



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**El proceso de adquisición de la
lengua escrita en adultos desde
un enfoque psicogenético**

TESIS

Que para obtener el título de

Licenciada en Pedagogía

P R E S E N T A

Adriana Areli Bravo Lozano

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Marina Kriscautzky Laxague



Ciudad Universitaria, CD. MX.

Septiembre de 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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 Dios

Fuerza, vida, naturaleza, Fe y ser.

A mi madre:

Por ser mi ejemplo de fortaleza y madurez ante cualquier adversidad, por enseñarme el valor del esfuerzo y la dignidad. Por estar conmigo cada mañana en mis desayunos y cada noche en mis desvelos.

A mi padre:

Por darme siempre lo justo y lo necesario para poder desarrollarme en la vida, por esas mañanas escuchando las noticias llevándome a la facultad. Por enseñarme a apuntar a las estrellas.

A mi hermano:

Porque junto a ti aprendí a vivir, siempre del lado mejor del camino...

No imagino todas las tormentas que hemos pasado sin ti a mi lado.

A Santiago:

Por ser ese motorcito que llegó a mi vida para llenarla de amor y de dulzura.

Siempre estaré para ti mi niño como tu tita, tu tía y amiga.

A JCP:

Por ser paciente, valiente, decidido y audaz. Por enseñarme a ver la vida de otra forma, ser mi compañero, colega y amigo. Por estar y compartir este momento: te has ganado todo a pulso.

A Marina:

Por ser más que mi directora de tesis, te admiro y te respeto enormemente. Gracias por creer en mí y darme tantas oportunidades para crecer y desarrollarme profesionalmente.

A mis lectores:

*Por su lectura detallada y comentarios para mejorar
este trabajo.*

A mis amigos:

*Por compartir momentos tan especiales
en mi vida y apoyarme siempre.*

A la CTE-UNAM:

*Por darme el espacio y los recursos
para poder ejercer y crecer profesionalmente.*

Al equipo Alfabit:

*Gloria, Toño, Majo, Caro, Ramón
y Sergio. Por compartir esta aventura de
la alfabetización en la que todos nos transformamos.*

Por último y no menos importante:

A la familia Rosas Tavera por ayudarme y cobijarme durante el momento más difícil de mi vida. Por su amor y comprensión para salir adelante, aunque el final no fue el esperado siempre les estaré profundamente agradecida.

Olaf, no te puedo decir algo que no te haya dicho antes: ¡infinitas gracias!

“La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural, resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad”

Ferreiro & Teberosky

Contenido

Introducción	4
Capítulo 1. Analfabetismo y alfabetización	6
1.1 El analfabetismo en México.....	6
1.2 El concepto de analfabetismo.....	9
1.3 ¿Qué significa alfabetizar?.....	12
1.4 TIC y alfabetización.....	18
Capítulo 2. Marco teórico de referencia	21
2.1 Alfabetización de niños	21
2.1.1 Niveles de conceptualización en el proceso de adquisición de la lengua escrita	24
2.1.2 Primer periodo	25
2.1.3 Segundo periodo	28
2.1.4 Tercer periodo.....	32
Capítulo 3. Problema de investigación	40
3.1 Hipótesis general de investigación.....	40
3.2 Hipótesis secundarias.....	41
3.3 Metodología.....	42
3.4 Contexto de intervención	45
3.4.1 Actividades cotidianas	47
3.4.2 Proyectos de escritura	48
3.4.3 Actividades de lectura	49
3.4.4 Juegos con palabras.....	49
3.5 Características de la población:	51
Capítulo 4. Análisis de las evidencias.	51
4.1 Primer periodo en el proceso: Distinción entre el modo de representación icónico y no icónico.	53
4.2 Segundo periodo en el proceso: Construcción de formas de diferenciación. Etapa presilábica de la escritura.	54
4.3 Tercer periodo en el proceso: Fonetización de la escritura: de la hipótesis silábica a la alfabética.	57
4.3.1 Hipótesis silábica de la escritura	58
4.3.2 Hipótesis silábica con valor sonoro convencional	59
4.3.3 Hipótesis silábico-alfabética de la escritura.....	66
4.3.4 Desorden con pertinencia.....	78

4.3.5 La función del comodín.....	81
4.3.6 Hipótesis alfabética de la escritura.....	85
4.4 Conflictos específicos con el nombre propio	88
4.5 Las secuencias de las letras previamente construidas y su difícil asimilación.....	90
4.6 Evidencias con adultos sin correspondencia con niños.....	92
4.6.1 Lectura invertida en palabras que inician con vocal.....	93
4.6.2 Segmentación antes de la hipótesis alfabética.	95
Conclusiones	99
Experiencias de investigación.....	105
Referencias.....	106
Referencias de figuras e imágenes.....	107

Introducción

Actualmente en México un gran número de adultos hombres y mujeres no saben leer y escribir. Sin embargo, pocas investigaciones hay al respecto para conocer cómo es que adultos nacidos en México, con el español como lengua materna se apropian de un sistema de escritura. La falta de investigaciones en este campo ha generado la falsa idea de que el proceso de adquisición de la lengua escrita es menos complejo o incluso más rápido que por el que pasan los niños.

Por otra parte, poco se conoce sobre la reflexión que los adultos hacen sobre el sistema de escritura con el que han interactuado en mayor o menor medida durante casi toda su vida y que ha generado en ellos un “ser analfabeto” al cual se han acostumbrado y/o han padecido.

En esta investigación realizaremos una comparativa entre el proceso de adquisición de la lengua escrita de los niños, ampliamente estudiado desde la psicogénesis de la lengua escrita por Emilia Ferreiro desde la década de los 70 del Siglo XX, con las evidencias obtenidas a partir de la metodología Alfabit la cual explicaremos en apartados posteriores. Con esta investigación buscamos brindar algunas herramientas para otros alfabetizadores, así como sentar las bases para futuras investigaciones en el campo de la alfabetización de adultos.

En el primer apartado mostramos algunas cifras para fundamentar por qué el analfabetismo es un problema vigente, para ello problematizamos el concepto de analfabetismo y de alfabetización para mostrar que ambos conceptos involucran más que el saber leer y escribir o no de forma convencional. Por otra parte, damos a conocer cómo se ha transformado el concepto de alfabetización y cómo se ha dado la integración de las TIC en este proceso.

En el segundo capítulo establecemos nuestro marco teórico de referencia, el cual nos servirá para analizar nuestras evidencias y hacer la comparativa entre el proceso de adquisición de la lengua escrita de niños y adultos.

Posteriormente, fundamentamos este análisis con el problema de investigación y las hipótesis que queremos demostrar con este estudio. En este apartado también describimos la metodología que utilizamos para obtener nuestras evidencias, así como la forma en la que se implementó.

Finalmente, en el cuarto capítulo de esta investigación, analizamos ampliamente nuestras evidencias, comparándolas con los resultados obtenidos y publicados por Ferreiro y otras investigadoras sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Para cerrar esta investigación, en el último apartado mostramos nuestras conclusiones sobre las hipótesis inicialmente planteadas y del proceso en general, llegando a la propuesta de futuras investigaciones que profundicen en el proceso de adquisición de la lengua escrita de adultos.

Capítulo 1. Analfabetismo y alfabetización

En este primer capítulo abordaremos los conceptos de analfabetismo y alfabetización para dar un marco conceptual general que nos permita mostrar la pertinencia de las investigaciones en el campo de la psicogénesis de la lengua escrita, entendiendo ésta como la forma en la que se apropia un sistema de escritura socialmente construido.

Por otra parte, en este capítulo proponemos una reflexión sobre las implicaciones que tienen las actividades de lectura y escritura en un contexto comunicativo, para así dar pie a nuestro análisis sobre las reflexiones que hacen niños y adultos sobre el sistema de escritura, antes y durante las intervenciones educativas formales.

1.1 El analfabetismo en México

En nuestro país un gran número de personas (principalmente mujeres) se encuentran en condición de analfabetismo, esta condición excluye y pone en desventaja a por lo menos 4 millones de hombres y mujeres que por razones económicas, sociales y geográficas no aprendieron a leer y escribir dentro de las instituciones educativas del ámbito formal que existen actualmente.

A pesar de los esfuerzos que han surgido por erradicar el analfabetismo, México es un país con adultos, jóvenes y niños que estando en la etapa de escolarización formal o al haber pasado por ella, aún no saben leer ni escribir y/o no utilizan la lectura y la escritura en el medio en el que se desenvuelven.

La educación básica es un derecho, pero la cobertura no garantiza el acceso ni la permanencia en la escuela y, por ende, tampoco el ingreso a la cultura de lo escrito.

En la actualidad, de acuerdo con la Encuesta Intercensal del INEGI en el 2015, 4 de cada 100 hombres y 6 de cada 100 mujeres de 15 años y más no saben leer ni

escribir, agrupando el mayor porcentaje en personas de 65 años y más. (INEGI, s.f.)

En cuanto a los estados con mayor índice de analfabetismo, se encuentran Chiapas, seguido de Guerrero y Oaxaca, mientras que en el lado opuesto se encuentra la Ciudad de México, seguido de Nuevo León y Baja California con los índices de analfabetismo más bajos.

Más allá de las proporciones, es importante destacar que en más de un siglo apenas hemos logrado disminuir la cifra de analfabetos en cerca de 600 mil personas. (Narro & Moctezuma, 2012, pág. 6) la pregunta es ¿por qué? A pesar de que en los últimos años la cobertura de la educación básica está garantizada, el índice de analfabetismo no ha disminuido de manera considerable, incluso ha aumentado durante algunas décadas, o ha quedado estático tal como lo considera Hugo Casanova Cardiel del Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) quien menciona que “los porcentajes de analfabetismo han permanecido casi estáticos a lo largo de una década: 40% varones y 60% mujeres” (González, 2012).

Si bien la mayor parte de la población analfabeta se encuentra entre los adultos mayores, es necesario considerar que niños y jóvenes también se ven afectados; actualmente no sólo tenemos a la población adulta analfabeta de hace varias décadas, sino también a jóvenes que por diversas razones (didácticas, económicas, ideológicas, sociales geográficas) se han convertido en los nuevos adultos analfabetas, lo cual demuestra que el origen del problema persiste y seguirá vigente, en este sentido, las investigaciones que se realicen en el campo tendrán un gran valor social, en la medida en la que coadyuven a proponer alternativas para frenar y erradicar el problema.

Por otra parte, a las cifras antes mencionadas habría que agregar el porcentaje de personas que asistieron a la escuela, pero sólo cursaron el primer o segundo año de primaria donde les enseñaron las letras y aprendieron algunas “técnicas” para descifrar y juntar sílabas, lo cual generó la idea de que la lectura y la escritura sólo

tienen sentido dentro de la escuela, por lo que estas actividades no se desarrollan cotidianamente en su medio social.

Las acciones político-educativas que han surgido para la erradicación de este problema, han pasado por varias etapas, desde antes de la creación del INEA en 1981 con las escuelas nocturnas para trabajadores, las campañas contra el analfabetismo, las cartillas de alfabetización y el proyecto que lanzó José Vasconcelos cuando fue secretario de educación en 1921, en el cual dio prioridad a la educación popular entre muchos otros programas y acciones que se han implementado en nuestro país, hasta nuestros días con la campaña nacional de alfabetización y abatimiento del rezago educativo 2013-2018 que tiene como meta alfabetizar a 2.2 millones de personas.

A pesar de las acciones prometedoras y las declaraciones de compromiso nacional e internacional, la humanidad ingresó al siglo XXI con unos mil millones de analfabetos en el mundo (Ferreiro, 2000). Las condiciones en las que vive una persona analfabeta siguen siendo parecidas, son excluidas de muchos espacios y ámbitos a los que una persona alfabetizada accede, porque al no saber leer ni escribir también queda limitada la posibilidad para disponer de los dispositivos que han surgido con los avances de la tecnología.

Saber leer, escribir y comprender lo que se lee y lo que se escribe constituye la parte fundamental de todo proceso de educación elemental, por ello las personas que están en condición de analfabetismo no tienen la posibilidad de acceder a una educación posterior, se valen de las habilidades que han desarrollado con el paso de los años para vivir en un entorno alfabetizado y realizar cotidianamente sus actividades necesarias.

Si el sistema educativo busca ser incluyente, eficaz y de calidad, algo está fallando cuando hay personas excluidas que no cuentan con las herramientas mínimas para poder incorporarse plenamente a la sociedad. “No saber leer ni escribir constituye una de las más grandes desventajas personales y sociales que una persona puede tener. De hecho, se puede decir que esa condición margina, aísla

y demerita a los individuos, incluso en su propio medio social” (Narro & Moctezuma, 2012, pág. 8).

En siglos pasados, la educación sólo estaba destinada para una parte de la población, se relacionaba con un saber profesional y tenía estrecha relación con el estatus social de las personas. En la actualidad la educación es un derecho humano, es considerada como una herramienta fundamental para lograr una justicia social, y una característica indispensable para garantizar la equidad y la igualdad. Por ello, es necesario garantizar que todas las personas tengan las condiciones básicas para poder desenvolverse de forma efectiva en sociedad, independientemente del origen social, aunque sabemos que sigue existiendo una relación entre los estados con mayor índice de analfabetismo, y las condiciones sociales en las que se encuentran. Esta relación no es determinante, porque en ciudades urbanizadas, con menores índices de marginación, los casos de analfabetismo también se presentan, esto demuestra que existen otros factores que inciden en los procesos de alfabetización, y que impiden que podamos considerar a México como un país alfabetizado.

Por otra parte, el analfabetismo promueve la exclusión de los individuos y el pleno desarrollo de la vida en sociedad. Es bien sabido que el capital cultural de las familias influye en la educación de los hijos, pero esto no se limita al poder adquisitivo. Los hijos de padres analfabetos, por ejemplo, tienen una menor interacción con la lectoescritura lo cual hace que estén en desventaja en comparación con aquellos hijos de padres alfabetizados que se forman en ambientes donde la lectura y la escritura circulan casi de manera natural. Este tipo de consideraciones nos permiten mostrar que el problema del analfabetismo va más allá de las cifras y porcentajes que se puedan mostrar.

1.2 El concepto de analfabetismo

A lo largo de las décadas se ha transformado la forma en la que nos comunicamos, generando actividades de lectura y escritura diversificadas, los

soportes que se usan hoy en día no son los mismos que hace décadas. Estos cambios han generado que el “ser analfabeto” también se transforme, atribuyéndole otras características, sin embargo, sin importar cuáles sean las condiciones, el analfabetismo y el ser analfabeto tiene socialmente una carga negativa muy fuerte, con la cual gran parte de esta población ha vivido, y que ha influido directa o indirectamente en sus intentos por incorporarse a la cultura de lo escrito.

“El término analfabeto o analfabeta en su acepción original y más simple (según el diccionario de la Real Academia Española) significa: Que no sabe leer ni escribir. Pero, a medida que ha ido evolucionando la sociedad y que se ha tornado más compleja, el concepto ha requerido una evolución propia con el fin de hacerlo coherente con las necesidades de las personas así definidas. Digamos que ha requerido desarrollarse para incluir habilidades progresivas que permitan a las personas integrarse de mejor manera a la sociedad.” (Narro & Moctezuma, 2012, pág. 8)

El analfabetismo no sólo tiene relación con las instituciones educativas y con el llamado “fracaso escolar”, el problema del analfabetismo se compone de muchos factores, entre ellas el acceso y la exposición a ambientes de lectura y escritura; porque mientras en las zonas urbanas la lectura y la escritura circulan casi de forma natural y los niños interactúan con diferentes tipos de textos, en otras comunidades de la República, el acceso y la exposición es poca; en este sentido es innegable la influencia que tiene el contexto social y geográfico en los índices de analfabetismo, sin embargo, esta no puede ser la única causa.

Hubo una época, hace varios siglos, en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio, y a este oficio se dedicaban el resto de sus días (...) En esa época no había fracaso escolar. Quienes debían dedicarse a ese oficio se sometían a un riguroso entrenamiento. Seguramente algunos fracasaban, pero la noción misma de fracaso escolar no existía (...) Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió

que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía (Emilia Ferreiro. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México 2000)

El problema del analfabetismo recae mayormente en el fracaso de una persona, sin importar cuáles son las circunstancias o las condiciones que le impidieron leer y escribir, se le atribuye una responsabilidad. "Surge entonces la noción de "fracaso escolar", que es concebida, en sus inicios, no como fracaso de la enseñanza sino del aprendizaje, o sea, responsabilidad del alumno. Esos alumnos que fracasan son designados, según las épocas y las costumbres, como "débiles de espíritu", "inmaduros" o "disléxicos". (Ferreiro, 2000) esos adjetivos perduran durante años, haciendo que los niños analfabetos se conviertan en adultos analfabetos con experiencias de lectura y escritura desagradables.

Actualmente, con otros adjetivos, se sigue designando a algunos niños que estando en condiciones para aprender a leer y escribir, tienen problemas para darle sentido a la escritura fuera de las actividades escolares, esto les impide apropiarse de las convencionalidades del sistema escrito, en un contexto donde se escribe y se lee con un propósito comunicativo. Estos niños que se encuentran en condiciones más desfavorables o en ambientes donde la lectura y la escritura no tienen un valor social, corren el riesgo de ser futuros desertores o en el peor de los casos engrosar la población de analfabetas, como ha pasado en décadas anteriores.

