

34
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS PROFESIONALES

LA REPRESENTACION ESCRITA DE LA PLURALIDAD, LA
AUSENCIA Y LA FALSEDAD EN NIÑOS CALLEJEROS

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A:

Magda Campillo Labrandero

Director de tesis
Joaquín Figueroa Cuevas

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A todos aquellos que me
brindaron su apoyo en
la elaboración de este
trabajo:

Mamá, Papá, Carlos

Mariano

Joaquín

Shoshana, Guille, Diana

Maris, Clementina

A la Casa de Apoyo
al Menor Trabajador y
al Colegio Madrid por
haberme ayudado en la
recolección de los
datos, especialmente a:
Claudia,
Jorge, Rebeca,
Simón y Oscar.

INDICE GENERAL

INTRODUCCION	I
1) MARCO TEORICO	
1.1. PSICOGENESIS DE LA LENGUA ESCRITA	1
1.2. PSICOGENESIS DE LA INTERPRETACION DE TEXTOS	
ESCRITOS CON Y SIN IMAGEN	27
1.3. PLURALIDAD, AUSENCIA Y FALSEDAD	54
2) REPORTE EMPIRICO	
2.1. INTRODUCCION	73
2.2. DESCRIPCION DEL PROCEDIMIENTO	102
2.3. RESULTADOS	111
2.4. DISCUSION Y CONCLUSIONES	120
3) BIBLIOGRAFIA	130
4) ANEXOS	
Protocolos y Producciones de los niños	135
Datos de los niños	168
Descripcion de los lugares en donde transcurrieron las entrevistas	172

INTRODUCCION

Entre las investigadoras que han estudiado la adquisición de la lectura y escritura desde una perspectiva psicogenética (Goodman 1990, Ferreiro 1990a, Tolchinsky 1990, Teberosky 1990, Pontecorvo 1990 y Pillar 1990) se distingue la contribución de Ferreiro quien ha trabajado la psicogénesis de la lengua escrita en el castellano teniendo una influencia notable tanto en la psicología del desarrollo como en la pedagogía.

Tradicionalmente, el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura se ha centrado en la instrumentación de métodos de enseñanza y en el estudio de habilidades para su adquisición (Ferreiro y Teberosky 1979, Ferreiro 1986b). Gran parte de la investigación se ha esforzado por construir pruebas psicométricas; midiendo habilidades perceptuales y motrices.

Los métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura y escritura son el sintético y el analítico. El método sintético va de la parte al todo, en contraposición al analítico que va del todo a la parte.¹ El sintético empieza la enseñanza a partir de la expresión oral. La técnica pedagógica consiste en asociar cada fonema con su grafía correspondiente, el objetivo es dominar un par grafema-fonema por vez para poder continuar con el siguiente. La disociación de fonemas y grafemas y su descomposición en unidades para su posterior recombinación ha sido criticada por que se dice produce una destrucción del significado (Ferreiro y Teberosky 1979, Ferreiro 1986b), sin embargo, es importante considerar que más bien lo que se produce es la representación de significados ambiguos, dado que la unidad de enseñanza no es estrictamente una sílaba como las empleadas en los estudios de memoria de Ebbinghaus en 1879. Cuando se utilizan dichas sílabas el niño efectúa una resignificación y refiguración de las unidades que no es dirigible por el docente.

¿Cómo se conciben la escritura y la lectura desde esta perspectiva? La primera, como una transcripción gráfica del lenguaje oral y la lectura como una decodificación de los sonidos, ésta t

1. Para una mayor descripción de ambos métodos, véase: Braslavsky B. (1973). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires. Kapeluz.

última atraviesa por tres periodos progresivos: al inicio se da una lectura mecánica, es decir, de descifrado, una vez dominada puede darse una lectura inteligente, donde ya hay comprensión y por último una lectura expresiva, en donde se modula la entonación. El aprendizaje de la lectura y escritura es desde el enfoque sintético mecanicista.

El método analítico, originado por Decroly, surge como una reacción en contra de la concepción sintética. Se va a partir de unidades mayores significativas (palabras) ya que se pretende primero un reconocimiento global de la palabra entera para después reconocer los componentes específicos. Se plantea a la lectura como una tarea fundamentalmente visual. Ambos métodos reducen el aprendizaje de la lectura y escritura a habilidades perceptivas sonoras y visuales.

La obra de Chomsky "Estructuras Sintácticas" publicada en 1957 es considerada el punto inicial de la revolución científica en la lingüística (Searle 1974) que desplazó el paradigma estructuralista por la nueva lingüística generativo-transformacional. La influencia de Chomsky también fue determinante para la modificación de la psicología y la psicolingüística. Así se puede considerar a la lingüística generativo-transformacional una de las bases de la psicología cognoscitiva contemporánea. De igual forma la actual psicolingüística no puede concebirse sin la obra de Chomsky (Gardner 1980).

Ferreiro y Teberosky, influenciadas por la lingüística generativo-transformacional efectúan los primeros estudios en castellano sobre adquisición de la lengua escrita. Estos trabajos iniciales los realizan en Buenos Aires, culminando con la publicación del libro "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" (1979). Posteriormente Ferreiro continuando con la misma línea de investigación ampliará sus estudios en Ginebra y por último en México.

La trascendencia de sus investigaciones radica en estudiar por primera vez en nuestra lengua los procesos de lectura y escritura bajo el enfoque de la psicolingüística genética, cuya precursora fue Sinclair (Vuyk 1981). Este enfoque vincula el pensamiento de la nueva lingüística con la teoría piagetiana. Ferreiro y Teberosky (1979) retoman en forma explícita las siguientes fundamentaciones: la teoría de Piaget como una teoría general de los procesos de adquisición de

conocimiento y no como una postura teórica que explica sólo el pensamiento lógico matemático, las ideas evolucionistas del conocimiento, el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas y por último el niño visto como un sujeto cognoscente y la escritura como un objeto de conocimiento.

Desde la perspectiva psicolingüística de Ferreiro se deja de lado el conflicto entre los métodos y las habilidades ubicando el problema en una nueva dimensión: la adquisición de la lectura y escritura se convierte en un problema conceptual.

Un niño mucho antes de entrar a la escuela ya interactúa constantemente con el lenguaje escrito, (más aún si es urbano), va a estar rodeado por revistas, libros, periódicos, anuncios, etiquetas, etc. Este hecho lo llevará a plantearse preguntas que responderá utilizando recursos intelectuales propios. Los conceptos que va elaborando acerca del sistema de escritura son conceptos lógicos con coherencia interna, susceptibles de ser explicados por una perspectiva psicogenética. Y este es precisamente el objetivo de los trabajos de Ferreiro: dar cuenta de la evolución de los conceptos que siguen los niños hasta llegar a leer y escribir de manera convencional.

La perspectiva psicogenética considera a la escritura como un sistema de representación del lenguaje (más específicamente, de los aspectos formales del lenguaje: fonemas) y no como un código de transcripción gráfica de las unidades sonoras (Ferreiro 1986b). Esto es de suma importancia ya que sitúa el aprendizaje de la lectura y escritura dentro de un campo conceptual: el sujeto para poder llegar a leer y escribir debe comprender la naturaleza o el modo en que se construye este sistema de representación. Los niños tendrán que enfrentar problemas conceptuales similares a los de la construcción del sistema. Como lo dice la autora: (...) "las dificultades que enfrentan los niños son dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema y por eso puede decirse (...) que el niño reinventa esos sistemas. Entiéndase bien: no se trata de que los niños vayan a re-inventar las letras ni los números sino que,

para poder utilizar esos elementos como elementos de un sistema, deben de comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción..." (Ferreiro 1986b p. 11).²

Por lo tanto, escribir implica conocer las reglas de combinación que definen al sistema para poder generar representaciones novedosas (sin necesidad de copiarlas) acordes con el sistema (Ferreiro 1986b).

Esta visión de la escritura implica tres premisas básicas:

1. No identificar lectura con descifrado, es decir, leer no es descifrar.
2. No identificar escritura con copia de un modelo, es decir, escribir no es copiar.
3. No atribuir los avances conceptuales al desarrollo del descifrado o en la mejora de la copia. (Ferreiro 1979a).

Esto define una terminología diferente a la tradicional, en este campo todos los escritos de los niños serán llamados "producciones" y a todo acto de lectura se le denominará "interpretación". (Ferreiro 1990). El estudio de las producciones y de las interpretaciones implica observar el proceso de construcción de las mismas: intenciones, comentarios, modificaciones, etc.

Las investigaciones realizadas por Ferreiro (Ferreiro y Teberosky 1979, Ferreiro 1979, 1982) comparten en común un conjunto de características metodológicas que en seguida se describen:

El tipo de método utilizado en todos los trabajos es la entrevista clínica piagetiana. Generalmente se hacen interrogatorios individuales con una duración de 20-30 minutos. Además del entrevistador hay un observador, todas las sesiones son grabadas.

El tipo de estudio empleado es transversal y longitudinal, se abarca un rango de edad que va de 4 a 6 años. Las muestras escogidas están conformadas por dos sectores contrastantes de la población: clase media comparada con la clase baja, grupos urbanos comparados con grupos marginados, etc. Es necesario aclarar que las muestras no son representativas de la población, ya

2. La autora en la cita habla del sistema de escritura así como del sistema numérico.

que lo importante es buscar dos grupos contrastantes en términos de la posibilidad de un ambiente alfabetizador. El número de sujetos oscila entre 30 y 90.³

El diseño experimental esta enfocado a estudiar 4 áreas básicas:

1. La evolución en la producción, se estudian tanto escrituras descontextualizadas (dictado) como contextualizadas (escribirle algo a un dibujo).
2. Evolución en la interpretación, tanto con imagen como sin imagen.
3. Evolución en las funciones de portadores de texto (revistas, libros, periódicos, etc).
4. Evolución en las diferentes denominaciones: número/letras, leer/escribir.

El análisis de los datos es fundamentalmente de tipo cualitativo, (criterios como incorrecto y correcto son excluidos) se intenta interpretar cada categoría de respuesta para poder establecer niveles evolutivos de desarrollo. Los análisis cuantitativos son de tipo descriptivo casi en su totalidad y se hacen como un apoyo a los datos cualitativos. A lo largo de todo el trabajo se expondrán ejemplos de los dos tipos de análisis.

La principal contribución de la psicología genética al estudio del aprendizaje de la lectura y la escritura genética ha sido elevarlas a un nivel conceptual y considerar al niño un sujeto activo que construye su conocimiento. La psicología asocionista se ha preocupado por instrumentar la forma más adecuada para enseñar a leer y escribir, mientras que el enfoque de la psicolingüística genética ha buscado una explicación integral del proceso, es decir, ha intentado comprender como va el niño construyendo su conocimiento acerca del sistema de escritura. En esta tesis se estudian bajo el enfoque de la psicolingüística genética los procesos de lectura y escritura en niños callejeros tomando como punto de partida una replica de los trabajos de pluralidad y negación realizados por Ferreiro.

3. Existen dos trabajos que no cumplen con las características antes mencionadas. El primero de ellos se realizó en Monterrey, Mérida y el D.F. con una muestra de 1000 sujetos que cursaban el primer año escolar. el objetivo era descubrir las razones de fracaso escolar inicial (Ferreiro y Gomez Palacio 1982). El segundo fue en la ciudad de México con un grupo de 52 adultos analfabetas, se perseguía conocer las conceptualizaciones de los mismos (Ferreiro 1983b).

Los niños callejeros obedecen a una compleja red de factores políticos, sociales y económicos. Hoy día se conocen diferentes tipos de menores (en riesgo, "de" y "en" la calle) cada uno presenta sus propias necesidades y una problemática específica. No obstante, comparten características, una de ellas es que la escuela no cumple con sus expectativas y no tienen la oportunidad para obtener una mejor preparación. Por lo tanto los temas relacionados con su educación son substanciales para mejorar sus condiciones de vida. La tesis pretende contribuir de manera modesta a conocer su situación alfabética por medio del estudio de la pluralidad y la ausencia. Aunque cabe señalar que la parte más importante del proyecto fue la experiencia de haber entrado a su mundo.

Al finalizar el trabajo de campo y la revisión teórica tuve que hacer un replanteamiento del problema del menor callejero. En efecto, si realizara el trabajo de tesis después de esta experiencia tal vez no estudiaría un tema tan concreto como es la pluralidad y la negación y me enfocaría más en una perspectiva social, sin embargo, supongo que los resultados en algo servirán para mejorar las condiciones educativas y de vida de estos niños.

El trabajo se divide en dos partes, en la primera se revisa la literatura sobre psicolingüística genética de la lengua escrita, la génesis de la escritura y la lectura respectivamente y el problema de la representación escrita de la pluralidad y la ausencia. En la segunda se reportan los resultados y conclusiones del estudio empírico.

INDICE MARCO TEORICO

1.1. Psicogénesis de la lengua escrita	1
1.1.1. PRIMER NIVEL: DIFERENCIACION ENTRE REPRESENTACION ICONICA Y NO ICONICA	8
1.1.2. SEGUNDO NIVEL: CONSTRUCCION DE FORMAS DE DIFERENCIACION	14
1.1.3. TERCER NIVEL: FONETIZACION DE LA ESCRITURA	16
1.1.4. CONCLUSIONES	23
1.2) Psicogénesis de la interpretación de textos escritos con y sin imagen	27
1.2.1. LECTURA CON IMAGEN: INTERPRETACION DE TEXTOS PUESTOS EN REALACION CON UNA IMAGEN	28
1.2.2. LECTURA SIN IMAGEN: ANALISIS DE LOS FRAGMENTOS DE UN ENUNCIADO ESCRITO	35
1.2.3. CONCLUSIIONES	50
1.2.4. VINCULO ENTRE LA PSICOGENESIS DE LA ESCRITURA Y LA PSICOGENESIS DE LA LECTURA	52
1.3. Pluralidad, Ausencia y Falsedad	54
1.3.1. DIFERENTES ESTUDIOS SOBRE PLURALIDAD Y AUSENCIA	54
1.3.2. TAREAS EXPERIMENTALES Y CATEGORIAS DE RESPUESTA	55
1.3.3. CONCLUSIONES GENERALES	71

MARCO TEORICO

1.1 PSICOGENESIS DE LA ESCRITURA

En este capítulo se analizarán las concepciones que los niños se van formando acerca del sistema de escritura, desde sus primeros contactos hasta llegar a convertirse en sujetos alfabéticos, en otras palabras, se describirá como evolucionan a lo largo del tiempo las ideas infantiles acerca de la escritura.

A manera de introducción se empezará por dar una breve comparación en términos de semejanzas y diferencias entre los dos tipos de lenguajes - oral y escrito - que conforman un sistema de escritura alfabético, así mismo se hablará acerca de los dos aspectos - figurales y constructivos - que involucran toda escritura. El resto del capítulo está conformado por el desarrollo psicogenético de la escritura. Por último, a manera de conclusión se mencionan rápidamente las implicaciones pedagógicas que se derivan de esta concepción.

Un sistema alfabético está integrado tanto por un lenguaje hablado u oral como por un lenguaje escrito. Cada uno presenta características propias inherentes a su estructura sin embargo también comparten similitudes. Dentro de las semejanzas cabe mencionar las siguientes: ambos son una invención social que utilizan una misma gramática subyacente, cada forma presenta un proceso productivo y uno receptivo. Hablar y escribir son productivos. Leer y escuchar son receptivos, por lo mismo son procesos en los cuales se intercambia activamente el significado logrando la comunicación (Goodman 1982). Además, los dos sistemas están interconectados entre sí y guardan una relación de dependencia muy fuerte: "el desarrollo del lenguaje escrito esta ligado al del lenguaje hablado, el primero es parásito del segundo; es una adquisición de segundo orden. Igualmente, el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito influye en las posibilidades del hablado, ya que se aprenden nuevas estructuras y funciones del lenguaje para la escritura que después son adoptadas para el habla." (Garton y Pratt 1989, p.20) Con base en lo anterior estos

mismos autores concluyen que el logro de la alfabetización implica precisamente en enseñar a la persona a hablar, leer y escribir de manera competente.

Las diferencias que atañen a los dos lenguajes son fundamentalmente de tres tipos: forma, función y modo de presentación (Garton y Pratt 1989).

Las diferencias de forma están relacionadas con los aspectos físicos. El lenguaje oral es transitorio, temporal y utiliza el sistema auditivo a diferencia del lenguaje escrito que es permanente, espacial y visual.

Las diferencias en las funciones se vinculan al cómo y cuándo usar un lenguaje u otro. Cada uno presenta circunstancias de uso bien diferentes, la lengua oral implica una comunicación inmediata cara a cara, la lengua escrita se usa para una comunicación a través del tiempo y del espacio dónde generalmente no está presente el escritor.

La forma en que se utilizan las estructuras gramaticales en un sistema u otro es también diferente, muchas veces cuando se escribe se usa un lenguaje más formal aunque el lenguaje escrito cambia en cada uno de los portadores de texto, no se usan las mismas palabras ni la misma estructura en una carta, en una receta médica, en un cuento, en un periódico, etc. Generalmente al hablar las estructuras gramaticales son menos elaboradas por que contamos con apoyos no verbales tales como señalamientos, entonaciones, etc.

El análisis de las diferencias y semejanzas entre un sistema y otro es mucho más amplio no obstante se han descrito los puntos más generales y se ha hecho manifiesta la complejidad del sistema alfabético.

Una escritura infantil puede ser analizada tanto por su aspecto figural como constructivo ya que la adquisición de la lengua escrita involucra estos dos aprendizajes diferentes entre sí (Ferreiro 1986a, 1986b, 1989, Ferreiro y Gómez Palacio 1982a, Gómez Palacio 1982).

El análisis figural está relacionado con las propiedades formales convencionales del grafismo, tales como: calidad del trazado, distribución espacial, linealidad, uso convencional y orientación individual de los caracteres (rotaciones e inversiones), variedad de figuras que puede adoptar cada letra (mayúsculas, minúsculas, cursiva, imprenta), el conjunto de los signos de puntuación, etc. Este sería por lo tanto un aprendizaje de convenciones fijas, mismas que son periféricas con respecto al sistema de escritura. Por ejemplo, se puede cambiar la forma de las letras o la orientación de la lectura sin que se deje de escribir en un sistema alfabético. Las letras, conjunto finito de convenciones fijas, no permiten generar nuevas formas a partir de sí mismas puesto que son formas ya dadas. Como dice Ferreiro: "Aprender a escribir no implica aprender a inventar letras nuevas sino aprender las reglas de combinación que definen al sistema que permiten engendrar nuevas representaciones, sin necesidad de recurrir a un modelo externo (o sea sin necesidad de copiarlas)" (Ferreiro 1986a, p.61).

A partir de la cita queda muy claro que aprender a escribir implica poder combinar las letras del alfabeto con el fin de crear representaciones. El aspecto constructivo está precisamente vinculado con aquello que se quiere representar en la escritura y la forma de lograr diferencias en dichas representaciones, por eso un análisis constructivo considera fundamental descubrir la intención que lleva detrás cada escritura infantil y no le interesa la apariencia de la misma. Su aprendizaje es, entonces, de carácter conceptual, ya que se debe comprender el sistema de escritura en tanto representación gráfica del lenguaje.

El énfasis en la enseñanza de ambos aspectos, figurales y constructivos, no ha sido equitativo. Tradicionalmente se ha recalcado al primero como prioritario, ya que la idea tradicional del aprendizaje de la lectura y la escritura considera la discriminación visual, el control motriz y la capacidad de evocar formas geométricas, entre otras, como características primordiales para su adquisición. Sin embargo en un estudio llevado a cabo por Ferreiro y Gómez Palacio (1982a) se encontró que el aprendizaje de los aspectos figurales es mucho más fácil que el

aprendizaje vinculado con la comprensión interna del sistema de escritura, además se vio que este último tiene una gran incidencia en el fracaso escolar inicial.¹

Los aspectos gráficos estudiados fueron la linealidad, la orientación de la lectura, el uso de grafías convencionales y la distinción gráfica entre grafías-letras y grafías-números.² Antes de mostrar los resultados obtenidos se describirá brevemente cada una de las dimensiones:

- Por linealidad se entiende el ordenamiento de los caracteres sobre una línea recta, ya sea real o imaginaria, en un plano horizontal.

- La orientación convencional de la escritura y la lectura alude a la dirección en que se escribe y lee, en castellano es de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Sin embargo muchos niños dan como contestaciones respuestas muy variadas, algunos ejemplos consisten en señalar los renglones de derecha a izquierda o bien en señalar alternadamente dos direcciones, el primer renglón de derecha a izquierda y el otro de izquierda a derecha.

- Cuando se habla de grafías convencionales se consideran incluidas todas las letras que conforman el abecedario. A todos aquellos caracteres que se situaron, en términos evolutivos, entre los trazos primitivos como bolitas, palitos, vioritas, etc. y las letras convencionales se les denominó pseudoletas. Como se apreciará en un momento los niños aprenden muy rápido a dibujar símbolos convencionales, sin embargo esto no implica que les otorguen de inmediato el valor sonoro correspondiente.

- La distinción entre letras y números se incluyó porque a nivel gráfico no hay nada que permita distinguir una grafía letra de una grafía número, uno de los mejores ejemplos lo conforman el cero y la o, el uno y la i mayúscula, etc.³

Al inicio del primer año escolar se entrevistó a 950 niños, de los cuales el 98.5 % ya respetaba la linealidad, el 94% sabía el orden convencional de la escritura, el 80% utilizaba letras

1. Para una mayor descripción de los métodos tradicionales en el aprendizaje de la lectura y escritura cf. la introducción.

2. Para una descripción más amplia de estos aspectos cf. Ferreiro y Gómez Palacio 1982a, cap. II y III.

3. Para una discusión más amplia sobre la concepción de las letras y los números véase Ferreiro y Teberosky 1979, cap II. Ferreiro y Gómez Palacio 1982a cap II y III, Ferreiro 1986a, y Gómez Palacio 1982 cap II.

(el 20% restante logró abandonar el uso de pseudoletas antes de finalizar el año escolar)⁴ y un 80% sabía la distinción entre grafía-letra y grafía-número (el resto también lo aprendió antes de terminar el año).

Como puede verse los porcentajes de el aprendizaje de los aspectos gráficos fueron muy altos, aún cuando estos chicos apenas acababan de empezar la primaria, contrastando esto con los datos referentes al aprendizaje constructivo ya que sólo un 1.3% de la población tuvo escrituras alfabéticas y ninguna de estas utilizaba el valor sonoro convencional de las letras.⁵

Lo anterior llevó a concluir que el aprendizaje gráfico se empieza a adquirir, por muchos niños, de manera extraescolar y se completa rápidamente a lo largo del curso. Mientras que al término del año escolar sólo el 62% de los niños logró escribir alfabéticamente.⁶

Como conclusión a los datos mostrados Ferreiro dice: "Estos resultados permiten arrojar serias dudas sobre los programas de "preparación" que se concentran precisamente en lo más fácil de adquirir. Lo que realmente es difícil para estos niños es comprender, como ya dijimos, que es lo que representa la escritura y como lo representa" (1989 p.22)

Por último basta con mencionar que el aspecto gráfico de la escritura es un aprendizaje que se adquiere a través de un conocimiento socialmente transmitido, con sólo proveer al niño de condiciones para entrar en contacto con la escritura él irá descubriendo poco a poco dichas convenciones. El aspecto constructivo esta vinculado con el conocimiento espontáneo del niño. Por esta misma razón el desarrollo constructivista sigue un linea evolutiva que describe la génesis de la lengua escrita.

Después de casi 20 años de investigación Ferreiro habla de tres grandes niveles, con sus respectivas subdivisiones, en el desarrollo psicogenético de la escritura: diferenciación entre

4. Es importante aclarar que en el 20% que se da como niños que usan pseudoletas están también incluidos aquellos que usan tanto letras convencionales como pseudoletas.

5. El 90% de la muestra inició su escolaridad con niveles conceptuales presilábicos, es decir, sin vincular la escritura a la pauta sonora de las palabras. El 10% empieza a establecer esta relación pero la mayoría no utiliza todavía la hipótesis alfabética, sólo el 1.3% lo hace.

6. Un 12.8% terminan silábico-alfabéticos, un 12.4% silábicos y un 12.4% se queda presilábico. La descripción de cada uno de estos niveles viene muy bien explicada más adelante.

representación icónica y no icónica, construcción de formas de diferenciación y fonetización de la escritura⁷ (ver cuadro I). Cada uno de estos momentos enfrenta una problemática propia obteniéndose soluciones pertinentes al nivel evolutivo. Por ejemplo, es hasta el tercer nivel cuando el niño empieza a intentar establecer una correspondencia entre aspectos sonoros del habla y aspectos gráficos de la escritura, sin embargo, el primer valor que asignará a las letras no será fonético sino de tipo silábico, por eso, a los dos niveles anteriores se les conoce como presilábicos. A lo largo de la presentación se enumerarán los logros característicos de cada nivel así como las hipótesis que subyacen a las diversas conductas.

Por último es necesario hacer una aclaración muy útil para entender mejor los ejemplos: hay niños que utilizan caracteres muy rudimentarios para realizar sus escrituras a pesar de estar en niveles conceptuales evolucionados, por eso la utilización de bolitas, palitos y pseudoletas no implica, necesariamente, la pertenencia al nivel conceptual más primitivo, aunque el uso de grafismos no convencionales es más común en escrituras menos evolucionadas. Por eso es muy importante observar el nivel conceptual al margen del medio, es decir, sin centrar toda la atención en el tipo de grafía utilizada. (Ferreiro y Gómez Palacio 1982a).

7. A lo largo de todo este tiempo el nombre, número y subdivisiones de los niveles ha variado mucho, pero Ferreiro en sus últimas publicaciones (1986b, 1990a) maneja la clasificación que se describe.

CUADRO 1
PSICOGENESIS DE LA ESCRITURA. NIVELES DE DESARROLLO

**PRIMER NIVEL: DIFERENCIACION ENTRE REPRESENTACION ICONICA
Y NO ICONICA.**

- Indiferenciación entre dibujo y escritura
- Las letras como objetos en sí
- Las letras como objetos sustitutos

SEGUNDO NIVEL: CONSTRUCCION DE FORMAS DE DIFERENCIACION

- No hay subniveles

TERCER NIVEL: FONETIZACION DE LA ESCRITURA

- Hipótesis silábica
- Hipótesis silábica-alfabética
- Hipótesis alfabética

1.1.1. PRIMER NIVEL: DIFERENCIACION ENTRE REPRESENTACION ICONICA Y NO ICONICA

Al final de este nivel se logran dos avances fundamentales: hacer una diferenciación entre dibujar y escribir además de concebir a la escritura como un objeto sustituto. Para poder llegar a éstas concepciones el niño atraviesa por un proceso evolutivo de suma importancia, primero no hay una diferencia entre el dibujo y la escritura, una vez que ambos trazos se han precisado las letras se convierten en objetos en sí mismos y por último en representaciones. A lo largo del periodo se construyen tres hipótesis cruciales: la hipótesis del nombre, la hipótesis de cantidad mínima y la hipótesis de variedad interna, su permanencia se prolonga a niveles más evolucionados.⁸

INDIFERENCIACION ENTRE DIBUJO Y ESCRITURA

Al principio no hay una distinción entre escribir y dibujar, es decir, no hay una diferencia gráfica que permita distinguir un trazo-dibujo de un trazo-escritura (Ferreiro 1979), el niño usa los mismos caracteres para dibujar y para escribir. En la medida en que se va dando ésta diferenciación el trazo de las grafías no icónicas tiende a hacerse más preciso. Además se da un avance paulatino en la ubicación de las mismas. Al principio la escritura se sitúa dentro del dibujo, posteriormente tiende a salir de él pasando a la frontera y luego fuera de la imagen. El motivo de esta inclusión está muy bien explicado por Ferreiro:

"La necesidad de incluir las grafías dentro del dibujo responde a una razón bien precisa: en todos los casos las grafías así incluidas son apenas "letras" que aún "no dicen" sino que guardan una relación de pertenencia tan frágil que ella se desvanecería si la inclusión dentro de los límites de la figura no la garantizara". (Ferreiro 1982, p.132).

8. Estas hipótesis son construcciones internas del sujeto, para una explicación más amplia al respecto véase el primer capítulo.

A lo largo de esta primera etapa la escritura, a pesar de ya situarse fuera, va a seguir teniendo una relación de dependencia muy importante con el dibujo, porque va a ser sólo a partir de la imagen que el texto va a poder leerse, la significación de lo escrito va a estar en función de un dibujo que lo sustente (Ferreiro 1979). Ya en estas primeras producciones empiezan a aparecer las formas arbitrarias y el respeto de la linealidad, características básicas de cualquier sistema alfabético. La escritura - a diferencia del dibujo - no conserva la forma ni el contorno del objeto que representa, por lo tanto las letras son arbitrarias y lineales. La aparición de ambas propiedades implica que los niños han encontrado que la distinción crucial entre ambos sistemas - icónico y no icónico - esta dada por la manera en que se organizan las líneas y no por el tipo de línea (Ferreiro 1990a). Por último es importante aclarar que arbitrariedad no implica necesariamente convencionalidad, aunque es menos frecuente que los niños inventen grafías, usan las que el medio les otorga (en los datos presentados en la introducción de este capítulo se vió como desde el inicio escolar ya un 80% de la muestra usaba letras convencionales y un 98.5% respetaba la linealidad).

LAS LETRAS COMO OBJETOS EN SI MISMOS

En esta fase ya existe una clara diferenciación entre escritura y dibujo, no obstante las letras no son consideradas, de inmediato, como objetos sustitutos. El momento para saber que una cadena de grafías representan algo más allá de si mismas es cuando el niño piensa que lo que se escribe son los nombres de los objetos, pero antes de eso las letras únicamente dicen letras por que no representan nada, es decir, las letras son objetos en si mismos. El siguiente protocolo muestra de manera muy clara esta situación:

Martín, 3.5a. Tarea: se le confronta con una serie de ilustraciones con textos escritos.
(Ferreiro 1982,p.136)

- ¿Qué es? (imagen)
- Un muñeco

- ¿Qué se podrá leer acá? (texto)
- "letras"
- En las letras ¿qué dice?
- "letras"
- ¿En las letras dice letras?
- (asiente)
- Mira ¿y éste trae letras? (imagen sin texto)
- (niega).
- ¿Qué es? (imagen)
- un muñeco.
- Le voy a poner letras. En las letras ¿qué le pongo?
- letras
- ¿Letras que dicen qué?
- letras.

Este niño no tiene ningún problema en identificar el texto y la imagen dentro del universo gráfico que el experimentador muestra, sin embargo para él la escritura no es todavía una representación, lo será poco después.

LAS LETRAS COMO OBJETOS SUBSTITUTOS

Las letras se convierten en objetos substitutos en el momento en que los niños piensan que representan los nombres de los objetos, a dicha construcción se le denomina "hipótesis del nombre". El hecho de considerar a las palabras como representaciones es ya un gran avance cualitativo con respecto a la etapa anterior, no obstante pasará algún tiempo antes de concebir a la escritura como una representación del lenguaje (tercer nivel). Como se ha dicho de forma reiterada a lo largo de este trabajo, el gran problema cognitivo que deben resolver los niños es entender qué es lo que la escritura representa y cómo lo hace.

Con la hipótesis del nombre el significado del texto va a ser enteramente dependiente del contexto, por ejemplo: si le presentamos al niño cajas de productos comerciales (cereales, medicinas, cartones de leche, etc) y le preguntamos qué cree que está escrito ahí (señalando algún fragmento de escritura) va a responder el nombre del objeto, entonces, en una lata de sopa debe estar escrito "sopa" en una envoltura de jabón "jabón" y así sucesivamente. Una situación privilegiada para observar esta hipótesis se da cuando se ponen en relación una imagen y una escritura. El siguiente protocolo lo ejemplifica:

Victor 4;5 años. (Ferreiro 1982,p.138)

- (imagen guitarra) "¿Qué es?"

- una guitarra

- (texto) ¿Qué le pusieron?

- "pa'la guitarra"

- ¿Qué dice?

- guitarra

- (imagen silla) "¿Qué es?"

- Una silla

- (texto) ¿Y esto?

- pa'la silla

- ¿Qué dice?

- siii-lla

La dependencia con la imagen es justificable y entendible, para saber cuál es el significado de las letras hay que ponerlas en relación con los objetos del mundo (en este caso la ilustración) ya que le da al niño información relevante acerca de lo que debe estar escrito. Por lo mismo la escritura no va a conservar el significado atribuido, si a la imagen de un gato le ponemos diferentes textos en todos ellos va a decir "gato", si al texto de "ratón" lo acompañamos de otros dibujos cada vez tendrá un significado diferente. En el dictado de palabras es frecuente encontrar

niños que recurren al dibujo como complemento de lo escrito, como si la imagen diera una estabilidad a la interpretación, "el dibujo puede cumplir la función de garantizar la significación, de permitir recuperar las intenciones originales" (Ferreiro 1983a, p.85).

Un índice conductual propio de este subnivel consiste en atribuir el nombre con artículo a la imagen y el nombre sin artículo al texto, esta respuesta ha hecho que a la hipótesis del nombre se le conozca también como "conducta de etiquetaje" (en el protocolo se ve cómo cada vez que el experimentar pregunta ¿qué dice? el niño responde sólo con el nombre y nunca usa el artículo).

Hasta aquí ya quedó claro que las letras representan los nombres de los objetos, pero hace falta contestar de que manera se organizan para hacerlo adecuadamente. Todas las respuestas que dan los niños, en este y en los niveles subsiguientes, se ubican en dos ejes: uno cuantitativo y otro cualitativo.

A nivel cuantitativo se construye la "hipótesis de cantidad mínima". El niño va a preguntarse cuántos caracteres debe tener una escritura para poder ser legible o bien representar algo. En numerosas investigaciones (Ferreiro 1979, 1982, 1990a, Ferreiro y Teberosky 1979) se ha encontrado que en niños hispanohablantes el número mínimo es de tres grafías (con una variación de más o menos uno). Este hallazgo es muy importante ya que implica, desde una perspectiva infantil, que palabras con tres o menos letras no puedan leerse o decir algo.

A nivel cualitativo se construye la "hipótesis de variaciones cualitativas internas". Una escritura, además de una cantidad mínima de letras, debe tener diferentes grafías. Desde esta perspectiva si una misma palabra tiene representadas letras iguales no es legible.

La primera hipótesis asocia la legibilidad a la cantidad y la segunda a la variedad. Ambos principios trabajan a la par y le permiten al niño catalogar cualquier escritura como legible o no así como regular las características de sus producciones respetando también la variedad y la cantidad.

La evolución que sigue la escritura atraviesa momentos muy definidos. Muy al principio casi no se utilizan caracteres convencionales, predominando los garabatos y las pseudoletras, además no hay variedad ni control en la cantidad de grafías utilizadas, (los límites son

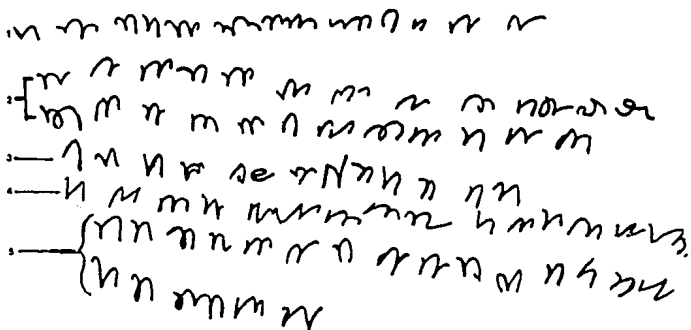
generalmente impuestos por la extensión de la hoja. Ver ilustraciones 1 y 2). Poco a poco se va a ir controlando la cantidad hasta que llega un momento que se da una notable reducción: (...) "tan drástica que, para algunos sujetos escribir algo que vaya bien con un dibujo, una imagen o un objeto quiere decir poner una grafía (una y solamente una) para cada uno". (Ferreiro 1982, p. 134). Esta correspondencia estricta coincide con el pasaje de las letras grafías en sí a las letras objetos substitutos. Inmediatamente después se pasa a la exigencia de varios caracteres para que la escritura pueda decir algo (hipótesis de la cantidad mínima). Estas escrituras ya más evolucionadas van sólo a buscar diferencias intra-figurales, es decir, al interior de una misma palabra, por lo tanto conjuntos iguales de letras pueden decir cosas diferentes ya que el significado de la escritura obedece a la intención de quien la realiza. Si el "autor" quiso escribir otras palabras es suficiente para que las escrituras sean disíntas, a pesar de la similitud o exactitud gráfica, por supuesto que el parecido entre una y otra representación no es una perturbación en estos momentos (sucede lo mismo cuando el niño atribuye diferentes significados a una sola palabra cuando esta es puesta en relación con varias imágenes. Ver ilustraciones 3,4 y 5). La lectura de las propias producciones es global, se establece una correspondencia entre un todo sonoro y un todo gráfico.

Resulta evidente que por las características que presenta la escritura presilábica no sea considerada por el niño el un transmisor de información.

ILUSTRACIONES QUE EJEMPLIFICAN ESCRITURAS DE PRIMER NIVEL ⁹:

Las ilustraciones 1 y 2 son claros ejemplos de escrituras muy primitivas. Dos características propias al inicio del primer nivel son la falta en el control de la cantidad de grafías utilizadas así como la poca variedad interna de las mismas. En la ilustración 1 se aprecia un texto hecho

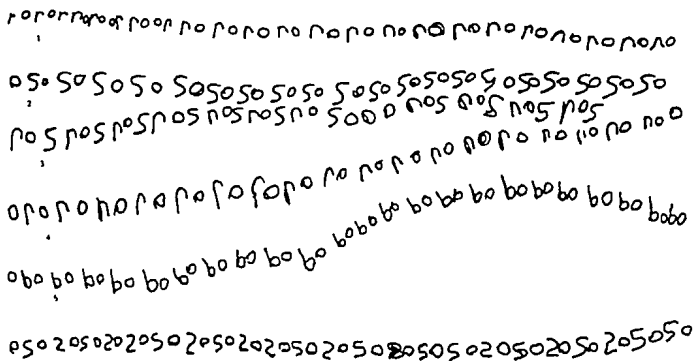
9. Todas las ilustraciones presentadas a lo largo del capítulo fueron sacadas de Ferreiro y Gómez Palacio (1982a, 1982b).



- 1 CALABAZA 4 PAN
- 2 PIRA 5 EL GATO COME PAN
- 3 CEBOLLA

HECTOR

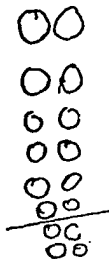
ILUSTRACION 1



- 1 MARIPOSA 4 MAR
- 2 CABALLO 5 EL GATO BEBE LECHE
- 3 PESCADO 6 GATO

CLAUDIA EMILIA

ILUSTRACION 2



GATO

MARIPOSA

CABALLO

PESCADO

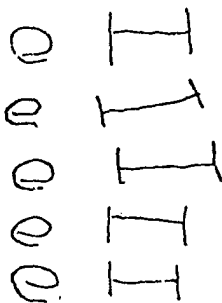
MAR

LECHE

EL GATO BEBE LECHE

SANDRA

ILUSTRACION 3



GATO

MARIPOSA

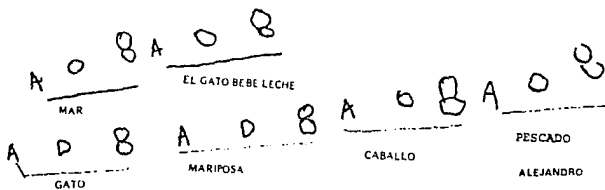
CABALLO

PEZ

EL GATO BEBE LECHE

MARISELA

ILUSTRACION 4



MAR

EL GATO BEBE LECHE

GATO

MARIPOSA

CABALLO

PESCADO

ALEJANDRO

ILUSTRACION 5

precisamente con un mismo carácter, en la ilustración 2 aunque hay una mayor variedad de grafías el control en la cantidad es inexistente, se puede ver que es el fin de la hoja quien determina la longitud de cada una de las palabras. Sin embargo, ambas escrituras a pesar de ser muy rudimentarias respetan ya la linealidad al igual que la forma arbitraria de los caracteres, es más, en el segundo caso las letras son muy próximas a las formas convencionales.

Las ilustraciones 3,4, y 5 constituyen también escrituras propias del primer nivel, pero son más evolucionadas que las anteriores en la medida en que se ha logrado un mayor control en la cantidad y en la variedad de los caracteres. Nótese como en todos los casos el principio de cantidad mínima consiste en dos o tres letras, no obstante, el primer ejemplo no respeta todavía el principio de variedad interna, los otros dos si lo hacen. El uso de la misma cadena de grafías - en dónde todo se mantiene fijo, cantidad, variedad, y orden - para representar cosas diferentes es lo más interesante de las producciones ejemplificadas. Recuérdese que en estos momentos la simple intención del niño es suficiente para generar cambios en los significados.

1.1.2 SEGUNDO NIVEL: CONSTRUCCION DE FORMAS DE DIFERENCIACION

Este nivel se caracteriza por la búsqueda de criterios objetivos gráficos que sustenten diferentes significados, el niño ya no acepta que dos cadenas de grafías iguales digan cosas diferentes, tampoco admitirá que un mismo texto reciba significados diferentes con sólo cambiar las imágenes. Ahora la diversidad va a ser a nivel inter-figural, es decir, entre palabras, por supuesto que las variaciones intra-figurales siguen conservándose.

En el eje cuantitativo las variaciones de las letras van a estar relacionadas con variaciones en los aspectos cuantificables de los objetos referidos: por ejemplo, más letras si el objeto es mayor, menos si es menor, más letras para un mayor número de cosas, menos para un menor número de cosas, más letras para algo largo, menos para algo corto, más para algo pesado menos para algo ligero, etc. Otra solución consiste en establecer un mínimo y un máximo de letras

(respetando el principio de la cantidad mínima), la cantidad variará dependiendo del contexto creado por otras palabras, por ejemplo, algunos niños aumentan un carácter por cada nueva representación otros lo disminuyen (Ver ilustraciones 6, 7 8 y 9).

En el eje cualitativo las soluciones están vinculadas al número de grafías conocidas - cuando sólo se construye sobre esta base lo más frecuente es establecer una cantidad fija de caracteres respetando el principio de cantidad mínima- si el repertorio es amplio se escriben diferentes letras para cada una de las palabras. Si el repertorio es escaso hay dos alternativas, se cambian sólo una o dos letras por palabra o bien se utilizan las mismas grafías en todos los casos y únicamente se altera su posición lineal (Ver ilustraciones 10,11,12 y 13). De todas las soluciones esta última es la más evolucionada ya que implica descubrir como dos ordenes diferentes de los mismos elementos dan lugar a totalidades diferentes, la trascendencia de este hallazgo la señalan claramente Ferreiro Y Teberosky (1979): "(...) es un descubrimiento que tendrá enormes consecuencias para el desarrollo cognitivo en los más variados dominios en que se ejerza la actividad de pensar." (p.251).

