

El inicio de la alfabetización en niños tzotziles

Rocío Vargas Ortega*

La investigación que presentamos se llevó a cabo en el estado de Chiapas durante el período 1992-1993; consiste en el análisis de situaciones relacionadas con algunos aspectos de los procesos de apropiación de la lengua escrita que surgieran a partir, tanto de las investigaciones que se han llevado a cabo bajo la dirección de la Dra. Ferreiro sobre la psicogénesis de la lengua escrita, como del trabajo que se ha venido realizando desde 1992 sobre la promoción de la lectura en algunas comunidades indígenas de la zona de los Altos de Chiapas en el sureste de México.

Por lo tanto son dos trabajos distintos los que se analizan en esta tesis:

- el análisis de cuatro situaciones de intervención, propuestas en un proyecto de promoción de la lectura, que tiene como objetivo estudiar el tipo de relación que los niños de las escuelas indígenas pueden establecer con un acervo bibliográfico;
- el análisis de dos situaciones experimentales diseñadas en un proyecto de investigación, que pretende indagar algunos aspectos particulares de los procesos de adquisición de la lengua escrita en niños tzotziles que cursan el 1º y 2º grado de primaria.

Ambos trabajos se realizaron en las mismas escuelas primarias: dos de educación bilingüe y una de educación no bilingüe. La población, en todos los casos, era indígena.

Para seleccionar las escuelas se tomó en cuenta, entre otros criterios, el que fueran escuelas que enfrentaran problemas serios de marginación y aislamiento, que atendieran a población indígena y que contaran con los materiales de un acervo bibliográfico distribuido gratuitamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para poder llevar a cabo las acciones, tanto del proyecto de promoción de la lectura como del proyecto de investigación, se planteó la necesidad de estar en contacto permanente con las escuelas primarias durante un período de estancia de un ciclo escolar completo para garantizar (además de la integración a la población indígena), tanto la continuidad de las propuestas y acciones a desarrollarse como la confiabilidad de los resultados obtenidos en las situaciones experimentales.

* Tesis de Maestría en Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV. Co-dirección Emilia Ferreiro y Alejandra Pellicer, diciembre 1995.

El proyecto de promoción de la lectura

El proyecto de promoción de la lectura tuvo como uno de sus propósitos analizar el tipo de relación que los niños tzotziles pueden establecer con una biblioteca escolar. En este caso se trabajó con el acervo bibliográfico denominado Rincones de Lectura¹.

En este trabajo analizamos los datos obtenidos en dos escuelas primarias bilingües y en una escuela primaria monolingüe en español: la escuela Moctezuma de la comunidad de Ichintón en el municipio de San Juan Chamula, que cuenta sólo con los primeros tres grados escolares; la escuela Valentín Gómez Farias de la comunidad de Tzabalhó en el municipio de Chenalhó, que tiene hasta el 5º grado de primaria y la escuela Rosario Castellanos en el Barrio "Las Hormigas" en el municipio de San Cristóbal de las Casas, que aunque cuenta con los seis grados de primaria es multigrado, es decir, los maestros atienden a más de un grado escolar al mismo tiempo. Los habitantes de los dos primeros municipios son tzotziles que viven en sus comunidades tradicionales. Los habitantes del Barrio "Las Hormigas" son indígenas (tzotziles y tzeltales) que han sido expulsados de sus comunidades por problemas de carácter religioso y que se han integrado de manera precaria a la ciudad de San Cristóbal.

El proyecto de promoción de la lectura tuvo básicamente dos etapas:

1. La primera etapa consistió, por un lado, en la exploración de las posibilidades de uso, en las aulas de las escuelas con población indígena, del acervo bibliográfico otorgado por el Programa Rincones de Lectura; por otro lado, en la generación de situaciones de intervención que permitieran obtener datos sobre el tipo de relación que niños de distintas edades y grados escolares pueden establecer con libros de una biblioteca escolar.
2. La segunda etapa tuvo como finalidad analizar, discutir y dar a conocer al personal docente en servicio de escuelas bilingües, y al personal de la jefatura de zona correspondiente, el trabajo realizado. Se elaboró y diseñó un taller de capacitación con sesiones de dos horas y media a la semana durante tres meses, destinando dos días al mes para trabajar con los niños en el aula las estrategias y actividades estudiadas en dichas sesiones.