El analfabetismo no es un problema de fácil solución. Retomando las ideas que plantean (Narro & Moctezuma, 2012, pág. 9) el analfabetismo es la manifestación de algo más grave y profundo, en lenguaje médico vendría a ser un síntoma que, de manera semejante a la fiebre podría quizá hacerse desaparecer, pero no resuelve la enfermedad o el motivo que la origina, al menos no de raíz.

1.3 ¿Qué significa alfabetizar?

En este contexto resulta necesario explicar qué entendemos nosotros por alfabetización y qué significa estar alfabetizado, para entonces reconocer las complejidades que involucra todo proceso de alfabetización, y por qué como dijimos en el apartado anterior, el problema no puede ser expresado sólo en cifras.

En respuesta a la definición básica de analfabeta/o, es necesario recalcar que el concepto incorpora más cualidades que el no saber leer y escribir de forma convencional, dado que las actividades de lectura y escritura ocurren en un contexto social y no sólo escolar; en este sentido, estar alfabetizado es más que poder descifrar algunas palabras aisladas. Las actividades de lectura y escritura son procesos de apropiación más complejos, que exploraremos en este apartado.

Como mencionamos anteriormente leer y escribir eran actividades que sólo podía realizar una pequeña parte de la población, sin embargo, con el paso de los años, los lectores se multiplicaron, los textos se diversificaron, y surgieron otros modos de leer y escribir dentro y fuera de las escuelas, “Los verbos leer y escribir habían dejado de tener una definición inmutable no designaban (y tampoco designan hoy en día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” (Ferreiro, 2000, pág. 1).

Si las actividades de lectura y escritura están relacionadas con el contexto, es éste el principal aspecto para construir una definición de alfabetización; de modo que la alfabetización debe tener sentido tanto en la escuela, como en las actividades fuera de ella. De hecho, siempre ha sido así; la escritura se inventó con el propósito de comunicar algo a un lector, aunque éste no siempre esté bien definido. La escritura no son sólo palabras aisladas, sino palabras en textos creados con un propósito específico. “La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural, resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad” (Ferreiro & Teberosky , 1981, pág. 1).

Durante muchos años las actividades de lectura y escritura estuvieron disociadas, los escribas no eran los productores de las ideas del texto. Sin embargo, sabían copiar muy bien las marcas gráficas, aunque tampoco eran capaces de comprender lo que en ellas decía. “La disociación de estas funciones fue la norma durante siglos pasados, el autor no era el ejecutor material de las marcas; los escribas no eran lectores autorizados; la escritura se exhibió durante siglos delante de poblaciones incapaces de leer lo exhibido” (Ferreiro, 1996, pág. 2).

En los años 60 se creyó que bastaba con conocer las letras, “saber juntarlas” y ser capaz de firmar algún documento importante. La enseñanza de la lectura y la escritura fue y sigue siendo en algunos espacios un intento porque los niños y adultos que no saben leer y escribir reproduzcan una serie de códigos gráficos que se relacionan con un sonido, empezando generalmente por las vocales para posteriormente juntarlas con las consonantes.

"Resulta obvio que el aprendizaje de la lecto-escritura no puede ser entendido como la mera adquisición de un código gráfico que se relaciona con un código acústico, sino que se trata del desarrollo de la capacidad de elaborar y utilizar la lengua escrita en las situaciones y para las funciones que cumple socialmente" (Colomer & Camps, 1996, págs. 27-28) de este modo, no existen dos momentos en la alfabetización, como se plantea en varios modelos, donde se enseña una técnica basada en los códigos gráficos, para después darle sentido a esas marcas en un contexto real. Adquisición y utilización es un proceso mental único que no se puede disociar, el aprendizaje del código es inseparable de sus finalidades (Colomer & Camps, 1996, pág. 28) es decir que, es necesario entender el propósito comunicativo y social que tiene el texto a la par que se produce.

La escritura no es un código de transcripción del lenguaje, no puede reducirse a una habilidad técnica, no escribimos como hablamos. La apropiación de la lecto escritura es un proceso complejo que debe ser analizado desde la postura del que aprende, para conocer los procesos sociales y cognitivos que permiten la alfabetización en cada época y contexto social y cultural.

En diferentes ámbitos he sostenido que debía complejizarse ese objeto, la escritura, a fin de comprender el proceso constructivo que su apropiación implica. Mientras perdure esa visión ingenia -la escritura como mera transcripción de lo oral- la actividad de escribir se reducirá a hacer visibles los sonidos. Desde esa perspectiva, no puede explicarse por qué el proceso constructivo es tan complejo. Por eso insisto en que debemos reconceptualizar la escritura. (Ferreiro, y otros, 2000, pág. 12)

La escritura que sólo tiene sentido en el circuito escolar, sin utilizar la lectura y la escritura para el propósito social que tiene no es alfabetizar. “Estar alfabetizado debe significar estar alfabetizado para la ciudadanía, alfabetizado para la calle, alfabetizado para el periódico, alfabetizado para los libros informativos, alfabetizado para la literatura, etc” (Ferreiro, 2000, pág. 3).

Las definiciones que existen sobre la alfabetización son varias, definirla de una sola forma resulta complicado, pues involucra varios factores; “las dificultades para una definición estable del concepto no provienen únicamente de la elevación progresiva de su nivel de contenido, o de los del lenguaje que contemple, otro tipo de dificultades tiene su origen en la redefinición de los objetivos del sistema educativo en las sociedades modernas” (Colomer & Camps, 1996, pág. 18), es decir, que las transformaciones en las sociedades han modificado los objetivos que se le dan a la alfabetización, así como las características que se le añaden, de modo que algunos expertos han optado por agregar adjetivos al concepto de alfabetización, como informática, digital, cultural etc.

En palabras de Narro y Moctezuma la alfabetización “no es un fin en sí mismo; no es una meta última y, por lo tanto, no debe ser vista únicamente y exclusivamente como un camino para adquirir las competencias elementales de saber leer y escribir. La alfabetización debe servir, sobre todo para que las personas participen de mejor manera, en condiciones de igualdad en el mundo social” (Narro & Moctezuma, 2012, pág. 7).

Con base en la reflexión de las definiciones anteriores, diremos que la alfabetización es un proceso que inicia mucho antes de saber leer y escribir de manera convencional y en este sentido estar alfabetizado es tener la capacidad de poder comunicar y participar socialmente, mediante la lectura y la escritura, en el tiempo y contexto que se vive, utilizando los soportes y herramientas que circulan en nuestra sociedad.

En consecuencia, leer y escribir, son actividades que se prolongan a lo largo de la vida en los diferentes momentos en los que la lectura y la escritura comunican, desde la producción de un texto básico, hasta crear textos de difusión científica, tesis artículos etc. No escribimos igual una carta para un amigo, que una reseña de un libro, o un informe de investigación. Los tipos de texto son variados, al igual que los propósitos para los cuales escribimos.

Con lo expuesto anteriormente, pretendemos mostrar que alfabetizar es más que enseñar a leer o descifrar, no basta con saber escribir el nombre o algunas palabras aisladas, “la alfabetización es un proceso complejo que requiere conocimiento especializado por parte de quien enseña, y pedagogías adecuadas al aprendizaje de quien aprende, que no se agota en el primer año de la escuela, ni en un corto programa de alfabetización para adultos sino que se desarrolla y perfecciona a lo largo de toda la vida” (Torres, 2008, pág. 1).

Por otra parte, estar alfabetizado involucra adquirir habilidades de lectura y escritura que tienen que ver con el contexto y los objetivos para los que se escribe, estas habilidades sólo pueden adquirirse leyendo y escribiendo. Una persona puede haber aprendido a leer y escribir durante la escuela, pero no encontrarle valor fuera de ella “se puede ir a la escuela y no aprender a leer y escribir o se puede aprender y sin embargo no llegar a utilizar la lectura y la escritura” (Torres, 2008, pág. 1). De este modo la alfabetización no termina cuando una persona sabe leer y escribir convencionalmente, de hecho, sin importar los años que llevemos en la escuela, o los textos que hayamos escrito, todos seguimos en un proceso de alfabetización porque nos desenvolvemos en una sociedad en la que las actividades de lectura y escritura cambian y se

transforman constantemente, de este modo modificamos nuestras actividades de comunicación, desarrollamos otras habilidades,

“Hoy estamos lejos de la vieja noción que identificaba alfabetización con acceso a las primeras letras, o de la definición provista por UNESCO algunas décadas atrás, según la cual estar alfabetizado era estar en capacidad de leer y escribir enunciados cortos y simples de la vida cotidiana” (Torres, 2008, pág. 1). Entonces para alfabetizar no basta con enseñar las letras, o como dicen los adultos “enseñar a juntarlas” es necesario que además se enseñe a utilizar la lectura y escritura como herramienta casi natural para el desarrollo del ser humano en sociedad.

“Los saberes se modifican, se transforman, se amplían y profundizan, se cuestionan y reformulan. Y, respecto a la lectura y la escritura, todos, incluso los adultos que leemos y producimos textos, estamos en proceso de alfabetización. Nunca llega un momento en que alguien *ya* sabe leer y escribir, nunca *ya* está alfabetizado. Dentro de cinco o diez años, seguramente, seremos capaces de leer y de escribir mejor que hoy, así como hoy lo hacemos mejor que hace cinco o diez años”.

(Nemirovsky, 2003, pág. 10)

Para alfabetizar a la población hacen falta acciones que prevean un mayor tiempo y algún tipo de capacitación para los que desean dedicarse a esta labor, de otro modo, corremos el riesgo de enseñar letras o palabras aisladas, sin transmitir ni reproducir el valor de la lectura y la escritura en contextos de comunicación real, más allá de los provistos por la escuela.

“Desde sus orígenes la enseñanza de la lectura y la escritura se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras, por un lado, y técnica de la correcta oralización del texto por otra parte. Sólo después de haber dominado la técnica surgirían, como por arte de magia, la lectura expresiva (resultado de la comprensión) y la escritura eficaz (resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor)” (Ferreiro, 2000, pág. 2)

En este sentido se ha planteado a la alfabetización como la enseñanza de esa técnica, y las acciones posteriores como la búsqueda por perfeccionar y utilizar esa técnica en contextos diversos. La mayoría de los programas de alfabetización actuales en nuestro país siguen trabajando con esta idea, utilizando el término de alfabetización funcional, como un segundo momento en el que ocurre la perfección de esa técnica, Sin embargo, no existe tal disociación nosotros hablamos del concepto de alfabetización a secas, es decir sin términos adyacentes.

“Estar alfabetizado es estar en capacidad de manejar la lengua escrita con solvencia: leer y escribir comprensivamente, leer y escribir para satisfacer necesidades de expresión, comunicación, información y aprendizaje relevantes a cada situación y contexto. En esta medida, la propia noción de “alfabetización funcional” –entendida como el nivel de alfabetización requerido para funcionar de manera efectiva en la sociedad (UNESCO 1992:16)- resulta redundante: la alfabetización o es funcional o no es alfabetización. Leer sin comprender, no es leer: es apenas descifrar. Escribir sin lograr expresar con claridad las propias ideas, y sin lograr que otros comprendan lo escrito, no es escribir: es apenas garabatear. (Torres, 2008, pág. 5)

En este sentido nosotros haremos referencia sólo al concepto de alfabetización sin ningún otro adjetivo, en el entendido de que estamos partiendo desde los inicios del proceso, es decir, desde el momento específico de reflexión de la escritura, cuando ésta se convierte en un objeto de conocimiento y se puede pensar y construir hipótesis¹ a partir de ella, para comprender las convencionalidades de nuestra cultura escrita y su función social.

¹ Dentro de la línea de investigación psicogénesis de la lengua escrita se utiliza el término *hipótesis* para hacer referencia a construcciones originales que hacen los niños, a partir de la reflexión sobre el sistema de escritura. “Estas hipótesis se centran en el niño, no como un ser que espera pasivamente el reforzamiento externo para dar una respuesta condicionada y mecánica; sino como un sujeto que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática” (Ferreiro & Teberosky, La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos, 1981)

No confundir con las hipótesis de esta investigación.

1.4 TIC y alfabetización.

En pleno siglo XXI con la inmersión de la tecnología en nuestro entorno social, la alfabetización no puede estar dissociada de la tecnología, saber leer y escribir debe también significar saber leer y escribir en y con una computadora. Esto no significa el desplazamiento del papel por la computadora, sino el reconocimiento de que alfabetizar sólo con papel y lápiz, no es alfabetizar para esta época ni para el medio en el que vivimos.

Como profesionistas del ámbito educativo, es necesario pensar en los objetivos que pretenden cumplirse con las campañas de alfabetización, cuáles son las habilidades y conocimientos que se espera que adquieran los niños y adultos, ¿estamos alfabetizando para esta época? En plena era de la tecnología, nos preocupamos porque los niños y adultos no alfabetizados tengan “bonita letra” que sepan utilizar el lápiz correctamente, que escriban en renglones sin irse chueco, aun cuando todo esto se puede solucionar con el uso de una computadora, que permitiría invertir un mayor tiempo a la propuesta de actividades con diversos textos que transmitan la importancia de la lectura y la escritura para comunicar, y que a su vez, permitan que los adultos formen parte de círculos lectores y escritores donde puedan apropiarse de las convencionalidades de la escritura.

En este sentido hay dos posturas, hay quien piensa que el uso de la tecnología en alfabetización va a facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura, debido a que la computadora representa una herramienta innovadora mediante la cual se pueden hacer muchas cosas. Por otro lado, están los que creen que el uso de la tecnología en el proceso de alfabetización debe postergarse hasta que las personas sean capaces de escribir y leer en papel, bajo esta postura parece impensable que una persona que no conoce las letras o que no sabe leer y escribir de forma convencional pueda ser capaz de utilizar una computadora; la mayoría de los modelos de alfabetización se agrupan en esta postura.

Ante ambos planteamientos, nosotros decimos, que la tecnología por sí misma no va a simplificar las dificultades cognitivas del proceso de alfabetización, es decir, el

simple uso de la computadora no va a modificar los problemas a los que se enfrenta una persona que ingresa a la cultura escrita. “Si bien considero indispensable tomar en cuenta las nuevas tecnologías para hablar de alfabetización, también debo enfatizar que las nuevas tecnologías no van a eliminar los problemas conceptuales que deben ser resueltos por el sujeto (niño o adulto). Comprender la naturaleza de un sistema alfabético de escritura utilizando lápiz o papel, o pantalla de computadora y teclado, no es conceptualmente diferente. (Ferreiro, 2007, pág. 314)

El uso de las diferentes herramientas tecnológicas permite el desarrollo de otras habilidades necesarias para la comunicación, en este sentido, el proceso de alfabetización debe buscar situaciones de comunicación real donde la computadora, el celular y el internet, son medios de comunicación a los cuales todos estamos expuestos. Por último, el diseño de actividades de alfabetización con sentido, que involucren el uso de TIC, permite deshacernos por el momento de algunos problemas que no son relevantes para el proceso cognitivo de alfabetización, tales como el aspecto motriz, que se trabaja durante tanto tiempo en la mayoría de los modelos de alfabetización. De este modo el uso de la tecnología en alfabetización debe ser vista como la herramienta para escribir de este siglo (además del lápiz y papel) de la misma forma que hace siglos se escribía en tablilla y con cuñas, la escritura hoy en día se presenta en varios soportes, por lo que centrarse sólo en uno de ellos, es hacer una alfabetización fragmentada.

“Bienvenida la tecnología que elimina diestros y zurdos: ahora hay que escribir con las dos manos, sobre un teclado; bienvenida la tecnología que permita separar o juntar los caracteres, a decisión del productor; bienvenida la tecnología que enfrenta al aprendiz con textos complejos desde un inicio” (Ferreiro, 2000)

Cada uno de los avances que surgen en la sociedad transforman de algún modo las actividades de lectura y escritura; actualmente tenemos la posibilidad de ser parte de comunidades integradas por personas de distintos países, con sólo tener una conexión a internet. De la misma forma, en su momento, la imprenta, la

máquina, de escribir, las impresoras y los celulares aportaron otras formas de comunicación que deben ser retomadas en las propuestas de intervención alfabetizadora.

Capítulo 2. Marco teórico de referencia

2.1 Alfabetización de niños

“La lectura y la escritura han sido consideradas, tradicionalmente, como objeto de una instrucción sistemática, como algo que debe ser “enseñado” y cuyo “aprendizaje” supondría la ejercitación de una serie de habilidades específicas” (Ferreiro & Teberosky, 1981, pág. 1). Sin embargo, estudios realizados con niños, por la Dra. Ferreiro desde la década de los 70, han demostrado, que el proceso de apropiación de la lectoescritura empieza mucho antes de que los niños comiencen a recibir algún tipo de instrucción formal en la escuela.

Las investigaciones dirigidas por Ferreiro demuestran que los niños son capaces de construir esquemas de aprendizaje previos a la etapa de la escolarización, los cuales les permiten hacer hipótesis y comprender el sistema de escritura que los rodea.

La exposición a diversos tipos de textos, anuncios, comerciales, propagandas etc. se encuentran presentes en el entorno del niño, esas marcas gráficas van adquiriendo una naturaleza simbólica a través de un largo proceso de construcción.

