas evidencias: la defensa

yo, magistrados del TSJE, consideraron que existen suficientes elementos para llevar nuevamente a juicio a Guillermo Mercado y Raúl Antonio Ortega. Originalmente, la juez Cota Domínguez

dictó auto de formal prisión en su contra, sentencia que revocó el juez segundo de distrito, Salvador Fernández León, por considerar que eran ilegales las pruebas que presentó la fiscalía especial, creada

para llevar los casos de ex funcionarios implicados en actos ilícitos, ya que consistían en copias fotostáticas de documentos bancarios.

Ante la resolución que emitió Fernández León, el pasado 12 de octubre Rosalía Cota dictó autos de libertad, con las reservas de la ley, a los ex funcionarios. De inmediato la fiscalía especial apeló del fallo ante el TSJE.

Al respecto, Manuel Arce Delgadillo, abogado defensor del ex mandatario, informó que buscará obtener un amparo para su cliente. "La resolución que dictó el Tribunal Superior de Justicia es combatible ante la justicia federal, porque la fiscalía no presentó nuevas evidencias, se basa sólo en pruebas circunstanciales", aseguró en entrevista.

Este alumno ha aprendido que en los textos existen algunos elementos convencionales y que pueden ser retomados para escribir los propios. Cabe señalar que este niño analiza no sólo el texto, sino el soporte en que aparece el mismo y descubre, además, que las noticias inician con la fecha indicando primero el día de la semana ("viernes"), luego el día del mes ("14"), tal vez el mes y luego es posible que haya señalado el lugar –que no es la forma convencional como se señala en los textos escolares– que los textos en este soporte tienen una marca gráfica especial (■) como una fórmula para marcar el inicio de cada noticia, misma que consigna en su propio texto.

Volviendo a nuestra secuencia, la lectura que proponemos en este momento con el texto "muestra" tiene la función comunicativa, no de desentrañar los posibles significados de un texto, sino de pensar cómo están escritos los textos en cuestión de tal manera que logren transmitir dichos significados. Esta es una función que podríamos calificar de metalingüística. Así pues, nos acercamos a los textos "muestra" con preguntas como: ¿Qué tipo de texto se hace dada tal o cual situación? ¿Qué tipo de textos hay en tal o cual soporte? ¿Qué función tienen? ¿Qué partes componen ese texto? ¿Qué forma gráfica es común darle? ¿Cuál es el

léxico que se utiliza en estos casos? ¿Cómo se hacen los títulos para este tipo de escritos? ¿Qué imágenes se pueden elegir? ¿Cómo hace este texto para que cierto público se identifique con él?, etcétera.

En esta secuencia de trabajo, los textos y las preguntas se establecen en función de las necesidades planteadas por el primer texto producido. Por supuesto, estas preguntas incluyen en su planteamiento niveles de análisis muy distintos (pragmáticos, sociolingüísticos, textuales, de sistema de escritura, etc.) y en este caso la función del maestro será ayudar a los alumnos a darle un orden y jerarquía a estas preguntas.

Volviendo a la producción de Sarah, algunas preguntas que nos sirven de ayuda para mejorar su texto pueden ser: ¿Qué se suele escribir en las noticias? ¿Qué se puede decir sobre tal tema –en nuestro caso el tema de los árboles– de manera que sea interesante publicarlo en un periódico? En realidad lo que se está tratando de construir es el concepto de pertinencia o relevancia de un tema dado a una situación comunicativa donde el soporte y el tipo de texto tienen fuertes restricciones (los temas tratados deben ser relevantes socialmente, actuales, de interés para el perfil del público lector, además de que se asegure ciertos niveles con los cuáles proporcionar la información: cómo es que el tema tratado llegó a la situación actual; cómo ocurrió; dónde; cuándo; a quién). En esta situación una actividad que se le planteó a Sarah fue la exploración del periódico, la búsqueda de secciones, la lectura de noticias varias, la colección de algunas que le interesaran, etc. Con el ánimo de que centrara sus observaciones en cierta tipología de contenidos

del periódico, se le pidió que formara parte de la mesa de redacción y clasificara las noticias de sus compañeros en secciones de acuerdo con su contenido. Como se ve, aquí es importante que el maestro ayude a los alumnos a enfocar su atención en ciertos elementos del texto haciéndole preguntas o planteándole dudas y actividades que le permitan hacerlo.

