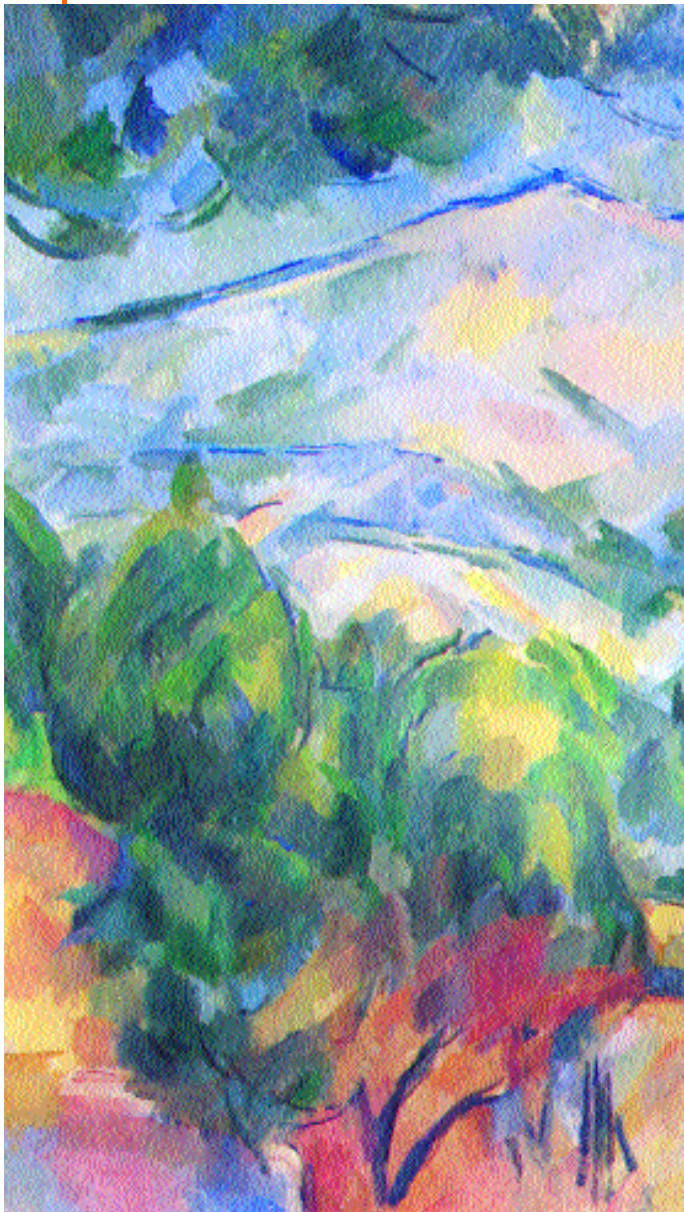


CLAUDIA MOLINARI*
EMILIA FERREIRO*

IDENTIDADES Y DIFERENCIAS EN LAS PRIMERAS ETAPAS DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN.

ESCRITURAS REALIZADAS EN PAPEL Y EN COMPUTADORA



En este trabajo se relata una investigación realizada con niños de un Jardín de infantes. En ella, la misma lista de palabras fue escrita por 25 niños de 5 años, en la misma sesión, primero en papel y luego en computadora, con un procesador de textos. Todos los niños sabían escribir por sí mismos (sin copiar) su propio nombre, pero diferían en el modo de escribir otras palabras. Cinco niños correspondían a cada uno de los siguientes niveles de conceptualización de la escritura: pre-silábico (avanzado), silábico inicial, silábico estricto, silábico-alfabético y alfabético (inicial).

Los resultados indican, en primer lugar, que la presencia de todas las letras en el teclado no es condición suficiente para modificar el nivel conceptual de las producciones infantiles. La conceptualización domina sobre los instrumentos y superficies de escritura. En segundo lugar, al comparar los pares producidos se identifica una categoría específica, que llamamos “alternancias grafo-fónicas” en las escrituras silábicas y silábico-alfabéticas. Estas alternancias grafo-fónicas tienen gran interés teórico.

Introducción

Desde la aparición y rápida diseminación de procedimientos informáticos para leer, producir y hacer circular textos a distancia se han multiplicado los ensayos que anuncian nuevas formas de leer y escribir (Chartier, 2000; Chartier y Hébrard, 2002; Chartier, 2004; Nunberg, 1998). Es discutible que el hipertexto haga de por sí desaparecer la lectura lineal (Ferreiro, 2004 y 2006), pero es innegable que hay nuevas formas de escribir favorecidas por los recursos de seleccionar, cortar y pegar. Los procesadores de texto han incrementado de manera notable los grados de libertad del productor para corregir, desplazar, insertar, usar variantes tipográficas y decidir la apariencia gráfica de un texto. Esos comandos son tan fáciles de usar que niños de nivel primario pueden usarlos eficazmente para distintas tareas como la revisión de un texto (Luquez y Ferreiro, 2003) o dar el formato gráfico adecuado a distintos tipos de texto (Ferreiro, 2001; Ferreiro y Kriscautzky, 2003).

Las computadoras han invadido rápidamente los espacios públicos y penetran los espacios privados. No ignoramos que el acceso a esta tecnología está lejos de ser un bien común para el total de la población. Pero también hay que reconocer que los “nativos informáticos”, o sea las nuevas generaciones que nacieron con esta tecnología ya instalada en la sociedad, buscan y encuentran vías de acceso a través de circuitos extraescolares y extrafamiliares. Incluso los niños pequeños, de medios urbanos, saben que las computadoras sirven para conectarse a Internet (un mundo misterioso de localización incierta), así como para escribir y enviar mensajes que llegan muy rápido al destinatario, dondequiera que se encuentre.

Las ventajas de un procesador de textos se manifiestan desde que los niños tienen un primer nivel de comprensión del modo de funcionamiento del sistema alfabético (etapas iniciales del período alfabético). Pero, ¿qué sabemos de los usos de un teclado asociado a un procesador de textos en las etapas previas de este proceso?