A través de los datos recogidos durante sus investigaciones, hechas con niños urbanos de medios sociales diferentes (de clase media, y de la periferia urbana marginada) en Buenos Aires, México, Monterey, Barcelona y Ginebra, Ferreiro puede establecer una progresión regular en los problemas y soluciones que los niños ensayan para descubrir la naturaleza de la escritura. “Algunos niños llegan a descubrir los principios fundamentales del sistema antes de comenzar la escolaridad, mientras que otros están aún lejos de haberlo logrado. (Ferreiro & Teberosky, 1981, pág. 2). Esto se debe a la interacción que los niños tienen con la escritura, entre mayor sea la exposición, mayores serán los cuestionamientos e hipótesis que pueden hacer para conocer la naturaleza de cualquier objeto.

La apropiación del sistema de escritura es un proceso por el que pasamos todos, “entendemos por proceso el camino que el niño debe recorrer para comprender

las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de su atención (y por lo tanto, de su conocimiento)” (Ferreiro & Teberosky, 1991, pág. 13).

Una vez que la escritura se constituye como objeto de conocimiento, los niños construyen varias hipótesis para comprender el sistema de escritura, que se van transformando conforme adquieren otras informaciones provistas del medio, que asimilan y acomodan a los esquemas de conocimiento previamente construidos.

“Cuando un niño escribe tal como él cree que podría o debería escribirse cierto conjunto de palabras, nos está ofreciendo un valiosísimo documento que necesita ser interpretado para poder ser valorado [...] Esas escrituras infantiles han sido consideradas, displicentemente, como garabateo, puro juego, el resultado de hacer como si pudiera escribir” (Ferreiro, 1998 , pág. 17). Sin embargo, estas marcas no convencionales, son el primer referente que nos demuestra que los niños piensan y saben algo sobre la escritura, aunque este “saber” no sea el esperado desde la visión adulta ni el convencional en términos de aprendizaje.

“No podemos reducir al niño, a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel, detrás de ello hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua, que es la escritura” (Ferreiro, 2000, pág. 7)

Cuando decimos que los niños piensan sobre la escritura, hacemos referencia al momento en el que la escritura se convierte en un objeto de conocimiento, este pensar es intencionado y busca dar respuesta a intereses concretos, a cuestionamientos que el niño crea y que da solución a partir de la información que viene del medio y que incorpora para construir sus propios esquemas de aprendizaje, los cuales se irán modificando.

“La construcción de un objeto de conocimiento implica mucho más que una colección de informaciones, implica la construcción de un esquema conceptual

que pueda interpretar datos previos y nuevos datos (es decir, que pueda recibir información y transformarla en conocimiento)” (Ferreiro, 1983, pág. 2)

Reconocer el valor que tienen las primeras escrituras, nos permite acceder y hacer un análisis sobre el pensamiento del niño, desde que la escritura se constituye como objeto de su atención y asimila y acomoda algunas de las informaciones provistas del medio hasta las transformaciones que surgen en sus esquemas de conocimiento. “Esos esquemas implican siempre un proceso constructivo en el cual los niños toman en cuenta parte de la información dada, dejan de lado parte de la información dada, e introducen siempre, al mismo tiempo, algo propio” (Ferreiro, 1983, pág. 3)

Los esquemas de aprendizaje permiten que los niños interpreten la información que viene del medio, son construcciones originales que les permiten construir conocimientos nuevos, mediante la asimilación de la información dada y la acomodación de ésta a sus esquemas conceptuales.

Aceptar que los niños piensan sobre la escritura mucho antes de que reciban alguna instrucción formal, conocer el pensamiento del que hablamos, el cual es coherente y válido a partir de la visión del que está aprendiendo, no es algo que retomen muchos modelos de alfabetización, sin embargo, “Jean Piaget nos obligó a abandonar la idea de que nuestro modo de pensar es el único legítimo, y nos obligó a tomar el punto de vista del sujeto en desarrollo. Esto es fácil de decir, pero muy difícil de aplicar coherente y sistemáticamente.” (Ferreiro, 1983, pág. 3)

Gracias a las investigaciones hechas principalmente por Ferreiro y derivadas de esta línea de investigación, hoy sabemos que llegar a comprender el funcionamiento del sistema de escritura involucra un proceso complejo porque “tienen lugar una serie de pasos ordenados antes de que el niño comprenda la naturaleza de nuestro sistema alfabético de escritura y que cada paso está caracterizado por esquemas conceptuales particulares” (Ferreiro, 1983, pág. 3) los cuales explicaremos en las líneas posteriores, dado que se relacionan con la intervención alfabetizadora que hemos realizado y la cual analizaremos en capítulos posteriores.

2.1.1 Niveles de conceptualización en el proceso de adquisición de la lengua escrita

Cuando hablamos de niveles de conceptualización nos referimos a los diferentes momentos en los cuales los esquemas conceptuales del niño se van transformando, a continuación, hablaremos de las hipótesis que se presentan en cada uno de estos niveles, entendiendo como hipótesis las construcciones originales que hace el niño para poder entender el funcionamiento de la escritura.

Para iniciar, es necesario hacer una diferencia entre “los aspectos figurales” y “los aspectos constructivos”. Las primeras escrituras infantiles aparecen, desde el punto de vista figural, como líneas onduladas o quebradas, continuas o fragmentadas. La apariencia figural no es garantía de escritura, ésta tiene que ver con la calidad del trazado, la distribución espacial de las formas etc.

Por otro lado, los aspectos constructivos, tienen que ver con lo que se quiso representar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones. (Ferreiro, 1998 , pág. 18); es decir, que, para interpretar las escrituras infantiles es necesario hacer una distinción entre lo que podríamos reconocer como marcas gráficas: garabateo, líneas, trazos, lo cual está relacionado mayormente con la motricidad. Por otra parte, los aspectos constructivos muestran el significado que otorgan los niños a estas marcas, qué es lo que representan y cuál es la variación que hacen entre estas marcas para que digan cosas distintas.

En términos de la evolución en el proceso, Ferreiro agrupa tres grandes periodos que pueden distinguirse y dentro de los cuales caben otras subdivisiones, éstos son:

- Distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico;
- la construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo);

- La fonetización de la escritura (que se inicia con un periodo silábico y culmina con el periodo alfabético).

A continuación, explicaremos de manera muy general cuáles son los momentos y características que se presentan en cada uno de estos periodos.

2.1.2 Primer periodo

El primer gran periodo se basa en la diferenciación entre lo icónico y no icónico, que en términos generales se refiere a la diferenciación entre el dibujo y la escritura. Al dibujar se está en el dominio de lo icónico, y al escribir, se está fuera de lo icónico; es decir que las marcas gráficas no reproducen la forma de los objetos. (Ferreiro, 1998 , pág. 19) Por ejemplo, la escritura de la palabra manzana, no tiene relación con su forma, tamaño o aspecto, las letras se usan para representar una propiedad de los objetos que el dibujo no puede representar: sus nombres.

Comprender, cuáles son las características que permiten que una serie de marcas gráficas diga algo, que no pueda ser expresado por el dibujo, es uno de los primeros cuestionamientos sobre la escritura.

Una de las primeras informaciones provistas del medio y que los niños incorporan, es que lo escrito tiene un ordenamiento lineal. Los niños no dedican sus esfuerzos intelectuales a inventar letras nuevas: la forma de las letras la reciben de la sociedad y las adoptan tal cual, (Ferreiro, 1998 , pág. 19). sin, embargo, deben enfrentarse a la distinción entre el dibujo y la escritura, para poder reconocer cuáles son las marcas gráficas que sirven para leerse.

Otro criterio que incorporan es “que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones de los niños pequeños” (Nemirovsky, 1999, pág. 2)

Los estudios realizados por la Ferreiro muestran que la relación entre el la escritura y el objeto que representa sucede desde un primer momento y esta relación se presenta de distintas formas, una de ellas es la idea de que para que algo pueda leerse tiene que estar acompañado de un dibujo, en los niños “opera una distinción –que nosotros no estamos habituados a hacer– entre “lo que está escrito” y “lo que puede leerse”. (Ferreiro & Teberosky , 1981) es decir, que las letras no bastan. Para que algo pueda leerse debe estar acompañado por un dibujo, como si éste fuera la confirmación de la escritura.

Para ejemplificar lo anterior, retomaremos el caso de un niño que presenta Ferreiro (Ferreiro & Teberosky , 1981, pág. 5) Héctor tiene 5 años “le decimos que acabamos de escribir un pájaro vuela y Héctor dice: Pos haga el pájaro. Le preguntamos si así no puede decir y él responde: No, porque no tiene ni un pájaro volando. Haz el pájaro y un árbol.

Lo anterior nos demuestra que, en este momento del proceso, la escritura necesita un acompañamiento para poder leerse, un soporte o algo, que de alguna manera permita leer lo que está escrito. “Héctor, como otros niños de su mismo nivel, sabe ya que se lee en las letras, pero para que se pueda leer en las letras hace falta algo más, precisamente aquello que no es para leer pero que permite interpretar lo que es para leer” (Ferreiro & Teberosky , 1981, pág. 6)

El caso de Héctor nos sirve para ejemplificar, que los niños son capaces de elaborar ideas propias sobre las marcas gráficas “ideas que no pueden ser atribuidas a la influencia del medio ambiente.

Desde los cuatro años, aproximadamente, los niños poseen criterios firmes para admitir que una marca gráfica puede o no ser leída antes de ser capaces de leer los textos presentados” (Ferreiro & Teberosky , 1981, pág. 2). Ideas como éstas son construcciones que no se relacionan con una información externa, pues ningún adulto enseñaría que hay que poner un dibujo en la escritura para que pueda leerse, esta idea surge a partir de la reflexión y cuestionamientos que el niño hace sobre la escritura.

A continuación, presentaremos el caso de Roberto, presentado por Nemirovsky (Nemirovsky, 1999, pág. 3)

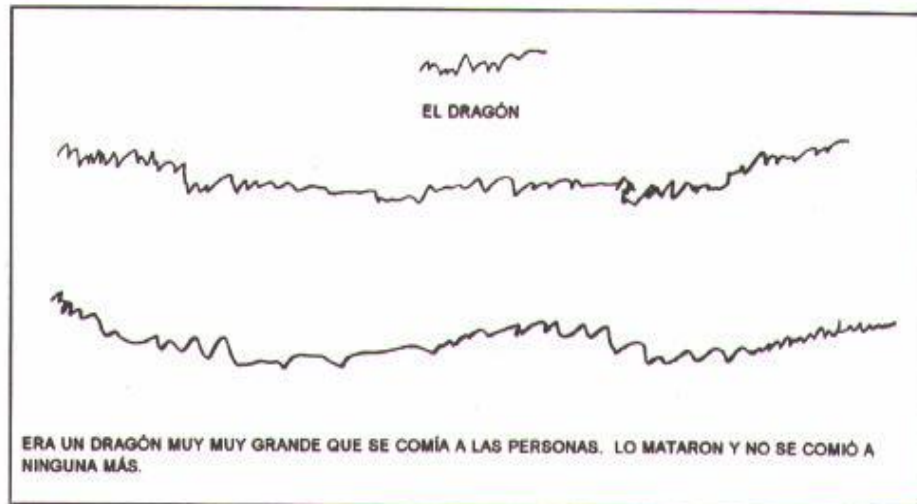


Figura 1. Escritura de garabateo hecha por un niño que se encuentra en la etapa presilábica del sistema de escritura, en la escritura puede reconocerse una distinción entre la actividad de dibujar y la de escribir.

Como se puede apreciar, Roberto tiene clara la distinción entre el dibujo y la escritura, los criterios “linealidad y arbitrariedad están presentes y destacan como propiedades esenciales que comparte con las escrituras sociales. Por otro lado, el trazo continuo caracteriza su producción.” (Nemirovsky, 1999, pág. 3)

En ambas producciones realiza una escritura distinta, en la primera para escribir “el dragón” y en la segunda, para escribir una oración sobre el dragón. Aunque en este momento del proceso, la escritura que hace no tenga semejanza alguna con las letras que utilizamos en nuestro sistema de escritura, la actividad que hace con el lápiz, que comúnmente reconocemos como simples garabateos, nos demuestra que hay un valioso intento por reproducir la actividad que nosotros hacemos con el lápiz cuando escribimos algo, y que en esta escritura hay un claro mensaje que él plasma a partir del conocimiento con el que cuenta en este momento.

2.1.3 Segundo periodo

Una vez realizada la distinción entre el dibujo y la escritura, “los niños dedican un gran esfuerzo intelectual a construir formas de diferenciación entre las escrituras, y eso es lo que caracteriza al periodo siguiente” (Ferreiro, 1998 , pág. 19) que Ferreiro denominó como: la construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo) el cual referimos en un inicio como el segundo gran periodo. Durante éste los niños incorporan a sus esquemas informaciones que les permitan descubrir cómo funciona el sistema de escritura, qué letras deben poner, para hacer una distinción entre las palabras. En este momento “hace su aparición un criterio que hemos llamado de ‘cantidad mínima de caracteres’, criterio que perdura durante mucho tiempo y tiene una influencia decisiva en toda la evolución” (Ferreiro & Teberosky , 1981, pág. 2)

En este momento “los criterios de diferenciación entre las escrituras son primeramente intra-relacionales consisten en el establecimiento de las propiedades que un texto debe poseer para poder ser interpretable” (Ferreiro, 1998 , pág. 19)

Estas propiedades se fundamentan sobre el eje cuantitativo y cualitativo, es decir, cuántas letras se necesitan para escribir una palabra y después cuáles letras se necesitan. A esto Ferreiro le denomina “cantidad mínima de letras” (generalmente tres) y “variación interna” (Ferreiro, 1998 , pág. 19)

Los modos de diferenciación que utilizan los niños versan sobre estos dos criterios, ¿cuántas y cuáles letras debo poner para que pueda leerse?, el control de ambos criterios, es lo que establece distintos modos de diferenciación, que se irán complejizando conforme incorporen y modifiquen otros conocimientos a sus esquemas de aprendizaje.

“Es necesario destacar que las características correspondientes a los aspectos cuantitativos tienen una evolución relativamente independiente de los aspectos cualitativos, y viceversa. De ahí que un niño puede escribir sin control sobre la cantidad de grafías (aspecto cuantitativo) y con diferenciación de las mismas (aspecto cualitativo), como también cabe la posibilidad de que lo haga con control sobre la cantidad de grafías y sin diferenciación entre grafías” (Nemirovsky, 1999, pág. 4)

Es decir, podemos encontrar escrituras en las cuales un niño escriba siempre más de tres letras, sin hacer alguna variación entre las grafías, como también podemos encontrar producciones en las que el niño haga una distinción entre las grafías, sin tener un control sobre la cantidad de éstas. Para ejemplificar esto, retomaremos el caso de Olga.

“Olga es una niña de seis años que comienza la escuela con un tipo de escritura indiferenciada. Todo lo escribe con el mismo grafema repetido muchas veces el comienzo y el final están determinados solamente por los límites del espacio gráfico” (Ferreiro, 1983, pág. 5)

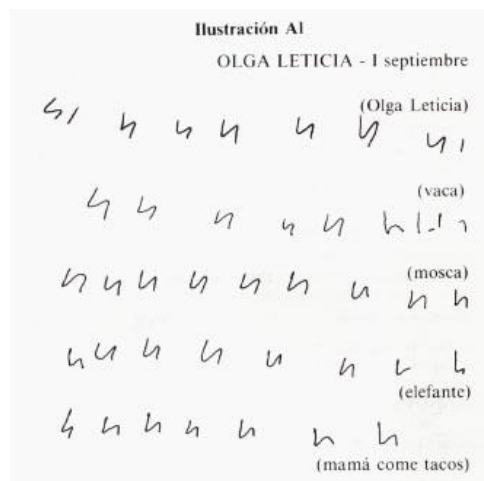


Figura 2. Escritura de Olga con una sola grafía para construir cadenas graficas distintas.

dos meses y medio, en una tercera entrevista que hace Ferreiro, Olga ha incorporado algunas informaciones provistas por su maestra, aunque no del modo esperado, Olga ha hecho un progreso notorio “La maestra estaba tratando de presentar la escritura alfabética como una combinación de sílabas. Olga aprendió

otra cosa: aprendió a producir diferencias objetivas en los resultados para representar cosas diferentes”. (Ferreiro, 1983, pág. 6)

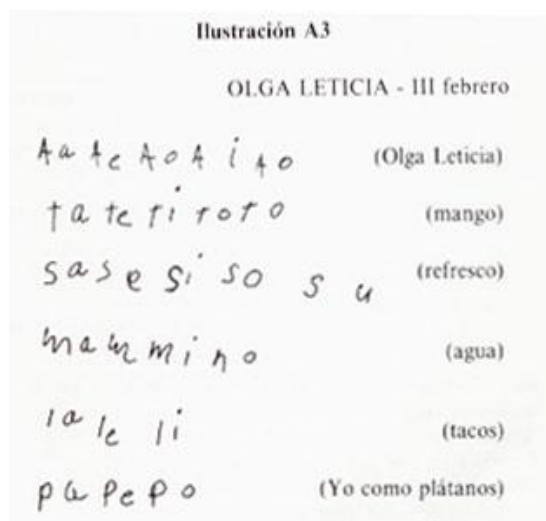


Figura 3. Escritura de Olga tras un periodo escolar, se identifica el conocimiento de otras grafías las cuales utiliza para hacer distinciones en las cadenas gráficas.

