

La construcción de la escritura en el niño

Emilia Ferreiro *

Centraré la exposición en la noción de **construcción** tratando de mostrar que construcción implica **reconstrucción**. Trataré también de defender la utilización técnica del término "constructivismo", oponiéndose a la utilización abusiva que lo vacía de contenido para convertirlo simplemente en una etiqueta para designar apenas un conjunto de prácticas pedagógicas vagamente relacionadas entre sí.

El término "construcción", referido al aprendizaje de la lengua escrita, no es muy común; generalmente se habla de aprendizaje. No es que "aprendizaje" sea un término erróneo, porque efectivamente hay un proceso de aprendizaje, pero la historia social de los términos ha impregnado al término "aprendizaje" con una fuerte connotación empirista que no es la que yo quisiera darle. El término "maduración" está excluido porque no se trata de un proceso puramente madurativo. El término "desarrollo" ha sido poco usado en la literatura hispana, aunque en inglés es hoy en día bastante corriente oír hablar de *developmental literacy*. Probablemente es poco usado en español porque en literatura hispana el término "desarrollo" es usado para casos donde se supone que lo "espontáneo" ocupa tanto o más lugar que lo aprendido. El término "adquisición" es más correcto ya que no prejuzga sobre los mecanismos de esa adquisición. Pero yo sostengo que se puede hablar en sentido estricto de "construcción", usando ese término como Piaget lo usó cuando habló de la construcción de lo real en el niño, o sea: lo real existe fuera del sujeto pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo. Es precisamente eso lo que hemos descubierto que los chicos hacen con la lengua escrita: tienen que reconstruirla para poder apropiársela.

El término "constructivo" no es sinónimo de activo. Por supuesto que el niño, en tanto sujeto que construye conocimiento, es un sujeto activo, pero para la tradición pedagógica "activo" puede querer decir una serie de cosas que no están necesariamente involucradas en el término "constructivo" (y viceversa).

Cuando hablamos de "construcción" de la escritura en el niño, no estamos hablando de la emergencia más o menos espontánea de ideas ingeniosas, ideas curiosas, ideas a veces extraordinarias que tienen los chicos –lo que en inglés se suele decir **wonderful ideas**–. Es algo más que eso. Tampoco se trata de que algunas cosas se construyen y luego hay una especie de suma lineal de lo ya construido. En algunas conversaciones con colegas yo percibo que la idea de construcción ha sido incorporada de una manera parcial: consideran que algunas cosas iniciales se construyen pero luego pareciera que el resto se adicionara, como si se tratara de un momento constructivista inicial y, en lo que sigue, el asociacionismo vuelve a aparecer, de alguna manera. Algo muy importante y poco comprendido es que un proceso constructivo involucra procesos de reconstrucción y que los procesos

* Investigadora de los procesos de adquisición de la lengua escrita.

de coordinación, de integración, de diferenciación, etc., también son procesos constructivos.

Antes de señalar algunas de las características generales de un proceso constructivo, para entender por qué en el caso de la lengua escrita se puede hablar de construcción de la escritura en el niño, es preciso hacer dos aclaraciones previas.

Primera aclaración: yo digo “escritura” entendiéndolo que no hablo solamente de producción de marcas gráficas por parte de los chicos; también hablo de interpretación de esas marcas gráficas. En español no hay un término equivalente al inglés **literacy**, que es particularmente cómodo para hablar de algo que involucra más que aprender a producir marcas, porque es producir lengua escrita; algo que es más que descifrar marcas hechas por otros porque es también interpretar mensajes de distinto tipo y de distinto grado de complejidad; algo que también supone conocimiento acerca de este objeto tan complejo –la lengua escrita– que se presenta en una multiplicidad de usos sociales.

Es cierto que gran parte de lo que hemos podido aprender acerca de lo que los chicos piensan de ese objeto, ha sido más en función del análisis de sus producciones escritas que del análisis de sus actos de interpretación de escritos producidos por otros. Pero eso no quiere decir que ése sea el único dato. Algo que me parece importante subrayar es que, para mí en particular y para otros colegas, el dato con el que trabajamos no es nunca la página que quedó marcada por el acto de escritura de un chico; el dato con el que nos parece adecuado trabajar es un dato múltiple que comprende:

- a) las condiciones de producción,
- b) la intención del productor,
- c) el proceso de producción,
- d) el producto y
- e) la interpretación que el autor del producto da a ese producto una vez producido.

Es difícil aislar alguno de los componentes del proceso de producción y comparar luego los datos. Generalmente no se puede decir casi nada frente a una hoja escrita producida por un chico pequeño y mucho menos frente a una sola escritura; es preciso cotejar una **serie** de producciones escritas y conocer las condiciones de producción, el proceso de producción y la interpretación final dada por el sujeto.