Por último vale la pena recordar que la lectura no ha dejado de ser global y que la escritura sigue sin vincularse a la pauta sonora de las palabras, ambas características son propias del último nivel.

ILUSTRACIONES QUE EJEMPLIFICAN ESCRITURAS DE SEGUNDO NIVEL:

Las ilustraciones 6 y 7 son ejemplos de producciones hechas sobre un eje cuantitativo, en ellas se ve como los niños han ido aumentando grafías por cada palabra escrita. En la ilustración 6 "gato" lleva cuatro, para escribir "mariposa" el niño copia el modelo de "gato" pero agrega una letra más, para escribir "caballo" copia "mariposa" más dos grafías diferentes, para escribir "pez" copia las mismas de caballo pero al final hace una permutación, para la oración (última producción) usa el modelo de "caballo" pero agrega tres grafías nuevas. En la ilustración 7 se va

jsievlöenb

EL GATO BEBE LECHE

jsib

GATO

jsibv

MARIPOSA

jsibvle

CABALLO

jsiblev

PEZ :

ILUSTRACION 6

JULIO

N A E L O

GATO

N E L E C

MARIPOSA

E A M A N E

CABALLO

N F M M E L E

PESCADO

N N A E L N

MAR

N E

ILUSTRACION 7

EL GATO BEBE LECHE

ALEJANDRO

500 - N V IT

GATO

F S P O

MARIPOSA

103 OTM A b e e

CABALLO

V I A N

PEZ

9 b B e T

GATO BEBE LECHE

ROMAN

ILUSTRACION 8

adiou
toraelm
cios

GATO

GATO

MARIPOSA

t c r o s m a e u l
o j a s l e

CABALLO

e t d o r l y o h i

PEZ

EL GATO BEBE LECHE

ERIKA

ILUSTRACION 9

O C A

GATO

j e P

MARIPOSA

F i -

CABALLO

g T S

PEZ

E B +

EL GATO BEBE LECHE

PATRICIA

ILUSTRACION 10

A o e i

GATO

A o e l

MARIPOSA

A d o i

CABALLO

A o l b

PEZ

A b l o l

EL GATO BEBE LECHE

RAUL

ILUSTRACION 11

Geia
Gaso
Aeis
Peao
Geiaesa

GATO

MARIPOSA

CABALLO

PEZ

EL GATO BEBE LECHE

MA. TERESA

ILUSTRACION 12

101
140
401
040
0410A

GATO

MARIPOSA

CABALLO

PEZ

EL GATO BEBE LECHE

SUSANA

ILUSTRACION 13

umentando el número de grafías sistemáticamente, primero 5 y 5, después sólo 6, por último 7 y 7. Además en cada una de las producciones se varió el orden de presentación.

En la ilustración 8 todas las palabras a excepción de "caballo" llevan cuatro grafías, el contraste entre "mariposa" y "caballo" es muy claro, la primera al ser más pequeña que la segunda lleva menos letras. En la ilustración 9 también se aprecia la representación del contraste más grande/más pequeño, "mariposa" es la escritura con menos letras y "caballo" la que más tiene.

Las ilustraciones 10, 11, 12 y 13 fueron realizadas sobre la base de un eje cualitativo, véase como en todas ellas se establece una cantidad fija entre tres y cuatro grafías, exclusivamente en las producciones de enunciados hay aumento en la cantidad. El estipular un número fijo y cambiar sólo la variedad interna se da prioritariamente cuando se trabaja a nivel cualitativo, en casos así se puede decir que se mantiene fija la cantidad pero se altera el orden y la variedad, a diferencia del primer nivel.

La ilustración 10 es un claro ejemplo de cuando se tiene un repertorio amplio de grafías, en cada una de las palabras el niño siempre utilizó letras diferentes. En la ilustración 11 el sujeto conservó algunos caracteres y cambió otros: la "A" y la "O" siempre se repiten, la "e" aparece a veces, igual la "b". Otro ejemplo de esta misma solución lo constituye la ilustración 12, como elementos predominantes están la "a" y la "e", menos constantes la "s" y la "i" y muy esporádicos la "p" y la "o". La ilustración 13 ejemplifica muy bien cuando se usan los mismos caracteres en todas las palabras (IO4) y sólo se altera el orden lineal de los mismos.

1.1.3 TERCER NIVEL: FONETIZACION DE LA ESCRITURA

Durante este último nivel se empieza, por primera vez, a poner atención a las propiedades sonoras de los significantes (Ferreiro 1986b). El niño va a comenzar a establecer una correspondencia entre partes sonoras y partes escritas. El orden de sucesión lo encabeza la hipótesis silábica, continúa con la hipótesis silábica-alfabética y termina con la hipótesis alfabética. Al finalizar se logra la fonetización de la escritura.

HIPOTESIS SILABICA

La hipótesis silábica marca el primer instante para empezar a resolver el problema de la relación entre el todo y sus partes, el niño empieza a darse cuenta que la representación escrita esta ligada a la pauta sonora de las palabras, este gran descubrimiento le permite solucionar un problema que ha venido enfrentando desde niveles presilábicos: lograr un control objetivo en la cantidad de grafías utilizadas. Al inicio se relaciona el lenguaje escrito con el lenguaje verbal estableciéndose una relación entre recortes silábicos y grafías.

A nivel cuantitativo se pondrán tantas letras como sílabas hay, aunque puede ser cualquier letra para cualquier sílaba porque no es necesario conocer el valor sonoro convencional de las letras para hacer un análisis silábico, en este momento lo primordial es el "valor posicional" que ocupa el carácter. (Ferreiro 1986c). En el eje cualitativo se empezarán a buscar letras similares para fragmentos escritos similares.

En este punto es necesario hacer una distinción básica, aunque el concepto de "correspondencia sonora" y el concepto de "valor sonoro convencional" están muy relacionados entre sí son cosas completamente diferentes. El primero se refiere al control en la cantidad de letras determinado por el número de fragmentos que el niño identifica en una palabra (sílabas o fonemas), implica por lo tanto establecer una relación entre recortes de la emisión oral y las grafías. El valor sonoro es cuando se representa esa sílaba o fonema con la letra adecuada a la escritura de la lengua (Ferreiro y Gómez Palacio 1982b).

Es difícil encontrar escrituras presilábicas con valor sonoro convencional debido a la relación de éste con el establecimiento de la correspondencia sonora. Lo más frecuente es el manejo de ambos conceptos simultáneamente, aunque durante el periodo silábico se ven escrituras con o sin valor sonoro convencional, lo mismo pasa con escrituras más evolucionadas tales como silábicas - alfabéticas y alfabéticas (Ferreiro y Gómez Palacio 1982a). El valor sonoro convencional en una escritura silábica esta dado por la representación de uno sólo de los símbolos que conforman la sílaba. Un modelo lo constituyen las siguientes palabras: "eo" para "perro", "oe" para coche, "pea" para paleta, etc. Una conducta frecuente consiste en establecer un "valor

sonoro silábico estable" (no necesariamente convencional) dónde el mismo carácter siempre representa un mismo fragmento; un sujeto podría usar la "e" para cualquier sílaba que la contuviera: ma, le, se, de, o bien la "p" en sílabas como pa, pa, pi, po y pu (Gómez Palacio 1982) (Ver ilustraciones 14,15,16,17 y 18).

Al inicio de este periodo la hipótesis silábica sirve meramente para justificar una escritura ya realizada, la lectura se ajusta al texto ya escrito y no hay posibilidad de borrar. Poco a poco irá ganando control, se borrarán las letras que sobran cuando se verifica lo escrito y una vez bien establecida se constituirá en un esquema anticipatorio: el niño para saber cuantas letras debe tener una escritura cuenta las sílabas de la palabra antes de comenzar a escribir (Ferreiro 1983a). Se puede decir entonces que durante la culminación del periodo la hipótesis silábica anticipa, controla y justifica la producción.

El siguiente fragmento ejemplifica una conducta inicial clásica. Notese que primero se da la escritura y después se hace el análisis silábico. (Ferreiro 1979,p.224)

- Escribe casa
- U R D F I
- Lee
- Ca - sa
- ¿Qué dice aquí? (DFI)
- ca- sa
- ¿y aquí? (I)
- Dice uno

Como se ve la reciprocidad entre fragmentos no es muy estricta ya que la correspondencia uno a uno en el caso de un texto escrito sigue los mismos pasos que la correspondencia uno a uno numérica: al principio los niños se saltan letras y repiten sílabas para poder llegar al final, una vez bien constituido el pensamiento silábico se establecerá una sola letra para cada sílaba. (Ferreiro 1986c)(Ver ilustración 19). Ahora bien, un niño puede tener un nivel silábico en la escritura de palabras aisladas, pero éste puede deteriorarse cuando escribe oraciones: "(...) la escritura de

palabras y la de oración no implican el mismo grado de dificultad; en esta última el niño puede retroceder en el nivel de su escritura, como también puede perder el valor sonoro convencional de las grafías que ya conoce." (Ferreiro y Gómez Palacio 1982a, p. 103).

Al comienzo, cuando apenas se empieza a realizar un análisis silábico es muy frecuente la desaparición momentánea de los principios de variedad interna y de cantidad mínima, por lo mismo es factible observar escrituras con letras idénticas o bien con menos de tres caracteres. No obstante, una vez que la hipótesis silábica está bien establecida vuelven a surgir ambos, pero ahora como una fuente de conflicto constante (Ferreiro y Teberosky 1979). Para ejemplificar esta problemática tómese la palabra "pala", a partir de un análisis silábico se necesitan dos caracteres para su escritura, siendo esto una contradicción con el requerimiento de la cantidad mínima. Si además el niño posee un predominio del valor sonoro convencional "pala" debería escribirse repitiendo dos veces la misma vocal, conducta incompatible con el principio de variedad interna. Esta situación es generalizable a todos los monosílabos y palabras que repiten varias veces la misma vocal o consonante.

Lo anterior, aunado a las formas fijas de escritura propuestas por el medio y la imposibilidad de leer estas mismas de manera silábica constituyen las perturbaciones más substanciales que deben enfrentarse.¹⁰ Cabe señalar que cada una de estas perturbaciones obedece a razones bien diferentes. La incompatibilidad entre la hipótesis silábica y los principios de cantidad mínima y variedad es de tipo interno, en el sentido de ser las tres construcciones originales del niño. La imposibilidad de leer en forma silábica las escrituras fijas que el medio propone es un antagonismo entre una exigencia interna y una realidad externa al mismo sujeto (Ferreiro y Teberosky 1979). Al respecto son tres las conductas esenciales que pueden adoptarse:

- El sujeto se niega a abandonar la hipótesis silábica y se aferra a ella el mayor tiempo posible.

10. Una de las primeras escrituras convencionales que enfrentan los niños es la de su nombre, por eso el nombre propio juega un papel de gran importancia dentro de este campo. Para profundizar en el tema se pueden revisar las siguientes lecturas: Ferreiro y Teberosky 1979, cap. VI, Ferreiro y Gómez Palacio 1982d, segunda parte, Ferreiro 1979, cap. IV y Ferreiro 1982.

- Se implementan soluciones pasajeras tales como el uso de comodines, cambio de letras cuando hay valor sonoro convencional, y aumento de caracteres con el fin de igualar a las escrituras del entorno. Muchos niños cuando escriben un monosílabo ponen al principio un sólo símbolo, sin embargo para solucionar el conflicto impuesto por el principio de la cantidad mínima agregan otra letra denominada "comodin", la función del nuevo agregado es permitirle a la palabra alcanzar el mínimo necesario y adquirir la propiedad de ser legible. Cuando se escriben palabras en dónde se repite la misma vocal o consonante varias veces es frecuente cambiar aleatoriamente una de las letras para solucionar el principio de variedad interna. Hay sujetos que ya hacen un análisis silábico estricto pero cuando se ven frente a monosílabos o bisílabos es tal su conflicto que agregan una gran cantidad de letras, a esta conducta se le conoce como una "fuerte" o "marcada" exigencia de cantidad mínima (Ver ilustraciones 14,15,16,17,18,20 y 21).

- Se opta por una solución superadora, los sujetos empiezan a realizar un análisis más exhaustivo de la palabra constituyéndose así la hipótesis silábica-alfabética.

HIPOTESIS SILABICA-ALFABETICA

En este nivel el niño no ha abandonado por completo la hipótesis silábica, pero ya empieza a hacer algunos análisis fonéticos, algunas grafías representan sílabas otras fonemas. Por lo mismo las escrituras tendrán una mezcla de ambas conductas, a veces un carácter por fonema y otras uno por sílaba aparentando ser palabras con letras "comidas". La perspectiva psicogenética considera a este proceso una vía para alcanzar el pensamiento alfabético y no como una desviación conductual, cómo dice Ferreiro al respecto: "(...) no hay aquí omisiones sino agregado de letras con respecto a las escrituras silábicas. Si estas escrituras tuvieran el carácter patológico que a menudo se les ha atribuido no podrían tener tan buen pronóstico los sujetos que las presentan." (Ferreiro y Gómez Palacio 1982b,p.13). Las escrituras silábicas-alfabéticas pueden tener o no valor sonoro convencional (ver ilustraciones 22,23,24).

HIPOTESIS ALFABETICA

Esta escritura marca el final de la evolución, el niño ya ha comprendido que cada una de las grafías corresponde a valores sonoros fonéticos, y es capaz de realizar sistemáticamente un análisis fonético de las palabras. Como dice Ferreiro "Han comprendido que la similitud sonora implica similitud de letras, y que las diferencias sonoras suponen letras diferentes, y escriben de acuerdo con ese principio, que es el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética" (Ferreiro 1990a,p.32), aunque cabe señalar la existencia de escrituras alfabéticas sin valor sonoro convencional, un ejemplo sorprendente lo constituye la ilustración 26. Sin embargo este caso no es lo usual, como se ha dicho de manera reiterada el valor sonoro convencional evoluciona de la mano con el dominio de la correspondencia sonora.

Al llegar a este punto se ha entendido cual es la naturaleza del sistema de escritura pero aún no ha finalizado el desarrollo de la alfabetización. Quedan dos problemas por enfrentar: ortográficos y de fragmentación convencional. Cuando los niños han entendido el funcionamiento del sistema eliminan de entrada todas las irregularidades, por lo tanto no segmentan las palabras, no usan signos de puntuación y realizan una ortografía simplificada. "La ortografía simplificada es - en niños que acaban de comprender como funciona nuestro sistema de escritura - un fenómeno normal, tanto como la ausencia de signos de puntuación y la ausencia de separación entre palabras" (Ferreiro 1986a, p. 75-76). Poco tiempo después es cuando estarán listos para enfrentarse a la segmentación y ortografía convencional (ver ilustraciones 25 y 26).

ILUSTRACIONES QUE EJEMPLIFICAN ESCRITURAS DE TERCER NIVEL

Las ilustraciones 14 y 15 son claros ejemplos de escrituras silábicas estrictas con predominio del valor sonoro convencional. En ambos casos "gato" se escribió con "ao" y "caballo" con "aao", estos niños han escrito siempre una "a" para sílabas como "ga", "ca" y "ba".

La palabra "mariposa" no presenta todos los valores convencionales, en la ilustración 14 la primera sílaba es la única certera, el otro sujeto la escribió sólo con una grafía no convencional.

Ambas escrituras, además, muestran con gran claridad el problema que implican los monosílabos, en la ilustración 14 cuando al niño se le dicta primero la palabra "pez" la convierte automáticamente a "pescado" por eso el experimentador trata de nuevo y le dicta "mar". Para este niño la cantidad mínima es de dos caracteres, por eso primero escribe una "a" correspondiente al análisis silábico de "mar" pero después agrega una "s". A estos agregados que sólo sirven para justificar el principio de variedad mínima se les conoce como letras "comodines". En la ilustración 15 el sujeto sale librado del conflicto del monosílabo convirtiéndolo en un bisílabo, transforma "pez" en pe-ez y a cada fragmento le otorga una grafía. El análisis de la oración también es sumamente interesante ya que se realiza una conducta poco frecuente, para escribir "bebe leche" se ponen cuatro letras "E" sin ser una perturbación con el principio de variedad interna.

Las ilustraciones 16, 17 y 18 son también ejemplos de escrituras silábicas estrictas pero sin predominio del valor sonoro convencional, en todos estos casos lo que importa es asignar un carácter por cada recorte silábico y no encontrar todavía letras iguales para fragmentos similares.

En la ilustración 16 se ve el uso de una "e" comodín para escribir "pan", los mismo pasa con "pez" en la ilustración 18 donde se ha agregado una "F" también como comodín. En la ilustración 17 el sujeto ha escrito exclusivamente una "A" para "mar" sin que esto le cause conflicto.

La ilustración 19 es un ejemplo de escritura silábica inicial, en la palabra "pegamento" si se logra un análisis biunívoco entre sílabas y grafías sin valor sonoro convencional. En el resto de las producciones el sujeto primero escribió y luego ajustó lo escrito a la emisión verbal pero sin establecer una correlación estricta. El monosílabo "gis" le fué tan conflictivo que ni siquiera intentó establecer algún tipo de correspondencia. En la oración trata de establecer una relación entre sujeto/verbo/objeto directo y fragmentos escritos.

Las ilustraciones 20 y 21 muestran el uso de una "fuerte" o "marcada" exigencia de cantidad mínima. Como puede verse con las palabras tetrasilábicas y trisilábicas los sujetos han hecho un

análisis silábico riguroso pero, tanto el bisilabo como el monosilabo los han enfrentado a tal conflicto que ambos han optado por agregar un número excesivo de letras sin permitir establecer una correspondencia biunívoca.

Las ilustraciones 22 y 23 son ejemplos de escrituras silábicas-alfabéticas con predominio del valor sonoro convencional. En la ilustración 22 el niño ha agregado una última "a" a manera de comodín en la palabra "pez", esta conducta es más común en el periodo silábico, no obstante, es factible que se prolongue a niveles más avanzados. En ambos ejemplos se aprecia la pérdida del nivel original en la producción de oraciones. La ilustración 24 es asimismo otra escritura silábica-alfabética pero sin predominio del valor sonoro convencional.

La ilustración 25 es un ejemplo de escritura alfabética en dónde además hay una ortografía y segmentación convencional. La ilustración 26 es realmente sorprendente, ilustra un análisis alfabético en dónde ni siquiera las letras tienen formas convencionales y menos aún valor sonoro convencional. Con puras "bolitas" se ha establecido una correspondencia sonora entre fonemas y grafías. El ejemplo refuerza la aclaración que se hizo en la introducción de este capítulo, hay que observar el nivel conceptual al margen del medio con que se representa.

1.1.4 CONCLUSIONES

A manera de conclusión se recapitularán los momentos centrales de cada uno de los tres niveles de la génesis de la escritura, asimismo se explicará el desarrollo psicogenético en tanto modelo de equilibración y por último se hablará brevemente de la propuesta metodológica derivada de dicho enfoque.

La evolución de la escritura tiene tres grandes niveles cada uno con sus respectivas subdivisiones. En el primer nivel se logra hacer una distinción entre el dibujo y la escritura, además ésta última se constituye como un objeto sustituto. En el eje cuantitativo aparece el principio de cantidad mínima y en el eje cualitativo el principio de variaciones internas. Únicamente se dan comparaciones intra-figurales, es decir, al interior de la palabra.

a o
malo
a a o
e a o
a s
a o e e s

GATO

MARIPOSA

CABALLO

PESCADO

MAR

EL GATO BEBE LECHE

JORGE

ILUSTRACION 14

a o

GA - TO

1 i o a

MA - RI - PU SA

a a o

CA - BA - LLO

P 2

PE - EZ

E a o e e e e

EL GA - TO BE - BE LE - CHE

EDGAR MANUEL

ILUSTRACION 15

b e p u -
CA - LA - BA - ZA

Pe -
PI - NA

e p u -
CE - BO - LLA

Pe
PAN

Pe b o l o
EL GA - TO CO - ME - PAN

MA. GUADALUPE

ILUSTRACION 16

GA -TO

MA-RI-PO-SA

CA-BA-LLÓ

PES-CA-DO

MAR

EL-GA -TO -BE-BE-LE-CHE:
JORGE

ILUSTRACION 17

GA -TO

MA -RI-PO-SA

CA BA-LLO

PEZ

EL GATO BEBE LECHE

GABRIELA

ILUSTRACION 18

angao

LA - PIZ

ou i q tsh

PI - ZA - RRON

i q s t

PE - GA - MEN - TO

Tshui

GIS

qshuotahqu

LA MAESTRA

COGE

SU LAPIZ

ROSA VIRGINIA

ILUSTRACION 19

dase

CA - LA - BA - ZA

isdeie

PI - RA

eoq

CE - BO - LLA

mqie

PAN

esqoed

EL GA - TO - CO - ME PAN

JAIME

ILUSTRACION 20

E O O A I

GA ——— TO ———

A I O E

MA - RI - PO - SA

E I O U L

CA - BA - LLO

I O E U L

PE ——— EZ

ILUSTRACION 21

L O E U I A

EL - GA - TO - BEBE LE CHE

ALMA ROSA

M R I P S a

MARIPOSA

C a B I l l o
P S a.

CABALLO

I g a T B l e h s

PEZ

EL GATO BEBE LECHE

g a T o

GATO

JULIO CESAR

ILUSTRACION 22

CSA

CA - S - A

CAO

CA - O - I - O



MTO

GA - T - O

MAMA



PS

PL - S

EPTOOMED

EL GA - T - O - M - BE - LE - CHE

MMAIOSA

M - A - M - A - P - U - S - A

PEDRO

ILUSTRACION 23

O + 60

G - A - T - O

+ 54050

MA - RI - P - O - S - A

viosto

C - A - B - A - LL O

167

P - E - Z

Stoovist

EL GA - T - O BE - BE - LE - CHE

JULIETA

ILUSTRACION 24

En el segundo nivel el niño se da cuenta que para leer cosas diferentes debe haber diferencias objetivas a nivel gráfico, centrará todos sus esfuerzos por encontrar criterios sistemáticos que le permitan escribir palabras diferentes con diversos significados. Ahora además de las comparaciones intra-figurales se dan comparaciones inter-figurales (entre palabras).

En estos dos niveles presilábicos el niño aún no concibe a la escritura como representante de los aspectos sonoros del lenguaje. Tampoco hay una diferenciación entre el todo y las partes, por lo tanto la lectura de las producciones es global, se establece una correspondencia entre un todo sonoro y un todo escrito.

El tercer nivel esta formado por tres hipótesis. La hipótesis silábica presupone un gran avance cualitativo con respecto a los niveles anteriores. Por primera vez la escritura se vincula a los aspectos sonoros de las palabras, el niño va a intentar establecer una correspondencia entre fragmentos escritos y recortes silábicos de la palabra, se da ya una diferenciación entre el todo y sus partes. La hipótesis silábica da una solución sólida al problema del control en la variación de la cantidad de caracteres que deben escribirse: una letra para cada sílaba pero cualquier letra para cada sílaba (eje cuantitativo). En el eje cualitativo se empiezan a buscar letras similares para fragmentos sonoros similares. La imposibilidad de conciliar ésta hipótesis con los principios de cantidad mínima y de variedad interna, entre otros, lleva a que el niño realice un análisis más profundo de la palabra constituyéndose así la hipótesis silábica-alfabética: a algunas grafías les corresponden sílabas de otros fonemas. Finalmente se llega a la hipótesis alfabética donde la correspondencia entre grafías y pauta sonora se da a nivel fonético. Sin embargo esto no implica el fin del periodo alfabetizador, queda por resolver el problema ortográfico y la separación convencional de las palabras.

La génesis antes descrita se basa en el modelo de equilibración de la teoría piagetiana (Ferreiro 1990a). El sujeto al interactuar con la escritura, en tanto objeto de conocimiento, va a ir construyendo sus propios sistemas conceptuales. Estos sistemas infantiles operan igual a los esquemas asimilatorios piagetianos, es a través de ellos que la información es interpretada y cobra sentido. Una vez que un esquema se ha constituido como tal se mantiene sin cambios por un

tiempo pero cuando surge alguna información perturbadora que lo invalida constantemente el sujeto debe emprender una completa reestructuración del mismo, lo va a destruir y va a formar uno nuevo. Este proceso muchas veces es muy doloroso, por eso, muchos niños se aferran lo más que pueden a sus hipótesis ya sea rechazando la información conflictiva o bien buscando soluciones temporales.

Los conocimientos sobre la psicogénesis de la lengua escrita han derivado en una propuesta metodológica para la enseñanza de la lectura y la escritura (Ferreiro 1989). Este nuevo modelo considera, desde luego, que la escritura es una representación del lenguaje y por lo tanto la forma de aproximar al niño será completamente diferente al sistema tradicional. Durante el proceso de alfabetización se busca que la lengua escrita mantenga su carácter de objeto social por lo mismo se les enseña a los niños los usos funcionales que tiene: para mandar recados, para recordar cosas, para hacer la lista del mercado, para comunicarse con alguien que esta lejos, para contar cosas divertidas, etc. El ambiente del salón debe estar lleno de todo tipo de materiales escritos, además debe de implementarse un área de lectura misma que impulsará la interacción con los diferentes portadores de texto, se verán y leerán revistas, libros, cartas, periódicos, enciclopedias. Todas las producciones de los sujetos son válidas ya que se parte de la idea de que cada quien escribe a su nivel, por lo mismo de entrada no se asume que la escritura se vincula al lenguaje ni tampoco se trabaja con la corrección gráfica y ortográfica. Desde el primer momento se empieza a trabajar la escritura del nombre propio.

Con este sistema se debe fomentar la interacción continua de los niños entre si a través de un proceso dinámico por lo tanto todos los alumnos participan en el proceso de aprendizaje y la maestra deja de convertirse en la única portadora de conocimiento, como dice Ferreiro al respecto: "La alfabetización pasa a ser una empresa interesante, que da lugar a mucha reflexión y a mucha discusión grupal. La lengua escrita se convierte en un objeto de acción y no de contemplación. Es posible acercarse a ella sin miedo, porque se puede actuar con ella,

transformarla, recrearla. Es precisamente la transformación y la recreación que permiten una real apropiación" (Ferreiro 1989) Siguiendo la metodología los sujetos llegan a ser alfabetizados en dos años.

Esta alternativa pedagógica ha sido probada con gran éxito en poblaciones marginadas de diferentes países latinoamericanos tales como Brasil, Venezuela, y Argentina. En México la Dirección General de Educación Especial (SEP) publicó al inicio de los ochentas un libro para los maestros de primer grado: "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" (Gómez Palacio 1982) en donde se desglosa detalladamente la metodología a seguir.

1.2 PSICOGENESIS DE LA INTERPRETACION DE TEXTOS ESCRITOS CON Y SIN IMAGEN

En este campo, como ya se mencionó en la introducción, a toda actividad anterior a la lectura convencional se le denomina "interpretación de textos" porque es un término general que abarca la inmensa cantidad de respuestas dadas por el niño para poder obtener significado de un escrito. Uno de los primeros trabajos al respecto lo hacen Ferreiro y Teberosky en 1979, dicho estudio abarcaba los rubros de lectura con imagen y lectura sin imagen (después se hacen más trabajos siguiendo la misma línea). En la primera situación se pretendía entender el desarrollo en la interpretación de un texto cuando es puesto en relación con una ilustración, a lo largo del tiempo los resultados han mostrado que estas lecturas iniciales se ven influenciadas por dos condiciones - una externa y otra interna - el papel del contexto en sí mismo y la hipótesis del nombre. En la situación lectura sin imagen lo importante era ver si los sujetos podían interpretar los fragmentos de una oración escrita cuando era leída en voz alta por un adulto, es decir, ver si se establecía una correspondencia entre fragmentos escritos y fragmentos orales. Actualmente se han descrito cinco niveles psicogenéticos por los que se atraviesa hasta llegar a establecer una correspondencia biunívoca.

Ferreiro (1986e, Ferreiro y Gómez Palacio 1982c) va a coincidir junto con diferentes autores contemporáneos que la lectura no es un simple acto perceptivo, va a aceptar la propuesta de Smith (1971) en donde para obtenerse significación de un texto se usan dos tipos diferentes de información: visual y no visual. La primera se refiere al texto mismo (minúsculas - mayúsculas, espacios, etc), la segunda es mucho más compleja y abarca el conocimiento lingüístico y el dominio del tema, habilidades que le permiten a todo lector hacer anticipaciones significativas de lo que está leyendo, la perspectiva psicogenética incluye como información no visual las concepciones de los niños acerca del sistema de escritura. La lectura convencional se va a definir como un proceso de coordinación de informaciones de diversas procedencia cuyo objetivo primordial es la obtención de significado.

Al igual que en la psicogénesis de la escritura los aspectos cualitativos y cuantitativos van a jugar un rol determinante, además también aquí va a surgir el intento de establecer una correspondencia bi-unívoca, como dice Ferreiro al respecto: "Hemos encontrado la correspondencia término-a-término en el proceso de elaboración de la hipótesis silábica y la volvemos a encontrar cuando los niños intentan dar una "razón" (o sea una interpretación racional) a las variaciones cuantitativas que encuentran los textos. En un caso (hipótesis silábica) nos ubicamos en el nivel de la relación entre las partes-letras y la totalidad (la palabra), aquí nos ubicamos en el nivel de los grupos de letras, como partes de un texto que puede contener varios grupos de letras (un texto dividido en varios segmentos)" (Ferreiro 1986e, p.88).

1.2.1 LECTURA CON IMAGEN: INTERPRETACION DE TEXTOS PUESTOS EN RELACION CON UNA IMAGEN

En este apartado se va a explicar el desarrollo que siguen las interpretaciones anteriores a la lectura convencional que da un niño ante un texto escrito cuando es puesto en relación con una imagen. Estas primeras interpretaciones van a estar regidas por la aparición de la hipótesis del nombre¹¹ y por el papel que juega el contexto (en este caso la imagen) en el significado de la escritura. A lo largo de la evolución la hipótesis del nombre se mantendrá constante, es decir, los sujetos siempre trabajarán sobre la base de que la escritura representa los nombres de los objetos sin embargo la relación texto-contexto sí irá cambiando distinguiéndose tres momentos claves (Ferreiro 1986e) los cuales serán descritos en detalle:

1. El significado del texto depende por completo del contexto por lo tanto si el contexto no se puede interpretar tampoco el texto o bien, si el contexto cambia también el significado atribuido al texto. La situación experimental consiste en presentarle al niño ilustraciones y

11. En el capítulo anterior se explicó que la hipótesis del nombre se constituye cuando las letras se convierten en objetos sustitutos, se habló acerca de la dependencia del significado del texto con el contexto en que se presenta y se dijo que un índice conductual propio de este principio consiste en atribuir el nombre con artículo a la imagen y el nombre sin artículo al texto.

carteles escritos para ver en que forma se da la relación entre ambos. El experimentador pregunta ¿esto qué es? señalando una imagen X y después muestra un cartel (que puede o no tener el nombre correcto del objeto) y vuelve a preguntar ¿qué dice acá?¹² La conducta clásica es, por ejemplo, atribuir el significado de "guitarra" a cualquier cartel (independientemente del contenido y extensión del mismo) que se coloque abajo de la imagen de una "guitarra", lo mismo sucede a la inversa, si al cartel de "guitarra" se le colocan cerca diferentes ilustraciones el significado atribuido irá cambiando en cada uno de los casos.

2. En este segundo periodo una vez que se ha establecido un vínculo entre texto-contexto el texto conserva su significado dentro de un intervalo de tiempo a pesar de cambios en la imagen. Por ejemplo, si un niño ha identificado un cartel como "coche" esa misma escritura no podrá decir "pelota" a pesar de ponerse en relación con la imagen de una "pelota". Esta conservación del significado es temporal y de corta duración no obstante marca una gran diferencia con el nivel anterior.

3. En el último nivel el texto sigue siendo dependiente del contexto pero los sujetos empiezan a tomar en cuenta las propiedades del mismo para dar una interpretación del significado, es decir, algunas características del texto sustentan la interpretación dada. En términos generales primero se pone atención a los aspectos cuantitativos y luego a los aspectos cualitativos.

A nivel cuantitativo se empezará a observar la cantidad de letras, fragmentos y líneas que constituyen el texto escrito y se intentará establecer una correspondencia entre estas características y los objetos referidos en la imagen, por lo mismo la lectura deja de ser global y se da un señalamiento de partes.¹³ Ferreiro y Gómez Palacio (1982c) idearon una situación experimental donde presentaban a los niños cuatro tipos diferentes de láminas:

12. El tipo de pregunta así como las tareas experimentales son muy amplias, esta modalidad es muy frecuente.

13. En los dos niveles anteriores no importaba que el cartel tuviera una, dos o diez palabras escritas, si se ponía cerca de la imagen era suficiente para atribuir el nombre del objeto referido como significado, además la lectura era un señalamiento continuo, se veía al texto como un todo indivisible.

1. Un objeto - una palabra
2. Un objeto - una oración
3. Varios objetos - una oración
4. Varios objetos - una palabra

Tanto la primera situación como la tercera no presentan conflicto, si hay un objeto y un segmento lo que esta escrito es el nombre del objeto referido, si hay varios objetos y una oración se establece una correspondencia entre elementos representados y fragmentos escritos. Algunos ejemplos son los siguientes¹⁴:

Texto: "el atole esta malo"

Ilustración: Un tarro y una cazuela de barro.

el atole esta malo

→ →

atole mole

Texto: "los plátanos están maduros"

Ilustración: Un conjunto de plátanos y mandarinas

los plátanos están maduros

→ →

plátanos mandarinas

Ambos sujetos han identificado dos elementos en la imagen (tarro/cazuela y plátanos/mandarinas) y establecen una segmentación del texto en dos partes haciendo corresponder elementos y fragmentos. El siguiente es otro ejemplo:

14. Todos los ejemplos que se citan a lo largo de esta sección fueron sacados de Ferreiro y Gómez Palacio 1982c pp.61-67,87. Las flechas indican la dirección de la lectura dada por los niños.

Texto: "los camiones corren"

Ilustración: Unos coches y camiones en una avenida

los	camiones	corren
→	→	→
coches	camiones	carros

El niño aquí si ha establecido una correspondencia biunívoca entre fragmentos y elementos aunque lo logra usando dos sustantivos diferentes que hacen referencia al mismo objeto. Otros niños, cómo ya se dijo, se fijan además en la cantidad de letras de cada segmento y en algunos casos el principio de cantidad mínima les genera conflicto:

Texto: "los animales están en el río"

Ilustración: Es un río con diversos animales:

una mariposa, tres peces, un pájaro y un pato.

los	animales	están	en el río
→	→	→	→

una mariposa un pescado un pescado un pato

los	animales	están	en el río		
→	→	→	→	→	→
pajarito	pescado	pato	pa	to	pato

El primer sujeto juntó en un sólo fragmento "en el río", el segundo silabeó "pato" haciéndolo corresponder con los dos fragmentos más pequeños, ambas conductas son debido a la

hipótesis de cantidad mínima y manifiestan una solución al conflicto impuesto por este principio. Ferreiro (1986e) dice que considerar a la vez la cantidad de segmentos y de letras es la respuesta más elaborada del análisis cuantitativo que encontraron para la tercera situación.

A diferencia de las situaciones antes expuestas la segunda y cuarta tarea sí implican una gran conflicto para su resolución ya que plantean una tarea incongruente desde la lógica de los sujetos: en un caso hay sólo un objeto y varios segmentos, en el otro varios objetos y una palabra. Una respuesta frecuente para la segunda tarea es leer el nombre del objeto de manera silabeada para hacerlo corresponder con los diferentes fragmentos. Por ejemplo:

Texto: "el pato nada"
Ilustración: Un pato

el	pato	nada
→	→	→
el	pa	to

Texto : "el conejo come lechuga"
Ilustración: Un conejo

el	conejo	come	lechuga
→	→	→	→
el	co	ne	jo

En ambos casos el uso del artículo indefinido es para alargar el nombre y establecer una correspondencia biunívoca. Otra solución consiste en atribuir el mismo sustantivo a cada fragmento:

Texto: "el mango esta maduro"

Ilustración: Un mango

el	mango	esta	maduro
→	→	→	→
mango	mango	mango	mango

Cuando se presentan varios objetos y una palabra algunos sujetos optan por establecer una correspondencia entre letras y elementos:

Texto "corral"

Ilustración: Dos cerdos, un gallo, un guajolote
y tres patos dentro de un corral.

c - una

o - guajolota

r - patos

r - pato

a - gallo

l - marranos

Texto: "ropa"

Ilustración: un vestidor con unos vestidos, unas
camisas, unos pantalones y unas chamarras.

r - vestidos

o - camisas

p - pantalones

a - sacos

Hasta aquí se han revisado las respuestas dadas sobre una base cuantitativa a continuación se hablará de cuando la atención se centra en las propiedades cualitativas del texto. El aspecto cualitativo esta relacionado fundamentalmente con el valor fonético de las grafías, sin embargo también puede manifestarse de otras formas menos evolucionadas. Un ejemplo muy claro es cuando al niño se le presenta una ilustración con un sólo objeto y una oración, a nivel cuantitativo sabe que ahí no puede estar escrita una sola cosa porque hay varios fragmentos pero cuando además no repite el mismo nombre al establecer la correspondencia esta haciendo un análisis cualitativo:

Texto: "el mango esta maduro"

Ilustración: Un mango

el	mango	esta	maduro
→	→	→	→
guayaba	mango	sandía	melón

Este razonamiento implica asumir que diferentes segmentos de letras no pueden decir cosas iguales ya que los grupos de letras son diferentes en términos cualitativos. Otra conducta es considerar sólo algunos valores sonoros convencionales para anticipar el significado del texto, es decir, si se tiene una ilustración de una "casa" y el texto dice "hogar" el niño puede rechazar el significado de "casa" porque sabe que "casa" termina con una "a" y la escritura que tiene en frente termina con otra letra, Por último es importante aclarar que el dominio de los aspectos cualitativos no conlleva necesariamente al descifrado, Ferreiro y Gómez Palacio (1982c) encontraron en su estudio que el grupo más numeroso de su muestra llegó a la lectura convencional sin haber pasado por un periodo puro de descifrado apoyando con esto la idea de que el aprendizaje de la lectura no se reduce a la enseñanza de los valores sonoros

convencionales, como las mismas autoras dicen: "la lectura implica un complicado proceso de coordinación de informaciones, es importante permitir que ese proceso se realice, dejando entrar la anticipación significativa, construida inteligentemente en base al conocimiento del tema, del contexto y del lenguaje mismo" (p. 161).

1.2.2 LECTURA SIN IMAGEN: ANALISIS DE LOS FRAGMENTOS DE UN ENUNCIADO ESCRITO

Para una persona alfabetizada resulta obvio que todas las palabras escritas en un texto corresponden al orden temporal de la emisión verbal, es decir, cuando se lee un texto se da por sentado que todo aquello que se está diciendo está escrito en la oración, por lo tanto se habla de una correspondencia entre partes del texto y emisión verbal. No obstante existe una diferencia notable entre el sistema de escritura y el lenguaje oral, en una oración verbal las palabras no se separan entre sí como en un enunciado escrito, cuando se habla no se marca una pausa entre cada una de las palabras, en cambio al escribir sí se separa de manera muy clara cada término. Esta discrepancia entre ambos sistemas llevó a que Ferreiro y Teberosky (1979) se preguntaran si un niño prealfabético podría poner en correspondencia las palabras de un texto escrito con las palabras de un enunciado oral cuando un adulto leyera en voz alta una oración.

La técnica experimental¹⁵ utilizada es la siguiente, en una hoja en blanco el experimentador escribe delante del niño una oración, la lee sin pausas y con entonación normal señalando con el dedo de izquierda a derecha, le pide al niño que la repita e inicia el interrogatorio. Son sólo dos el tipo de preguntas utilizadas aunque el orden de palabras escogidas siempre empieza por sustantivos, verbos y al último artículos:

1. ¿Dice X en algún lugar? La X se refiere a una palabra o conjunto de palabras, por ejemplo: ¿Dice "papá" en algún lugar?. El sujeto debe señalar con su dedo donde cree que esta

15. Para una revisión más detallada de la técnica empleada ver la sección metodológica del reporte empírico.

escrito aquello que se le pregunta por eso a dichas respuestas se les conoce como "señalamientos".

2. ¿Qué crees qué diga aquí? A diferencia del caso anterior en esta pregunta es el experimentador quien señala un determinado fragmento. A la respuesta dada por el sujeto se le conoce como "verbalización". A lo largo de la entrevista debe alternarse el tipo de pregunta y obtenerse para cada fragmento un señalamiento y una verbalización.

Cuando se le pide al sujeto el señalamiento de "papá" él puede señalar pensando que dice "papa patea la pelota" y no sólo "papá" en cambio las verbalizaciones son siempre más espontáneas por eso su confiabilidad es mayor, si entre ambas respuestas hay incongruencia el criterio de evaluación se sustenta en las verbalizaciones, de no ser así ambos datos se toman conjuntamente.

Los resultados de diversas investigaciones (Ferreiro 1979, Ferreiro y Teberosky 1979, Ferreiro y Gómez Palacio 1982d) encontraron que los sujetos hacen una clara distinción "entre lo que está escrito" en una oración y lo que "puede leerse" en ella a partir de lo escrito, en otras palabras, los niños no esperan encontrar todas las palabras de la oración verbal en el texto escrito. El alcance de este hallazgo está muy bien explicado en la siguiente cita: "El hecho de que el niño no espere encontrar transcritas todas las palabras del mensaje oral es sumamente importante, porque nos indica de inmediato una concepción de la escritura diferente de la nuestra: el texto sirve para provocar o sugerir una emisión oral, pero no la determina totalmente" (Ferreiro y Teberosky 1979, p.145).

Las palabras escritas que esperan encontrarse marcan una progresión genética de cinco niveles en donde primero sólo los sustantivos están representados, después los verbos y al último los artículos. A continuación se describirá en detalle cada uno de los periodos¹⁶:

16. Se conserva la nomenclatura original ya que sigue siendo utilizada en otras bibliografías, el orden de presentación va del nivel más evolucionado al menos.