Desde el punto de vista tradicional, Olga no ha aprendido lo esperado, sin embargo, si analizamos detenidamente los avances en su proceso retomando lo que sí ha aprendido, tendremos una visión más amplia sobre las complejidades de apropiarse de un sistema de escritura que Olga todavía se cuestiona. En este ejemplo se aprecia claramente un control sobre la cantidad de grafías que pone, así como la variación que realiza entre cada una de las escrituras. Con la información provista por la maestra, Olga construyó modos de diferenciación más complejos, en el cual todas las palabras están escritas de distintas formas, la maestra trataba de enseñar las sílabas para formar las palabras y Olga utilizó lo enseñado para escribir varias palabras. En este momento, Olga todavía no descubre la relación entre lo que se ve y lo que se escucha, las letras que pone no tienen ninguna relación sonora, sin embargo, conforme avance el proceso, Olga irá construyendo otras hipótesis que le permitirán acercarse a una escritura convencional.

Como habíamos mencionado, los modos de diferenciación que utilizan los niños durante este periodo versan sobre el eje cuantitativo y cualitativo (cantidad mínima y variedad) sin embargo, dentro de éstos, se construyen otras interrogantes que

los niños se plantean para satisfacer los dos criterios construidos. Uno de los problemas consiste en cómo decidir con cuántas letras se escribe y cómo hacer la diferenciación porque si sólo se usa una sola letra, lo escrito no se puede leer.

Los niños exploran entonces criterios que les permiten dar solución algunas veces haciendo variaciones sobre el eje cuantitativo y a veces sobre el eje cualitativo, que les permitan crear escrituras diferentes que se puedan leer.

Debido a que en un inicio aún no se establece la relación entre lo que se lee y lo que se escucha, los niños construyen hipótesis para poder entender cuál es la relación que tiene la escritura, con el objeto que representa. “Las hipótesis que desarrollan los niños, constituyen respuestas a verdaderos problemas conceptuales, problemas semejantes a los que se plantearon los seres humanos a lo largo de la historia de la escritura” (Teberosky, 2000, pág. 3)

“La primera idea de los niños es que están escritos los nombres sustantivos y los nombres propios. En ese caso decimos que además de atribuir al texto una intención comunicativa, piensan que su función es la de "denominar" los objetos presentes en la imagen o en el contexto.” (Teberosky, 2000, pág. 4), de este modo, una de las hipótesis sobre la relación entre el objeto y su escritura, consiste en creer que la extensión de la palabra tiene relación con las características del objeto que representa, por ejemplo, que, para escribir oso, se necesitarían muchas letras, porque el oso es muy grande. “En determinado momento los niños tratan de hacer corresponder la cantidad de letras de la palabra escrita con ciertas propiedades cuantificables del objeto (así, por ejemplo, Antonio, de cuatro años, nos dice que elefante debe escribirse con más letras que mariposa, porque pesa como mil kilos)” (Ferreiro & Teberosky , 1981, pág. 6)

2.1.4 Tercer periodo

En los periodos descritos anteriormente, los niños reflexionan sobre los aspectos figurativos y no figurativos, así como los criterios de diferenciación “En estos dos primeros periodos, lo escrito no está regulado por diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros [...] en el tercer periodo, el niño comienza por descubrir que las partes de su escritura (sus letras) pueden corresponder a otras tantas partes de la palabra escrita (sus sílabas)” (Ferreiro, 1998 , pág. 20) Es decir, durante los dos primeros periodos, no existe una correspondencia sonora con las grafías escritas, durante este momento, los niños utilizan los criterios de cantidad mínima y variedad de letras para hacer construcciones originales de escritura. Durante estos dos periodos, decimos que los niños se encuentran en una etapa pre-silábica.

Conforme el proceso avanza, los niños aceptan que la relación entre la palabra y su significado no puede estar determinado por las características del objeto que representa. “El niño comienza por descubrir que las partes de la escritura (sus letras) pueden corresponder a otras tantas partes de la palabra escrita (sus sílabas)” (Ferreiro, 1998 , pág. 20)

Conforme el proceso avanza, los niños están expuestos a otras informaciones del medio que asimilan e incorporan para dar solución a distintos momentos en los cuáles deben construir formas lógicas para hacer la diferenciación entre las palabras, de forma que sus producciones escritas los dejen satisfechos. “Al escribir, el niño trata de encontrar las unidades sonoras que correspondan a las letras y para ello hace uso de sus conocimientos sobre los enunciados orales. Las unidades pronunciables que descubre son las sílabas, repitiendo el nombre que tiene que escribir varias veces para sí mismo” (Teberosky, 2000, pág. 8) Esto no quiere decir que, al pronunciar las palabras, el niño descubre el sistema alfabético, en este momento sólo descubre que el pronunciar una palabra se puede hacer un recorte y éste es silábico. A partir de este momento inicia el tercer periodo que Ferreiro denominó “la fonetización de la escritura”, el cual inicia con un periodo silábico y culmina en un periodo alfabético. Reconocer la relación entre lo que se

lee (lo que suena) y lo que se escribe (la grafía) es algo que caracteriza al tercer gran periodo.

Esta relación se focaliza inicialmente sobre el eje cuantitativo, “esto se expresa en el descubrimiento de que la cantidad de letras con la que se va a escribir una palabra puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Esas ‘partes’ de la palabra son inicialmente sus sílabas” (Ferreiro, 1998 , pág. 20) Es decir, los niños descubren inicialmente que puede existir una relación entre el número de sílabas “de partes” que logran pronunciar, con el número de letras con las que debe escribirse la palabra. “Así se inicia el período silábico que evoluciona hasta llegar a una exigencia rigurosa una sílaba por letra, sin omitir sílabas y sin repetir letras” (Ferreiro, 1998 , pág. 20)

A continuación, explicaremos cuáles son las características de este periodo, y cuáles son las hipótesis que se construyen, a partir de las cuales los niños realizan producciones distintas a las encontradas en los periodos anteriores.

Empezaremos retomando el caso de Olga, expuesto por Ferreiro, para explicar la hipótesis silábica. En la cuarta entrevista, cercana al fin de año, Olga ha hecho grandes avances.

“Escribe muy cuidadosamente su nombre diciéndolo silábicamente para sí misma (“Ol... ga.. letiii...”) mientras pone **o g i a**. Luego procede a verificar. Va diciendo una sílaba por vez, mientras señala una letra por vez: “Ol-ga-le-tis ...”. Sorprendida por el resultado, comienza nuevamente: “Ol-ga-le... faltó la le”. La estimulamos a que comience nuevamente. Mientras va diciendo para sí misma “... le, la e? ... ol-ga-le-ti... la i... cia”, escribe **o g e i s a** y ahora sí está satisfecha con el resultado. Utilizando el mismo método escribe varias palabras.” (Ferreiro, 1983, pág. 6)

A partir de este ejemplo, podemos apreciar una producción distinta a las que hemos explorado en los periodos anteriores, que demuestra un proceso de reflexión y construcción sobre el sistema de escritura, que hacen los niños; el cual es pocas veces apreciado desde el punto de vista escolar. En el caso de Olga,

durante todo el ciclo escolar realizó avances notorios que no fueron percibidos, “para los estándares escolares estaba aún muy por debajo de la ejecución esperada, porque no escribía convencionalmente. De hecho, estaba haciendo mucho más que reproducir escrituras previamente observadas en el pizarrón o en el libro escolar: estaba inventando un sistema silábico de escritura” (Ferreiro, 1983, pág. 7) en el cual desde la lógica que ha construido, no hace falta más que poner una letra por cada sílaba, para escribir una palabra.

En el caso de Olga, además de haber un control sobre el eje cuantitativo, (la relación entre el número de sílabas y el número de letras), hay una correspondencia sonora con las letras que pone, sin embargo, el periodo silábico puede iniciar antes de que exista una correspondencia sonora, es decir, teniendo control únicamente sobre el eje cuantitativo.

Para ejemplificar esto, retomaremos el caso de Daniel presentado por Nemirovsky (1999, pág. 5).

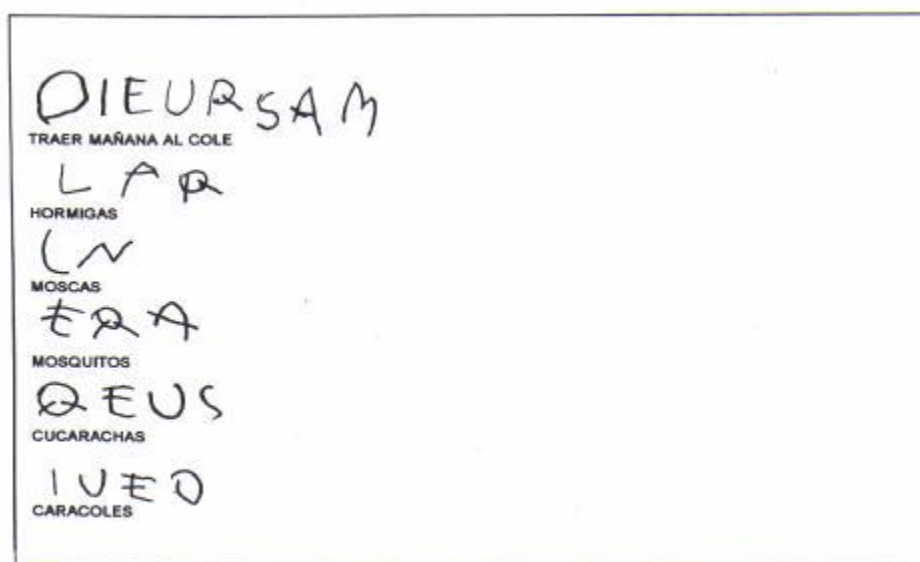


Figura 4. Escritura silábica sin valor sonoro convencional, con correspondencia cuantitativa.

A partir de esta producción, Daniel muestra una relación entre el número de letras y las sílabas que corresponden a la escritura que hace. Esta relación es consistente para la oración y todas las palabras posteriores que escribe. “Aunque la mayoría de las grafías utilizadas son simil-letras, estas no guardan relación con

el valor sonoro convencional de cada una de las letras empleadas” (Nemirovsky, 1999, pág. 6) Aunque en diferente nivel, esta producción al igual que la de Olga, se encuentran dentro del periodo silábico, dado que la producción se basa en la hipótesis explicada anteriormente (una letra para cada sílaba).

La hipótesis silábica se mantiene más o menos estable en todas las producciones escritas durante este periodo, sean escrituras de palabras, oraciones, o textos completos, tal como lo ejemplificaremos con el caso de Almudena, presentado por Nemirovsky. (1999, pág. 6)

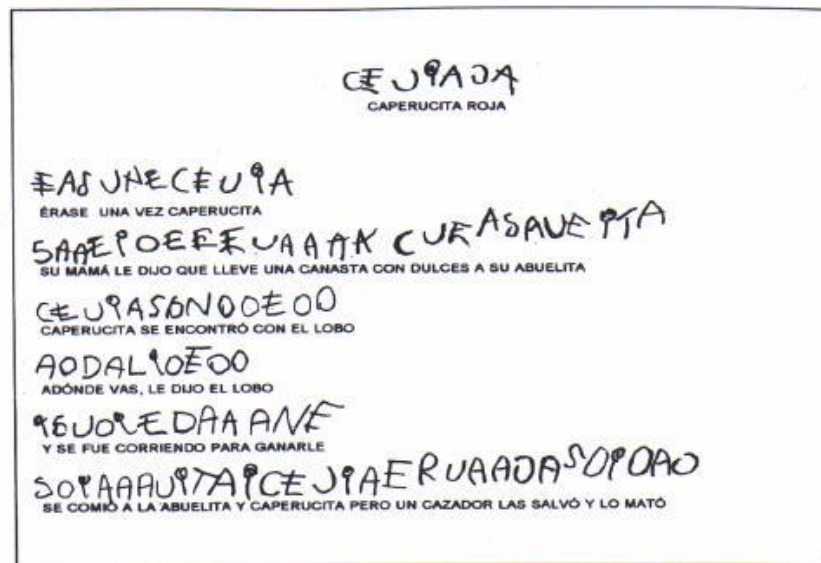


Figura 5. Escritura silábica extensa con valor sonoro convencional y correspondencia cuantitativa.

En este caso, Almudena escribe silábicamente, durante todo el texto utiliza una letra para cada sílaba, al igual que Olga, tiene control sobre el eje cualitativo, y sobre el eje cuantitativo. En todas las palabras, las letras que utiliza tienen una correspondencia sonora con las partes de la palabra, incluso para el caso de “le” donde utiliza sólo la letra E y para “se” donde utiliza sólo la letra S sistemáticamente en tres ocasiones. No hay ninguna palabra que no quede representada en su escritura. “A partir de este momento, si conocemos el contexto de la situación de escritura, podemos leer a veces las producciones de los niños sin necesidad de que ellos, como autores, nos digan lo que allí han escrito”. (Nemirovsky, 1999, pág. 6)

Es necesario precisar la importancia de conocer el contexto de cada una de las producciones escritas hechas por los niños, en casos como los ejemplos de los primeros periodos es importante además, pedir a los niños la lectura en voz alta de lo que han escrito, a la vez que señalan con el dedo lo que están leyendo. De este modo se confirma que los resultados que se obtienen son una verdadera muestra de lo que los niños piensan en este periodo sobre la escritura, y no sólo una interpretación de quien hace la investigación. Sin embargo, una vez que las hipótesis son más o menos estables, a partir del conocimiento sobre el contexto de la actividad que se solicita, se pueden leer las escrituras de los niños, aunque éstas aún no sean convencionales.

Una vez que se tiene un control sobre el eje cuantitativo, y se establece la correspondencia sobre el eje cualitativo, se presentan otros conflictos a los cuales se agrega a veces la acción educativa. En algunos casos, la hipótesis silábica empieza a desestabilizarse cuando en sus producciones los niños notan que para escribir una palabra usaron dos letras y para escribir otra, usaron de nuevo las mismas letras, por ejemplo, para pavo AO y para pato AO, en este momento los niños reconocen que para escribir dos palabras distintas se deben usar letras distintas, o que dos palabras iguales deben leerse igual. Llegar a estas reflexiones forma parte del proceso, y no sucede de forma inmediata, en algunas ocasiones los niños quedarán conformes con sus escrituras, aunque usen las mismas letras. Sin embargo, la hipótesis silábica dejará de resolver los problemas de escritura que los niños enfrentan, obligándolos buscar otras formas de solución “hasta que el niño tiene el valor suficiente para comprometerse en un nuevo proceso de construcción. El periodo silábico-alfabético marca la transición entre los esquemas previos en vías de ser abandonados y los esquemas futuros en vías de ser construidos” (Ferreiro, 1998 , pág. 21)

El periodo silábico-alfabético representa para el niño otra clase de desafíos cognitivos, diferentes a los presentados en el periodo anterior, “(oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido). Es un período de transición en el que se mantienen y se cuestionan simultáneamente las relaciones silábicas,

por ello las escrituras presentan sílabas representadas con una única letra y otras con más de una letra.” (Nemirovsky, 1999, pág. 6) Es decir, durante este periodo los niños van a escribir una palabra en la cual algunas sílabas estén escritas con más de una letra convencional, mientras que otras partes de la palabra estarán representadas sólo con una letra con valor sonoro convencional.

Para ejemplificar este periodo, retomaremos el caso de Omar presentado por Ferreiro (1983, pág. 9)

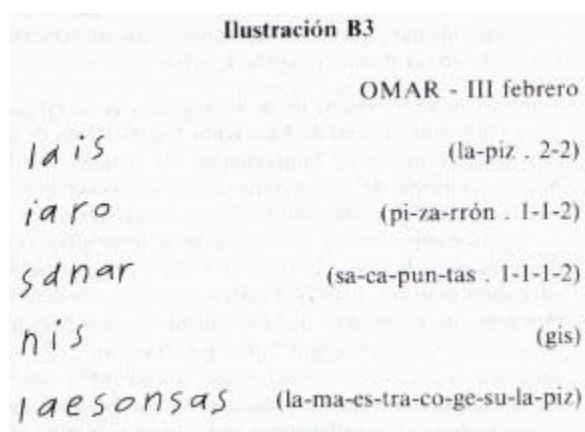


Figura 6. Escritura silábica alfabética con sílabas complejas en conflicto.

En la producción escrita de Omar “algunas letras representan sílabas mientras otras representan fonemas².” (Ferreiro, 1983, pág. 9) En la escritura de lápiz, la primera sílaba ‘la’ la escribe completa, mientras que para la sílaba ‘piz’ escribe dos letras convencionales. El caso de pizarrón, es un ejemplo que Ferreiro retoma, es una palabra que contiene una sílaba compleja, ‘rron’ que al final Omar logra representar con dos letras. “las primeras dos letras representan las primeras dos sílabas, pero las otras dos letras representan dos de los fonemas de la última sílaba” (Ferreiro, 1983, pág. 9) Este avance en el proceso es muy cercano a la escritura convencional.

“Este tipo de escritura ha sido tradicionalmente analizado como ‘omisión de letras’. Es cierto que, desde el punto de vista de la escritura adulta convencional, faltan algunas letras. Pero desde el punto de vista del sujeto

² Fonema como unidad mínima de sonido

en desarrollo (es decir, tomando en cuenta lo que ha ocurrido antes en el desarrollo) este tipo de escritura es 'adición de letras'. El niño está introduciendo más letras de las que necesitaba en su análisis silábico previo. (Ferreiro, 1983, pág. 10)

Llegar a este momento en el proceso, ha requerido que el sujeto incorpore una serie de informaciones provistas por el medio, y una construcción particular sobre el funcionamiento del sistema de escritura. En este punto el sujeto ha transformado sus esquemas previos para poder llegar a comprender que hay una correspondencia entre el sonido y la palabra, que esa correspondencia no tiene que ver con las características del objeto, que existe una relación entre las sílabas y el número de letras, pero que una letra no basta, 'no dice'.