Segunda aclaración: a veces trabajamos con datos obtenidos en situaciones experimentales bastante controladas, y a veces trabajamos con datos obtenidos en situación espontánea. (No creo que la dicotomía entre provocado y espontáneo tenga mucha significación.) A veces trabajamos con grupos de chicos, a veces con chicos aislados. Todo depende de la **pregunta** a la que se quiere responder.

Puede hablarse de proceso de construcción en el caso de la lengua escrita porque hemos podido identificar la existencia de conceptualizaciones

infantiles que no es posible explicar por una lectura directa de los datos del ambiente ni por transmisión de otros individuos alfabetizados. Un ejemplo bien conocido es el problema de la cantidad mínima de caracteres: no solamente los chicos argentinos, mexicanos o venezolanos sino también los chicos franceses, italianos (y, según datos recogidos por Freeman y Whitsell, 1985, también los niños norteamericanos), piensan que hace falta una cierta cantidad de caracteres para que lo escrito sea interpretable.

La cantidad óptima de caracteres es tres y esto no puede atribuirse a una enseñanza directa de los adultos alfabetizados, porque un adulto de cualquiera de las lenguas que he mencionado lee palabras de una o dos letras (artículos, preposiciones, conjunciones, formas verbales, etc. que tienen esa cantidad) y además existen fragmentos con una o dos letras en la escritura del medio ambiente (*environmental print*). Lo mismo ocurre con la hipótesis de la variedad interna. Hemos podido identificar una serie de ideas muy poderosas que son mantenidas contra evidencias empíricas en contrario por los chicos y que no pueden ser explicadas como un resultado directo de la lectura de los datos de la experiencia inmediata o de la transmisión de informaciones por parte de adultos alfabetizados.

En segundo lugar, hay evidencias que indican que esas conceptualizaciones tienen un carácter muy general y aparecen en chicos expuestos a ortografías diferentes, a sistemas educativos diferentes y a condiciones socioculturales muy diferentes. Eso no excluye, por supuesto, las especificidades.

En tercer lugar, hemos observado reiteradamente que, si bien hay grandes variaciones en las edades de aparición de esas conceptualizaciones, las secuencias parecen ser regulares, lo cual autoriza a pensar que el orden de aparición de esas conceptualizaciones no es aleatorio. Los niños parecen resolver ciertos problemas en un cierto orden; la resolución de ciertos problemas les permite abordar otros. Eso también autoriza a pensar que es posible hablar de una relación de **filiación** entre esos modos de conceptualización, entendiendo que una filiación es más que una mera sucesión. Una sucesión de ideas "extraordinarias" de los chicos no es más que una sucesión hasta que no podamos identificar cuáles son las relaciones de precedencia que permiten dar cuenta de lo nuevo que aparece en términos de lo anterior construido; una simple relación de precedencia no señala la necesidad de ese orden.

Quisiera además señalar que, en la búsqueda de antecedentes que permiten dar cuenta de las construcciones subsiguientes, pocas veces se encuentra un caso en que lo precedente está de alguna manera prefigurando lo que sigue. La precedencia suele estar dada por nociones que no prefiguran las subsiguientes pero que permiten su aparición a través de los conflictos que ellas mismas contribuyen a engendrar. La búsqueda de las relaciones de precedencia constructivas no debe confundirse con la búsqueda de errores progresivos. Algunos investigadores se dedican a buscar, dentro de las conceptualizaciones infantiles, lo correcto (o lo menos erróneo) con respecto al sistema de escritura que el niño está tratando de aprender, de tal manera que —y porque las concepciones empiristas son tremendamente tozudas—

tendríamos nuevamente la aparición de ideas parcialmente correctas, un poco más correctas, bastante correctas, hasta que sean totalmente correctas.

En una visión constructivista lo que interesa es la lógica del error: a veces se trata de ideas que no son erróneas en sí mismas sino que aparecen como erróneas porque se sobregeneralizan, siendo pertinentes solamente para algunos casos, o de ideas que necesitan ser diferenciadas, o de ideas que necesitan ser coordinadas o, a veces, ideas que generan conflictos y esos conflictos juegan un rol de primera importancia en la evolución. Algunos de esos conflictos los entendemos muy bien; esperamos entender mejor otros en un futuro no muy lejano.