¹ El Programa **Rincones de Lectura** fue creado por la Unidad de Publicaciones Educativas (UPE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Surge en 1986 con el objetivo de fomentar la lectura entre los alumnos de las escuelas públicas. En sus inicios fue un proyecto de inserción voluntaria con un sistema de autofinanciamiento basado en la venta de paquetes de libros, actualmente se editan paquetes para todos los grados de educación primaria de las escuelas públicas marginadas de todo el país y su distribución es gratuita. El acervo bibliográfico de este Programa cuenta con aproximadamente 150 materiales escritos en español, destinados a niños y adultos. Los libros, en su mayoría, fueron seleccionados con el propósito de fomentar la lectura por placer y, por esta razón, los títulos contienen muchas ilustraciones y textos accesibles e interesantes para niños y adultos. En el período que corresponde a este trabajo la UPE estaba dirigida por Marta Acevedo, a quien agradecemos el apoyo brindado.

El proyecto contemplaba un proceso de intervención orientado a:

- a. Fomentar el uso del acervo dentro del aula a través de: producir actos de lectura y escritura; abrir espacios, dentro de la planeación del maestro, para poner a los niños en contacto directo con los libros, su contenido y sus modos de utilización; etcétera.
- b. Generar el préstamo a domicilio de algunos títulos del acervo. Para lograrlo fue necesario intervenir en algunas circunstancias tales como: definir formas de control y mantenimiento de los libros; discutir y definir la ubicación del acervo así como los responsables del mismo; determinar a quiénes se les prestarían los libros (a todos los miembros de la comunidad, sólo a los padres de familia, a todos los niños, sólo a los que asisten a la escuela, a los que saben leer, etc.); dar a conocer el acervo a los padres de familia y autoridades indígenas de la comunidad.
- c. Apoyar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Se crearon situaciones para intervenir en: las dinámicas y prácticas escolares de los maestros; la planeación y programación de contenidos y su posible vinculación con la biblioteca escolar; las posibilidades de escribir en tzotzil y en español; los aciertos y errores en la traducción al tzotzil de los libros del acervo, escritos en español; la producción e interpretación de textos escritos en tzotzil y en español; la comparación y corrección de textos escritos en ambas lenguas; etcétera.

El desarrollo de estas situaciones de intervención tuvo aciertos y desaciertos que están relacionados con las características de cada población, con el promotor responsable de cada escuela y con los asesores del proyecto. Algunas situaciones resultaron oportunas y tuvieron éxito, otras no. Sin embargo, los datos obtenidos en ambos casos nos permitieron analizar y reflexionar sobre diferentes procesos relacionados con las experiencias con los libros en las comunidades indígenas con las que trabajamos.

La mayoría de los niños indígenas no tienen contacto con los libros (excepto los libros de textos de los libros y, por texto gratuitos de la SEP). Las situaciones de intervención tenían como objetivo central poner en contacto a los niños con una variedad de libros, de tal manera que empezaran a relacionarse con ellos, descubriendo características que los hacen diferentes de otros materiales escritos.

En la tesis sólo presentamos cuatro de las muchas situaciones de intervención que se llevaron a cabo durante el proyecto de promoción de la lectura. Dichas situaciones son: a) clasificación de libros, b) identificación de textos, c) exploración de un libro, y d) lectura en voz alta. Estas cuatro situaciones resultaron ser espacios privilegiados para observar cómo y cuándo los niños utilizan sus precarios conocimientos y las experiencias que van teniendo para relacionarse con los libros.