"Cuando el niño descubre que la sílaba no puede ser considerada como la unidad sino que ella es, a su vez, reanalizable en elementos menores, ingresa en el último paso de la comprensión del sistema socialmente establecido" (Ferreiro, 1998 , pág. 21)

Dentro este periodo se encontrarán distintas variaciones, dependiendo del tipo de palabra que se escriba, en el caso de palabras con sílabas simples compuestas por CV, como PERA, la escritura será algunas veces alfabética, mientras que en el caso de palabras con sílabas complejas CCV como GRASA, la escritura de las palabras seguirá representando grandes desafíos.

Decidir cuántas y cuáles letras es un cuestionamiento que se presentará de diferentes formas a lo largo del proceso, a partir de diferentes hipótesis, durante este periodo, nos encontraremos con escrituras que tienen las letras convencionales pero ordenadas de forma diferente.

La desestabilización de la hipótesis silábica no tiene relación estricta con un periodo de tiempo, los niños pueden tardar mucho en comprender que la escritura no es silábica, incluso siempre existen los retornos a hipótesis previas. Esto quiere decir que, aunque en algunas ocasiones los niños sean capaces de escribir alfabéticamente, no quiere decir que este periodo 'ha sido superado'

“La hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido) implica que las escrituras presentan casi todas las características del sistema convencional, pero sin uso aún de las normas ortográficas.” (Nemirovsky, 1999, pág. 6) Llegar a la hipótesis alfabética no es el final del proceso de alfabetización, aún falta mucho camino que recorrer, como lo mencionamos al principio de este capítulo, la alfabetización es un proceso que se prolonga durante toda la vida. En este momento del proceso aún falta desafíos por enfrentar, de ortografía, redacción etc.

Por ello decimos que la alfabetización es un proceso que involucra más que saber leer y escribir de forma convencional, representa la capacidad de saber leer y escribir socialmente, de comunicarse más allá del entorno escolar.

Apropiarse de un sistema de escritura socialmente construido, representa desafíos que deben ser comprendidos por aquellas personas que quieran ejercer la labor alfabetizadora dentro y fuera de las escuelas. Conscientes de que no se decide cuándo el niño va a empezar a aprender, y reconociendo que antes de la instrucción escolar los niños son capaces de pensar sobre la escritura y de formular hipótesis para comprenderla. Porque por fortuna, como dice Ferreiro, los niños no piden permiso para empezar a aprender.

Capítulo 3. Problema de investigación

Como mencionamos en el capítulo anterior, las investigaciones sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita con adultos son pocas, esto se debe a las complejidades para acceder al pensamiento de los adultos.

Las intervenciones realizadas con adultos desde el campo de la investigación se enfrentan a varias dificultades: por un lado, la falta de espacios formales donde asistan adultos de forma regular, el tiempo de asistencia a estos lugares y, por otro, las experiencias negativas por las que han pasado los adultos que de alguna forma inhiben sus respuestas ante preguntas de un diseño de investigación similar al que se ha realizado con niños.

En este contexto, poco se sabe sobre el proceso por el cual pasan los adultos para apropiarse de un sistema de escritura socialmente construido. ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan? ¿Cómo los solucionan? Y en general ¿cuáles son las reflexiones que hacen en torno a este objeto de conocimiento?

La relevancia de esta investigación es evidenciar algunas similitudes entre el proceso de adquisición de la lengua escrita de los niños y el proceso al que se enfrentan los adultos al apropiarse del sistema de escritura. De este modo, buscamos que las evidencias encontradas sirvan para futuras intervenciones didácticas, en las cuales se consideren los desafíos en el proceso que enfrentan los adultos, sin asumir que por ser adultos les resultará más sencillo y podrán alfabetizarse en un periodo corto de tiempo a través de una instrucción expositiva.

3.1 Hipótesis general de investigación

Para abordar la problemática de esta investigación nos basaremos en la hipótesis³ general de que el proceso de apropiación de la lengua escrita de los adultos es similar al de los niños. Para demostrar esta hipótesis retomaremos los estudios realizados principalmente por Ferreiro, sobre la línea de investigación de la

³ No confundir las hipótesis de investigación con el término “hipótesis” (Ferreiro, 1998) usado para definir las construcciones originales que hacen niños y adultos sobre el sistema de escritura.

psicogénesis del sistema de escritura, así como los datos obtenidos a partir de nuestra intervención.

A partir del análisis de las evidencias encontradas con los adultos nosotros buscamos responder a la pregunta: ¿Los adultos construyen hipótesis semejantes a las estudiadas por Ferreiro en los niños?

3.2 Hipótesis secundarias

Como segunda hipótesis, nosotros planteamos que la metodología de alfabetización utilizada con niños y adultos también debería ser similar. Por ello formulamos una pregunta secundaria de investigación: ¿si el proceso de adquisición de la lengua escrita es parecido, la metodología también debería serlo?

Al respecto, la mayoría de las propuestas de alfabetización de adultos supone que el proceso de apropiación de la lengua escrita es más rápido. Nosotras nos preguntamos si esto es cierto, por ello formulamos una tercera hipótesis: si definimos que estar alfabetizado es tener la capacidad de poder comunicar y participar socialmente mediante la lectura y la escritura, en el tiempo y contexto que se vive utilizando los soportes y herramientas que circulan en nuestra sociedad; entonces el tiempo de adquisición de la lengua escrita de un adulto no puede ser menor que el de los niños.

Nuestra hipótesis es que la construcción conceptual es similar independientemente de la edad en la que una persona se enfrenta por primera vez al proceso de adquisición del sistema de escritura formal, incluso las experiencias de vida pasadas pueden hacer que el proceso lleve más tiempo, por lo que el problema del analfabetismo no se solucionaría con campañas de alfabetización de corta duración.

3.3 Metodología

Para obtener datos relevantes para este estudio, utilizamos entrevistas clínico-críticas que se fundamentan en la “teoría psicogenética, que concibe al sujeto como actor del proceso de construcción del conocimiento” (Kriscautzky & Ferreiro, 2018, pág. 19). Las entrevistas clínico-críticas fueron introducidas por Piaget en sus investigaciones y retomadas por Ferreiro (1979) para su trabajo específico en torno a la construcción del conocimiento sobre el sistema de escritura. Para esto, diseñó una serie de tareas o situaciones que se propusieron a niños de diversas edades. Así, a través del diálogo y la solución de las tareas se pudo acceder al pensamiento de los niños y establecer los distintos momentos o conceptualizaciones que se suceden en el proceso de construcción de dicho conocimiento (ver capítulo X).

Sin embargo, como se señaló al inicio de este capítulo, existen dificultades para acceder al pensamiento de los adultos sobre un objeto en específico como lo es el sistema de escritura por las características de la población con quien estamos trabajando: adultos mayores que se encuentran en proceso de adquisición de la lengua escrita, y que, en su mayoría han pasado por situaciones educativas poco agradables que les reafirmaron la idea de que no son capaces de aprender y menos a su edad.

Lograr que los adultos expresen lo que en verdad están pensando sobre un aspecto muy específico de la escritura y no lo que consideran como la respuesta correcta o esperada por el adulto alfabetizado requiere de un entrenamiento por parte del entrevistador. Pero también, requiere de un entorno particular en el que se sientan valorados, considerados y no juzgados. Esto plantea serias dificultades para la investigación sobre todo si, además, se tiene en cuenta que es difícil localizar adultos que no sepan leer y escribir porque no se atreven a declarar que no saben, y más difícil que accedan a realizar las tareas de investigación.

Por lo anterior, decidimos obtener los datos para dar respuesta a nuestras preguntas a partir de la implementación de un curso de alfabetización. En este

curso todos obtendrían un beneficio: nosotras, los datos necesarios para la investigación; los adultos, aprender a leer y escribir. No todas las actividades del curso forman parte de esta investigación. Sólo reportaremos aquellas que se asemejan a las trabajadas por Ferreiro con los niños de manera que podamos comparar el proceso e identificar los niveles de conceptualización⁴ de los adultos sobre la lengua escrita.

El papel de la entrevistadora

Desde una perspectiva psicogenética el papel del entrevistador es muy diferente al del que se espera en una investigación experimental clásica donde

“el experimentador interviene lo menos posible, y siempre de la misma manera, para garantizar “objetividad”. Piaget, al discutir epistemológicamente la noción de “conocimiento objetivo”, exige del investigador algo completamente distinto. Este investigador es extremadamente activo, aunque hable poco” (Kriscautzky & Ferreiro, 2018, pág. 20).

Este investigador es activo porque permanentemente busca entender el punto de vista del entrevistado, su lógica, sus razones para resolver el problema. No espera respuestas correctas o incorrectas sino que formula explicaciones plausibles acerca de las respuestas y acciones del entrevistado y las pone a prueba a través de cuestionamientos, nuevas preguntas o nuevos problemas, “por eso esta metodología se suele llamar “verificación de hipótesis *sur le vif*”, o sea, “en caliente”, en el transcurso de la misma entrevista” (Kriscautzky & Ferreiro, 2018, pág. 20).

En el desarrollo de las actividades del curso asumimos esta actitud de indagación, pero particularmente en aquellas actividades que nos permitieron comprobar o descartar nuestras hipótesis, pensando siempre en los datos obtenidos por

⁴ En lo subsecuente le llamaremos *hipótesis*. Término usado en esta línea de investigación. (revisar nota a pie 2)

Ferreiro con niños y buscando determinar si los adultos siguen un camino similar en el proceso para apropiarse del sistema de escritura.

En lugar de considerar a los adultos como personas ignorantes a quienes se les va a transferir un conocimiento necesario, pensamos en los adultos como interlocutores intelectuales, es decir, personas que piensan sobre la escritura y expresan sus conocimientos no necesariamente con palabras sino a través de la solución de una situación desafiante.

En este sentido, como entrevistadora intervine de distintas formas: una, que se enfoca en animar y mantener la participación del adulto en la resolución de la actividad (“usted puede”, “estoy segura de que sabe aunque no pueda hacerlo como otros adultos”, “no importa si se equivoca”, “todos estamos aprendiendo”). Otra, que pretende aclarar dudas respecto al planteamiento de la actividad a resolver o reformular algunas consignas para que se comprenda mejor la actividad. Y finalmente, la más importante, es la intervención para indagar aspectos específicos que surgen de la propia interacción con las señoras adultas para saber cómo conciben el funcionamiento del sistema de escritura. Por ejemplo: Rosalía trata de escribir ABEJA

R: pone la B y lee: a-be ja..ja jjj jjj (...) ¿qué letra va? (..) a-be-ja

E: a-be-JA (haciendo énfasis)

R: es que no la puedo escribir

E: a ver vamos a leer qué tenemos

R: acá dice A (señalando) (...) aquí dice BE (señalando) a-be... pa' que diga abeja...

E: ¿qué falta?

R: es que no... bueno es que no la he escrito bien esa de abeja, (...) sí la he visto pero como que se me olvida también mmmm (...) otra A ¿no?

E: ajá y ¿dónde va a ir esa A?

R: ¿aquí? (señalando con el lápiz después de la b)

E: a ver vamos a ponerla

R: escribe la A y comienza a leer señalando: A-be-jjjjj (duda mientras señala la A)
¡¡no!!, es la ja

E: ¿la ja?

Este investigador no busca marcar errores o aciertos, sino confrontar a los participantes al desafío de una actividad para la cual deben poner en juego lo que saben sobre el sistema de escritura.

Otra de las situaciones en las que el entrevistador interviene activamente, es para formular un problema derivado de la propia respuesta del participante ejemplo:
Lupita escribe rusa y musa igual

E: pero si aquí dice “musa” (señalando la primera palabra) y aquí dice “rusa” (señalando la segunda palabra) yo las veo iguales ¿cómo es eso posible?

L: aah eso sí verdad... aquí dice rusa y aquí dice musa (señalando confundida)

E: ¿son iguales?

3.4 Contexto de intervención

Para poder realizar esta investigación se puso en marcha el curso Alfabet que surge en la Coordinación de Tecnologías para la educación, dirigido por la Dra Marina Kriscautzky en la DGTIC-UNAM y se fundamenta en las investigaciones realizadas sobre alfabetización desde la psicogénesis de la lengua escrita.

Se basa en el diseño de situaciones reales de lectura y escritura, es decir, actividades donde leer y escribir tienen un sentido que conserva la naturaleza de las prácticas sociales del lenguaje a partir de diferentes textos. “El objeto de enseñanza no es el texto en sí mismo, sino la práctica cultural que con él se desarrolla” (Castedo & Molinari , 2000, pág. 3) De este modo, las actividades que

se desarrollaron durante el curso tienen un propósito social claro, que debe cumplirse a la par que se reflexiona sobre el sistema de escritura.

Trabajar con textos y tipos de textos es un eje central para esta metodología, porque tenemos la convicción de que la mejor forma para aprender a leer y escribir es leyendo y escribiendo, aunque las primeras escrituras no sean convencionales.

Si aceptamos que la alfabetización es un proceso complejo, las producciones escritas de los adultos no están ni bien ni mal, sólo corresponden a un momento en el proceso, el cual (como ya hemos mencionado) está determinado por las hipótesis construidas hasta ese momento.

La comprensión de este complejo sistema de escritura sólo puede darse a través de la interacción con varios tipos de texto, no hay otra forma de transmitir todas las convencionalidades de nuestro sistema de escritura si no es mediante la lectura y la escritura en contextos reales. Por otra parte, a través de las experiencias en entornos sociales los adultos pueden ser capaces de encontrar 'pistas' que les permiten resolver algunos problemas cotidianos a los que se han enfrentado. El adulto puede ser capaz de reconocer lo que *no dice* en una palabra, sin necesariamente haberla leído, porque durante su vida ha tenido que construir esquemas de aprendizaje que le permiten comprender cómo funciona el sistema de escritura. Esquemas que es necesario conocer para intervenir, dejando a un lado la idea de la tabla rasa de la que hablamos al principio.

El trabajo con el nombre propio es de suma importancia en el proceso de alfabetización, el nombre se puede concebir como el primer texto con sentido con el que cuentan los adultos, al decir con sentido nos referimos a que tiene un propósito claro, el cual es identificar a cada una de las personas.

El nombre es la primera fuente de información sobre el sistema de escritura, con cuántas letras se escribe el nombre, cuáles son, cómo se organizan, cuál va antes y cuál después, en qué se parece a los nombres de los otros y cómo se lee. El nombre propio, el de los hijos y familiares cercanos aparecerá en varias ocasiones

durante las actividades como un referente de los adultos para saber si la palabra que va a escribir empieza por ejemplo, con la Be de Betty o la Ma de María⁵.

Con base en lo anterior durante la implementación del curso Alfabet, se desarrollaron los siguientes tipos de actividades:

1. Actividades cotidianas
2. Proyectos de escritura
3. Actividades de lectura
4. Juegos con palabras.

3.4.1 Actividades cotidianas

Las actividades cotidianas como su nombre lo indica, son actividades que se realizan todos los días de asesoría. Dentro de las actividades cotidianas está el trabajo con el nombre propio y el orden de las actividades durante la sesión. El trabajo con el nombre propio se puede realizar durante todo el proceso de alfabetización graduando el nivel de dificultad, consiste en el diseño de actividades en las que los participantes tienen que reconocer la escritura de su nombre de entre los nombres de los demás, encontrando regularidades o pistas que caracterizan su nombre y lo diferencian de los demás. Cuando resolver esta actividad deja de representar un desafío se integran sus apellidos complejizando la actividad, hasta llegar a la escritura de su nombre completo por sí mismos, sin importar la situación en la que ésta se presente por ej. Escribir el nombre empezando por los apellidos, registrar su asistencia en la escuela o escribirlo en un formato de llenado de datos personales. De este modo buscamos dotar a los adultos de un repertorio más amplio de información que puedan utilizar en contexto.

⁵ Así es como los adultos hacen referencias sobre las letras con las que se escriben otras palabras.

El ordenamiento de las actividades del día tiene el objetivo de que los participantes organicen la sesión del día mediante letreros escritos elaborados por el asesor, que contengan las principales actividades que se desarrollan en las sesiones; en nuestro caso: proyecto de lectura, proyecto de escritura, computadora y juegos con palabras. Al inicio de cada sesión los adultos ordenan los letreros en función de lo que se hará ese día, para ello tienen que buscar 'dónde dice', de este modo la lectura tiene un propósito comunicativo, el cuál es tener un orden de la sesión que sea claro para todos los participantes, para saber qué se hará ese día. Por otra parte, mantener los letreros dentro del salón o espacio alfabetizador permite brindar escrituras de apoyo a las cuales recurrir, por ejemplo: "problema se escribe como proyecto, puedes revisar en los letreros de la sesión dónde dice proyecto".

3.4.2 Proyectos de escritura

En el apartado de proyectos didácticos escribimos sobre la importancia de los proyectos de escritura; en la alfabetización, los proyectos son textos creados por los adultos, los cuales están presentes durante todo el proceso. Puede ser uno o varios proyectos, éstos conjuntan actividades con un propósito comunicativo de interés, los proyectos pueden ser el diseño de un recetario de cocina, crónicas de viaje, tips para el cuidado del hogar, un cancionero u otro tipo de texto que tenga una estructura clara y un destinatario que va a ser nuestro lector al cual queremos comunicar algo.

