

Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar¹

Emilia Ferreiro*

Estamos tan acostumbrados a considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de aprendizaje que tiene lugar en la escuela, que es difícil llegar a reconocer que el desarrollo de la lectoescritura comienza mucho antes de la instrucción escolar. Esto es particularmente difícil de aceptar para los educadores. No se trata simplemente de aceptarlo, sino también de no tener miedo de que así sea. Recuerdo una maestra que me decía que, desafortunadamente, su propio hijo aprendió a leer solo, antes de entrar a la escuela primaria. Desafortunadamente –decía– porque aprendió fuera de todo control sistemático. Este niño no tiene ningún problema particular de lectura, pero la única dificultad aparente que presenta (que es el no dibujar las letras tan claramente y con la perfección que su madre espera) es atribuida a este hecho terrible: aprendió solo, sin estar autorizado a hacerlo.

La idea detrás de este modo de razonamiento está aún muy expandida: necesitamos controlar el proceso de aprendizaje, de lo contrario algo malo va a ocurrir. La institución social creada para controlar el proceso de aprendizaje es la escuela. Por lo tanto, el aprendizaje debe tener lugar en la escuela.

Afortunadamente, los niños de todas las épocas y todos los países ignoran esta restricción. Nunca esperan tener seis años y una maestra delante para comenzar a aprender. Son constructores de conocimiento desde el comienzo mismo. Han tratado por sí mismos de encontrar respuestas a problemas muy difíciles y abstractos planteados en el esfuerzo por comprender el mundo que los rodea. Están construyendo objetos complejos de conocimiento, y el sistema de escritura es uno de ellos.

Es preciso aquí hacer dos distinciones. La primera remite a un problema epistemológico fundamental. La segunda tiene que ver con la relación entre procesos epistemológicos y los métodos o procedimientos de enseñanza.

Veamos la primera. La distinción que debe hacerse es entre la construcción de un objeto de conocimiento y la manera en que fragmentos de información provistos al sujeto son o no incorporados como conocimiento. Aunque se trate de procesos estrechamente relacionados, son diferentes. En un ambiente urbano, los niños están expuestos a material escrito y a acciones

¹ Traducción de "Literacy development. The construction of a new object of knowledge"; trabajo presentado, por invitación, a la **XXVII Convención Anual de la International Reading Association** (Chicago, USA, abril 1982). Traducción de la autora.

* Emilia Ferreiro es Doctora en Psicología de la Universidad de Ginebra (tesis dirigida por Jean Piaget). Actualmente Profesora titular de CINVESTAV (Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional) en México. Autora de numerosas publicaciones. Uno de sus libros, publicado con A. Teberosky en 1979, ha sido traducido al inglés, con el título de **Literacy before Schooling** (Heinemann Educational Books, 1982).

sociales vinculadas con material escrito desde el comienzo mismo. Pueden obtener información acerca de algunos tipos de relaciones entre acciones y objetos (por ejemplo, que enviar una carta supone escribir algo en una hoja de papel, ponerla en un sobre, e ir luego al correo, sin saber exactamente qué significa "escribir", qué clase de objeto es una carta y, menos afín, qué tipo de institución es el correo o cuál es el vínculo entre el cartero y la persona a quien está dirigida la carta).

La construcción de un objeto de conocimiento implica mucho más que una colección de informaciones. Implica la construcción de un esquema conceptual que pueda interpretar datos previos y nuevos datos (es decir, que pueda recibir información y transformarla en conocimiento); un esquema conceptual que permita procesos de inferencia acerca de propiedades no observadas de un determinado objeto y la construcción de nuevos observables sobre la base de lo que es anticipado y lo que es verificado.

Muy a menudo se acepta que el desarrollo de la lectoescritura comience antes que la escuela, pero se lo considera solamente como el aprendizaje de diferentes informaciones no relacionadas entre sí que luego, por algún tipo de mecanismo no especificado, se van a ensamblar. Pero el aprendizaje de la lectoescritura es mucho más que aprender a conducirse de una manera apropiada con este tipo de objeto cultural (incluso cuando se define culturalmente el término "apropiado", es decir, se lo relativiza). Es mucho más que esto precisamente porque involucra la construcción de un nuevo objeto de conocimiento que, por supuesto, no puede ser directamente observado desde el exterior.

La distinción que precede está en estrecha relación con la siguiente: la distinción entre métodos o procedimientos de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Implícita en los intentos de mantener el proceso de aprendizaje bajo control está la suposición de que los procedimientos de enseñanza determinan los pasos en la progresión del aprendizaje. Este punto de vista, a su vez, está basado en la convicción de que "nada está dentro de la mente si antes no estuvo fuera de ella". Toda la investigación psicológica o psicopedagógica guiada por esta suposición implícita pareciera probar que así ocurre efectivamente. Esto es así cuando solamente se analizan las respuestas en términos de "correctas" o "incorrectas", es decir, respuestas esperadas, "buenas", por oposición a las otras, que no son consideradas en términos positivos sino solamente en términos negativos.