Por ejemplo, el requerimiento de cantidad mínima al cual nos hemos referido y que ha sido ampliamente documentado, parece cumplir inicialmente la función de mantener una diferenciación entre las partes y la totalidad. Los niños hacen una distinción que es extremadamente pertinente: una letra es simplemente uno de los elementos para construir esas totalidades significativas con respecto a las cuales sí se puede hacer la pregunta: ¿qué dice allí? Las letras son simplemente los elementos con los que fabricamos algo interpretable; en sí mismas no son nada más que partes de un todo. El requerimiento de cantidad mínima parecería ayudar a mantener el clivaje entre las partes no interpretables constitutivas de una totalidad interpretable. (La distinción parte-todo es uno de los problemas lógicos de carácter general que se manifiesta **también** en la escritura.) Pero ese requerimiento de cantidad mínima, más adelante va a jugar otro rol, generando conflictos nuevos. Cuando los niños empiezan a entrar en el período de fonetización de la escritura –entendiendo por eso el momento en que empiezan a comprender que hay una relación bastante precisa pero no muy clara para ellos aún entre la pauta sonora de la palabra y lo que se escribe, cuando empiezan a buscar una correspondencia entre partes de la emisión y partes de la representación– van a descubrir en muchas palabras una o dos partes y ponen entonces una o dos letras, pero como siguen pensando que con una o dos letras lo escrito no se puede leer, necesitan poner más; algo similar ocurre en el caso de las escrituras producidas por otros, pero allí el problema es inverso: hay letras de más cuando ellos anticipan menos. De tal manera que el requisito de cantidad mínima parece cumplir al inicio una función general de diferenciación entre las partes que componen una totalidad y la totalidad en sí misma pero más adelante ese mismo requerimiento genera una serie de situaciones conflictivas que constituyen desafíos para los niños. Esos conflictos son similares a los que Piaget describe en la teoría de la equilibración (1975).

Antes de ejemplificar estas nociones de construcción y reconstrucción, hago un brevísimo resumen de las conceptualizaciones sucesivas que hemos podido identificar con mayor claridad (tomando como base la exposición que se encuentra en Ferreiro, 1988a).

En un primer momento los niños conceptualizan la escritura como un conjunto de formas arbitrarias, dispuestas linealmente, que no representan los aspectos figurales del objeto –para eso sirve el dibujo– y que sirven fundamentalmente para representar aquella propiedad importantísima de los objetos que el dibujo no consigue atrapar: el nombre. Linearidad y

arbitrariedad de formas son las dos características más fácilmente aceptadas de una representación escrita.

Luego empiezan a elaborarse las **condiciones de interpretabilidad**, o sea, para que una escritura represente adecuadamente algo no basta con que tenga formas arbitrarias dispuestas linealmente; hacen falta ciertas condiciones formales, de un carácter muy preciso: una condición cuantitativa y una condición cualitativa. La condición **cuantitativa** tiene que ver con la cantidad mínima, la condición **cualitativa** con lo que hemos llamado la variedad intrafigural o variedad interna. En ese momento cada escritura se juzga por sí misma y no hay aún criterios claros para compararlas entre sí. Eso es lo que aparece luego y nuevamente sobre un eje cuantitativo y un eje cualitativo pero ahora tratando de resolver otro problema: ¿cómo se crean diferencias en la escritura capaces de expresar las diferencias que el sujeto percibe o evalúa entre lo que quiere escribir? Se descubren así diferenciaciones cuantitativas que tienen que ver con límites mínimos y máximos de caracteres y diferenciaciones cualitativas que tienen que ver con las formas de las letras, con las diferencias de posición de las letras y las combinaciones de las mismas. A significados diferentes deben corresponder secuencias diferentes pero las diferencias que se marcan son fundamentalmente diferencias semánticas y no diferencias sonoras.

La fonetización de la escritura comienza cuando los niños empiezan a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla. El análisis del significante parece surgir también tratando de comprender nuevamente, pero a otro nivel, la relación entre el todo y las partes constitutivas. El período de fonetización de la escritura, en el caso de lenguas como el español, se manifiesta con un primer período silábico, seguido por un período silábico-alfabético y finalmente los niños abordan lo esencial de una escritura alfabética: atienden fundamentalmente a las diferencias y semejanzas en el significante con descuido de las semejanzas o diferencias en el significado. De tal manera que se los ve trabajando con hipótesis de este tipo: a semejanza de sonidos, semejanza de letras; a diferencias sonoras, diferencia de letras. Todo lo demás no se entiende y porque no se entiende no aparece. Las escrituras alfabéticas iniciales dejan en suspenso, dejan de lado, todo lo que no es alfabético en la representación alfabética del lenguaje. No es extraño, es perfectamente comprensible pero es maravilloso que así sea. ¿Qué es lo no alfabético? Lo no alfabético es todo aquello que no responde al principio general antes mencionado (a diferencia de sonidos, diferencia de secuencias gráficas; a semejanza de sonidos, semejanza de secuencias gráficas). La separación entre palabras, los signos de puntuación, la distribución de mayúsculas y minúsculas y las alternativas gráficas para semejanzas sonoras o las semejanzas gráficas para diferencias sonoras –o sea, lo que generalmente llamamos la ortografía de cada palabra– no tiene nada que ver con esto.

El paso siguiente consiste, obviamente, en tratar de entender lo que se dejó de lado y que se sabe que está en el objeto pero que ha sido puesto de alguna manera entre paréntesis porque primero, y muy sabiamente, los chicos tratan de entender los principios fundamentales del sistema alfabético y

después tratan de entender lo que no es alfabético dentro del sistema alfabético.

