

Antes de empezar: ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?*

Miriam Nemirovsky

Para abordar aspectos vinculados con la enseñanza de la lectura y de la escritura es necesario hacer, previamente, una breve reseña de cómo escriben los niños al inicio del proceso de alfabetización, cuando sus escrituras se caracterizan por no ajustarse al sistema de escritura socialmente establecido, cuando –podríamos decir– escriben *a su manera*. Esto es necesario porque este libro se centra en algunas propuestas para los cursos iniciales de la escolaridad, y porque el lector requiere, por consiguiente, un acercamiento al tema mencionado. De no hacerlo, habría diversos planteamientos cuya interpretación resultaría difícil.

Hasta la fecha se han publicado numerosas obras que ponen en evidencia las características de las escrituras iniciales de los niños; la pionera es *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979). Si bien el tema excede totalmente los límites que me he propuesto para este libro, me ha parecido pertinente incorporar, al menos, algunos comentarios a citas de un texto posterior de Emilia Ferreiro,¹ donde plantea la existencia de tres niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Al comienzo del *primer nivel*, los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. [...] Con esta distinción, los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de *cualquier* sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños.

³ En *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México, Paidós, 2000, pp. 15-25.

¹ Emilia Ferreiro, “Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis”.

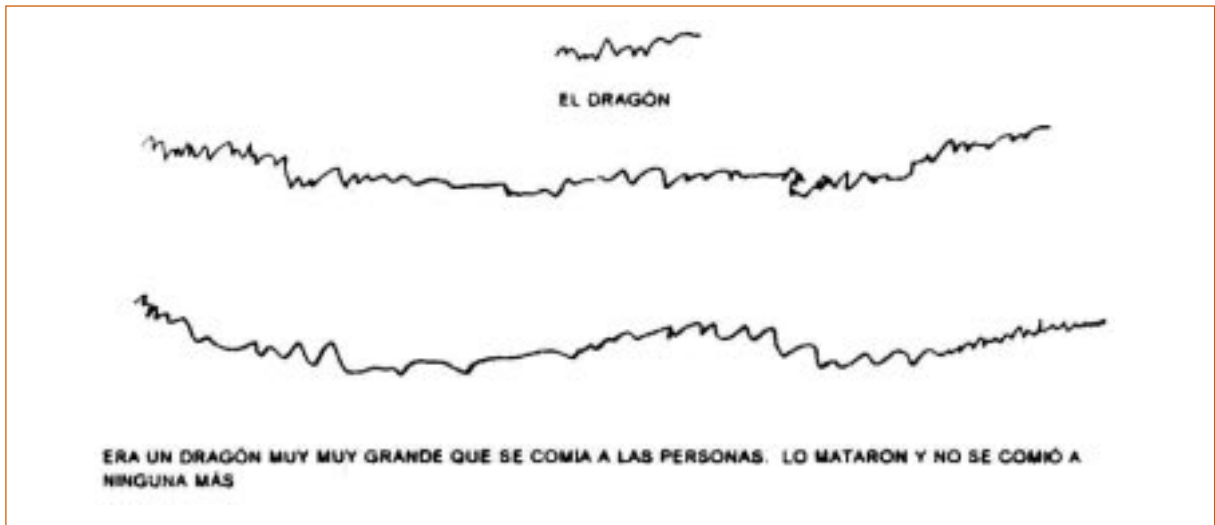


Figura 1. Escritura de Roberto (tres años y seis meses).

Como vemos, la producción de Roberto dista de semejarse a un dibujo: la linealidad y la arbitrariedad están presentes y destacan como propiedades esenciales que comparte con las escrituras sociales. Por otro lado, el trazo continuo caracteriza su producción.