En una época en que se atribuyen a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) toda clase de efectos casi mágicos, ¿será posible observar avances conceptuales en niños de períodos prealfabéticos al utilizar el teclado? O bien, inversamente, ¿con los nuevos instrumentos los niños escribirán “al mismo nivel” con que lo hacen con los instrumentos tradicionales (lápiz y papel)? También es posible matizar una dicotomía tan drástica. En uno de los trabajos ya citados se concluye que:

el medio no puede crear, por sí mismo, una diferenciación inexistente. Pero permite expresar un trabajo conceptual que la escritura manuscrita oculta. (Ferreiro, 2001:90)

Podría ocurrir que el contraste entre escritura manual y escritura con computadora nos permita poner de manifiesto hechos que permanecían ocultos sin ese contraste.

Población estudiada y técnica empleada¹

Trabajamos en un Jardín de infantes público de la ciudad de La Plata, Argentina², donde las actividades de producción e interpretación de textos son habituales. Durante todo el año se proponen situaciones de lectura por el maestro, tanto literatura de ficción como textos informativos. Se cuida expresamente la calidad y variedad de los materiales bibliográficos que están disponibles tanto en la biblioteca institucional como en la biblioteca del aula. Los niños son estimulados a tratar de leer por sí mismos, así como a producir por sí mismos, discutiendo en pequeños grupos, bajo la guía de la maestra. También suelen componer textos en situaciones de dictado colectivo al docente. Todos los niños desarrollan actividades habituales de copia y reconocimiento del nombre propio con distintos propósitos comunicativos. El uso de las mayúsculas de imprenta es predominante en las tareas de escritura, aunque a través de los textos impresos los niños tienen acceso a otras variantes tipográficas.

Los niños de 5 años de este Jardín asistían una vez por semana a una sala de computación

para desarrollar allí alguna situación de enseñanza planificada por la docente. Por ejemplo, utilizaban el procesador de textos para escribir las respuestas de un conjunto de adivinanzas que formarían parte de una recopilación. Esto es importante porque hay que tener en cuenta el tiempo de exploración del instrumento si se propone el teclado y la pantalla a niños que no hayan tenido contacto previo con esta herramienta de escritura.

La población que asiste a la institución es de clase media. Los niños seleccionados cumplían todos con una condición común: escritura convencional del nombre propio por sí mismos, sin necesidad de tener el modelo presente. Pero debían diferir entre sí en la escritura de otros nombres comunes. Seleccionamos a un total de 25 niños y niñas distribuidos de la siguiente manera: nivel presilábico (avanzado), nivel de transición silábico-inicial, nivel silábico estricto, nivel silábico-alfabético y nivel alfabético (inicial). En total, cinco niveles y cinco niños en cada nivel. Entendemos por presilábico avanzado el sub-nivel en que los niños presentan escrituras diferenciadas (distintas series de letras para palabras diferentes), con control cuantitativo y variedad interna (no repiten la misma letra en posición contigua). Entendemos por nivel alfabético inicial el nivel de aquellos niños que resuelven con dos letras pertinentes las sílabas consonante-vocal (CV) de las palabras dictadas. A los fines de este estudio, no pusimos ninguna restricción adicional relativa al conocimiento de letras por su nombre o a su utilización apropiada. En la institución seleccionada es muy difícil encontrar niños con escrituras silábicas que no utilicen las vocales pertinentes (o sea, los que han sido llamados “silábicos sin valor sonoro convencional”). Incluso los niños con escrituras presilábicas utilizan ocasionalmente letras pertinentes en algunas de las palabras.

El total de 25 niños seleccionados comprende 14 varones y 11 niñas, provenientes de cuatro salas del Jardín de infantes, con edad media de 5 años 8 meses. Fueron entrevistados individualmente, en un lugar tranquilo dentro de la institución, utilizando grabadora para registrar los comentarios verbales de los niños y notas de campo para registrar los señalamientos. No se dio ninguna ayuda a los niños durante la tarea. El adulto se limitaba a estimularlos a proseguir, “tal como te parezca” pero haciéndolo “lo mejor que puedas”.

El contraste entre una escritura manual y otra en computadora obliga a tener en las dos superficies (papel y pantalla) las mismas unidades para poder comparar adecuadamente. Es bien conocido que en los niveles iniciales el desempeño más analítico de los niños se obtiene cuando se les pide que escriban listas de palabras (por oposición a un texto continuo). Por esa razón en nuestro estudio solicitamos la escritura de una lista de compras para el supermercado, primero en forma manual e inmediatamente después (en la misma sesión) en computadora. Esa lista se iniciaba con una palabra tetrasílaba (*mayonesa*), seguida de una trisílaba (*lechuga*), luego una bisílaba (*jamón*) y una monosílaba (*sal*). Todas las sílabas son CV, excepto el monosílabo (CVC) y la segunda sílaba de la palabra bisílaba (también CVC). Con los niños de nivel silábico y niveles subsiguientes se agregaron dos palabras, antes del monosílabo: una trisílaba con un diptongo (*ravioles*) y una bisílaba con sílaba inicial CVC (*carne*). Evitamos expresamente palabras con la misma vocal en sílabas sucesivas.

En todos los casos la lista dictada concluía con dos palabras vinculadas con el nombre propio de cada niño: una palabra donde la sílaba inicial coincidía con la sílaba inicial del nombre propio y otra donde solo coincidía la consonante inicial. Por ejemplo, a un niño llamado Simón se le pidieron las palabras *sifón* y *soda*; a otro llamado Valentín se le propusieron las palabras *vaso* y *vino*, tratando de mantener siempre la alternativa ortográfica presente en el nombre propio. (En el caso de algunos nombres propios, las coincidencias entre las sílabas iniciales fueron parciales: por ejemplo, a Lautaro se le propuso *lápices*; a Francisco se le pidió escribir *frazada*.)

Las palabras fueron dictadas una a una, y repetidas si era necesario. Después de cada producción se pedía al niño que las leyera, indicando con su dedo dónde estaba leyendo. Primero escribieron en papel blanco tamaño A4, con siete líneas divisorias para que cada palabra quedara claramente diferenciada de la anterior. Utilizaron lápiz y goma, con la consigna de que podían corregir borrando o tachando. Una vez finalizada esta lista, el papel escrito quedaba fuera de la vista del niño y se le invitaba a escribir la misma lista en la computadora, dictando las palabras de la misma forma y en el mismo orden. El teclado estaba bloqueado en mayúsculas; el tipo de letra

predeterminado era fuente Verdana, tamaño 16, zoom 100%. Al finalizar la producción de cada palabra se solicitaba el uso de la función “enter”, de tal manera que las palabras quedaban en columna y todas visibles en pantalla, para garantizar una presentación similar a la lista manual.