A) TODO ESTA ESCRITO, INCLUSO LOS ARTICULOS

En este nivel el niño tiene establecidas dos suposiciones bien precisas: todas las palabras están escritas y corresponden término a término al orden de emisión verbal. Es muy importante llegar a comprender que los chicos pueden ubicar todas las palabras de la oración por un proceso de DEDUCCION y no a partir de un descifrado del texto (recuérdese que desde una perspectiva escolar tradicional los sujetos todavía no saben leer), es decir, la tarea se resuelve exclusivamente poniendo en correspondencia los fragmentos sonoros y visuales. Ejemplo:

Consuelo, 6a. Texto: PAPA MARTILLO LA TABLA. (Ferreiro 1979 p.142)

- ¿Qué dice?

- Papá martillo la tabla.

- ¿Qué dirá acá? (MARTILLO)

- Martilló.

- ¿Y acá? (LA)

- La

- ¿Y aquí? (PAPA)

- Papá.

- ¿Y aquí? (TABLA)

- Tabla.

B) TODO ESTA ESCRITO, EXCEPTO LOS ARTICULOS

El niño ubica todas las partes de la oración en los diferentes fragmentos de escritura excepto el o los artículos, es decir, supone que todas las palabras emitidas están escritas (conservando el orden de emisión) salvo los artículos. ¿Cuáles pueden ser las razones para suprimirlo?. Ferreiro y Teberosky (1979, pp.153-156) dan varias respuestas a esta pregunta:

- el artículo puede ser predecible a partir del sustantivo, por lo tanto su escritura se hace poco importante.

- los artículos no son considerados palabras por muchos niños por lo tanto no hay razones para escribirlos.

- con solamente dos letras no se puede leer debido a la hipótesis de cantidad mínima.

Aunque el niño piense que los artículos no están escritos cuando lee la oración en forma global o de corrido contempla la lectura de los mismos; afirmar que en el texto dice "Papá patea la pelota" no implica necesariamente que el artículo este escrito. Al actuar de esta manera, como ya se dijo, se hace una clara distinción entre "lo que esta escrito" y "lo que puede leerse" (a partir de lo escrito). Dicha distinción se viene dando desde niveles inferiores.

Como se vió la lectura global de la oración no presenta conflictos, no obstante éstos van a surgir cuando se intente poner en correspondencia los fragmentos del texto con los fragmentos de la emisión. El niño espera encontrar menos fragmentos de los que están escritos: "Papá patea la pelota" tiene 4 y el niño espera ver sólo tres ya que el artículo no se escribe. A este fragmento de más se le llama "sobrante" y en este nivel es generalmente la palabra con menor número de letras. Al igual que la distinción entre "lo que esta escrito" y "lo que puede leerse" el problema de los sobrantes subsistirá en niveles inferiores enfrentando soluciones pertinentes al nivel de desarrollo cognitivo.

En esta etapa las soluciones que se dan al sobrante son diversas: proponer sacarlo de la oración, juntarlo a alguna de las unidades mayores para que pueda leerse o bien darle un valor silábico. Este último es el más frecuente y consiste en vincular el fragmento de pocas letras a un fragmento mayor (anterior o posterior) por ejemplo: "La pelota" se leería pe(la) lota(pelota).
Ejemplos:

Paula, 6a. Texto: PAPA PATEA LA PELOTA. (Ferreiro y Teberosky 1979, p.152)

- ¿Dónde dice "papá"?

- (señala papá).

- ¿Dónde dice "pelota"?

- Papá... pelota acá (señala patea).

- ¿Dónde dice "patea"?

- Papá (PAPA) patea (PATEA) la pelota (PELOTA)
- ¿Acá qué dice? (LA)
- ¡Con dos letras ya te dije que no se puede leer!
- ¿Por qué lo puse?
- Así no lo pongas...tan lejos de las otras (indica con un gesto que habría de unir ese trozo de escritura a alguno de los trozos mayores próximos).

Alejandro, 6a. Texto: EL PERRO PELEA CON EL GATO. (Ferreiro y Gómez Palacio 1982d,p.19):¹⁷

- ¿Dónde dice "perro"?
- (Señala "EL PERRO")
- ¿Dónde dice "gato"?
- (señala "EL GATO")
- ¿Qué dice aquí? (PELEA)
- Pelea
- ¿Qué dice aquí? (CON)
- Ga
- ¿Qué dice aquí? (EL) (primero)
- Pe
- ¿Qué dice aquí? (EL) (segundo)
- Ga
- ¿Qué dice aquí? (PERRO)
- Perro
- ¿Qué dice aquí? (GATO)
- Gato

17. Los ejemplos sacados de Ferreiro y Gómez Palacio 1982d fueron adaptados en forma de diálogos, en la versión original tenía una estructura de esquema.

- ¿Dónde dice "pelea"?
- (Señala correctamente)
- ¿Dirá "el"?
- No
- ¿Dirá "con"?
- No

Por último para evitar confusiones es necesario aclarar que las respuestas B, a diferencia de las respuestas C, se caracterizan por aceptar la escritura del verbo como fragmento independiente siendo frecuente que los niños piensen que el verbo en infinitivo "esta escrito en la oración" y la forma conjugada "lo que se lea".

C) AMBOS SUSTANTIVOS ESTAN ESCRITOS DE MANERA INDEPENDIENTE, PERO EL VERBO ES SOLIDARIO DE LA ORACION ENTERA, O DEL PREDICADO ENTERO

El niño supone que ambos sustantivos y el verbo están escritos. Los sustantivos los ubica en fragmentos separados, es decir, cada sustantivo esta en un fragmento independiente de la escritura, sin embargo la suposición con respecto al verbo va a ser un poco peculiar ya que va a costar trabajo concebir que el verbo pueda estar representado como un elemento independiente. En este nivel el verbo va a estar escrito siempre ligado al objeto directo o bien a toda la oración.

Un tipo de respuesta propia a este periodo consiste en ubicar cada sustantivo en un término y ya sea la oración entera o el predicado completo en el resto de los términos. Esto podría interpretarse como una doble representación de los sustantivos a pesar de ser sólo una apariencia. La explicación al porque queda muy clara en el siguiente fragmento: "La dificultad para concebir que el verbo recibe una representación similar a la de los sustantivos es comprensible: "pelota" o "papa" además de ser palabras, remiten a objetos del mundo externo que gozan de autonomía, a objetos separados e identificables. En cambio, "patear", "comer" o "comprar", son palabras que no remiten a objetos sino a acciones; más aún, a acciones inconcebibles sin la participación de

ciertos objetos: ¿Qué es "comer", en sí mismo, sin alguien que come y algo qué es comido?" (Ferreiro 1979, p.139). En otras palabras la escritura, además de los objetos, representa la relación entre los mismos. Ejemplos:

Ramiro, 6a. Texto: PAPA MARTILLO LA TABLA (Ferreiro 1979, p.145).

- ¿Dirá "papá" en algún lado?

- (señala PAPA).

- ¿Y aquí? (TABLA)

- Tabla.

- ¿Y aquí? (MARTILLO)

- Papá golpeó la tabla

- Yo escribí (repite)

- (repite bien).

- ¿Qué dirá acá? (LA)

- No sé lo que dice.

- ¿Y aquí? (MARTILLO)

- Papá martilló la tabla.

- Pero sólo en este pedazo

-....No sé.

- Piensa tantito

- Papá martilló.

- ¿Y aquí? (PAPA)

- Pa-pá, papá.

- ¿Y aquí? (TABLA)

- Martilló la tabla

Miriam, 6a. Texto: EL ABUELO ABRAZA AL NIÑO. (Ferreiro y Gómez Palacio 1982d,p.21)

- ¿Dirá "niño"?
- (Señala correctamente)
- ¿Dirá "abuelo"?
- (Señala correctamente)
- ¿Qué dice aquí? (ABRAZA)
- Abraza al niño
- ¿Qué dice aquí? (NIÑO)
- Niño
- ¿Qué dice aquí? (ABUELO)
- Abuelito
- ¿Qué dice aquí? (EL)
- E
- ¿Qué dice aquí? (AL)
- A
- ¿Dirá "abraza"?
- (Señala correctamente)
- ¿Dirá "el"?
- (Señala AL)
- ¿Dirá "al"?
- (Señala EL)

D) IMPOSIBILIDAD DE EFECTUAR UNA SEPARACION ENTRE LAS PARTES DEL ENUNCIADO QUE PUEDA HACERSE CORRESPONDER CON LAS PARTES DEL TEXTO

El cuarto nivel esta conformado por la trilogía: D,E,y F. A pesar de tener cada una de las categorías características propias constituyen respuestas similares a un mismo problema cognitivo razón por la cual se les considera parte de una etapa única.

A continuación se describen algunos índices conductuales característicos del periodo:

- a la pregunta del experimentador los señalamientos son vagos, erráticos y contradictorios y la misma pregunta da lugar a señalamientos incongruentes.

- completar verbalmente cada pregunta del experimentador, lo cual equivale a negar que las palabras aisladas estén escritas.

- el experimentador señala un fragmento y pregunta qué dice allí, la respuesta verbal del niño es mayor que una palabra.

La categoría D se define por una imposibilidad de poner en correspondencia los fragmentos del enunciado oral con las partes del texto escrito; los sujetos no pueden hacer un recorte del enunciado verbal. Esto se debe a que los niños cuando escuchan la oración la oyen como una unidad, Ferreiro y Teberosky (1979,p.170) cuando describen las características del enunciado verbal dicen: "constituye una unidad desde múltiples puntos de vista: una unidad sintáctica, una unidad de sentido, una unidad de entonación." Si un niño supone que un enunciado verbal es una unidad no hay un motivo para separarlo a la hora de escribir. El tipo de respuestas consiste entonces en atribuir la oración entera a cualquier término o fragmento o bien cualquier parte de la oración verbal puede estar en cualquier palabra. Ejemplos:

Yolanda,4a. Texto:PAPA MARTILLO LA TABLA. (Ferreiro 1979,p. 146).

-¿Dirá "papá" en algún lado?

- Papá martilló la tabla.

- ¿Dónde dice?

- (Señala toda la oración escrita)

- ¿Aquí que dice? (TABLA)

- Papá martilló la tabla.
- ¿Y aquí? (PAPA)
- Papá martilló la tabla.
- ¿Y aquí? (LA)
- Papá martilló la tabla.
- ¿Y aquí? (MARTILLO)
- Papá martilló la tabla.
- ¿Dónde dice "tabla"?
- Señala tabla
- ¿Crees que diga "martilló"?
-La tabla papá completando.
- ¿Así dice?
- Papá martilló la tabla
- ¿Dirá "la" en algún lado?
- Martilló la tabla papá.

Angélica, 6a. Texto: "EL NIÑO TOMA UN REFRESCO" (Ferreiro y Gómez Palacio 1982d,p.23).

- ¿Dirá "refresco"?
- Sí en todo (señala todo el texto)
- ¿Dirá "niño"?
- (señala correctamente)
- ¿Qué dice aquí? (TOMA)
- El niño toma un refresco
- ¿Qué dice aquí? (EL)
- El niño toma un refresco
- ¿Qué dice aquí? (UN)

- El niño toma un refresco
- ¿Qué dice aquí? (REFRESCO)
- El niño toma un refresco
- ¿Qué dice aquí? (NIÑO)
- El niño toma un refresco
- ¿Dirá "toma"?
- Toma un refresco el niño (sin señalar).
- ¿Dirá "el"?
- En todo esto (señala todo el texto)
- ¿Dirá "un"?
- En esto (señala todo el texto)

E) TODA LA ORACION ESTA EN UN FRAGMENTO DEL TEXTO; EN EL RESTO DEL TEXTO, OTRAS ORACIONES CONGRUENTES CON LA PRIMERA

Este nivel comparte con el anterior la imposibilidad de efectuar una correspondencia entre los fragmentos de la oración verbal y las partes del texto escrito.

A diferencia de la categoría D el niño ubica exclusivamente la oración original en un fragmento (o dos) y en cada uno de los términos sobrantes un enunciado diferente pero conservando la similitud semántica. Ejemplos:

Roberto, 6a Texto: EL PAN ESTA BUENO. (Ferreiro 1979, p.165)

- ¿Dirá "pan"?
- Señala todo el texto
- ¿Qué dice acá? (BUENO)
- El panadero esta haciendo el pan.
- ¿Y acá? (ESTA)
- El pan ta güeno.
- ¿Y acá? (PAN)

- El otro panadero está haciendo el pan.
- ¿Y acá? (EL)
- El volcán ta güeno.

Bernardo, 6a. Texto: "EL NIÑO TOMA UN REFRESCO" (Ferreiro y Gómez Palacio 1982d, p.25).

- ¿Dirá "refresco"?
- (Señala UN)
- ¿Dirá "niño"?
- (Señala EL)
- ¿Qué dice aquí? (REFRESCO)
- El niño paga
- ¿Qué dice aquí? (TOMA)
- Se va a su casa
- ¿Qué dice aquí? (NIÑO)
- El niño ya tiene hambre le va a servir su mamá.
- ¿Qué dice aquí? (EL)
- El niño toma un refresco
- ¿Qué dice aquí? (UN)
- Toma un refresco y se va para su casa
- ¿Dirá "toma"?
- (Señala la "o" de refresco)
- ¿Dirá "un"?
- (Señala la "f" de refresco)
- ¿Dirá "el"?
- (Señala la "r" de refresco)

F) UBICACION EXCLUSIVA DE LOS NOMBRES EN DOS FRAGMENTOS DEL TEXTO; EN EL RESTO EVENTUALMENTE, OTROS NOMBRES COMPATIBLES CON LOS ANTERIORES

En este nivel el niño espera encontrar en la oración escrita únicamente los nombres (o sustantivos) de los objetos referidos en el enunciado verbal. Sin embargo una vez más se va a enfrentar a los sobrantes, en esta ocasión la forma de resolver el problema consiste en atribuir el nombre tanto de objetos como de personas que están implícitos en la primera oración en el resto de los fragmentos o bien ubicar el mismo nombre en diferentes segmentos. Ejemplos:

Alejandra, 5a. Texto: PAPA PATEA LA PELOTA. (Ferreiro y Teberosky 1979, p.175)

- ¿Dónde dice "papá"?
- (señala PATEA LA). Acá porque es más largo.
- ¿Dónde dice "pelota"?
- (señala PELOTA).
- ¿Y acá? (PAPA)
-Mamá.
- ¿Cómo te diste cuenta?
- Porque no esta escrito.
- ¿Y faltaba?
- Si.
- Si esta papá...
- Tiene que estar mamá.
- Todo junto ¿qué dice?
- Papá, pelota, mamá.

María del Rosario, 6a. Texto: "LOS PADRES QUIEREN A SUS HIJOS" (Ferreiro y Gómez Palacio 1982d, p.27):

- ¿Dirá "hijos"?
- (Señala QUIEREN)

- ¿Dirá "padres"?
- (Señala LOS)
- ¿Qué dice aquí? (HIJOS)
- Hijos
- ¿Qué dice aquí? (PADRES)
- Padre
- ¿Qué dice aquí? (SUS)
- Hijos
- ¿Qué dice aquí? (LOS)
- Padre
- ¿Qué dice aquí? (A)
- Nada porque es una letra nada más.
- ¿Qué dice aquí? (QUIEREN)
- Hijos
- ¿Dirá "quieren"?
- No
- ¿Dirá "los"?
- No
- ¿Dirá "sus"?
- No
- ¿Dirá "a"?
- No

G) LAS LETRAS NO SON TODAVIA OBJETOS SUSTITUTOS

Es con la primera investigación realizada en México (Ferreiro 1979) cuando surge este nuevo tipo de respuesta siendo aún más primitivo que la trilogía DEF. Se constituye así el quinto y último nivel de la serie.

Como suposición básica no se considera a las letras como posibles representantes de una realidad externa o ajena a ellas mismas.

Una vez que la escritura se ha diferenciado del dibujo y el texto de la imagen las letras pasan a ser una "cosa" esta cosa puede ser: "letras", "números" o bien el nombre de alguna letra o de un número. Independientemente del término que se use en este momento las grafías no son consideradas objetos sustitutos, precisamente por eso es frecuente que para el niño escribir y leer funcionen como sinónimos y preguntas como ¿qué dice aquí? no tengan sentido, ya que "ahí" no puede decir nada (es muy frecuente que los niños respondan que dice "letras". (Ferreiro 1982).

Las letras se convierten en objetos sustitutos cuando aparece la hipótesis del nombre (respuestas tipo F). Y ahora si, a la pregunta ¿qué dice allí? el niño contestará que el nombre del objeto esta escrito.

Se observan como índices conductuales las siguientes respuestas:

- a la pregunta del experimentador ¿qué crees que dice ahí? se responde simplemente "letras" o bien se da el nombre de la letra.
- pueden a veces admitir que "dice" la palabra escrita pero fuera del texto escrito, es decir, la atribuyen al mundo real, por ejemplo, a la pregunta ¿dice "papá" en algún lugar? las respuestas puede ser "esta en la casa".
- se niega el texto ya que no hay un dibujo que lo sustente.
- también se puede dar el caso que se introduzcan nombres de objetos pero sin guardar ningún tipo de relación semántica con la oración principal.
- en la oración que se esta analizando se introducen los nombres de oraciones anteriores.

Ejemplos:

Isidro,5a Texto:EL PAN ESTA BUENO. (Ferreiro 1979,p.182)

- ¿Dónde dirá pan?
- Allá en las tiendas

Como suposición básica no se considera a las letras como posibles representantes de una realidad externa o ajena a ellas mismas.

Una vez que la escritura se ha diferenciado del dibujo y el texto de la imagen las letras pasan a ser una "cosa" esta cosa puede ser: "letras", "números" o bien el nombre de alguna letra o de un número. Independientemente del término que se use en este momento las grafías no son consideradas objetos sustitutos, precisamente por eso es frecuente que para el niño escribir y leer funcionen como sinónimos y preguntas como ¿qué dice aquí? no tengan sentido, ya que "ahí" no puede decir nada (es muy frecuente que los niños respondan que dice "letras". (Ferreiro 1982).

Las letras se convierten en objetos sustitutos cuando aparece la hipótesis del nombre (respuestas tipo F). Y ahora sí, a la pregunta ¿qué dice allí? el niño contestará que el nombre del objeto está escrito.

Se observan como índices conductuales las siguientes respuestas:

- a la pregunta del experimentador ¿qué crees que dice ahí? se responde simplemente "letras" o bien se da el nombre de la letra.

- pueden a veces admitir que "dice" la palabra escrita pero fuera del texto escrito, es decir, la atribuyen al mundo real, por ejemplo, a la pregunta ¿dice "papá" en algún lugar? las respuestas pueden ser "está en la casa".

- se niega el texto ya que no hay un dibujo que lo sustente.

- también se puede dar el caso que se introduzcan nombres de objetos pero sin guardar ningún tipo de relación semántica con la oración principal.

- en la oración que se está analizando se introducen los nombres de oraciones anteriores.

Ejemplos:

Isidro, 5a Texto: EL PAN ESTÁ BUENO. (Ferreiro 1979, p.182)

- ¿Dónde dirá pan?

- Allí en las tiendas

Silvia, 6a. Texto: EL NIÑO TOMA UN REFRESCO. (Ferreiro y Gómez Palacio 1982d,

p.29)

- ¿Dirá "refresco"?
- (Señala todo el texto)
- ¿Dirá "niño"?
- En la casa
- ¿Qué dice aquí? (TOMA)
- O
- ¿Qué dice aquí? (EL)
- I
- ¿Qué dice aquí? (UN)
- U
- ¿Dirá "toma"?
- Toma el refresco
- ¿Dirá "el"?
- (Señala todo el texto)
- ¿Dirá "un"?
- (Señala todo el texto)
- ¿Qué dice aquí? (REFRESCO)
- O
- ¿Qué dice aquí? (NIÑO)
- S

1.2.3 CONCLUSIONES

Para concluir se retomarán los puntos más importantes que se han mencionado a lo largo del capítulo.

En el primer apartado se describió la evolución psicogenética de la lectura cuando se relaciona con una imagen. Tanto el dibujo como la escritura forman parte de la función semiótica, característica que les confiere la propiedad de ser cada uno un objeto sustituto en si mismo y por ende sistemas autónomos.¹⁸ Muy al principio los dos sistemas están muy vinculados, la escritura guarda una relación muy estrecha con el dibujo. En una primera etapa el significado del texto depende por completo del contexto, es decir, del dibujo, posteriormente una vez que se ha establecido un vínculo texto-imagen el texto conserva su significado por un intervalo de tiempo. En el último nivel de desarrollo el texto sigue prediciéndose a partir del dibujo pero se empiezan a tomar en cuenta las características del mismo para sustentar la anticipación hecha, primero se consideran los aspectos cuantitativos después los aspectos cualitativos.

En el segundo apartado se habló del proceso que sigue la lectura cuando se intenta relacionar una oración escrita con una oración verbal, se ilustró lo difícil que es suponer que el orden lineal del texto corresponde al orden temporal de emisión. El niño atraviesa, antes de poder lograrlo, por cinco etapas siendo hasta el nivel más evolucionado que la escritura se concibe como una réplica exacta de la oración verbal, mientras tanto la lectura se da como un acto de construcción a partir de ciertos elementos claves que están escritos. Estos elementos claves rebasan la expectativa numérica de los sujetos, en la oración hay más fragmentos de los esperados. Al excedente se le denomina "sobrante" y es una fuente constante de conflicto, las soluciones que se adoptan para superarlo son diversas y pertinentes al nivel evolutivo en cuestión.

El nivel más primitivo (G) se caracteriza por no considerar a las letras como objetos sustitutos. El segundo nivel conformado por la trilogía FED supone respectivamente la escritura de los nombres, la oración original en un fragmento y oraciones con parecido semántico en el resto y la misma oración en los diferentes segmentos. El nivel C supone la representación del verbo aunque no como fragmento independiente. El cuarto nivel ya concibe la escritura del verbo

18. Piaget habla extensamente acerca de la función semiótica. Para él son cinco las conductas más importantes que la conforman: imitación diferida, juego simbólico, dibujo, imagen mental y el lenguaje. Para una explicación más detallada véase: Piaget y Inhelder 1969, cap. III.

como fragmento independiente y de casi todos los términos excepto los artículos. Por último el nivel A acepta que el orden de la escritura corresponde al orden de emisión, conducta alcanzada mediante un proceso "deductivo" y no de descifrado.

1.2.4 VINCULO ENTRE LA PSICOGENESIS DE LA ESCRITURA Y LA PSICOGENESIS DE LA LECTURA

Cada una de las dos génesis descritas en el segundo y tercer capítulo respectivamente siguen su propio desarrollo pero también comparten algunas características. En primer lugar cabe señalar la coherencia tan rigurosa que los niños se exigen a sí mismos de acuerdo a los principios internos que han elaborado así como la lógica interna de la progresión seguida. En segundo lugar el problema central a lo largo de ambas progresiones consiste en establecer correspondencias biunívocas. En este sentido Ferreiro (1986e) dice que la lógica no es extraña a la comprensión de la lengua escrita y que la aparición de dicha estructura se debe a los desafíos que la escritura como tal plantea a los sujetos ilterados, es decir, la correspondencia término a término es un instrumento construido por el niño con el fin de entender de manera conceptual una cierta realidad (la escritura en este caso). La última semejanza es la consideración tanto de los aspectos cuantitativos y cualitativos en la interpretación así como el uso de los mismo en la producción de textos.

Para terminar es necesario retomar un punto de suma importancia y definir el papel que asume la psicogénesis de la escritura dentro de la polémica que se describirá. Los diferentes métodos de enseñanza mantienen posturas diversas acerca de que debe enseñarse primero, si la lectura o la escritura o viceversa, es decir, se efectúa una disociación en el aprendizaje de ambas habilidades. La perspectiva psicogenética, por el contrario, piensa que la separación de los dos componentes no tiene objeto: "(...) esta distinción carece totalmente de sentido cuando sabemos que, para el niño, de lo que se trata es de comprender la estructura del sistema de escritura y que, para tratar de comprender nuestro sistema efectúa tanto actividades de interpretación como de

predicción (Ferreiro 1986b,p.19). Los datos obtenidos sustentan, además, que el orden natural de adquisición puede variar de un niño a otro ya que alguien puede presentar hipótesis más avanzadas en un dominio y más primitivas en el otro (Ferreiro y Teberosky 1979). Por último se puede resumir lo anterior diciendo que no puede haber una formación de un lector sin también haber una formación de un escritor (Ferreiro 1990b).

1.3 PLURALIDAD, AUSENCIA Y FALSEDAD

Hay un momento en la evolución psicogenética de la escritura que se piensa que sólo los nombres de las cosas están escritos y la forma de generar escrituras diferentes se vincula a los aspectos cuantificables de los objetos. Es precisamente en el nivel evolutivo mencionado cuando surge el interés por estudiar la representación escrita de la pluralidad y la ausencia.

¿Cuáles fueron las hipótesis de dicho interés? Si un objeto mayor lleva más letras que uno menor un conjunto más numeroso también se representará con más letras que uno menos números, entonces la primera suposición implica que el plural de una palabra se representará utilizando un mayor número de caracteres que el singular de la misma, de igual modo el paso de un plural mayor a uno menor se dará a través de una reducción y el paso de singular a plural se expresará con un aumento de grafías.

Esto lleva al segundo planteamiento: omisión de objetos, imposibilidad de escribir. Siguiendo la misma lógica la representación de una ausencia generada por una negación es un conflicto irresoluble porque un conjunto vacío se traduce en cero letras y por ende su escritura es irrealizable.

El presente capítulo describe el desarrollo de la representación escrita de la pluralidad y la ausencia a lo largo de la evolución psicogenética de la escritura.

1.3.1 DIFERENTES ESTUDIOS SOBRE PLURALIDAD Y AUSENCIA

Los primeros estudios sobre pluralidad y ausencia empiezan a finales de la década de los setentas¹⁹. Uno de ellos se hace en Monterrey, Nuevo León y el otro en Ginebra, Suiza (Ferreiro 1979, 1981a), en ambos casos la muestra tuvo un rango de edad de 4 a 6 años, pero la población fue diferente de un país a otro. En México se trabajó con 45 niños de clase media y 45 de clase

19. Todas las investigaciones sobre pluralidad y ausencia citadas cubrían, además, otros aspectos sobre el estudio de la lengua escrita.

baja²⁰, en Ginebra sólo se estudió un total de 45 sujetos de habla francesa pertenecientes a escuelas públicas.

Al inicio de la siguiente década se continuaron las investigaciones. En tres ciudades de México - Monterrey, Mérida y la capital- se llevó a cabo un macroestudio con 844 niños que cursaban el primer año escolar (Ferreiro y Gómez Palacio 1982c), posteriormente en el D.F. se trabajó con una muestra de 52 adultos analfabetas (Ferreiro 1983b).²¹

1.3.2 TAREAS EXPERIMENTALES Y CATEGORIAS DE RESPUESTAS

A lo largo de las cuatro investigaciones se completaron en total dos situaciones experimentales:

1. Se le pedía al niño la escritura de la palabra "pato" en relación a la imagen de un pato y la escritura de "patos" a partir de una imagen con cuatro patos.

2. El experimentador escribía y leía una oración y utilizándola como modelo le pedía al niño la escritura de dos oraciones más. "MAMA COMPRO TRES TACOS" y "UN PAJARO VUELA" fueron respectivamente los modelos. "MAMA COMPRO DOS TACOS" y "MAMA NO COMPRO TACOS" así como "DOS PAJAROS VUELAN" y "NO HAY PAJAROS" fueron las producciones solicitadas.

La primera tarea además de vincular la representación escrita a una imagen sólo tiene la dimensión plural. Las otras dos vinculan la representación a un enunciado base y abarcan ambas dimensiones: pluralidad y negación.

20. Ninguna de las dos muestras fueron representativas de la población, el interés principal fue buscar procedencias y contextos escolares diferentes. Los niños de clase baja tienen padres con poca o nula alfabetización y trabajos inestables, poca posibilidad de ingresar al jardín de infantes, muchos hermanos, condiciones de sanidad escasas, etc. El grupo de clase media esta formado por hijos de profesionales, buenas condiciones económicas, trabajo estable, etc.

21. Un resumen de todas las investigaciones hechas sobre pluralidad y ausencia viene en Ferreiro 1986f.

ESCRITURA DE "PATO - PATOS":

En el capítulo anterior viene una síntesis de como influye una imagen en la interpretación que se hace del texto, ahora se explicará cómo se da la relación inversa. ¿Cuál es el efecto de un dibujo con opuestos claramente diferenciados sobre la escritura? Por ejemplo, grande-pequeño, mucho-poco, alto-bajo, gordo-delgado, etc. Ferreiro y sus colaboradores han encontrado que la presencia de dos imágenes contrastantes repercute en la escritura, reflejando ésta dichas diferencias (Ferreiro y Gómez Palacio 1982c).

El antecedente inmediato lo constituye un estudio acerca de la progresión genética del diminutivo (Ferreiro 1979). En el castellano la estructura del diminutivo es ideal para estudiar los contrastes en la escritura ya que al agregarse el sufijo "ito" las palabras aumentan su tamaño y el objeto referido disminuye. La tarea consistió en pedirle al niño que dibujase algo y después que hiciera ese mismo dibujo otra vez pero más pequeño, por ejemplo "un árbol" y "un arbolito", abajo de cada imagen se le pedía que escribiera "árbol" y "arbolito" respectivamente.

Los resultados indican tres niveles evolutivos de acuerdo al grado de coordinación entre las semejanzas y las diferencias de ambas palabras (un sustantivo es igual a su diminutivo en cuanto pertenece a la misma categoría pero diferente en el tamaño del referente y en la longitud de sílabas):

1. El diminutivo se escribe de manera diferente o igual al nombre original. Se da una centración en la diferencia del referente (una "paleta" no es igual a una "paletita" en tamaño) o en la semejanza conceptual (una "paleta" si es igual en términos conceptuales a una "paletita"); no hay coordinación entre ambas.

2. Primeros intentos de coordinación entre semejanzas y diferencias.

- Se copia el sustantivo original pero con letras más pequeñas, la similitud conceptual se conserva al escribir lo mismo y la diferencia en el referente se indica a través del tamaño de las letras.

- Se copia el sustantivo pero se omite una o varias letras, las mismas letras conservan la semejanza y la omisión indica la diferencia en el referente.

- Para indicar la diferencia se cambian algunas letras ya sea de lugar o por substitución, la semejanza se marca conservando el mismo número de grafías.

3. La escritura representan la pauta sonora de las palabras, palabras largas más letras, palabras cortas menos letras.

¿Qué pasa si se presenta una tarjeta con el dibujo de un pato y otra con cuatro patos y se le pide al niño que escriba abajo de cada una "pato" y "patos" respectivamente?. En este caso la escritura del plural se obtendrá agregando letras al nombre en singular y en los casos más rigurosos la misma secuencia de grafías utilizadas para el singular se reiterará en el plural tantas veces como patos hay. El siguiente ejemplo es muy demostrativo: (Ferreiro y Gómez Palacio 1982c,p.187)

Pato <<

Patos << << << <<

Como puede verse Lucía escribe menos caracteres para el singular y más para el plural. Además establece una correspondencia entre el número de grafías y los objetos referidos, es decir, ella respeta el principio de cantidad mínima estableciendo dos grafías para el singular y escribe esa misma secuencia 4 veces, una para cada pato. Cuando ésta misma niña interpreta sus textos lee la segunda oración como "patos" y no como "pato-pato-pato-pato", esto implica que la distinción entre "lo escrito" y "lo que es posible leer" es mantenida.

En total son siete las categorías de respuestas en las cuales pueden clasificarse todas las respuestas:

Escrituras sin control de cantidad y o/sin linealidad

Son las escrituras más primitivas que hay por lo que no se les puede incluir en ninguno grupo.

Escrituras con diferencias contrarias a las esperadas

Escrituras que hacen diferencias pero contrarias a lo esperado, este grupo de respuestas junto con el anterior agrupan aquellas menos adecuadas para la situación estudiada.

Escrituras sin recursos de diferenciación

Se da una centración exclusiva en las diferencias o en las similitudes

Diferenciación en cantidad de grafías

- Aumento en la cantidad de grafías de modo de cubrir la extensión de la imagen para el plural
- Más grafías si hay más objetos y menos si el objeto es pequeño pero sin un control estricto.
- Construcción del plural por yuxtaposición de la serie original, puede ser con una correspondencia estricta, tantas veces como patos hay o bien sin correspondencia estricta, dos o tres veces la serie original. Lo más increíble fue encontrar la representación del plural por yuxtaposición estricta en escrituras que utilizan la correspondencia sonora al escribir.

Cantidad fija

- Espaciamento entre las grafías, la similitud conceptual se marca al usar las mismas letras y la diferencia cuantitativa en el referente se hace al esparcir las grafías hasta abarca la longitud del dibujo.
- Tamaño de las grafías, cuando se escribe el plural se hace la letra más grande que en el singular.
- Recursos que sólo marcan una diferencia entre las dos escrituras pero no representan las variaciones cualitativas:
 - variar el orden de las grafía
 - modificación mínima en el repertorio
 - cambiar casi todas las letras

Combinación de recursos

Los diferentes recursos de diferenciación pueden combinarse dando como resultado producciones sumamente complejas.

Escrituras con correspondencia sonora

Al escribir se realiza un análisis silábico, silábico alfabético o alfabético. Un análisis sonoro no excluye la representación del plural por yuxtaposición, en este caso el análisis sonoro sólo se hace a nivel del singular y se olvida para el plural.

Para poder catalogar cada una de las respuestas es necesario comparar las escrituras del singular y el plural con producciones hechas en otros contextos tales como un dictado de palabras

y así poder estar seguros que las marcas tanto de las diferencias como las semejanzas son propositivas y no obedecen al azar.

Ilustraciones que ejemplifican las escrituras de pato-patos²²

Las ilustraciones 27 y 28 son escrituras con diferencias contrarias a las esperadas. La ilustración 29 es un ejemplo de una centración en las semejanzas, no hay un recurso para marcar diferencias sólo similitudes. La ilustración 30 es un ejemplo de agregado de grafías para representar el plural. Las ilustraciones 31 y 32 mantienen la cantidad de grafías fija pero han variado el orden y repertorio de las mismas, sin embargo no reflejan las diferencias cuantitativas solo las cualitativas. Por último, la ilustración 33 es un ejemplo de una producción silábica-alfabética.

"MAMA COMPRO TRES TACOS" Y "UN PAJARO VUELA"

Los dos grupos de enunciados se trabajaron en Monterrey, Nuevo León, en Ginebra, Suiza y con los adultos analfabetas (Ferreiro 1979, 1981a, 1983b).²³

El conjunto de oraciones "MAMA COMPRO TRES TACOS", "MAMA COMPRO DOS TACOS" y "MAMA NO COMPRO TACOS" esta pidiendo la escritura de un plural de dos y de una negación teniendo como modelo un plural de tres, es decir, se establece una relación de más a menos.

"MAMA COMPRO TRES TACOS" fue elaborado así porque cumple las expectativas de un niño que utiliza la hipótesis del nombre. Al interpretarse permite establecer una

22. Los datos fueron tomados por la autora de una muestra de alumnos de preescolar del Colegio Madrid en febrero del presente año.

23. Únicamente se hablará del trabajo hecho con las oraciones en castellano ya que las frases francesas guardan un gran parecido semántico y sintáctico con las primeras. Además los resultados obtenidos en Ginebra son muy parecidos a los obtenidos en México. Las oraciones francesas fueron: "Maman prépare trois gâteaux", "Maman prépare deux gâteaux" y "Maman ne prépare pas de gâteaux" y "Un canard nage", "Deux canards nagent", "Il n'y a pas de canards". En la población con adultos sólo se presentaron ésta serie de oraciones, la última frase en vez de ser "NO HAY PAJAROS" fue "NINGUN PAJARO VUELA". El motivo de haber cambiado "ningún" por "no" en la muestra infantil se debe a razones bien precisas, en niños de 4 años no se conoce la semántica de "ningún" pero sí se sabe de la precocidad del "no".

PATO

OULNII

PATOS

UEAFI

ILUSTRACION 27

NATALIA

PATO

PAEIIAOU RI

PATOS

INVIUIPOQA

ILUSTRACION 28

EDUARDO

PATO

AERM

PATOS

AERM

MARA

ILUSTRACION 29

PATO

OA EA

PATOS

IOIFE

JULIO

ILUSTRACION 30

PATO

~ o i q

PATOS

q i o i

ULISES

ILUSTRACION 31

PATO

P F R

PATOS

O I P

FERNANDA

ILUSTRACION 32

PATO

Pato

PATOS

Patos

JANET

ILUSTRACION 33

correspondencia entre número de fragmentos y objetos enunciados. Se encontró que muchos niños ubican "mamá" en un fragmento y cada uno de los tres tacos en las palabras sobrantes. Un fragmento de protocolo aclarará esto:

Juana, 6a. Texto: MAMA COMPRO TRES TACOS. (Ferreiro 1979, p. 153). Nótese como mama es ubicada en "COMPRO" y cada uno de los tacos en "MAMA", "TRES" y "TACOS" respectivamente.²⁴

- Dice "MAMA COMPRO TRES TACOS"
- Mama compró tres tacos
- ¿Dirá mamá en algún lado?
- Señala (COMPRO)
- ¿Dirá tacos en algún lado?
- Señala (MAMA y TACOS)
- ¿Dónde dice tacos?
- Señala nuevamente (MAMA y TACOS)
- A ver, aquí dice mamá (COMPRO), ¿y aquí? (MAMA)
- Tacos
- ¿Y aquí? (TACOS)
- Tacos
- ¿Y aquí? (TRES)
- Tacos
- ¿Cuántos tacos?
- (Señala MAMA, TRES y TACOS).²⁵

24. El método utilizado viene desarrollado de manera amplia en el apartado metodológico del reporte empírico.

25. También es posible obtener como respuestas una variante de la categoría F, denominada F-, la cual consiste en atribuir a los sobrantes nombres con algún parecido semántico a la oración original. La explicación de esto puede ser que "en lugar de pensar en "tres tacos" como indicación numérica precisa, se piensa en "tacos" como plural determinado" (Ferreiro 1981a, p.8). Por ejemplo, Laura 4 años, ubica primero mama, tacos y compró en todo el texto y posteriormente en tres = tortilla, compro = chocolates, tacos = papitas y mamá = chocomilk (Ferreiro 1979, p.156).

Siguiendo ésta misma lógica la escritura de "MAMA COMPRO DOS TACOS" estaría dada por una reducción del número de elementos que plantea el modelo original, es decir, si cada taco esta en un fragmento, la reducción de tacos implicaría así mismo la reducción de palabras, a menos tacos menos fragmentos. Este protocolo ejemplifica ésta idea.

Juan Javier, 4a. (Ferreiro 1986f, p.95):

- ¿Dirá mamá en algún lado?
- (Señala MAMA)
- ¿Acá que dirá? (señala TACOS)
- Tacos
- ¿Cómo era todo junto?
- Mamá compró tres tacos, ¡Son cuatro tacos! (refiriéndose a que hay cuatro grupos de letras)
- ¿Qué dirá aquí? (señala TRES)
- Tacos
- ¿Y aquí? (señala COMPRO)
- Mamá compró un taco
- ¿Qué dice aquí? (señala TRES)
- Tacos
- ¿Y aquí? (señala COMPRO)
-
- ¿Dice algo o no dice nada?
- Nada
- Lo borro entonces
- Si
- (Queda MAMA TRES TACOS)
- Mamá compró dos tacos. Porque aquí (señala TRES TACOS) son dos. Si borras uno....
- (Deja visible MAMA TRES)

- Mamá compró uno
- (Deja visible MAMA)
- Nada. Mamá (en el sentido de "dice solamente mamá")
- (Restituye MAMA COMPRO TRES TACOS)
- Uno, dos, tres tacos (refiriéndose respectivamente a COMPRO, TRES y TACOS)

El ejemplo expone de manera muy clara e ilustrativa como se espera que cada uno de los fragmentos escritos represente el número de tacos referidos. Como ya se ha dicho de forma reiterativa, el niño espera encontrar que a menor número de tacos habrá un menor número de palabras y lo mismo a la inversa.

La serie "UN PAJARO VUELA" "DOS PAJAROS VUELAN" y "NO HAY PAJAROS" solicita la escritura de un plural de dos y de una negación partiendo de un modelo en singular, se da una relación de menos a más.

El enunciado "UN PAJARO VUELA" es un poco más complicado que el anterior debido a que no permite establecer una correspondencia entre número de fragmentos y elementos designados, repercutiendo ésto en la forma de representar el plural.

El paso de "UN PAJARO VUELA" a "DOS PAJAROS VUELAN", puede hacerse de dos maneras diferentes, agregando grafías o bien duplicando la serie original, ésta última conducta es la más frecuente y se da precisamente por no poder establecerse una correspondencia entre fragmentos y objetos, siendo interpretado el enunciado como una totalidad (se lee "pájaro" en todo el enunciado).

La lectura de las oraciones duplicadas se interpreta como "dos pájaros vuelan" y no como "un pájaro vuela + un pájaro vuela". Nuevamente se manifiesta la distinción entre "lo escrito" y "lo que puede leerse". Ejemplos: (Ferreiro 1986f p. 93-94)

Nery,6a. Dice: "Escribele otra vez y dice dos pájaros vuelan" pidiendo al experimentador que duplique el modelo.

Cesar,6a. Dice:"Se escribe otra vez". Cuando le preguntamos como haría para poner "tres pájaros vuelan" responde, como algo muy natural, "otra vez se escribe".

Como se ha visto hasta ahora, el plural, tanto en palabras como oraciones, se obtiene por reiteración de las grafías del singular, en contraposición, el paso de un plural a un singular se representa suprimiendo letras. Siguiendo este razonamiento una presencia puede representarse pero no una ausencia, es decir, si a menor cantidad de objetos menor número de letras, una privación de objetos implicaría una imposibilidad de escritura.

La forma de indicar o escribir una ausencia es usando una negación, por ejemplo: "MAMA NO COMPRO TACOS" y "NO HAY PAJAROS".

Las dos oraciones escogidas tienen diferentes tipos de negaciones. Como dice Ferreiro, la primera es una negación ambigua ya que puede negar tanto al sujeto, como al verbo o al objeto directo, es decir, si mamá no compró tacos pudo haber sido alguien más, por ejemplo papá; no compró tacos pero compró pizzas o bien no compró nada pero si cocinó. Casi siempre el contexto aclara a que se aplica la negación. En este caso lo más común sería suponer que se esta negando el objeto directo, y por lo mismo el problema se reduce a cómo representar únicamente la ausencia de los tacos ya que la presencia de mamá no se cuestiona. En la oración "NO HAY PAJAROS" la negación es muy clara, esta aplicada al sustantivo, sin embargo no hay ninguna presencia, motivo por el cual su representación debería ser más difícil (Ferreiro 1981a, 1986f).