La evidencia empírica acumulada parece indicar que el orden de sucesión de las conceptualizaciones de los chicos no es azaroso y que alguna de las construcciones son previas a otras porque son constitutivas de las construcciones subsiguientes. Esto no quiere decir que podamos encontrar una secuencia similar con respecto a **todos** los aspectos de la adquisición de la escritura. Hay una serie de aspectos que quizás no se organicen de esta manera (Ferreiro, 1988b). La secuencia que he descrito (de manera muy resumida) es relativa a los esfuerzos infantiles por responder a esta pregunta fundamental: ¿qué es lo que la escritura representa y de qué manera lo representa?, o sea: ¿qué clase de objeto es ese objeto? Insisto en que describir una serie ordenada de modos de organización no descarta las diferencias individuales sino que permite ubicarlas en un marco general. Lo más importante no es discutir sobre las etiquetas ni discutir sobre si las etapas son tres, cuatro o seis; lo más importante, creo, es entender ese desarrollo como un proceso y no como una serie de etapas que se seguirían unas a otras casi automáticamente.

Es importante también, y creo que pedagógicamente ha sido muy importante, la posibilidad de ver en positivo muchas cosas que antes se veían solamente en negativo. Ese larguísimo período que precede a las escrituras alfabéticas era antes considerado casi exclusivamente en términos de: “el chico no puede, no sabe, es inmaduro, se equivoca todavía, no aprendió”. Hoy en día sabemos ver eso en positivo y por eso podemos evaluar los avances que han tenido lugar y sabemos leer esos datos en términos de indicadores bastante finos que nos permiten entender cómo piensan los productores de esos textos.

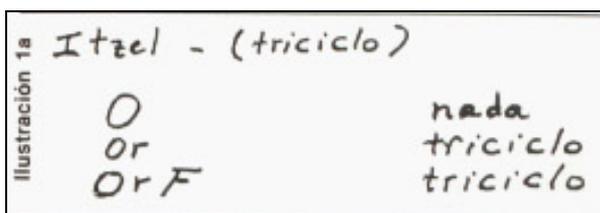
Los procesos de construcción siempre suponen reconstrucción, pero ¿qué es lo que se reconstruye? Es preciso reconstruir un saber construido en cierto dominio para poder aplicarlo a otro dominio; hay reconstrucción de un saber construido previamente con respecto a un dominio específico para poder adquirir otros conocimientos del mismo dominio que, de algún modo, han sido registrados sin poder ser comprendidos; también hay reconstrucción del conocimiento que de la lengua oral tiene el niño para poder utilizarlo en el dominio de lo escrito. Yo quisiera dar algunos ejemplos, utilizando datos que aún no están publicados y que espero que sirvan de ilustraciones interesantes de los procesos a los que estoy haciendo mención.

Los primeros datos que voy a presentar tienen que ver con el problema de cómo se va construyendo progresivamente la correspondencia silábica hasta que ésta llega a ser una correspondencia estricta término a término. Se trata de un trabajo de tesis elaborado por una alumna mía, en México, Sofía Vernon, utilizando una técnica muy distante de la recolección de textos espontáneos. En este caso se trataba de proponerle al chico de 4 y 5 años la escritura de una serie de palabras con cantidad variable de sílabas, pertenecientes a un mismo campo semántico (nombres de medios de comunicación, comidas, flores, animales, etc.), **pero obligando a una detención después de cada letra escrita**. Se trata de una técnica muy

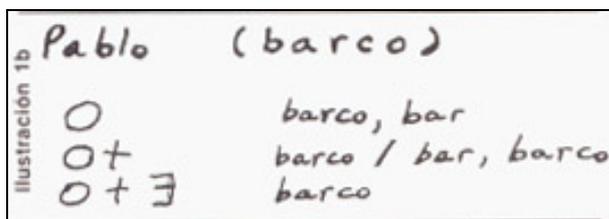
intrusiva, que pocas veces nos atrevemos a utilizar y que no propondríamos para un trabajo didáctico. Cuando el niño comienza a escribir, se lo detiene y se le pregunta: "Hasta ahí, ¿qué dice?"; el chico sigue y con cada letra adicional se repite la pregunta. El trabajo se realizó con chicos que, siendo presilábicos, estaban en el período más evolucionado del presilábico, es decir, que hacían diferenciaciones interescrituras, diferenciaciones cuantitativas o cualitativas, y que, además, podían resolver sin ninguna dificultad una tarea de segmentación silábica a nivel oral (en el caso que nos ocupa, la emisión silábica de palabras con una detención franca entre las sílabas).