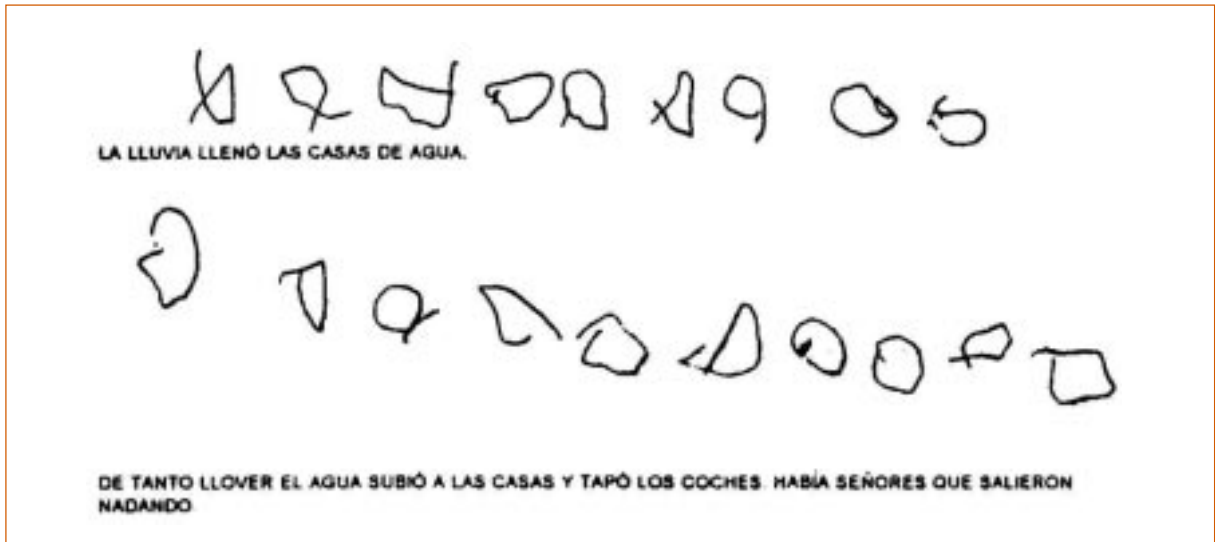


Figura 2. Escritura de Maite (cuatro años y tres meses).

La escritura de Maite es del mismo nivel que la de Roberto, aunque utiliza trazos discontinuos.

A medida que avanzan en este nivel, los niños establecen exigencias cuantitativas (cuántas letras debe tener como mínimo una palabra) y exigencias cuantitativas (qué variaciones debe haber entre las letras); ambas exigencias constituyen “dos principios organizadores”.

Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Éste es uno de los principales logros del *segundo nivel* de desarrollo. [...] En ese momento de la evolución, los niños no están analizando preferencialmente la pausa sonora de la palabra sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad).²

Las exigencias cuantitativas y cualitativas se extienden a las relaciones entre palabras, y los niños no admiten que dos escrituras iguales puedan servir para decir cosas diferentes.

Es necesario destacar que las características correspondientes a los aspectos cuantitativos tienen una evolución relativamente independiente de los aspectos cualitativos, y viceversa. De ahí que un niño pueda escribir sin control sobre la cantidad de grafías (aspecto cuantitativo) y con diferenciación de éstas (aspecto cualitativo), como también cabe la posibilidad de que lo haga con control sobre la cantidad de grafías y sin diferenciación entre grafías. Es decir, el avance en los aspectos cuantitativos no corresponde, paso a paso, al de los aspectos cualitativos. Aunque por momentos ambos aspectos se retroalimentan, en absoluto avanzan al unísono.

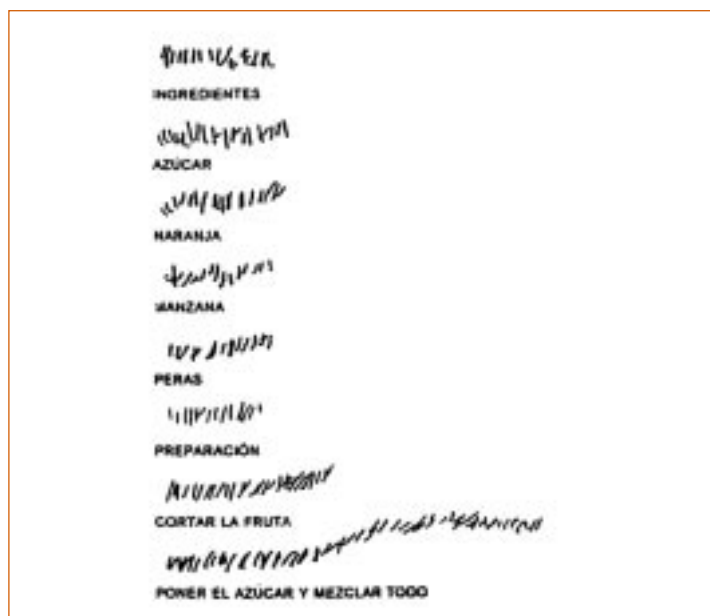


Figura 3. Escritura de Alberto (cuatro años y 11 meses).