Los resultados que obtuvimos a partir del análisis de estas cuatro situaciones se resumen en lo siguiente:

Antes de iniciar el proyecto de promoción de la lectura teníamos ciertas dudas sobre el impacto que causaría el Programa Rincones de Lectura en estas comunidades indígenas, por varias razones: todos los libros del Programa estaban escritos sólo en español; estas comunidades tienen un escaso contacto con libros y en general con la lengua escrita; los maestros no habían trabajado en el aula con muchos libros y todos diferentes; la lectura en voz de libros distintos a los de texto no era una práctica común en el salón de clases y mucho menos la lectura de libros que están escritos en una lengua diferente a la que dominan sus alumnos; los niños tzotziles, en general, muy pocas veces presencian actos de lectura y de escritura; los niños, por un lado, no dominaban lo suficiente el español como para comprender los textos de los libros y, por otro lado, tenían las mismas dificultades de interpretación y manejo de contenidos que otros niños, en tanto niños en proceso de alfabetización.

Sin embargo, después de analizar los datos presentados en los registros de observación podemos decir que, en el caso de los niños, las cuatro situaciones de intervención nos permitieron observar no sólo las diversas maneras en que estos niños se relacionan con los libros, sino también cómo y cuándo son utilizadas ciertas informaciones y estrategias (tales como la comparación de textos e imágenes, la anticipación de contenidos y los intentos de lectura) para resolver tareas específicas.

Encontramos que ante ciertas situaciones relacionadas con la lengua escrita, los niños con los que trabajamos (que pertenecen a una cultura oral) se hacen las mismas preguntas que los niños (de una cultura con tradición escrita) con los que se ha trabajado en investigaciones sobre los distintos momentos de evolución del proceso de adquisición de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1985; Ferreiro, 1986). P. e., en ciertos momentos de la evolución, los niños de dichas investigaciones, tanto como los tzotziles, tienen ciertas dificultades en lo que se refiere a la diferencia entre los números y las letras. Los niños de nuestra población, al igual que los demás, responden con interés y agrado a los actos de lectura en voz alta. Parece ser que ante dicha lectura los niños reaccionan de la misma manera: "niños atentos, silenciosos, cautivados frente a un texto leído en voz alta por un lector experto" (Ferreiro y Rodríguez, 1994).

Sin embargo, a pesar de que estos niños reaccionan y se hacen ciertas preguntas en relación con los libros y sus textos de manera similar a otros niños, hay algunas diferencias interesantes. P e., todos los niños con los que trabajamos mostraron al inicio resistencia para tocar y manipular los libros. Pareciera que ante objetos que les resultan "extraños" o que consideran propiedad de otros, responden con una actitud distante la cual, en el caso de los libros, es superada a través de la observación, la exploración y el acercamiento cuidadoso a los mismos. Esto también puede deberse a la falta de vinculación entre la escritura con la que estos niños han tenido contacto en la escuela (que es fragmentada y descontextualizada) y la que se presenta en los libros.

El contacto cotidiano con los libros a través de situaciones específicas así como la posibilidad de explorarlos libremente, resultaron condiciones favorables para generar aprendizajes con la lengua escrita en general y con los usos y posibilidades de los libros. Gracias a este continuo trabajo con la promoción de la lectura fue posible generar una relación de confianza con los niños, la cual favoreció la aplicación de las situaciones experimentales.

El proyecto de investigación

La psicogénesis de la lengua escrita ha sido investigada en niños hablantes de diversos idiomas: español, portugués, italiano, inglés, catalán, hebreo y francés. Todas estas lenguas tienen larga tradición de escritura. Sabemos que desde edades muy tempranas, los niños elaboran ideas sobre las marcas escritas que ven en su entorno inmediato. En un trabajo reciente sobre niños de comunidades rurales aisladas (Ferreiro y Rodríguez, 1994) y durante el transcurso de una intervención pedagógica, también se puso de manifiesto que la progresión de etapas en tareas de producción e interpretación de escrituras es similar a la de los niños urbanos, a pesar de la escasa presencia de escrituras en el ambiente.