Los datos obtenidos demostraron efectivamente lo esperado, por un lado para poder escribir "MAMA NO COMPRO TACOS" basta con borrar tacos. Algunos niños proponen borrar parte del enunciado (los tacos) y dejar el resto (lo correspondiente a Mamá). Otros borran toda la oración. Por el otro se comprobó que el enunciado "NO HAY PAJAROS" es de hecho imposible de escribir. Algunos ejemplos aclararán lo anterior:

Cesar 5 años. (Ferreiro 1981a,p.50)

Le parece fácil la propuesta de escribir "MAMA NO COMPRO TACOS" diciendo que no se ponen los tacos. Copia la primera palabra y la primera letra de la segunda resultando "MAMAC" y dice "aquí no le puse tacos".

Socorro 4 años. (Ferreiro 1981a,p.62)

Dice que no se puede escribir la oración "NO HAY PAJAROS" sin embargo intenta una línea ondulada parecida a una viborita, pero para ella ahí dice "el pájaro vuela".

Nótese como la escritura de mamá no implica ningún conflicto ya que su presencia se da por un hecho, no obstante la otra oración al no tener ninguna presencia se hace más difícil. Cómo Ferreiro dice respecto al razonamiento de estos niños "la ausencia exige ausencia, y la presencia, presencia" (Ferreiro 1986f,p.97).

Además de lo ya planteado, el estudio de la negación descubrió una dimensión hasta entonces desconocida: la imposibilidad de escritura debido a un problema de verdad y falsedad. La oración "No hay pájaros" no es ambigua con respecto a que se dirige la negación pero presenta otro tipo de incertidumbre, puede interpretarse como un hecho general o como un hecho puntual. En el primer caso el enunciado es necesariamente una falsedad, ya que niega la existencia de los pájaros. En el segundo puede ser falso o verdadero depende del momento.

Muchos niños atribuyen la imposibilidad de escribir la oración no por lo primeros motivos expuestos (presencia-ausencia) sino por un impedimento de escribir falsedades. El siguiente ejemplo es muy ilustrativo.

Cesar 6 años. Texto: "NO HAY PAJAROS" (Ferreiro 1986f,p.98)

Dice que no se puede escribir "porque si hay pájaros" y en seguida agrega: En la noche que no hay pájaros si se puede escribir "no hay pájaros" pero luego rechaza que se pueda escribir por la noche "porque hay tantitos".

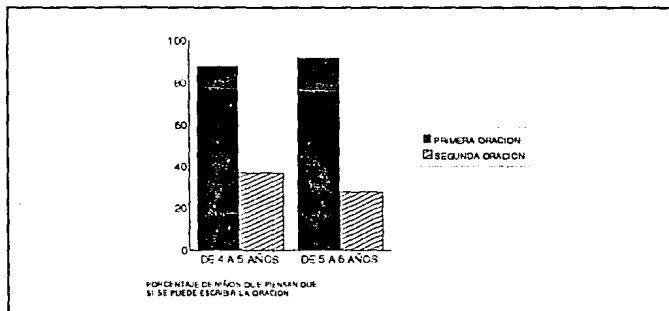
Cómo se ve Cesar rechaza la posibilidad de escribir el enunciado por un problema de falsedad y no por imposibilidad de representar una ausencia.

Lo más interesante de éste nuevo descubrimiento fue encontrar que los adultos analfabetos indican, como único argumento, que el enunciado "NINGUN PAJARO VUELA" no se puede escribir por ser una falsedad. Estos nuevos hallazgos llevaron a realizar un estudio piloto con niños ginebrinos de 4 a 6 años de edad (Ferreiro 1981a,1986f). La tarea experimental consistió en preguntar a los sujetos si los dos siguientes enunciados se podrían escribir (no se les pidió la escritura de los mismo):

- "Lee enfants vont a lécole" (los niños van a la escuela)

- "La torture vole" (la tortuga vuela)²⁶

Los resultados obtenidos indican el porcentaje de niños que piensan que la oración si se puede escribir:



Los datos demostraron que la dimensión verdad-falsedad es diferenciable de la dimensión afirmación-negación. Las posibles explicaciones a éste fenómeno no han sido estudiadas con profundidad aunque Ferreiro concluye que posiblemente se trate de un problema sociolingüístico de "sacralización", debido al alto estatus que ocupa en nuestra sociedad la lengua escrita. Si la escritura es algo tan trascendente aceptar mentiras y falsedades dentro de su estructura sería un equivalente a profanarla.

El análisis de las oraciones "MAMA COMPRO TRES TACOS" y "UN PAJARO VUELA" abarca toda la gama de respuestas de la psicogénesis de la lectura desde A hasta G (cf. apartado 1.3). Las categorías de respuestas de las escrituras "MAMA COMPRO DOS TACOS" y "MAMA

26. Obsérvese como la segunda omción es una falsedad pero a través de una oración afirmativa.

NO COMPRO TACOS" así como "DOS PAJAROS VUELAN" y "NO HAY PAJAROS" (ver cuadros II,III,IV y V) se agruparon en tres niveles de desarrollo en base al grado de coordinación entre las semejanzas y las diferencias del modelo original y la escritura producida:

Nivel I: Se ignora el modelo

Son producciones que no toman en cuenta la oración dada por el experimentador. Son trazados que reflejan el modo particular de escribir del niño (bolitas, palitos, etc). En esta escritura puede leerse lo que uno decida. Cualquier similitud o diferencia con el modelo es puramente aleatorio.

Nivel II: Consideración exclusiva de las diferencias o semejanzas

Este nivel ubica las respuestas que muestran una consideración exclusiva de las diferencias o bien de las semejanzas. La primera conducta implica que el niño se centra sólo en lo que hay de diferente en ambas oraciones (precisión numérica). La segunda es una centración en lo común de ambas oraciones siendo la cantidad poco importante.

Nivel III: La coordinación entre semejanzas y diferencias

En este último nivel se ubican las respuestas que intentan coordinar las semejanzas con las diferencias, se sabe que algo del modelo se conserva y otra parte se cambia. El grado de éxito o fracaso varía de una categoría a otra. Aquí mismo se incluyen las conductas de borrado y duplicación. Sólo muy pocos de éstos niños hacen una correspondencia entre letras y pauta sonora.

Los niños deben descubrir precisamente que conservar y que modificar del modelo original tanto para escribir un plural como una negación. Como dice Ferreiro "que cambiar, dónde cambiar y cuanto cambiar es un proceso que se va descubriendo paulatinamente y dificultosamente" (Ferreiro 1986f,p.100).

CUADRO II.
CATEGORIAS DE RESPUESTAS PARA PASAR DEL PLURAL DE TRES AL
PLURAL DE DOS: DE "MAMA COMPRO TRES TACOS" A "MAMA COMPRO
DOS TACOS" *

NIVEL I

1. Viborita, garabato, bolitas, etc. sin referencia al modelo (con interpretacion variable o sin interpretar).
2. Garabato-dibujo.
3. Número de letras según referente.

NIVEL II

4. Conservación del modelo, con cambio en la interpretación únicamente.
5. Modelo no sirve pero no sabe como hacer.
6. Letras diferentes, longitud menor que el modelo.

NIVEL III

7. Copia del modelo con diferencia mínimas (permutaciones, letras invertidas, hechas así explícitamente).
8. Parte igual, parte diferente del modelo.
9. Borrar parte del modelo (o copia parcial).
10. Agregado de números (sin sustitución).
11. Intento de poner "dos" con letras (sustituyendo).
12. Escritura alfabética

* Los cuadros II, III, IV y V únicamente incluye datos de la muestra de Monterrey. Para una mayor explicación de los mismos así como de los resultados con otras muestras véase Ferreira 1981.

CUADRO III.
CATEGORIAS DE RESPUESTAS PARA PASAR DEL SINGULAR AL PLURAL
DE DOS: DE "UN PAJARO VUELA" A "DOS PAJAROS VUELAN"

NIVEL I

1. Viboritas, garabatos, bolitas, etc, sin referencia al modelo.
2. Garabato-dibujo

NIVEL II

3. Conservación del modelo con cambio en la interpretación únicamente.
4. Serie de letras diferentes del modelo:
 - en un sólo grupo
 - en dos grupos

NIVEL III

5. Agregar letras al modelo:
 - entre 1 y 3 letras
 - duplicando una palabra del modelo
6. Copiar algo del modelo
 - dos letras
 - tres grupos de dos fragmentos cada uno
 - dos fragmentos
7. Duplicar la serie (1+1=2)
 - con letras distintas
 - con las mismas letras
 - con parte de la serie
8. Número (con sustitución)
9. Letras para decir "dos" (con sustitución).

CUADRO IV.
CATEGORIAS DE RESPUESTAS PARA PASAR DE LA AFIRMACION A LA
NEGACION: "NO HAY PAJAROS"

1. Viborita, garabato, bolitas, etc, sin referencia al modelo.
2. Intento de dibujo (fallido)
3. Copia de la escritura de "dos pájaros" (con o sin diferencia mínima); solo cambia la interpretación.
4. Letras diferentes del modelo y de "dos pájaros"
5. Escritura que viola condiciones de "legibilidad".
6. Negar la negación (no hay/si hay).
7. Borrar todo.
8. No se puede, por ausencia (explícito, por contraste, o después de intentar).
9. No se puede, por ausencia y falsedad.
10. No se puede, por falsedad.
11. Utilización parcial del modelo (borrar parte o usar letras salteadas)
12. Número 0 (sustituyendo).
13. Intento silábico-alfabético con rechazo del modelo
14. Escritura alfabética o silábica-alfabética

CUADRO V.
CATEGORIAS DE RESPUESTAS PARA PASAR DE LA AFIRMACION A LA
NEGACION: "MAMA NO COMPRO TACOS"

1. Viborita, garabato, bolitas, etc. sin referencia al modelo.
2. Conservación del modelo con cambio en la interpretación.
3. Copia de su escritura anterior con diferencia mínima, o copia reducida de su escritura anterior.
4. Serie de letras diferentes del modelo.
5. Escritura que viola condiciones de "legibilidad".
6. No se puede (sin justificar).
7. No se puede (por ausencia).
8. No se puede (por falsedad).
9. Borrar todo (=ausencia).
10. Borrar parte del modelo.
11. Mamá + letras diferentes del modelo
12. Escritura alfabética

1.3.3 CONCLUSIONES GENERALES

Lo más trascendente de los hallazgos de la tarea PATO-PATOS fue poner en evidencia los recursos propios utilizados por los sujetos para generar diferenciaciones en sus escritos. Niños muy pequeños son ya sensibles a los contrastes que enfatizan dos imágenes distintas y aún cuando no manejan valores sonoros convencionales se ingenian con las posibilidades que tiene a mano para marcar dichas diferencias incluso "son capaces de representar a la vez lo que hay de común y lo que hay de diferente en "pato" y "patos"..."(Ferreiro y Gómez Palacio 1982c,p.211).

Las oraciones "MAMA COMPRO TRES TACOS" y "UN PAJARO VUELA" abarcan toda la gama de respuestas de la psicogénesis de la lectura (A-G).

Sobre la base del eje: consideración y coordinación de semejanzas y diferencias entre el modelo original y la nueva escritura a realizar se agruparon todas las categorías de respuestas en tres niveles. De lo anterior se deriva lo siguiente:

- Es más difícil el paso de un plural de "tres" a "dos", que de un plural de "uno" a "dos".

- Es más difícil de escribir el enunciado "NO HAY PAJAROS" que "MAMA COMPRO DOS TACOS".

Respecto al primer punto, Ferreiro encuentra la respuesta a este fenómeno en los trabajos de Piaget: "(...) en el desarrollo cognitivo, las conductas de agregar para igualar o aumentar los elementos de una colección con respecto a otra, preceden a las conductas de sacar, cuando la finalidad es semejante" (Ferreiro 1981a,p.30). Esta idea establece un nexo entre el pensamiento piagetiano y los estudios de la lectura y la escritura.

La segunda conducta, cómo ya se ha explicado, se debe a la carencia de presencias en la primera oración, por lo tanto la representación se vuelve más complicada.

Al considerar el aprendizaje de la lectura y escritura como una adquisición conceptual, el conflicto de no poder escribir una ausencia y el tener que coordinar semejanzas y diferencias para escribir un texto a partir de otro se convierten en problemas cognitivos. Tanto es así, que la

representación del plural por duplicación de palabras u oraciones se prolonga en niveles más avanzados como silábicos y silábicos alfabéticos.

La contradicción de una presencia (letras) para representar la ausencia del significante es un conflicto que sólo se resuelve cuando los niños vinculan la escritura a la pauta sonora de las palabras.

La representación de la negación esta ligada a dos dimensiones: ausencia y falsedad.

Las razones de imposibilidad de la negación tienen una progresión, van de una imposibilidad por ausencia de referente a una imposibilidad por falsedad. El motivo de esto puede ser de tipo sociolingüístico y estar vinculado a aspectos de "sacralización".

Se ha encontrado que existen una gran cantidad de conductas similares en niños y adultos no alfabéticos (Ferreiro 1983b). Por ejemplo, la cantidad mínima, la variedad interna, la distinción entre "lo que esta escrito" y "lo que puede leerse", así como las dificultades para manejar el todo y la parte, entre otras. Más no todos los niveles conceptuales encontrados en los pequeños los presentan los adultos. Los últimos no refieren los niveles más primitivos. La siguiente cita de Ferreiro esclarece la idea:

"Algunas de las dificultades cognitivas de los niños reaparecen, en términos prácticamente idénticos, en los adultos. Pero éstos no empiezan allí donde los niños empiezan, sino más bien donde los niños terminan. (...) Que ellos no den cualquier respuesta, sino respuestas coincidentes con las respuestas más evolucionadas de los niños nos parece muy revelador. De verificarse este hecho en otros aspectos de la adquisición de la lengua escrita, podría dar lugar a planteamientos realmente revolucionarios con respecto a la alfabetización de adultos" (Ferreiro 1981a p.90). Estos estudios abren nuevos campos de exploración .

INDICE REPORTE EMPIRICO

2.1. Introducción	73
2.1.1. ANTECEDENTES GENERALES	73
2.1.2. PLURALIDAD, AUSENCIA Y FALSEDAD	74
2.1.3. NIÑOS CALLEJEROS Y EDUCACION	78
CARACTERIZACION DEL NIÑO CALLEJERO	78
DEFINICIONES Y TIPOLOGIA DEL NIÑO CALLEJERO	90
PROGRAMAS Y ESTRATEGIAS DE APOYO	94
SITUACION EDUCATIVA	97
2.1.4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	101
2.2. DESCRIPCION DEL PROCEDIMIENTO	102
2.2.1. POBLACION	102
2.2.2 TAREAS Y CONSIGNAS	107
2.3. RESULTADOS	111
2.3.1. ESCRITURA DE "PATO-PATOS"	111
2.3.2. ANALISIS DE LAS ORACIONES "MAMA COMPRO TRES TACOS Y UN PAJARO VUELA	112
2.3.3. ESCRITURA DE "MAMA COMPRO DOS TACOS" Y "DOS PAJAROS VUELAN"	117
2.3.4. ESCRITURA DE "MAMA NO COMPRO DOS TACOS" Y "NO HAY PAJAROS "	118
2.4 DISCUSION Y CONCLUSIONES	120

2. LA REPRESENTACION ESCRITA DE LA PLURALIDAD, LA NEGACION Y LA FALSEDAD EN NIÑOS CALLEJEROS: REPORTE EMPIRICO

RESUMEN

El presente trabajo es una réplica sobre los estudios de la representación de la pluralidad, la ausencia y la falsedad realizados por la psicolingüista Emilia Ferreiro. Se seleccionó una muestra de diez niños callejeros a quienes se les aplicó tres tareas utilizando como método la entrevista psicogenética. El objetivo fue conocer cómo se daba la representación escrita de la pluralidad y la negación en dicho grupo. Los resultados muestran por un lado, concepciones similares entre los niños callejeros y las de otros niños de cuatro a seis años y por el otro, los niños callejeros elaboran hipótesis más primitivas comparadas con adultos analfabetas.

2.1 INTRODUCCION

2.1.1 ANTECEDENTES GENERALES

Reiteradamente el aprendizaje de la lectura y la escritura se enfoca como un fenómeno relacionado con los métodos de enseñanza y con las habilidades requeridas por el niño para su adquisición, dentro de las últimas se hace hincapié en los aspectos perceptuales y motrices. Asimismo se cree que el fracaso o éxito para aprender a leer y escribir está en función de una buena discriminación visual y auditiva. El modelo psicológico que subyace a estas concepciones es de tipo asociacionista y considera que la lectura y la escritura son aprendizajes mecánicos. De acuerdo a esta perspectiva la escritura es una transcripción gráfica del lenguaje y la lectura un proceso de decodificación.

La psicolingüística genética, corriente que vincula el pensamiento piagetiano con la lingüística contemporánea, concibe de manera diferente el aprendizaje de la lengua escrita ya que lo considera una habilidad conceptual. La idea que subyace al pensamiento genético es la de un sujeto activo que construye su conocimiento al interactuar con el objeto de conocimiento. Dentro de este enfoque la escritura es vista como un sistema de representación del lenguaje.

Los trabajos de Ferreiro han sido una valiosa contribución en el campo psicogenético, ella ha estudiado la génesis de la lengua escrita en el castellano. El presente trabajo tiene como marco de referencia dicho modelo y se enfoca a una problemática muy particular: la representación escrita de la pluralidad y la ausencia en un grupo con características específicas como son los niños callejeros.

2.1.2 PLURALIDAD, AUSENCIA Y FALSEDAD

Cuando se ha llegado a dominar la lengua escrita los estímulos externos cercanos del lugar dónde escribimos no tienen impacto en nuestra producción, no obstante, cuando un niño está en proceso de aprender a leer y a escribir todo aquello que lo rodea juega un papel determinante en sus escrituras.

En un momento de la evolución psicogenética la escritura representa los nombres de los objetos y las características cuantificables de los mismos son punto de referencia para generar palabras, "ballena" llevará más letras que "cangrejo" por ser mucho más grande y "mamá" tendrá menos que "papá" por ser más baja y así sucesivamente. Es en este contexto en donde el estudio de la pluralidad y la ausencia cobra sentido ya que siguiendo la misma lógica de pensamiento un conjunto con más objetos debe representarse con más grafías y uno con menos debe representarse con un menor número de caracteres. El conjunto vacío resulta ser un dilema sin solución, cero objetos implican carencia de letras y por ende imposibilidad para escribirse.

A lo largo de los diferentes estudios sobre pluralidad y ausencia (Ferreiro 1979, 1981a, 1983b y Ferreiro y Gómez Palacio 1982c) se han completado tres tareas experimentales:

- Pedirle al niño la escritura de la palabra "pato" y "patos" en relación a la imagen de un pato y de cuatro patos respectivamente.

- Dando cómo modelo la oración "MAMA COMPRO TRES TACOS" solicitar la escritura de "MAMA COMPRO DOS TACOS" y "MAMA NO COMPRO TACOS".

- Utilizar como modelo "UN PAJARO VUELA" y pedir la producción de "DOS PAJAROS VUELAN" y "NO HAY PAJAROS".

Para los niños que están en el nivel evolutivo de los "nombres" y crean escrituras diferentes de acuerdo a las características cuantificables de los objetos se esperan conductas específicas para cada una de las condiciones:

1. Un "pato" es igual a unos "patos" en términos conceptuales, ambos son el mismo animal, pero diferentes en igualdad numérica. Niños analfabetas son sensibles a dichos contrastes y usan numerosos recursos para evidenciar lo diferente y lo similar de ambas producciones. La respuesta esperada es utilizar más caracteres para representar el plural (diferencia numérica) y conservar al mismo tiempo los símbolos del singular (identidad conceptual). Otras respuestas son: mantener fija la cantidad de caracteres y variar el orden y repertorio de los mismos; no utilizar un recurso de diferenciación y por lo mismo escribir ambas producciones exactamente igual o completamente diferente, o bien establecer una correspondencia sonora.

2. Para "MAMA COMPRO TRES TACOS" se espera que los niños ubiquen "mamá" en un fragmento y cada uno de los "tres tacos" en el resto de ellos. En "UN PAJARO VUELA" el "pájaro" debe ubicarse en todo el enunciado dadas las características del mismo. El análisis de ambas frases abarca toda la gama de respuestas del desarrollo psicogenético de la lectura, desde A (todo está escrito, incluso los artículos) hasta G (las letras no son todavía objetos sustitutos).

La escritura de "MAMA COMPRO DOS TACOS" debe obtenerse haciendo una reducción del número de palabras dadas en el modelo a diferencia de "DOS PAJAROS VUELAN" en donde lo esperado es un aumento de elementos.

3. La escritura de "MAMA NO COMPRO TACOS" se representa borrando sólo los "tacos" mientras que "NO HAY PAJAROS" es prácticamente imposible de escribirse.

Las categorías de las respuestas de las condiciones "MAMA COMPRO DOS TACOS"/ "MAMA NO COMPRO TACOS" y "DOS PAJAROS VUELAN"/ "NO HAY PAJAROS" han sido agrupadas en tres niveles de desarrollo de acuerdo al grado de coordinación entre las semejanzas y diferencias (Ver cuadros II, III, IV y V): en el primero *se ignora el modelo*, son producciones que no toman en cuenta la oración dada por el experimentador, los trazos reflejan el modo particular de escribir del niño (bolitas, palitos, etc). Cualquier similitud o diferencia con el modelo es puramente aleatoria. *Consideración exclusiva de las diferencias o semejanzas*, el niño se centra sólo en lo que hay de diferente en ambas oraciones (precisión numérica) o en lo común (los tacos que compro mamá y el pájaro que vuela) dando como resultado escrituras completamente distintas o idénticas al modelo. *La coordinación entre semejanzas y diferencias*, se sabe que algo del modelo se conserva y otra parte se cambia. El grado de éxito o fracaso varía de una categoría a otra. Aquí se incluyen las conductas de borrado y duplicación. Sólo muy pocos de éstos niños hacen una correspondencia entre letras y pauta sonora.

Los niños deben descubrir precisamente que conservar y que modificar del modelo original tanto para escribir un plural como una negación. Como dice Ferreiro "que cambiar, dónde cambiar y cuanto cambiar es un proceso que se va descubriendo paulatinamente y dificultosamente" (Ferreiro 1986f, p.100).

Los trabajos sobre pluralidad y negación descubrieron una dimensión desconocida hasta entonces, la imposibilidad de escribir por un problema de falsedad y verdad, muchos niños no aceptan que enunciados falsos como "La tortuga vuela" (Ferreiro 1981a, 1986f) puedan ser escritos, la explicación a dicho fenómeno no ha sido investigada todavía pero Ferreiro cree que es un problema sociolingüístico.

Los resultados de los estudios de la escritura pato-patos pusieron en evidencia los recursos propios utilizados por niños iletrados para generar diferenciaciones en sus escritos reflejando en ellos tanto las características comunes como distintas de las dos imágenes.

En la condición serie de oraciones el paso de un plural de tres a un plural de dos (MAMA COMPRO TRES TACOS/MAMA COMPRO DOS TACOS) resultó ser más difícil que el paso del singular al plural (UN PAJARO VUELA/DOS PAJAROS VUELAN). Ferreiro (1981a) encuentra la solución en los trabajos de Piaget quien sustenta que la conducta de agregar para igualar los elementos de un conjunto es primero a la conducta de sacar cuando se persigue el mismo objetivo, así mismo el enunciado "NO HAY PAJAROS" fue más difícil de escribir que "MAMA NO COMPRO TACOS", el motivo se debe a la carencia de presencias en la primera oración.

Tanto la pluralidad como la negación son problemas cognitivos, de ahí el hecho de encontrar plurales por yuxtaposición en escrituras silábicas y silábicas alfabéticas y de poder representar una ausencia sólo cuando se vincula la escritura a la pauta sonora de las palabras.

2.1.3 NIÑOS CALLEJEROS Y EDUCACION

Los niños callejeros son parte del acontecer cotidiano de la Ciudad de México. Se encuentran en el metro, en las estaciones de autobuses, en los mercados, en los altos de las principales calles y avenidas, por mencionar sólo algunos lugares. Estamos tan acostumbrados a verlos realizar actividades como limpiar parabrisas, hacer de payasitos, vender dulces, y cuidar coches que han dejado de producir impresión en los ciudadanos. Podemos decir, que incluso, forman parte del paisaje urbano y que parecen un fenómeno "normal".

La problemática del niño callejero es multicausal y tiene implicaciones sociales, políticas y económicas muy complejas. Además son muy numerosos, según la UNICEF (1981), hay por lo menos de 25 a 30 millones de niños de la calle sólo en América Latina.¹

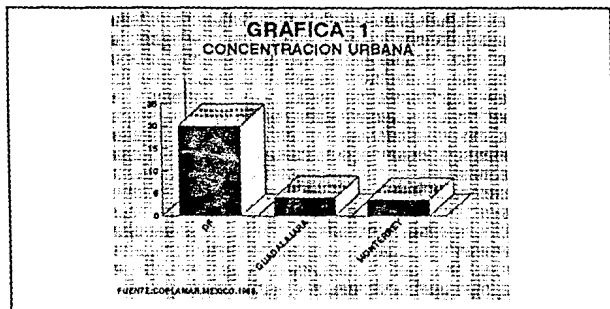
En el presente apartado se va a dar una panorámica general del proceso callejero: una caracterización con base en seis preguntas, una discusión acerca de las diferentes definiciones y tipologías, los diferentes programas de apoyo que operan en la D.F., la situación educativa propiamente dicho y por último una justificación de la investigación que se realizó.

CARACTERIZACION DEL NIÑO CALLEJERO

1. ¿Cómo son las condiciones económicas y demográficas dónde surge el niño callejero?

El fenómeno del niño callejero surge en el contexto de la urbanización masiva en el mundo contemporáneo, por eso no es extraño que sea en la capital del país donde se manifieste de manera más aguda. La población del Distrito Federal es de 8 235 744 millones de habitantes repartidos en 16 delegaciones políticas. (INEGI 1990), el total del área metropolitana -incluidos los municipios conurbados- alcanza casi 20 millones de personas (Coplamar 1986).

1. Datos reproducidos en: Schibotto, G. (1990) Niños trabajadores construyendo una identidad. Lima. IPEC.



Esta situación demográfica se ha generado por un proceso migratorio del campo a la ciudad, Shibotto (1990) destaca en los países del tercer mundo dos características más ampliamente relacionadas con la explosión demográfica : el predominio de una población joven (según estimaciones en el país hay cerca de 85 millones de habitantes, 32 millones (37%) son menores de 14 años y de esos aproximadamente 11 millones son menores de 4 años (Conapo 1985)) y el carácter "parásito" de la urbanización en economías periféricas, como él dice: "la inmigración ha ampliamente desbordado los ritmos y los límites de la industrialización urbana, consiguientemente de la receptividad ocupacional y, más en general, de la potencialidad de integración socioeconómica" (p.175). En otras palabras, las ciudades no tienen capacidad de estructurar empleos suficientes y con una remuneración adecuada para el rápido proceso de urbanización, lo que provoca el surgimiento de economías subterráneas y grandes asentamientos humanos que carecen de los servicios básicos. Todo lo anterior tiene como consecuencia común la pobreza en la que viven los latinoamericanos. Por lo tanto, el niño callejero es producto de la pobreza y la miseria en la que viven miles de familias. Para el Programa de las Naciones Unidas para la Superación de la Pobreza (PNUD 1990) ésta es la "ausencia de satisfactores apropiados para cubrir un mínimo de ciertas necesidades llamadas básicas, como

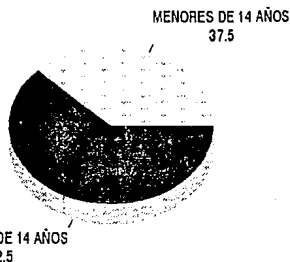
**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

salud, alimentación, educación, cultura y recreación, transportes y comunicaciones, vestido, calzado y presentación personal".

Del total de niños y jóvenes mexicanos 26 millones habitan en las zonas urbanas, de éstos un 40% (11 millones) vive en condiciones de extrema pobreza y de ellos 5 millones son o están en riesgo convertirse en callejeros.(INEGI-SPP 1985).

En síntesis, los factores que inciden en el surgimiento del niño callejero son el crecimiento desorbitante de las ciudades, falta de empleos, trabajos mal remunerados y asentamientos humanos que carecen de servicios básicos.

GRAFICA 2
POBLACION DE MEXICO



FUENTE: CONAPO, MEXICO, 1985

GRAFICA 3
JOVENES EN ZONAS URBANAS
(26 MILLONES)

SIN POBREZA EXTREMA
60



CON POBREZA EXTREMA
40

FUENTE: INEGI-SP, MEXICO, 1995

2. ¿Cómo es su familia y cómo es su vivienda?

Mucho se ha dicho en los medios de comunicación acerca de las familias marginadas creándose un estereotipo melodramático bien definido, dónde el padre es el clásico alcohólico que sólo quiere dinero para seguir bebiendo, la madre una prostituta que no se hace cargo de sus hijos o bien una mártir víctima del maltrato de su marido, las hermanas menores las mamás substitutas de sus hermanitos, etc, etc, etc. La idea común a todos los estereotipos es la de padres irresponsables que maltratan, abusan y explotan a sus hijos. Efectivamente, las familias de los menores callejeros son muy problemáticas, los padres a veces golpean a sus hijos y las madres no les dedican el tiempo suficiente, podemos decir que aparentemente "detrás de un niño en la calle hay una familia desintegrada" (Fideicomiso para los Programas en Favor de los Niños de la Calle 1992,p.11), pero el problema real y profundo que hay de fondo es nuevamente la pobreza y marginación. A la luz de ambas condiciones la visión familiar adquiere una dimensión diferente.

El niño callejero proviene de una familia que vive en condiciones de extrema pobreza. El espacio de su casa es muy reducido dando lugar al hacinamiento, Childhope (1990) reporta que en América Latina el 58% de las viviendas sólo tienen una habitación, el 26% dos, el 12% tres y

el 8% cuatro. Además el 28% de las familias tienen de 5 a 7 miembros que viven en uno o dos cuartos. El hacinamiento tiene un impacto directo en la familia y en el niño (EDNICA 1993) los adultos al no tener privacidad y oportunidad de descansar de los hijos se sienten asfixiados, tensos y propensos a desesperarse en forma violenta, agresiva y explosiva, así mismo, los niños carecen de un espacio para jugar o estudiar, de un espacio propio y privado.

Las viviendas no cuentan con los servicios básicos: agua, luz, drenaje, teléfono, etc, lo que implica invertir mucho tiempo en las actividades domésticas.

Los padres ganan salarios muy bajos, trabajan largas jornadas y tardan mucho tiempo en desplazarse a sus empleos. Esto genera mucho estrés, fatiga y tensiones, además se cuenta con pocos o nulos espacios recreativos para relajarse y divertirse. La situación económica de la casa exige que los niños trabajen o colaboren en las obligaciones domésticas dejando escaso tiempo para la escuela.

A manera de recapitulación la familia de los niños callejeros vive en condiciones de extrema pobreza: falta de empleos, hacinamiento, carencia de servicios básicos y espacios recreativos así como, escaso acceso a la educación. Lo anterior lleva a obstaculizar el desarrollo familiar dando como resultado una grave desintegración y una incapacidad para satisfacer las necesidades básicas y afectivas.

3. ¿Por qué motivos se abandona el núcleo familiar?

Dentro de la literatura sobre el niño callejero se habla de fuerzas expulsivas y de atracción (Schibotto 1990, Fideicomiso para los Programas en Favor de los niños de la calle 1992). Las primeras se refieren a las causas que llevan al niño a la calle y las segundas se relacionan con lo que se encuentra en la calle, así como los factores que retienen a los menores en ella.

Las fuerzas expulsivas son diversas pero las publicaciones coinciden que la más importante es el deterioro de la condición de vida, por un lado hay una realidad familiar muy conflictiva y por el otro una situación económica que obliga a todos los miembros a trabajar: " ante el deterioro de los niveles de ingreso, los pobres han adoptado, entre sus medios de sobrevivencia, la

incorporación de más miembros de la familia - incluso menores de 15 años - al mercado ocupacional" (López 1990, p.14). El maltrato, la incapacidad de la familia para satisfacer necesidades básicas, la pérdida de vínculos afectivos, el hacinamiento, la promiscuidad, una escuela que no responde a las expectativas, y además una familia que no brinda seguridad, que no garantiza recursos, estabilidad, protección, cariño y otros elementos que contribuyen al buen desarrollo psicosocial llevan a los menores a la vía pública.

4. ¿Que encuentra el niño en la calle?

Dentro de las fuerzas de atracción podemos decir que la calle ofrece una mejor alternativa de vida que la que se vive en el hogar, en la calle se encuentra la libertad anhelada, la autonomía y la independencia económica. La calle es un mundo lleno de estímulos y de atracciones para el niño, en la calle no hay control, se es dueño de uno mismo. En la calle se pueden satisfacer las necesidades básicas, se conocen individuos con la que uno se identifica, etc. El testimonio del siguiente niño es muy claro al respecto: "A la calle se sale por motivos muy diferentes, a veces por problemas familiares, a veces por bronca de entender que el esfuerzo por salir adelante no es suficiente, a veces por iniciar una aventura"¹. Ahora bien, el costo de salir a la calle es muy alto ya que enfrenta a los niños a muchas situaciones de riesgo: drogadicción, prostitución, accidentes viales, explotación, abuso, violaciones, delincuencia, enfermedades, desnutrición, etc. La vida en la calle se da a nivel de una sobrevivencia cotidiana.

1. Testimonio recogido en el Primer Congreso de los Chicos de la Calle de Argentina, organizado en colaboración con la C.G.T. Buenos Aires, 1989. Archivo del MANTHOC citado en: Schubotto, G. (1990) Niños trabajadores construyendo una identidad. Lima. IPEC. p. 192

5. ¿Que trabajos o actividades se realizan?

En el país 12 millones de niños laboran en el sector informal de la economía y un millón lo hace en el D.F. El 18.7% de los niños que trabajan tienen entre 5 y 9 años, 63.3% entre 10 y 14 y el 17.3% entre 15 y 18.²

El censo de COESNICA³ brinda información acerca de lo que hacen los niños callejeros en la Ciudad de México, catalogaron 5 rubros de actividades:

1. Vendedores de algún producto (golosinas, comida, billetes de lotería, periódicos, entre otros.)
2. Vendedores de servicios (lavacoches, estibadores, canasteros, repartidores de publicidad impresa, boleros, diableros, etc)
3. Servicios muy marginados: limpiaparabrisas, pepenadores, cuida-coches, etc)
4. Actorcitos (payasitos, magos, cirqueros, cantantes, músicos, etc)
5. Mendicidad

Los resultados que obtuvieron son los siguientes:

La ubicación de los niños en la vía pública no es azarosa, siempre se buscan lugares que permitan realizar actividades para sobrevivir: posibilidad de comerciar, ofrecer servicios, o mendicidad.

Los lugares en donde se localizan los niños son muy diferentes (ver categorías) sin embargo todos ofrecen una potencialidad económica, venta de productos, oferta de servicios, o simplemente mendicidad.

El comercio callejero destaca como la principal actividad. A la venta de productos se dedica un 72.8%, a la prestación de servicios un 12.5%, a actividades marginadas un 7.8%, los actorcitos son un 3.6% y la mendicidad se ejerce en un 3.3%.

2. Datos reproducidos en: Fideicomiso para los Programas en Favor de los Niños de la Calle. (1992) Los Niños de la Calle, una realidad de la Ciudad de México. México D.F.

3. En la siguiente sección viene una amplia descripción del censo de COESNICA.

Son mayoritariamente vendedores callejeros de diversos productos y después vendedores de puestos. Los varones se dedican en un 61.4% a la venta de productos y las niñas en un 88.4%. Para los niños siguen en importancia las actividades de limpiaparabrisas (10.7%) y diableros (8.7%) y para las niñas los payasitos (4.1%).

El 82% de los niños trabaja el sábado y el 50% sólo el domingo, el resto de la semana trabaja en promedio una tercera parte del total de la muestra.

El 57.3% de los niños trabaja jornadas de más de seis horas diarias y de ellos el 27% entre 9 y 13 horas. El 46% empieza a labora entre las 8 y 10 de la mañana y el 58% deja de hacerlo entre las 17 y 20 horas.

Las ganancias varían de una actividad a otra pero en promedio considerándose un día productivo, estas son las cantidades obtenidas:

- menos de 20 nuevos pesos un 28.7%
- de 20 a 40 nuevos pesos un 27.6%
- de 41 a 60 nuevos pesos un 14.1%
- de 61 a 80 nuevos pesos un 5.0%
- más de 81 nuevos pesos un 16.9%
- un 7.7% no respondió

La mayor cantidad del dinero se destina para ayudar en la casa y luego para comida y ropa propia.

El 60% lleva tres o más años de trabajar en la calle. De los niños que viven en la calle el 52.7% no trabajaba en ella antes de llegar y el 47.3% si lo hacía.

Un 90% de la familia nuclear depende o participa del trabajo de los niños callejeros. El 80% de los familiares cercanos al niño son trabajadores y de esos el 50% laboran dentro de la economía informal.

EDNICA (1993) encontró que en las zonas donde predominaban los niños que sólo trabajan en la calle casi no había niños que además vivían en ella, recíprocamente, en la región donde predominan los menores "de la calle" casi no hay menores "en la calle". El tipo de niño que es atraído depende de las características del lugar: el 46.9% de los niños que viven y trabajan en la calle se concentran en torno a las estaciones del Sistema de Transporte Colectivo y realiza actividades que no necesitan de un horario fijo ni normas de higiene mientras que 79.4% de los

Cuadro VI
OCUPACIÓN PRINCIPAL POR SEXO

OCUPACIÓN	SEXO				TOTAL	
	FEMENINO		MASCULINO			
	Conteo	%	Conteo	%	Conteo	%
Payasito	129	4.1	266	3.6	395	3.8
Aseador de calzado			177	2.4	177	1.7
Billero	17	.5	51	.7	68	.6
Culda - coches	7	.2	151	2.1	158	1.5
Vendedor ambulante	2 293	72.2	3 484	47.8	5 777	55.2
Repartidor de						
Publicidad impresa	17	.5	47	.6	64	.6
Aguador	12	.4	12	.2	24	.2
Asistente de panteón			12	.2	12	.1
Canastero	49	1.5	149	2.0	198	1.9
Estibador			78	1.1	78	.7
Limpia - parabrisas	17	.5	782	10.7	799	7.6
Pepenador			12	.2	12	.1
Voceador	49	1.5	177	2.4	226	2.2
Vendedor de puesto	515	16.2	989	13.6	1 504	14.4
Diablero	10	.3	631	8.7	641	6.1
Mendigo	60	1.9	270	3.7	330	3.2

Fuente : COESNICA Dic. 1991.

niños que trabajan sólo en la calle se ubican en lugares como mercados y comercios establecidos en dónde se realiza una actividad fija y sistemática.

6. ¿Cuáles son las características de los niños callejeros en la Ciudad de México?

Cuando hablamos de niños callejeros en la Ciudad de México surgen algunas de las siguientes interrogantes: cuántos son, qué edades tienen, dónde se ubican, de qué se enferman, cuántos son del sexo masculino y del femenino y de dónde vienen. Para obtener respuesta a las preguntas anteriores durante 1991 se hace el primer censo del niño callejero en la Ciudad de México⁴. El trabajo estuvo a cargo de la Comisión para el Estudio de los Niños Callejeros (COESNICA),⁵ órgano que agrupa tanto a instituciones privadas como gubernamentales. El objetivo fue obtener datos que faciliten la orientación de toma de decisiones y programas para la resolución del problema de niños "en la calle" y "de la calle".⁶ A continuación se describen los datos más importantes de la población :

El censo reportó en las 16 delegaciones políticas del D.F. la existencia de un total de 11 172 niños callejeros: 10 152 niños "en" la calle y 1 020 niños "de" la calle. Dichas cifras implican que "de cada 10 mil niños de la ciudad, 33 trabajan en la calle y tres de ellos además duermen en ella" (p.39).

El 72% corresponde al sexo masculino y un 28% al sexo femenino. COESNICA dice que esta diferencia se debe a una pauta cultural que retiene a las niñas en casa para que asuman responsabilidades domésticas. Entre las mujeres predomina el rango de edad entre 13 y 14 años (34%) y en los varones de 14 a 17 años (54%).

El 75.4% de la población tenía entre 12 y 17 años con un promedio general de 13 años. Menos de 5 años un 0.7%, de 6 a 8 un 4.2%, de 9 a 11 un 19.7%, de 12 a 14 un 37% y de 15 a 17 un 38.4%

4. Para una crítica del Censo véase EDNICA (1993) p.47-50.

5. COESNICA (1992). Ciudad de México: Estudio de los Niños callejeros. Resumen Ejecutivo. México D.F.

6. El censo consideró al niño "de la calle" como aquellos sujetos que han roto el vínculo familiar y que viven y trabajan en la calle realizando actividades dentro de la economía informal callejera. El niño "en la calle" aunque trabaja en la vía pública conserva todavía el contacto con la familia, aun vive en su casa. Para una mayor discusión de las definiciones de los menores callejeros véase la siguiente sección.

Se identificaron 515 puntos de encuentro donde generalmente asisten los menores, a su vez éstos puntos fueron divididos en trece categorías: avenidas y cruceros viales de alto, mediano y bajo flujo vehicular, centros de abastos y rastros, instalaciones deportivas y estadios, corredores comerciales en la vía pública, mercados y tianguis, monumentos y plazas, parques y jardines, sitios de espectáculos (periferia), terminales de transportes de pasajeros y carga, tiraderos de basura, terrenos baldíos y obras en construcciones, zonas turísticas, estacionamientos de automóviles y en la periferia de hospitales.

Del total de la muestra 25% se ubica en avenidas y cruceros viales, 24% en las terminales de transporte y carga, 15% en los corredores comerciales y 14% en los mercados y tianguis.

La mayor concentración de niños por delegación corresponde a Cuauhtemoc con un 30.6%, le siguen Venustiano Carranza con un 14.5%, Iztapalapa con 10.4%, Gustavo Madero con 10.1%, Benito Juárez con 9.1% y Miguel Hidalgo con 8.8%. El 83.5% de los menores callejeros se encuentran en la zona céntrica donde confluyen las seis delegaciones antes mencionadas. Además contrariamente a lo que se suponía los niños viven en la zona central y salen a trabajar en esa misma área geográfica.