Pero cuando la investigación es conducida con otro tipo de presuposiciones –esto es: que las respuestas son solamente la manifestación externa de mecanismos internos de organización, y que las respuestas pueden ser clasificadas en términos de "correctas" o "incorrectas" solamente cuando el punto de vista del observador es tomado como siendo el único punto de vista legítimo– se pueden encontrar una cantidad de cosas muy extrañas. Jean Piaget fue quien nos obligó a reconocer la importancia de estas "cosas muy extrañas" que ocurren en el desarrollo cognitivo. Por el mismo hecho, nos obligó a abandonar esta manifestación particular del "egocentrismo" que puede ser llamado "adultocentrismo" (Señalemos que el egocentrismo no está reservado solamente a un período de la vida; reaparece a niveles muy

diferentes, tal como se puede ver claramente en la historia de las ciencias sociales.) Jean Piaget nos obligó a abandonar la idea de que nuestro modo de pensar es el único legítimo, y nos obligó a tomar el punto de vista del sujeto en desarrollo. Esto es fácil de decir, pero muy difícil de aplicar coherente y sistemáticamente.

En el caso del desarrollo de la lectoescritura la dificultad para adoptar el punto de vista del niño resultó de tal magnitud que descuidamos completamente las manifestaciones más evidentes de los intentos infantiles para comprender el sistema de escritura: las producciones escritas de los niños mismos. Hasta hace pocos años, los primeros intentos de escribir hechos por los niños eran considerados solamente como garabateo, como si la escritura debiera comenzar directamente con letras convencionales bien dibujadas. Todo lo que ocurría antes era simplemente considerado como intentos de escribir y no como escritura real. En el mejor de los casos, era considerado como una actividad puramente gráfica, relevante para la verdadera escritura solamente en la medida en que conduce a un control creciente sobre los instrumentos gráficos y el espacio gráfico. No se suponía que tuviera lugar algún tipo de actividad cognitiva mientras se ejecutaban estos garabateos. Esas extrañas marcas gráficas parecían estar puestas al azar. Más aún, cuando los niños comenzaban a poner letras convencionales, pero en un orden no convencional, el resultado era considerado como una "mala" reproducción de alguna escritura que seguramente habían observado en algún otro lugar.

Incluso ahora, cuando el término "*invented spelling*" ha llegado a ser popular (al menos en los Estados Unidos), no es fácil encontrar educadores ni investigadores capaces de interpretar todas las sutilezas involucradas en las producciones escritas que preceden cualquier intento de establecer una correspondencia entre letras y sonidos.

Nuestros trabajos longitudinales con niños de lengua materna castellana entre tres y siete años² no permitieron –entre otros resultados nuevos– confirmar las hipótesis acerca del desarrollo que habíamos formulado al publicar nuestras investigaciones transversales previas³. Ahora sabemos que tienen lugar una serie de pasos ordenados antes de que el niño comprenda la naturaleza de nuestro sistema alfabético de escritura y que cada paso está caracterizado por esquemas conceptuales particulares, cuyo desarrollo y transformación son nuestro principal objeto de estudio. Ninguno de esos esquemas conceptuales puede ser caracterizado como una simple reproducción, en la mente del niño, de informaciones provistas por el medio. Esos esquemas implican siempre un proceso constructivo en el cual los niños toman en cuenta parte de la información dada, dejan de lado parte de la información dada, e introducen siempre, al mismo tiempo, algo propio. El resultado son construcciones originales, tan extrañas a nuestro modo de pensar que parecen caóticas a primera vista. Esas "cosas muy extrañas" que Piaget nos ayudó a interpretar en otros dominios aparecen **también** en el desarrollo de la lectoescritura. La historia de estos esquemas conceptuales no es un proceso al azar: esa historia tiene una dirección, pero no puede ser

² E. Ferreiro: "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura" en: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (1982a).

³ E. Ferreiro y A. Teberosky (1979).

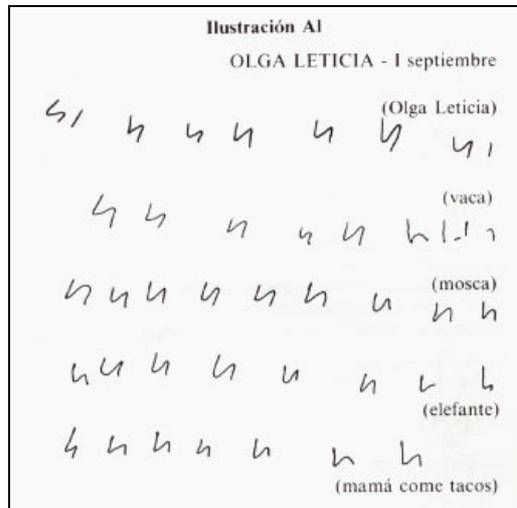
caracterizada como un proceso puramente madurativo. Cada paso resulta de la interacción que tiene lugar entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento: en el proceso de asimilación (es decir, en el proceso de elaboración de la información) el sujeto transforma la información dada; la resistencia del objeto obliga a veces al sujeto a modificarse a su vez (es decir, a cambiar sus propios esquemas) para comprender al objeto (es decir, para incorporarlo, para hacerlo suyo).

Uno de los datos más recientes que hemos obtenido es éste: muchos niños, que comienzan la escuela primaria en niveles muy elementales de conceptualización acerca del sistema de escritura, muestran durante el primer año escolar la misma progresión que otros niños muestran antes de entrar a la escuela, y esto a pesar del hecho de estar expuestos a intentos sistemáticos para hacerlos comprender directamente el sistema alfabético de escritura.