Es importante señalar que los textos “muestra” pueden ser elegidos por el docente o por los alumnos, dependiendo de la intención de la tarea; por ejemplo, si lo que se quiere es que los alumnos analicen diversas fórmulas para elaborar títulos periodísticos, valdrá la pena que el docente controle la selección para que ésta contenga el universo de “fórmulas” que quiera trabajar; pero si se trata de saber qué texto sirve para obtener tal o cual información, vale la pena que sean los alumnos quienes elijan, ya que lo que está en juego es que elaboren sus propios criterios de selección en función de ciertas necesidades.

Cabe la posibilidad de que el texto muestra no sea un buen ejemplo. En tal caso hay que mencionar que la labor de crítica a un texto real por parte de los alumnos es igualmente formativa. Identificar las fallas u omisiones de un texto (en comparación con otro), desarrolla en los alumnos una actitud reflexiva que fundamenta las habilidades de redacción y de lectura crítica.

7. Las actividades puntuales. Este tipo de actividades se reservan para aquellas cuestiones que deban ser materia de reflexión y sistematización. La idea en este momento es hacer trabajos puntuales sobre distintos niveles del lenguaje; por ejemplo la construcción de

una convención ortográfica, de la puntuación o del manejo de relaciones temporales a lo largo de un texto; el uso de siglas; la estructuración de párrafos; la utilización de nexos lógicos; diversas maneras de organizar un mismo texto; la variación del tratamiento de un tema en función de distintas intenciones comunicativas; la elaboración de resúmenes, etcétera.

El tipo de reflexión puede ser distinto. Por ejemplo, a los alumnos que no utilizan una jerga periodística específica en su texto se les puede pedir que ensayen hablar y/o escribir como un cronista deportivo, después como si estuviesen entrevistando a una celebridad y por último como un locutor en la radio, narrando las noticias del día, etc. Adoptar distintas “personalidades” les permite darse cuenta de la manera como puede variar el lenguaje en función de la identidad que tiene quien lo emite; es decir, les permite pensar “en calidad de quién escribo” y luego “qué impacto tiene eso en la forma que adopta mi texto”.

Otro trabajo de carácter puntual podría ser la transformación de textos; por ejemplo de un cuento a noticia o la reescritura de un hecho conocido. Este trabajo requerirá tanto del desarrollo de interesantes estrategias como de selección y de reorganización de la información. Además, estas actividades permiten que los alumnos eviten tener que generar el contenido del texto y centren sus esfuerzos en la forma que éste deberá alcanzar desde el punto de vista estructural, de la selección léxica, etcétera.

En el ejemplo siguiente un niño prueba escribir diversos titulares periodísticos buscando destacar sólo las partes más importantes de las noticias a las que les

está dando un título, realizando con ello un importante ejercicio de síntesis.

La piente regresa al Tílon Chaves a México y a David Oteo.

David está lecionado y el Tílon va a regresar a las chivas para entrenar.

La forestilla sube a \$2.60 mucha gente no quiere que suba.*

Nuevo programa a nivel mundial y a desnivel mundial con Eugenio Dervez, Adal Ramones y Ector Záratez.

La contaminación Regresa en el D.F. los niños no pueden salir al recreo.

En México arrebasamos a los niveles de contaminación los incendios forestales.

Como se ve, estas actividades generan apuntes y textos parciales (en el sentido de que son una especie de “ensayo”) que servirán para tomar decisiones en la escritura del texto final.