Previamente habíamos verificado que los niños conocían las teclas de retroceso y borrado, teclas que varios de ellos utilizaron en el transcurso de la producción en computadora. Finalizada la escritura de cada palabra se solicitaba interpretación sobre su imagen en pantalla (por ejemplo, “señalá con tu dedo cómo dice *mayonesa*”). No fue posible utilizar el *mouse* para el señalamiento, porque estos niños no tenían suficiente destreza con ese instrumento, lo cual es normal para su edad.

Análisis y resultados

El primer resultado contundente es que ningún niño (considerando el total de sus producciones) cambió radicalmente su modo de producción al escribir con el teclado. Esto no quiere decir que las producciones fueran siempre idénticas, como veremos enseguida, sino que los cambios no corresponden a un cambio de nivel de conceptualización. Por otra parte, considerando en detalle cada uno de los pares de palabras escritos (en papel y en computadora), en algunos pocos de ellos pudimos constatar un cierto avance mientras que en otros, por el contrario, se podría hablar de un retroceso con respecto a la producción en papel.

En lo que sigue, *nuestra unidad de análisis serán los pares de palabras*, tal como fueron escritos en papel y luego en computadora. Hay que recordar que los niños no escribieron pares de palabras sino dos listas idénticas (a nivel oral). Los pares –nuestra unidad de análisis– resultan de un agrupamiento de los datos.

1) Pares con identidad total

Los pares con identidad total (es decir, las mismas letras en el mismo orden) solo inician, evolutivamente, cuando aparecen producciones de tipo silábico. Es comprensible que así sea, ya que a partir de las escrituras silábicas los niños

están en condiciones de monitorear su propio proceso de producción, en particular cuando utilizan las vocales pertinentes para los núcleos de cada una de las sílabas.

Javier es un niño excepcional porque logra escribir todos los pares con identidad total, utilizando exclusivamente las vocales. Sus producciones son las siguientes (en lo que sigue, la palabra dictada aparece en cursivas, luego la producción en papel y, separada por una barra, la producción en computadora, que en este caso es idéntica):

mayonesa: AOEA / AOEA

lechuga: EUA / EUA

raviolos: AOE / AOE

jamón: AO / AO

carne: AE / AE

sal: AA / AA

jarra: AA / AA

Ese procedimiento riguroso le garantiza identidad de los pares pero debe enfrentar dos situaciones conflictivas: pérdida de la variedad interna (*sal* queda escrito AA) y pérdida de la variedad interrelacional (*sal* y *jarra* quedan escritas de la misma manera, con doble A). Javier es consciente de ambas dificultades. Al escribir *sal* dice: “sa...sal...¿la /a/ sola?...¿la /a/ y la /a/?...para mí me parece la /a/ y la /a?”.³ Al escribir la palabra siguiente, *jarra*, también con doble A, le advierte a la entrevistadora: “explícale a la seño que acá dice ‘jarra’ porque si no no se va a dar cuenta... acá hay dos A y acá también”. La entrevistadora le sugiere explorar alguna manera de diferenciar esas dos escrituras iguales para palabras distintas, pero Javier no encuentra ninguna solución.

Es más difícil encontrar identidad total cuando se utilizan consonantes. Un caso único de identidad total con puras consonantes es la escritura silábica de Celina: *mayonesa* – MGNS / MGNS.

Más frecuente es la identidad total con predominio de vocales y alguna consonante. Francisco, por ejemplo, logra identidad total en *lechuga*: QUA / QUA (con lectura silábica, o sea, una letra para cada sílaba), pero en este caso la Q es una forma gráfica que le sirve para representar cualquier sílaba. En la palabra precedente

(*mayonesa*) dice: “ma...la /a/...yo...¿cuál es?... ¡ah! con el palito” y escribe AQ; en *lechuga* dice: “¿cuál es la ‘le’? ¡ah!” y escribe Q; en la palabra siguiente, *ravioles*, vuelve a utilizar Q para la sílaba ‘les’.⁴

En los otros pares de identidad total con uso de consonantes, nos aproximamos ya a producciones de tipo silábico-alfabético, porque una de las sílabas está representada con CV. Un ejemplo es Felipe I., quien al escribir *fécua* –palabra que inicia con la primera sílaba de su nombre– logra producir (en este único par) una identidad total: FEUA / FEUA.⁵

También Tomás S. resuelve con identidad total el par de palabras que se inicia con la sílaba de su nombre, *tomate*: TOMT / TOMT. Pero el mismo Tomás S. ya había logrado identidad total en dos palabras precedentes:

jamón: GMO / GMO y

carne: CNE / CNE.

Las escrituras de tipo silábico-alfabético con predominio de consonantes e identidad total de los pares son escasas. Algunos notables ejemplos son los siguientes:

ravioles: RABLS / RABLS (Gabriela)

ravioles: RIOLS / RIOLS; *carne*: CNE / CNE (Felipe A.)

carne: KNE / KNE (Celina)

Las identidades totales dominan netamente en las escrituras de tipo alfabético. De hecho, de los 44 pares escritos alfabéticamente, 40 tienen identidad total. La alternativa ortográfica elegida en el papel por los cinco niños que tienen el total de sus producciones a nivel alfabético se sostiene cuando escriben en el teclado. La presencia en el teclado de consonantes que pueden sustituirse unas a otras (como B/V, Y/LL, J/G) no suscitó, en estos cinco niños, ninguna reflexión ortográfica. Esto es sorprendente y lo discutiremos en las conclusiones. Así, registramos pares con identidad total como los siguientes:

mayonesa: MALLONESA / MALLONESA (Clara)

mayonesa: MAYONESA / MAYONESA (Belén)

ravioles: RAVIOLES / RAVIOLES (Clara)

ravioles: RABIOLES / RABIOLES (Belén)

jamón: JAMON / JAMON (Belén)

jamón: GAMON / GAMON (Delfina)

2) Pares sin identidad gráfica

El caso opuesto al que acabamos de presentar es el de los pares sin identidad. Como era previsible, estos pares aparecen predominantemente en los niños de nivel presilábico, porque ellos no tienen manera de monitorear su proceso de producción.