Se encontró que la distribución de los menores no es casual ya que obedece a una lógica de mercado que les permite sobrevivir aprovechando la economía informal. Debe hacerse hincapié en que su presencia en los puntos de encuentro es muy irregular, depende del día de la semana, del horario, de días festivos y del mes en cuestión.

El estudio demostró que los municipios conurbados del Estado de México no son las principales zonas expulsoras de menores callejeros. El D.F. produce el 74.6% de los niños y niñas "de" y "en" la calle de la ciudad de México, mientras que los municipios conurbados y otras ciudades producen el 25.4%.

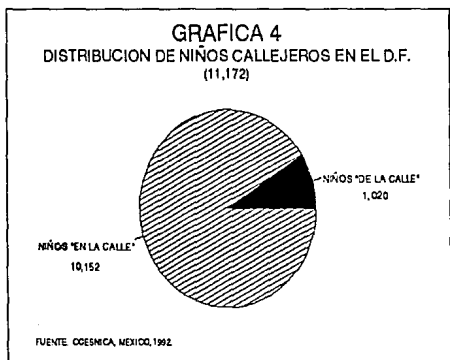
El 80% del total de los niños callejeros de las delegaciones Cuauhtemoc, Alvaro Obregón, y Miguel Hidalgo proviene de la misma circunscripción. COESNICA afirma que "las delegaciones políticas del Distrito Federal son autogeneradoras de su propio acontecer callejero-infantil o de gran parte de él" p.20

El 47.2% de la muestra contestó haber salido a la calle porque era la única opción, el 26.4% por problemas familiares y un 26.4% por que les gustó.

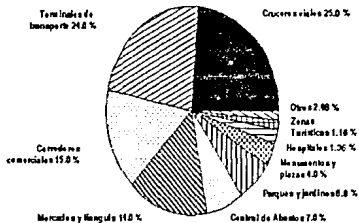
El 58.4% del total de la muestra ingiere alimentos tres veces al día, el 36% lo hace dos veces y el 5.2% una sola vez. El 42% ingiere sus alimentos en la vía pública o en puestos ambulantes siendo esto un riesgo contra su salud, el 22.2% lo hace en fondas y mercados y sólo un 35.7% en su casa

Las principales enfermedades son de tipo respiratorio (63.7%), siguen las gastrointestinales (20.7%), de la piel (7.5%) y las oculares (4.2%). El 96% de sus padecimientos son causa de las condiciones del medio ambiente donde permanecen (contaminación, alimentos y agua no higiénicos, etc).

Sólo se identificó a un 6.42% de niños de origen indígena absoluto.

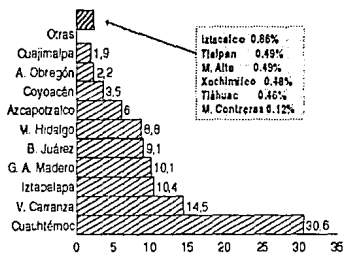


GRAFICA 5
DISTRIBUCION DE LOS MENORES
SEGUN EL TIPO DE PUNTOS DE ENCUENTRO



FUENTE COESMCA, MEX CO, 1992

Gráfica 6
DISTRIBUCIÓN DE LOS MENORES CALLEJEROS
EN LAS DELEGACIONES POLÍTICAS



FUENTE COESMCA, MEX CO, 1992

DEFINICIONES Y TIPOLOGIAS DEL NIÑO CALLEJERO

Dar un definición única de lo que se entiende por un "niño callejero" no es fácil ya que no existe un criterio establecido y cada autor e institución maneja su propia tipología. Sin embargo, en esta sección se tratará de dar una panorámica general de los conceptos más usados, difundidos y actualizados, así como las críticas más frecuentes que cada uno recibe.

Antes que nada ¿qué es un niño?. La Convención sobre los Derechos del Niño (1990) en su primer artículo dice que es "todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad". Como se puede apreciar La Convención incluye dentro de su rango también a los adolescentes. Todas las definiciones que serán explicadas aquí parten de el mismo principio, por lo tanto, al hablar de "menores callejeros" se esta haciendo referencia tanto a niños propiamente dicho como a adolescentes. Una vez establecido como se va a utilizar el término "niño" ya se pueden dar las cuatro descripciones con sus respectivas tipologias que componen el capítulo:

- Una primera explicación nos dice que es "todo menor que depende o está en condiciones de depender de su propia actividad en las calles para sobrevivir" (Bárcena 1990,p.2). Su principal inconveniente consiste en dificultar su operacionalización.

- Otra los considera como "menores en circunstancias especialmente difíciles" (López 1990,p.18), y los ubica dentro de una tipología constituida por todos aquellos niños que están en una "situación extraordinaria":

1. Niños de la calle.
2. Niños trabajadores.
3. Niños maltratados.¹
4. Niños atendidos en instituciones.
5. Niños en situación de conflicto armado.
6. Niños afectados por desastres naturales.

1. Se considera maltrato todo lo que atente contra la dignidad del niño incluidas las agresiones físicas.

Los niños callejeros han roto con la familia, mientras que los niños trabajadores siguen conservando el vínculo familiar a pesar de permanecer la mayor parte del día en la calle trabajando en el sector informal de la economía. La mayor crítica a este enfoque argumenta que utilizar el término "situación extraordinaria" remite a una condición insólita, limitada, escasa, etc, cuando en realidad las estadísticas señalan que es un alto porcentaje el número de niños que viven en la calle

- Una de las propuestas más conocidas y difundidas es la de UNICEF la cual consiste en una clasificación de tres tipos²:

1. Niños de alto riesgo: Son menores que sus hogares no satisfacen las necesidades básicas, la calle ofrece una gama de satisfactores que son buscados por el niño convirtiéndolo en un buen candidato para abandonar el núcleo familiar.

2. Niño en la calle: Son menores que trabajan y pasan gran parte del día en la calle pero siguen manteniendo contacto con la familia.

3. Niño de la calle: Son menores que han roto por completo con el vínculo familiar. La calle es su hábitat, su centro de trabajo y su hogar.

EDNICA³ alega que la definición de UNICEF aunque está basada en la observación y experiencia empírica no es sistemática (EDNICA,1993). En contraposición ellos generan una reconceptualización más crítica e integral del término basada en su propia experiencia. Este enfoque es probablemente el más actualizado y aceptado.

- EDNICA va a retomar la idea de Schibotto (1990) quien propone que los niños callejeros son también niños trabajadores. Ambos coinciden que la connotación "niño callejero" es peyorativa, denota "una identidad sólo en negativo: el niño que no tiene familia, que no tiene casa, que no tiene domicilio conocido, que no va a la escuela, etc." (Schibotto 1990,pp.189-190) La calle se relaciona con "vagos", "mendigos", "ladrones", "delinquentes", etc. Por eso, tomando

2. Citado en: Schibotto,G. (1990) Niños trabajadores construyendo una identidad. Lima.IPEC.

3.Educación con el Niño Callejero (EDNICA), es una ONG mexicana que lleva la vanguardia en el trabajo con niños callejeros.

como eje de análisis la "calle" y "el trabajo" van a hacer una reconceptualización del concepto "niño de la calle".

Antes que nada es fundamental describir cómo es entendido el concepto de trabajo. Para Schibotto los niños callejeros son proletarios ya que para sobrevivir cuentan sólo con el recurso de su propia fuerza de trabajo. Para EDNICA el trabajo es toda actividad que se desarrolla para asegurar una sobrevivencia permitiendo interactuar y modificar una realidad y ser modificados por esta a su vez incluso para bien o para mal (Sauri 1993). Desde esta perspectiva toda estrategia de sobrevivencia será considerada como un "trabajo" y actividades como cantar en los camiones o en el metro, mendigar, robar, hacer de "payasitos", y muchas otras van a ser vistas como parte de las opciones que hay para sobrevivir en la calle. Después de todo "el trabajo no depende de que sea éste sea aceptado o no por la sociedad (...) y no todas las formas de trabajo contribuyen al desarrollo de la sociedad ni se realizan dentro de los marcos legales" (Ibidem p.4).

Una vez analizado lo anterior es fácil comprender por que para EDNICA. (1993) "los niños trabajadores callejeros son todos aquellos menores de 18 años de edad que sobreviven o están en riesgo de sobrevivir total o parcialmente mediante su propio trabajo en la calle" p.7. Sobre esta base constituyen una tipología que abarca cuatro tipos diferentes de niños⁴: niños en riesgo, niños que trabajan en la calle, niños que trabajan y viven en la calle y niños trabajadores callejeros indígenas.

Niños en riesgo

- Son todos aquellos menores que pueden terminar viviendo en la calle.
- Sus familias se ubican en colonias urbano-marginadas en situación de pobreza o extrema pobreza.
 - Sus padres o tutores pasan gran parte del día fuera de la casa y brindan poca atención a los hijos, generalmente hay actos de agresión, rechazo y violencia.
 - Hay lazos continuos con los padres y pasan algún tiempo en su casa, en términos generales hacen actividades domésticas, con mayor frecuencia las niñas.
 - Generalmente hay un bajo rendimiento escolar y una baja asistencia.

4. Para fines del presente estudio se tomo como marco de referencia teórica esta definición y tipología.

- Tienen la necesidad de salir a la calle y buscar los satisfactores que no les proporciona la familia.

Niños que trabajan en la calle

Estos niños han sido llamados tradicionalmente "niños en la calle".

- Trabajan en la calle en el sector informal de la economía.
- Lo hacen para cooperar con el ingreso familiar o para sus propias actividades. Puede ser voluntario u obligado.
- Conservan una relación cercana con la familia que es cada vez más infrecuente y parcial por su independencia económica.
- Presentan ausentismo escolar o han desertado
- Aunque pasan mucho tiempo en la calle no vive de manera permanente en ella, pero si están en riesgo de romper completamente con el vínculo familiar.
- Son propensos a consumir drogas debido al ambiente en el que se encuentran realizando su trabajo. En ocasiones conviven con niños que si viven en la calle.
- Generalmente desempeñan un mismo trabajo de manera metódica y constante.

Niños que trabajan y viven en la calle

Estos niños son tradicionalmente conocidos como "niños de la calle".

- Trabajan en la calle en el sector informal de la economía; el trabajo puede tener un carácter fijo y metódico o bien puede ser variado y sin horario o periodicidad establecida.
- Conservan lazos débiles o conflictivos con sus familias o no cuenta con ella.
- Viven en la calle, duermen en hoyos, puentes, etc. pero en ocasiones rentan un cuarto con algunos compañeros, por lo menos durante un tiempo.
- Han desertado de la escuela y a veces son analfabetos.
- Generalmente usan estimulantes, a lo que destinan mucho del producto de su trabajo.

Niños trabajadores callejeros indígenas

- Proviene de un grupo étnico o comunidad indígena con elementos culturales diferentes a los urbanos.
- Muchos no hablan el español.
- En ocasiones han emigrado junto con toda la familia o sólo algunos miembros.
- Trabajan en la calle, generalmente en los centros de abasto popular.
- Frecuentemente son analfabetos.
- Tienen expectativas de obtener mejores ingresos económicos, aprender a leer y escribir para poder defenderse de la agresión ciudadana.
- Sólo en pocas ocasiones viven de tiempo completo en la calle, por lo general comparten una habitación con los miembros de su familia o grupo.

La mayor desventaja de la tipología en mención es que deja de lado a niños en servicio doméstico, prostituidos, trabajadores de la industria, en el campo, traficantes, etc.⁵

A manera de conclusión es importante aclarar que la forma en que se conciba al niño callejero y cómo se le tipifique va a ser vital para la implementación de programas de apoyo ya que cada problemática requiere una solución diferente, por ejemplo, las necesidades de los niños trabajadores "en" la calle son muy distintas a las de los niños en riesgo.

PROGRAMAS Y ESTRATEGIAS DE APOYO

El 21 de septiembre de 1990 en la Ciudad de México el Departamento del Distrito Federal, La Junta de Asistencia Privada y organismos no gubernamentales crean el "Fideicomiso de Apoyo para los Programas en Favor de los Niños de la Calle". El objetivo del Fideicomiso es buscar apoyo de instituciones privadas o públicas enfocadas a mejorar las condiciones económicas y sociales de los niños callejeros del D.F. a través de dar financiamiento a programas que atienden factores específicos tales como alimentación, educación, salud, habitación, prevención a la farmacodependencia, etc.

Al constituirse el Fideicomiso se necesitaba tener una panorámica de todas las "experiencias de atención" - gubernamentales y no gubernamentales - que hay en el área metropolitana dedicadas al trabajo con niños callejeros. Para tal efecto se realizó el estudio intitulado "Los niños de la calle, una realidad de la Ciudad de México" (1992). Las instituciones privadas fueron catalogadas en tres grupos de acuerdo a sus estrategias y actividades:

- Aquellas que trabajan directamente con los niños callejeros.
- Internados, albergues y casas-hogar.
- Organizaciones de desarrollo comunitario que realizan actividades preventivas.

Trabajo específico con niños de la calle

5. La tipología no es lineal y no debe ser usada de forma tajante y cerrada.

Hay cuatro instituciones: Casa Alianza, EDNICA, Visión Mundial y Hogares Providencia. Todas ellas parten de la misma concepción "el alejamiento de la calle es un proceso educativo que debe partir del respeto al niño y estar basado en sus propias decisiones" (p.25) desde esta perspectiva el encierro es visto de manera contraproducente. Su plan de acción se conforma de tres pasos: el trabajo en la calle en donde se hace una observación paulatina de los menores, el educador de calle⁶ se acerca a ellos para ganar su confianza, generar vínculos afectivos y establecer comunicación. El momento de transición, la institución ofrece un local cercana al lugar en donde se ubican los sujetos. Se acude ahí para satisfacer necesidades inmediatas como regaderas, alimentación, servicios médicos, camas, etc. Las reglas establecidas son mínimas y consisten en prohibir el uso de drogas dentro de las instalaciones. Es el primer paso para alejarse de la calle. Los hogares alternativos son centros donde se lleva una vida hogareña junto con un educador responsable, es la última fase del proyecto y es cuando se implementan las estrategias educativas para revertir el proceso de callejización⁷. El objetivo es lograr una transformación de los valores del niño que le permitan incorporarse a otros círculos sociales.

Internados, albergues y casas-hogar:

En la ciudad se localizaron 42 albergues, casas-hogar e internados dedicados al cuidado de sujetos marginados menores de 18 años. Los resultados mostraron una carencia común relacionada con la falta de recursos educativos y metodologías pedagógicas adecuadas a la población así como escasa capacitación del personal. El 71% tuvo una definición en relación a la metodología educativa, el 38% utilizaba planes de estudio de la SEP, el 7% de instrucción

6. El educador de calle es una persona que se compromete con los niños para estar *junto* con ellos en su medio, establece una relación de juego, confianza y respeto. Su principal objetivo es intentar que los niños dejen la calle.

7. El proceso de callejización se entiende cómo un paulatino *desprendimiento* de los vínculos familiares que propicia el vivir en la calle (Childhope 1990).

religiosa, el 5% daba clases de moral y sólo un 17% indicó metodologías específicas y propias tales como talleres ocupacionales, trabajo grupal, actividades deportivas, etc.

El estudio dice que la modalidad de reclutamiento no es la más indicada desde una perspectiva costo-beneficio, ya que resulta muy cara y sólo da resultado para pocos sujetos.

El estudio de COESNICA encontró que del total de los menores censados sólo un 13.4% había estado en una institución de asistencia social de los cuales el 38.3% había desertado por maltrato, un 24.7% por sensación de encierro, un 17.4% por aburrimiento y un 19.6% por otras causas.

Instituciones dedicadas al trabajo preventivo comunitario:

En el D.F. hay tres organismos dedicados al desarrollo comunitario: Procesos Participativos A.C., Nezahualpilly y Centro de Promoción Juvenil A.C. Su trabajo es capacitar, difundir, prevenir y sensibilizar a la población acerca de la problemática del niño callejero. Su objetivo es mejorar las condiciones de vida de las familias marginadas y disminuir así los factores de riesgo que dan lugar al menor que sale a la calle

Acciones gubernamentales

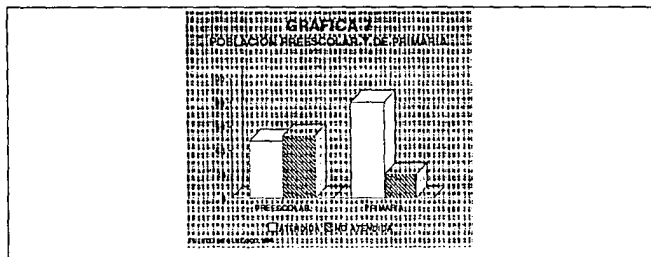
El gobierno cuenta con la Casa de la Juventud "Joaquín Fernández Lizalde", el Módulo de Iztacalco y el Albergue de Invierno. El primero es un modelo abierto para menores de 18 años que provee de alimentación, alojamiento, servicios médicos y psicopedagógicos; así como becas y áreas de recreación. También da apoyo para la incorporación al sistema educativo y laboral. Los otros dos son centros que captan y canalizan a la población a albergues permanentes, además el centro invernal da cobijo durante los meses más fríos del año.⁸

8. El gobierno mexicano ha generado cuatro líneas de acción enfocadas a menores marginados: en el marco jurídico, en la prevención y manejo de la farmacodependencia, con menores trabajadores (cerrillo y empacadores) y propiamente con los niños callejeros, cada una sigue estrategias propias y cuenta con centros especializados.

Por último el estudio concluye que todo proyecto que se proponga atender niños callejeros debe de prever las diferentes tipologías de dicha población. Dar un énfasis educativo en la metodología así como, manejar una concepción integral del proceso y estructurar actividades específicas que respondan a las necesidades propias de los participantes de cada una de las colonias.

SITUACION EDUCATIVA

La situación educativa del país atraviesa por un momento muy difícil siendo las zonas marginadas, tanto urbanas y rurales, las más afectadas. De la población que demanda una educación básica sólo el 80% es atendido siendo este porcentaje mucho menor en localidades pobres (INEGI 1986). La estadística señala que cinco de cada 10 niños que ingresan al sistema educativo terminan la primaria. El 50% restante fracasa o deserta en los primeros tres años (DIE-CINVESTAV 1990).⁹



9. Datos reproducidos en: Fideicomiso para los Programas en Favor de los Niños de la Calle. (1992) Los Niños de la Calle, una realidad de la Ciudad de México. México D.F.

En el ámbito educativo de los niños callejeros la deserción escolar es también uno de los principales conflictos que día a día se viven. Las causas son básicamente la situación económica de las familias y la gran cantidad de tiempo que los niños invierten para trabajar. Otro factor relacionado son las expectativas frente a la educación, para el menor trabajador la escuela formal esta muy alejada de su realidad y necesidades, es completamente ajena para él. Por eso no es extrañarnos que del censo de COESNICA un 32.5% de la población dijo haber abandonado la escuela por falta de motivación (la respuesta más frecuente fue "la escuela no me gusta") un 33.4% por falta de recursos económicos, y sólo un 30% por motivos diversos: 4.8% problemas de reprobación, 9.7% expulsión, 1% lejanía de la escuela, 4.4% falta de papeles, 3.7% problemas familiares, 0.7% problemas de drogadicción y el 9.8% nunca asistió a la escuela. El bajo rendimiento y los constantes atrasos que sufren los menores trabajadores también actúan como un detonador para el abandono. generan estigmas y contribuyen a la autodevaluación.

Del total de la misma muestra únicamente un 36.6% estaba estudiando y el 63.4% ya había desertado. La deserción en primaria representa el 72.2% y se da primordialmente entre el 5 y 6 grado; el 25.6% abandona la escuela secundaria en el segundo o tercer grado, el 1.8% lo hace en bachillerato y el 0.4% más en el segundo grado de una escuela técnica. El hecho de que el mayor grado de deserción se de a nivel primaria es sumamente grave por que implica la existencia de muchos individuos que no cuentan con las herramientas indispensables para poder enfrentarse a un mercado de trabajo formal. De la población que actualmente estudia el 53.2% esta en primaria, el 38.9% en secundaria y el 3.9% en bachillerato. Un 3.2% en carreras técnicas y el 2.5% reportó haber terminado el CONALEP.

Respecto a la situación de alfabetización el 82.5% de los sujetos censados por COESNICA reportó saber leer y escribir sin embargo un 15% resultó ser analfabeta (el porcentaje restante son menores de 7 años de los cuales no se tienen datos sobre los conocimientos de lectura y escritura). La mayor población analfabeta se encuentra entre los 11 y 12 años. A nivel ciudadano el total de la población de 6 a 14 años en las 16 delegaciones del D.F. es de 1 505 685 de los cuales

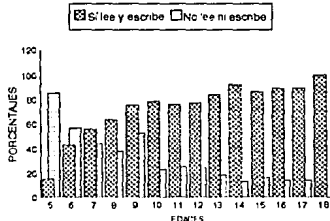
95 460 sujetos no saben leer y escribir (INEGI 1990). Cómo puede apreciarse el índice de analfabetismo es bastante elevado.

GRAFICA 8
INSTRUCCION ESCOLAR
CONOCIMIENTO DE LA LECTO-ESCRITURA



FUENTE: COESMCA, MEX CO. 1982.

GRAFICA 9
CONOCIMIENTO DE LECTO-ESCRITURA

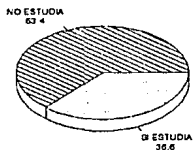


Fuente: Estudio del Voto de la Calle COESMCA De 1991.

A manera de conclusión es importante notar como para el niño callejero la escuela no representa una posibilidad de mejorar su condición de vida, debería de ser una instancia retenedora del proceso de callejización pero funciona precisamente de manera inversa. El no

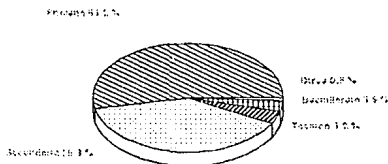
tener acceso al sistema educativo básico excluye la opción de trabajar dentro de la economía formal y priva a muchos individuos de los conocimientos más básicos y elementales que se requieren para vivir en el mundo moderno.

GRAFICA 10
ACTIVIDAD ESCOLAR ACTUAL



FUENTE: COESMCA, MEXICO, 1992

GRAFICA 11
ACTIVIDAD ESCOLAR ACTUAL
NIVEL QUE CURSAN



FUENTE: COESMCA, MEXICO, 1992

2.1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

El objetivo del estudio es investigar cómo se da la representación escrita de la pluralidad y la negación en niños de la calle que aún no saben leer y escribir de manera convencional. A nivel cualitativo se hará un examen de los protocolos con el fin de obtener categorías de respuestas, las cuales se compararán con los datos de otras investigaciones (Ferreiro 1979, 1981a, 1983b. Ferreiro y Gómez Palacio 1982c). En estos estudios se trabajó con un grupo de niños de 4 a 6 años de edad tanto de clase baja como de clase media y con adultos analfabetas encontrando que a pesar de presentar ambas poblaciones problemas cognitivos similares los adultos se ubican en los niveles conceptuales más evolucionados. También se encontró que la dimensión afirmación-negación es diferente de la dimensión verdad-falsedad. Lo anterior sugiere las siguientes preguntas:

- ¿Presentarán los niños callejeros todos los niveles conceptuales encontrados en los estudios con niños o bien tendrán respuestas más parecidas a las de los adultos analfabetos?.
- ¿Enfrentarán los mismos problemas cognitivos que las dos poblaciones estudiadas?.
- ¿Manifestarán las dos dimensiones de la negación (imposibilidad de escritura por ausencia y/o falsedad)?

A nivel cualitativo se verá la edad de los sujetos en cada nivel, lo importante es saber:

- ¿Varían los ritmos de adquisición de una población a otra?

Dadas las condiciones de la población estudiada, es más probable que los resultados encontrados se acerquen más a los datos de los niños que a los de los adultos analfabetos.

JUSTIFICACION

El presente estudio se justifica porque no hay trabajos de la lengua escrita desde una perspectiva psicogenética con niños callejeros. Además, como se ha visto a lo largo del capítulo los niños "de" y "en" la calle constituyen en sí mismos una población con características propias

inherentes al proceso de urbanización del mundo moderno, por lo mismo hace falta investigación acerca de su entorno social, cultural, psicológico y educativo.

Los datos de la representación de la pluralidad y la negación darían una mayor evidencia empírica acerca de las características alfabéticas de éstos sujetos que pueden ser de utilidad para la instrumentación de programas educativos.

2.2 DESCRIPCION DEL PROCEDIMIENTO

2.2.1 POBLACION

La población quedó conformada por diez sujetos en total, seis mujeres y cuatro varones, con un rango de edad entre cinco y doce años (Ver concentrado I). Los criterios de selección utilizados para escoger a los niños fueron los siguientes:

1. Que estuvieran vinculados con el trabajo callejero, ya fuera ejerciéndolo ellos mismos o bien alguno de los padres y/o hermanos.
2. Que no hubieran tenido escolaridad formal o bien que siendo ésta de primer grado o equivalente fueran chicos que se encontrarán por debajo del nivel alfabético.

Ambos criterios se instrumentaron por medio de entrevistas en las cuales se preguntaba sobre la condición laboral, familiar y escolar, los datos se obtuvieron directamente de los niños y se completaron con un grupo de educadores de calle. Además, a todos aquellos niños que asistían a la escuela se les pidió la escritura y lectura de algunas palabras para evaluar su nivel de desarrollo.

Del total de la muestra tres sujetos nunca han asistido a la escuela.¹ Patricia y Angélica están empezando a ir a un programa de regularización académica que depende del INEA, van un promedio de dos horas tres veces a la semana con una asistencia no muy estricta. Nunca antes habían tenido una experiencia escolar formal. En el momento de las entrevistas llevaban pocas semanas de haber empezado a asistir a las clases. Samuel, Juan y Eslie empezaron este año a ir a la escuela, los tres van en primer grado. Chucho asistió de manera irregular unos pocos meses a la escuela, la abandonó porque necesita trabajar más horas. Lourdes fue unos meses al kinder, pero también ya desertó, sin embargo, es muy probable que el próximo año empiece a ir a la primaria.

La mitad de los niños trabaja en la calle, tres como limpiaparabrisas y dos como vendedoras de dulces. Las actividades laborales no son siempre las mismas, es decir, generalmente desempeñan una, ya sea vender o limpiar pero en ocasiones cambian durante un día. Por ejemplo, Chucho, Samuel y Paty acostumbran limpiar parabrisas, Angélica y Lourdes venden chicles y mazapanes respectivamente.

De los otros cinco sujetos ninguno realiza actividades laborales callejeras, tres de ellos son mujeres y además, tanto Vero como Mari, son de los hijos menores. Las niñas colaboran en las actividades de sus casas, existe la posibilidad que trabajen en la calle cuando crezcan más aunque de no ser así seguramente seguirán desempeñando obligaciones domésticas. Por último los hermanos Juan y Agustín no trabajan formalmente pero pasan parte del día en la esquina dónde su hermana Andrea hace de limpiaparabrisas.

Es muy importante volver a decir que todos los niños pertenecen a familias que realizan algún tipo de actividad laboral en la calle, todos tienen por lo menos un hermano que vende dulces o limpia parabrisas, los padres también están vinculados con estas actividades, algunos, como es el caso de los papás de Vero, Juan y Agustín tienen puestos ambulantes de "cassetes en

1. Mary y Agustín tienen 5 años, Vero acaba de cumplir los 6, ninguno tenía en septiembre del año pasado la edad solicitada para ingresar a la escuela oficial pero es muy probable que para el próximo año escolar empiecen el primer grado.

Tepito y en el Metro Hidalgo respectivamente. Muchas de las madres se dedican al hogar y lo mismo pasa con algunas hermanas.

Para analizar la zona de residencia y trabajo el total del grupo se puede dividir en dos partes, la primera conformada por los primeros ocho sujetos y la segunda por las dos últimas niñas (Ver concentrado I).

Tanto Patricia como Angélica viven en un lugar llamado Jalalpa el Grande. De todos los hermanos son las únicas que están en la capital, viven con su abuela quien se ocupa de las dos, a cambio le dan parte o todo el dinero que ganan. Trabajan en las esquinas de Avenida San Antonio y Revolución y/o Avenida San Antonio y Patriotismo. En los mismos están también trabajando los tíos, las tías, los primos y la abuela. Su familia es originaria de Santiago de Mexitlán, Querétaro, ellas mismas dicen ser de origen "tomi". Los padres se dedican a sembrar en el pueblo pero cuando vienen a la ciudad venden chicles.

Los demás niños, excepto Chucho², viven en el mismo domicilio, al norte de la ciudad en la colonia Atlampa muy cerca del edificio de Banobras, Tlatelolco. Todas éstas familias residían en la Colonia Guerrero, pero a partir del sismo del 85 se mudaron. Actualmente viven en construcciones que el gobierno otorgó a los damnificados del temblor³. El lugar es un multifamiliar que cuenta con servicios de luz, agua y gas aproximadamente con 36 departamentos distribuidos en diferentes edificios.

Las principales problemas que se viven son condiciones de hacinamiento, los departamentos son de espacio reducido y las familias numerosas así como constante escasez de agua. Muchos de los niños que viven ahí trabajan en la calle, siendo en su mayoría limpiaparabrisas, los vendedores de dulces así como los payasitos son menos frecuentes. En términos generales laboran en la esquina de Circuito Interior y Eje Dos Norte (a unas 8 cuadras de

2. Aunque Chucho no vive en la vecindad a veces se queda a dormir con sus primos (cinco de sus tíos viven ahí). Su casa queda en la Colonia Guerrero, sin embargo todos los días va a trabajar con su abuelo a la esquina de Circuito Interior y Eje Dos Norte.

3. El edificio se hizo precisamente para los damnificados, hasta la fecha las familias siguen pagando las letras necesarias para comprar los departamentos.

su casa) o bien en Plaza Galerías, un centro comercial que se ubica a unas cuantas cuadras de la Torre de Petróleos Mexicanos.

El aspecto físico de estos chiquillos es poco limpio. Pasan mucho tiempo en la calle cerca de camiones, coches y peseros, además juegan a revolcarse en la tierra y carecen de hábitos de higiene constantes. Por otra parte son sumamente cariños, tiernos y amables. A lo largo de las entrevistas se mostraron muy interesados y cooperativos, los mismo sucedió con sus familiares.

CONCENTRADO I
DATOS GENERALES DE LOS NIÑOS

NOMBRE	EDAD	SEXO	ESCOLARIDAD	TRABAJA	HERMANOS+	LUGAR
1. Chucho	7	M	desertó	Si	2	1
{ 2. Samuel	8	M	primero	Si	5	3
{ 3. Mari	5	F	s/e	No	5	4
{ 4. Juan	7	M	primero	No	5	4
{ 5. Agustín	5	M	s/e	No	5	5
6. Vero	6	F	s/e	No	9	8
7. Lourdes	6	F	desertó	Si	6	5
8. Eslie	7	F	primero	No	2	1
{ 9. Patricia	12	F	primero+	Si	7	2
{ 10. Angelica	10	F	primero+	Si	7	3

2.2.2 TAREAS Y CONSIGNAS

El presente estudio esta basado en los trabajos sobre pluralidad y negación realizados por la psicolingüista Emilia Ferreiro (1979,1981a,1983b,1986f y Ferreiro y Gómez Palacio 1982c). Como método se empleó la entrevista psicogenética y las tres tareas fueron las mismas que se utilizaron en los estudios originales:

1. Pedir la escritura de la palabra "pato" en relación a la imagen de un pato y la escritura de "patos" a partir de una imagen con cuatro patos.
2. Escritura, lectura e interpretación de la oración "MAMA COMPRO TRES TACOS" y utilizándola como modelo solicitar la escritura de "MAMA COMPRO DOS TACOS" y "MAMA NO COMPRO TACOS".
3. Escritura, lectura e interpretación del enunciado "UN PAJARO VUELA" y posteriormente solicitar la escritura de "DOS PAJAROS VUELAN" y "NO HAY PAJAROS".

Para llevar a cabo la primera tarea se le dió al niño una hoja en blanco, en la parte superior había la imagen de un pato y en la parte inferior otra imagen con cuatro patos. Se le pedía que escribiera "pato" debajo del primer dibujo y "patos" arriba del segundo. Cada una de las imágenes estaba enmicada y superpuesta sobre la hoja con el fin de evitar que escribiera dentro de las mismas. Tanto la segunda como la tercera tarea seguían exactamente el mismo procedimiento:¹

1. En una hoja en blanco la examinadora escribía delante del niño la oración indicada, ya fuera "MAMA COMPRO TRES TACOS" o "UN PAJARO VUELA".
2. La examinadora leía con entonación uniforme la oración señalando al mismo tiempo con el dedo índice el texto de izquierda a derecha. Debía hacer coincidir el principio y término de la emisión verbal con el principio y fin del enunciado escrito. Esto se hacía para fijar el orden de izquierda-derecha.
3. Se le pedía al niño que repitiera la oración también señalando con su dedo.

1. Este método es también utilizado en el análisis de oraciones sin imágenes descrito en el segundo capítulo del marco teórico

4. Este tipo de interrogatorio se hace utilizando dos clases diferentes de preguntas: ¿Dice X en algún lugar? y ¿Qué crees que diga aquí?. X se refiere a una palabra o conjunto de palabras en especial. Por ejemplo, ¿dice "mamá" en algún lugar?. Si el niño asiente se le indica "enseñame dónde con tu dedo". Las respuestas que se obtienen con esta pregunta se conocen como "señalamientos". Cuando el experimentador dice ¿qué crees que diga aquí? debe señalar un fragmento particular de texto. Al tipo de respuesta obtenido se le denomina verbalización. Cuando el niño señala una parte determinada como "mamá" puede pensar que en realidad dice "mama compró tres tacos", las verbalizaciones son siempre más espontáneas por eso su confiabilidad es mayor, si entre ambas hay incongruencia el criterio de evaluación se sustenta en las verbalizaciones, de no ser así ambos datos se toman conjuntamente.

La entrevista siempre empieza preguntado por los sustantivos (sujeto/objeto directo), por ejemplo, en las oraciones utilizadas éstos eran "mamá", "taco", y "pájaro".

5. Después se preguntaba por los verbos.

6. Al último por lo artículos.

El tipo de pregunta debía alternarse, además debía obtenerse para cada fragmento un señalamiento y una verbalización. Era importante que a lo largo de la entrevista se le hiciera repetir al niño la oración entera: ¿cómo decía todo junto? o vuelve a leer todo junto. El objeto de hacer repetir el enunciado era para evitar problemas de retención.

Una vez leído el primer enunciado y después de haber sido interpretado por el niño se pedía la escritura de "MAMA COMPRO DOS TACOS" o "DOS PAJAROS VUELAN" según fuera el caso. Si el sujeto no empezaba a escribir de inmediato era necesario preguntarle que creía que debía hacer, por ejemplo: ¿sirven las letras del modelo?, ¿hay que usar otras?, ¿sirven todas o sólo algunas?. Siempre había que estimular a los niños para que hicieran la tarea como ellos pensaban que debía ser: "hazlo como tú creas" o bien "como tú pienses". Una vez que el texto se había escrito se le debía preguntar que es lo que había querido escribir. Por último se preguntaba si las oraciones negativas eran factibles de escribirse: ¿tú crees que se puede escribir "MAMA NO COMPRO TACOS"? o bien ¿se puede escribir "NO HAY PAJAROS"?. De obtener una

contestación negativa se debía indagar el porqué. En caso positivo se le pedía al sujeto que lo hiciera, es decir, que escribiera la oración como el pensará que debía ser. Finalmente se le preguntaba lo que había escrito en esta última oración.

A lo largo de toda la sesión se debía estimular el desempeño de los niños con frases como "muy bien", "sigue así, te está quedando muy bien" etc. Jamás se corregía una respuesta. En los protocolos se anotaba el nombre y edad de los sujetos así como las preguntas del experimentador y las contestaciones de los niños. Entre paréntesis se escribía todo aquello que era señalado por el entrevistador o el entrevistado, así mismo se anotaban las conductas extraverbales. Por ejemplo:

Oración: "MAMA COMPRO TRES TACOS"

Exami -¿Dice "mamá" en algún lugar?

Niño - (asiente)

Exami - ¿Dónde?

Niño - Aquí (señala TACOS)

Exami - ¿Dice "tacos" en algún lugar?

Niño - (Señala MAMA)

Exami - ¿Qué dice aquí? (COMPRO)

Niño - ...Mmmm.....tacos (dice con tono de duda)

Exami - ¿Y aquí? (TRES)

Niño - ...No sé...

Se hizo una entrevista con cada uno de los niños, las sesiones fueron individuales y tenían una duración variable de entre 15 y 40 minutos² Durante el transcurso de la sesión hubo una grabadora y un observador tomaba notas para completar el protocolo. El orden de presentación de las tareas fue el mismo que se enumeró anteriormente; siempre se iniciaba con un "rapport", para su realización se llevó un libro con ilustraciones, unas letras de plástico, unas crayolas, lápices y hojas.

2. Con algunos niños se tuvo que hacer alguna actividad como dibujar, platicar o jugar con la grabadora entre cada una de las situaciones experimentales, por eso los tiempos de aplicación fueron muy diferentes.

Los temas abordados en el libro de ilustraciones hacen referencia a situaciones específicas de la vida cotidiana tanto del campo como de la ciudad: de donde viene la madera, de donde viene el algodón, una visita al doctor, los bomberos, etc. El texto se complementa con dibujos. Todos los personajes de las historias son animales: ratones, gatos, conejos, cerdos, etc. Casi siempre se comenzaba viendo el libro. Durante un largo rato se observaban las ilustraciones, éstas son muy llamativas y las historias muy divertidas. La lectura de entrada favorecía una situación muy placentera, a todos los niños les encantó que se les contará cuentos.

Cuando se creía conveniente se hacía un cambio de actividad. Se daba una hoja blanca al niño, se acomodaban las letras de plástico en forma de hilera enfrente del papel - las letras contenían todo el abecedario, los números del 0-9 así como algunos signos de puntuación - se seleccionaba una ilustración del libro (generalmente un animal) y se le pedía al sujeto que "construyera" el nombre del "animalito" señalado (por ejemplo: conejo, ratón, gallina, gato, etc). Para finalizar se le pedía el significado de lo escrito. Al "rapport" se le dió mucha importancia ya que en el momento de probar las tareas con otros niños callejeros fue evidente el conflicto que era para ellos empezar a escribir como primera actividad (recuérdese que son niños que no van a la escuela o bien que apenas acaban de empezar a asistir, por lo mismo casi ninguno sabe escribir de manera convencional), la tarea que era propuesta es similar a la situación entrevista, salvo que para el niño implica menos presión jugar con letras de plástico que de entrada darle un lápiz. Una vez que se habían familiarizado con el juego y construían las palabras con soltura se pasaba a la tarea.

A lo largo de toda la sesión se procuraba no mencionar las palabras "escribir" y "leer". Por la connotación social de éstos términos no saber leer y escribir implica para muchos niños callejeros (y no solo para estos niños) un estigma, a otros los remite a una actividad netamente escolar la cual no han tenido oportunidad de conocer o bien ha sido una experiencia de fracaso. Utilizar términos como "jugar a adivinar" (en vez de leer) y "construir" (en vez de escribir) deja a un lado esta problemática y evita que los niños se sientan presionados. Además, solicitar la realización de una actividad que no se sabe muchas veces resulta difícil, los niños asumen que

"no saben" y es imposible sacarlos de ahí. En cambio, la actividad de jugar a "construir" y "adivinar" se sitúa en un terreno lúdico y el participante no se siente mal al "no saber" ya que se trata de un juego y como cualquier juego nuevo esta dispuesto a experimentar y aprender.

Al término de todas las entrevistas se agradecía la participación, en muchos de los casos el experimentador se quedaba un rato más con los niños ya fuera platicando, dibujando o jugando.

2.3 RESULTADOS³

2.3.1. ESCRITURA DE "PATO-PATOS"

Las respuestas de los sujetos se clasificaron dentro de las seis categorías propuestas por Ferreiro (ver el tercer capítulo del marco teórico). La distribución de respuestas de la muestra se aprecia en la tabla I.

Sólo Vero escribió **sin control de cantidad** y predominio de pseudoletas. Desde el primer momento fue la más interesada en participar, para lograr la producción de "pato" invirtió unos quince minutos, en sus siguientes escritos dedicó menos tiempo pero aún así fue sumamente minuciosidad.

Tres sujetos presentaron **escrituras contrarias a lo esperado**. Mari utilizó algunas pseudoletas y la diferencia entre ambas producciones fue de cinco caracteres (once y siete respectivamente). Agustín escribió con sólo dos letras "patos" y con siete "pato". Angélica empezó ambas producciones de derecha a izquierda y utilizó dos grafías menos para "patos".

Chucho no manifestó **recursos de diferenciación**, en otras escrituras él varía de una palabra a otra el número de caracteres y lo mismo hizo al escribir pato y patos, utilizó una hipótesis equiparable a aquella que usa para el resto de sus producciones, es decir, para él dos

3. En los resultados se exponen fragmentos de protocolos, la versión completa de los mismos viene en el Anexo I.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

PATO

PATOS

VERO

EN BOAIZ PATO
 ← ZI COB NE

ALA 4 9 PATOS ANGELICA
 ←

Ploedisc PATO
 copie la
 fatura

PseudicRiot PATOS
 copie la
 factura

CHUCHO

mommouc PATO
 imimmei PATOS

JUAN

W W W W W W W W W W

PATO

W W W W W W W W W W

PATOS

AGUSTIN (GORDO)

2 MBO L R E S Q

PATOS

PATRICIA

pato

PATO

pato pato pato pato

PATOS

ESLIE

10UR

PATO

10UR \$\$\$

PATOS

LOURDES

PATON VA

PATO

MARI

PATOS

MARI

palabras diferentes no se escriben igual a pesar de sus similitudes, se centró en lo distinto de los dos dibujos (variación numérica) y no enfatizó lo que comparten (similitud conceptual).

Patricia, Lourdes y Esleie para representar el plural agregaron grafías. La primera de ellas después de escribir "pato" lo borró y encima trazó una escritura considerablemente mayor. Lourdes uso en ambos casos las cuatro primeras letras de su nombre y en "patos" además agregó tres caracteres parecidos a una ese. El caso de Esleie es sumamente interesante y por eso merece ser citado con mayor cuidado. El primer análisis que hace es alfabético y escribe "pato" sin embargo para representar el plural repite la misma escritura cuatro veces y al interpretar su producción lee "patos" y no "pato", "pato", "pato" "pato". Se sabe que el plural por yuxtaposición de la serie original del singular se prolonga a niveles evolutivos avanzados tales como silábico y silábico-alfabético pero en una escritura alfabética es muy raro encontrarlo.

