

LOS SISTEMAS DE ESCRITURA

Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000

Ana Teberosky
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Se explica el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura desde el punto de vista del niño y de la construcción de conocimientos acerca de la escritura como un sistema de representación del lenguaje y el proceso de comprender las relaciones con los otros sistemas.

Se diferencia entre escritura como sistema de representación y escritura como código.

Se reflexiona sobre las consecuencias pedagógicas del proceso de construcción de conocimientos conceptuales y procedimentales.

El tema de esta conferencia es la escritura desde el punto de vista del niño que aprende a leer y escribir, cómo asimila las informaciones y desarrolla los conocimientos sobre los textos, haciendo preguntas, resolviendo problemas, en fin cómo construye su conocimiento en el dominio del lenguaje escrito. Se trata de los conocimientos que el niño desarrolla sobre los principios de organización de lo gráfico, la función de los nombres y del nombre propio en el conocimiento de lo escrito, la forma en que la escritura representa el lenguaje, la relación entre escritura y lectura y la conceptualización sobre los valores sonoros convencionales y sobre las unidades del lenguaje que están implicadas en la escritura, como el concepto de texto o de palabra. Estos conocimientos se construyen gracias a la interacción con un adulto, en ocasión de compartir algún texto escrito, como veremos a continuación.

1. El niño/a como constructor de “hipótesis”

El siguiente es un ejemplo de lo que podríamos llamar “la construcción del propio nombre”. Esta situación ocurrió entre una niña de 5 años y su maestra de la comuna de Génova, quien fue asesorada por Marina Pascucci. Esta observación está disponible en Internet (WWW.infantiae.org/andre.htm).

En el mes de setiembre, Andrea escribe su nombre de derecha a izquierda y también lee en esta dirección con una segmentación silábica haciendo corresponder una sílaba a cada letra. Se detiene en la cuarta letra, que es la R, y dice “mi nombre termina con a y aquí está la erre”.

(Insertar texto: A N D R E A)

A n d r

En diciembre su padre le escribe el nombre y la niña lo lee globalmente. Pero la profesora le pide que lo lea “con el dedo” (es decir, señalando). Andrea llega a leer hasta la R, la profesora le pregunta “y las otras”, y responde “me he equivocado”, y borra las letras que

“le sobran” (es decir borra DREA, queda AN). Estando segura que su nombre termina con A, agrega una A y queda:

(Insertar texto: A N A)

A n a

Su nombre se ha acertado pero Andrea lo puede leer según su propia modalidad silábica y comenta “si lo tengo que leer lo escribo así. Si lo tengo que escribir lo debo hacer como me ha enseñado mi padre... que es mi nombre verdadero”.

(Insertar texto)

A n d r

Andrea continúa su búsqueda y alarga su nombre agregando una D. Lee todavía según la modalidad silábica, pero como no está contenta con su solución comenta “me he equivocado, necesito la A” y vuelve a corregir.

(Insertar texto)

A n d r e d

En enero pregunta “¿puede ser que en estas letras esté también mi apellido?” y prueba entonces una nueva estrategia.

(Insertar texto)

A n d r e a

En abril, Andrea lee según la correspondencia alfabética. “¿Podemos decir que ha llegado?” se pregunta la maestra.

En este ejemplo, Andrea muestra la evolución del conocimiento del **nombre propio**, posiblemente el primer nombre no comercial frecuente en el contexto familiar y escolar, que se identifica sin necesidad de recurrir a la tipografía, los colores, la posición del texto o los dibujos del contexto gráfico en que aparece el texto escrito.

¿Cómo construye el nombre propio? Andrea comienza el curso escribiendo de derecha a izquierda y haciendo una lectura con **segmentación** silábica, lo que le plantea un primer conflicto entre lectura y escritura. Luego, cuando aparece el modelo provisto por el padre, Andrea evita el conflicto recurriendo a una lectura global. Cuando la profesora le pide una lectura más analítica (“con el dedo”), se pone en evidencia ese conflicto entre el momento de escribir y el de leer, conflicto que lleva a la niña a ensayar varias soluciones: disminuir la cantidad de letras, tachando las que sobran, o alargar la emisión oral, agregando nombre y apellido. Pero al mismo tiempo tiene que integrar la información del modelo: su nombre acaba con “a”. Este conflicto la lleva a la disociación en dos procedimientos, uno cuando lee (más corto debido a la lectura silábica) y otro cuando escribe (el modelo del padre: “... como me ha enseñado mi padre... que es mi nombre verdadero”).

Andrea, como otros niños de su edad, tiene una teoría sobre la escritura y por eso pone a prueba sus hipótesis. Todos esos elementos: la presencia de modelos escritos, el intento de la niña de interpretar sus propiedades, lo que va creando cuando lee y escribe su nombre, las preguntas de la profesora, el ambiente y las situaciones en las que el aprendizaje se desarrolla intervienen en la construcción del conocimiento.