Obviamente no era posible estudiar, para los fines de este trabajo, todos los aspectos vinculados con la psicogénesis de la lengua escrita. Una de las tareas más fáciles de administrar y más fáciles de comparar con datos ya disponibles es la clasificación de tarjetas utilizada por varios autores (Lavine, 1977; Pick et al., 1978; Ferreiro y Teberosky, 1979; Freeman et al., 1985; Cameán, 1990) con diferentes consignas y propósitos.

La tarea de clasificación de tarjetas tiene una ventaja sobre otras tareas: puede aplicarse sin que el niño deba verbalizar. Basta con que clasifique (en términos de una dicotomía) un conjunto de tarjetas que se le presentan. En un segundo momento se vuelve sobre la clasificación realizada, haciendo comparaciones específicas para suscitar justificaciones verbales. Pero, incluso si estas verbalizaciones no se obtienen, la primera clasificación suele ser dato suficiente de por sí.

En este trabajo quisimos responder a dos preguntas:

- ¿será posible que también los niños pre-alfabetizados de una cultura oral con difícil acceso a materiales escritos construyan ideas específicas sobre escritura?, ¿de qué tipo?;
- ¿los niños tzotziles pueden distinguir, fuera de contexto y antes de saber leer convencionalmente, entre escrituras en español y escrituras en tzotzil?².

Para responder a las preguntas anteriores se diseñaron dos situaciones experimentales: **Situación I**, "Clasificación de tarjetas con escrituras fuera de contexto" y **Situación II**, "Clasificación de tarjetas con palabras escritas en

² E1 tzotzil es una lengua de la familia maya, cuyas características no podemos exponer aquí.

español y en tzotzil". Esta secuencia fue la misma en que se presentaron las situaciones a los niños, en un intervalo de 2 a 7 días hasta cubrir toda la muestra (mínimo 2 y máximo 7 días).

Situación I: Clasificación de tarjetas con escrituras fuera de contexto

La muestra estuvo constituida por 47 niños hablantes del tzotzil, 20 que cursaban el 1º grado de primaria y 27 que cursaban el 2º. Se entrevistaron a 7 niñas y 13 varones de 1º, así como a 15 niñas y 12 varones de 2º grado. Ninguno de los niños dominaba lo suficiente el español a nivel oral como para entablar una conversación y la mayoría "no lo entendía". Puede afirmarse que al inicio de la investigación ningún niño leía ni escribía en tzotzil y sólo algunos de 2º grado descifraban y copiaban algunas palabras y frases aisladas (por lo general del tipo que se utilizan en la escuela) en español.

Se utilizaron 18 tarjetas del mismo tamaño 3 cm. x 6 cm. (las mismas que en la investigación realizada en Monterrey, México, por E. Ferreiro, M. Gómez Palacios et al., 1979). Dichas tarjetas pueden organizarse en tres grupos: a) Letras (mayúsculas, *script* y cursiva manuscrita), b) Grafías próximas a letras (próxima a la mayúscula de imprenta, parecida a una letra y próxima a escritura cursiva manuscrita), y c) Números (uno solo y tres). (Ver anexo 1.)

Pedimos a los niños, con ayuda de un intérprete, que clasificaran las tarjetas bajo la siguiente consigna: "Aquí hay unas tarjetas que sirven para leer y otras que no sirven: Fíjate muy bien y dame las que sí sirven para leer".

Podemos resumir los resultados de la siguiente manera:

Los niños utilizaron los mismos criterios para clasificar las tarjetas que los niños de la investigación realizada en Monterrey (Ferreiro, 1979). Sin embargo, en el análisis de los datos, encontramos que los niños hacían una clasificación poco clara de las tarjetas. Parecía que tenían grandes dificultades para utilizar de manera coordinada y sistemática sus propios criterios de clasificación.