La única escritura con cantidad fija fue la de Juan quien introdujo algunos nuevos caracteres y alteró el orden de los que ya tenía. En su caso, al igual que Chucho, tampoco se están marcando las variaciones cuantitativas. Por último Samuel hizo una escritura alfabética.

2.3.2 ANALISIS DE LAS ORACIONES "MAMA COMPRO TRES TACOS" Y "UN PAJARO VUELA"

En el análisis de "MAMA COMPRO TRES TACOS" se encontraron casi todos los niveles conceptuales de la interpretación de los fragmentos de una oración descritos en el segundo capítulo del marco teórico, en la tabla III viene la distribución de los datos obtenidos.

Samuel fue el único que dió respuestas de tipo A (todo esta escrito):

- Muy bien. ¿Tú crees qué diga MAMA en algún lugar? (no contesta) ¿crees qué este escrito MAMA? (no contesta), ¿qué crees qué diga aquí? (TACOS)
- Tacos
- A muy bien. ¿Y qué crees que diga aquí? (MAMA)
- Mamá
- Muy bien

- ¿Y crees que diga "TRES" en algún lugar?
- Señala correctamente
- A muy bien. ¿Y crees que diga "COMPRO" en algún lugar?
- Señala correctamente

Chucho dio respuestas tipo B, primero ubica correctamente "mamá" "tacos" y "compró", después cambia de verbo a "fue". El fragmento "TRES" le genera conflicto por el número de grafías que tiene por eso lo interpreta como "co":

- ¿Qué crees que diga acá? (MAMA)
- Mamá
- ¿Qué crees que diga acá? (TACOS)
- Tacos
- ¿Y qué crees que diga acá? (COMPRO)
- ...Fue
- ¿Y qué crees que diga acá? (TRES)
- ...!Co!

Patricia y Angélica dieron respuestas tipo C, ambas ubican los sustantivos como fragmentos independientes pero no conciben la escritura de "compró" como partícula aislada:

- ¿qué crees que diga aquí? (TACOS).
- Compró tres tacos.
- Y ¿Qué crees que diga aquí? (MAMA).
- Mamá.
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga aquí? (COMPRO).
- Tacos.
- ¿Y aquí? (TRES).
- Los compró.

Patricia ubica ambos sustantivos en dos fragmentos diferentes pero el verbo lo acompaña con el objeto directo: "compró tres tacos" y "los compró".

El resto de los niños dieron respuestas D y F (la respuesta E no apareció) Lourdes y Vero además tienen algunas respuestas tipo G. Mari respondió con una mezcla de respuestas DF (ubica por un lado toda la oración en diferentes partes y por el otro los nombres, además incluyó a "papá" como elemento extra):

- ¿Qué crees que diga aquí? (MAMA)
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (TACOS)
- Mamá
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (COMPRO)
- Papá
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (TRES)
- Mamá

- Muy bien. ¿Crees que diga "MAMA" en algún lugar? (asiente) ¿En dónde?
- (Señala TRES)
- ¿Crees que diga TACOS en algún lugar?
- Mamá compró tres tacos (dice sin señalar)
- Muy bien. ¿Crees que diga COMPRO en algún lugar?
- Tres tacos (dice sin señalar).
- Muy bien. Fíjate bien Mari lo que vas a tener que hacer. ¿Te acuerdas como es toda la oración? (asiente) ¿cómo es?
- Mamá compró tres tacos

Agustín (Gordo) se ubica claramente en la categoría D.

- Fíjate bien Gordo, ya aquí te escribí "MAMA COMPRO TRES TACOS". Ahora repítelo tú.
- (Lo hace correctamente)
- ¿Qué crees que diga aquí? (MAMA)
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga aquí? (TACOS)
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. Y ¿crees que diga "MAMA" en algún lugar? (asiente). ¿En dónde?
- Mamá
- ¿En dónde?...¿En dónde crees que diga "MAMA"?
- (Señala TRES)
- ¿Qué crees que diga aquí? (COMPRO)
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga aquí? (TRES)
- (Mamá compró tres tacos)

Por último Vero da respuestas predominantemente de tipo D pero también da algunas tipo

G (las letras representan una realidad ajenas a sí mismas):

- Fíjate bien Vero, yo aquí escribí: "MAMA COMPRO TRES TACOS", repítelo tú con tu dedo.
- Mamá...Mamá compró tres tacos
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (MAMA)
- Mamá compró tres tacos
- Y ¿Qué crees que diga aquí? (TACOS)
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. ¿Dónde crees que diga "COMPRO"? (no dice nada) ¿Dice "COMPRO" en algún lugar?
- Sí
- ¿Dónde?
- Allá (hace un ademán con la mano indicando lejanía).
- ¿Y dice "TRES" en algún lugar?
- Mm
- Repito la pregunta
- Sí
- ¿Dónde?
- Allá

En el análisis de "UN PAJARO VUELA" no existen las respuestas tipo , las características sintácticas de la oración no permiten distinguir entre conductas C y B, por eso las últimas no se consideran factibles. La distribución de las respuestas viene en la tabla IV). Samuel y Eslie tuvieron respuestas de tipo A, Eslie utiliza un recurso muy común, repite para sí misma el enunciado para así poder ubicar los diferentes elementos:

- Aquí escribí: "UN PAJARO VUELA". A ver, ahora léelo tú con tu dedito.
- Un pájaro vuela
- ¿Qué crees que diga aquí? (PAJARO)
- Pa... pájaro
- Muy bien.
- ¿Y qué crees que diga acá? (VUELA...acá en todo esto.
- ...Vuela
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga aquí? (UN)
- Un pájaro...un

- Chucho, Patricia y Angélica dieron respuestas tipo C, (el verbo no se escribe cómo elemento independiente). Angélica completa junto al verbo una oración:

- Yo escribí: "UN PAJARO VUELA". A ver repítelo tú con tu dedito.
- Un pájaro vuela
- ¿Crees que diga "PAJARO" en algún lugar?
- (Señala correctamente)
- Muy bien. ¿Y qué crees que diga aquí? (VUELA)
- Vuela
- Muy bien. Y aquí. ¿Qué crees que diga? (UN)... en este chiquiito de aquí.
- ¿Qué crees que diga?
- Vuela en un patio
- Muy bien. ¿Te acuerdas como era todo junto?
- (Asiente)
- ¿Cómo era?
- El pájaro vuela en un patio
- No. Un pájaro vuela
- El pájaro vuela
- ¿Qué crees que diga aquí? (VUELA)
- ...
- ¿Crees que diga "VUELA" en algún lugar?
- (Asiente)
- A ver ¿en dónde?
- (Señala correctamente)
- Ay. Si sí sabes. ¿Y crees que diga "PAJARO" en algún lugar?
- (Señala correctamente)
- ¿Y crees que diga "UN" en algún lugar?
- ¿Qué?
- Un
- (Señala correctamente).

Mari, Juan, Agustín y Vero se ubicaron en la categoría D. Mari indica la presencia de toda la oración original tanto en las señalizaciones como en las verbalizaciones:

- Yo aquí escribí: "UN PAJARO VUELA".
- Pájaro "vola"
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (PAJARO)
- Pájaro "vula"
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (VUELA)
- Un pájaro vuela
- Muy bien y ¿qué crees que diga aquí? (UN)
- Pájaro "vola"
- Muy bien. Fijate bien. ¿Dónde crees que diga "PAJARO"?
- (Señala toda la oración)
- Y ¿dónde crees que diga "VUELA"?
- (Señala toda la oración)
- ¿Dónde crees que diga "UN"?
- (Señala toda la oración)

Vero nuevamente agregó respuestas de tipo G:

- Muy bien. Ahora fijate, vamos a hacer uno más.
- Yo escribí aquí: "UN PAJARO VUELA"
- Un pájaro "vola"
- Un pájaro vuela
- Un pájaro "vola"
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (PAJARO)
- Un pájaro "vola"
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga aquí? (VUELA)
- Un pájaro "vola"
- Y ¿qué crees que diga aquí? (UN)
- Un pájaro vola
- Muy bien. Oye ¿crees que diga "pájaro" en algún lugar?
- Si
- ¿En dónde?
- Allá (ademán de lejanía)
- ¿Crees que diga "VUELA" en algún lugar?
- Si
- ¿En dónde?
- Allá
- Y ¿crees que diga "UN" en algún lugar?
- Si
- ¿En dónde?
- Allá

Lourdes tuvo respuestas de tipo F (oraciones compatibles a la original en el resto de los fragmentos):

- Muy bien. Ahora vamos a hacer otra cosa... Fijate bien... yo escribí aquí:
UN PAJARO VUELA

- Un pájaro "vola"
- Muy bien ¿qué crees que diga aquí? (PAJARO)
- En cual parte
- Aquí, en esta parte.
- El pato voló; de este lado
- Muy bien y ¿qué crees que diga aquí? (VUELA)
- El pato doble...dos veces voló, de este lado.

2.3.3 ESCRITURA DE "MAMA COMPRO DOS TACOS" Y "DOS PAJAROS VUELAN"

De la gama de categorías propuestas por Ferreiro (Ver tercer capítulo del marco teórico y los cuadros II,III,IV,V) se presentaron las siguientes respuestas:

- **Primera categoría:** vborrita, garabato, bolitas, etc, sin referencia al modelo (con interpretación variable o sin interpretación). Es una escritura que representa el modo particular de escribir de los sujetos, no se toma en cuenta el modelo, se puede leer cualquier cosa. Mari, Agustín y Vero se catalogan aquí. Mari escribe con algunas pseudoletas y sin variedad interna, ella lee cualquier cosa en las diferentes producciones. Con Agustín hubo algunos inconvenientes para que quisiera escribi, al final se trabajo con las letras de plástico, pero para él no hubo una diferencia acerca de las letras utilizadas. Vero no tiene control en la cantidad y su escritura se reduce a bolitas y palitos.

- **Cuarta categoría:** conservación del modelo con cambio en la interpretación. Se copia el modelo original o se le pide al entrevistador que lo haga, la escritura se lee de acuerdo a la nueva intención. Chucho, Esle y Angélica presentaron este tipo de escritura.

- **Sexta categoría:** letras diferentes, longitud menor que el modelo. Juan escribe 8 caracteres, Lourdes 6. Ninguno toma en cuenta la oración de "MAMA COMPRO TRES TACOS" para realizar su producción.

- **Novena categoría:** Borrar parte del modelo. Cuando a Patricia le preguntamos que haría para escribir "MAMA COMPRO TRES TACOS" dijo: le borramos una y ya para lo cual borra la "s" de tacos y con eso ya dice "MAMA COMPRO DOS TACOS".

En la escritura de "DOS PAJAROS VUELAN" se obtuvieron 5 categorías de respuestas:

- **Primera categoría:** vboritas, garabeteos, bolitas, etc. sin referencia al modelo. Nuevamente estuvieron Mari, Agustín y Vero, todas las producciones fueron con grafías muy primitivas, ni Mari ni Vero utilizaron variedad interna y Agustín dibujó con trabajo tres caracteres.

- **Tercera categoría:** Conservación del modelo con cambio en la interpretación. Esleie y Angélica volvieron a repetir el mismo recurso, copiaron la oración nuevamente, Angélica la repitió dos veces pero no por duplicar las oraciones, la primera vez escribió "un pájaro vuela" y después ya "dos pájaros vuelan".

- **Cuarta categoría:** Serie de letras diferentes del modelo. En esta ocasión Chucho hizo una escritura completamente diferente, para "MAMA COMPRO DOS TACOS", había copiado el enunciado modelo. Juan y Lourdes continuaron con la estrategia anterior.

- **Números con sustitución:** Cuando le pregunto a Patricia que debe de hacer para escribir "DOS PAJAROS VUELAN" me dice: le tenemos que quitar estas dos y poner dos, entonces borra la O de pájaro y escribe un 2.

- **Letras para decir dos:** Samuel escribe "Dos pájaro dos vuela".

las distribuciones de respuestas por edades y niveles de ambas condiciones están en las tablas V, VI, VII, VIII, IX y X.

2.3.4. ESCRITURA DE "MAMA NO COMPRO TACOS" Y DE "NO HAY PAJAROS"

La distribución por niveles de las categorías de respuestas de "MAMA NO COMPRO TACOS" permaneció igual a la distribución de "MAMA COMPRO DOS TACOS".

- **Primera categoría:** Viboritas, garabatos, bolitas, etc. sin referencia al modelo. Vuelven a quedar en esta categoría Mari, Agustín y Vero.

- **Segunda categoría:** Conservación del modelo con cambio en la interpretación. Nuevamente están Chucho, Esie y Angélica. Es importante aclarar que la segunda producción es copiada a su vez de la primera escritura de los niños por eso el resultado no siempre es igual al modelo original. De ahí la importancia de ver la intención con la que se hacen las producciones.

- **Cuarta categoría:** Serie de letras diferentes del modelo. Juan y Lourdes siguen manteniendo el mismo recurso.

- **Décima categoría:** Borrar parte del modelo. Se reproduce el diálogo con Patricia por que es muy ilustrativo:

- Muy bien. Ya viste. Mira, te acuerdas cómo era toda junta: Mamá compró tres tacos (repite conmigo). Ahora ¿cómo construirías: "MAMA COMPRO DOS TACOS". ¿Qué harías?

- Le borramos una y ya.

- A ver hazlo.

- ¿Lo borro?

- Cómo tú creas que se hace..

- Ya (borra la S de tacos).

- Y entonces ¿qué dice ahora?

- Compró dos "taco".

- ¿Y si quisieras escribir "MAMA NO COMPRO TACOS"?

- Le borramos esto (borra todo menos "MAMA").

- A ver.

- No compró nada.

- Y entonces aquí ¿qué dice (Mamá)?

- Mamá no compró.

- **Doceava categoría:** Escritura alfabética. Samuel escribe: "Mama nocopo tacos".

En las categorías de respuestas de "NO HAY PAJAROS" hubo algunos cambios en la distribución pero los niveles siguen conservándose igual a los de "DOS PAJAROS VUELAN".

- **Primera categoría:** Viboritas, garabatos, bolitas, etc, sin referencia al modelo. Vuelven a quedar en esta categoría Mari, Agustín y Vero. Un ejemplo de protocolo de Mari ilustra cómo en lo escrito puede leerse cualquier cosa:

Ahora fijate bien: "NO HAY PAJAROS"

- No hay pájaros

- Escríbelo

- Muy bien ¿qué fue lo que escribiste?

- Un pájaro "vola"

- ¿Y aquí? (oración anterior correspondiente a "DOS PAJAROS VUELAN") ¿Te acuerdas como era? (asiente) ¿cómo era?

- Pájaro vola
- Muy bien, ya acabamos.

- **Tercera categoría:** Copia de la escritura de "dos pájaros" (con o sin diferencia mínima); solo cambia la interpretación. Esle copia exactamente la producción anterior y por esta ocasión Lourdes se centra en las semejanzas y reproduce una escritura idéntica a la que ella hizo para "dos pájaros".

- **Cuarta categoría:** Chucho y Juan siguen con escrituras diferentes, pero en esta ocasión Angélica hace una producción nueva, para pasar de "Un pájaro vuela" a "dos pájaros vuelan" había copiado el modelo pero ahora hace una escritura distinta.

- **Séptima categoría:** Borrar todo. Para Patricia la forma de representar la ausencia es quitando todas las letras:

- Un pájaro voló.
- Y para que diga "DOS PAJAROS VUELAN".
- Le tenemos que quitar éstos dos y le ponemos dos.
- A ver, muy bien tú.
- (Borra la o de pájaro y agrega un dos).
- Y aquí ¿qué dice?
- "Dos pájaros volaba".
- Y para que diga "NO HAY PAJAROS".
- Le borramos éstos.
- ¿Le borramos todos? Y así ya dice "No hay pájaros".
- (Borra todo) No hay ningún pájaro.
- Muy bien. Entonces ¿qué dice aquí?
- Nada.
- No tenemos que escribir nada.
- No.

- **Catorceava categoría:** Escritura alfabética o silábica alfabética. Samuel escribe "No año pájaro".

2.4. DISCUSION Y CONCLUSIONES

Las seis categorías de respuestas propuestas por Ferreiro y Gómez Palacio (1982c) para la condición "pato-patos" se presentaron en el estudio. La proporción de las mismas no es igual pero ambas muestra tuvieron una cantidad de sujetos muy diferentes, de manera que los datos no son

MAMA COMPRO TRES TACOS
MAMA COMPRO TRES TACOS
BAASGOM 3 TRC

UN PASARO UUELA
UN PASARZO UUELA -
UN PASARZO UUELA -
URZA → no hay pájaros

ANGELICA

MAMA

Un pajarito

PATRICIA

Mama compra tres tacos

mamá compra tres

mamá compra tres tacos

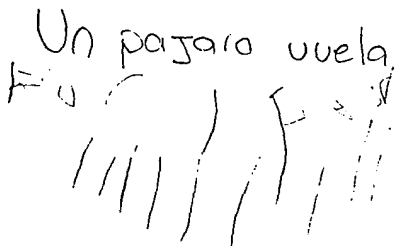
Un pagalo uela

un pagalo uela

un pagalo

Mama compro tres tacos

Mami A



AGUSTIN (GORDO)

Mama' compro tres tacos

mami uio
mami aco

Un pajarito uuela
a mi uio
a mi aco

JUAN

Mamá compro tres tacos

Mamá compró | R P T E R S

Mamá compró
tacos

Mamá compró tres

UN PAJARO UUELA

U A R | A O P

LOURDES

Mamá compro tres tacos
Mamá compró dos tacos

Mamá compró tres

Un pajarito uuela

Dos pajaritos uuela

Noñá pajarito

SAMUEL

Mama compio tres tareas
mama compio tres tareas
mama compio tres tareas

Un pajarito vuela

Cinco y cinco

Haetninact

CHUCHO

comparables pero aún así la conducta de agregar caracteres para el plural fue la más frecuente en ambos trabajos.

Hubo un caso sorprendente de representación del plural por duplicación de palabras a nivel alfabético, la representación de la pluralidad por yuxtaposición del singular se ha encontrado en escrituras silábicas y silábicas-alfabéticas pero no se reporta en escrituras alfabéticas. Eslie escribió "pato" para el singular y "pato" "pato" "pato" "pato" para el plural, producciones como estas ponen en evidencia la complejidad de llegar a entender la representación escrita de la pluralidad y muestran cuán difícil es para los niños desprenderse de sus ideas y la manera en que se aferran a sus concepciones.

En el análisis de las oraciones "Mamá compró tres tacos" y "Un pájaro vuela" se encontró toda la gama de respuestas desde A hasta G. Los niños estudiados por Ferreiro (1981a) presentaron las mismas categorías mientras que los adultos analfabetas se concentraron sólo en los dos últimos niveles: A y B (Ferreiro 1993b). En la representación del plural los adultos dan respuestas ubicadas casi exclusivamente en el último nivel mientras que los grupos de niños se distribuyen a lo largo de los tres niveles. Por lo anterior se concluye que los niños callejeros presentan concepciones similares a las de otros grupos de niños de 4 a 6 años y se alejan de las concepciones adultas.

A lo largo de las condiciones experimentales: "Mamá compró dos tacos"/ "Dos pájaros vuelan" y "Mamá no compró tacos" y "No hay pájaros" los niveles conceptuales de los niños se mantuvieron. Vero, Agustín y Mari siempre se quedaron en el primero, Chucho, Angélica, Lourdes, Eslie y Juan nunca abandonaron el segundo pero sí hubo una movilidad en las categorías utilizadas, a veces se centraron en las similitudes y a veces en las diferencias. Patricia y Samuel fueron los que manejaron las hipótesis más evolucionadas, Samuel de tipo silábico-alfabético o alfabético mientras que Patricia dio las respuestas esperadas para aquellos niños que están en el nivel evolutivo "de los nombres": quitar fragmentos para "Mamá no compró tacos" y aumentar para "Un pájaro vuela" así como borrar para representar las respectivas ausencias.

En los datos de Ferreiro las respuestas del nivel I de los sujetos de 4 a 6 años van disminuyendo progresivamente y aumentando las respuestas del nivel III. Aunque en la muestra estudiada la población tiene un rango de edad diferente la relación se mantiene, los más pequeños están en los niveles inferiores y los más grandes en los niveles superiores.

En la condición "MAMA NO COMPRO TACOS" y "NO HAY PAJAROS" no se presentó la imposibilidad de escritura por un problema de falsedad o verdad. La progresión de la negación va de una imposibilidad por ausencia del referente a una imposibilidad por falsedad. El predominio de conductas primitivas puede ser una posible explicación de la carencia de dichas respuestas.

Una distinción importante dentro de la psicología genética es la diferencia entre conocimientos sociales y propios. De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979) el niño tiene dos tipos de conocimientos: socialmente transmitidos y construcciones espontáneas.

Los primeros se dan a través de una interacción entre el individuo y el medio. Es un conocimiento transmitido por aquellos que le otorgan un valor cultural; para las autoras el niño, sin ésta ayuda, no podría descubrir las convenciones relativas a la escritura: las formas y nombres de las letras, la orientación de la lectura, las variaciones figurales de las mismas (imprenta, cursiva, minúscula,) etc. Además lo consideran como un conocimiento periférico con respecto al sistema de escritura en sí mismo, se podrían hacer cambios en las formas de las letras sin alterar la estructura alfabética del sistema por lo tanto definen este aprendizaje como un conjunto de convenciones fijas. (Ferreiro 1986a).

El conocimiento espontáneo es la construcción de hipótesis elaboradas por la simple interacción del sujeto con el sistema de escritura (es decir, con el objeto de conocimiento), son principios internos (hipótesis) elaborados por los niños. Dentro de la psicogénesis de la lengua escrita Ferreiro destaca cuatro hipótesis de suma importancia: hipótesis de cantidad mínima, hipótesis de variedad interna, hipótesis del nombre e hipótesis silábica. El medio ofrecerá las

condiciones para confrontar éstas hipótesis internas con la realidad exterior provocando conflictos que llevarán a reestructurar las ideas propias de los niños.

Respecto al planteamiento anterior hay un punto substancial, el conocimiento espontáneo del niño tiene un límite y la única forma de superarlo es a través de una instrucción formal. Los niños callejeros de la muestra comparados con cualquier sujeto escolarizado de primer grado presentan hipótesis más primitivas, lo mismo les pasa a los adultos analfabetos, a pesar de dar las respuestas más avanzadas de la escala sólo podrán ser alfabéticos a través de una educación formal o escolar.

La pluralidad y la negación son sólo una parte específica dentro de la génesis de la lengua escrita, sin embargo, a partir de su estudio los datos obtenidos nos dan una idea general de la situación alfabética de los sujetos, son una realidad de la complejidad del proceso de construcción de la lectura y la escritura y ponen en evidencia lo difícil que es para los sujetos desprenderse de sus hipótesis.

Estudiar una población poco conocida y con características tan complejas como es el caso de los niños callejeros implica todo un reto metodológico ya que cada una de las situaciones experimentales debe ser adaptada con cuidado de acuerdo a las condiciones que se presentan. En el caso del estudio se tuvo que cambiar el término "escribir" por "construir" y el término leer por "adivinar palabras". Al momento de probar las entrevistas se empezó por preguntar directamente con las palabras escribir y leer teniendo una respuesta muy negativa, los sujetos no querían escribir argumentando que "no sabían" y su actitud cambiaba notablemente a lo largo de la sesión, ya no querían participar, otros argumentaban que no querían hacer cosas de la escuela: "si es tarea yo no quiero", "¿no que íbamos a jugar?", "así no, que aburrido", etc. Al momento de introducir los términos "construir" y "adivinar" la actividad se ubico en un terreno lúdico, dando completa libertad a los niños para que "jugaran" sin ningún temor o presión.

Debido a las condiciones de la población las entrevistas no siempre se pudieron hacer en un lugar silencioso, con un espacio para sentarse y en completa privacidad. Algunas se realizaron en el lugar de trabajo de los niños, en plena calle y con mucho ruido, otras fueron en el patio de su casa, dónde estaba lleno de niños que corrían, gritaban e incluso interrumpían la entrevista. Uno como examinador debe de adaptarse a las condiciones y adecuar las tarea para ser acordes con el contexto, sólo así se puede tener un trabajo productivo.

| Categoría | Descripción |
|-------------|--|
| Estrategias | Estrategias de resolución de problemas |
| Estrategias | Estrategias de resolución de problemas |
| Estrategias | Estrategias de resolución de problemas |
| Estrategias | Estrategias de resolución de problemas |
| Estrategias | Estrategias de resolución de problemas |
| Estrategias | Estrategias de resolución de problemas |

TABLA I
Distribucion De Respuestas De La Escritura Pato-patos

| Categorías | Sujetos |
|--------------------------------------|---------|
| 1. Sin control de cantidad | 1 |
| 2. Contrarias a lo esperado | 3 |
| 3. Sin recursos de diferenciación | 1 |
| 4. Con diferenciación en la cantidad | 3 |
| 5. Con cantidad fija | 1 |
| 6 Con correspondencia sonora | 1 |
| Total de sujetos = 10 | |

TABLA II
Distribución de respuestas de la escritura pato-patos
Ferreiro y Gomez Palacio (1982c)

| Categorías | Sujetos |
|--------------------------------------|---------|
| 1. Sin control de cantidad | 9.0% |
| 2. Contrarias a lo esperado | 3.0% |
| 3. Sin recursos de diferenciación | 11.0% |
| 4. Con diferenciación en la cantidad | 58.5% |
| 5. Con cantidad fija | 17.5% |
| 6 Con correspondencia sonora | 9.0% |
| Total de sujetos: 844 | |

TABLA III

Análisis de los fragmentos de "MAMA COMPRO TRES TACOS"

| Categorías | Sujetos |
|-------------------|----------------|
| A | 1 |
| B | 1 |
| C | 2 |
| D | 3 |
| E | - |
| F | - |
| G | - |
| D-F | 1 |
| D-G | 2 |

TABLA IV

Análisis de los fragmentos de "UN PAJARO VUELA"

| Categorías | Sujetos |
|-------------------|----------------|
| A | 2 |
| B | - |
| C | 3 |
| D | 3 |
| E | 1 |
| F | - |
| G | - |
| D-F | - |
| D-G | 1 |

TABLA V

Distribución por niveles del paso del plural de tres al plural de dos de los sujetos de la muestra

| Nivel | Sujetos |
|-------|---------|
| I | 3 |
| II | 5 |
| III | 2 |

TABLA VI

Distribución por niveles del paso del plural de tres al plural de dos de los sujetos de la muestra

| Niveles | Edades | | | | | | | |
|-----------|--------|---|---|---|---|----|----|----|
| | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| NIVEL I | 2 | 1 | - | - | - | -- | -- | -- |
| NIVEL II | - | 1 | 3 | - | - | 1 | -- | -- |
| NIVEL III | - | - | 1 | - | - | -- | 1 | -- |

TABLA VII

Distribución por niveles del paso del plural de tres al plural de dos (Ferreiro 1981a)

| Niveles | Clase media | | | Clase baja | | |
|-----------|-------------|----|----|------------|---|---|
| | () | | | () | | |
| | 4 | 5 | 6 | 4 | 5 | 6 |
| NIVEL I | 7 | - | - | 9 | 8 | 1 |
| NIVEL II | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 6 |
| NIVEL III | 3 | 10 | 13 | 1 | 4 | 8 |

TABLA VIII

Distribución por niveles del paso del singular al plural de los sujetos de la muestra

| Niveles | Sujetos |
|-----------|---------|
| Nivel I | 3 |
| Nivel II | 5 |
| Nivel III | 2 |

TABLA IX
Distribución por niveles del paso del singular
al plural de los sujetos de la muestra

| Niveles | Edades | | | | | | | |
|-----------|--------|---|---|---|---|----|----|----|
| | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| NIVEL I | 2 | 1 | - | - | - | -- | -- | -- |
| NIVEL II | 1 | 3 | - | - | - | 1 | -- | -- |
| NIVEL III | - | - | 1 | - | - | -- | 1 | -- |

TABLA X
Distribución por niveles del paso del singular
al plural (Ferreiro 1981a)

| Niveles | Clase media | | | Clase baja | | |
|-----------|-------------|--------|--------|------------|--------|--------|
| | (
4 |)
5 |)
6 | (
4 |)
5 |)
6 |
| NIVEL I | 2 | 1 | - | 8 | 4 | 1 |
| NIVEL II | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 |
| NIVEL III | 9 | 13 | 14 | 5 | 8 | 9 |

3. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bárcena,A.(1990) "Los niños de la calle: una nueva raza dulce de acero y de cristal". *Infancia*. Centro Mexicano para los Derechos de la Infancia, A.C. (CEMEDIN). No.3.1-3p.
- Childhope.(1990) *Hacia dónde van las niñas callejeras víctimas de la pobreza*. Delegaciones Panamá, México, y República Dominicana.
- Chomsky N. (1956) *Estructuras Sintácticas*. Siglo XXI. México. (1957).
- Chomsky N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintáxis*. Madrid. Aguilar. (1970).
- Comisión para el estudio de niños callejeros (COESNICA). (1992). *Ciudad de México: Estudio de los Niños callejeros*. Resumen Ejecutivo. México D.F.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO).(1985).*Proyecciones de la población de México, 1970-2010*.México D.F.
- Convención sobre los Derechos del Niño*.(1990). México D.F. Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2ed 1992).
- Coplamar (1985). *Geografía de la marginación*. México D.F.
- Educación para el Niño Callejero (EDNICA).(1993). *Vivir en la calle. La situación de los niños y niñas callejeros en el Distrito Federal*. México. D.F.
- Ferreiro,E. y cols. (1979) *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México D.F. Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro,E. (1981a) *La posibilidad de la escritura y la falsedad*. México D.F. Cuadernos de Investigación Educativa (DIE) No.4.
- Ferreiro,E. (1982) "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura" en Ferreiro,E.Gomez Palacio,M.(comp) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México D.F. Siglo XXI. (8a ed 1991) 128-154p.
- Ferreiro,E. (1983a) "Psicogénesis de la escritura" en Coll, C. (comp) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. España Madrid. Siglo XXI. 79-91p.
- Ferreiro,E. (1983b) *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. México,D.F. Cuadernos de Investigación Educativa (DIE) No.10 (2a ed. 1992).

- Ferreiro,E. (1986a) "La complejidad conceptual de la escritura" en Lara,L.F Garrido,F. (ed) **Escritura y alfabetización**. México D.F. Ediciones del Ermitaño. 60-81p.
- Ferreiro,E. (1986b) "La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización" en **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina. (4a ed. 1990) 9-23p.
- Ferreiro,E. (1986c) "Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje" en **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina. (4a ed. 1990) 24-35p.
- Ferreiro,E. (1986d) "Información disponible y procesos de asimilación en el inicio de la alfabetización" en **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina. (4a ed. 1990) 36-73p.
- Ferreiro,E. (1986e) "Procesos de interpretación de la escritura anteriores a la lectura convencional" en **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina. (4a ed. 1990) 74-88p.
- Ferreiro,E. (1986f) "La representación escrita de la pluralidad, la ausencia y la falsedad" en **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina. (4a ed. 1990) 89-104p.
- Ferreiro (1989) **El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo**. Mexico D.F. Cuadernos de Investigación. (DIE). No. 19
- Ferreiro,E. (1990a) "Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis" en Goodman,Y.(comp) **Los niños construyen su lectoescritura**. Buenos Aires. Aique. (1991) 21-35p.
- Ferreiro,E. (1990b) **La formación del lector**. Ponencia presentada en la Feria Internacional del Libro. Guadalajara 1990.
- Ferreiro (1991) **Haceres, quehaceres y deshaceres de la lengua escrita en la escuela rural**. México D.F. Secretaría de Educación Pública, Libros del Rincón.
- Ferreiro,E. Teberosky,A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México D.F. Siglo XXI. (12a ed. 1991)
- Ferreiro,E. Gómez Palacio,M. (1982) **Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje Escolar de la Lectura y la Escritura**. 5 Fascículos. México. Dirección General de Educación Especial.

- Ferreiro, E. Gómez Palacio, M. (1982a) **Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje Escolar de la Lectura y la Escritura: "El momento inicial y el momento final del aprendizaje escolar: Comparación de las escrituras producidas por los niños en el primer año escolar"** Fascículo 1. México. Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E. Gómez Palacio, M. (1982b) **Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura: "Evolución de la escritura durante el primer año escolar"** Fascículo 2. México. Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (1982c) **Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura: "Las relaciones entre el texto y la imagen"** Fascículo 3. México. Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (1982d) **Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura: "Las relaciones entre el texto -como totalidad- y sus partes"** Fascículo 4. México. Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (1982e) **Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura: "Reconsideración del fracaso escolar inicial. Conclusiones Generales"** Fascículo 5. México. Dirección General de Educación Especial.
- Fideicomiso para los Programas en Favor de los Niños de la Calle. (1992) **Los Niños de la Calle, una realidad de la Ciudad de México.** México D.F.
- Gardner, H. (1980) **Artful scribbles.** New York. Basic Books.
- Garton, A.; Pratt, C. (1989) **Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito.** Barcelona. Paidós (primera edición en español 1991).
- Gómez Palacio, M. et al. (1982) **Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.** México. Dirección General de Educación Especial. SEP.
- Goodman, Y. (1990) "El conocimiento infantil acerca del desarrollo de la alfabetización. Comentarios finales". en Goodman, Y. (comp) **Los niños construyen su lectoescritura.** Buenos Aires. Aique. (1991) 129-138p.
- Goodman, Y. (1990) "Descubriendo la invención escrita en los niños". en Goodman, Y. (comp) **Los niños construyen su lectoescritura.** Buenos Aires. Aique. (1991) 9-21p.

- Goodman,K. (1982) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" en Ferreiro,E.Gómez Palacio,M.(comp) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México D.F. Siglo XXI. (8a ed 1991) 13-28p.
- Gutierrez,R.;Vega,L.;Pérez,C.(1992)"Características psicosociales de los menores que sobreviven en las calles". **Anales de Instituto Mexicano de Psiquiatría**. 63-71p.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (1990). **XI Censo General de Población y Vivienda**. Resumen General.Aguascalientes.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (1986). **10 años de indicadores económicos y sociales de México**. México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Secretaria de Programación y Presupuesto. INEGI-SPP.(1985) **Proyecciones de Población de México**. México.
- López,O.(1990). **Menor en situación extraordinaria. Acciones, logros y perspectivas en favor de los niños trabajadores y de la calle**. México D.F. Unicef-México.
- Lovera,A. (1993). **Reportaje sobre la pobreza en la Ciudad de México: el caso de los niños callejeros**. Tesis de Licenciatura México D.F. Universidad Iberoamericana.
- Piaget,J. Inhelder,B. (1969) **Psicología del niño**. Madrid. Ed.Morata. (8a ed.1978)
- Pillar,E. (1990) "Aplicando los principios de la psicogénesis a la alfabetización de niños de clase baja en Brasil." en Goodman,Y.(comp) **Los niños construyen su lectoescritura**. Buenos Aires. Aique. (1991) 113-129p.
- Pontecorvo,C. Zucchermaglio,C. (1990) "Un pasaje a la alfabetización: aprendizaje en un contexto social". en Goodman,Y.(comp) **Los niños construyen su lectoescritura**. Buenos Aires. Aique. (1991) 71-113pp.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (1990), "**Desarrollo sin Pobreza**", II Conferencia Regional sobre la Pobreza en América Latina y el Caribe. Quito.
- Sauri G. (1993). **Los Niños Callejeros también son Trabajadores**. México D.F. EDNICA.
- Schibotto,G. (1990) **Niños trabajadores construyendo una identidad**. Lima.IPEC.
- Smith,F.(1971) **Understanding reading**. Nueva York. Holt-Rinehart & Wilson.

- Searle, J. (1974) *La Revolución Chomskiana en la Lingüística* en Hartman, G. *Sobre Noam Chomsky: Ensayos Críticos*. Madrid. Alianza (1981) 16-47pp.
- Teberosky, A. (1990) "La lengua que escriben los niños pequeños: reflexiones sobre una situación de aprendizaje. en Goodman, Y.(comp) *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires. Aique. (1991) 57-71p
- Tolchinsky, L.(1990) "Desarrollo de la alfabetización e implicaciones pedagógicas: evidencias a partir del sistema de escritura del hebreo. en Goodman, Y.(comp) *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires. Aique. (1991) 37-57p
- Vuyk, R.(1981) *Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965-1980*. ("Alianza Universidad") Tomo 1. Madrid. Alianza, 1984.

ANEXO I. PROTOCOLOS Y PRODUCCIONES DE LOS NIÑOS

PATRICIA 1

12 años.

15- marzo- 93

Primero entrevisté a Patricia. Empezamos con el libro de ilustraciones. Le leí unas historias y se mostró muy interesada, después construyó palabras con las letras de plástico y por último se realizó la tarea experimental.

Una secuencia de ilustraciones muestra de dónde se obtiene la madera y los diferentes usos que se le dan. El primer conjunto de dibujos consiste en un bosque en dónde se ve a los leñadores cortar árboles y transportar los troncos a lo largo de un río.

- Mira, éstos son un...bosque.
 - ¿Un bosque?
 - ¿En tu pueblo hay árboles?
 - Sí, hay un choooooorro de árboles.
 - ¿Y también los cortan? ¿Hay leñadores?
 - Sí. A veces los cortamos, y a veces, con eso a veces sirve para hacer casas.
 - Ah. Pues precisamente eso es lo que hacen acá.....Fíjate, aquí esta el árbolote. Aquí lo cortan... ¿ya viste? (le señalo las ilustraciones).
 - Cómo mi papá.
 - Ya se les cae el árbol y lo cortan en pedacitos. Y ya que esta...
 - Van jale y jale (hace referencia a una ilustración en dónde van jalando con un tractor un tronco rumbo al río).
 - Exactamente...Mira y aquí los juntan todos.
 - Todos y luego hacen la casa (cambia de página).
- El segundo conjunto de ilustraciones es un aserradero, en dónde se ve el proceso de convertir los troncos en tablones.
- Si y lo llevan a una fábrica, dónde hacen madera así. Fíjate. Mira.
 - ¿Y con esa madera para qué hacen otra cosa?
 - Mira, esta madera la usan para hacer barcos, casas, muebles..
 - Mi papá sabe hacer roperos.
 - Para toda eso.
 - De todo sabe hacer mi papá, con mi papa ya tenemos "un" mesa, él lo hizo solito, también tenemos casa pero él lo hizo solito. Hizo como cinco, el ocho solito.

1. En los protocolos únicamente se transcribieron los diálogos entre entrevistador y entrevistado. En mayúsculas se anotaron algunos comentarios del resto de los niños siempre y cuando estuvieran vinculados con la entrevista central.

Cambio de hoja, se ve una fábrica de papel, una carpintería, un constructor de barcos y otro de una casa. Así mismo se ve un árbol con manzanas y abajo una familia de día de campo.

- Entonces tú sí le sabes de este asunto. Mira, ve aquí pasan a una fábrica especial y también con la madera hacen papel, de este papel (le muestro una hoja de papel bond).
- AAAh.
- Ve aquí, lo están haciendo, aquí esta la madera...y lo meten a unas cosas especiales y entonces sale el papel, ve aquí esta saliendo, y salen los rollos de papel y ya después lo cortan...Mira aquí hacen barcos.
- Estos eran manzanas, manzana partida, cebolla, un plátano.

- Mira, aquí están construyendo una casa.
El mismo trabajo se hace con otras historias. Después le propongo un cambio de actividad. El libro lo dejo a un lado y le muestro las letras de plástico. Las pongo todas sobre la mesa y le extiendo una hoja.

- Vamos a jugar a construir palabras...Mira, ves estas letras, las vamos a poner acá (las acomodó a su lado)...
- Y yo las voy a poner aquí (señala la hoja).
- Exactamente.
- Cómo si fuera el lápiz.
- Exactamente.
- Es la E grande (dice para si mientras ve una de las letras).
- Andale (digo mientras termino de acomodarlas).
- La /m/ (dice mientras agarra la letra M).
- Andale muy bien... Fijate bien de que se va a tratar este asunto (abro el libro en una hoja cualquiera) vamos a escoger un gato, tu vas a tener que construir con estas letras la palabra gato.
- Gato.
- Con las que tú quieras. A ver.
- Con la s (agarra la s) y pone varias letras juntas
- A muy bien.
- Y luego... (sigue poniendo letras)...
- Muy bien. A ver ¿qué fue lo que escribiste?. ¿Te acuerdas?: "gato".
- MMh.
- ¿Te gustó? (asiente). A ver, ahora vamos a hacer otro. A ver, vamos a pasarnos más para acá.
- ¿Qué dice ahí? (señalando las letras que había puesto).
- A ver ¿qué fue lo que escribiste? (se ataca de risa). ¿Crees que diga "gato"?
- No
- ¿No? ¿Qué crees que diga?.
- Quien sabe.
- Y para que diga "gato".
- Gato.
- ¿Qué tendrías que hacer para que diga "gato"?
- No sé.
- Vamos a poner otro que te lata...!Coche!
- Ni sé.
- A ver pero ¿Cómo crees que se escriba? El chiste es que tú te imagines como crees que se escriba con éstas letras.
- ¿Cuál será el primero?