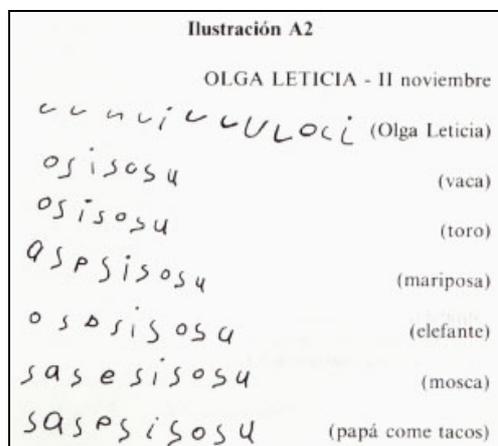
Vamos a presentar algunos ejemplos detallados, pero antes es preciso hacer dos observaciones. En primer lugar, el desarrollo de la lectoescritura me preocupa no sólo por razones teóricas sino también por razones prácticas: el analfabetismo es aún hoy en día un grave problema en Latinoamérica. Es el sistema de la escuela pública el que me interesa, porque es este sistema el que debe llegar a ser más sensible a los problemas de los niños y más eficiente para resolverlos si queremos cambiar la situación escolar de la mayoría de la población de nuestros países. Siempre se pueden encontrar, en cualquier país, situaciones especiales que involucran a una minoría de niños: escuelas con proyectos pilotos en donde las cosas pasan de otro modo, maestros entrenados que se conducen de modo diferente, etc. No es lo mismo estudiar los problemas de alfabetización a nivel nacional que estudiarlos en una escala local o en situaciones particulares bien controladas. Si se considera que los niños que presentaremos a continuación podrían haber recibido una enseñanza diferente y obtener al final mejores resultados, estoy de acuerdo por anticipado. Pero no estoy interesada aquí en la metodología como tal sino en la distinción necesaria entre lo que es enseñado y lo que se aprende, y esta distinción se aplica a **cualquier** metodología, aunque sea más fácil de mostrar en el caso de un tipo de enseñanza más tradicional. Además, dentro del sistema de educación pública mi interés está focalizado en aquellos niños que han tenido muy escasas posibilidades de estar rodeados de material escrito y de usuarios de esos materiales: niños de padres analfabetos o semialfabetos, niños que tuvieron poca o nula oportunidad de asistir a una institución preescolar. Mi interés particular en estos niños está ligado a razones tanto teóricas como prácticas: por una parte, ellos son los únicos que nos pueden mostrar si la línea de desarrollo antes mencionada tiene una cierta "lógica interna" que se contrapone a intentos explícitos y sistemáticos que la ignoran; y, por otra parte, porque éstos son los niños que más a menudo fracasan en la escuela.

Vayamos a los ejemplos. **Olga** es una niña de seis años que comienza la escuela con un tipo de escritura indiferenciada. Todo lo escribe con el mismo grafema repetido muchas veces; el comienzo y el final están determinados solamente por los límites del espacio gráfico; incluso su nombre recibe el mismo tipo de representación. Un único aspecto positivo debe ser

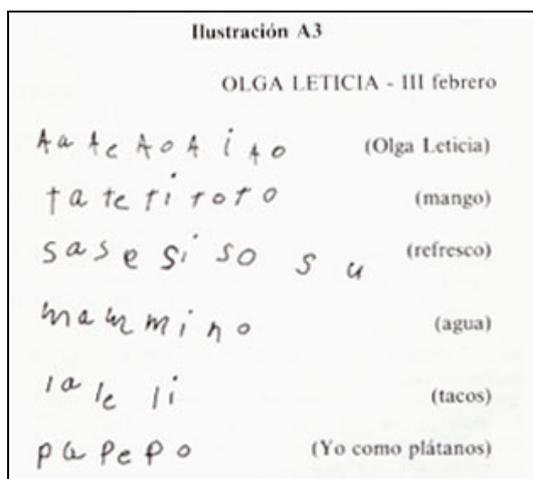
mencionado: la linearidad en la disposición de los caracteres (**Ilustración A1**).



Dos meses después, Olga ha hecho algunos progresos. Sin duda alguna su maestra estaba enseñando una de las series tradicionales del español (sa, se, si, so, su) y una de las palabras escolares más populares (oso). La maestra estaba enseñando algo relacionado con el alfabeto. Lo que Olga aprendió es otra cosa: aprendió a dibujar algunas letras y quizás cierto tipo de alternancia de caracteres en una serie. Por supuesto, no hay correspondencia entre grafemas particulares y la pauta sonora de las palabras que escribe. Pero con la información provista por el medio Olga es ahora capaz de escribir de una manera más convencional. Sin embargo, se evidencia muy poco progreso cognitivo, aparte del hecho de que ella puede ahora controlar la finalización de una escritura (todo termina al llegar a **su**). Si se observa cuidadosamente, se verá que la bien conocida serie **sasesisoso** es lo que escribe dos veces al final para representar dos emisiones muy diferentes ("mosca" y "papá come tacos"). Cuando le señalamos a Olga que las dos escrituras eran idénticas, ella no pensó que eso constituyera una objeción, y siguió manteniendo que había escrito dos cosas diferentes a pesar de la identidad objetiva de las escrituras (**Ilustración A2**).



Tercera entrevista, dos meses y medio más tarde: Olga ha ampliado considerablemente su repertorio de letras. No caben dudas de que la maestra había agregado otras combinaciones "consonante + vocal" a la primera. La maestra estaba tratando de presentar la escritura alfabética como una combinación de sílabas. Olga aprendió otra cosa: aprendió a producir diferencias objetivas en los resultados para representar cosas diferentes (**Ilustración A3**). Fue entonces cuando la maestra decidió que Olga debía repetir el primer año escolar.