Juan Martín es un niño cuyos pares carecen de identidad. Si bien algunas letras se repiten porque sus cadenas gráficas son bastante extensas, no lo hacen en la misma posición. Tampoco hay datos de la entrevista que nos permitan pensar que este niño está buscando repetir alguna secuencia. Algunos de sus pares sin identidad gráfica son los siguientes:

mayonesa: INUDARTMNT / AWEFGYJIMBK

lechuga: OLTRDPJ / JOLMHBGYFROE

sal: CTROTNMNTIT / NJBGFRF

En niños de nivel silábico inicial, con mayor control sobre la cantidad de letras que van a escribir, también registramos algunos pares sin identidad gráfica. Por ejemplo:

jamón: ELAS / MOIH (Dolores)

sal: TAU / IDO (Clara)

Los pares sin identidad gráfica desaparecen, en el caso de esta investigación, a partir del momento en que tenemos escrituras de tipo silábico estricto, porque todos estos niños escriben con varias letras pertinentes (sobre todo vocales, pero también con algunas consonantes).

3) Pares con identidad parcial

Las identidades parciales pueden ser puramente gráficas o grafo-fónicas. Por prudencia, hablaremos de identidades parciales grafo-fónicas cuando, en el par, coinciden letras en la misma posición y esas letras son pertinentes para la palabra que se está escribiendo.

Ya hemos dicho que, en las condiciones diácticas antes referidas, incluso los niños de nivel

presilábico son capaces de utilizar letras pertinentes en algunas de sus producciones, particularmente al inicio de una palabra. De hecho, solo hemos registrado en el total del corpus dos pares donde hay identidad de la letra inicial sin que esas letras sean pertinentes para la palabra. Estos dos casos de identidad parcial puramente gráfica son los siguientes:

Sal: NFPI / NBGOD (Guillermina)

Jamón: FACB / FOU (Clara)

En todos los otros casos donde la identidad parcial se limita a la inicial hay claros indicios de búsqueda de la letra pertinente (identidad parcial grafo-fónica). Por ejemplo:

mayonesa: MAPNIÑ / MTYHISREG (Lautaro P.)

En ambas producciones, Lautaro P. anuncia que la palabra empieza con “la eme”, y en ambos casos lee la sílaba “ma” sobre M, realizando luego un silabeo oral con ajustes en el señalamiento para abarcar todas las letras escritas.

Simón, en la producción de la última palabra, muestra una clara intencionalidad de poner al inicio y al final una letra pertinente:

soda: OUALEA / OLAUBRA

En la escritura manual este niño inicia con OUALE, mira el resultado y dice “la /a/ me faltó”, y la agrega al final. En computadora, inicia diciendo “so...o”, escribe OLAUBR, mira el resultado y dice “me faltó la /a/”. Se trata de una escritura con vocales pertinentes en las posiciones extremas. El resto de las letras no está allí para representar una sílaba sino apenas para dar consistencia gráfica a lo escrito. Obsérvese que dentro de las letras intermedias hay también tres coincidencias (U, A, L) pero no están en el mismo orden (UAL / LAU) y, como ya señalamos, por prudencia nos limitaremos a considerar como identidades parciales a las mismas letras en el mismo orden.

En escrituras de tipo silábico estricto también podemos observar identidades grafo-fónicas parciales limitadas a la letra inicial o bien a la inicial y final:

lechuga: EUA / EOF (Clara)

ravioles: ROL / RTL (Carmela)

ciruela: SRA / SHA (Celina)

En estos tres ejemplos, la escritura manual puede considerarse más evolucionada, desde el punto de vista cualitativo. En efecto, Clara pone en el papel las tres vocales pertinentes (EUA) en tanto que en la computadora apenas la inicial es correcta. Carmela y Celina también ponen tres letras pertinentes en su escritura manual (dos consonantes y una vocal) mientras que en computadora son pertinentes solo las consonantes inicial y final.

Como puede verse a través de todos estos ejemplos, las identidades grafo-fónicas parciales son de muy diverso tipo: identidades de vocales únicamente, de consonantes, o de consonantes y vocales; identidad de una única letra en pares con cantidad reducida o con mucha cantidad de letras; identidad de todas las letras menos una; etcétera. A los fines de este trabajo las hemos agrupado, sin ignorar sus diferencias.

4) Pares con alternancias grafo-fónicas

Los pares que vamos a presentar ahora constituyen el principal hallazgo de esta investigación. Comenzaremos por un ejemplo sobresaliente, el de Santiago S., que amerita ser presentado en detalle, y en el orden en el que las palabras fueron escritas (todas sus escrituras son de tipo silábico estricto):

mayonesa – MHES / MSNS

lechuga – LUG / LUA

ravioles – RVL / ROL

jamón – AO / AO

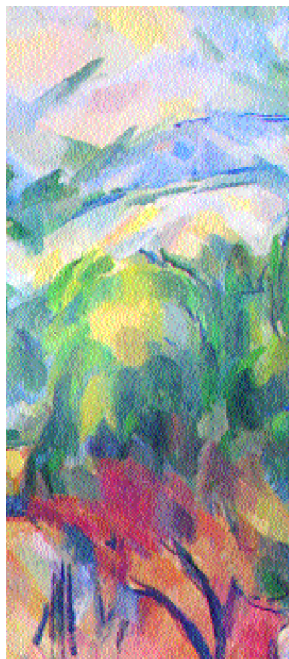
sal – SL / AS

soda – SA / OD

salame – SAM / ALE

Hemos indicado con negritas las letras que merecen una atención particular. Vayamos una por una. El par *mayonesa* podría ser considerado como un par con identidades parciales de letra inicial y final. Santiago escribió en el papel MH mientras iba diciendo “ma...ma...la eme [escribe M y sigue silabeando] yo...creo que la hache muda”. La misma sílaba “yo”, en computadora, da lugar al siguiente comentario: “yo...yo...no creo que ponga la /o/...” (descarta explícitamente la vocal y pone S). Ambas producciones son leídas silábicamente (una sílaba en cada letra).

La segunda sílaba es problemática durante el proceso de construcción: no sabiendo cual poner, Santiago recurre a “la hache muda”, en escritura manual, y rechaza explícitamente la vocal correcta en computadora. Lo más interesante es la cuarta sílaba, porque aquí tenemos, en papel, la E, y en computadora, la N, o sea, las dos letras de la sílaba “ne”. En la siguiente palabra, *lechuga*, la última sílaba se resuelve, en papel, con la consonante correcta (él dice: “ga...ga...la ge”), y en computadora con la vocal correcta. Lo mismo ocurre con *ravioles*, en la segunda sílaba. En estas tres primeras palabras tenemos identidades grafo-fónicas parciales, pero hay algo más que esa denominación no llega a capturar.