La perspectiva constructivista se ha dedicado a poner en evidencia las hipótesis de los niños durante el proceso de **construcción de conocimientos**, analizando cómo y qué se conoce, cómo y qué aprende el niño cuando comienza a aprender a leer y escribir. Ese proceso presenta una serie de regularidades entre todos los niños que se pueden resumir en las siguientes:

- 1.- El niño/a construye hipótesis, resuelve problemas y elabora conceptualizaciones sobre lo escrito.
- 2.- Esas hipótesis se desarrollan cuando el niño interactúa con el material escrito y con lectores y escritores que dan información e interpretan ese material escrito.
- 3.- Las hipótesis que desarrollan los niños constituyen respuestas a verdaderos problemas conceptuales, problemas semejantes a los que se plantearon los seres humanos a lo largo de la historia de la escritura (y no sólo problemas infantiles, en el sentido de respuestas ideosincráticas, de errores conceptuales dignos de ser corregidos para dar lugar al aprendizaje normativo).
- 4.- El desarrollo de hipótesis ocurre por reconstrucciones, a otro nivel, de conocimientos anteriores dando lugar a nuevas construcciones (así por ejemplo, el conocimiento sobre las palabras, sobre las expresiones del lenguaje, sobre la forma y el significado del signo).

Veamos cuáles son esas hipótesis, problemas e inferencias a partir de los resultados del primer trabajo de investigación que desarrollamos con Emilia Ferreiro, (Ferreiro y Teberosky, op. cit.) y de trabajos posteriores propios y de otros colegas. Presentaremos las hipótesis infantiles recurriendo a las expresiones usadas por los niños o haciendo traducciones al lenguaje adulto de los problemas cognitivos que el niño se plantea.

"Sirve para leer"

Antes de comprender el modo de funcionamiento alfabético de la escritura, los niños comienzan diferenciando dibujo de escritura. Una vez que saben cuáles marcas gráficas "son para leer" elaboran hipótesis sobre la combinación y distribución de las letras. Esas hipótesis no se hacen sobre lo que las letras significan, sino en el plano gráfico sobre cuáles se combinan y cuántas son necesarias en una combinación. Se trata de ideas que funcionan como principios organizadores del material gráfico, principios que orientan la posibilidad de interpretar un texto o de hacer una lectura. De allí la expresión "sirve para leer" que utilizan los niños. Por ejemplo, los niños distinguen entre textos que tienen "pocas letras" y textos que "son para leer" (como mínimo deben tener tres o cuatro caracteres). También rechazan textos con letras repetidas porque "son todas iguales". En cambio, varias letras diferentes, combinadas con al menos una cierta alternancia, sí son para leer. Decimos que éstas son restricciones que los niños imponen al material gráfico para permitir un acto de lectura.

Estos dos principios organizadores básicos: el **principio de cantidad mínima** de caracteres y el **principio de variedad interna** de caracteres, le permiten al niño una progresiva diferenciación del material impreso en términos de "nada más que letras" o "todas iguales" y "algo que sirve para leer". Se trata de hipótesis que se construyen durante la alfabetización inicial. Decimos hipótesis que se construyen porque no son transmitidas directamente, ningún adulto explica estas reglas gráficas a los niños. Tampoco pueden ser deducidas empíricamente del material escrito puesto que muchas palabras, sobre todo las

palabras que son preposiciones y conjunciones, pueden tener sólo una letra; y muchas palabras también presentan letras duplicadas (piénsese, por ejemplo en catalán en la doble r, doble l, doble s y otras duplicaciones en los dígrafos). Aunque derivan de haber frecuentado material escrito no se aprenden directamente por información social o por observación directa, se elaboran al intentar comprender cuáles son las reglas de composición y de distribución gráfica de las letras en los “nombres”.

Resumen

Los niños hacen esfuerzos para encontrar regularidades de composición en la escritura desde el punto de vista gráfico y así descubren qué series de letras pueden "servir para leer": series con al menos dos o tres grafías que no se repitan.

"¿Dice algo?"

Una vez que el niño conoce cuáles son las condiciones gráficas para realizar un acto de lectura, se le puede preguntar si en el texto "dice algo". Para los más pequeños esta pregunta no tiene sentido porque para ellos un texto escrito "no dice", o sea no es algo simbólico. En cambio, hacia los 4 años los niños dan alguna respuesta verbal. Decimos que los niños que responden a esta cuestión se representan el texto en términos de su potencial **intencionalidad comunicativa**. Esta respuesta de atribución de intencionalidad comunicativa es también un conocimiento que forma parte de la alfabetización inicial y que indica que los niños han comprendido algunas características que se derivan del hecho de que la escritura es un sistema simbólico con significado lingüístico (Purcell-Gates, 1996).

Resumen

Cuando los niños piensan que un texto "dice algo" es porque le atribuyen intencionalidad comunicativa a lo escrito: un objeto inanimado pasa a tener un significado lingüístico. Es el comienzo de concebir la función simbólica de la escritura.

"Lo que está escrito"

Las hipótesis anteriormente referidas le permiten al niño diferenciar el material gráfico pero todavía no ha tratado de averiguar cuál es la forma específica de representación de la escritura. Es decir, todavía no ha construido hipótesis sobre el estatuto de representación propio de la escritura. O dicho de otra forma, no ha comenzado a pensar qué podría estar escrito en el texto o qué es "lo escribible". La primera idea de los niños es que están escritos los nombres sustantivos y los nombres propios. En ese caso decimos que además de atribuir al texto una intención comunicativa, piensan que su función es la de "denominar" los objetos presentes en la imagen o en el contexto. El texto dice "lo que es" un objeto.

Esta es una de las primeras funciones atribuidas a lo escrito: la de representar los nombres para denominar los objetos o las personas. Los niños conciben la función de lo escrito en oposición a la función atribuida al dibujo. A diferencia del dibujo que representa los objetos, las letras representan la propiedad que el dibujo no puede representar: sus nombres, lo que hemos denominado **hipótesis del nombre** (Ferreiro y Teberosky, op. cit.).