Alberto establece cierto control sobre la cantidad de grafías que utiliza; de acuerdo con la extensión de lo que escribe, pone mayor o menor cantidad de grafías. En cuanto al aspecto cualitativo, no establece diferenciación: todas sus grafías son similares.

* *Ibid.*

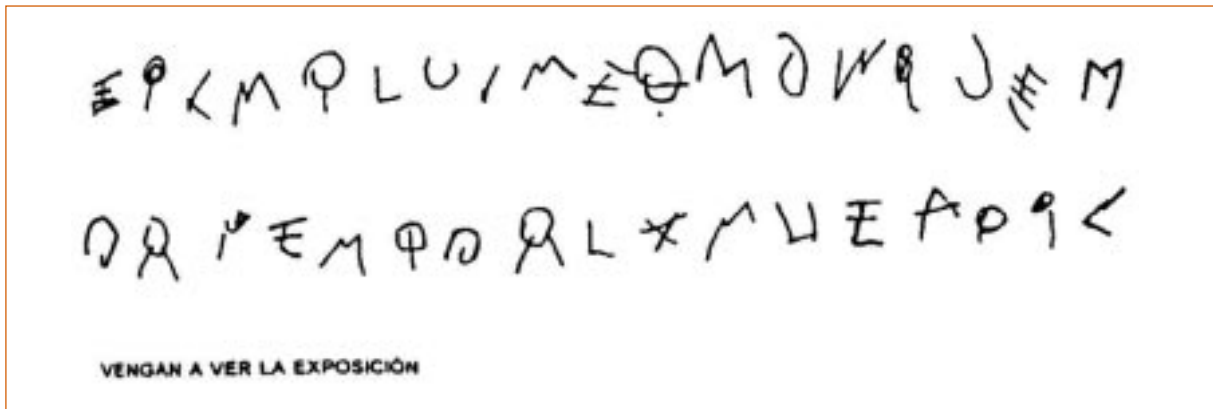


Figura 4. Escritura de Laura (cuatro años y cinco meses).

El texto escrito por Laura evidencia una clara diferenciación entre las grafías que utiliza (aspecto cualitativo), que además ya son símil-letras o letras, aunque no establece control sobre la cantidad de grafías utilizadas (aspecto cuantitativo).

A partir del *tercer nivel* los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la alfabética.

La hipótesis silábica (una letra para representar cada sílaba). Al principio no implica que la letra utilizada forme parte de la escritura convencional de dicha sílaba; incluso puede ser una grafía que no guarde similitud con ninguna letra. El control está centrado en los aspectos cuantitativos y, progresivamente, la letra que se usa para representar cada sílaba está vinculada con los aspectos sonoros de la palabra y suele ser constitutiva de la escritura convencional de ésta.

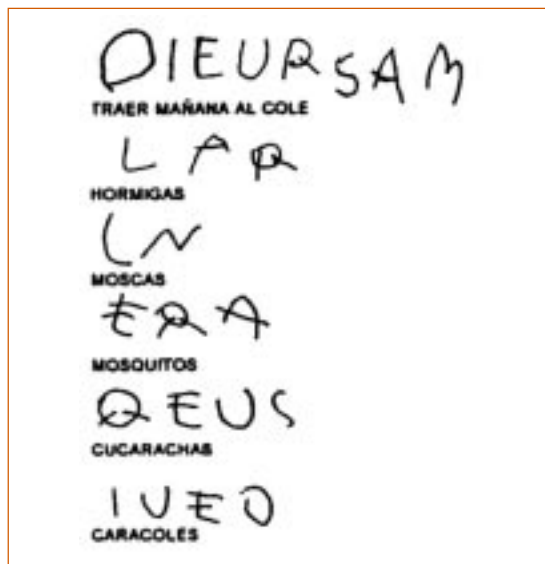


Figura 5. Escritura de Daniel (cinco años y un mes).

La producción de Daniel se ajusta claramente a la hipótesis silábica (una grafía para cada sílaba) pero, aunque la mayoría de las grafías utilizadas son símil-letras, éstas no guardan relación con el valor sonoro convencional de cada una de las letras empleadas.