Cuarta entrevista, cercana al final del año, cuando la maestra estaba focalizando su atención solamente en aquellos niños que podían ser promovidos: Olga ha hecho progresos notables. Escribe muy cuidadosamente su nombre diciéndolo silábicamente para sí misma ("Ol... ga.. letiii...") mientras pone **o g i a**. Luego procede a verificar. Va diciendo una sílaba por vez, mientras señala una letra por vez: "Ol-ga-le-tis ...". Sorprendida por el resultado, comienza nuevamente: "Ol-ga-le... faltó la le". La estimulamos a que comience nuevamente. Mientras va diciendo para sí misma "... le, la e? ... ol-ga-le-ti... la i... cia", escribe **o g e i s a** y ahora sí está satisfecha con el resultado. Utilizando el mismo método escribe varias palabras. Sin darse cuenta, escribe dos veces la misma serie **u n o**, una vez con la intención de escribir "mu-ñe-co" y la otra vez queriendo escribir "un-ár-bol" (la adición del artículo indefinido tiene aquí la finalidad de alargar la palabra bisílaba). Esta vez, cuando le pedimos que lea estas dos escrituras idénticas, se da cuenta inmediatamente de la dificultad y sin dudarlo trata de corregirlo: "ár-bol... faltó la a"⁴. Algo similar ocurre con otras dos palabras ("sal" y "sopa") que reciben la misma representación escrita: **s a**. Cuando las comparamos, mantiene que "so-pa" está escrita en la primera y "sal" en la segunda; el aceptar poner solamente una letra para una palabra de una sílaba era realmente demasiado para ella, y dejó ambas escrituras como estaban (**Ilustración A4**).

⁴De hecho, Olga olvidó que había escrito "un árbol" y no sólo "ár-bol", pero poner menos de tres letras para una escritura le era muy difícil de aceptar, por eso trata de conservar esta cantidad mínima y el resultado es **a u o**; a pesar del hecho de que no puede justificar la letra intermedia, insiste en que necesita tres para escribir esa palabra.

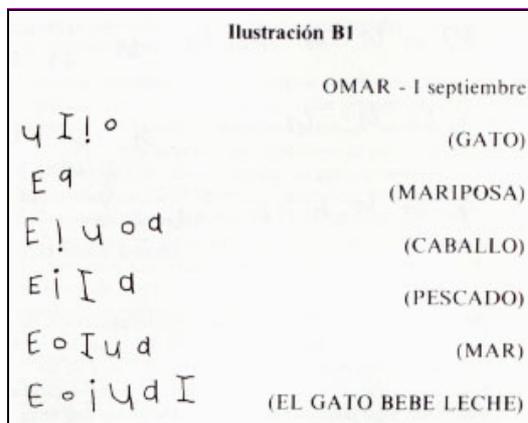
Ilustración A4	
OLGA LETICIA - IV mayo	
ogja	(ol-ga-letiii-cia)
og ejsa	(ol-ga-le-ti-cia (2))
u no	(u-nar-bol)
o uo	(ar-bol)
u no	(mu-ñe-co)
miesa	(mar-ri-po-sa (2))
sa	(so-pa)
a esa	(pa-le-ta (2))
sa	(sal; sa-sal; sa-l)
age se	(a-gua-ca-te)
suo	(sa-po-poooo; sa-p-o)

Este niño hizo durante el año escolar una progresión que no fue considerada como progreso en el momento de las “grandes decisiones” (promoverla o hacerla repetir el año). Sin embargo, aún siguió progresando (y mucho) hacia el final del año. Para los estándares escolares estaba aún muy por debajo de la ejecución esperada, porque no escribía convencionalmente. De hecho, estaba haciendo mucho más que reproducir escrituras previamente observadas en el pizarrón o en el libro escolar: **estaba inventando un sistema silábico de escritura.**

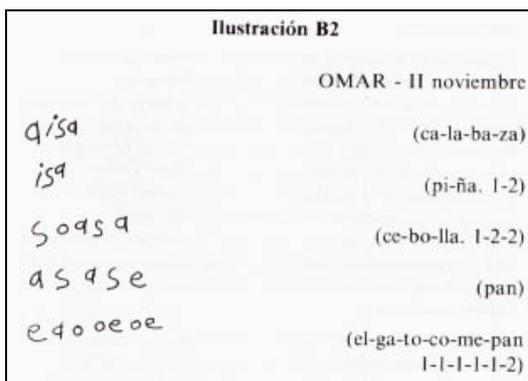
Esta invención no es peculiar de Olga. La escritura silábica es el resultado de uno de los esquemas más importantes y complejos que se construyen durante el desarrollo de la lectoescritura. Ese esquema permite al niño, por primera vez, relacionar la escritura a la pauta sonora de la palabra: una letra para cada sílaba; tantas letras como sílabas. Mis aún, en el caso de Olga las letras –particularmente las vocales– han adquirido ciertas estabilidad: por ejemplo, la letra **a** solamente aparece para representar sílabas donde el sonido convencional de esta letra aparece.