Para entender esta diferenciación fundamental en la construcción de los niños analicemos el siguiente ejemplo propuesto por Michael Halliday (1996) para explicar la

historia de la escritura. Si se traza una línea para representar un caballo (el objeto), dice Halliday, se ha "dibujado un caballo"; si se traza una línea para escribir *caballo* (la palabra), se ha "escrito *caballo*" y en ambos casos puede tratarse de los mismos trazos. ¿Cuál es la diferencia? En el primer caso no se puede "leer" caballo, mientras que en segundo sí. Cuando se puede leer un trazado y encontrar allí algo más o menos literal, concluye Halliday, se trata de escritura.

Resumen

Para interpretar la forma específica de representar de la escritura, la primera idea de los niños no es la relación con los sonidos del lenguaje sino con una categoría del lenguaje: los nombres. De acuerdo con las hipótesis infantiles iniciales, la escritura representa los nombres de los objetos y de las personas, se trata de una escritura de nombres.

"Dice el nombre"

En el contexto de presencia de dibujo y texto se puede comprobar más detenidamente la anterior hipótesis. Si se le pregunta al niño "¿dónde hay algo para leer?" generalmente señalan el texto, si se les pide una interpretación del dibujo "¿qué es esto?" responden con una denominación, por ejemplo "un caballo", en cambio para responder a la pregunta "¿qué dice aquí?" eliminan el artículo que acompaña al nombre y responden "*caballo*". Llamamos "hipótesis del nombre" a este tipo de respuesta.

¿Por qué es importante esta hipótesis del nombre? Datos de otras investigaciones demostraron que los niños, desde los 2 años, están preparados para agregar o quitar artículos a los nombres, que estos cambios forman parte del conocimiento sobre el lenguaje. Katz et al. (Katz, Baker & Macnamara, 1974) habían mostrado que los bebés de 24 meses, usaban los artículos en su habla espontánea y podían diferenciar entre nombres comunes y nombres propios. Por ejemplo, para encontrar el objeto referente de una palabra inventada, "dax", cuando el experimentador decía "esto es un dax, busca un dax", los niños escogían una muñeca cualquiera a la que se le había dado esa etiqueta. En cambio, cuando oían decir "este es Dax, busca a Dax", escogían la muñeca concreta a la que se le había llamado con ese nombre, como si "Dax" (sin artículo) fuera su nombre propio. Estos resultados muestran que los niños, desde muy pequeños, pueden usar los cambios sintácticos para hacer hipótesis sobre el significado de las palabras y diferenciar entre nombre sustantivo común y nombre propio.

En el dominio de lo escrito la información sintáctica sirve para distinguir entre designar un dibujo (en respuesta a la cuestión "¿qué es esto?") y designar lo escrito con "el nombre de ese dibujo" (en respuesta a la cuestión "¿qué dice?").

Resumen

La sutileza de la hipótesis del nombre se muestra claramente en la diferenciación que los niños hacen entre dos preguntas: "¿qué es?" y "¿qué dice?" A la primera pregunta responden "un caballo", a la segunda "caballo".

"Qué está escrito" y "qué puede leerse"

Otra hipótesis interesante que desarrollan los niños consiste en diferenciar entre "lo que está escrito" y "lo que puede leerse" a partir de lo escrito. Esta distinción puede carecer de sentido para un lector adulto. Sin embargo, debemos recordar que se trata de respuestas de niños que todavía no saben leer de forma autónoma, frente a una tarea en la que el adulto lee una oración y se les pide que digan qué está escrito en cada fragmento gráfico (palabras separadas por blancos) y qué puede leerse en toda la oración. Es decir se trata de resolver una situación problema. "Lo que está escrito" es lo que los niños piensan que puede representarse por escrito: en general, los nombres que tienen una referencia externa clara. En cambio, "lo que puede leerse" es más una interpretación elaborada a partir de lo que está escrito.

Por ejemplo, en la oración "la niña come chocolate", leída por el adulto de forma continua y sin señalar las partes, cuando se les pregunta "¿pone niña", responden que sí, si se les pregunta "¿qué más hay escrito?", suelen decir "chocolate" y cuando se continúa la entrevista preguntando "¿hay algo más que esté escrito?", dicen que nada más. Al pedirles que señalen, suelen señalar la mitad de la oración para "niña" y el resto para "chocolate".

Cuando los niños **interpretan** el texto, habiendo localizado sólo uno o dos nombres sustantivos, pueden sin embargo, "leer" toda la oración. La evolución de estas respuestas se orienta hacia la posibilidad de localizar otras categorías de palabras y no sólo nombres: nombres y verbos, aunque sigan "leyendo" toda la oración, hasta que finalmente todas las partes de la oración escrita se pueden atribuir y localizar (véanse los detalles de esta situación experimental en Ferreiro y Teberosky, op. cit.).

Esta distinción entre "lo escrito" y "lo que se lee" está causada de la perturbación que provocan los espacios en blanco entre palabras de una frase escrita y por los intentos de homologar las separaciones gráficas entre palabras y las segmentaciones en el enunciado. Los niños no entienden la función de esos espacios en blanco al mismo tiempo que no atribuyen una representación gráfica independiente a las palabras con funciones gramaticales como los artículos, las conjunciones, los pronombres, etc.

Una diferenciación semejante entre lo que está escrito y lo que se lee ya se había encontrado en la historia de la escritura. Un especialista en historia de la escritura, Jean Bottéro, refiere que en la antigua escritura acadia de la Mesopotamia generalmente se hacía el registro escrito de las palabras plenas, pero se omitían las palabras gramaticales. Así por ejemplo, un enunciado en acadio que tenía tres elementos, tales como "Enki, Isimus, cri", se leía como "Enki a Isimus dirige la palabra", sin que los elementos gramaticales fueran escritos. Creo que esta diferencia entre "lo que está escrito" y "lo que puede leerse" no es un hipótesis infantil que debería corregirse sino una verdadera cuestión conceptual.