- A ver ¿cuál crees?
- Aquí esta (toma una letra).
- Muy bien. Ya ves, si sí sabes.
- ¿Cuál crees el segundo?
- A ver. ¿Tú cuál crees qué sea? El que tú quieras.....Es un juego. Se trata que tu construyas palabras. Como tú quieras (toma otra letra) Muy bien...
- O le puedo buscar así.
- También. Andale, muy bien. ¿Escribiste coche ahí? (se ríe)....A ver, ahora vamos a otra palabra. ¿Cuál te gustaría? mmm. ¿Conejo?. A ver.
- Puede ir con el color verde.
- Bueno con el color verde.
- El conejo es color café.
- Pero no tenemos cafés fíjate (le ayudo a juntar las letras verdes)...Aquí hay otras más...
- (Toma una de las letras) Esta es la i.
- AAh. Muy bien. ¿Ves cómo si conoces algunas letras?
- El dossss (tomando una z) conejo dos conejo (dice mientras la pone en la hoja).
- AAh. Muy bien.
- Pero nada más hay un conejo (pone puras letras verdes).
- A ver y si ahora queremos escribir ¿Qué sera bueno? "Perro".
- Perro...Con los rojos.
- Con los rojos.
- La /M/, la e la y la a (dice mientras ve varias letras).
- Muy bien... Así muy bien (empieza a poner todos los rojos que encuentra en la hoja).
- Uuy. Muchas letras. ¿A poco tantas?
- Pues tú dime. A ver ¿te imaginas que tiene tantas?
- Si.
- Pues sí. Muy bien (termina, ha puesto todos los rojos que encontró).
- A ver, ¿ahora qué te gustaría qué construyamos?
- Un bombero.
- ¡Ah! un bombero. Orale.
- Un bombero. Ya el verde ya paso y el azul.
- Entonces ahora ¿cuál quieres?
- El blanco.
- Bueno.
- Son dos bomberos o uno. Dos.
- Bueno, entonces escribe dos bomberos (empieza a poner puras letras blancas).
- ¿Qué dirá aquí?
- A ver....¿Qué crees qué diga aquí? (Es una pipa que tiene escrito "petrol").
- Bombero.
- Pues sí.
- Entonces le copio de aquí.
- A ver (cambia de estrategia y empieza a poner las letras que están dentro de la pipa).
- Bombero (exclama para sí una vez que terminó).
- Muy bien. Ya ves. Muy bien. ¿Te gustó hacer esto?

- Luego voy a ser de nuevo al conejo (el conejo esta dentro de una cafetería que tiene forma de hongo, en la parte superior del mismo hay el siguiente letrero: SNACK BAR).
- Orale me parece muy bien. Y ahorita vamos a hacer otra cosa, vas a ver.
- (Toma una s de las letras) Ese (y sigue poniendo letras copiando las dos palabras)...No importa que le ponemos éste, porque no hay de éste (dice refiriéndose a la K y proponiendo una R).
- No importa para nada.
- ¿No hay éste verdad?
- Mira aquí hay uno.
- Le pondremos este al revés porque no hay del otro (toma una V por una A)...
- ¿Y ahora cuál te falta?...No la veo ¿tú si la ves? (falta una "R")
- No, ¿Cuál será? (dice para si misma), ésta, no. ¿ésta?
- No ves otra que se le parezca más....¿Cuál le podemos poner? (pone una "P")...Bueno pues ponle esa.
- Casi puros blancos.
- Si verdad. ¿Cuál te falta?... (termina). Muy bien, ya ves.
- Es un "restaurant" del conejo.
- Exactamente. Mira, que bonito conejito ¿verdad? ...Oye, ¿y ahora construirías unas palabras para mi?
- ¿Cómo?
- Para que me pueda llevar a mi casa.
- MMMh.
- Mira, pero ahora van a ser con lápiz. Mira, ten (le doy un lápiz).
- Esto es de lo mismo.
- Más o menos. Fíjate, ahorita lo vamos a cerrar un ratito (el libro), y ahorita lo volvemos a leer...Fíjate bien... Ahorita con esas vamos a jugar al ratito (crayolas).
- Ya se qué son.
- ¿Qué son?
- Crayolas.
- Exactamente. ¿Te gusta dibujar? (asiente) Pues ahorita vamos a dibujar. Mira...¿qué son éstos? (le muestra las dos láminas de los patos).
- Cartas.
- ¿Y éstos? (señalando los patos).
- Patos.
- Muy bien.
- Fíjate lo que vas a tener que hacer...Lo mismito que estábamos haciendo pero con lápiz ahora. Aquí abajito vas a escribir "pato".
- "Pato" no sé.
- Lo vas a construir igual que con éstas, nada más que con el lápiz. (Empieza a hacerlo, escribe muy abajo en la hoja).
- Muy bien. Que bonito escribes...Y ahora fíjate, vas a construir "patos".
- A ver deja ver (empieza a borrar "pato").
- No, hazlo aquí a ladito.
- No (termina de borrar, y empieza a escribir encima de lo borrado, después de escribir cuatro caracteres toma una letra L de plástico y dice:) Hijoles, mejor ya se como le voy a hacer.
- Muy bien (pone la L sobre la hoja y dibuja el contorno).

- Salió regrande (escribe otras letras más pero ya sin molde)... Ya.
- Muy bien, que bien escribes. ¿Te acuerdas qué fue lo que escribiste aquí? (asiente) ¿Qué fue?
- (Duda un poco) Ahh ¡Patos!
- Ahh. Muy bien. Te gustó esta tarea (asiente). Uy, que bonito. Esta me la voy a quedar yo. ¿Me la regalas?
- Sí.
- Orale...¿Hacemos otra?
- Por que no ponemos la letra y luego le pintamos así, y luego así (toma una letra de plástico y le dibuja el contorno).
- ¿Quieres?
- Luego así, te los regalo y luego le pintamos.
- Ah. Orale, con las crayolas.
- Aja.
- Ah. Orale lo hacemos a ahorita, primero hacemos otra cosa y ahorita lo hacemos ¿tú parece? (asiente). Fijate bien, ahora vamos a jugar a otra cosa diferente. Vamos a jugar a adivinar palabras, a ver que te parece, a ver si te gusta. Mira, fijate bien. Yo te voy a escribir aquí una oración (lo hago)...Fijate bien. Yo te escribí aquí: "MAMA COMPRO TRES TACOS", a ver, repítelo tú con tu dedito.
- Mamá compró tres "taco" y no me dió (dice muerta de risa).
- Ahora con tu dedito (lo hacemos juntas de nuevo, y al final vuelve a agregar: "Y no me dió").
- Fijate. Se va a tratar de que tú adivines las palabras, vas a ver. ¿Tú crees qué este escrito "mamá" en algún lugar? (asiente) A ver ¿dónde? Señálame con tu dedito.
- (Señala correctamente).
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga aquí? (TACOS)
- "Taco".
- Y ¿crees qué diga "compró" en algún lugar? (asiente) ¿Dónde?
- Pues no sé.
- A ver. Señálame con tu dedito dónde crees que diga "compró".
- Aquí (señala TRES).
- Muy bien. y ¿Qué crees que diga aquí? (COMPRO).
- Se los comió...y no me dió (dice muerta de risa).
- Y no te dió.
- A ver ¿Cómo era toda la oración? ¿Te acuerdas?
- ¿Qué?
- Mamá compró tres tacos
- Mamá compró tres "taco" y no nos dió.
- Y ¿qué crees qué diga aquí? (TACOS).
- Compró tres tacos.
- Y ¿Qué crees qué diga aquí? (MAMA).
- Mamá.
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga aquí? (COMPRO).
- Tacos.
- ¿Y aquí? (TRES).
- Los compró.
- Muy bien. Ya viste. Mira, te acuerdas cómo era toda junta: Mamá compró tres tacos (repite conmigo). Ahora ¿cómo construirías: "MAMA COMPRO DOS TACOS". ¿Qué harías?
- Le borramos una y ya.
- A ver hazlo.

- ¿Lo borro?
- Sí. Como tú creas que se hace. Sí.
- Ya (borra la S de tacos).
- Y entonces ¿qué dice ahora?
- Compró dos "taco".
- ¿Y si quisieras escribir "MAMA NO COMPRO TACOS"?
- Le borramos esto (borra todo menos "MAMA").
- A ver.
- No compró nada.
- Y entonces aquí ¿qué dice (Mamá)?
- Mamá no compró.
- Muy bien. ¿Te gusto esta? Bien, vamos a hacer otra parecida.
Mira... aquí yo escribi: "UN PAJARO VUELA". A ver reptelo tú con tu dedito.
- Un pájaro vuela.
- Muy bien. ¿Crees que diga "pájaro" en algún lugar?
- No.
- ¿Qué crees que diga aquí? (VUELA).
- Pájaro... voló.
- Muy bien.
- ¿Y aquí? (PAJARO).
- Este...
- Voltéate para acá ahorita ya la invitamos a que venga (entre su hermana al salón).
- ¿Qué crees que diga aquí? (PAJARO).
- Eeee. No sé.
- Te acuerdas como era toda junta.
- Sí.
- "Un pájaro vuela".
- Y aquí vuela (dice para sí).
- ¿Y aquí qué crees que diga? (UN).
- Pájaro.
- Muy bien.
- ¿Y aquí? (VUELA).
- Voló.
- ¿Y aquí? (PAJARO).
- Voló.
- Muy bien. Ahora, fijate bien ¿te acuerdas cómo era toda la oración junta? (asiente) ¿Cómo era?
- Un pájaro voló.
- Y para que diga "DOS PAJAROS VUELAN".
- Le tenemos que quitar éstos dos y le ponemos dos.
- A ver, muy bien tú.
- (Borra la o de pájaro y agrega un dos).
- Y aquí ¿qué dice?
- "Dos pájaros volaba".
- Y para que diga "NO HAY PAJAROS".
- Le borramos éstos.
- ¿Le borramos todos? Y así ya dice "No hay pájaros".
- No.
- ¿Por qué no lo haces?
- (Borra todo) No hay ningún pájaro.
- Muy bien. Entonces ¿qué dice aquí?
- Nada.

ARMA

PATOS

ZMULO LRESQ

(Classe)

PATRICIA

MAMA

Escucha el ruido de los insectos

Escucha el ruido de los insectos

PATRICIA

- No tenemos que escribir nada.
- No.
- Muy bien. Ya acabamos ¿te gusto? (asiente) ¿Quieres que hagamos lo de las letras que tú decías? (asiente) Te voy a dar una hojita para que tú lo hagas. Te voy a pasar las crayolas... Escógelas tú, para que tú las dibujes cómo tu quieras (en una hoja pone las letras de plástico y les dibuja el contorno, después las ilumina con colores, mientras lo hace platica acerca de su trabajo y familia).

ANGELICA

10 años

15 - marzo- 1993

Angélica es muy tímida, de manera que se hizo un rapport largo con ella. Se empezó con el libro de ilustraciones, se le contaron varias historias. Después se construyeron palabras con las letras de plástico y al último se llevó a cabo la tarea experimental. Durante la lectura del cuento se mostró muy interesada, puso mucha atención. Para la construcción de palabras con letras de plástico escogimos una hoja al azar del libro de ilustraciones. Seleccionábamos una ilustración y ella construía el nombre del objeto seleccionado.

- Fíjate, ahora vamos a hacer otra cosa... Vamos a escoger... vamos a hacer un juego. A ver si te gusta. A tu hermana le gusto mucho. Pero a ver si a ti te gusta... En esta hojita vamos a jugar a construir palabras con estas letras. Entonces fíjate, vamos a construir la palabra ... ¿qué te gustaría? "Conejo". Tú con estas letras tienes que ponerlas aquí y construir "conejo".
- ¿Las que sean?
- Con las que tú quieras
- (Empieza a poner sobre el papel las letras de derecha a izquierda)...
- Muy bien (puso R NPNOUHADSZ). Y ahora fíjate vamos a construir otra palabra: "ratón". ¿Sí? A ver. Por qué no construyes ahora "ratón"
- (Empieza también a escribir de derecha a izquierda, abajo de la palabra anterior. escribe: GIFUYCZM)
- A muy bien. A ver, ahora escoge otra que te gustaría escribir. ¿Qué te gustaría escribir? (no dice nada)... A ver ¿si quieres escogemos una de éstas? (te digo mientras vemos la ilustración) ¿"Coche"? Si quieres estas (letras de las otras palabras) las puedes volver a usar (las deja donde estaban y empieza a escribir de derecha a izquierda con letras nuevas abajo de las otras dos palabras)... A muy bien. Y ahora ¿que te gustaría que construyamos? (COCHE = AOJH RM
- ¡Doctor!
- A ver (empieza a escribir de derecha a izquierda)... Muy bien (DOCTOR = OJT IQLS P) ¿te gusta construir palabras? (asiente) Ahora vamos a hacer una cosa diferente, a ver que tal te parece (en la misma hoja escribió todas las palabras siempre de derecha a izquierda, el resultado fue algo similar:

R NPNOUHADSZ

GIFUYCZM

A O J H R M
O T I Q L S P

(Pongo las palabras que construyó a un lado) Vamos a seguir construyendo palabras pero ahora diferente (acomodo todo para empezar)...¿qué son éstos?

- Patos
- Andale muy bien. Ahora las vamos a construir con lápiz...Fijate, abajo de éste vas a construir la palabra "pato"
- No sé
- Igual que con esas nada más que con el lápiz. Igualito (empieza a escribir de derecha a izquierda en la parte de abajo de la hoja)...Andale muy bien. Ya ves como si puedes..Ahora aquí arriba vas a escribir "patos" (empieza igual: de derecha a izquierda).
- (Entra Paty al cuarto, comenta algo y se sale inmediatamente)

- Muy bien ¿te gustó?. Te gustan éstos patitos. Fijate, ahora vamos a construir más palabras pero ahora van a ser un poco diferente. Mira...antes vamos a jugar a adivinar palabras. A ver si te gustan. Fijate, yo aquí te voy a escribir una cosa (escribo la oración)...Yo aquí escribí: "MAMA COMPRO TRES TACOS". A ver repítelo tú con tu dedito.
- Mamá compró tres tacos
- Y con tu dedito ahora (le enseño como).
- (Lo repite correctamente).
- A ver. ¿Qué crees que diga aquí? (MAMA)
- ...Mamá
- Muy bien. ¿Y qué crees que diga aquí? (TACOS)...A ver ¿qué te imaginas que diga?
- ...no sé
- ¿Qué crees que diga?
- Tacos
- Muy bien. Y ¿crees qué diga en algún lugar "COMPRO"?
- (asiente)
- A ver ¿en dónde?
- En los "taco"
- Pero a ver señálame con tu dedito (señala TRES). ¿Y aquí que crees que diga? (COMPRO)...¿Qué te imaginas que diga?...¿Te acuerdas como era todo junto?
- (Asiente)
- A ver ¿cómo era todo junto?
- Mamá compró tres tacos
- ¿Qué crees que diga aquí? (MAMA)
- Mamá
- ¿Y aquí? (TACOS)
- Tacos
- ¿Entonces que crees que diga aquí? (COMPRO)...A ver, piensa. ¿Qué se te ocurra que diga?
- No sé

- ¿Y aquí que crees que diga? (TRES)
- ...
- ¿Crees que diga "COMPRO" en algún lugar?
- (asiente)
- A ver ¿en dónde?
- En los "taco"
- Pero a ver, señálame con tu dedo
- (Señala COMPRO)
- Muy bien
- ¿Y crees que diga TRES en algún lugar?
- ... (señala COMPRO)
- Muy bien. ¿Te acuerdas como era toda junta? (asiente) ¿Cómo era?
- Mamá compró tres tacos
- Fíjate bien. Si tienes que construir "MAMA COMPRO DOS TACOS" ¿qué tienes que hacer? ¿Qué crees que tengas que hacer?... A ver, que se te ocurre... Fíjate, ¿nos servirían todas estas letras?
- ¿Qué?
- ¿Nos sirven todas estas letras para construir "MAMA COMPRO DOS TACOS"? (asiente). A ver ¿cómo?... ¿por que no le intentas?
- ¿La voy a copiar?
- Como tu quieras
- (Empieza a copiar de derecha a izquierda)...
- Andale. Muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?
- Mamá compró dos tacos.
- Muy bien. Ahora fíjate bien lo que tienes que escribir. Para escribir "MAMA NO COMPRO TACOS" ¿qué tienes que hacer?, ¿qué se te ocurre?, ¿puedes escribirlo? (niega) ¿por qué no?
- No sé (dice moviendo los hombros)...
- A ver. Por que no lo intentas. Fíjate bien: "MAMA NO COMPRO TACOS". ¿Nos sirven todas estas letras?, ¿necesitamos letras nuevas?. A ver porque no lo construyes con éstas letras (de plástico). A ver inténtalo. Igual que hiciste esto haz, esto pero ahora debe de decir: "MAMA NO COMPRO TACOS"
- (Toma el lápiz)
- ¿Con lápiz prefieres?
- (Asiente y empieza a escribir, de derecha a izquierda. Primero escribe una "S" pero después la borra)...
- Muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?
- Mamá no compró tacos
- Muy bien, ya ves como si sabes... Fíjate, vamos a hacer otra más. Se trata así (escribo la oración)... Fíjate bien, yo escribí aquí: "UN PAJARO VUELA". A ver repítelo tú con tu dedo.
- Un pájaro vuela
- ¿Crees que diga "PAJARO" en algún lugar?
- ¿A ver dónde?... ¿crees o no?
- (Señala correctamente)
- Muy bien. ¿Y qué crees que diga aquí? (VUELA)
- Vuela
- Muy bien. Y aquí. ¿Qué crees que diga? (UN)... en este chiquitito de aquí. ¿Qué crees que diga?
- Vuela en un patio

- Muy bien. ¿Te acuerdas como era todo junto?
- (Asiente)
- ¿Cómo era?
- El pájaro vuela en un patio
- No. Un pájaro vuela
- El pájaro vuela
- ¿Qué crees que diga aquí? (VUELA)
- ...
- ¿Crees que diga "VUELA" en algún lugar?
- (Asiente)
- A ver ¿en dónde?
- (Señala correctamente)
- Ay. Si sí sabes. ¿Y crees que diga "PAJARO" en algún lugar?
- (Señala correctamente)
- ¿Y crees que diga "UN" en algún lugar?
- ¿Qué?
- Un
- (Señala correctamente)
- Muy bien. Fíjate lo que vas a tener que hacer. Vas a escribir: "DOS PAJAROS VUELAN" (Empieza a escribir de derecha a izquierda copiando la oración modelo)...Muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?...¿te acuerdas?
- Un pájaro vuela
- ¿Y te acuerdas que tenías que escribir?
- No
- Dos pájaros vuelan (otra vez copia la oración de derecha a izquierda. En ese momento entra Paty al cuarto y Angélica se distrae. Paty se va)
- Ya
- Muy bien ¿qué fue lo que escribiste?
- Un pájaro vuela
- A ver ¿qué dice aquí? (primera oración que escribió)...A ver.
- Un pájaro vuela
- ¿Y aquí? (segunda oración)
- Un pájaro vuela
- Y para que diga: "Dos pájaros vuelan"...Si junto estos dos dice: Dos pájaros vuelan (asiente). Y si le quito uno de éstos ¿qué dice? (se hecha para atrás en la silla como indicando que ya no quiere). Bueno vamos a hacer el último. ¿Que tienes que hacer para que diga: "NO HAY PAJAROS". ¿Te acuerdas qué escribimos aquí? (oración modelo) ¿que decía?
- No sé
- Un pájaro vuela. Y para que diga: "NO HAY PAJAROS". ¿Qué tendrías que hacer?
- No hay pájaro
- ¿Lo puedes escribir? (niega) ¿por qué?
- No sé
- Por que no lo intentas escribir
- No
- Tú crees que te sirvan todas estas letras para escribir: "NO HAY PAJAROS" o necesitas letras nuevas. ¿"Te sirven éstas". A ver enseñame...
- (Empieza a escribir)...
- ¿Ya? (asiente) ¿Qué fue lo que escribiste?

← N L A U 9

PATOS

← N B C A I Z

PATO

ANGELICA

MAMA COMPRO TRES TACOS

MAMA COMPRO TRES TACOS → 2 tacos

SAAGOM 3 TACOS

...no compré...

UN PASARO VUELA

UN PASAROS VUELA - 1 pájaro vuela

UN PASAROS VUELA + 1 pájaro vuela

URZA → no hay pájaros

- No hay pájaros
 - Muy bien. ¿Te gustó?
- Después nos quedamos dibujando con Angélica. Se le hace una muñeca y ella la colorea.

SAMUEL

8 años

2- abril- 93

Samuel se muestra muy interesado con el cuento y las letras, la primera palabra que le pido que escriba es "DADO", no a se anima a empezar, de manera que escogió diferentes letras y se las doy preguntándole si le sirven o no, el rechaza algunas y otras las acepta y coloca a su gusto. Finalmente ha escrito: RAEN, le pregunto ¿qué escribiste? y me contesta "RAEN". Después le pido la construcción de "GATO" y rápidamente la realiza correctamente. Después: CONEJO y escribe "CONEGO", le pido la escritura de CONEJOS y a la misma palabra escrita le agrega una "S". Por último le pido CARRO y escribe "CARO".

Una vez terminada esta tarea introductoria empezamos con las tareas experimentales, a lo largo de las cuales se muestra atento, afable, cooperativo y concentrado. Es zurdo.

- Fíjate bien...¿Qué son éstos de acá? (láminas de los patos)
- Patos
- Andale. Fíjate lo que vas a ser. Aquí, abajo de éste vas a tener que escribir la palabra "PATOS", lla palabra "PATO", perdón! (se pone a hacerlo). A muy bien... Y ahora, abajo de éstos vas a tener que escribir la palabra "PATOS" (se pone a hacerlo). A muy bien. Ahora vamos a hacer una cosa diferente... yo te voy a escribir una oración (la empiezo a escribir, cuando termino espero a que pase el siga porque no se oye nada). Fíjate, aquí yo escribí "MAMA COMPRO TRES TACOS". A ver, ahora repítelo tú con tu dedito.
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. ¿Tú crees que diga MAMA en algún lugar? (no contesta)
¿crees que este escrito MAMA? (no contesta), ¿qué crees que diga aquí? (TACOS)
- Tacos
- A muy bien. ¿Y qué crees que diga aquí? (MAMA)
- Mamá
- Muy bien
- ¿Y crees que diga "TRES" en algún lugar?
- Señala correctamente
- A muy bien. ¿Y crees que diga "COMPRO" en algún lugar?
- Señala correctamente
- Muy bien. Fíjate bien lo que tú vas a tener que hacer. Ponte bien abusado. Vas a tener que escribir "MAMA COMPRO DOS TACOS" (se pone a hacerlo)...A muy bien. Y ahora fíjate bien. Vas a tener que hacer una cosa distinta. Vas a tener que escribir

1948
1949
1950
1951
1952
1953
1954
1955
1956
1957
1958
1959
1960
1961
1962
1963
1964
1965
1966
1967
1968
1969
1970
1971
1972
1973
1974
1975
1976
1977
1978
1979
1980
1981
1982
1983
1984
1985
1986
1987
1988
1989
1990
1991
1992
1993
1994
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
2018
2019
2020
2021
2022
2023
2024
2025

1948

pat

pat

SAMUEL

Para con los tres tucos
en el campo de los tucos

En el campo de los tucos

Un pajarito vuela

Del pajarito vuela

Un año pajarito

"MAMA NO COMPRO TACOS" (se pone a hacerlo)...Muy bien

¿qué fue lo que escribiste?

- "Mama no compró tacos"
- Y aquí (oración anterior) ¿qué fue lo que escribiste?
- Mamá compró dos tacos
- Ah, muy bien Samuel. Que bien sabes escribir. Ahora vamos a hacer otro. Fíjate bien, este dice así (me pongo a escribir) Yo escribí aquí "UN PAJARO VUELA", a ver repítelo tú con tu dedito.

- Un pájaro vuela
- ¿Qué crees que diga aquí? (PAJARO)
- Pájaro
- ¿Y qué crees que diga aquí? (VUELA)
- Vuela
- ¿Y qué crees que diga aquí? (UN)
- Un
- Muy bien. Entonces crees que diga "PAJARO" en algún lugar
- Señala correctamente
- ¿Y crees que diga "VUELA"?
- Señala correctamente
- ¿Y "UN"?
- Señala correctamente
- Ah. Muy bien. Ahora fíjate bien lo que tú vas a tener que hacer. Vas a tener que escribir "DOS PAJAROS VUELAN". (se pone a hacerlo)...Muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?
- Dos pájaros vuelan
- Muy bien...¿Si?, ¿seguro?...Ahora fíjate bien lo que vas a tener que escribir: "NO HAY PAJAROS" (se pone a hacerlo)
- ¿No hay qué...?
- (Repito la oración; sigue escribiendo)...Muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?
- No hay pájaros.
- Muy bien. ¿Y acá? (oración anterior)
- Pájaros...Dos pájaros vuelan
- Muy bien. Ya acabamos ¿te gusto?
- Asiente.

CHUCHO

7 años

2- abril-93

Con Chucho se sigue el mismo procedimiento. Se muestra muy interesado en el cuento, lo mismo con las letras. Tiene todas las letras expuestas, al principio le cuesta trabajo empezar a construir las palabras, después se va animando, cada vez que toma una dice "esta" y de alguna manera espera mi aprobación, yo siempre le

respondo "muy bien". Antes de tomar una letra se queda como pensando cual escoger. Al terminar cada palabra le pregunto que escribió y para todas responde con la palabra que yo le dicte. Le dicto:

"GATTITO" y escribe MCOP

"PERRO" = HMUOP

"MOTO" = OHUBUD

"PELOTA" = HDPULGU

"RELOJ" = HKNHOV

Una vez terminada esta actividad se empezó la tarea experimental.

- Ahora vamos a hacer algo parecido nada más que con el lápiz
 - Nooooo
 - Ahora yo (dice Inés, quien es prima de Chucho y se encuentra sentada con nosotros)
 - Ahorita jugamos contigo Inés (Mientras acomodamos todo para poder empezar a trabajar, guardar las letras, acomodar el libro para que se pueda acomodar, etc)...¿Quiéres que sigamos jugando? (le preguntó a Chucho).
 - Asiente
 - Vas a ver. Nada más que ahora...Fijate bien Chucho, vamos a jugar ahora con este papel. Se va a tratar de lo mismo, de seguir construyendo palabras, pero ahora con el lápiz. Fijate bien, ¿qué son éstos?
 - Patos
 - A muy bien. Ahora, fijate bien, ponte muy abusado. Abajo de este vas a tener que escribir la palabra "PATO"
 - Aquí (señala la tarjeta)
 - Aquí (señalo abajo de la tarjeta)...aja (le digo como animándolo)...muy bien...(mientras el escribe letras dos letras, una "P" y una "i"; cada una la piensa con mucho cuidado)...(en eso se detiene) tu piénsale bien ¿cuál crees que siga?...como le estabas haciendo con las letras, ¿cuál crees que siga?
 - Lalalalalaaa (dice Inés)
 - No se vale soplar. Chucho sabe muy bien (digo yo)
 - La O (dice Chucho, señalando una a del libro)
 - Aja...¿cuál más?
 - La e
 - Aja
 - La u
 - (De la portada del libro que usa para recargarse copia la a pero escribe "o", la "e" la "u" y la "d").
- Todas las que tu crees que vayan...A ver Chucho, ¿te hacen falta más?
- A ver, siguelas poniendo (agrega una "s"; en ese momento se va Inés)
- Ya esta
 - Muy bien, me parece muy bien....Muy bien (agrega una letra más: "c").
 - Ya
 - Muy bien ¿Qué fue lo que escribiste?
 - Pato (dice raidamente)
 - Ahora fijate bien lo que vas a tener que escribir. Cada vez va más difícil ¿eh?. Abajo de estos vas a tener que escribir "PATOS"

(empieza, pone una "p", en ese momento pasa un camión que hace un ruido horrible)

- La e
- La u (ambas las copia de la portada del libro, estableciendo una correspondencia entre lo que dice y lo que escribe)
- Tu me dices. A ver, vas muy bien (sigue escribiendo)...Muy bien Chucho....aja.
- Vete, vete (le dice Chucho a Inés, quien otra vez llega)
- Ahorita jugamos contigo ¿te parece? (le digo gritando a Inés porque esta pasando una ambulancia)
- Que se vaya porque me sala (dice Chucho)
- (La convencemos para que se vaya)...A ver (refiriéndome al trabajo de Chucho) ¿Te faltan más?...¿necesitas más letras? (termina; ha agregado "dicRiot"). ¿Qué fue lo que escribiste?
- Patos (dice gritando porque esta pasando un camión)

- Muy bien. Oye Chucho, que bien sabes escribir ¿eh? Me tienes impresionada, yo no sabía que sabías escribir tan bien...Fíjate bien, ahora vamos a jugar...
- Noooooooooo
- Ya no, si no quieres no. Es un juego de adivinar palabras...(termina por aceptar). Fíjate, este juego...lo que pasa es que tienes que estar bien abusado. Se trata de adivinar palabras, yo te voy a enseñar...Tienes que ponerte bien abusado Chucho (escribo la oración). Yo aquí escribí: "MAMA COMPRO TRES TACOS". A ver señálo tú con tu dedito y repítelo.
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (MAMA)
- Ma
- Ah. Muy bien ¿Y que crees que diga aquí? (TACOS)
- ...Tacos
- Ay Chucho, que bárbaro (se muere de risa). Oye y...¿crees que diga "COMPRO" en algún lugar?
- Asiente
- ¿Dónde?
- Aquí. (Señala correctamente).
- Ay. Ya ves cómo si sabes jugar (se muere de risa y se avienta al piso)...Cuidado....Y ahora...Chucho, a ver ¿Qué crees que diga aquí? (TRES)
- ...Comprar
- ¿Cómo? (otra vez hay mucho ruido)
- Comprar
- Ay, muy bien.
- ¿Te acuerdas como era toda junta?
- (Asiente)
- A ver ¿Cómo era?
- ¿Cuál?
- MAMA COMPRO TRES TACOS. A ver, ahora tú.
- (Repite correctamente)
- ¿Dónde crees que diga "TRES"?
- Señala "MAMA"
- ¿Y dónde crees que diga "MAMA"?
- (Señala correctamente). Muy bien

- ¿Y dónde crees que diga "TACOS"?
- Aquí (Señala correctamente)
- Y...¿dónde crees que diga "COMPRO"?
- Aquí (Señala "TRES")
- Muy bien. ¿Y qué crees que diga aquí? (COMPRO)
- ...Fue
- Muy bien. Ahora fíjate bien lo que vas a tener que hacer... Ya no quieres, si ya no quieres no, al ratito juegas con nosotros o ya no.
- ...Si quiero jugar
- Bueno, pues vamos a seguir con eso, ¿te acuerdas como era el asunto? Te acuerdas lo que habíamos escrito. Lo volvemos a hacer: "Mama compró tres tacos". A ver repítelo tú con tu dedito.
- (Lo repite correctamente)
- ¿Qué crees que diga acá? (MAMA)
- Mamá
- ¿Qué crees que diga acá? (TACOS)
- Tacos
- ¿Y qué crees que diga acá? (COMPRO)
- ...Fue
- ¿Y qué crees que diga acá? (TRES)
- ...¡Col!
- Muy bien. ¿Te acuerdas como era toda junta? A ver ¿cómo era?
- Mamá fue a comprar tres tacos
- Muy bien. Fíjate bien lo que tú vas a tener que hacer, por que esta bien padre. Tu vas a tener que construir con el lápiz "MAMA COMPRO DOS TACOS".

- Ya nos vamos (dice señalando hacia su abuelo, quien se viene acercando)
- Buenas tardes (le diga al abuelo)
- Buenas tardes (responde)
- Estamos aquí jugando con él, a las letras. ¿Ya se van?
- Ya (dice el abuelo)
- Ya casi vamos a acabar ¿lo puede esperar un rato? (le digo gritando porque otra vez se ha puesto el siga)
- Ahí se va a quedar hasta mañana me lo llevo
- Mañana va a venir, yo me puedo quedar allí en su casa de ella (dice Chucho, señalando a Inés)
- Que se quede acá, yo ya me voy.
- A bueno.
- Es que yo me quedo muy lejos, en la mansión, por la alameda
- Ah ya
- Dejame ir a pedir tortas (dice Chucho y junto con Samuel se lanzan corriendo hacia una julia que esta parada en el alto, una vez que llegan se trepan a la parte trasera y bajan dos bolsa llenas de tortas, después el camión se arranca).
- (Mientras tanto el abuelo y yo seguimos hablando). Hasta mañana me llevo
- Y con quien se queda él entonces
- Se queda allá, con mi hermanos, con mis hijos.
- Ah, muy bien.

- Todos son mis nietos (dice refiriéndose a los niños que frecuentan la esquina)
 - ¿Todos son sus nietos?
 - Sí
 - Pues tiene un chorro ¡caray!
 - Uuuuuuy, como 44 o más (empieza a decir nombres de sus nietos)
 - (En ese momento llegan los dos jovencitos con las bolsas)
 - Les dieron tortas (dice Rebeca)
 - Pues un chorro. ¿Y cuantos hijos tiene (le pregunto ya al abuelo, con quien sigo la conversación)?
 - Cinco
 - Pues con razón.
 - (Los otros se reparten las tortas)
 - Hasta luego (dice el abuelo)
 - Mucho gusto en conocerlo (digo yo)
 - (Continuamos con la tarea) Te acuerdas lo que decía acá: Mamá compró tres tacos. Ahora, lo que tu vas a tener que escribir es: MAMA COMPRO DOS TACOS.
 - Pero no sé...
 - Así como con las letras
 - (Empieza copiando textualmente) Andale muy bien....Muy bien Chucho....Ahí la llevas, piénsale...(en ese momento Inés se va a su casa). Muy bien, ya ves como si sabes escribir Chucho
 - Yaaaa
 - Ya casi vamos a terminar
 - Aaaaaa
 - ¿Qué dice aquí?
 - MAMA COMPRO DOS TACOS
 - Muy bien. Ahora fíjate, vas a escribir...fíjate bien porque esta bien difícil: MAMA NO COMPRO TACOS.
 - (Empieza a copiar la oración) ¿Así? (casi no se le oye porque esta otra vez el siga).
 - A ver. Así como la llevas. Muy bien.
 - (Sigue) ¿Así?
 - Aja. Muy bien. Te digo que sabes escribir muy bien....Muy bien Chucho. ¿Qué fue lo que escribiste?
 - Mamá no compró tacos.
 - Ay, ya sabes escribir muy bien. Vamos a hacer el último y ya terminamos. Vas a ver...
 - AAAAAAAAAA

 - Vente vamos a acabar, fíjate bien. Te voy a decir, yo aquí escribí: "UN PAJARO VUELA", ahora tú pon tu dedito
 - Un pájaro vuela
 - Y ahora con tu dedito: "UN PAJARO VUELA"
 - Aaaaaaaaaa
 - ¿Ya no quieres? Andale.
 - Ya me canse
 - Descansamos un ratito
 - Sí
 - ¿O ya no quieres nada?
- (Después del descanso Rebeca y yo nos sentados juntas a trabajar con Chucho).

Ploendsc

capn as
a anion

PATO

peudicRiot

capn as
a anion

PATOS

CHUCHO

Ilama complete faces
mama complete faces
mama complete faces

Lin. pijaic uela

Cinpejnwct

Haetninct

1971

- Le vamos a enseñar a Rebeca lo bien que sabes adivinar las palabras ¿orale? (Mientras Chucho empieza a copiar la oración modelo). Espérate, antes vamos a adivinar las palabras (borra lo que ya había escrito). Te acuerdas como era la oración: "UN PAJARO VUELA", ahora tú con tu dedito.
- (Lo hace correctamente)
- ¿Dice "PAJARO" en algún lugar?
- Señala correctamente
- ¿Dice "VUELA" en algún lugar?
- Señala correctamente
- ¿Qué dice acá? (UN)
- Pa
- ¿Y acá? (PAJARO)
- Lo
- ¿Dónde dice "PAJARO"?
- (Señala correctamente).
- Ahora fíjate en lo que vas a tener que hacer. Tú vas a tener que escribir:... (otra vez pasa un camión y no se oye nada) "DOS PAJAROS VUELAN". (Empieza a trabajar, pero sin ninguna referencia al modelo). ¿Qué fue lo que escribiste?
- Dos pájaros vuelan
- Muy bien. Ahora fíjate, vas a escribir "NO HAY PAJAROS" (empieza y tampoco toma el modelo como referencia)...Muy bien ¿qué fue lo que escribiste?.
- No hay pájaros.

JUAN

7 años.

6 de abril de 1993

Es el primer niño del día entrevistado. Me siento en la escalera con él y le leo algunos cuentos le gustan y se muestra muy entusiasmado. Después escogemos una ilustración al azar y empezamos otra actividad.

- Ahora vamos a jugar a construir palabras con estas letras. ¿Qué es ésto? (ilustración de un tren)
- Un tren
- Fíjate bien. con éstas letras vas a construir la palabra "tren".
- No sé.
- Cómo te imaginas que se construye...¿llevará muchas letras? ¿llevará pocas?
- Muchas
- A ver. ¿Cómo crees?.
- (Toma una M y una V y las acomoda juntas) ¿Así?
- Andale, sigue así (pone más letras)...tú me dices cuando acabes...
- Ya
- Muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?
- Mmmmmmm...!tren!
- Tren = MVPLNGXQN
- Muy bien. Ahora vas a construir: "coche" (le señalo la imagen de uno)...Muy bien, a ver....

- Ya
- Muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?
- Coche
- Coche = QGUNCNMX
- Muy bien. Ahora fijate bien. ¿Qué es ésto? (imagen de un ratón)
- Es un...es un...ratón.
- Andale. Muy bien. Entonces vas a construir la palabra "ratón" (empieza a poner las letras inmediatamente)...Tú me avisas cuando acabes...Muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?
- Ratón. Ahora ratona
- ¿Quieres construir la palabra "ratona"? (asiente). Muy bien. A ver...
- Ya
- ¿Qué fue lo que construiste?
- Ratona
- Ratona = LQXUNGQ89P
- Muy bien. Ahora vamos a hacer el último...
- El camión (dice señalando una ilustración)
- Andale, construye la palabra "camión"...¿qué fue lo que construiste?
- Camión.

- Muy bien. Ahora vamos a hacer otra cosa. También vamos a construir palabras pero con el lápiz...¿Qué son éstos?
- Patos
- Ahora, fijate bien. Abajo de éste vas a construir la palabra "pato".
- ¿Cómo?
- Igual que con las letras pero ahora con el lápiz (empieza)...Andale, muy bien... ¿Qué fue lo que escribiste?
- Pato
- Ahora abajo de ésta vas a construir la palabra "patos" (le doy la tarjeta y tapa la primera escritura con la misma, de manera que nunca la toma de referencia).
- Ya
- Muy bien. Ahora ¿qué fue lo que escribiste?
- Patos

- Muy bien. Ahora vamos a hacer una cosa diferente, vamos a jugar a adivinar palabras...Fijate bien...Yo acá escribi: "MAMA COMPRO TRES TACOS", repítelo tú con tu dedito.
- Mamá compró tres tacos
- Ahora con tu dedito (le muestro cómo)
- (Lo hace correctamente)
- Muy bien. Ahora fijate bien. ¿Qué crees que diga aquí? (MAMA)
- Mamá
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga acá? (TACOS)
- La mamá compra tacos
- Muy bien. ¿Y acá? (COMPRO)
- La ma
- Te acuerdas como era toda junta
- (asiente)
- ¿Cómo?
- Mamá compró...mamá compró tres tacos
- Muy bien.

- ¿Crees que este escrito "TACOS"?
- (señala correctamente)
- ¿Crees que este escrito "MAMA"?
- (Señala "TRES")
- ¿Crees que este escrito "TRES"?
- (Señala "TACOS")
- ¿Y "COMPRO"?
- (Señala nuevamente "TACOS")
- Entonces ¿qué dice aquí? (TRES)
- Mamá...la mamá compró tacos
- Muy bien. Te acuerdas como era toda junta
- La mamá compró tres tacos
- Muy bien. Ahora fijate bien, tú vas a tener que escribir "MAMA COMPRO DOS TACOS"...igual que con las letras de plástico, pero ahora con el lápiz (empieza)...Muy bien...¿qué fue lo que escribiste?
- (Lo dice correctamente)
- Muy bien. Ahora vas a tener que escribir: MAMA NO COMPRO TACOS"
- Mamá...
- Mamá no compró tacos
- Mamá no compró dos tacos
- Mamá no compró tacos
- Andale. Ahora escríbelo...Muy bien...¿Qué fue lo que escribiste?
- Mamá...no compró tacos

- Muy bien. Ahora vamos a hacer uno diferente. Fijate bien...Fijate, yo acá escribí: UN PAJARO VUELA.
- Un pájaro vuela
- Muy bien.
- ¿Qué crees que diga aquí? (PAJARO)
- Un pájaro
- Muy bien. ¿Y qué crees que diga aquí? (VUELA)
- Un pájaro vuela
- ¿Y aquí? (UN)
- U
- ¿Crees que este escrito "pájaro" en algún lugar"?
- (Señala correctamente)
- ¿Y "VUELA"
- (Señala correctamente)
- ¿Y "UN"?
- (Señala "PAJARO")
- Muy bien. ¿Te acuerdas como era toda junta?...A ver ¿cómo?
- Un pájaro vuela
- Muy bien. Fijate bien. Tú vas a tener que escribir: DOS PAJAROS VUELAN
- ¿Dos?
- Dos pájaros vuelan (empieza a escribir)...Muy bien...
- Ya
- Muy bien. ¿qué fue lo que escribiste?
- Un...¡dos! pájaros vuelan
- Muy bien. Ahora fijate bien. Vas a tener que escribir: NO HAY PAJAROS

mommeuc

PATO

imimmi

PATOS

JUAN

- No hay pájaros
- A ver...Muy bien.
- Ya
- ¿Qué fue lo que escribiste?
- ...No hay pájaros
- Muy bien. Ya acabamos. ¿Te gusto?
- Asiente.

MARI

5 años.

6 de abril de 1993

Con Mari ya no utilice la lectura de cuentos porque estuvo viendo la entrevista con Juan y ella me pidió colaborar, de manera que no creí necesario establecer un rapport más largo. Su actitud durante la sesión fue muy cooperativa, se interesó con las tareas. Es muy tímida y habla con voz apenas perceptible.

- Fijate bien, vamos a jugar a construir las palabras, ya que si estos muchachos nos dejan porque que bárbaro (me refiero a todos los chiquillos que nos rodean)...¿Qué es esto? (señalo una de las ilustraciones del libro).
- Un cochinito
- Fijate bien, vamos a escribir la palabra cochinito, a ver constrúyela tú con estas letras.
- Un cochinito
- Cochinito, ¿con qué letras crees que se escriba?
- Un cochinito (repite)
- CHUCHO: ELLA NO SABE...
- !SHHHHHH! (DIGO YO)
- A ver, ¿crees que ésta nos sirva (le enseño una letra al azar: una "M")? (asiente), ¿la pongo aquí? (asiente)? (abajo del conjunto de todas las letras)... ¿qué otra?
- Un cochinito
- A ver, ¿qué más letras? (empieza a poner letras, las toma de la hilera superior y las acomoda junto a la "M" que yo le di)...
- CHUCHO: AL REVES, MARI (DICE CORRIGIENDOLA)...
- Muy bien, a ver así...¿dale muy bien, muy bien...muy bien...Muy bien Mari. A ver ¿qué fue lo que construiste? (puso casi todas las letras de plástico)
- Un chochinito
(Chochinito = MRNOPQAZYJLKDEWXGHC)
- Muy bien. Ahora vamos a construir... la palabra "Sol". ¿Con cuáles crees? Vamos a ponerlas acá (todas las letras alineadas en la parte superior de la tabla) y dime con cuales crees. ¿Con cuál crees que se construya?
- No sé...
- A ver ¿con cuál? (se queda viendo las letras)
- NO SABE
- Sol

- ¿Nos sirve esta? (la N, asiente y la acomoda abajo) ¿cuál más?
(señala la M) A ver ponlas tú (empieza a poner letras)
- ESA NO MARI, NO TIENE NUMERO
- A ver, muy bien...A ver Mari ¿cómo vas? (sigue poniendo letras)...Muy bien Mari. ¿Qué fue lo que construiste?
- ...Sol
- Sol = NMXAF7RAID GS P5MBK
- Después de jugar con las letras de plástico empezamos la tarea experimental.