8. La corrección del texto. En la última fase de la secuencia, los alumnos cuentan con:

- a) Las observaciones del compañero editor.
- b) El análisis de otros textos que sirven de muestra.
- c) El desarrollo de actividades puntuales.
- d) La lista de características que ayudan a revisar el texto y que recogen los elementos estudiados con las herramientas anteriores.

A partir de estos elementos los alumnos regresan a sus primeros borradores y reelaboran sus textos. Las preguntas que guían esta parte de la secuencia, son:

- ¿Qué es necesario cambiar?
- ¿Qué hay que añadir?
- ¿Qué hay que suprimir?

Si observamos la versión 2 de Sarah, podemos identificar importantes transformaciones en relación con su primer borrador.

Versión 2^o 2^o

México D.F. a 27 de Marzo de 1996.

Ecología

Hace poco nos dimos cuenta de que en los bosques los taladores de árboles están tirando mucho los árboles, la policía ha estado investigando sobre lo sucedido y se dice que los taladores no están en verdad su oficina, se ha investigado que las han contruido en fábricas de muebles y los han vendido se dice que los sujetos han escapado al extranjero por lo tanto la policía seguirá investigando.

Corresponsal - Sarah Leticia Barra Orozco.

En primer lugar, como se desprende de su texto, hay una modificación en el título que sugiere una aproximación a los títulos de las secciones periodísticas. Por otra parte, Sarah se da cuenta de la necesidad de contar algo que ocurrió en vez de describir situaciones o hechos, es decir, encuentra lo que es relevante escribir en la situación comunicativa que se le había presentado (la escritura de una noticia para un periódico escolar). Además, al construir esta narración selecciona y jerarquiza la información de manera que lo más

importante de contar lo coloca al inicio de su texto: “Hace poco nos dimos cuenta que en los bosques los taladores de árboles están tirando mucho los árboles...” y luego amplía esta información, decisión que corresponde propiamente al relato periodístico: “la policía ha estado investigando...” Sarah usa partículas impersonales: “se dice que...”, “se ha investigado”, que dan al texto cierta apariencia de objetividad y que es una condición del género periodístico. Además, ella reconoce que se requiere de una jerga específica y utiliza una sustitución sinonímica que responde a esa necesidad (sustituye “los taladores” por “los sujetos”); este léxico lo podemos asociar al género periodístico de carácter policiaco.

Por último, cabe destacar que Sarah decide cambiar su identidad de “autor” a “corresponsal”, situación que significa que escribe ya no desde una posición neutra sino en calidad de una figura que pertenece al ámbito periodístico escrito. En este punto no podremos decir si es la escritura de la noticia la que la llevó a firmar como corresponsal o si escribió en calidad de corresponsal. Pero sí hay una modificación en su calidad de escritora.

Esta última afirmación nos lleva primero a señalar que hay una parte de la acción didáctica que se ve reflejada en la modificación del texto de Sarah y que fue objeto de actividades explícitas durante la secuencia (por ejemplo, el señalamiento de “que cuente algo que pasó” o “que lo cuente como en las noticias”). Por otra parte, la modificación del texto de Sarah es producto de reflexiones no explícitas, pero que se derivan de la actividad didáctica (nunca se habló de la necesidad de escribir “en calidad de corresponsal”, pero gracias al

contacto con los periódicos –los textos “muestra”– y la propuesta “de leer para saber cómo se escriben las noticias” Sarah encontró que era necesario cambiar su identidad). Finalmente, los conocimientos previos de Sarah, le permitieron reposicionarse en la situación y escribir algo más cercano a lo que se esperaba.

Evidentemente, la modificación de este texto es producto del juego entre los conocimientos previos, el impacto que tiene la actividad didáctica explícita y el impacto indirecto, no medible explícitamente, que produjo la actividad y que no podemos ver más que *a posteriori*. Nos parece que si la actividad didáctica propuesta a los alumnos está inmersa en situaciones complejas, donde la cultura escrita sea objeto de reflexión y donde demos a los alumnos herramientas para realizarla, podremos encontrar mejores resultados.