Almudena escribe silábicamente y además la letra que utiliza para representar cada sílaba concuerda con el valor sonoro convencional. A partir de este momento, si conocemos el contexto de la situación de escritura, podemos leer a veces las producciones de los niños sin necesidad de que ellos, como autores, nos digan lo que allí han escrito.

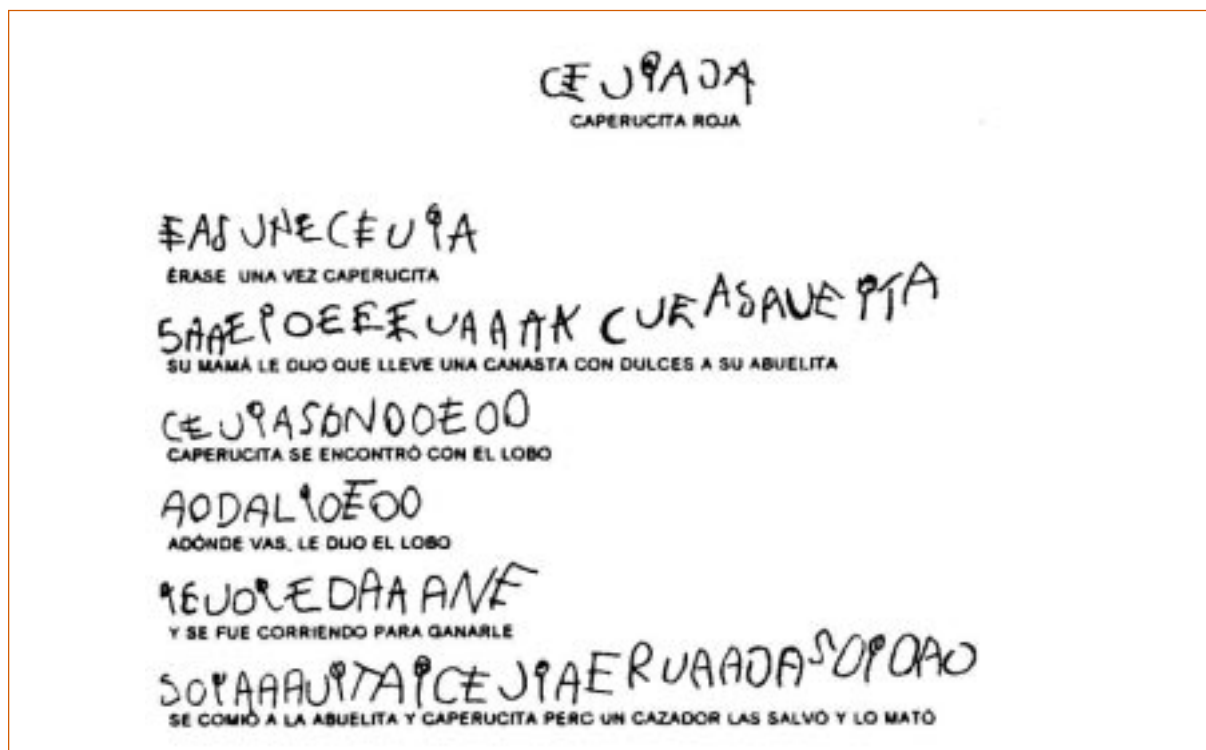


Figura 6. Escritura de Almudena (cinco años).

La hipótesis silábico-alfabética (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido). Es un periodo de transición en el que se mantienen y se cuestionan simultáneamente las relaciones silábicas; por ello las escrituras incluyen sílabas representadas con una única letra y otras con más de una letra.

La hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido). Implica que las escrituras presenten casi todas las características del sistema convencional, pero sin uso aún de las normas ortográficas.