- VERO: ¿TODAVIA NO ACABA MARI? ¿QUE VA A SER?...
- Muy bien. Ahora, ¿quieres construir palabras con el lápiz? (asiente)
Vamos a construir ahora con el lápiz y les vamos a prestar a estos muchachos estas para que se vayan a jugar a la esquina (les doy la caja con todas las letras de plástico)...Vente Mari, vamos a recargarlo acá (la tabla bien acomodada sobre sus piernas) ¿así estas cómoda? (asiente). Fijate bien ¿qué son estos Mari?
- Patos
- Muy bien. Fijate bien lo que vas a tener que hacer. Abajo de esta vas a construir la palabra "pato" (se pone a hacerlo). Muy bien. Ahora fijate bien Mari, abajo de éste vas a construir la palabra "patos" (se pone a hacerlo sin tomar en cuenta el modelo anterior)..Muy bien Mari...muy bien. ¿Qué escribiste?
- Patos
- Y aquí (oración anterior)
- Pato
- GORDO LLORA CON GRAN PENA PORQUE ERNESTO LE PEGO, LOS LLANTOS OPACAN LA TIMIDA VOZ DE MARI
- Fijate bien lo que vamos a hacer ahora...Fijate bien. Yo escribí aquí "MAMA COMPRO TRES TACOS". Ahora leelo tú con tu dedito así.
- (Lo hace correctamente)
- ¿Qué crees que diga aquí? (MAMA)
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (TACOS)
- Mamá
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (COMPRO)
- Papá
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (TRES)
- Mamá
- Muy bien. ¿Crees que diga "MAMA" en algún lugar? (asiente) ¿En dónde?
- (Señala TRES)
- ¿Crees que diga TACOS en algún lugar?
- Mamá compró tres tacos (dice sin señalar)
- Muy bien. ¿Crees que diga COMPRO en algún lugar?
- Tres tacos (dice sin señalar).
- Muy bien. Fijate bien Mari lo que vas a tener que hacer. ¿Te acuerdas como es toda la oración? (asiente) ¿cómo es?
- Mamá compró tres tacos
- Tu vas a tener que construir "MAMA COMPRO DOS TACOS". A ver ¿cómo crees que se haga?

0 1 V 6 1 1

1 1 A

PATO

0 0 0 1 1

PATOS

MARI

Mama compra tres tacas

10/p W b D p P p p p
f p p p p p p p p p

(Mama compra tres tacas)

UN PASAJERO VUELA
P P P P P P P P P P

UN PASAJERO

UN PASAJERO

- Mamá compró dos tacos
- A ver. Ahora escríbelo tú (se pone a hacerlo)...aja...
- Muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?
- Mamá compró dos tacos
- Muy bien. Ahora fíjate bien lo que vas a construir: "MAMA NO COMPRO TACOS". A ver escríbelo.
- Mamá no compró dos tacos
- A ver: "MAMA NO COMPRO TACOS"
- No compró tacos
- A ver escríbelo tú (empieza a escribir). Muy bien...Mamá no compró tacos, acuérdate...Muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?
- Mamá dos...dos tacos compró mamá

- VERO: YA VA A ACABAR MARI. ¿CUANTO FALTAN? ¿DOS?
- Muy bien. Ahora vamos a hacer otro...Fíjate bien Mari. Yo aquí escribí: "UN PAJARO VUELA".
- Pájaro "vola"
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (PAJARO)
- Pájaro "vula"
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (VUELA)
- Un pájaro vuela
- AHÍ NO DICE UN PAJARO, ASI NO DICE...
- Muy bien y ¿qué crees que diga aquí? (UN)
- Pájaro "vola"
- Muy bien. Fíjate bien. ¿Dónde crees que diga "PAJARO"?
- (Señala toda la oración)
- Y ¿dónde crees que diga "VUELA"
- (Señala toda la oración)
- ¿Dónde crees que diga "UN"?
- (Señala toda la oración)
- Fíjate bien lo que tú vas a tener que hacer. Vas a construir: "DOS PAJAROS VUELAN". A ver hazlo.
- Pájaro dos vuelan
- Dos pájaros vuelan
- Dos pájaros vuelan
- Muy bien. A ver hazlo aquí abajito (empieza a escribir)...Muy bien. ¿Ya terminaste? (asiente) Ahora fíjate bien: "NO HAY PAJAROS"
- No hay pájaros
- Escríbelo
- Muy bien ¿qué fue lo que escribiste?
- Un pájaro vola"
- ¿Y aquí? (oración anterior) ¿Te acuerdas como era? (asiente) ¿cómo era?
- Pájaro vola
- Muy bien, ya acabamos.

VERO

6 años.
6 de abril de 1993

De todos los niños, Vero fue la más entusiasta. Desde la entrevista con Juan quería participar, a cada rato interrumpía para saber cuando le tocaba. Como había esta vez a los otros niños empecé a trabajar directamente con la tarea experimental.

- Tu siéntate acá. ¿Tú cómo te llamas?
- Vero
- Tu eres la que te mueres de ganas de jugar conmigo...
- NO SABE
- TU PORQUE VAS A LA ESCUELA Y ELLA NO
- Ahora a mí (dice Ernesto, el hermano menor de Vero)
- ¡No! Me va a mí ¿verdad?...No, no, no. A mí (dice Vero)
- Después de Vero te toca a tí (le digo yo a Ernesto y corro a todos los niños que puedo).
- ¿Qué son estos?
- Patos
- Muy bien. Fíjate bien lo que vas a tener que hacer. Abajo de este vas a construir la palabra "pato" (empieza a escribir con gran entusiasmo, concentrada completamente en la tarea)...Muy bien, tú sígueme así.
- Aquí también ¿verdad? (en el cambio de renglón)
- Exactamente
- Ya (sigue escribiendo)...
- Muy bien Vero...Muy bien Vero, tú me dices cuando acabes...Tú me dices cuando acabes Vero...
- IVAN: VERO, A POCO TODAS ESAS PALABRAS USA PATO.
- HASTA QUE LLENES LA HOJA VERO
- HAY VERO...(DICE EN TONO DE SORPRESA AL VER TODAS LAS GRAFÍAS QUE HA USADO VERO).
- (Despega el lápiz y me volta a ver: han transcurrido 15 minutos.)
- ¿Ya? Ahora fíjate bien lo que vas a tener que hacer, abajo de éstos vas a construir la palabra "patos"
- Aquí, como yo lo hice
- Exactamente
- ¿Qué fue lo que escribiste aquí?
- Pato
- Y ahora "Patos"...Tú me dices cuando acabes.
- Ya (Se tarda menos, 5 minutos).

- ¿Ya?. Muy bien. Ahora fíjate bien lo que vamos a hacer, por que es bien diferente. Fíjate bien Vero, yo aquí escribí: "MAMA COMPRO TRES TACOS", repítelo tú con tu dedito.
- Mamá...Mamá compró tres tacos
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (MAMA)
- Mamá compró tres tacos
- Y ¿Qué crees que diga aquí? (TACOS)
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. ¿Dónde crees que diga "COMPRO"? (no dice nada) ¿Dice "COMPRO" en algún lugar?
- Si
- ¿Dónde?
- Allí (hace un ademán con la mano indicando lejanía).
- ¿Y dice "TRES" en algún lugar?
- MmM

- Repito la pregunta
- Si
- ¿Dónde?
- Allí
- Y...¿Qué crees que diga aquí? (COMPRO)
- Mamá compró tres tacos
- ¿Qué crees que diga aquí? (TRES)
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. ¿Te acuerdas como era toda junta? (asiente) ¿Cómo era?
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. Ahora fíjate bien lo que tú vas a tener que construir:
MAMA COMPRÓ DOS TACOS
- Mamá compró dos tacos
- Aja. A ver, ahora escríbelo aquí abajito (empieza)...Tú me dices cuando acabes...Tú me dices Vero...A ver Vero como vas...Tú me dices cuando acabes...¿Ya? A ver ¿qué fue lo que construiste? (se tarda como cinco minutos)
- Mamá compró...dos tacos
- Muy bien. Ahora vas a construir: "MAMA NO COMPRO TACOS" (empieza a escribir).
- Ya (se tarda otros 5 minutos).
- Muy bien ¿Qué fue lo que escribiste?
- Mamá compró...no compró tacos
- (EN EL TRANSCURSO DE ESTE FRAGMENTO HAY OTRO PLEITO JUSTO POR LAS LETRAS DE PLASTICO, NUEVAMENTE HAY LLANTAS Y QUEJAS).
- Muy bien. Ahora fíjate, vamos a hacer uno más.
- Yo escribí aquí: "UN PAJARO VUELA"
- Un pájaro "vola"
- Un pájaro vuela
- Un pájaro "vola"
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (PAJARO)
- Un pájaro "vola"
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga aquí? (VUELA)
- Un pájaro "vola"
- Y ¿qué crees que diga aquí? (UN)
- Un pájaro vola
- Muy bien. Oye ¿crees que diga "pájaro" en algún lugar?
- Si
- ¿En dónde?
- Allí (ademán de lejanía)
- ¿Crees que diga "VUELA" en algún lugar?
- Si
- ¿En dónde?
- Allí
- RISOTADAS DE LOS MAS GRANDES.
- Y ¿crees que diga "UN" en algún lugar?
- Si
- ¿En dónde?
- Allí
- Fíjate bien. Ahora tú vas a tener que escribir: "DOS PAJAROS VUELAN"
- ¿Dos pájaros?

- Dos pájaros vuelan
- Dos pájaros "volan"
- A ver. Cómo lo estabas haciendo (empieza a escribir). Así. Muy bien. Así sígueme...
- ¿Cuántos? tres (Ahora usa una escritura más sencilla: bolitas, por lo que se tarda mucho menos tiempo al escribir).
- Dos pájaros vuelan...A ver Vero.
- ¡Ya!
- Muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?
- Dos pájaros v-u-elan
- Muy bien. Ahora fijate bien lo que vas a escribir: "NO HAY PAJAROS"
- No hay pájaros
- Aja. A ver
- No hay pájaros
- Aquí. Escríbelo aquí (empieza)...Muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?
- IVAN: SIGUE ESCRIBIENDO LAS BOLITAS...
- No hay pájaros
- Muy bien, ya acabamos. Muchas gracias Vero.

Handwritten text, possibly a signature or name, written in a cursive script. The text is difficult to decipher but appears to be a name or a set of initials.

PATO

PATOS

VERO

AGUSTIN (GORDO)

5 años.

6 de abril de 1993

Con Gordo también empiezo directamente la entrevista. En ese momento en particular hay un caos terrible. A lo largo de la entrevista los niños que nos rodean molestarán a Gordo todo el tiempo, nunca fue posible mantenerlos en paz por más de unos minutos.

- JUAN, MARI Y AHORA LOURDES EMPIEZAN PLEITO POR LAS LETRAS.
- ¿Qué son éstos?
- Pollos
- TODOS LOS ESTAN HACIENDO MAL (DICE ALGUIEN POR AHI REFIRIENDOSE AL TRABAJO DE LOS NIÑOS)
- ¿VERDAD QUE NO? (RESPONDE OTRO)
- Muy bien. Fijate bien lo que vas a tener que hacer, abajo de este vas a tener que escribir la palabra "pollo"...A ver escribela como tú crees que se escribe. Así es, muy bien...a ver...aja...que más. Tu hazlo como tú creas que se escribe. Tu me dices cuando termines.
- Ya
- LOS MAS GRANDES SE MUEREN DE RISA AL VER LAS ESCRITURAS DE GORDO
- ¿Qué fue lo que escribiste?...Te acuerdas, a ver dime...Te acuerdas...¿qué fue lo que escribiste?...¿Te acuerdas que era lo que tenías que escribir?...Ahora abajo de estos vas a escribir "pollos"...
- Ya..
- ¿Qué fue lo que escribiste?
- Pollos
- ¿Y aquí? (oración anterior)
- ...(no dice nada).

- Fijate bien Gordo, ya aquí te escribí "MAMA COMPRO TRES TACOS". Ahora repítelo tú.
- (Lo hace correctamente)
- ¿Qué crees que diga aquí? (MAMA)
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga aquí? (TACOS)
- (Lo mismo)
- Muy bien. Y ¿crees que diga "MAMA" en algún lugar? (asiente).
- ¿En dónde?
- Mamá
- ¿En dónde?...¿En dónde crees que diga "MAMA"?
- (Señala TRES)
- ¿Qué crees que diga aquí? (COMPRO)
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga aquí? (TRES)
- (Lo mismo)
- Fijate bien. Te acuerdas como era toda la oración, repítela...Mamá...
- Compró tres tacos (dice completando él la frase) - Ahora, tú vas a tener que escribir: "MAMA COMPRO DOS TACOS"

- EL RESTO DE LOS NIÑOS MOLESTAN A GORDO MIENTRAS CONTESTA. SE BURLAN, LE JALAN EL PELO ETC. YO LOS CALLO PERO VUELVEN A EMPEZAR
- Mamá compró dos tacos.
- MAMA COMPRO DOS TACOS. MAMA COMPRO TRES TACOS (DICEN LOS VECINOS).
- A ver, ahora escríbelo aquí.
- Mamá compró dos tacos
- ¿Cómo crees que se escriba?
- Mamá compró dos tacos
- Fíjate, ¿nos sirven todas éstas letras?...¿necesitamos unas letras diferentes?...A ver, dime tú. ¿cómo crees?
- Mmmmmmm
- A ver, dime.
- Mamá compró tres tacos
- Ahora intenta escribir tú: "MAMA COMPRO DOS TACOS". A ver, intenta escribirlo aquí abajito, como escribiste los patos...Fíjate bien. Si le tacho aquí (palabra "TACOS") ¿dice "MAMA COMPRO DOS TACOS"?...¿Qué tengo que hacer para que diga "MAMA COMPRO DOS TACOS"?
- Tacos
- A ver escríbelos
- Mamá compró dos tacos
- (Tomo las letras de plástico). Fíjate bien, para escribir "MAMA COMPRO DOS TACOS" nos sirven algunas de éstas letras (asiente). Tú me vas a decir cuales, y como las vas a acomodar (acomodo algunas enfrente de él)...Fíjate bien, que letras nos sirven para escribir: MAMA COMPRO DOS TACOS. Acomódalas...las que tu creas.
- Estas...
- A ver ponlas así, ándale...Muy bien, ¿qué fue lo que escribiste? (Acomodó NAMN)
- Naaaaa
- Y para que diga "Mamá compró dos tacos"
- Mamá compró dos tacos
- ¿Que letras nos sirven?
- Ésta
- Tu me dices, ¿qué tienes que hacer para que diga "MAMA COMPRO DOS TACOS"?
- Dos tacos
- A ver
- Mamá compró dos tacos
- Necesitamos estas letras, a ver ¿cómo las ponemos?. A ver, así, así, así (Yo acomodo más letras, agrego: HCLLQ). ¿Qué dice ahí?
- Mamá compró dos tacos. (NAMNHJLLQ)
- Y para que diga "MAMA NO COMPRO TACOS"...¿Qué necesitamos hacer?...¿qué necesitamos hacer?
- Mmmm. Mamá compró dos tacos.
- Y para que diga: "MAMA NO COMPRO TACOS" ¿qué necesitamos hacer?
- Que mamá compró tacos
- Bueno, muy bien.

PATO

W. W. J. H. W. W.

PATOS

W. W. J. H. W. W.

AGUSTIN (GORDO)

Mama compra tres ticas

Mama A

Un pajaro uuela



- Ahora vamos a hacer uno diferente. Fíjate bien, te tienes que poner super abusado. Yo escribí aquí: "UN PAJARO VUELA" (esta muy distraído).
- CHUCHO: ¿POR QUE NO LE ENSEÑAS EL CUADERNO?
- Pájaro vuela
- Repítelo ahora tú con tu dedito
- Pájaro vuela
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (PAJARO)
- ...Un pollo vuela
- Y ...¿qué crees que diga aquí? (VUELA)
- Mamá...el pollo vuela...el pollo
- Y ¿qué crees que diga aquí? (UN)
- Un pollo vuela
- Muy bien. Ahora fíjate bien, tu vas a tener...¿te acuerdas como era toda junta? (asiente). ¿Cómo es?
- ALGUIEN LE DA UN SAPE
- Los pollos vuelan
- Un pájaro vuela. Ahora repítelo tú.
- Un pollo vuela
- Ahora, para que diga: DOS POLLOS VUELAN, ¿qué tienes que hacer?
- Los pollos vuelan (empieza a escribir)...
- Así como lo estabas haciendo, muy bien...a ver, así, muy bien...Muy bien, así como lo estas haciendo. Muy bien ¿qué fue lo que escribiste?
- Un pollo vuela
- Ahora para que diga: NO HAY PAJAROS, ¿qué tienes que hacer?
- ...Los pollos no vuelan
- Muy bien. Ahora escríbelo...
- Ya...
- Muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?
- Los pollos no vuelan
- Muy bien. Ya terminamos. Muy bien.

LOURDES

6 años

6 de abril de 1993

Con Lourdes empecé directamente la actividad porque ya había estado viendo como entrevistaba a los otros niños.

- ¿Qué son éstos?
- Patos
- Muy bien. Fíjate bien lo que vas a hacer ¿eh? Lourdes. Abajo de este vas a construir la palabra "pato". A ver.
- ¿Cómo le hago?
- Como tú creas que se hace (empieza y dibuja una línea horizontal) A ver así...¿Qué más necesitas para que diga "pato"?
- Unas letras
- A ver pónselas (no hace nada)...A ver pónselas. ¿Qué letras crees que necesites para construir la palabra "pato"? (pone la primera letra: l).

Muy bien. ¿Necesitas más? (asiente). A ver pónselas (sigue poniendo: o u R). Muy bien. A ver ¿qué fue lo que construiste? ¿qué dice?

- Pato
- Muy bien. Ahora fíjate bien lo que vas a tener que hacer. Abajo de este vas a construir, igual que esto, pero la palabra "patos" (empieza)...
- Ya
- Muy bien ¿Qué fue lo que construiste?
- Pato (es la misma escritura de la palabra anterior: louR)
- Patos. ¿Te acuerdas que era "patos"? Para que diga "patos" ¿qué le hace falta?
- Mmmmm, otra letra.
- A ver (agrega una S)
- Muy bien. ¿entonces qué dice aquí?
- Pato
- Pa- tos ¿para qué diga "patos"?...¿qué le hace falta? (agrega otra letra: \$)...Ahora sí. ¿Qué es lo que dice aquí?
- Pato
- Y aquí (oración anterior)
- Pato
- Y para que aquí diga "patos"
- Falta letra
- A ver pónsela (agrega una letra más: \$). Tú me dices cuando ya diga "patos".
- Ya.
- Ahora que dice aquí, todo esto (segunda palabra)
- Pato
- Y aquí (primera palabra)
- Patos

- Muy bien. Fíjate bien...¿Te tienes que poner bien abusada?...Fíjate bien Lourdes, yo aquí escribí: "MAMA COMPRO TRES TACOS"
- Mamá compró tres tacos
- Y ahora con tu dedito: Mamá compró tres tacos
- (Lo hace correctamente)
- Muy bien. ¿Qué crees que diga aquí? (MAMA)
- Mamá compró dos tacos...dos tacos
- ¿Te acuerdas como era toda junta? (asiente). ¿Cómo era? (se queda callada). Mamá compró tres tacos.
- Mamá compró tres tacos
- Entonces ¿qué crees que diga aquí? (MAMA)
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga aquí? (TACOS)
- Mamá compró dos tacos
- Muy bien. Y ¿Crees que diga "tacos" en algún lugar?
- Si
- ¿En dónde?
- En el mercado.
- Muy bien. Y ¿crees que diga "MAMA" en algún lugar?
- Mamá compró dos...dos tacos, mamá compró dos tacos (dice sin señalar).

- LLEGA MARI Y ACUSA A GORDO PORQUE NO LE QUIERE DAR MAS LETRAS DE PLASTICO
- Muy bien. A ver Lourdes ¿qué dice aquí? (COMPRO)
- Dice: Mamá-compró-tres-tacos.
- Muy bien. Y por último ¿qué dice aquí? (TRES)
- Mamá compró doble taco
- Muy bien. ¿Oye te acuerdas cómo era la oración?
- Si
- ¿Cómo era?
- Este...Mamá compró dos tacos.
- Mamá compró tres tacos
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. Ahora fijate bien lo que vas a tener que hacer. Tú vas a tener que construir: MAMA COMPRO DOS TACOS (empieza)...Tú me dices Lourdes...A ver. ¿Qué necesitas para escribir "MAMA COMPRO DOS TACOS"?
- SIGUE UN PLEITO A MUERTE POR LAS LETRAS ENTRE GORDO, JUAN, VERO Y MARI.
- Mmmmmmm
- ¿Nos sirven todas estas letras? (Le digo señalando la escritura anterior).
- Si
- A ver ¿entonces hazla?...Ves, muy bien...Acuérdate, tienes que escribir "MAMA COMPRO DÓS TACOS"
- Así como escribí
- LOS DEL PLEITO SE BAJAN A SEGUIR JUGANDO AL NIVEL DEL PISO
- Aja, así vas muy bien...aja, muy bien, tú me dices...
- Ya
- ¿Qué fue lo que escribiste?
- Mamá compró dos tacos
- Muy bien. Fijate bien lo que vas a tener que escribir: "MAMA NO COMPRO TACOS".
- Mamá no compró tacos
- A ver..igual que ésto...
- ¡Ya!
- A ver muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?
- Mamá no compró tacos

- Muy bien. Ahora vamos a hacer otra cosa... Fijate bien... yo escribí aquí: UN PAJARO VUELA
- Un pájaro "vola"
- Muy bien ¿qué crees que diga aquí? (PAJARO)
- En cual parte
- Aquí, en esta parte.
- El pato voló; de este lado
- Muy bien y ¿qué crees que diga aquí? (VUELA)
- El pato doble...dos veces voló, de este lado.
- Muy bien. ¿Te acuerdas como era toda la oración?
- Si
- ¿Cómo era?
- Mamá compró dos tacos

10UR

PATO

10URSS\$

PATOS

LOURDES

comparting tacos

MAPA DE RPTER S

MAPA DE RPTER S

MAPA DE RPTER S

UN PASADU UELA

MAPA DE RPTER S

- Esta es otra. Es: Un pájaro vuela (la repite). ¿Te acuerdas?. A ver repítela otra vez.
- Un pájaro "vola". Muy bien. ¿Entonces qué crees que diga aquí? (PAJARO)
- Un pájaro "vola", de este lado
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga aquí? (VUELA)
-Mmmm...
- A ver piénsale. ¿Te acuerdas cómo era toda la oración?...Un pájaro vuela
- Un pájaro "vola"
- Entonces ¿qué crees que diga aquí? (VUELA)
- EL pájaro, de este lado
- Muy bien
- Y aquí ¿qué crees que diga? (UN)
- Un pájaro "vola".
- Muy bien. ¿Crees que diga "PAJARO" en algún lugar?
- Sí
- ¿En dónde?... ¿Dónde crees que diga "PAJARO"?
- Aquí (señala de manera ambigua la palabra "pájaro").
- ¿En dónde?...a ver, señálame bien en dónde.
- En este de aquí (primeras letras de pájaro).
- A ver, ¿todo esto...o en dónde?...¿Todo esto o nada más ésto...(señala "pa")?
- Muy bien. Y ¿dónde crees que diga "VUELA"?
- Aquí (señala otra vez "pa")
- ¿Crees que diga "UN" en algún lugar? (asiente). ¿En dónde?
- Señala "VUELA"
- Muy bien. Fíjate bien lo que tú vas a tener que hacer, tu vas a escribir: "DOS PAJAROS VUELAN".
- ¿Cómo le hice?
- Como le hiciste. Igualito.
- Aquí. ¿Cómo le hice aquí?
- Como le hiciste ahí.
- ¿Cómo?
- Aquí abajito.
- Como le hice aquí, aquí lo voy a hacer...Aquí, como le hice aquí...
- Exactamente, para que diga: DOS PAJAROS VUELAN. ¿Si? Como le estas haciendo lo estas haciendo muy bien Lourdes...Acuérdate: Dos pájaros vuelan....A ver, tú me dices que fue lo que escribiste.
- Dos pájaros "volan"
- Muy bien. Ahora fíjate bien. Tienes que escribir: NO HAY PAJAROS...
- ¿Cómo?
- Igual, nada más que ahora tiene que decir: "No hay pájaros" (empieza)...A ver ¿qué fue lo que escribiste?
- Ningún pájaro vuela
- Muy bien. Ya terminamos.

ESLIE

7 años.

6 de abril de 1993

Eslic es la última niña entrevistada. También empiezo directamente la entrevista con ella.

- ¿Qué son éstos?
- Pollos
- ¿No crees que parecen más como "patos"? (asiente). Fijate bien lo que vas a hacer, abajo de este vas a escribir la palabra "pato"...Muy bien. Ahora fijate bien. Abajo de éstos vas a escribir la palabra "patos"...Muy bien Eslic, ¿qué fue lo que escribiste aquí?
- Patos
- ¿Y aquí? (oración anterior)
- Pato

- Muy bien. Ahora fijate bien lo que vamos a hacer... acá yo te voy a escribir una oración...Fijate bien, acá yo escribí: "MAMA COMPRO TRES TACOS".
- ¿Qué crees que diga aquí? (MAMA)
- Mamá compró tres tacos, tres tacos
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga aquí? (TACOS)
- Tacos
- Muy bien. ¿Dice "MAMA" en algún lugar?
- (Señala correctamente)
- Aja. Y ¿qué crees que diga aquí? (COMPRO)
- Mamá compró tres...
- Muy bien.
- Y ¿qué crees que diga aquí? (TRES)
- ...tres tacos
- Muy bien, ¿te acuerdas cómo era toda la oración junta? (asiente). ¿Cómo era?
- Mamá compró tres tacos
- Muy bien. Fijate bien lo que tu vas a tener que hacer ¿tú vas a escribir "MAMA COMPRO DOS TACOS" (empieza a escribir copiando la oración original, escribe "mamá compco" y se queda pensando)...A ver ¿te acuerdas qué es lo que tienes que escribir (mueve negativamente la cabeza)?: MAMA COMPRO DOS TACOS...a ver ¿qué es lo que llevas escrito? enseñámelo.
- Ma ma...dos tacos
- ¿Aquí ya dice "MAMA COMPRO DOS TACOS"?
- (asiente)
- ¿No te hace falta nada?
- (asiente)
- A ver, entonces pónselo
- (agrega "tres")
- Muy bien, ahora ¿qué es lo que dice?
- Mamá...dos tacos
- Muy bien. Ahora fijate bien lo que vas a hacer. Vas a tener que escribir "MAMA NO COMPRO TACOS"
- (Empieza a escribir copiando)
- ...aja ...(se queda parada). A ver, ¿cuál crees que va?, ¿qué tienes que escribir?...MAMA NO COMPRO TACOS... ¿lo puedes escribir?
- (Asiente)

- ...a ver...aja...¿cómo escribes eso?...a ver ¿que fue lo que escribiste acá? (ha escrito "mamá compca")...A ver ¿nos sirven estas (palabras de la oración modelo) para escribir "MAMA NO COMPRO TACOS" ¿Cuáles nos sirven? ¿Nos sirven todas?...A ver ¿nos sirve esta (TRES)?
- (asiente)
- Entonces ponla...aja...nos sirve esta (TACOS)...A ver, entonces ponla...Muy bien a ver ¿qué fue lo que escribiste?
- Mamá (dice algo que no se le entiende)
- ¿Mamá?
- Mamá no compró tacos.

- Muy bien. Ahora fíjate bien. Vamos a hacer otra...Fíjate bien Esle, aquí escribí: "UN PAJARO VUELA". A ver, ahora léelo tú con tu dedo.
- Un pájaro vuela
- ¿Qué crees que diga aquí? (PAJARO)
- Pa...pájaro
- Muy bien.
- ¿Y qué crees que diga acá? (VUELA...acá en todo esto.
- ...Vuela
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga aquí? (UN)
- Un pájaro...un
- ¿Crees que dice "PAJARO" en algún lugar? (asiente) ¿en dónde?
- Aquí (señala correctamente)
- ¿Y crees que dice "VUELA" en algún lugar?
- (señala correctamente)
- ¿Y crees que dice "UN" en algún lugar?
- (señala correctamente)
- Muy bien. Fíjate bien, tú vas a tener que escribir: "DOS PAJAROS VUELAN" (empieza a copiar textualmente)
- Ya
- ...A ver ¿qué fue lo que escribiste?
- Dos pájaros vuelan
- ¿Qué dice acá? (oración anterior)
-Un pájaro vuela
- Y acá (segunda oración)
- ...Dos pájaros vuelan
- Y ahora para escribir: NO HAY PAJAROS. A ver, escribe: NO HAY PAJAROS (también copia la oración modelo)...Muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?
- No hay pájaros.
- Muy bien. Ya acabamos

- ...a ver...aja...¿cómo escribes eso?...a ver ¿que fue lo que escribiste acá? (ha escrito "mamá compca")...A ver ¿nos sirven estas (palabras de la oración modelo) para escribir "MAMA NO COMPRO TACOS" ¿Cuáles nos sirven? ¿Nos sirven todas?...A ver ¿nos sirve esta (TRES)?
- (asiente)
- Entonces ponla...aja...nos sirve esta (TACOS)...A ver, entonces ponla...Muy bien a ver ¿qué fue lo que escribiste?
- Mamá (dice algo que no se le entiende)
- ¿Mamá?
- Mamá no compró tacos.

- Muy bien. Ahora fijate bien. Vamos a hacer otra...Fijate bien Esle, aquí escribí: "UN PAJARO VUELA". A ver, ahora leelo tú con tu dedito.
- Un pájaro vuela
- ¿Qué crees que diga aquí? (PAJARO)
- Pa...pájaro
- Muy bien.
- ¿Y qué crees que diga acá? (VUELA...acá en todo esto.
- ...Vuela
- Muy bien. Y ¿qué crees que diga aquí? (UN)
- Un pájaro...un
- ¿Crees que dice "PAJARO" en algún lugar? (asiente) ¿en dónde?
- Aquí (señala correctamente)
- ¿Y crees que dice "VUELA" en algún lugar?
- (señala correctamente)
- ¿Y crees que dice "UN" en algún lugar?
- (señala correctamente)
- Muy bien. Fijate bien, tú vas a tener que escribir: "DOS PAJAROS VUELAN" (empieza a copiar textualmente)
- Ya
- ...A ver ¿qué fue lo que escribiste?
- Dos pájaros vuelan
- ¿Qué dice acá? (oración anterior)
- ...Un pájaro vuela
- Y acá (segunda oración)
- ...Dos pájaros vuelan
- Y ahora para escribir: NO HAY PAJAROS. A ver, escribe: NO HAY PAJAROS (también copia la oración modelo)...Muy bien. ¿Qué fue lo que escribiste?
- No hay pájaros.
- Muy bien. Ya acabamos

pato

PATO

pato pato 7-5 7-10

PATOS

ESLIE

Mami compra tres tracos

mami compra tres

mami compra tres tracos

Un pagalo uela

un pagalo uela

un pagalo

UELA

ANEXO II. DATOS DE LOS NIÑOS

PATRICIA MARGARITO PEDRO

Tiene 12 años, ocupa el segundo lugar dentro de sus hermanos. Es limpiaparabrisas. Nunca ha asistido a la escuela, en éstos momentos esta llenando un promedio de dos horas tres veces a la semana a aprender a leer y escribir a "La casa de Apoyo al Menor Trabajador", en un proyecto de regularización académica que depende del INEA.

Cuando le pido que me lea me dice el nombre de las letras. Sabe escribir su nombre y algunos números.

ANGELICA MARGARITO PEDRO

Es hermana de Patricia. Tiene 10 años. Ocupa el tercer lugar. Generalmente vende chicles aunque a veces es limpiaparabrisas. Al igual que su hermana, nunca ha asistido a la escuela. También esta llevando las mismas clases para aprender a leer y escribir.

Cuando le pido que lea me dice el nombre de las letras, por ejemplo con la palabra "mesa": ¿qué crees que diga aquí? la "m" no la conoce, la "e" es un tres, la "s" es la c y la "a" es la e. Sabe escribir todos los números del 1 al 11 y parte de su nombre.

Toda la familia es originaria de Santiago de Mextitlán, Querétaro. Ellas dicen ser de origen "tomi". Son siete hermanos en total (3 niños, 4 niñas): Toño (13), Paty (12), Angélica (10), Anita (7), Ernesto (4), Lorena (3) y Raúl (8 meses).

Son las únicas de los hermanos que viven aquí en la capital. El resto de la familia incluyendo al padre, Benito Margarito Ramón y a la madre, Juana Pedro, sigue viviendo

en el pueblo. Se dedican a sembrar pero cuando vienen a la ciudad venden chicles. Ninguno de los padres sabe leer, el hermano mayor ha cursado hasta tercero de primaria.

Tanto Patricia como Angélica viven desde hace ya muchos años con su abuelita en la Colonia Jalalpa, El Grande. Ella se ocupa de las dos y a cambio le dan parte o todo el dinero que ganan. Trabajan en el alto de Avenida San Antonio y Revolución o/y Avenida San Antonio y Patriotismo. En los mismos están los tíos (dos tíos y una tía), los primos y la abueia (también vende chicles). Pasan casi todo el día en el alto. Ganan un promedio de 30 nuevos pesos diarios (generalmente 20 a veces 50). Muchas veces comen o desayunan en "La Casa de Apoyo al Menor Trabajador". Cuando no es así llevan comida ya preparada para comer en el alto. Interactúan con los primos que tienen. Es con ellos con quienes juegan en los momentos de descanso.

Las dos conocen muy bien el manejo del dinero. Distinguen perfectamente entre nuevos y viejos pesos. Saben el valor de cada una de las monedas, con éstas hacen sumas y restas, saben dar cambios. Sin embargo no saben escribir todos los números y tampoco leerlos, ni mucho menos efectuar sumas y restas escritas.

SAMUEL:

Son 5 hermanos, él es el tercero: Norma (11), Felix (9), Samuel (8), Mari (5) y Giovanni (2). Todos, excepto los dos últimos, van a la escuela. Tercero, segundo y primero respectivamente. Los tres mayores junto con el papá limpian parabrisas, generalmente en la esquina de Circuito Interior y Eje Dos Norte o bien en Plaza Galerías.

La mamá se dedica al hogar y a cuidar a los dos pequeños. El padre no completó la primaria y la madre no sabe leer y escribir.

MARI:

limpiaparabrisas. Lourdes vende mazapanes, antes iba al kinder pero lo dejó. Los dos más grandes llegaron hasta segundo. Javier hasta primero y Gabi es repetidora de ese mismo años. El papá vende chicles y la mamá trabaja en la casa.

ESLIE:

Tiene un hermano bebe, el papá es limpiaparabrisas y la mamá se dedica a la casa.

CHUCHO:

Es el único niño que no vive en la vecindad, aunque a a veces se queda a dormir ahí con sus primos. Su casa queda en la colonia Guerrero, sin embargo todos los días va a trabajar con su abuelo a la esquina de Circuito Interior y Eje Dos Norte. Chuco generalmente es limpia parabrisas aunque esporádicamente vende chicles o mazapanes. Su abuelo siempre vende chicles. Parece ser que fue abandonado por sus padres y desde entonces es su abuelo quien se hace cargo de él; por lo que se ve la relación entre ambos no es fácil. Su abuelo es una persona muy dura. Algunas gentes me contaron que cuando no vende lo indicado es maltratado. Tampoco participa completamente en las actividades con los otros niños ya que trabaja gran parte del día. Su trato con otros niños no es fluido, ya que no comparte fácilmente. Le gusta acapara la atención de los adultos y cuando no la tiene al 100% se retira y deja de participar.

Tiene una hermana de 5 años, ella vive con unos tíos y casi nunca se ven. Inició la escuela este años (primero) pero ya desertó y parece que no va a regresar. Su abuelo no sabe leer.

ANEXO III. DESCRIPCION DE LOS LUGARES EN DONDE TRANSCURRIERON LAS ENTREVISTAS

ENTREVISTAS CON PATRICIA Y ANGELICA

Con las dos hermanas se trabajó en "La Casa de Apoyo al Menor Trabajador". Ambas están acudiendo ahí para aprender a leer y escribir. Se hizo una primera entrevista a manera de "rapport" para conocerlas y que ellas me conocieran, fue en la segunda entrevista donde se llevó a cabo la tarea experimental. Por último, en el tercer encuentro se indagó el manejo del dinero que tienen; se improvisó una tiendita en la que se jugó a vender y comprar. Yo les pedía que pusieran los precios, los leyeran y pagaran con dinero real.

Todas las sesiones se llevaron a cabo en un salón, en donde había una mesa y varias sillas. A excepción de la entrevista experimental, siempre trabajaron juntas. Al finalizar el objetivo, siempre se hacía una actividad extra: un dibujo, leer un cuento, etc.

DESCRIPCION DE "LA CASA DE APOYO AL MENOR TRABAJADOR"

La Casa de Apoyo al Menor Trabajador esta ubicada en Jose Maria Vigil #60, Colonia Escandón. Es una casa vieja de dos pisos con un gran patio central. Las paredes están pintadas de colores alegres, además muchas tienen murales. El patio esta techado con un gran domo, por lo que entra mucha luz. El barandal del segundo piso tiene geranios colgados de la herrería. Todo lo anterior da un ambiente muy agradable y acogedor.

Esta institución fue adaptada para funcionar como centro de ayuda y apoyo a todos los niños que trabajan. Depende de la delegación Miguel Hidalgo. Cuenta con servicio

médico y dental, atención psicológica, un cuarto de tele, baños, regularización académica y talleres culturales: guitarra, teatro, joyería artesanal, peletería, danza conchera, música con instrumentos prehispánicos. Además se organizan excursiones así como eventos deportivos y culturales. Todos los servicios y talleres son muy baratos y niños trabajadores de muy diversas áreas acuden ahí. Algunos van por los servicios médicos, otros a bañarse o comer y muchos otros a participar en los talleres culturales.

ENTREVISTAS CON SAMUEL Y CHUCHO

Tanto con Samuel como con Chucho se trabajó en el transcurso de la tarde del dos de abril, en la esquina de Circuito Interior y Eje 2 Norte. El crucero es sumamente ruidoso, debido a la cantidad de coches que continuamente pasan, siendo necesario la gran mayoría de las veces gritar para poder ser escuchado (hecho que no parece afectar a ninguno de los niños, ya que pasan gran parte del día trabajando ahí, aunque a veces los distrae). También se levantan grandes tolvaneras y mezclado con el humo de los coches el ambiente resulta muy polvoroso.

Las entrevistas se llevaron exactamente abajo del puente, sentados en unos pequeños troncos de madera. A manera de base para recargarse se usó un libro grande.

En ambos casos para realizar el "rapport" comencé con el libro de ilustraciones, al igual que otras veces empecé por contar historias, después continué con la construcción de palabras con las letras de plástico y por último con la tarea experimental.

entrevistas con Juan, Mari, Vero, Lourdes, Gordo y Eslie.

El seis de abril en la tarde acudí a la casa de los niños porque ninguno se había presentado a la esquina de Circuito Interior y Eje Dos Norte. Esta se encuentra a unas cuantas cuadras del crucero.

Al ser Semana Santa muchos niños no habían ido a trabajar, lo mismo los papas. El patio central del multifamiliar estaba lleno de chiquillos de todas las edades. Unos jugaban

fútbol, otros corrían y el resto platicaba. La gran mayoría de las mamás se encontraban en uno de los departamentos viendo las telenovelas. Los papás se emborrachaban en otra de las casas.

Todas las entrevistas se llevaron a cabo en una escalera de uno de los edificios. Con todos los niños entrevistados se usó una tabla de madera a manera de base para recargarse. A medida que iban pasando se sentaban al lado del entrevistador. Nunca hubo un momento de silencio ya que se formaba una rueda alrededor del niño entrevistado. Todos estos chiquillos opinaban, comentaban y se burlaban del que estaba en el centro.

DESCRIPCION DEL MULTIFAMILIAR

El lugar es un pequeño multifamiliar relativamente nuevo (en muy buenas condiciones: construcciones de cemento, luz, agua, gas, etc.), aproximadamente con 36 departamentos distribuidos en diferentes edificios. Las escaleras de acceso a las viviendas son de metal, éstas van por fuera de los edificios y debido al tipo de barandal que tienen favorecen que los niños jueguen ahí, ya se escalando o colgándose de las mismas. Además hay una gran extensión de tierra que se usa también para jugar. Sin embargo, a pesar de estas buenas condiciones no dejan de existir problemas: hacinamiento, higiene, etc. Casi todas las familias tienen parentesco entre sí. Por ejemplo, cinco tíos de Chucho viven ahí.

Muchos de los niños trabajan en la calle, siendo en su mayoría limpiaparabrisas, los vendedores de dulces así como los payasitos son más poco frecuentes. En términos generales laboran en la esquina de Circuito Interior y Eje Dos Norte o bien en Plaza Galerías. En esa parte de la ciudad el Circuito va elevado, por lo que existen grandes puentes, la esquina es en realidad la lateral del Circuito y el Eje. Los niños se ubican precisamente abajo de un puente. Hay espacio suficiente para jugar "la cáscara" y otras actividades. También hay una coladera abierta, meterse al hoyo resulta uno de los juegos predilectos. Debido a la cantidad de coches que continuamente pasan el cruceo es

sumamente ruidoso, especialmente abajo del puente, ya que se forma eco. Plaza Galerías es un centro comercial que se ubica a unas cuadras de la Torre de Petróleos Mexicanos.