Al llegar al primer bisílabo (*jamón*), Santiago muestra su insatisfacción, porque prefiere poner tres letras y no solo dos (dice: “ja..ja...mo...¿dos palabras son?”). Con la expresión “dos palabras” Santiago se refiere a las sílabas, término que desconoce. Se atiene estrictamente a las vocales, y logra una identidad total del par. Se niega a escribir el siguiente bisílabo (*carne*) y enfrenta el monosílabo muy molesto: “sa-al...¡otra vez dos palabras!”, y pone SL sin más comentarios; en la computadora dice: “sa..a..(A)..sal...voy a poner algo más porque no puede ser (AS)”. Entre las dos escrituras del monosílabo tenemos todas las letras que efectivamente van en *sal*, y esta escritura, con los criterios anteriores, debería aparecer como un par sin identidad, lo cual tampoco sería adecuado.

Finalmente, con *soda* y *salame* tenemos algo completamente nuevo: cada una de las sílabas se resuelve con una letra pertinente (tanto en escritura manual como en computadora) pero las letras están alternando rigurosamente. Todas las letras de la palabra aparecen, pero siempre una por sílaba. Estamos lejos de las escrituras sin identidad que hemos descrito previamente. Por eso, en las escrituras silábicas estrictas, decidimos llamar **alternancia grafo-fónica** a la escritura sucesiva de un segmento silábico de la misma palabra con letras pertinentes, pero tales que, de las posibles letras de una sílaba,

aparece solo una de ellas en una primera realización y solo otra en una segunda realización. Estas letras representan la misma sílaba pero con realizaciones gráficas alternativas. Tenemos, pues, un caso paradójico de **identidad fónica (silábica) sin identidad gráfica**.

Otros niños producen escrituras silábicas con alternancias grafo-fónicas, pero limitadas a una letra de la secuencia (como en las tres primeras escrituras de Santiago S., que acabamos de ver). Por ejemplo:

lechuga: LUA / EUA (alternancia en la sílaba “le”) (Tomás S.)

tallarines: ASIN / ASIE (alternancia en la sílaba “nes”)⁶ (Tomás S.)

En las escrituras silábicas estrictas, las alternancias son únicamente cualitativas, pero en el inicio de las escrituras silábico-alfabéticas aparece un fenómeno similar, aunque con alternancias que son a la vez cuantitativas y cualitativas. Veamos dos ejemplos:

lechuga: LUG / LUGA (Celina)

felpudo: FUU / FLUU (Felipe A.)

En ambos casos la primera escritura (manual) es estrictamente silábica. Además, todas las letras son pertinentes. En la escritura en computadora una de las sílabas aparece con dos letras pertinentes, mientras que las otras sílabas se escriben con una sola letra. Estos dos ejemplos pueden considerarse como avances, en ese par específico, de una escritura silábica a una silábico-alfabética. Por otra parte, el ejemplo de Felipe A. es singular, ya que logra escribir las dos consonantes de una sílaba CVC, “fel”, lo cual es poco frecuente en escrituras de este nivel.

Algunos pares combinan varios tipos de fenómenos, como en el siguiente ejemplo de Gabriela:

mayonesa: MCONES / MRNSA

golosinas: GOLSN / GOLOSIA

En el par *mayonesa* aparecen, en el papel, dos sílabas representadas con dos letras cada una (CO = “yo”; NE = “ne”) pero en la escritura con teclado solo la última sílaba está representada

con dos letras (SA = “sa”). En el par *golosinas*, apenas la primera sílaba está representada alfabéticamente en la primera versión (papel) mientras que las tres primeras lo están en la segunda (teclado). Las alternancias son las siguientes: NE / N; S / SA (en *mayonesa*); L / LO; S / SI; N / A (en *golosinas*).

Defenderemos en las conclusiones el interés de considerar las alternancias cualitativas propias del nivel silábico como un antecedente evolutivo de estas **alternancias –a la vez cualitativas y cuantitativas– propias de las escrituras silábico-alfabéticas**. Por esa razón establecemos el siguiente criterio: en las producciones silábico-alfabéticas llamaremos alternancias grafo-fónicas a la escritura sucesiva (en el tiempo) de un segmento silábico de la misma palabra con letras pertinentes pero tales que, de las posibles letras de una sílaba, aparece solo una de ellas en una primera realización y más de una en una segunda realización (o a la inversa).

Hemos registrado en escrituras silábico-alfabéticas algunas alternancias grafo-fónicas de un tipo particular, que llamaremos **alternancias grafo-fónicas ortográficas**. Veamos dos ejemplos:

carne: KAN / CANE (Gabriela)

vaso: VACO / BSO (Valentín)

En el par escrito por Gabriela aparece la alternancia final N / NE, idéntica a las ya analizadas. Pero la alternancia inicial K / C es de otro

tipo, ya que las dos letras son pertinentes, pero solo una es ortográfica. En el par escrito por Valentín la situación es todavía más complicada: la alternancia inicial VA / B es, a la vez, una alternancia cuantitativa (2 letras / 1 letra) y cualitativa ortográfica (V / B). La segunda alternancia (C / S) es más difícil de valorar. Sabemos que muchos niños conocen los dos valores fónicos posibles de la letra C, sin conocer aún los contextos en donde esta letra equivale a K y los contextos en donde equivale a S. Valentín es uno de estos niños porque, en la escritura del par *sal* escribe CALA / SALA. Creemos que, desde el punto de vista del niño, se trata también, en la segunda sílaba de *vaso*, de una alternancia ortográfica.

5) Distribución de los pares de palabras

Hemos presentado varios ejemplos para que se aprecie la variedad de respuestas que estamos agrupando bajo la denominación “escrituras con alternancias grafo-fónicas”. En la tabla 1 aparece la distribución de las respuestas en las categorías antes mencionadas. Para dar relieve a las “alternancias grafo-fónicas” les hemos asignado una columna particular. Basta con una alternancia de este tipo para que el par haya sido computado en esta categoría. En esa misma columna se incluyen las alternancias grafo-fónicas ortográficas (muy escasas en este corpus).