Resumen

Los niños son muy selectivos acerca de lo que se puede leer o escribir. Inicialmente piensan que sólo nombres de objetos o de personas pueden estar escritos. Luego aceptan que palabras que representan acciones pueden ser escritas y sólo posteriormente aceptan que las partículas gramaticales, tales como artículos, preposiciones, pronombres, etc., puedan ser escritas de forma independiente.

"Decir y querer decir"

La diferenciación entre lo que está escrito y su lectura es una cuestión que precede a otra diferenciación que los niños hacen entre **texto literal** e **interpretación no literal**. Esta diferenciación fue estudiada por Olson (Olson, 1994). Analizando lo literal del texto a través de indagar sobre la distinción entre "decir" y "querer decir", estos autores vieron que para los niños prealfabetizados dos expresiones tales como "una señora es bella" y "una señora es bonita" eran idénticas en tanto que sólo los alfabetizados exigen como idéntico una repetición estricta.

En una situación de conversación, por ejemplo, lo que pasa por idéntico puede decirse con palabras variables, en tanto que no es así en la literatura oral o en la poesía. Los estudiosos de la literatura oral muestran que la preservación de la información, dándole la misma forma, sólo puede hacerse a través de recursos tales como la rima, la simetría, el ritmo (Blanche-Benveniste, 1998). Por eso, se pueden retener las mismas palabras de la Caperucita Roja aunque no se sea alfabetizado. Pero en situaciones de conversación lo mismo puede expresarse por distintas formas. Olson et al. sostienen que la diferenciación entre lo se dice y lo que se quiere decir es, en general, un resultado del contacto con el lenguaje literario o con el lenguaje escrito. Para hacer esta diferenciación, se tiene que comprender la distancia entre lo literal y su interpretación.

Como lectores, decimos que hemos comprendido cuando somos capaces de descubrir no sólo lo que efectivamente se dijo sino también lo que supuestamente se intentó decir. Olson et al. nos muestran, en una serie de ingeniosos experimentos, cómo los niños progresan desde una indiferencia inicial, que supone identidad entre lo literal y su interpretación, hasta una diferenciación explícita, que es condición para su superación.

¿Qué tienen en común la distinción entre "está escrito" y "puede leerse" y la distinción entre lo literal y su interpretación? Para el niño pequeño el "mismo significado" cuenta como "lo mismo", con independencia de la "misma forma". La identidad de la forma es algo que debe ser aprendido. Los historiadores y antropólogos muestran que la escritura ha tenido una importante influencia en la consideración de la identidad de la forma o en la permanencia de las mismas palabras (Goody, 1977). En situaciones de comunicación oral, para repetir un enunciado, sobre todo si éste es largo, lo que solemos hacer es una paráfrasis pero no una repetición literal. Esta tendencia a la paráfrasis es propia de los procesos de comprensión en situación de comunicación oral (Blanche-Benveniste, 1998).

Resumen

Hacer coincidir la lectura con lo que está escrito supone representarse la misma forma y no sólo el mismo significado. Lo que vimos a partir de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* es que para los pequeños la representación por escrito de las palabras plenas garantizaba la estabilidad del significado. Parece que el niño no espera encontrar transcritas todas las palabras del mensaje oral, que el texto sirve para provocar o sugerir una emisión oral pero que no la determina totalmente.

"Pa-pa-llo-na, A A O A"

Sin embargo, llega un momento en que el niño intenta hacer coincidir la escritura y el enunciado oral y ello se puede observar muy claramente en ocasión de escribir, *para* escribir. Al escribir, el niño trata de encontrar las unidades sonoras que correspondan a las letras y para ello hace uso de sus conocimientos sobre los enunciado orales. Las unidades pronunciables

que descubre son las sílabas, repitiendo el nombre que tiene que escribir varias veces para sí mismo y de forma lenta encuentra las sílabas. La segmentación silábica parece como una segmentación natural, que no requiere un conocimiento reflexivo. Esto ocurre cuando la tarea consiste en decir las palabras poco a poco (pero no ocurre cuando la tarea consiste en hacer operaciones de agregado, sustitución o inserción de sílabas, porque en este último caso convertimos una tarea fácil en una tarea difícil).

La utilización de la segmentación silábica como procedimiento para escribir indica un avance en el sentido de la comprensión de la estructura del sistema desde un etapa de **escritura pre-silábica** hacia una **escritura silábica**. En efecto, toda notación gráfica es una representación externa que está “en el lugar de” otra cosa, que re-presenta (y no sólo presenta) alguna idea, imagen o representación interna. La escritura es un sistema gráfico que está “en el lugar del” lenguaje, de las unidades sonoras mínimas del lenguaje. Este estar “en el lugar de” es la función primaria y más importante de los signos escritos. A través del procedimiento de segmentar la palabra en sílabas las niñas y niños comienzan a trabajar cognitivamente con la relación de notación de los sonidos y llegan a comprender que las letras reenvían a las partes de la palabra, las sílabas, que están en su lugar. En la escritura controlada por la segmentación silábica se establece una relación entre una representación -interna-, la segmentación en sílabas y las características -externas- de la notación escrita. En efecto, en los estudios previos quedó claro que las niñas y niños no inventan sistemas silábicos sino que aplican la segmentación silábica a las propiedades de la ortografía a la que están habituados: es decir usan la forma convencional de las letras para escribir silábicamente.