Estos datos permiten la reconstrucción hipotética de la siguiente secuencia evolutiva:

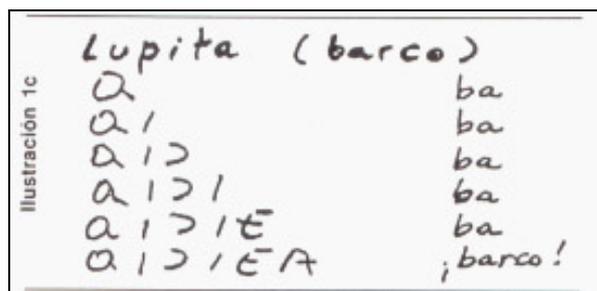
1. No se pueden interpretar las partes como tales. Frente a la incompletud gráfica, o sea, cuando la palabra desde el punto de vista gráfico no está completa o bien no dice nada o bien dice la palabra completa aunque el sujeto sostiene que todavía faltan letras. El ejemplo es de Itzel (**Ilustración 1a**): está escribiendo *triciclo*; pone una **o**, dice que allí "no dice nada". Agrega otra letra, una especie de **erre**. "¿Qué dice allí?". *Triciclo*, pero a la pregunta: "¿Entonces ya está completa?", responde que no, que faltan letras. Pone otra más y ya dice *triciclo*.



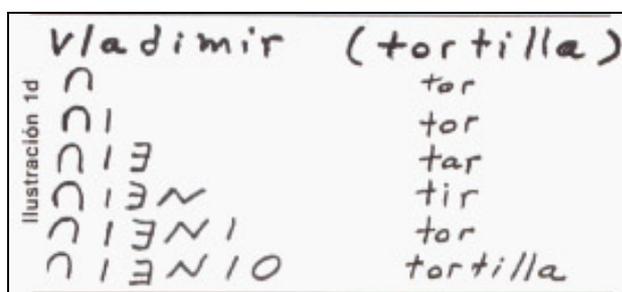
2. Otro tipo de conducta consiste en la oscilación entre interpretar las partes incompletas como inicio de la palabra o como la palabra entera. Es el ejemplo de Pablo (**Ilustración 1b**) quien está escribiendo *barco*. Con la primera letra dice *barco*, *bar*, con dos dice *barco* pero todavía no está completa, dice *bar*, *barco*. Con tres ya dice *barco*.



3. Otra posibilidad es interpretar la incompletud gráfica como correspondiendo a una parte de la palabra, pero la misma parte de la palabra cualquiera sea la incompletud gráfica hasta lograr la completud. Es el ejemplo de Lupita (**Ilustración 1c**): con una letra dice *ba*, con dos dice *ba*, con tres también y así hasta que ya dice *barco*, con seis letras.



4. El tipo siguiente es parecido al anterior, excepto en que pareciera haber una cierta conciencia de que el agregado de letras implica un cambio sonoro. Lo interesante es que en lugar de producir una variación cuantitativa, es decir, más pedazos de sonoridad para más letras, se producen variaciones cualitativas. Ejemplo: Vladimir (**Ilustración 1d**), quien está escribiendo *tortilla*. Con una dice *tor*, con dos también, con tres dice *tar*, con cuatro dice *tir*, con cinco vuelve a decir *tor* y con seis ya dice *tortilla*.



5. Los chicos llegan a considerar que la correspondencia debe ser cuantitativa, es decir, que a más letras corresponden más pedazos de sonoridad. El problema es encontrar una manera de anticipar cuántos "pedazos" de escritura hay que poner. Es el ejemplo de Karla (**Ilustración 1e**) que está escribiendo *avión*: en una letra dice *a-vi*, con dos dice *a-ví-o*, con tres dice *a-vi-o*, con cuatro dice *avü-o* (con una u a la francesa), con cinco dice *a-vü-o-on* y con seis dice *a-vi-on*, *avión*. Un ejemplo similar es el de Angiu (**Ilustración 1f**): por gran dificultad en anticipar cuántas letras tiene que poner, Angiu produce cambios consonánticos en la emisión, pero tratando de introducir consonantes "neutras" (emisión con boca cerrada). Está escribiendo *tamarindo*; con una dice *ta*, con dos dice *ta-ma*, con tres *ta-ma-rin*, con cuatro *ta-ma-rin-m*, y así siguiendo, hasta que con siete letras finalmente dice *tamarindo* (sin silabear).

Ilustración 1e	
Karla (avión)	
L	a-vi
LA	avío
LAR	a-vi-σ
LARO	a-vü-σ
LAROL	a-vü-oon
LAROLO	a-vi-on, avión

Ilustración 1f	
Angiu (tamarindo)	
E	ta
EM	ta-ma
EMI	ta-ma-rin
EMII	ta-ma-rin-m
EMIIIM	ta-ma-rin-m-m
EMIIIMO	ta-ma-rin-m-m-m
EMIIIMO	otamarindo

6. Los esfuerzos por controlar la correspondencia cuantitativa buscando sistemáticamente aumentar la sonoridad a medida que aumentan las letras, se expresa en una búsqueda de correspondencia silábica, aunque no sea siempre una correspondencia silábica estricta. Es el caso de Rodrigo (**Ilustración 1g**) escribiendo *tamarindo*: con una dice *ta*, con dos dice *ta-ma*, con tres dice *ta-ma-rindo*.