TABLA 1.
Frecuencia de los pares de palabras según el nivel de escritura y las categorías de análisis

Pares escritos de manera...	Pares sin identidad	Pares con identidad parcial	Pares con identidad total	Pares con alternancias grafo-fónicas	Totales
pre-silábica	20	10	0	0	30
silábica inicial	8	14	0	0	22
silábica estricta	0	19	18	12	49
siláb.-alfabética	0	7	10	16	33
alfabética	0	3	40	1	44
Totales	28	53	68	29	178

En la Tabla 1 presentamos los números absolutos porque no nos interesa la frecuencia relativa de aparición, ya que el corpus es reducido, sino la relación entre los cruces vacíos y llenos. Puede observarse que cuando los pares escritos son de tipo presilábico, hay apenas dos posibilidades: pares sin identidad o con identidad parcial (esta última limitada, en la mayoría de los casos, a la letra inicial). En las escrituras de transición hacia el nivel silábico (silábico inicial) ocurre lo mismo, pero las identidades parciales aumentan y dichas identidades pueden referirse tanto al inicio como al final de una secuencia gráfica.

Las producciones silábicas estrictas (en el caso de esta investigación, con empleo de letras pertinentes para casi todas las sílabas) introducen dos novedades: los pares con identidad total y los pares con alternancias grafo-fónicas. Estas alternancias perduran en las escrituras de tipo silábico-alfabético pero desaparecen en el caso de las escrituras alfabéticas (el único caso que aparece en la tabla se explica en la sección 7).

6) Datos adicionales sobre las alternancias grafo-fónicas

En el caso de las alternancias que aparecen en las escrituras silábicas estrictas una pregunta interesante es saber si, en la primera escritura, aparece la vocal de la sílaba y recién en la computadora aparece la consonante. Si fuera así, podríamos decir que la dificultad reside en evocar la forma correcta; al ver en el teclado la consonante, el niño la identifica y la selecciona. Registramos en total cinco ocasiones donde primero los niños escribieron la vocal y luego seleccionaron la consonante. Ejemplos: E y luego N para la sílaba “ne”; A y luego D para la sílaba “da”. Lo interesante es que registramos en total diez ocasiones (el doble) donde ocurre lo contrario: primero escribieron la consonante y luego, en el teclado, eligieron la vocal. Ejemplos: J y luego A para la sílaba “ja”; S y luego O para la sílaba “so”; N y luego E para la sílaba “ne”.⁷

Por lo tanto, estas alternancias grafo-fónicas del nivel silábico resultan aún más interesantes, ya que parecen provenir de niños que pueden evocar la consonante y la vocal pertinentes de esas sílabas. ¿Por qué, si conocen todas las letras

de la sílaba, se limitan a poner solo una de ellas? La fuerza de la hipótesis silábica para guiar la producción escrita es impactante.

Pasemos ahora a las alternancias propias de las escrituras silábico-alfabéticas. Aquí las preguntas interesantes son las siguientes: ¿predominan los casos donde aparece una única letra de la sílaba en la escritura manual y las dos letras de la sílaba en la escritura en computadora? Si fuera así, ¿en la escritura manual aparece de preferencia la consonante o la vocal?

Tenemos registrados nueve casos donde aparece solo una letra de la sílaba en la escritura manual y las dos letras en la computadora. Por ejemplo: S y luego SA para la sílaba “sa”; N y luego NE para la sílaba “ne”; G y luego GA para la sílaba “ga”. En 8 de esos 9 casos aparece la consonante en la escritura manual y la consonante seguida de la vocal en la computadora. Por lo tanto, tenemos una situación similar a la observada en las escrituras del nivel anterior.

Pero también tenemos registrado el caso inverso: dos letras en la escritura manual y solo una en la computadora (para la misma sílaba). Esto ocurrió en 6 casos. Por ejemplo: YO y luego Y para la sílaba “yo”; RA y luego R para la sílaba “ra”; NE y luego N para la sílaba “ne”.

Las frecuencias respectivas (9 casos contra 6) no nos autorizan a indicar ninguna tendencia. Pero el solo hecho de haber registrado alternancias donde solo una de las letras ya utilizadas manualmente aparece en la escritura con teclado nos parece bastante sugestivo: las escrituras silábico-alfabéticas no se convierten en alfabéticas simplemente porque se pongan todas las letras a disposición de los niños.

7) Pares de palabras con oscilaciones en el modo de construcción

En palabras con sílabas CV tenemos apenas cuatro pares de palabras cuyo modo de construcción no corresponde exactamente al mismo nivel. La lista completa es la siguiente:

mayonesa: MONA / MSNSA (Felipe A.)

lechuga: LUG / LUGA (Celina)

cera: SAR / SA (Celina)

vaso: VACO / BSO (Valentín)

En el primer ejemplo (Felipe A.) aparece una escritura estrictamente silábica en papel, mientras que en el teclado logra desplegar la última sílaba (SA), lo cual es un avance, aunque hay un retroceso en la representación silábica de la segunda sílaba (la vocal correcta es sustituida por una consonante no pertinente). Celina presenta una composición estrictamente silábica en *lechuga* pero consigue desplegar la última sílaba en la computadora. En *cera* pasa lo contrario: en escritura manual logra identificar la consonante de la segunda sílaba (aunque la posponga a la vocal) mientras que en computadora la composición es totalmente silábica. Valentín es un caso muy interesante: tiene una escritura alfabética en papel (aceptando que C es una variante ortográfica de S) y una silábico-alfabética en pantalla. Además, en el par, aparecen dos alternancias ortográficas: V/B y C/S.

Es evidente que en tres de estos cuatro casos estamos en la tenue frontera que separa una escritura silábica estricta de otra silábico-alfabética (con apenas una sílaba representada con dos letras). Las etiquetas dan la impresión de

discontinuidad en un proceso que, como ya sabemos, es un continuo donde los avances momentáneos y los retrocesos también momentáneos son típicos de los momentos de transición. Lo que también es evidente es que el instrumento informático, de por sí, no genera avances. En dos de los cuatro pares presentados la producción en papel tiene “algo más” que la producción en pantalla.⁸

Aclaremos, finalmente, que en la Tabla 1 los pares que presentaban alguna discrepancia en el modo de composición (como el caso LUG / LUGA para *lechuga*) fueron contabilizados en el renglón correspondiente a la producción más avanzada, en este caso, silábico-alfabética). La columna, para todos ellos, es la de “pares con alternancias”.