Las escrituras silábicas tienen dos aspectos: el primero implica que la palabra que se quiere escribir se descompone en segmentos silábicos y el segundo aspecto implica que cada segmento silábico es indicado por una grafía. Por ejemplo, si la niña o el niño tiene que escribir la palabra gato, hará una segmentación en /ga/ - /to/ y escribirá una letra para /ga/ y una letra para /to/. Nos damos cuenta de que sus producciones son silábicas cuando el número de letras que escribe varía de palabra en palabra según el número de segmentos silábicos de cada una y cuando le pedimos que lea lo que ha escrito.

Las escrituras controladas por la segmentación silábica pueden realizarse con letras que no tengan un valor sonoro convencional, es decir con letras cualesquiera, porque inicialmente la segmentación silábica controla la cantidad de grafías que se deben escribir. Con posterioridad, el valor sonoro de las grafías será tenido en cuenta al mismo tiempo que la cantidad de grafías.

La primera relación entre los segmentos silábicos y los valores de las letras se realiza sobre la vocal dando lugar, por ejemplo, a la escritura de A A O A para *papallona*. La mayoría de las niñas y niños catalano hablantes llegan a descubrir el valor sonoro de las vocales de forma más rápida que el valor sonoro de las consonantes. Hay muchos factores que explican esta conducta. Una sílaba implica por definición la presencia de vocales -porque siempre las vocales forman sílabas-, y las niñas y niños llegan no sólo a segmentar las palabras en sílabas sino también a analizarlas. Cuando analizan las sílabas descubren la vocal, que es el elemento con mayor sonoridad, el núcleo de la sílaba. Por otra parte, las vocales pueden ser pronunciadas de forma aislada, algo que no ocurre con las con-sonantes (de allí el origen griego de su nombre, “suenan en compañía con”). Si a ello le agregamos que el nombre y el valor sonoro de las vocales coinciden, que su frecuencia gráfica es del 50% en las palabras escritas, todo ello contribuye a explicar la preferencia de los niños por las vocales al escribir.

A partir de un cierto momento el niño o niña es capaz de un análisis interno de la sílaba lo que da lugar a una **escritura silábico-alfabética** hasta llegar a una representación exhaustiva y sistemática de todos los componentes sonoros en la **escritura alfabética**.

Resumen

El período de fonetización de la escritura se inicia con la búsqueda de correspondencia entre la letras y las segmentaciones silábicas de la palabra, donde a cada letra le corresponde una sílaba.

"Se escribe un texto"

Desde los 4 años, los niños pueden reproducir narraciones y poesías escuchadas de los adultos, a los 5 años muchos niños pueden no sólo reproducir narraciones verbalmente, sino también dictarlas a un adulto o incluso escribirlas por sí mismos con los recursos textuales y las formas gráficas de compaginación propias de los **textos**. Muchas investigaciones habían mostrado que los niños más pequeños desarrollaban sus propias escrituras "inventadas" (Read, 1975). Nosotros evitamos llamar "inventadas" a estas escrituras porque es una denominación que marca la distancia respecto a la escritura convencional y en realidad ellas forman parte del desarrollo. Así como escriben palabras, los niños llegan a escribir también textos que imitan los textos escritos. A esa edad comienzan a mostrar un considerable dominio del lenguaje así como un conocimiento de lo que es un texto, o al menos de cierto tipo de textos escritos. Ese conocimiento de los textos se pone de manifiesto en el tipo de lenguaje que seleccionan para reproducir el lenguaje escrito y en los medios de presentación gráfica que utilizan para poner los textos en la página.

Varios autores han puesto en evidencia que los niños presentan una precoz **representación del lenguaje que se escribe** y de las diferencias entre el lenguaje de conversación y el lenguaje escrito: éste es el que seleccionan para sus textos. Así también tienen una tendencia a organizar la **presentación gráfica del texto**. En un primer momento lo que se delimita son las fronteras exteriores: un comienzo formulario y un final indican los límites del texto. Luego van introduciendo la delimitación de espacios internos (Teberosky, 1994; Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García Hidalgo, 1996). En tercer lugar, muestran cierta conciencia de las diferencias entre tipos de textos. Esta diferencia afecta al tipo de lenguaje, así como a la disposición gráfica en la página. A los 5 años pueden diferenciar entre narración y otros tipos cuando se trata de describir textos conocidos porque tienen ideas sobre lo qué es un poema, una carta, una noticia o una receta de cocina.

Resumen

Está claro que el dominio del código alfabético no es lo único que se debe aprender de los textos escritos. Los niños deben hacer esfuerzos para apropiarse de las estructuras lingüísticas y de las convenciones gráficas que se usan en los textos escritos y esos esfuerzos pueden ser contemporáneos a los intentos de comprender la correspondencia fono-gráfica.

"Lo que son palabras"

La escritura presenta unas unidades, las **palabras gráficas** aisladas entre sí por los blancos que las separan, que no tienen una existencia propia para alguien que no sabe leer. En efecto,

la idea que el niño tiene de la palabra gráfica antes de ser alfabetizado y después de haber aprendido, es diferente. Al pasar de lo oral a lo escrito y viceversa no se encuentran las mismas unidades en la intuición del hablante: los espacios en blanco no tienen equivalentes a nivel oral. En el lenguaje oral, la segmentación está indicada por la acentuación en grupos prosódicos muchos más largos que las palabras gráficas. Cuando hablamos, decimos *VOY A IR AL CINE* y no *VOY A IR AL CINE*. Como ya hemos visto en el apartado "Qué está escrito y qué puede leerse", inicialmente los niños no entienden la función de los espacios en blanco. Por eso, no es extraño que tengan una gran dificultad en hacer corresponder las palabras gráficas a las palabras orales y que cuando comienzan a escribir sus primeros textos de un modo alfabético escriban todo junto, en *scriptio continua*.