Cayeron las aguilas
* 26/3/16

FUTBOL - SOCCER

Por: Arturo Anguiano

En esta jornada que acaba de pasar hubo muchas sorpresas que nadie hubiera imaginado que pasarían como el descenso de los Tigres de la Universidad de Nuevo León gracias a su derrota en el clásico Monterrey v.s. Tigres partido que perdieron 2-1, también fue sorpresa la derrota de las Aguilas del America frente al Cruz Azul en el clásico capitalino, el marcador fue inesperado ya que todos pensaban que iban a empatar.

Pero el destino hizo que el Cruz Azul ganara 2-1. Con esta victoria el Cruz Azul quedó de líder general.

Anexo 1

Bibliografía

Capítulo ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra

Sofía A. Vernon

- Tolchinsky, L.; Teberosky, A. "Word segmentation and writing in Hebrew and Spanish." En *Explicit writing development: An interdisciplinary view*. Amsterdam: John Benjamins, 1997, pp. 77-95.
- Treiman, R.; Zukowsky, A. "Levels of phonological awareness." En *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Y. Liberman* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1991, pp. 67-83.
- Vernon, S. *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos presilábicos y el silábico)*. Colección Tesis Núm. 6, México: DIE-Cinvestav-IPN, 1997.
- . *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura*. Tesis de doctorado, México: DIE-Cinvestav-IPN, 1997.

Capítulo La libertad y las letras

Graciela Quinteros

- Ferreiro, E.; Teberosky, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.
- Lerner, D. *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP/FCE, 2001.
- Malkiel, Y. *La configuración de las letras como mensaje propio*. España: Visor Libros, 1993.
- Olson, D. *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- Quinteros, G. *El uso y función de las letras en el periodo prealfabético*. México: Serie DIE-Tesis 27, DIE-Cinvestav-IPN, 1997.
- Vernon, S. *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura*. México: DIE-Cinvestav-IPN, 1986.

Capítulo Las ideas infantiles sobre la separación de palabras

Celia Zamudio Mesa

- Abaurre, G. "O que revelam os textos espontaneos sobre a representaçao que faz a criança do objeto escrito." En *A concepçao da escrita pela criança*, Campinas, Brasil: Pontes Editores, 1988.
- Díaz, C. *La segmentación en la escritura. El caso de los clíticos en el español*. Tesis de maestría, México: Departamento de Investigaciones y Estudios Avanzados, DIE-Cinvestav, 1992.
- Ferreiro, E.; A. Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.
- Ferreiro, E.; Margarita Gómez Palacios, et al. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. Fascículo 4, México: DGEE, SEP-OEA, 1982.

- Ferreiro, E.; C. Pontecorvo, et al. *Caperucita Roja aprende a escribir*, LEA, Barcelona: Gedisa, 1996.
- Ferreiro, E. "La noción de la palabra y su relación con la escritura." En *Varia lingüística y literaria*. Vol. I, México: El Colegio de México, CELL, 1997.
- Siegrist, F. *La conceptualisation du système alphabétique orthographique du Français*, Tesis de doctorado, Núm. 141, FPSE: Universidad de Ginebra, 1986.