Conclusiones

Retomemos las preguntas iniciales. En primer lugar, quisimos verificar si, al utilizar el teclado, los niños en niveles de conceptualización

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

NOVEDADES



Los adolescentes
MICHEL FIZE



¿Qué es el lenguaje?
BÉNÉDICTE DE BOYSSON-BARDIES



Lecturas
AIDAN CHAMBERS



Lectura y éxito escolar
ÉRIC JAMET

www.fce.com.ar


prealfabéticos, mostrarían avances conceptuales. La respuesta es claramente negativa. Los niños que están en condiciones de monitorear su propio proceso (particularmente los de nivel silábico estricto y los de nivel alfabético inicial) eligen cuidadosamente las letras y no se distraen con las opciones que les presenta el teclado. Los que parecen distraerse con la variedad ofrecida en el teclado son los de niveles presilábicos, precisamente los que carecen de criterios para saber qué letras poner y en quienes, en ocasiones, las letras aparecen en pantalla según sea su vecindad en el teclado. Esto no quiere decir que estos niños pierdan control al escribir con el teclado. Todos ellos fueron observando el resultado que aparecía en pantalla y mantuvieron el criterio de variedad interna, borrando las letras que aparecían repetidas por presión reiterada sobre la misma tecla.

Este resultado era previsible. Los niveles de conceptualización de la escritura no son dependientes del instrumento utilizado ocasionalmente para producir las marcas. Esos niveles expresan algo muy profundo: la manera en que se concibe un sistema de marcas socialmente construido.⁹

Sin embargo, la escritura sucesiva de la misma lista de palabras en dos superficies y con dos instrumentos diferentes nos ha permitido poner de manifiesto ciertos hechos que permanecían ocultos sin ese contraste. Nos referimos, específicamente, a las alternancias grafo-fónicas. Al respecto, es necesario hacer una aclaración. El contraste papel / pantalla constituyó una excusa razonable para obtener la producción de la misma lista de palabras en la misma sesión. Es posible que resultados similares se hubieran obtenido confrontando escrituras sucesivas en la misma superficie (ya fuera papel o pantalla). Lo que nos importa es conocer cuales son las condiciones que le permiten al niño recuperar el modo de construcción de una serie gráfica.

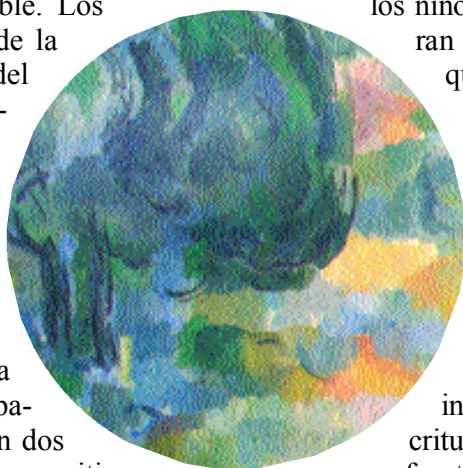
Una cosa es que se necesiten letras distintas (o las mismas pero en otro orden) para que en lo escrito se puedan leer palabras diferentes. Otra cosa es que se requieran exactamente las mismas letras, en el mismo orden, para que se pueda leer

la misma palabra. Lo segundo no se deriva de lo primero, en términos evolutivos. Los criterios para establecer diferencias son siempre menos equívocos que los criterios para establecer identidades, en todos los campos del conocimiento y, en el caso que nos ocupa, la situación no es menos confusa: hay que aprender que las variedades tipográficas y las alternancias mayúsculas/minúsculas no alteran las identidades, a pesar de los cambios gráficos efectivamente observados.

Las identidades parciales, observadas ya desde niveles presilábicos, nos muestran que los niños tratan de repetir la misma serie de letras y es asombroso que puedan recuperar algunos elementos de la primera escritura al intentar la segunda, con un intervalo de varios minutos y, sobre todo, después de haber escrito muchas otras palabras. Es quizás eso lo que explica por qué los niños de nivel alfabético no exploran alternativas ortográficas sino que se atienen rigurosamente a la alternativa que eligieron en la primera producción.

Pero ¿qué pasa con las alternancias grafo-fónicas? De alguna manera ya las conocíamos, sin haberlas nombrado de esa manera. En efecto, cuando los niños obtienen, involuntariamente, la misma escritura para palabras diferentes, y se confrontan ambas pueden ocurrir varias cosas, una de las cuales es la producción de una alternancia grafo-fónica. Un ejemplo entre muchos: un niño de nivel silábico que escribió *gato* y *pato* con AO, al ver el resultado modificó la segunda escritura y la convirtió en PO, produciendo en este caso la alternancia grafo-fónica A / P. (Claro que los niños pueden hacer muchas otras cosas, incluido el dejar las escrituras tal cual, por más insatisfactorias que resulten.)

Lo que ahora sabemos es que esas alternancias grafo-fónicas para representar la misma sílaba aparecen también en el período silábico, sin la intención de generar una representación diferenciada sino todo lo contrario, o sea, para escribir la misma palabra. El caso de Santiago es ejemplar porque nos muestra que conoce todas las letras de las palabras *salame* y *soda* pero no puede poner aún dos letras para cada sílaba, porque eso va en contra de la hipótesis silábica,



con la cual se siente seguro de saber lo que está haciendo.

Es probable que estas letras alternativas para el mismo segmento silábico expresen las posibilidades de los niños de este nivel de centrarse cognitivamente no solo en el núcleo vocálico sino también en el ataque consonántico de cada sílaba. Se trataría de centraciones sucesivas, sin coordinación, que probablemente aparezcan hacia el final del período silábico, expresando lo más avanzado que se puede lograr en ese período y preanunciando su propia crisis.

Las coordinaciones (momentáneas, no sistemáticas) caracterizarían las escrituras subsiguientes (silábico-alfabéticas) donde por momentos –pero no a través de todas las sílabas de la palabra– se logra dar cuenta de los dos elementos CV (ataque y núcleo) en la representación escrita. En ese sentido, las alternancias grafo-fónicas del período silábico nos parecen constituir el nexo, hasta ahora faltante, entre el período silábico y el silábico-alfabético (¿uno de los “eslabones perdidos”, en términos evolutivos?). Un análisis teórico más acabado de esta filiación excede los límites de este artículo.

Notas

1. En lo que sigue se reporta una parte de los datos correspondientes a la tesis de maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas sustentada por Claudia Molinari en el DIE-CINVESTAV, México, bajo la dirección de Emilia Ferreiro. Dicha tesis fue aprobada en examen el 27 de junio de 2007.