Los proyectos de escritura se componen de varias etapas, con propósitos sociales y didácticos diversos. Los propósitos sociales corresponden a la intención del texto, qué queremos comunicar, a quién y para qué. Los propósitos didácticos se basan en objetivos claros de los docentes, qué aprendizajes queremos que los adultos desarrollen: seleccionar información, encontrar dónde dice, revisar el texto escrito y modificarlo.

Los proyectos de escritura son un eje transversal durante todo el proceso de alfabetización inicial, permiten que el adulto se anime a escribir, aunque sienta que

no tiene la posibilidad de hacerlo. La escritura durante las sesiones de alfabetización puede introducirse de diferentes formas, dependiendo de las condiciones contextuales y las necesidades inmediatas de los adultos.

Siguiendo a Castedo, durante las primeras fases del proyecto de escritura los adultos leen, escuchan, dictan, escriben y corrigen el texto, desde sus conocimientos, sin importar el nivel del proceso en el que se encuentren. Por otra parte, escribir con alguien y promover la revisión en conjunto, permite que todos se incorporen en la elaboración del escrito, generando situaciones de críticas y correcciones entre los propios participantes. (Castedo M. L., 1995, págs. 10-11)

Por último, el uso de tecnologías en el proceso de alfabetización inicial está poco explorado, sin embargo, sabemos que las tecnologías han generado otras formas de producir y de socializar los textos, por esta razón nosotros incorporamos desde un inicio el uso de la computadora en algunas actividades de escritura, sin la necesidad de esperar que los adultos escriban de forma convencional.

3.4.3 Actividades de lectura

Estas actividades tienen como propósito acercar a los adultos a una lectura con sentido, que se desarrolle en un ambiente cotidiano y que propicie actividades reflexivas en torno a los textos. De esta forma, los adultos tienen la posibilidad de reconocer diferentes géneros y tipos de texto, diferenciar una leyenda de un cuento, o un poema de una fábula.

El momento de lectura es el espacio en el que todos pueden participar y reflexionar sobre lo que se está leyendo, además de desarrollar otras actividades en torno a la lectura, como identificar el libro que se lee, decidir dónde está el título para hacer un registro de las lecturas, recordar a otros compañeros de qué trata el libro o en qué parte va.

3.4.4 Juegos con palabras

Los juegos con palabras tienen el objetivo de centrar la atención de los adultos en la reflexión sobre el sistema de escritura. Una vez que la escritura se convierte en

objeto de atención y por lo tanto de conocimiento, es necesario comprender cuál es la relación que hay entre las letras que conforman una palabra, con cuántas letras y cuáles letras se escribe una palabra. Identificar cómo empieza, cómo termina, si empieza o no como otra palabra, qué tiene igual, cuáles son las diferencias, decidir si suenan igual, y comprender que si suenan igual es probable que también se escriban igual, son algunos de los propósitos de los juegos con palabras. Estas actividades focalizan la reflexión en aspectos cuantitativos (cuántas letras) y cualitativos (cuáles letras) de la palabra escrita.

Los juegos con palabras dentro de los grupos de alfabetización permiten que los adultos reflexionen en un ambiente con un menor grado de ansiedad, debido a que el foco de atención no está centrado en las respuestas personales, sino en la reflexión que hacen todos sobre las participaciones de los demás, a partir de una dinámica de juego.

Los datos de esta investigación son el resultado de las entrevistas clínico críticas que se desarrollaron a partir de las actividades del proyecto Alfabit, principalmente de los Juegos con palabras y los Proyectos de escritura que nos muestran el pensamiento del otro en acción, es decir, en el momento justo en el que un desafío que requiere la muestra de sus conocimientos sobre la escritura es puesto en la mesa para ser solucionado.

Las situaciones que reportamos son las que pueden compararse con las tareas diseñadas por Ferreiro (1998) las cuales son:

- Problemas con el nombre propio
- Escrituras silábicas
- Escrituras silábico alfabéticas
- Desorden con pertinencia
- Uso de comodín

3.5 Características de la población:

Como se especificó, la población con la que se trabajó son adultos y adultos mayores, en este caso señoras que se encuentran en un rango de entre 50 y 70 años, quienes nacieron en diversos estados de la república, pero radican en la Ciudad de México desde hace más de 20 años. Todas se encuentran en distintos niveles en el proceso de adquisición de la lengua escrita y al menos 4 de ellas han intentado aprender a leer y escribir en entornos semi-escolares o con ayuda de alguien alfabetizado. Todas abandonaron iniciaron la educación formal pero la abandonaron antes de aprender a leer y escribir y todas, al menos una vez, intentaron aprender en campañas de alfabetización pero también abandonaron.

Las historias de vida de todas las participantes refieren momentos violentos en los cuales el ser mujer y no saber leer y escribir desencadenaron exclusión y discriminación. Estas historias, que se atrevieron a compartir con nosotras, han propiciado que aseguren que todo lo que piensan sobre la escritura está mal por lo que no tiene caso expresarlo y prefieren hacer planas, aunque sean cosas que no son capaces de leer.

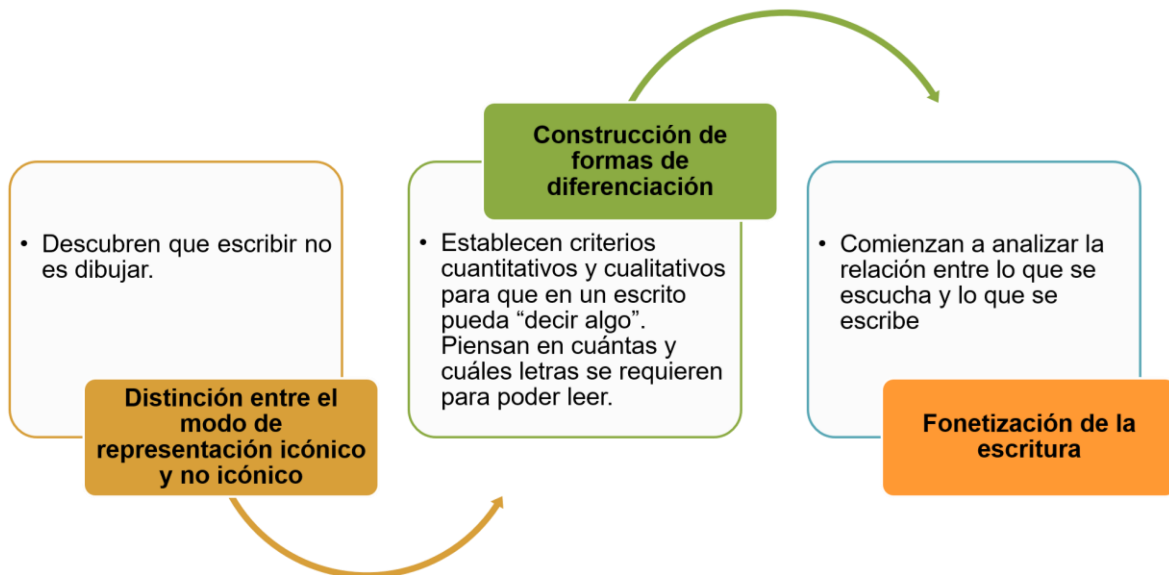
Capítulo 4. Análisis de las evidencias.

Como mencionamos en el capítulo anterior las evidencias del proceso de adquisición de la lengua escrita con adultos son pocas. Por ello, para demostrar nuestra hipótesis sobre que el proceso es muy similar al de los niños, nosotras pusimos en práctica la metodología Alfabit con 7 señoras de la ciudad de México de entre 60 y 80 años. A partir de esta intervención logramos obtener evidencias que muestran soluciones dadas por las señoras frente al planteamiento de actividades de lectura y escritura que suponen un desafío en donde ponen de manifiesto hipótesis similares a las de los niños.

Para hacer el análisis comparativo entre el proceso de adquisición de la lengua escrita de niños y adultos y evidenciar las coincidencias entre ambos procesos nos basaremos en los tres grandes periodos descritos por Ferreiro a partir de las investigaciones hechas con niños desde la década de los 80. Estos son: “Distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico, construcción de formas de diferenciación y fonetización de la escritura, que se inicia con un periodo silábico y culmina en el periodo alfabético”. (Ferreiro, 1998, pág. 18)

Anteriormente, habíamos explicado las características de cada uno de los niveles de conceptualización sobre la escritura, por lo que en este capítulo sólo haremos referencia a estas características en tanto nos permitan comparar el proceso que ocurre en los niños con el proceso de los adultos.

El siguiente diagrama muestra una síntesis de los tres grandes periodos en el proceso de adquisición de la lengua escrita con algunas de sus características.



Una vez que los niños diferencian la actividad de escribir de la de dibujar han superado el primer periodo, por lo que comienzan a establecer criterios de diferenciación de la escritura sobre dos ejes: cuantitativo: (cantidad mínima de letras para que se pueda leer) y cualitativo (qué letras poner para palabras diferentes y qué cadenas de letras para significados iguales). A partir de este

segundo gran periodo las hipótesis construidas generarán conflictos cada vez más complejos. “Un mismo problema, como el del control de la cantidad de letras que se debe utilizar para producir algo que "pueda leerse", aparecerá en distintos momentos evolutivos, cumpliendo funciones diferentes.” (Ferreiro, 2017).

En el tercer periodo: “fonetización de la escritura” los niños aceptan que puede haber una relación entre el sonido y lo que se escribe por lo que comienzan a construir criterios que les permitan descubrir cuál es la relación, iniciando con la hipótesis silábica de la escritura hasta llegar a la hipótesis alfabética.

En los siguientes apartados describiremos las características de las hipótesis presentes dentro de cada periodo a partir de ejemplos con niños y de nuestras evidencias. Los ejemplos que retomaremos con niños han sido descritos y analizados ampliamente por Ferreiro (2017) y nos han permitido mirar el proceso de adquisición de la lengua escrita a partir de la lógica de quien está aprendiendo.

4.1 Primer periodo en el proceso: Distinción entre el modo de representación icónico y no icónico.

<p style="text-align: center;">Investigaciones EF</p> <p style="text-align: center;">niños</p>	<p style="text-align: center;">Metodología Alfabita</p> <p style="text-align: center;">adultos</p>
<p>4.1. Descubren que escribir no es dibujar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al dibujar se está en el dominio de lo icónico: Las formas importan porque reproducen las formas de los objetos • Al escribir se está fuera de lo icónico: las formas de los grafismos no reproducen la forma de los objetos. 	<p>4.1. El inicio en el proceso de adquisición de la lengua escrita sigue un camino similar al de los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El dibujo sirve para reforzar la escritura en las producciones. Sin embargo, se tiene clara la distinción entre qué es un dibujo y dónde dice.

Durante nuestra intervención no encontramos evidencias de adultos que se encuentren en un nivel tan inicial. Sin embargo, nuestro hallazgo con Daniel, un preadolescente de 12 años sin experiencia escolar, nos permite decir que: sin importar la edad el inicio en el proceso de adquisición de la lengua escrita sigue un camino similar.



La imagen presentada pertenece a la producción de Daniel, un preadolescente de 12 años de una zona marginada de la Ciudad de México. La indicación fue que escribiera mariposa.

Como se puede apreciar el dibujo y la escritura se presentan en conjunto. Aunque la indicación fue escribir él decidió primero dibujar y después poner algunas letras alrededor.

Imagen 1 autoría propia. Escribir no es dibujar

4.2 Segundo periodo en el proceso: Construcción de formas de diferenciación. Etapa presilábica de la escritura.

Investigaciones EF niños	Metodología Alfabét Adultos
<p>4.2. Diferenciaciones inter-relacionales (entre palabras) Producciones distintas para palabras distintas</p> <ul style="list-style-type: none"> Combinatoria 	<p>4.2. Diferenciaciones inter-relacionales (entre palabras) Producciones distintas para palabras distintas</p> <ul style="list-style-type: none"> Combinatoria Con un poco repertorio de letras es posible crear varias cadenas gráficas.

Para ejemplificar las diferenciaciones inter-relacionales retomaremos las soluciones de Daniel para lograr producciones diferentes, haciendo combinaciones con el poco repertorio de letras que conoce.

Le pedimos a Daniel que escribiera Mariposa y Araña, para lograrlo él hace una serie de distinciones entre las cadenas gráficas que escribe. En este momento Daniel aún no establece una correspondencia sonora, se limita a poner algunas letras alrededor del dibujo y unas más en la parte superior. Si comparamos esta producción con la escritura que hizo de mariposa, veremos que la escritura superior no está puesta de forma azarosa, la hoja que se le proporcionó tiene un espacio superior que normalmente utilizamos para poner un título, Daniel cuidó escribir en ambos espacios.

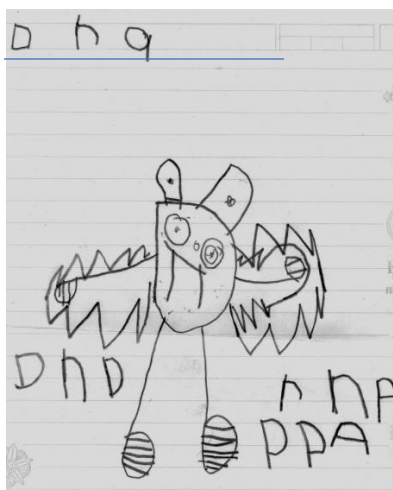


Imagen 2 autoría propia. diferenciaciones A. Escritura de araña, etapa presilábica

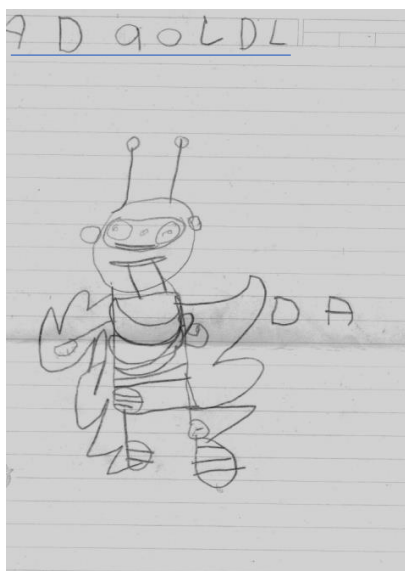


Imagen 3 autoría propia. Diferenciaciones B. Escritura de mariposa, etapa presilábica.

Como se puede apreciar en las imágenes, la hoja tiene un espacio superior izquierdo marcado. En la producción de araña Daniel decidió poner 3 letras, en la segunda decidió poner más letras hasta llenar el recuadro.

Mucho antes de establecer relaciones sonoras, uno de los criterios para el control de letras se establece a partir de la orientación espacial, por esta razón, en ambas producciones destaca la escritura dentro del cuadro superior de la hoja.

Sobre el eje cuantitativo, a partir de la producción de araña, podemos ver una cantidad fija de letras (3) que hace en todas las cadenas gráficas.

Daniel fue el único caso que encontramos para ejemplificar los niveles más bajos del proceso de adquisición de la lengua escrita. Si bien no corresponde a nuestra población inicial de estudio, nos permite reafirmar que los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura no tienen relación con la edad de las personas, sino con el nivel de exposición a la cultura escrita que permite que tanto niños como adultos reflexionen y construyan hipótesis sobre la escritura mucho antes de una enseñanza formal.

En el caso de adultos, consideramos que futuras investigaciones podrían hacerse con una población distinta, es decir, con personas que no hayan vivido tantos años

en entornos alfabetizados urbanos donde la lectura y la escritura circula ampliamente.

4.3 Tercer periodo en el proceso: Fonetización de la escritura: de la hipótesis silábica a la alfabética.

Como habíamos mencionado anteriormente el tercer gran periodo descrito por Ferreiro se caracteriza principalmente por el reconocimiento de que existe una relación sonora con lo que se escribe. La mayoría de las señoras con las que trabajamos durante el taller de alfabetización se encontraban en el periodo de fonetización de la escritura, particularmente en la elaboración de la hipótesis silábica. Es decir, ya habían establecido la diferenciación entre el dibujo y la escritura y tenían un control sobre el eje cuantitativo y cualitativo de la escritura que les permitían hacer producciones diferentes para palabras diferentes. No sabemos qué pasó antes de nuestras intervenciones, suponemos que recorrieron un camino similar a los casos descritos anteriormente. Sin embargo, los problemas que se presentan en los niveles más bajos del proceso ya han sido superados.

En este apartado describiremos algunas características que se presentan una vez que los niños y adultos establecen una relación entre lo que se lee y lo que se escribe. Los ejemplos descritos anteriormente nos servirán para mostrar cómo un mismo problema como el de variedad interna entra en tensión con la construcción de nuevas hipótesis sobre el sistema de escritura.

Los niños y adultos comienzan a mirar las letras y a reflexionar en torno a ellas más allá de la imagen, estableciendo criterios que les permitan lograr producciones diferentes para escrituras diferentes. Los problemas sobre el eje cuantitativo y cualitativo de la escritura seguirán presentándose en este periodo.