Siguiente ejemplo: **Omar** es un niño de seis años que comienza la escuela primaria sabiendo cómo dibujar seis letras diferentes. Utiliza este repertorio para diferenciar una palabra escrita de la siguiente. Casi siempre comienza con la misma letra (E). Ha fijado también la cantidad de letras para cada palabra (cuatro o cinco letras). La única palabra escrita con dos letras es “mariposa”, por una razón muy precisa: le proponemos al mismo tiempo “mariposa” y “caballo” y dice que “mariposa” lleva menos letras que caballo porque una mariposa es más pequeña que un caballo. Nunca repite la misma letra en una misma escritura. Con muy limitadas variaciones en la cantidad de letras, y con un repertorio también limitado de letras, Omar está obligado a descubrir que se pueden obtener diferentes escrituras cambiando el orden de los elementos (y esto es aun más difícil de obtener porque se impone a sí mismo una restricción adicional: comenzar siempre con la misma letra). Las letras no tienen aún un valor sonoro estable (ya sea o no el convencional).

Pero este tipo de escritura no es una escritura primitiva: Omar muestra marcado control sobre sus producciones, un control determinado por principios organizadores internos que no están directamente derivados de la experiencia (**Ilustración B1**).



Dos meses después Omar muestra un tipo de escritura silábica. Las vocales han adquirido valores sonoros convencionales, pero son utilizadas para representar una sílaba completa. Sin embargo, las vocales pueden servir a fines diferentes cuando surgen situaciones particulares conflictivas. Veamos. La primera palabra que le pedimos a Omar que escriba es, ciertamente, una palabra terrible para este tipo de escritura silábica: “calabaza” debería escribirse **AAAA**, pero esto es estrictamente prohibido por el principio de variación interna que los niños establecen por sí mismos (no repetir más de dos veces la misma letra en una escritura, de lo contrario se obtiene algo “no legible”). La solución propuesta por Omar consiste en conservar la **a** para ambos extremos insertando en el medio otras dos letras, y dejando temporariamente de lado lo que él sabe acerca del valor sonoro convencional de esas mismas letras (**Ilustración B2**).



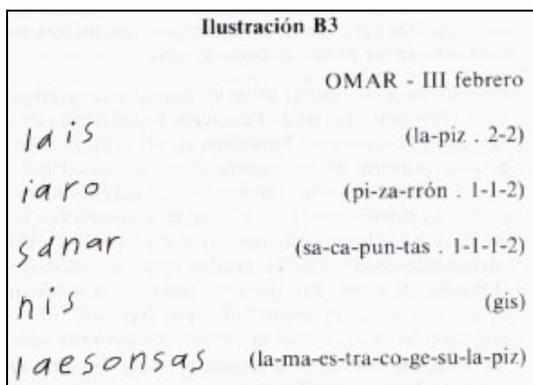
(Nota: los números indican cuántas letras señala al emitir cada sílaba)

La siguiente palabra –“piña”– puede o no llevar a una situación conflictiva, dependiendo del valor numérico del principio de cantidad mínima adoptado por el niño. En el caso de Omar, “piña” no es una palabra fácil de escribir: siguiendo su hipótesis silábica –una letra para cada sílaba– necesitaría poner solamente dos letras, pero siguiendo su requisito de cantidad mínima necesita poner al menos tres letras. Logra una solución de compromiso,

poniendo las dos vocales de la palabra en ambos extremos y otra letra en el medio. La función de esta última letra no es la de representar una sílaba sino la de hacer “legible” la escritura.

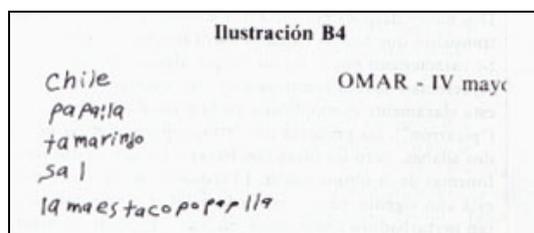
La siguiente palabra –“cebolla”– debería ser fácil de escribir porque tiene tres sílabas y diferentes vocales pero, en este contexto particular, plantea algunos problemas. Omar comienza escribiendo tres “buenas” letras para esta palabra, pero como también ha puesto tres letras para la última palabra de sólo dos sílabas, se siente obligado a agregar dos letras más (de las mismas anteriores). Si la palabra bisílaba plantea serios problemas, es fácil imaginar cuán difícil es tratar un monosílabo. Al escribir “pan” Omar comienza con la vocal correcta, y luego prácticamente pierde control –como muchos otros niños– terminando con tantas letras como había puesto para la palabra anterior. Al final, con la oración que le proponemos, logra recuperar su hipótesis principal, comenzando con una letra para cada sílaba; no cualquier letra sino las vocales que pertenecen a cada una de las sílabas (excepto al final, cuando la misma palabra “pan” reaparece, quizás haciendo surgir nuevamente la mala sensación de una contradicción no resuelta). Como puede verse, a partir del análisis que acabamos de hacer, es muy difícil juzgar acerca del nivel conceptual de un niño considerando únicamente los resultados, sin tomar en cuenta el proceso de construcción. Es la consideración conjunta del resultado y del proceso lo que nos permite interpretaciones significativas. Resultados prácticamente idénticos pueden ser producidos por diferentes procesos, tanto como procesos similares pueden conducir a diferentes productos. Tal como lo dijimos al comienzo, necesitamos adoptar el punto de vista del sujeto en desarrollo. Definir similitudes solamente sobre la base de los resultados es privilegiar nuestro propio punto de vista. Esta no es sino una de las razones por las cuales es tan difícil hacer un análisis psicogenético coherente.