Capítulo El aprendizaje de la ortografía: un viejo problema, una nueva perspectiva

Celia Díaz Argüero

- Carbonell de Grompone, M.; Tuana, E. "Evolución de la ortografía según la clasificación de los errores." En *Lectura y vida*. Año 1, Núm. 4, Buenos Aires: OEI-CREDI, 1980, pp. 11-17.
- Cassany, D. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Díaz, C. *La segmentación en la escritura. El caso de los clíticos en el español*. Tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV, 1992.
- Díaz, C. *Constancia y variación gráfica en la evolución conceptual de la escritura. Una aproximación a la comprensión del conocimiento ortográfico*. Tesis de doctorado, México: DIE-Cinvestav, 2001.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores, 1979.
- Ferreiro, E. "La representación del lenguaje escrito y el proceso de alfabetización." En *Alfabetización. Teoría y práctica*. 3a. edición, México: Siglo XXI Editores, 1998.
- Graves, D. *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata, 1983.
- Gómez de Morais, A.; Teberosky, A. "Escribir con o sin errores de ortografía." En *Leer y escribir*. Monográfico de *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 216 julio/agosto 1993.

- Kaufman, A. M. "No es bueno que una letra esté sola... Notas de una investigación sobre ortografía". En *Lectura y vida*, Año 8, Núm. 1, Buenos Aires: OEI-CREDI, 1987.
- Lara, L. F. *Diccionario del Español usual en México*. México: El Colegio de México, 1996.
- Matteoda, M. C.; Vázquez de Apra, A. "Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica." En *Lectura y vida*, Año 13, Buenos Aires: OEI-CREDI, diciembre, 1992.
- Monterroso, A. *La letra E*. México: Ediciones Era, 1987.
- Navarro, T. *Manual de pronunciación española*. 19ª Edición, Madrid: Instituto Miguel de Cervantes, Publicaciones de la Revista de Filología Española, 1977.
- Palacios de Pisan, et al. *Comprensión lectora y expresión escrita*. Buenos Aires: Aique.
- Planas de Dietrich, E. "Por qué osito se escribe con s". En *Lectura y vida*, Año 15, Buenos Aires: OEI-CREDI, marzo, 1994.
- Ribeiro Moreira, N. *O nome proprio na aquisição da escrita. A construção da nasal pré-consonantal*. Tesis de doctorado. São Paulo: Pontificia Universidad Católica, 1990.
- Vaca, J. "Ortografía y significado." En *Lectura y vida*, Año 4, Buenos Aires: OEI-CREDI, marzo, 1983.
- _____. *Lo alfabético en el sistema de escritura: ¿qué piensa el escolar?* Documento mimeografiado, 1986.
- Zavala, R. *El libro y sus orillas*. Biblioteca del Editor, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1991.

Capítulo Avatares de los niños sobre los tiempos verbales

Alejandra Pellicer

- Ferreiro, E. *La posibilidad de la escritura de la negación y la falsedad*. México: DIE-Cinvestav-IPN, 1981.
- Pellicer, A. *La expresión lingüística de relaciones temporales en producciones escritas de niños entre 7 y 12 años de edad*. Tesis de maestría, México: DIE-Cinvestav-IPN, 1998.

Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica: Primaria.
México: SEP, 1993, 164 pp.

Programas de estudio de Español. Educación Primaria. México:
SEP, 2000. 63 pp.

Programa Nacional de Educación 2001-2006.
México: SEP, 2001. 269, pp.

Capítulo ¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado?

Celia Zamudio Mesa

Cavallo, G. "Entre el volumen y el códex. La lectura en el mundo romano." En Cavallo, G. y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 1998.

Christin, A. M. *El nombre propio. Su escritura y significado a través de la historia en diferentes culturas*. LEA. Barcelona: Gedisa, 2001.

DeFrancis, John. *Visible speech. The diverse oneness of writing systems*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1989.

Desbordes, Françoise. *Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana*. LEA. Barcelona: Gedisa, 1995.

Ferreiro, E. *Alfabetización. Teoría y práctica*. 3a. edición, México: Siglo XXI, 1998.

———. "Escritura y oralidad: unidades lingüísticas, niveles de análisis y conciencia metalingüística." En *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. LEA. Barcelona: Gedisa, 2002.

Ferreiro, E.; A. Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.

Gelb, I. *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Universidad, 1976.