Investigaciones EF niños	Metodología Alfabit adultos
4.3.1 Hipótesis silábica 4.3.2 Hipótesis silábica con valor sonoro convencional	4.3.1 Hipótesis silábica 4.3.2 Hipótesis silábica con valor sonoro convencional. <ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de los adultos de

<p>4.3.3 Hipótesis silábico - alfabética 4.3.4 Desorden con pertinencia 4.3.5 La función del comodín</p> <p>4.3.6 Hipótesis alfabética</p>	<p>quienes tenemos registro, se encuentran a partir de esta etapa.</p> <p>4.3.3 Hipótesis silábico - alfabética 4.3.4 Desorden con pertinencia 4.3.5 La función del comodín</p> <ul style="list-style-type: none"> • El comodín tiene un doble uso: para dar valor a una sílaba de la palabra y para dar valor a una letra de una sílaba compleja de la palabra. <p>4.3.6 Hipótesis alfabética</p>
--	---

En los dos periodos descritos anteriormente “lo escrito no está regulado por diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros. Es la atención a las propiedades sonoras del significante lo que marca el ingreso al tercer gran periodo” (Ferreiro, 1998, pág. 20). La fonetización de la escritura corresponde al momento en el cual los niños comienzan a descubrir que hay una relación entre las letras con las que se escribe una palabra y la pauta sonora de ellas. Esta relación inicia con una hipótesis silábica y culmina con el periodo alfabético. Durante este periodo “los niños tienen que solucionar, al mismo tiempo, el problema de la variedad interna (letras que no sean iguales dentro de una palabra) y el de la correspondencia entre esas letras y la pauta sonora” (Ferreiro, 2017)

Sobre el eje cuantitativo los niños y adultos aceptan que puede haber una correspondencia entre la cantidad de letras con la que se escribe una palabra y la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral, una correspondencia disociada de las características de la imagen de aquello que se desea escribir.

4.3.1 Hipótesis silábica de la escritura

La construcción de la hipótesis silábica es muy importante en el proceso por dos razones: “permite tener un criterio general para regular las variaciones en la cantidad de letras que deben escribirse, y centra la atención del niño sobre las

variaciones sonoras entre las palabras” (Ferreiro, 1998, pág. 20). Por otra parte, la hipótesis silábica genera otros conflictos y contradicciones: para escribir un monosílabo debería utilizarse una sola letra, sin embargo, una sola letra no dice nada (cantidad mínima de letras).

En este período la cantidad de letras que los niños utilizan para escribir una palabra se estabiliza en función de la hipótesis silábica, a su vez las letras comienzan a adquirir un valor sonoro convencional relativamente estable, lo cual genera conflictos particulares que van desestabilizando progresivamente la hipótesis silábica.

“Cuando el niño descubre que la sílaba no puede ser considerada como la unidad sino que ella es, a su vez, reanalizable en elementos menores, ingresa en el último paso de la comprensión del sistema socialmente establecido. Y, a partir de allí, descubre nuevos problemas: por el lado cuantitativo, que si bien no basta con una letra por sílaba, tampoco puede establecerse ninguna regularidad duplicando la cantidad de letras por sílaba; por el lado ortográfico enfrentará los problemas ortográficos (la identidad de sonido no garantiza identidad de letras, ni la identidad de letras la de sonidos)” (Ferreiro, 1998, pág. 21)

4.3.2 Hipótesis silábica con valor sonoro convencional

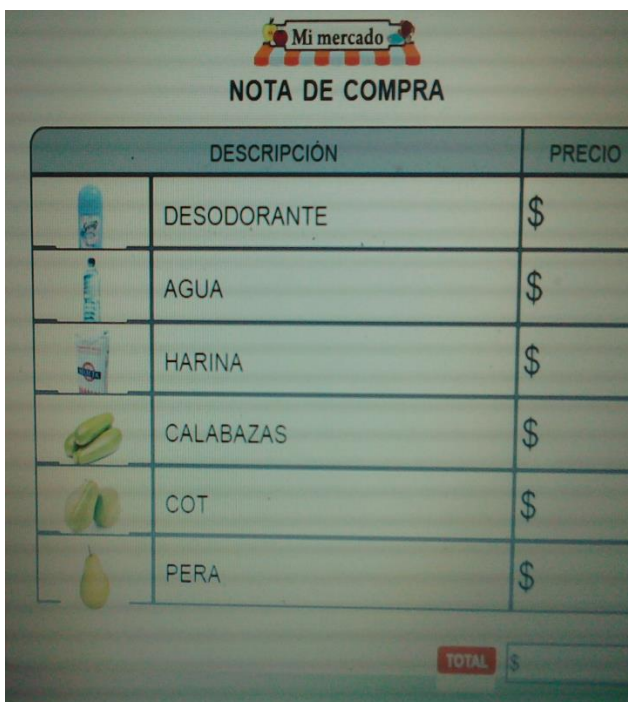
Durante esta etapa los niños logran escribir de forma silábica con valor sonoro convencional lo cual genera nuevos conflictos en los núcleos silábicos (vocales), los niños tratan de no repetir la misma vocal varias veces, sin embargo, cuando hay palabras en las que coincide la vocal de dos sílabas distintas la hipótesis de variedad interna entra en tensión con la hipótesis silábica de la escritura. Otro de los problemas surge con los monosílabos, debido a que los niños saben que con una letra no basta para que una palabra “diga algo” (hipótesis de cantidad mínima)

Las evidencias que presentamos a continuación corresponden a la hipótesis silábica de la escritura con valor sonoro convencional. Son producciones originales

de las señoras con las que trabajamos a partir de actividades de lectura y escritura con sentido.

Josefina es nuestro mayor ejemplo de escrituras silábicas. Una de las actividades diseñadas para el taller de alfabetización es el uso de la computadora, en este ejemplo trabajamos el sexto bloque de actividades del software Alfabit en el cual se presenta una nota de compra con los ingredientes necesarios para preparar una receta, acompañados de una imagen que sirve como apoyo para descubrir qué dice.

La actividad que plantea el software consiste en escribir el ingrediente o producto que presenta la imagen. Los adultos deben realizar una primera escritura bajo la consigna de escribir como creen que se escribe. Posteriormente, el programa está diseñado para brindar dos ayudas que permitan a los adultos reflexionar sobre su propia escritura. Atendiendo a esta indicación estas son algunas palabras escritas por Josefina.



Apoyándose de la imagen Josefina logra leer primero todas las palabras de forma convencional.

La escritura de chayote queda escrita y leída de la siguiente forma:

C O T
cha yo te

Imagen 4 software Alfabit



Imagen 5 software Alfabet

En este caso, Josefina lee todas las palabras nuevamente dejando la escritura de espinacas de la siguiente manera:

1ª

E I A S

es pi na cas

2ª

E I A S

es pi na cas

Antes de la segunda lectura repitió “cas” dos veces en voz baja para sí misma, dudando si le hacía falta una letra más, por esta razón en la segunda lectura utilizó la A para dar lectura a la sílaba “na” y luego la utilizó de nuevo para leer “cas” y de esta forma quedó conforme con su escritura.

La escritura que hace Josefina responde a una hipótesis completamente silábica. En la última palabra la reflexión que hace sobre la sílaba “na” y “cas” es un primer conflicto para descubrir que una letra no basta para representar una sílaba, por esta razón utiliza la A para dar lectura a ambas sílabas.

El siguiente caso surge dentro de una de nuestras actividades a la que denominamos “juegos con palabras”. Para esta actividad todas las señoras tenían que escribir palabras que empiezan como su nombre con apoyo de unas fichas de madera con el alfabeto. Cada ficha tiene una letra escrita de un lado en mayúsculas y del otro en minúsculas. A Rosalía se le dan las fichas exactas para escribir “ropa”. La indicación es: Con estas letras se escribe la palabra Ropa que inicia como Rosalía, no te puede sobrar ninguna ficha, acomódalas para que diga Ropa.

Tras varios intentos y pruebas Rosalía logra ordenar las fichas de forma correcta, el conflicto surge cuando le pedimos que nos lea cómo dice:

	R	O	P	A
	ro	pa		
R: (dudando)				
R: No... (otro intento)				
R: (insegura) (dice "ro" y "pa" varias veces para sí misma).	ro	pa...		
		pa		
E: ¿y estas dos? (señalando)				
R (otro intento insegura) acá dice... (señalando)	ro	pa		
			ro	pa
y acá dice (señalando) (sonríe insegura)				
E: ¿Cómo? ¿Dos veces ropa?				
R: sí.. ¿no? (Sonríe insegura)				

En este momento durante el proceso, Rosalía está pensando silábicamente y una variable externa la enfrenta a un conflicto sobre el eje cuantitativo de la escritura al darle la cantidad exacta de letras que necesita para esa palabra, bajo la consigna de que no puede sobrarle ninguna.

Como puede (tal vez copiando) Rosalía logra acomodar las fichas de manera convencional. Sin embargo, su lectura refleja la hipótesis silábica de la escritura. Atendiendo a la consigna de que no puede sobrar ninguna ficha y a su propia lógica, Rosalía resuelve el conflicto leyendo dos veces "ropa". No queda conforme pues sabe que eso no es posible, pero en este momento del proceso es la única solución que encuentra para mantener en equilibrio la consigna con su propia reflexión.

El siguiente ejemplo muestra la escritura de Lupita a partir de una receta de compras.

Lupita escribe su nombre de forma silábica “U I A”. La siguiente actividad consiste en escribir una lista de compras para recordar cuáles son los ingredientes que necesita para la semana. Para ayudar a realizar esta actividad los asesores deciden escribir parte de las oraciones de la lista de compras, dejando el espacio para la escritura del ingrediente correspondiente para que Lupita lo escriba.



Imagen 6 autoría propia. Hipótesis silábica A



Imagen 7 autoría propia. Hipótesis silábica B

En el primer ejemplo Lupita escribe O P E y lee no-pa-les sin ningún problema. En el segundo ejemplo hace un análisis mayor al escribir panela inicialmente escribe P N A sin embargo, cuando lee ne nota que “le falta algo”, repite varias veces “pa ne” haciendo énfasis en la sílaba ne, finalmente decide agregar una E y vuelve a leer conforme pa-ne-la.

Lupita escribe silábicamente, no obstante, está por descubrir que una sílaba no puede ser representada por una sola grafía, lo cual significa el inicio de la hipótesis silábico-alfabética.

Los siguientes ejemplos corresponden al trabajo con proyectos de escritura, cuya metodología explicamos en el segundo capítulo. Los proyectos nos permitieron acercarnos al pensamiento de los adultos de forma individual y en conjunto. Uno de los proyectos que trabajamos se basa en la producción escrita de una receta para compartir con el grupo.

Esta receta fue escrita por una de las señoras y nos sirve para ejemplificar la reflexión por la que pasan los adultos al igual que los niños una vez que descubren que una letra no puede representar la totalidad de la sílaba.

La receta contiene los ingredientes para hacer un espagueti, escritos por Josefina algunos meses después de las escrituras anteriores. Las palabras son: crema, pasta, queso, sal, jamón y aceite.

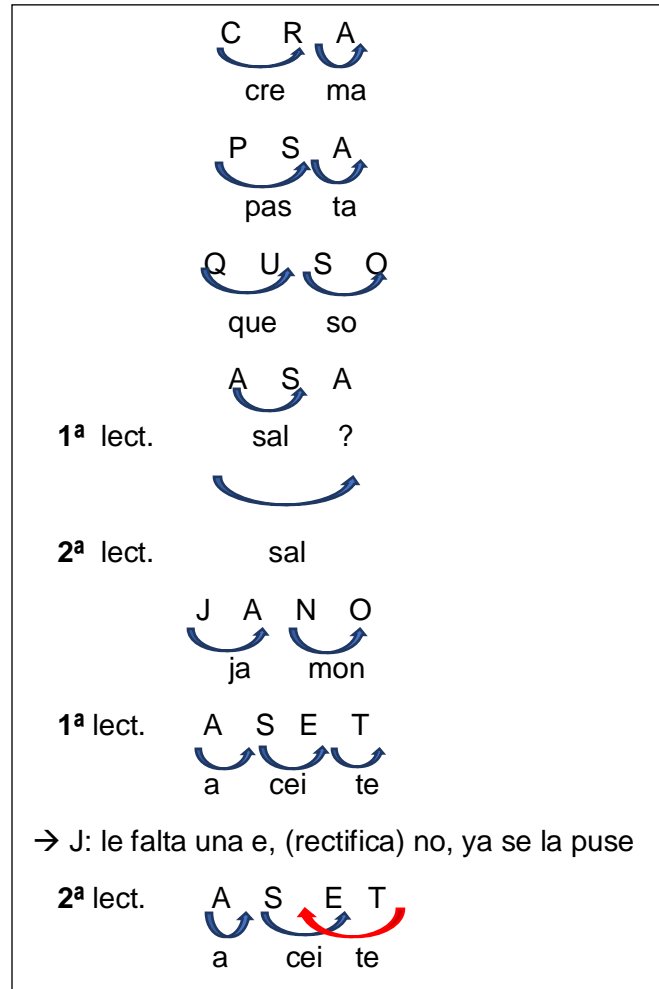
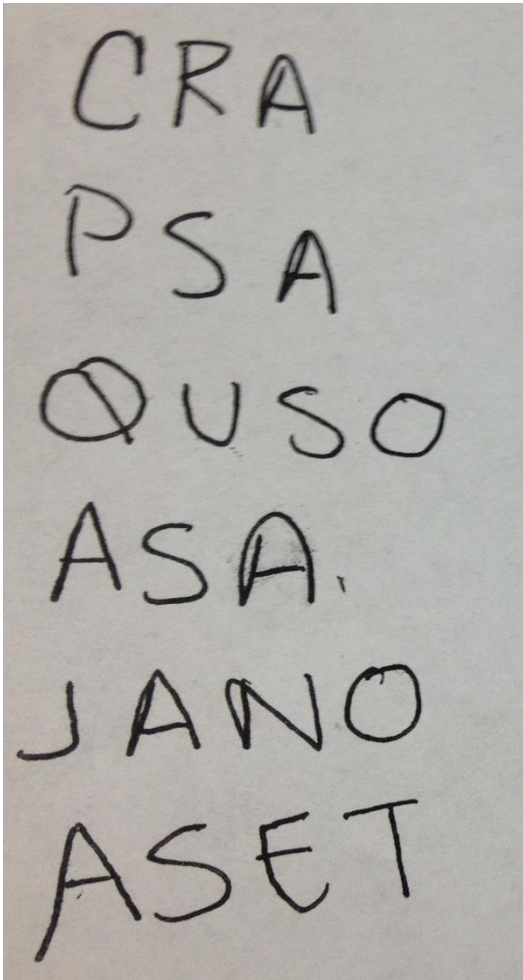


Imagen 8 autoría propia. Hipótesis silábica escritura de receta

Algunos de los problemas que enfrenta Josefina, se relacionan con la hipótesis de cantidad mínima, variedad interna y los conflictos con las sílabas complejas

compuestas por CCV y CVC.⁶ Por otra parte, evidenciamos un gran avance en cuanto al proceso, que le permite completar satisfactoriamente algunas sílabas.

La escritura de crema y pasta siguen lógicas parecidas, utiliza dos letras para escribir una sílaba compleja y una letra para las sílabas simples finales. Ambas palabras están compuestas por dos sílabas por lo que desde la hipótesis silábica sólo haría falta poner dos letras. Sin embargo, Josefina sabe que dos letras no bastan para decir algo por lo que trata de “completar” las sílabas haciendo un análisis con lo que escucha para poder representarlo por escrito. De esta forma, logra poner dos letras para las sílabas complejas, omitiendo en ambas la vocal: la E para crema y la A para pasta, lo cual nos permite suponer un avance hacia la hipótesis silábico-alfabética de la escritura.

Otra de sus escrituras “Queso” es resultado de la unión entre una información provista por el medio y la reflexión propia que hace sobre la escritura. A Josefina le enseñaron que la “Q” siempre debe ir acompañada de la “U” por lo cual menciona: “que” mientras pone la Q, la U la escribe sin mencionar nada. Para “so” pone inicialmente la S pero repite “so” varias veces y finalmente decide poner también la O. Al igual que con la escritura de “pasta” Josefina es capaz de poner más de una letra para la sílaba “so” apoyándose de la pronunciación de la palabra.

En el caso de la palabra “sal” su escritura le genera un conflicto mayor al ser un monosílabo. Ella sabe que no puede poner una sola letra y está segura de que van la S y la A. Cuando lee la primera vez ella dice “sal”, sin embargo, se da cuenta que le sobra una letra, se le pregunta por ella y duda. Josefina sabe que no puede quitarla porque entonces quedarían solo dos letras y dos letras no son suficientes. En otro intento de lectura trata de dar sentido a las dos A leyendo de derecha a izquierda “sal” y de izquierda a derecha “sal”. Al decidir que no puede quitar ninguna letra prefiere leer “sal” agrupando las tres letras puestas sin hacer ningún tipo de separación.

⁶ CCV: Consonante, Consonante, Vocal. Ej: trabajo
CVC: Consonante, Vocal, Consonante. Ej: Caldo

Jamón y Aceite son las escrituras más complejas que hace Josefina. Haciendo un análisis fonético pone primero la consonante N de la sílaba “món” durante su escritura lo lee para sí misma y finalmente decide poner también la O.