Dos meses después encontramos a Omar en el período de transición que hemos llamado escrituras silábico–alfabéticas. Se caracterizan por el hecho de que algunas letras representan sílabas mientras otras representan fonemas. Esto está claramente ejemplificado en la segunda palabra (“pizarrón”); las primeras dos letras representan las primeras dos sílabas, pero las otras dos letras representan dos de los fonemas de la última sílaba. El requisito de cantidad mínima está aún vigente, pero esta vez la palabra monosilábica no es tan perturbadora como antes: en lugar de perder control, Omar hace aquí su análisis fonético más consistente (**Ilustración B3**).



El punto importante para subrayar es éste: este tipo de escritura ha sido tradicionalmente analizado como “omisión de letras”. Es cierto que, desde el punto de vista de la escritura adulta convencional, faltan algunas letras. Pero desde el punto de vista del sujeto en desarrollo (es decir, tomando en cuenta lo que ha ocurrido antes en el desarrollo) este tipo de escritura es “adición de letras”. El niño está introduciendo más letras de las que necesitaba en su análisis silábico previo. Ha aprendido –sobre todo a través de los fracasos de la hipótesis silábica al tratar de dar sentido a la escritura socialmente constituida– que necesita ir “más allá” del análisis silábico. ¿Los niños como Omar están haciendo omisiones cuando escriben? Mi respuesta enfática es que **no**: están agregando letras con respecto a su modo previo de escritura; difícilmente pueden omitir lo que nunca han tenido. Se puede ver así cuan opuestos pueden ser los análisis acerca de los mismos datos. Si se mantiene que los niños aprenden a escribir por observación y reproducción de los ejemplos de escritura que los rodean, entonces se debe concluir que algo está omitido en su reproducción. Yo estoy tratando de demostrar que este punto de vista es insostenible. Nadie en una sociedad alfabética enseña a los niños cómo escribir silábicamente, y sin embargo los niños inventan este tipo de escritura, construyendo al mismo tiempo un poderoso esquema interpretativo. Desde este punto de vista constructivista el problema es mucho más complicado que simplemente agregar o perder tales o cuales letras: el problema es cómo y en qué circunstancias es posible cambiar los esquemas interpretativos.

Nada malo ocurrió luego con Omar, a pesar del hecho de que estaba siguiendo su propia manera de entrar a la lectoescritura: al final del año ha traspasado la barrera y escribe alfabéticamente (**Ilustración B4**).



Podríamos proseguir con el análisis cualitativo de casos individuales, pero quisiera presentar también algunos datos cuantitativos, para que se vea claramente que no estamos hablando acerca de una minoría de niños.

Durante los años 1980-82 dirigí un proyecto de investigación en la **Dirección General de Educación Especial** (una de las ramas del Ministerio de Educación en México). El objetivo práctico principal de esta investigación era conocer qué ocurre durante el primer año escolar con aquellos niños que no logran comprender la naturaleza del sistema alfabético de escritura y que luego serán derivados al sistema nacional de educación especial⁵. Esto es, nuestro propósito era describir el proceso de aprendizaje que tiene lugar en los

⁵ Las cifras nacionales de repitencia de primer grado se han mantenido entre 16 y 18%. Adicionadas a las de deserción, se obtienen porcentajes que han oscilado entre 22 Y 23% durante últimos cinco años. La información completa sobre los resultados de esta investigación está contenida en: E. Ferreiro M. Gómez Palacio y colaboradores (1982b.).

niños **antes** de que sean rotulados como “niños que fracasan”. El propósito teórico principal del mismo proyecto era saber si los niños que comienzan la escuela primaria con tipos de conceptualización prealfabéticos seguirán en la escuela la misma progresión que otros niños muestran antes de entrar a la escuela, y esto a pesar del hecho de que los métodos y procedimientos de enseñanza intentan conducirlos directamente al sistema alfabético de escritura.

Elegimos tres importantes concentraciones urbanas del país: México (la capital), en el centro del país; Monterrey (la capital del Estado de Nuevo León) en el norte; Mérida (la capital del Estado de Yucatán) en el sur. Dentro de estas concentraciones urbanas seleccionamos aquellos distritos escolares con las cifras más altas de fracaso (niños repetidores o desertores). Dentro de cada uno de estos distritos escolares, seleccionamos una cierta cantidad de escuelas (71) que presentaban también las mayores cifras de fracaso. Dentro de estas escuelas identificamos 159 grupos de primer grado, y allí seleccionamos al azar una importante muestra de niños que entraban a primer año por primera vez en septiembre de 1980⁶.

Comenzamos la investigación con 959 niños en el primer mes de actividades escolares (septiembre, 1980). Estos niños fueron seguidos longitudinalmente hasta junio de 1981, con entrevistas individuales cada dos meses o dos meses y medio (recogimos también datos de observación). Finalizamos el trabajo con 886 de estos mismos niños. Del conjunto complejo de tareas elaboradas para identificar cambios en las conceptualizaciones infantiles, solamente haremos referencia aquí a la evolución de las producciones escritas de estos mismos niños. Estábamos principalmente interesados en los procesos de escritura, en el modo en que construían nuevas escrituras, y no en sus posibilidades de reproducir algunas de las palabras particulares que los maestros habían decidido enseñar. En cada entrevista propusimos a los niños cuatro palabras dentro de un campo semántico dado (nombres de animales, de comidas, etc.), con una variación sistemática en el número de sílabas (palabras de una a cuatro sílabas).