La palabra gráfica, es decir la unidad separada por blancos, se adquiere a partir de la práctica con textos, como una unidad del texto y no como algo ya dado de antemano. En ese proceso, no todas las categorías de palabras son igualmente segmentables, las que designan objetos, personas y acciones son más fácilmente aislables y las que juegan una función gramatical son más difíciles.

Saber separar el texto en palabras gráficas es un **conocimiento procedimental**, es decir saber cómo usar un procedimiento que se va adquiriendo con la práctica, ahora bien si preguntamos al niño por ejemplo "¿cuántas palabras has escrito?" aunque las haya separado convencionalmente no siempre contará la misma cantidad y si le preguntamos "¿cuál es una palabra?" no siempre nos dirá todas las palabras, tal como la escritura las separa con independencia de su categoría gramatical.

Resumen

La construcción del procedimiento de separación de palabras gráficas en el texto junto con la construcción del texto como unidad son evidencias de que el dominio de la escritura y el lenguaje escrito no finaliza con el conocimiento de las correspondencias fonográficas. Los niños deben también construir las unidades textuales y las convenciones gráficas de su delimitación.

2. Nuestra concepción sobre la escritura y el lenguaje escrito

Tradicionalmente, la escritura alfabética ha sido definida como un **código gráfico de transcripción** de los sonidos del habla. En esa perspectiva, desde el punto de vista del aprendizaje las unidades –los sonidos– ya estarían establecidas para el aprendiz y sólo le faltaría transportar del medio sonoro al medio gráfico dichas unidades. El transporte consistiría en una relación de codificación. Esta visión fue la más frecuente desde las reflexiones lingüísticas de los griegos y ha perdurado a través de la teoría conductista y aún perdura en ciertas ideas un poco ingenuas de muchas descripciones actuales de la escritura. Sólo recientemente, lingüistas e historiadores han reaccionado a esta visión argumentando que más que un código, la escritura es un **sistema de representación** del lenguaje con una larga historia social.

Como sistema de representación, su aprendizaje consiste en la apropiación de un objeto de conocimiento, de naturaleza simbólica, que representa el lenguaje. Durante ese proceso de apropiación tanto la representación simbólica cuanto el lenguaje se ven afectados por la escritura. Por ejemplo, en el caso del lenguaje numerosas investigaciones muestran que el aprendizaje de la lectura y la escritura tiene una profunda influencia sobre muchos aspectos

de la competencia lingüística de los hablantes, en niveles tan dispares como el fonema, el morfema, la palabra o el texto. Vemos algunos datos de diferentes investigaciones.

La segmentación del habla

Ehri y Wilce (1980; 1986) encontraron una fuerte tendencia, en niñas y niños de cuarto curso de lengua inglesa, a detectar un “segmento extra” en palabras tales como *pitch* o *dadge* cuando eran comparadas con formas parejas del tipo *rich* y *page* (si la ortografía contenía más letras que los fonemas pronunciados, las niñas y niños atribuían más fonemas en la tarea de conteo). Las imágenes ortográficas afectaba el modo como los aprendices conceptualizan la estructura sonora de las palabras. Dow y Derwing (Derwing, 1992) replicaron este estudio con 69 adultos universitarios, en la misma lengua, encontrando el mismo resultado.

Otro trabajo, realizado por Tunmer y Nesdale (1985), demuestra también que las niñas y niños se basan en las imágenes ortográficas al contar fonemas. Los autores utilizaron como variables la presencia tanto de palabras inventadas como de palabras reales, cuya forma escrita a su vez, contenía o no dígrafos (por ejemplo, *ee*, *oo*, cuya pronunciación en lengua inglesa corresponde a un único fonema). Las niñas y niños de 6 años cometieron más errores en las palabras y palabras inventadas con dígrafos, lo que prueba, nuevamente, una influencia de la representación ortográfica sobre la segmentación oral. Dow y Derwing (Derwing, 1992) también encontraron un efecto, pero contrario en el caso de palabras con letras “mudas” (tales como *comb*, *pole* o *home*) y en palabras con dígrafos (tales como *th*, *sh* o *ch*): en ambos casos eran ignorados en el conteo sonoro. La simultaneidad de los fenómenos de ignorancia y de “segmento extra” que pueden darse con dígrafos y con letras mudas se explica, según Derwing, porque la consulta al léxico ortográfico se da cuando la señal sonora admite una interpretación ambigua, cuando no hay dudas se cuentan los fonemas directamente. Esta consulta indicaría que el almacenamiento mental de las palabras no se realiza de forma separada -fonémico por un lado, ortográfico por el otro- sino de forma bastante estrecha, incluso conjunta y amalgamada.