Al terminar el análisis de la segunda situación que comprendimos por qué la clasificación de tarjetas de la Situación I era poco clara, ya que es en la segunda en donde se pone explícitamente de manifiesto la presencia de dos lenguas. Si tomamos en cuenta que estos niños han estado (en mayor o menor medida) en contacto con dos lenguas, la consigna de la Situación I resultaba ambigua al no considerar el bilingüismo. Es decir, para un niño bilingüe la consigna: "Dame las que sirven para leer" está incompleta, hace falta precisar en qué lengua.

Cuando se explicita la presencia de dos lenguas, en este caso el español y el tzotzil, los niños logran hacer una clasificación de las tarjetas usando de una manera coherente y sorprendentemente sistemática los criterios cuantitativos y cualitativos (Ferreiro, 1986), como lo veremos en los resultados que obtuvimos de la Situación II.

Situación II: Clasificación de tarjetas con palabras en español y en tzotzil

Esta situación –que no tiene antecedentes y que por lo tanto resulta novedosa– la aplicamos a 50 niños, 25 de 1º y 25 de 2º grado. A excepción de 10 niños, todos habían realizado la clasificación de tarjetas de la Situación I. Se entrevistaron a 11 niñas y 14 varones de 1er. grado, así como a 12 niñas y 13 varones de 2º.

Se utilizaron 14 tarjetas en caracteres tipo script, todas de las mismas dimensiones (8 cm. x 4 cm.) En cada tarjeta se escribieron las palabras: 7 en español y 7 en tzotzil.

Los ejes de variación que se introdujeron fueron los siguientes:

- Variación en la longitud de la cadena de letras (2,3 ... 6 y 8 letras)
- Inicios de palabras con combinaciones poco frecuentes en español y frecuentes en tzotzil.
- Presencia de letras poco frecuentes en español (k,z,x) pero frecuentes en tzotzil. (Ver anexo 2)

Es importante aclarar que las tarjetas en español **no** son traducciones del tzotzil.

Al igual que en la Situación I pedimos a los niños, con ayuda de un intérprete, que clasificaran las tarjetas bajo la siguiente consigna: "Aquí hay unas tarjetas escritas en tzotzil y otras en español. Fíjate muy bien y dame las que están en tzotzil".

Aunque hicimos un análisis por el porcentaje que obtuvo cada tarjeta en tanto fue considerada escrita en español o escrita en tzotzil, sólo daremos a conocer el análisis que se refiere al tipo de clasificación realizada por cada niño, ya que es en éste en donde podemos observar con mayor claridad el uso que los niños le dieron a los criterios cualitativos y cuantitativos en la clasificación de tarjetas.

Luego de varios intentos de análisis de los datos logramos establecer 5 categorías (además de una residual). Para establecer estas categorías es crucial no sólo la lista de las tarjetas que fueron consideradas como escritas en tzotzil, sino también el **orden en el cual fueron seleccionadas**.

Como observaremos a continuación, en las tres primeras categorías, los niños hacen una clasificación correcta de inmediato (categoría **a**) o bien, utilizan sistemáticamente un criterio cuantitativo (categoría **b1** y **b2**) o cualitativo (categoría **c**) en su clasificación.

Ejemplos de la clasificación de tarjetas realizada por los niños³:

(a) Correcta de inmediato: 11 niños (2 de 1º y 9 de 2º)

(b) Criterio puramente cuantitativo: 16 niños (12 de 1º y 4 de 2º)

(b1) Están escritas en tzotzil las tarjetas con menos de cuatro letras:

Ej: Elena (2º) elige las tarjetas en este orden:

1 {la} 2 {en} 3 {xa} 4 {ik'}

5 {que} 6 {sbi}

(b2) Están escritas en tzotzil las tarjetas con **más** de tres letras:

Ej: Juana (1º) elige las tarjetas en este orden:

1 {fantasma} 2 {xve'bon} 3 {yuxub}

4 {yema} 5 {xjajomaj} 6 {tzpoj}

7 {pato} 8 {camote}

(c) Utilización de un criterio puramente cualitativo (letras poco comunes o combinaciones imposibles en español) para decidir cuáles tarjetas están en tzotzil: 6 niños (1 de 1º y 5 de 2º).