Dentro de esta muestra esperábamos obtener un cierto número de niños que comenzaran con niveles de conceptualización similares o próximos a los de los ejemplos que acabamos de presentar. Esto es lo que ocurrió efectivamente: el 80% de los niños escribían al comenzar el año escolar sin hacer ninguna correspondencia entre la pauta sonora de la palabra y la representación escrita (sin correspondencia convencional o no convencional; sin correspondencia cuantitativa con la longitud de la palabra ni una correspondencia cualitativa según la cual algunas letras representarían sistemáticamente un conjunto limitado de valores sonoros).

A partir de allí una de nuestras preguntas fue: ¿están estos niños reproduciendo dentro de la situación escolar la progresión que otros siguen antes de entrar a la escuela? Para simplificar esta presentación me referiré

⁶ Fijamos también el intervalo de edad: entre 6 años 2 meses y 6 años 8 meses al comienzo del año escolar. Tratamos también de controlar otras variables: cantidades similares de niños y niñas; cantidades similares de niños con o sin experiencia preescolar previa; cantidades similares de niños del turno matutino y del turno vespertino.

solamente a cuatro sistemas ordenados de escritura: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

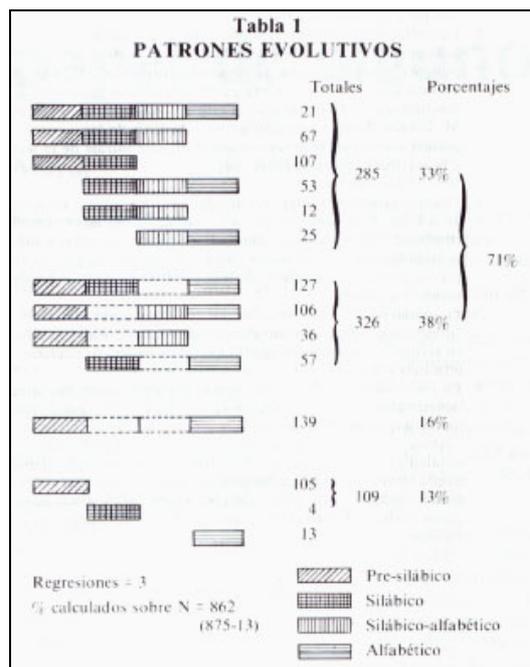
Los ejemplos que acabamos de presentar quizás hayan permitido sensibilizar al lector con respecto al hecho de que hay una amplia variedad – también psicogenéticamente ordenada– dentro de los sistemas presilábicos de escritura. Si aquí estamos considerando todas esas variedades como una unidad es únicamente por dos razones. Por una parte, queremos ubicar aquellas conceptualizaciones que no intentan relacionar la representación escrita con la pauta sonora de la palabra emitida (aunque puedan eventualmente hacer otras correspondencias, como por ejemplo, entre el significado de la palabra y la representación escrita). Por otra parte, queremos ubicar todas las representaciones escritas que indican un vínculo preciso con la pauta sonora de la palabra⁷. Sin embargo, necesitamos diferenciar este último conjunto, porque estamos centrándonos en el desarrollo que tiene lugar en la escuela, y no es lo mismo, desde el punto de vista escolar, escribir en cualquiera de estos tres sistemas diferentes.

Intentaré explicar ahora solamente un aspecto particular de este problema: ¿cuáles son los patrones evolutivos que fueron efectivamente observados, y cuál es su relación con nuestras hipótesis teóricas?

Necesitamos diferenciar aquí dos problemas relacionados pero diferentes; se puede hablar acerca de los pasos seguidos por los niños en su desarrollo y también se puede hablar acerca de la velocidad de este mismo desarrollo, es decir, del tiempo necesario para llegar al final. Incluso reconociendo que es este último problema el que más a menudo aparece vinculado con las prácticas y las políticas educativas, considero que muy difícilmente se pueden resolver problemas de ritmos de desarrollo sin conocer cuáles son los pasos realmente necesarios del proceso. Aquí voy a referirme únicamente a secuencias de pasos.

Para comparar los patrones evolutivos, dejaremos de lado –de la muestra total de 886 niños– a un pequeño grupo de 13 que comenzaron la escuela primaria ya al nivel alfabético, tanto como a otro pequeño grupo de 11 niños de los cuales tenemos solamente tres entrevistas, en lugar de las cuatro que tenemos para todos los otros niños. Los porcentajes estarán dados sobre la cifra total final de 862 niños y 3448 entrevistas (**ver tabla 1**).

⁷ Es solamente en este contexto que podemos usar el término “presilábico” que no es un término muy feliz, porque se refiere en términos negativos a aquello que debiera ser caracterizado en términos positivos.