La percepción de ciertas unidades del habla

No sólo la segmentación, sino también la percepción del habla está influida por la experiencia del hablante. Lingüistas y psicólogos, en efecto, concuerdan en que la percepción del lenguaje es un proceso activo en el que intervienen muchos factores, entre ellos también la naturaleza de las palabras que se perciben. Así, por ejemplo, ocurre con los nombres propios, en especial los nombres extranjeros, y con los nombres de los números (sobre todo cuando se trata de cifras altas): no son percibidos de la misma manera por todos los auditores (sostienen Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1987). Los nombres propios y los nombres de números no pueden ser deducidos a partir del contexto, para transcribir un nombre propio se necesita la referencia escrita porque la percepción puede variar. Por ejemplo, una persona ha percibido *cupitrep* allí donde otra reconoció *Dupuytren* (la enfermedad de *Dupuytren*) o una persona percibió “la route de mini Cassis” y otra “la route de Luminy-Cassis” (op. cit. p. 104).

El reconocimiento de morfemas

Muchos lingüistas y psicólogos actualmente son escépticos con la idea divulgada de que la representación fonológica es primera y la ortográfica es secundaria y se agrega separadamente a la fonológica. Otros datos que demuestran la influencia de factores ortográficos provienen del reconocimiento de **morfemas**. El punto de vista tradicional en lingüística, sostiene

Derwing (op. cit.), era que el análisis morféxico de las palabras era una habilidad natural que realizan los aprendices del lenguaje exclusivamente sobre la base del sonido y de las similitudes semánticas exhibidas por las formas habladas. Estudios realizados por lingüistas y psicólogos demuestran que los aspectos ortográficos de la escritura de las palabras influyen en el reconocimiento de los **morfemas**. El punto de vista tradicional en lingüística, sostiene Derwing (op. cit., p. 198), era que el análisis en morfemas de las palabras era una habilidad natural que realizan los aprendices del lenguaje exclusivamente sobre la base del lenguaje oral, a partir del análisis del sonido y de las similitudes semánticas de las formas habladas. Los datos empíricos demuestran que las niñas y niños pequeños (de edad preescolar) realizan muy poco análisis morféxico, a diferencia de las niñas y niños de edades medias (entre 8 y 11 años, es decir alfabetizados). Estas investigaciones ponen en evidencia que el conocimiento de la ortografía de las palabras que tienen morfemas comunes contribuye significativamente a aumentar la habilidad de los escolarizados para reconocer las raíces morféxicas compartidas.

La noción de palabra

Entre los lingüistas hay acuerdo en la definición de morfema como unidad mínima de sentido, no hay acuerdo respecto a la definición de palabra a la que consideran con un estatuto pre-teórico. Sin embargo, para los lectores y escritores en un sistema alfabético queda claro que palabra es todo “lo que figura entre los blancos”, es decir tiene una definición gráfica. Mientras las unidades alfabéticas (vocales y consonantes) refieren a las unidades sonoras, muchos de los aspectos “no-alfabéticos” presentes en el texto refieren a las palabras. Así ocurre con la separación por blancos entre palabras, con la mayúscula inicial de palabra, con la puntuación o marcas que se sitúan entre palabras, con la ortografía misma que es ortografía de palabras. Ya hemos visto que la palabra gráfica se construye a medida que se progresa en el aprendizaje de la escritura. Ferreiro sostiene que la escritura funciona no sólo como un modelo para el análisis del habla sino también como un filtro para la percepción.

Resumen

Estos resultados llevaron a muchos lingüistas y psicólogos a concordar en que: “la imagen gráfica construida a partir de lo escrito, es el resultado de un análisis y ha sido uno de los más poderosos instrumentos de análisis de la lengua (Desbordes, 1990, p. 261).

¿Por qué esta consideración lingüística sobre la escritura y el lenguaje escrito? ¿Qué importancia tiene para el aprendizaje? Porque las discusiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura suponen, aunque sea implícitamente, concepciones sobre la escritura, sobre el lenguaje escrito y sobre los procesos psicológicos implicados en su aprendizaje. Sin embargo, durante muchos años la polémica parecía centrarse en los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. Se contraponía método fonético a método global, método analítico a método sintético y la naturaleza del aprendizaje era concebida en términos de estos métodos: aprendizaje fonético o aprendizaje visual y global, aprendizaje de marcha analítica o sintética. Sólo a partir de la aproximación cognitivista, el foco de los estudios cambió de los métodos a los procesos psicológicos subyacentes. Muchos de estos estudios de la orientación cognitivista fueron hechos comparando lectores y escritores adultos y expertos con niños en proceso de aprendizaje. La aproximación cognitivista postuló que primero tenía lugar el aprendizaje de habilidades de codificación, hasta lograr la automatización del código, y que luego se daba todo el proceso de aprendizaje de la lectura comprensiva. Según esta perspectiva, habría que diferenciar entre “aprender a leer” y “comprender lo que se lee”. Durante el momento de “aprender a leer” se aprendían las relaciones entre grafemas y fonemas y el reconocimiento de

palabras, luego en el momento de “comprender” ocurría la integración en el pensamiento para darle sentido a lo leído.

Aunque actualmente son pocos los autores que separan tan drásticamente aprender a leer y comprender lo leído, perdura todavía la idea de una desintegración en dos momentos del proceso. Esa falta de perspectiva integradora también afecta a la idea de una separación nítida entre lectura y escritura, entre ambos y el lenguaje, y entre el aprendizaje y el ambiente cultural y social dónde dicho aprendizaje tiene lugar.