Ej: Virginia (2º) elige las tarjetas en el siguiente orden:

1 {ik'} 2 {yema} 3 {xjajomaj}

4 {yuxub} 5 {tzpoj} 6 {xve'bon}

7 {sbi} 8 {xa}

En las dos últimas categorías sucede algo diferente, los niños oscilan entre el uso de un criterio cuantitativo o cualitativo (categoría d); o bien inician con un criterio cuantitativo (categoría e1) o cualitativo (categoría e2) pero a partir de la cuarta o quinta tarjeta tienen dificultades para mantenerlo a lo largo de toda la clasificación.

(d) Oscilan entre la utilización de criterios cuantitativos o cualitativos: 7 niños (4 de 1º 3 de 2º).

Ej: Adelina (1º) inicia con las de pocas letras: {xa}, {ik'} y {1a}, agregando luego otras tres tarjetas, todas ellas con x: {xjajomaj}, {xve'bon} y {yuxub}.

(e) Utilización de criterios cuantitativos o cualitativos al inicio de la clasificación de tarjetas y pérdida de los mismos a partir de la cuarta o quinta tarjeta: 6 niños (todos de 1º).

Ej: (e1) Mariano inicia con un criterio cuantitativo:

1 {la} 2 {ik'} 3 {sbi}

4 {xa} 5 {en} 6 {yema}

7 {que} 8 {pato}

Ej: (e2) Alejandro inicia con un criterio cualitativo:

1 {xa} 2 {ik'} 3 {xjajomaj} 4 {tzpoj}

³ Los niños tienen nombres "oficiales" hispanos porque han sido bautizados.

(f) Clasificación no caracterizable con los datos obtenidos: 4 niños (1 de 1º y 3 de 2º).

Aunque tanto las niñas como los varones hacen una clasificación coherente, hay ciertas diferencias a favor de las niñas (ver: **Distribución de porcentajes según la categorización de los niños por grado y sexo**). De las 23 niñas de la muestra 78% (18/23) se ubica dentro de las tres primeras categorías, es decir, hacen una clasificación correcta o utilizan de manera sistemática un criterio a lo largo de su clasificación. Por el contrario, el porcentaje de varones que se ubica en las tres primeras categorías es menor al 55% (15/27). Es notable, además, que sean niñas de 1º grado –y no varones– las que logran una clasificación correcta de inmediato. Más aún: los que inician de manera coherente pero no logran perseverar en ella a través de todas las tarjetas (categoría c) son únicamente varones de 1º grado (ninguna niña en ese grupo).

Distribución de porcentajes según la categorización de los niños por grado y sexo

(a) Correcta de inmediato, (b) Criterio cuantitativo puro, (c) Criterio cualitativo puro, (d) Oscilación entre criterios cuantitativos y cualitativos, (e) Inicio cuantitativo o cualitativo, (f) Inconsistentes.

cº	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	Total
Niñas 1º	4% 2/50	14% 7/50	0	4% 2/50	0	0	22% 11/50
Niños 1º	0	10% 5/50	10% 1/50	2% 1/50	12% 6/50	2% 1/50	28% 14/50
Niñas 2º	8% 4/50	4% 2/50	6% 3/50	4% 2/50	0	2% 1/50	24% 12/50
Niños 2º	10% 5/50	4% 2/50	4% 2/50	4% 2/50	0	4% 2/50	26% 13/50
Total	22% 11/50	32% 16/50	14% 7/50	14% 7/50	12% 6/50	8% 4/50	100% 50/50

Conclusiones

Analizados a nivel individual, el tipo de coherencia clasificatoria que logran los niños en la Situación II es mayor que en la Situación I. Más de la mitad de los niños (33/50, o sea el 66%) hacen una clasificación enteramente coherente, basándose en criterios cuantitativos o cualitativos.