Ilustración 1g	
Rodrigo (tamarindo)	
i	ta
ib	ta-ma
ibF	ta-ma-rindo

Reitero que todos estos chicos no tenían ninguna dificultad en el recorte silábico oral de las mismas palabras o palabras similares y estaban en una situación que los obligaba a elaborar una justificación frente a cada letra agregada.

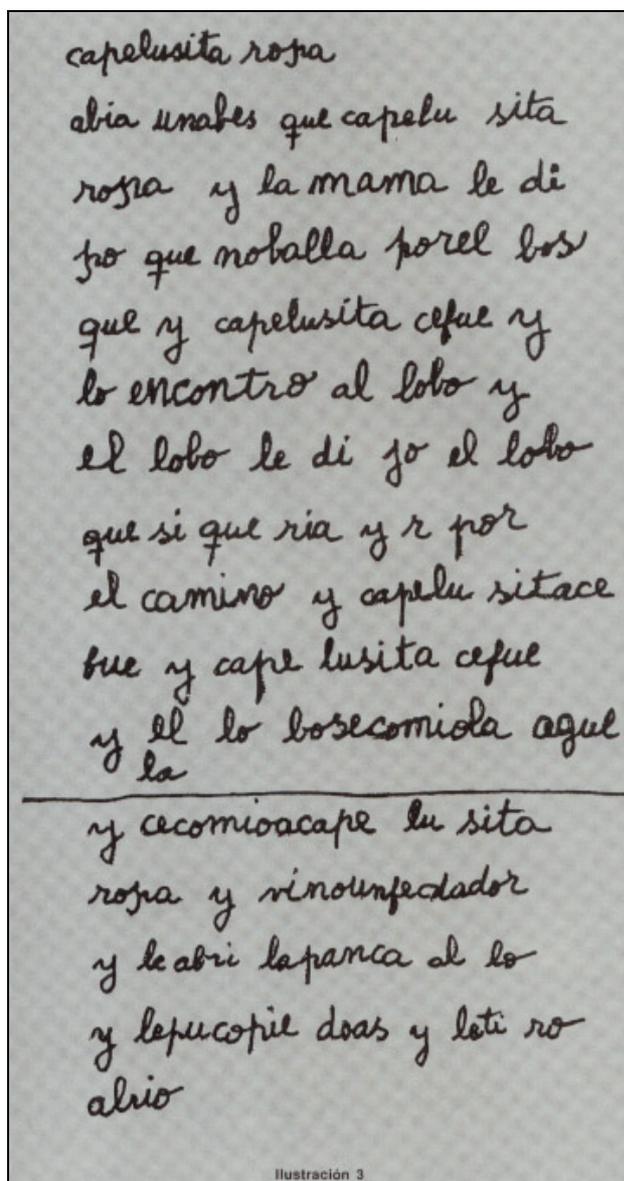
Ilustración 2

QUAPERUSITA ROJA
la mama de Quaperusita.
le dijo que le lleve la
quomida a la abuelita.
y le dijo que tenga
cuidado. y fue por el
bosque. y jugo con
las mariposas
y el loro fue a la
casa de la abuelita
y se la quomio
entonces fue
quaperusita
y le dijo. que
ojos tan grandes
que tienes,
para verte
mejor entonces
la quomio, y vino el quasador,
y las saco de la pansa y
le puso piedras entonces fue
a tomar agua y se argo.

Ilustración 2

Estos datos sugieren que la hipótesis silábica en la escritura no aparece como una aplicación directa de la posibilidad de recorte silábico a nivel oral; que no es porque el chico sabe recortar muy bien a nivel oral en sílabas que inmediatamente puede aplicar ese "saber hacer" oral a la escritura. Por el contrario, estos datos parecen sugerir que ese "saber hacer" a nivel oral debe ser reelaborado, que hay que redescubrir la utilidad de la sílaba para resolver un problema de la escritura, para saber cuál es el valor de las partes de un todo en proceso de construcción. He calificado a esta secuencia de "reconstrucción hipotética" porque ningún sujeto, en todas las situaciones, presenta solamente un tipo de conducta. Pareciera haber coexistencia de algunos de estos tipos de conducta y esos son problemas que todavía deberemos investigar.

Ilustración 3



El siguiente ejemplo tiene que ver con la comprensión de algunos aspectos de la ortografía. En la comprensión de esos aspectos es muy posible que también encontremos una evolución psicogenética. Si recordamos que incluimos en "lo ortográfico" tanto la ortografía de las palabras como la separación entre palabras, la distribución de mayúsculas y minúsculas y los signos de puntuación, pasará mucho tiempo hasta que podamos establecer con claridad cuáles aspectos responden a una evolución psicogenética.