Sólo la perspectiva constructivista ofrece una descripción integrada del proceso desde el punto de vista del niño, desde un análisis del lenguaje y de la naturaleza de la escritura así como desde la consideración de las prácticas culturales e instruccionales donde la alfabetización se realiza. Para entender el aprendizaje de una manera no reduccionista hemos tenido, necesariamente, que cambiar nuestra visión sobre la alfabetización y sobre los procesos de lectura y escritura. Las consecuencias para el aprendizaje son profundamente diferentes según se considere el lenguaje escrito como una transcripción de lo oral o como otro modo de representación del lenguaje con propósitos diferentes. Como transcripción de lo oral, su aprendizaje se reduce a aprender un código; como otro modo de representación del lenguaje, su aprendizaje consiste en apropiarse de nuevas formas lingüísticas para nuevas funciones cognitivas, formas y funciones que afectarán las adquisiciones anteriores y los aprendizajes posteriores. Es decir, se transformará en un aprendizaje lingüístico y conceptual (Ferreiro, 1997).

3. Implicaciones para la enseñanza

Los datos presentados nos permiten poner en evidencia que la lectura y la escritura no son sólo materias escolares, existen fuera de la clase, y los niños no son aprendices pasivos, no copian los modelos adultos que están a su alrededor ni esperan a ir a la escuela para comenzar el proceso de aprendizaje. Este comienzo precoz y esta actitud activa, sin embargo, requiere de ambientes ricos en experiencias letradas, necesita de adultos que al igual que reconocen en los balbuceos iniciales de los bebés una intención comunicativa, puedan ver en los garabatos y en las respuestas de los niños de 3 o 4 años a los precursores de la escritura, como ocurre en el siguiente ejemplo.

Anna, es una niña de 3 años que está mirando un libro con imágenes. En él reconoce el texto como lo que se lee. Señalando el texto, una vez dice "letras", una segunda vez dice "a, b", frente a unas cifras dice "letras de contar", frente a los dibujos dice "un camión, un elefante". Cuando se le pide que dibuje, hace garabatos sin levantar el lápiz del papel, cuando se le pide que escriba, levanta el lápiz y da golpes de mano para trazar redondeles mientras verbaliza "Anna".

Anna tiene **conocimientos conceptuales**: reconoce que hay letras y que hay cifras (a los que denomina “letras de contar”) y diferencia entre la imagen y el texto. También tiene un **conocimiento procedimental**: diferencia entre dibujar (hace un trazo continuo sin levantar el lápiz) y escribir (hace trazos discontinuos, levantando el lápiz y verbalizando). Cuando hablamos de los balbuceos iniciales nos referimos a este tipo de conocimientos, no a los aprendizajes más convencionales de lectura y escritura. Pero desde la perspectiva constructivista, a los resultados convencionales se llega a través del desarrollo de las competencias iniciales que llevarán a los conocimientos más convencionales. No es la

transmisión directa la única que dará lugar al aprendizaje, porque el niño también adquiere aprendizaje a partir de lo que construye.

No debemos olvidar que por la naturaleza de la escritura como objeto cultural, el conocimiento de lo escrito comienza en situaciones de la vida real, en actividades y ambientes también reales. Por lo tanto, aprender acerca de las funciones de lo escrito es parte integrante del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, así como lo es aprender acerca de sus formas. Según qué tipo de actividades o de materiales las escuelas ofrezcan al niño, estarán en franca contradicción con sus experiencias e hipótesis. Eso podría pasar si por ejemplo, la escuela propone la copia como única vía de acceso al aprendizaje de la escritura, el dictado de palabras como manera de favorecer el análisis de letras aisladas o los ejercicios de pre-escritura o de pre-grafismos. A los niños que, como Anna de nuestro ejemplo, están intentando entender cómo es y para qué sirve la escritura, la copia, las letras aisladas y el grafismo los desvían de su camino evolutivo.

Los niños que ya han comenzado el proceso de comprensión de lo escrito necesitan comprender para aprender: comprender cómo funciona el sistema alfabético, comprender la relación entre lenguaje oral y lenguaje escrito, comprender cuáles son las unidades específicas de lo escrito para aprender a leer y escribir. A esos niños no se los beneficia imponiéndoles una secuencia progresiva de enseñanza, por ejemplo desde la correspondencia letra-sonido hasta el texto, que no coincide con la secuencia del aprendizaje o haciendo con ellos actividades de análisis o segmentación y de correspondencia letra-sonido sin trabajo previo sobre la naturaleza de los signos. No se los beneficia porque los datos presentados en estos dos capítulos nos permiten afirmar que para la perspectiva constructivista el aprendizaje debe tener en cuenta todo el proceso de comprensión, proceso que ocurre también gracias al aprendizaje.

Referencias

Blanche-Benveniste, Cl y C. Jeanjean (1987) *Le français Parlé*. Paris: Didier.

Desbordes, F. (1990) *Idées romaines sur l'écriture*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

Ehri, L.C. y L.S. Wilce (1980) The influencia of orthography on reader's conceptualizations of phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1, 371-385.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E., C. Pontecorvo, N. Ribeiro y I. García Hidalgo (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.

Halliday, M.A.K. (1996) Literacy and Linguistics: a functional perspective. En R. Hasan y G. Williams (Eds.) *Literacy in Society*. London: Longman.

Purcell-Gates, V. (1996) Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Reserach Quaterly*, 31, 406-428.

Olson, D. (1994) *El mundo sobre el papel* (Título original: 1992: The world on paper). Barcelona: Gedisa.

Read, Ch. (1981) Writing is not the Inverse of Reading For Young Children, en C. H. Frederiksen & J. F. Dominic (Eds.) *Writing: The nature Development and Teaching og Written Communication*, New Jersey: Erlbaum.

Teberosky, A. (1992) *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.

AMEI

<http://www.waece.com>

info@waece.com