Hamesse, J. "El modelo escolástico de la lectura." En G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 1998.

Morais, J. P.; Bertelson, L. *et al.* "Literacy training and speech segmentation". En *Cognition*, Núm. 24, pp. 45-64, 1986.

- Parkes, M. B. *Pause and effect: An introduction to the history of punctuation in the west*. Cambridge: University Press, 1993.
- . “La alta Edad Media.” En G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus, 1998.
- Read, C.; Zhang, H. Nie, *et al.* “The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing”. En *Cognition*, Núm. 24, pp. 31-44, 1986.
- Saenger, P. “La lectura en los últimos siglos de la Edad Media.” En G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 1998.
- . “La separación de las palabras y la fisiología de la lectura.” En David R. Olson y Nancy Torrance (comps.) *Cultura escrita y oralidad*. LEA. Barcelona: Gedisa, 1995.
- . *Space between words. The Origins of Silent Reading*. California: Stanford University Press, 1997.
- Sampson, G. *Sistemas de escritura*. LEA. Barcelona: Gedisa, 1997.
- Saussure, F. *Curso de lingüística general*. México: Ediciones Nuevo Mar, 1985.
- Vernon, S. *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura*. Tesis de doctorado. México: DIE-Cinvestav, 1997.

Capítulo El constructivismo y otros enfoques didácticos

Sofía A. Vernon

- Adams, M.J. *Beginning to read: Thinking and learning about print. A summary*. Champaign, IL: Center for the Study of Reading, The Reading Research and Education Center and University of Illinois at Urbana-Champaign, 1990.
- . “Phonics and beginning reading instruction”. En F. Lehr y J. Osborn (eds.), *Reading, Language and Literacy*. Hillsdale, New Jersey: LEA, 1994.
- Borzone de Manrique, A.M. *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique, 1994.

- Chall, J.; Vicki Jacobs, et al. *The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1990.
- Ferreiro, E. *Alfabetización. Teoría y práctica*. 3a. edición, México, Siglo XXI, 1998.
- Goodman, K. "Learning About Psycholinguistic Proceses by Analyzing Oral Reading." En: *Harvard Educational Review*, Núm. 47, 1977.
- . *Lenguaje integral*. Venezuela: Ediciones Venezolanas, 1989.
- Goodman, Y.; Goodman, K. "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total (*whole-language*)." En: *Vygotsky y la Educación*. Luis. C. Moll (comp.) Buenos Aires: Aique, 1993. pp. 263-292
- Grundin, H. "If it ain't whole, it ain't language – or back to the basics of freedom and dignity." En: *Reading, Language and Literacy*. F. Lehr y J. Osborn (eds.), Hillsdale, New Jersey: LEA, 1994. pp. 77-88.
- Jiménez-González, J.E. y Ortiz-González, M.R. *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis, 1995.
- Lieberman, I.Y. y Lieberman, A.M. "Whole language versus code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction". En: *Reading acquisition*. P. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (eds.), Hillsdale, New Jersey: LEA, 1992. pp. 343-365.
- Riley, J. "The reading debate." En *Learning to read: An integrated view from research and practice*. T. Nunes (ed.) Dordrecht: Kluwer, 1999. pp. 217-228.
- Smith, F. *Comprender la lectura*. México: Trillas, 1971.
- . *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- Teberosky, A. "The teaching-learning process in early written language acquisition." En *Learning to read: An integrated view from research and practice*. T. Nunes (ed.) Dordrecht: Kluwer, 1999. pp. 229-242.