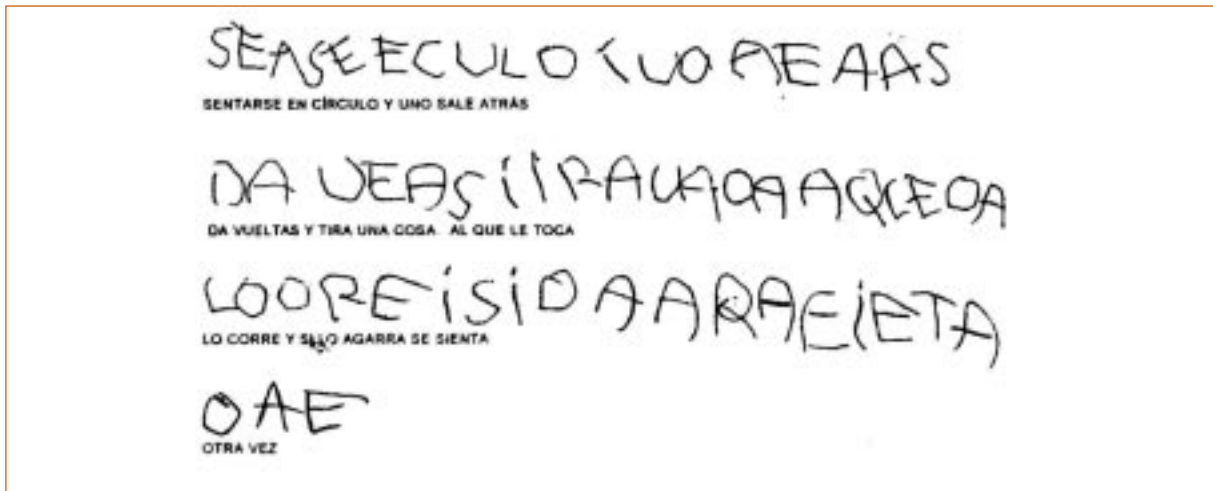


Figura 7. Escritura de Álvaro (cinco años y ocho meses).



Figura 8. Escritura de Noelia (cinco años).

A fin de presentar conjuntamente los momentos evolutivos del aprendizaje del sistema de escritura, utilizaré un esquema que puede servir de referencia o apoyo.

Aspectos cuantitativos	Sin control	Con control	Hipótesis silábica	Hipótesis silábico-alfabética	Hipótesis alfabética	Escritura ortográfica
Aspectos cualitativos	Sin diferenciación • Trazo continuo • Trazos discontinuos	Sin diferenciación • Grafías • Símil-letras • Letras	Sin valor sonoro convencional	Con valor sonoro convencional		

Figura 9. Esquema del proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Por supuesto, para avanzar a través de los niveles señalados es necesario que las situaciones didácticas lo propicien, y de eso se trata: de contribuir, desde la institución escolar, también al aprendizaje del sistema de escritura mediante la producción e interpretación de textos. Ahora bien, los niveles reseñados no necesariamente guardan relación con la edad cronológica, es decir, puede haber sujetos más pequeños que presenten escrituras mucho más evolucionadas desde el punto de vista del sistema de escritura, que las que producen algunos sujetos de mayor edad, pues la evolución está determinada por las oportunidades que los niños tienen de interactuar con la escritura y con usuarios de la escritura convencional en situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista. De allí la importancia de que la escuela asuma la responsabilidad de generar dichas situaciones.

Incorporar a la dinámica de trabajo del aula las consecuencias de lo antes expuesto implica, generalmente, un proceso muy laborioso por parte del maestro, porque los maestros solemos provenir de posturas teóricas divergentes que dificultan dicha incorporación. Lo anterior se pone de manifiesto cuando, por ejemplo, los maestros, aun estando al tanto de las aportaciones teóricas aquí presentadas, se refieren a ciertas producciones escritas que son representativas de las etapas iniciales del proceso de alfabetización, con frases como “Es que todavía no sabe escribir”; o cuando, para comentar una producción escrita por un niño o por una niña que está en el nivel alfabético, señalan: “Ya escribe bien”. Diríamos que estos comentarios evidencian que el maestro está avanzado en la didáctica de la alfabetización porque, al menos, da ocasión a que los niños escriban *a su manera*, pero que aún no ha hecho suya la idea de que quien produce textos, por más que lo haga con escritura no convencional, ya *sabe* escribir y lo hace *bien* (de acuerdo con las hipótesis que sustenta en ese momento). De modo que no habría textos producidos por sujetos que *no* saben escribir, ni textos *mal* escritos porque no se ajustan a las normas convencionales de la escritura; se trata, más bien, de producciones escritas que corresponden a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Ahora bien, el solo hecho de aceptar que existen niveles previos al uso del sistema convencional de escritura –no determinados por la forma ni por el método de enseñanza– es un cambio de gran envergadura respecto de las conceptualizaciones precedentes y hace necesario un esfuerzo consistente, por parte de los maestros, para lograr, de manera congruente, una auténtica reconceptualización.