2. Jardín de Infantes de la Escuela Graduada “Joaquín V. González”. Universidad Nacional de La Plata.
3. Para transcribir las verbalizaciones de los niños utilizamos las siguientes convenciones: cuando están nombrando una vocal pondremos esa vocal entre barras; las verbalizaciones sucesivas aparecerán separadas con puntos suspensivos, cualquiera haya sido la longitud de la pausa entre ambas.
4. “La creencia de que existe una letra que se corresponde a un sonido silábico (que existe una ‘te’, una ‘me’), muchas veces lleva a los niños a incorporar letras consonánticas que conocen solo por su forma. En estos casos los niños no tienen la certeza de haber colocado la letra adecuada, pero de todas maneras las utilizan y estas pasan a funcionar como *comodines silábicos*. Estos comodines en última instancia son un caso particular del uso de letras en función de sustituta, porque las colocan para sustituir a una letra que están seguros debería ir en la palabra escrita, pero que no saben cuál es” (Quinteros, 1997:39).
5. Felipe I. es un niño cuyas cuatro primeras palabras (tanto en escritura manual como en computadora) son de nivel silábico inicial. Muestra un notable avance en las dos últimas palabras que escribe, precisamente las que tienen similitud sonora con el inicio de su propio nombre. Este avance, registrado en la escritura manual, se sostiene en la escritura en computadora. Es un caso, entre varios, en donde es preciso distinguir entre la valoración del total de la producción del niño (en este caso, un niño con escritura silábica inicial en transición hacia el nivel silábico estricto) y la valoración de cada uno de los pares que produce.

Estudios sobre la lectura

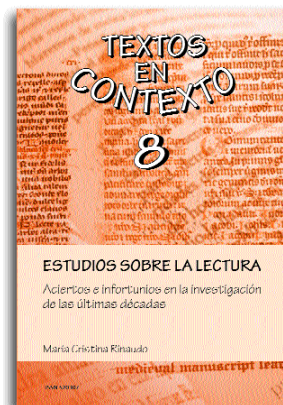
Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas

María Cristina Rinaudo

PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: lecturayvida@ira.org.ar



6. Las interpretaciones que los niños asignan a estos pares aportan datos complementarios. En todos los casos las alternancias grafo-fónicas no son consideradas como opciones equivalentes, pues al atribuir significado los niños afirman que solo dice la palabra dictada en uno de los dos términos del par. Las diferencias gráficas se imponen y prevalece la idea de que la identidad gráfica total garantiza la identidad de significación. Esto indica que se trata de soluciones sucesivas, imposibles de coordinar entre sí.
7. En la Tabla 1 aparecen 12 pares escritos de manera silábica estricta y aquí estamos hablando de 15 ocurrencias de alternancias grafo-fónicas, porque algunas escrituras presentan más de una alternancia.
8. Los datos que poseemos sobre otro tipo de sílabas (CVV y CVC) son muy esporádicos y no nos autorizan a extraer ninguna conclusión. Otras investigaciones, centradas en esas sílabas, serían necesarias. En el cuerpo del texto hemos mencionado el caso de Felipe, quien escribe la primera sílaba de “felpudo” con la alternancia F / FL. Hay que agregar a la lista dos casos más, en la escritura de *carne*, Gabriela escribe el par KAN / CA-NE. La primera sílaba es CVC pero ella la representa como CV, con una alternancia ortográfica; la segunda sílaba presenta una alternancia igual a las ya analizadas. Valentín, en cambio, escribe este par como XRNE / KERNE. La consonante “difícil” de la sílaba (la R, en posición coda) ya había sido identificada en la primera escritura. La computadora le permite encontrar la consonante inicial (el ataque) que provisoriamente había representado con una X y agregar la vocal de esa sílaba, aunque no se trata de la vocal correcta.
9. La interacción temprana con distintos instrumentos y superficies de escritura ha brindado a los niños de este estudio la posibilidad de poner en juego sus ideas sobre el sistema de escritura. Es a partir de esta frecuentación con el instrumento informático –y no en su ausencia– donde han tenido oportunidades de resolver los problemas que la escritura les plantea; no en soledad, sino en el marco de intervenciones didácticas específicas. No hay razones para pensar que el procesador de textos no deba ser introducido de manera temprana en la educación inicial. La interacción con el procesador puede ofrecer a los niños buenas oportunidades para aprender el sistema de escritura, en situaciones de producción que tomen en cuenta las prácticas sociales. Resulta necesario contar con investigaciones específicas para saber cómo resuelven los niños problemas de escritura con este recurso informático (en cada uno de los niveles de conceptualización y en situación escolar) y bajo qué condiciones didácticas se favorece el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Chartier, A.M. (2004). **Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A.M. y Hébrard, J. (2002). **La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)**. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2000). **Las revoluciones de la cultura escrita**. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2001). La “mise en page” en contexto informático: los problemas del investigador y las soluciones de los niños. **Tópicos del seminario** (Universidad Autónoma de Puebla), 6, 77-91.
- Ferreiro, E. (2004). Alfabetización digital ¿De qué estamos hablando? En **12ª jornadas de bibliotecas infantiles, juveniles y escolares** (13-32). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ferreiro, E. (2006). Nuevas tecnologías y escritura. **Docencia. Revista del Colegio de profesores de Chile**, 11(30), 46-53.
- Ferreiro, E. y Kriscautzky, M. (2003). Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional. **Rivista di psicolinguistica applicata**, 3 (1), 91-107.
- Luquez, S. y Ferreiro, E. (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. **Lectura y vida**, 24 (2), 50-61.
- Nunberg, G. (comp). (1998). **El futuro del libro**. Barcelona: Paidós.
- Quinteros, G. (1997). **El uso y función de las letras en el período pre-alfabético. Tesis 27**. México: DIE-CINVESTAV.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en agosto de 2007 y aceptado ese mismo mes.

* **Claudia Molinari**

Profesora adjunta ordinaria de “Didáctica de la Lectura y la Escritura”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

* **Emilia Ferreiro**

Investigadora del CINVESTAV (Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados), México D.F.

XXII WORLD CONGRESS ON READING

Lectoescritura en un mundo diverso
Literacy in a Diverse World



XXII CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

San José. Costa Rica
28 de julio al 31 de julio del 2008