Capítulo Aprendiendo a leer en la escuela

Beatriz Rodríguez

- Berthoud I. *La reflexion métalinguistique chez l'enfant* Genève: Imprimeries Nationales, Tesis Núm. 79 de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, 1980.
- Ferreiro, E. "¿Qué está escrito en una oración escrita? A developmental answer." En *Journal of Education*, Núm. 160 1978, pp. 25-39.
- _____. *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1986.
- _____. Rodríguez, B. *Las condiciones de alfabetización en medio rural*. México: Cinvestav-IPN, W.K. Kellogg Foundation, 1994.
- _____. Rodríguez, B. et al. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. Monterrey: DGEE, 1980.
- Resnik, L. B. "El Alfabetismo dentro y fuera de la escuela". En *Universidad futura*, Vol. II, Núm. 6-7, Sylvia Schmelkes (trad.) México: UAM-A 1991, pp. 31-41.
- Rodríguez, B. *El trabajo con textos en los momentos iniciales de la alfabetización en el medio rural*. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV, 1997.
- Teberosky, A. "Construcción de escrituras a través de interacción grupal". Ponencia presentada en el simposio del mismo nombre. México, Siglo XXI, 1990.
- _____. "El lenguaje escrito y la alfabetización. En *Lectura y vida*. Año 11, Núm. 3, 1990.

Literatura infantil

- Barnes, B. *La zorra y las uvas*. Libros del Rincón. México: SEP, 1991.
- Berenguer, C. *El rey mocho* (adaptación: Verónica Uribe, ilustración: Luz María Hevia), Libros del Rincón. México: SEP, 1989.
- El burro y el lobo. Cuentos de Polidoro*. Libros del Rincón. México: SEP, 1991.

- Chapela, L. M.; de Teresa, C. *Amapolita*. Libros del Rincón. México: SEP, 1991.
- Clementer, Horacio. *El caballo volador*. Libros del Rincón. México: SEP, 1991.
- Cueto, M. *La boda de la ratita y más teatro* (cuentos), Libros del Rincón, México: SEP, 1990.
- Furnari, E. *La brujita atarantada*. Libros del Rincón. México: SEP, 1991.
- Holzwarth, W. *Del topito Birola y de todo lo que pudo haberle caído en la cabeza*. Libros del Rincón. México: SEP, 1991.
- Pérez Monfort, R. (pres.); Valdivia, M. L. (sel.) *Cancionero mexicano*, Libros del Rincón. México: SEP, 1990.
- Wells, R. *Julieta estáte quieta*. Libros del Rincón. México: SEP, 1991.

Capítulo Leer y escribir con otros y para otros

Mónica Alvarado y Sofía A. Vernon

- Kaufman, A. y Rodríguez, M. *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana, 1993.
- Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Teberosky, Ana. *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori, 1992.
- _____. "Componer textos." En *Más allá de la alfabetización*. Teberosky, Ana y Tolchinsky, L. (comps.) Buenos Aires: Santillana, 1995.

Capítulo Una secuencia de composición de textos en la educación básica*

Ma. del Carmen Larios

* Nota del editor. En este capítulo la autora incluyó la bibliografía consultada como notas al pie.

Índice

Introducción	5
---------------------------	---

PARTE I

APOYOS TEÓRICOS

¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra	19
<i>Sofía A. Vernon</i>	
La libertad de las letras	41
<i>Graciela Quinteros</i>	
Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras	71
<i>Celia Zamudio Mesa</i>	
El aprendizaje de la ortografía. Un viejo problema, una nueva perspectiva	97
<i>Celia Díaz Argüero</i>	
Avatares de los niños sobre los tiempos verbales	125
<i>Alejandra Pellicer</i>	

¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado?	163
<i>Celia Zamudio Mesa</i>	

PARTE II

APOYOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

El constructivismo y otros enfoques didácticos	197
<i>Sofía A. Vernon</i>	
Aprendiendo a leer en la escuela	227
<i>Beatriz Rodríguez</i>	
Leer y escribir con otros y para otros. Los primeros años de escolaridad	255
<i>Mónica Alvarado y Sofía A. Vernon</i>	
Una secuencia de composición de textos para la educación básica	277
<i>Ma. del Carmen Larios</i>	
Bibliografía	307