Los 22 niños que hacen una clasificación “incorrecta” pero enteramente coherente (grupos b y c) son particularmente interesantes. Ellos trabajan sobre los dos grandes ejes de reflexión que organizan la conceptualización inicial de la escritura de cualquier niño, cualquiera sea su lengua. El poner de manifiesto que lo escrito en las tarjetas estaba en las dos lenguas con las cuales tienen contacto, parece favorecer la manifestación de sus capacidades intelectuales.

Esto puede tener consecuencias pedagógicas. En lugar de suponer que no pueden hacer distinciones entre lo escrito en tzotzil y lo escrito en español, porque sólo hablan tzotzil o porque no han tenido suficiente contacto con el

tzotzil escrito, es mejor suponer que son capaces de pensar sobre las lenguas y sobre las maneras de escribir las diferencias que sin duda perciben y tratan de entender.

Aunque es necesario seguir investigando sobre estos procesos de diferenciación entre dos lenguas diferentes, creemos que el análisis de los datos presentados en esta tesis nos abre la posibilidad de mirar y estudiar algunos aspectos de los procesos de adquisición de la lengua escrita en niños bilingües (en particular el de la interpretación de escrituras fuera de contexto) que hasta ahora no habían sido explorados. En lugar de dificultar la tarea, la referencia explícita a las dos lenguas les permitió buscar, en el material presentado, criterios consistentes de diferenciación gráfica.

Uno de los datos que consideramos más relevantes en esta investigación es tener la certeza de que los niños con lo que trabajamos –que están integrados a una cultura oral, que viven en zonas consideradas de extrema pobreza y que tienen un difícil acceso a la lengua escrita–, pueden reflexionar sobre lo escrito y distinguir las características específicas de dos lenguas distintas (con las que tienen contacto) utilizando de manera coherente, lógica y sistemática ciertos criterios de diferenciación a nivel gráfico. El trabajo cognitivo sobre los parámetros de diferenciación cuantitativos y cualitativos parece, por lo tanto, ser esencial para el desarrollo de las hipótesis sobre la escritura en todos los niños, incluidos los tzotziles.

Referencias bibliográficas

- Cameán, S. (1990) **Las diferencias cualitativas en los períodos previos a la fonetización de la escritura en el niño** (Tesis DIE 17). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacios, et al. (1979) **El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura**. SEP-OEA, México.
- Ferreiro, E. (1985) "A representação de linguagem e o processo de alfabetização". En **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez.
- Ferreiro, E. (1986) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. y B. Rodríguez (1994) **Las condiciones de alfabetización en el medio rural**. CINVESTAV-DIE-IPN, México.
- Freeman, Y y L. Whitesell (1985) "What Preschoolers Already Know Reading". **Development Psychology**, vol. 13, **12**, 1977.
- Lavine, L. (1977) "Differentiation of Letter Like Forms in Pre-reading". En **Development Psychology**, vol. 13, **12**, 1977, 84-94.
- Pick, Unze, Brownell (1978) "Young Children's Knowledge of Word Structure". En **Child Development**, **49**, 669-680.

ANEXO 1

DISEÑO DEL MATERIAL

A) LETRAS

Mayúsculas

PATO

KWYZ

RA

AAAA

Aaa

Script

Situación

dos

te

\$d+m?

Cursiva manuscrita

despacio

po

aaaa

mmmm

B) GRAFÍAS PRÓXIMAS A LETRAS

oipla

R

~

C) NÚMEROS: UNO SÓLO Y TRES

4

193

ANEXO 2

PALABRAS ESCRITAS EN ESPAÑOL

fantasma

camote

yema

pato

que

en

la

PALABRAS ESCRITAS EN TZOTZIL

xjaxomaj

xve'bon

yuxub

tzpoj

sbi

cardar

asco/nausca

cuernos

quitar

(marca de nombre propio)

ik'

xa

viento

(artículo gramatical)