El 33% de la muestra pasó durante el año escolar de un nivel de conceptualización al siguiente, sin omitir ningún paso, exactamente como lo hacen muchos niños preescolares. Otro 38% siguió una evolución similar, pero uno de los pasos no fue atestado en nuestros datos. Más de la mitad de este segundo grupo no mostró el tipo de escritura que hemos llamado silábico-alfabético. Este nivel silábico-alfabético está teóricamente conceptualizado como un período de transición y, en consecuencia, carente de estabilidad interna, Por lo tanto, no esperábamos que nuestros datos mostraran siempre evidencia de este tipo de conceptualización de transición, ya que, para poder hacerlo, los niños tendrían que haber estado en ese momento preciso exactamente cuando una de nuestras entrevistas tuvo lugar. Además, tratándose de un nivel de transición, tampoco esperábamos encontrar niños que permanecieran en el nivel silábico-alfabético todo a lo largo del año escolar, y esto es lo que efectivamente ocurrió: el 13% de los niños de la muestra no hacen ninguna progresión de un nivel al siguiente (lo cual no significa que no hayan hecho progresos dentro de un mismo nivel), y **ninguno** de estos niños permanece en el nivel silábico-alfabético todo a lo largo del año. Finalmente, esperábamos que los niños que comienzan la escuela con este tipo de escritura silábico-alfabética no tendrían problemas para llegar al nivel alfabético durante el año escolar, y esto ocurrió con todos ellos (25 niños). Por lo tanto, todas nuestras expectativas acerca del período silábico-alfabético resultaron confirmadas.

Además de este 13% de niños, que acabamos de mencionar, que no hacen un progreso significativo, hay un 16% que pasa directamente del período presilábico al alfabético en el intervalo de dos meses (o dos meses y medio) que media entre una de nuestras entrevistas y la siguiente.

Solamente este 16% cumple con las expectativas escolares de hacerlos pasar directamente al sistema alfabético de escritura. Todos los otros (71%) pasan a través de otros tipos de escritura. Su progresión no puede ser

caracterizada como lineal, como una simple adición de más y más letras con valor sonoro convencional, o como una simple adición de más y más sílabas convencionalmente escritas.

En modo alguno el tipo de escritura silábico puede ser caracterizado simplemente como una “mala” reproducción de los ejemplos del maestro. Y al menos 451 de estos niños (52%) pasan a través de este periodo silábico⁸. En modo alguno la escritura de tipo silábico puede ser considerada como una especie de desviación patológica: el 87% de los niños que comienzan la escuela en este nivel evolutivo (126 niños) están en el nivel alfabético al final del año escolar o aun antes (110 niños).

Por otra parte, los niños que comienzan la escuela al nivel presilábico (708) no llegan al nivel alfabético en la misma proporción. El 55,5% de ellos (393) llega al nivel final, y el resto se divide en tres grupos numéricamente equivalentes: 14.5% (103) que llegan al nivel silábico-alfabético; 15% (107) que llegan al nivel silábico; y 15% (105) que permanecen a lo largo del año sin comprender que las diferencias en las escrituras se relacionan con diferencias en la pauta sonora de las emisiones.

Sería carente de sentido concluir, a partir de estos datos, que solamente los niños de nivel silábico o silábico-alfabético están “maduros” para entrar al primer grado. Esto significaría dejar fuera de la escuela al 80% de aquellos niños que más lo necesitan. ¿Quién les ayudará a llegar al sistema alfabético si los dejamos fuera de la escuela? Los niños no están obligados a llegar a la escuela ya alfabetizados; es la escuela la que tiene la responsabilidad social de alfabetizarlos.

Además, estos datos simplemente señalan que en las **circunstancias actuales** solamente la mitad de la población que comienza la escolaridad en niveles presilábicos llega al nivel alfabético. Y no sabemos lo que podría ocurrir si lográramos cambiar los esquemas conceptuales de los maestros tanto como los de los psicólogos educativos; no sabemos qué podría ocurrir si todos nosotros replicáramos –a nuestro propio nivel– los esfuerzos infantiles por comprender; si dejáramos de clasificar a los niños en términos de “buenas” o “malas” respuestas y tratáramos de comprender realmente lo que están haciendo y lo que están tratando de hacer.

Porque ahora comenzamos a comprender que aquellos que fracasan en la escuela no son tan diferentes de aquellos que tienen éxito. Para todos ellos el desarrollo de la lectoescritura es un proceso constructivo. La información disponible –incluso la información sistemática como aquella que es provista por la escuela– es solamente uno de los factores intervinientes. Si los niños ponen a prueba con tanto trabajo diversas hipótesis extrañas a nuestro modo de pensar es por alguna razón. A pesar de las prácticas escolares, su problema no

⁸ En los ejemplos silábicos que hemos presentado algunas letras tienen valor sonoro convencional; los elegimos porque es más fácil comprender el modo de funcionamiento de las hipótesis silábicas en este caso particular. Pero, tal como lo hemos señalado repetidas veces en otros trabajos, la escritura silábica puede también comenzar sin este requisito (cuando los niños ponen cualquier letra para cualquier sílaba, pero tantas letras como sílabas). Y esto ocurre también dentro del contexto escolar.

es comprender tal o cual regla de correspondencia sonora, tal o cual escritura aislada. Su problema es comprender **la naturaleza** del sistema de escritura que la sociedad les ofrece. Para comprenderlo en tanto sistema están obligados a reconstruirlo internamente, en lugar de recibirlo como un conocimiento preelaborado.

Referencias bibliográficas

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

Ferreiro, E.: "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura" en: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI, 1982 a.

Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. y colaboradores, **Análisis de las perturbaciones en el proceso escolar de aprendizaje de la lectura y la escritura**. México: Dirección General de Educación Especial, 1982 b. (5 fascículos).