Pero ya es posible empezar a ver "en positivo" algunas "desviaciones ortográficas". P.e., algunas letras "difíciles" o poco frecuentes pueden ser bien aceptadas cuando se les puede dar un valor unívoco. Es lo que ocurre, p.e., con la escritura del cuento de **Caperucita Roja** que realiza este chico de segundo grado, que viene de algún lugar de la provincia de Buenos Aires. Esta producción es interesante porque hay un super-uso (o abuso) de la *qu-* que no

esperaríamos (**Ilustración 2**). Este uso exagerado de la *qu-* se puede ver como que aún no sabe, no aprendió a usar esa letra. Pero es mucho más pertinente verlo como un intento de **regularización ortográfica**. La *qu-* tiene la enorme desventaja de ser un dígrafo, es decir, dos letras para un fonema, pero tiene la ventaja de ser unívoco: cada vez que está la *qu-* corresponde /k/, mientras que con la *c* no pasa lo mismo. Los intentos de regularización ortográfica son extremadamente frecuentes. Los chicos quisieran que la ortografía fuera lo que debería ser: a diferencias sonoras, diferencias de letras; a semejanzas sonoras, semejanzas de letras. Esto de tener una *c*, una *qu-*, una *k*, todas para el mismo sonido /k/, les parece disparatado, y entonces a veces omiten provisoriamente algunas letras para ocuparse de otras, gráficamente más difíciles pero cuando menos más regulares.

En el siguiente ejemplo (**Ilustración 3**) tenemos otra versión del mismo cuento, de un chico de segundo grado de la ciudad de Buenos Aires. Aquí es interesante atender a las segmentaciones del nombre mismo del personaje: Caperucita Roja. No importa que escriba *Capelucita*. Lo que quiero señalar es que, en el título y en el cuarto renglón, escribe *Capelucita* en un solo segmento; en el primer renglón y en el octavo en dos segmentos (*capelucita*); más abajo aparece también en dos segmentos, pero el corte no se ubica en el mismo lugar (*cape lusita*), y finalmente aparece en tres segmentos (*cape lucita*). (Todo ello sin atender a las uniones entre fragmentos de ese nombre y otras palabras adyacentes.)

Una producción así se puede ver en sentido negativo, como “esta chica aún no domina las segmentaciones”. En sentido positivo podemos decir que está ensayando, está probando todas las segmentaciones que se le ocurren aceptables. Aceptar las segmentaciones es aceptar algo difícil porque, como sugiere la poca evidencia disponible, la noción de palabra que los niños elaboraron a nivel oral no sirve tal cual para la escritura. Los niños tienen que reelaborar su noción de palabra en virtud de las restricciones que la escritura impone.

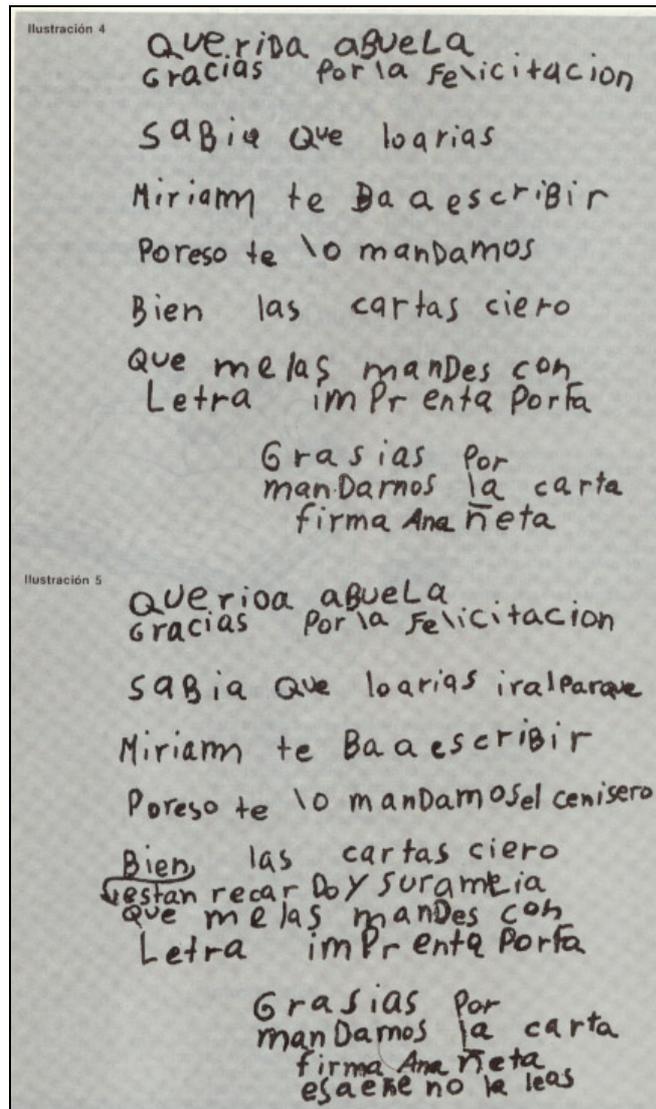
Último ejemplo: esta vez a nivel del conocimiento pragmático de la lengua oral y la posibilidad de utilizarlo en la escritura. Este es un texto totalmente espontáneo ya que no participamos dando instrucciones para su producción pero, por suerte, la mamá de esta chica lo recogió y pudo restituir las condiciones de producción.

Se trata de una carta producida por una chica de 6 años que está respondiendo a una carta enviada por su abuela. Es una de las tantas chicas argentinas que vive en México y que tiene su abuela en la Argentina. La carta llega y ella decide responderla. Escribir una carta iniciando el intercambio es una cosa, responder a una carta es una tarea muy diferente. La carta producida por la niña, que se llama Ana, (**Ilustración 4**), en versión regularizada dice: “Querida abuela: gracias por la felicitación. Sabía que lo harías. Myriam te va a escribir. Por eso te lo mandamos. Bien. Las cartas quiero que me las mandes con letra imprenta, por fa(vor). Gracias por mandarnos la carta. Firma Ana nieta.”

Ana conoce los rituales de iniciación y de cierre, sabe que una carta no se inicia como un cuento. Abre bien la carta ("Querida abuela") y la cierra muy bien ("Gracias por mandarnos la carta"), pone al final su nombre pero le agrega la palabra "firma" para garantizar que ese nombre escrito sea una firma. Hay algo raro en este texto que sólo se entiende si conocemos las condiciones de producción: en el momento en que Ana decide responder, le pide a su madre que lea la carta de la abuela en voz alta. La madre empieza a leer y Ana la va deteniendo para escribir algo y eso explica lo que no está, porque las detenciones que ella solicita corresponden a fragmentos definidos de la carta de la abuela. La mamá lee: "Esta carta va a llegar para tu cumpleaños, te envió muchas felicitaciones". Ana escribe: "Gracias por la felicitación". La mamá lee: "Me paso horas pensando lo que vamos a hacer juntas y en los lindos lugares a los que iremos cuando vaya a visitarte". Ana escribe: "Sabía que lo harías". La carta sigue preguntando acerca de la compra o el alquiler de un departamento. Ana se abstiene y dice: "Myriam te va a escribir" (o sea, su madre). La carta sigue diciendo: "Gracias por mandarme el cenicero de regalo. Me gustó muchísimo". Ana escribe: "Por eso te lo mandamos". La carta pregunta cómo están Ricardo y su familia y Ana contesta: "Bien". Termina la carta de la abuela y Ana cierra con un pedido.

Ana está restituyendo las condiciones de un diálogo; para poder hacer eso que llamamos "responder" necesita restituir al interlocutor. Ana, que tiene competencias dialógicas orales muy desarrolladas, está utilizando lo que sabe del diálogo en una situación que, si bien es dialógica, no es lo mismo que un diálogo cara a cara.

Ilustración 4 y 5



Ocurre, además, que la mamá de Ana no envió inmediatamente la carta, porque estaba convencida de que la abuela no iba a entender, que era preciso agregar una carta propia explicando lo que había acontecido. Por eso Ana pudo reencontrar su carta dos días después y, aunque estaba muy enojada con su madre porque la carta aún no había sido enviada, pudo releer su texto y dijo: “la abuela no va a entender”. Entonces agrega a su carta algunas cosas de tal manera que el texto final tiene esta apariencia (**Ilustración 5**): “Querida abuela: Gracias por la felicitación. Sabía que lo harías, ir al parque. Myriam te va a escribir. Por eso te lo mandamos, el cenicero. Bien están Ricardo y Suramelia. Las cartas quiero que me las mandes con letra imprenta por fa(vor). Gracias por mandarnos la carta”. Cuando llega al final, duda con una palabra y pregunta a su madre: “¿Ñeta va con eñe?”. La madre responde que no y entonces Ana, en lugar de corregir la palabra ñeta, agrega: “esa eñe no la leas”. (¡El poder de la escritura es tan grande que puede incluso negarse a sí misma!)

Espero que estos ejemplos, tomados expresamente de tres problemas diferentes entre sí, y recogidos en situaciones muy diferentes, sirvan para entender la importancia de los procesos de construcción y reconstrucción. Ni el conocimiento del recorte silábico a nivel oral basta para desarrollar inmediatamente una hipótesis silábica, ni la noción de palabra basta para encontrar las segmentaciones en la escritura, ni la competencia dialógica oral basta para responder a una carta.

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E. (1988a) "L'écriture avant la lettre." En H. Sinclair (comp.) **La production de notations chez le jeune enfant**. Paris, Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. (1988b). "Introduction" as Guest Editor of **Early Literacy**, special issue **European Journal of Psychology of Education**, 3, 4, 365-370.
- Freeman, Y. y Whitsell, L. (1985). "What Preschoolers already Know about Print." En **Educational Horizons**, 64, 1, 22-24.
- Piaget, J. (1975) **L'équilibration des structures cognitives**. Paris, Presses Universitaires de France.