La palabra aceite le genera un conflicto específico sobre el eje cualitativo de la escritura. Una característica muy particular de su escritura consiste en invertir las letras de algunas sílabas complejas de tipo VCV así como en el caso de los diptongos como aceite. Esta característica en sus escrituras se relaciona con los hallazgos hechos por Ferreiro (2009) con niños en periodo de transición a la hipótesis alfabética de la escritura. Lo que parece una inversión en las letras de la sílaba se debe a las “alternancias de centraciones cognitivas sobre dos aspectos de la unidad de la silaba” (Ferreiro, 2009, pág. 3) lo cual se verá reflejado en otras escrituras hechas por Josefina en las cuales utilizará las letras pertinentes para cada sílaba pero en un orden distinto al convencional, en el próximo apartado ahondaremos la reflexión que se hace al interior de la sílaba, una vez que se acerca a la hipótesis alfabética de la escritura.

Para solucionar el problema que enfrenta con la palabra aceite, Josefina da una solución parecida al caso de espinacas que describimos anteriormente. Al leer ella nota que le falta otra E para la sílaba “te” sin embargo, no concibe que si ya puso una “e” tenga que poner otra, por esta razón decide utilizar la misma letra para las dos sílabas que segmenta oralmente “cei” y “te”. Esta solución la deja conforme porque le permite mantener en equilibrio la hipótesis silábica de la escritura a la par que utiliza una letra para dar significado a ambas sílabas sin tener que repetirla, porque dos letras iguales escritas de forma contigua “no dicen”.

4.3.3 Hipótesis silábico-alfabética de la escritura

Los ejemplos con adultos mostrados a continuación se caracterizan por escrituras casi convencionales en las cuales son capaces de representar completamente algunas sílabas de la palabra que se solicita, mientras algunas otras siguen pensadas desde la hipótesis silábica.

La etapa de transición entre la hipótesis silábica y la hipótesis alfabética refleja un enorme avance sobre la reflexión que hacen los adultos del sistema de escritura cuando descubren que una letra no puede representar la totalidad de una sílaba y se comprometen a explorar otras soluciones.

Durante esta etapa veremos escrituras donde algunas sílabas están completas mientras que otras siguen pensadas desde la hipótesis silábica.

Aproximadamente 6 meses después de iniciar el trabajo con Rosalía le pedimos que escribiera su nombre y posteriormente que escribiera algunas palabras que empiezan con las letras de su nombre. Este es el análisis que hace para escribir “abeja”

E: ¿cómo empieza abeja?

R: Con la A (busca la A en su nombre)

E: muy bien con la A entonces ahí (en ese renglón) vamos a poner abeja

R: a...be...ja... a...bee...ja..ja ¡ay cómo es!... (repite a-be-ja) varias veces para sí misma

E: (reafirma el recorte silábico) a-be-ja

R: ¿la b? (..) ¿la be de vaca o la be de “buey”(en voz baja)? (ríe nerviosa)...mmm... la de bruja ¿no?

E: sí, muy bien Rosalía.

R: pone la B y lee: a-be ja..ja jjj jjj (...) ¿qué letra va? (..) a-be-ja

E: a-be-JA (haciendo énfasis)

R: es que no la puedo escribir

E: a ver vamos a leer qué tenemos

R: acá dice A (señalando) (...) aquí dice BE (señalando) a-be... pa' que diga abeja...

E: ¿qué falta?

R: es que no... bueno es que no la he escrito bien esa de abeja, (...) sí la he visto pero como que se me olvida también mmmm (...) otra A ¿no?

E: ajá y ¿dónde va a ir esa A?

R: ¿aquí? (señalando con el lápiz después de la b)

E: a ver vamos a ponerla

R: escribe la A y comienza a leer señalando: A-be-jjjjj (duda mientras señala la A) ¡¡no!!, es la ja

E: ¿la ja?

R: tons' va primero la ja aquí (señala entre la b y la a) la jjjjjj

E: ¿la jota? A ver vamos a escribirla

R: (borra la A y pone la J) ¿está bien así?

E: a ver léala usted en voz alta

R: A (señalando) BE (señalando) jjjjj (hace una pausa y duda)

E: ¿cómo termina abeja Rosalía?

R: es lo que todavía me falta formar todavía esas. (...) a-be-jjjj ¿la g?

E: pero ya está esa (señalando la j)

R: ah sí esa: ja...ja (pronuncia para sí misma)

E: a ver vamos a ver, en esta (señala la escritura de Jardín) vamos a leerla: Jardín jar-dín ¿qué letras le sirven para escribir ja?

R: ¿estas dos? (señalando la j y la a) (mira su escritura) ¿la A?

E: a ver vamos a ver

R: escribe la A y lee:

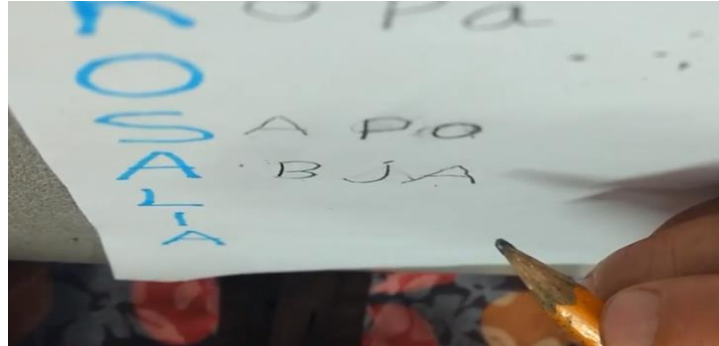
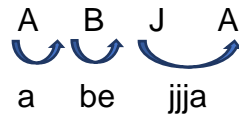


Imagen 9 autoría propia. Hipótesis silábica-alfabética

La escritura de la palabra “abeja” representó para Rosalía un desafío que ya estaba en posibilidades de enfrentar. La reflexión que hizo sobre la escritura de la palabra le permitió dar un enorme salto cuantitativo (una letra más) y cualitativo (qué letra) que le permitió corregir su escritura y poner una letra más para la sílaba “ja”, por otra parte, al hacer el recorte silábico de “a-be-ja” Rosalía reconoció en la oralidad que “be” puede representarse en la escritura de dos formas: v de vaca y b de buey. La información provista por el medio le permitió resolver este problema, la entrevistadora le dio una información a la cual Rosalía no podía acceder por sí misma a la par que le generó otro problema cuya solución le permitiría resolver la actividad.

El siguiente ejemplo corresponde a un dictado que realizó uno de los asesores de manera individual para conocer el avance en el proceso de Lupita meses después de la primera intervención. Ella ya es capaz de escribir su nombre completo de forma convencional. Reconociendo el avance que ha mostrado Lupita el asesor decide enfrentarla a una actividad más compleja y decide dictarle “rusa” y “musa” palabras difíciles por su parecido.

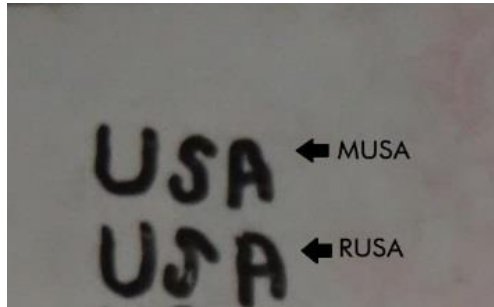


Imagen 10 autoría propia. Transición a la hipótesis alfabética

Mientras escribe “musa” Lupita lee “mu” cuando pone la U y “sa” cuando termina de escribir la A. Cuando escribe “rusa” Lupita dice: Ru-sa.. ru, otra vez la U, y lee “ru”, después decide poner la S y mira su escritura de “musa” notando que le están quedando iguales. Pronuncia “musa” señalando la primera palabra y dice “rusa” mostrando la que está escribiendo. Dudosa decide poner una A al final para concluir la escritura de la palabra “rusa”.

En la revisión el asesor evidencia el problema:

E: pero si aquí dice “musa” (señalando la primera palabra) y aquí dice “rusa” (señalando la segunda palabra) yo las veo iguales ¿cómo es eso posible?

L: aah eso sí verdad... aquí dice rusa y aquí dice musa (señalando confundida)

E: ¿son iguales?

L: no (duda)

E: ¿qué le faltará? Para que en uno diga musa y en otra rusa

L: a ver... aquí dice musa (señalando la primera palabra) y aquí tiene que decir rusa (señalando la segunda palabra)

E: ajá...pero son iguales diría lo mismo si están iguales... entonces para que una diga musa y en otra rusa...

L: (interrumpe) ¡le falta una letra!

E: en dónde le faltará una letra (...) ¿en cuál y en dónde?

L: mjm (mira ambas escrituras) (...) rusa musa ru... mu (...) ¿qué letra le faltará?
musa y rusa. (...) (...) bueno empieza con la U pero le falta una letra.

En este momento Lupita se encuentra en la transición entre la hipótesis silábica y la hipótesis alfabética, en ambas palabras logró completar satisfactoriamente la sílaba “sa”, sin embargo, al obtener producciones iguales y revisar su escritura varias veces, la solución sólo puede ser que le falta una, porque no pueden estar escritas igual y decir cosas diferentes.

Lupita no pudo resolver el problema por sí sola, pero sí pudo reconocer que algo le hacía falta en sus producciones Finalmente para resolver el problema, el asesor le escribió en otra hoja “ruta” indicándole que se fijara qué letras le podían servir para escribir “rusa”, de esta forma Lupita logró hacer una diferenciación entre ambas palabras, dejando “musa” como USA y “rusa” escrita de forma convencional.

A partir de la metodología del taller que implementamos obtuvimos otras escrituras que ejemplifican la hipótesis silábico-alfabética en el contexto de un proyecto de escritura.

Los siguientes ejemplos corresponden a fragmentos escritos para la elaboración de una receta; para realizar esta actividad las señoras que participaron tuvieron que utilizar la herramienta de YouTube para ver vídeos y posteriormente poner por escrito la receta mediante la utilización de un procesador de textos.

Estas escrituras son oraciones completas donde cada sílaba de la palabra está representada por una letra, sin que falte ninguna sílaba por representar. En algunas ocasiones las señoras logran completar algunas sílabas.

La siguiente receta fue hecha por Antonia, los fragmentos corresponden a algunos pasos para la elaboración de arroz.

Sfieel arros	se fríe el arroz
Se ha jmte ieaoa	se echa jitomate y el agua

Antonia sabe bien que las oraciones que puso corresponden a pasos diferentes, por lo que separó un paso de otro. Una de las características durante este momento en el proceso de los adultos se ve reflejada en la falta de segmentación de palabras tal es el caso de “el” “y” “el”.

Antonia puso sólo un espacio en la primera oración que leyó de la siguiente forma:

S f i e e a r r o s
Se fríe el a rroz

La segmentación de las palabras en esta oración resulta muy compleja desde el punto de vista de un adulto en proceso, dado que segmentar convencionalmente generaría grupos de letras muy pequeños que chocan con la hipótesis de cantidad mínima.

Por otra parte, la segmentación puede pasar de ser nula, a suponer que se debe separar a partir del recorte silábico que identifican en la oralidad, por ejemplo: a Josefina se le pregunta cuántas palabras debe poner para escribir “lavar la estufa”, Josefina hace un recorte silábico: la-var la es-tu-fa mientras cuenta con los dedos el número de segmentos que identifica. Tras este ejercicio ella responde que debe poner seis palabras, un poco extrañada comienza a escribir poniendo sólo un espacio entre las palabras, sin representar el artículo que conecta.

l a v a r e s u f a
la var e s t u f a

Comprender la función de la segmentación es un proceso que se estabiliza de manera posterior a la hipótesis silábica y silábico-alfabética en los niños. Sin embargo, en los casos explorados con los adultos la reflexión en torno a la segmentación de las palabras se presenta mucho antes de comprender el funcionamiento alfabético del sistema de escritura, en algunas ocasiones esta reflexión inicia junto con la hipótesis silábica de la escritura, donde los adultos comienzan por aceptar que sus escrituras no pueden estar “todas pegadas”. Lo

cual representa una de las diferencias encontradas entre el proceso de los niños y el de los adultos.

Continuando con el análisis de las escrituras, los siguientes ejemplos corresponden a la producción de Antonia en un procesador de textos para escribir una receta de flan.

2latacvl	2 latas de clavel
2lehecond	2 leches condensada
1cuhardsvainllaascr	1 cucharadas de vainilla y azúcar

En su escritura podemos encontrar características que Ferreiro ya ha estudiado con niños, las cuales describimos en el capítulo sobre niveles de conceptualización: una de las hipótesis que los niños hacen consiste en pensar que las palabras que se deben escribir son las cosas (sustantivos). En el caso de Antonia, su escritura nombra los ingredientes para la elaboración del Flan, los cuales lee de la siguiente manera:

2 l a t a c v l

 2 latas cla vel

de

1^a 2 l e e c o n d

 2 le ches con den

2^a 2 l e e c o n d

 2 le ches con dens sada

1 c u h a r d s v a i n l l a a s c r

 1 cu cha ra das va i ni lla a zu car

de

y

El análisis fonético que hace Antonia le permite en un inicio escribir de forma silábico-alfabética, sin embargo, cuando lee lo hace con algunas dificultades para hacer coincidir las letras que puso con el recorte silábico que hace. A pesar no haber escrito “de” e “y” Antonia las pronuncia sin ningún problema.

La entrevistadora la anima a corregir y/o poner más letras si le hacen falta, pero Antonia duda y decide dejar su escritura así, aunque no queda satisfecha.

A partir de la escritura de Antonia podemos ver dos características que encontramos sistemáticamente en las producciones de los adultos, la primera corresponde a los intentos por usar una sola letra para dar sentido a dos sílabas distintas, sobre todo cuando la letra es válida fonéticamente en ambas. Esto lo podemos observar en la palabra “cucharada” donde utiliza la A para dar sentido a la sílaba “cha” y a la sílaba “ra”, sin importar el orden. Lo mismo sucede con la escritura de “clavel” donde se apoya de la A de “lata” para poder leer “cla-vel”.

En una sesión próxima a esta producción le pedimos a Antonia que terminara su receta para revisarla. Ella decidió continuar con la escritura de los pasos para la elaboración del flan. Estos son algunos fragmentos de su producción, esta vez escribiendo con mayúsculas.

EFIRCAMOL	Freír el caramelo
LICRA IEDS	Licuar ingredientes
POR2VANLLA	Poner 2 cucharadas de vainilla

Estas escrituras siguen la misma lógica que las anteriores, hay un intento por segmentar las palabras, sin embargo, se complica cuando son más de dos palabras cortas en una oración, porque si las separa cada segmento de palabras tendría muy poquitas letras y en este momento del proceso no les parece válido.

Cuando le pedimos a Antonia que nos leyera cómo dice lo que escribió pudimos observar la inversión que hace de las letras, lo cual no le genera ningún problema en su lectura.

E F I R C A M O L
fre ir ca ra me lo

el

L C R A I E D S
li cuar in gre dien tes

los

P O R 2 V A I N LL A
Po ner 2 va i ni lla

De

Como se puede observar, al escribir “freír” hace una inversión entre la E y la F para hacer la sílaba compleja “fre”, lo cual no influye en la escritura de “ir”. La inversión en las sílabas es una constante que encontramos en varias escrituras de las señoras de manera sistemática, consideramos que estas complejidades son un indicio de la transición de la hipótesis silábica a la alfabética, dado que no encontramos esta variante en las producciones de niveles anteriores.

En el caso de “caramelo” y “licuar” encontramos la inversión en “ar” y “lo” mientras que en “vainilla” “ni” tiene una particularidad añadida en la lectura de la palabra: Antonia lee de izquierda a derecha, pero cuando lee “ni” señala primero la N y pronuncia “ni” mientras recorre su dedo de derecha izquierda, agrupando la “i” en su lectura, sin que ésta interfiera con la lectura convencional de la última sílaba. El análisis de las escrituras de Antonia nos permite mostrar que el proceso de adquisición de la lengua escrita tiene muchas coincidencias con el proceso de los niños.

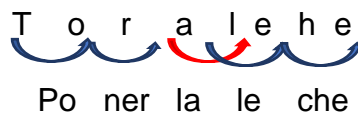
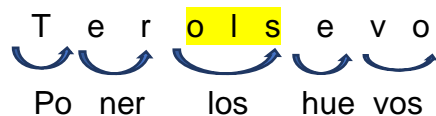
Siguiendo con los ejemplos que se encuentran en este periodo, retomaremos el caso de Josefina. Un año después de nuestras intervenciones Josefina está en el proceso de transición entre la hipótesis silábica y la alfabética. La reflexión que

hace Josefina sobre la escritura le permite escribir de forma convencional palabras compuestas por sílabas simples, como “piña” “vino” “pavo” “pala”. Sin embargo, al igual que sucede con los niños, cuando Josefina escribe oraciones largas la hipótesis silábica guía de nuevo su escritura.

Los siguientes fragmentos corresponden a los pasos a seguir para la elaboración de un flan napolitano escritos por Josefina en un procesador de textos.

Terolsevo	poner los huevos
Toralehe	poner la leche
Toerelaluardoavaina	poner en la licuadora vainilla
Seluatobo	se licua todo
Drilasrca	derretir la azúcar
Basrlcrmo	vaciard el caramelo
Vasrenlmelfna	vaciard en el molde el flan
Perevoamialmons	poner en baño maría los moldes

Como podemos observar su escritura es silábica en transición a la hipótesis alfabética. Josefina es capaz de representar con una o dos letras todas las sílabas de las palabras, incluyendo artículos y conectores. En su escritura hay un orden entre los pasos que escribe para la receta del Flan y utiliza un espaciado para diferenciar un paso de otro. La lectura que hace Josefina de su producción es la siguiente:



T o e r e l a l u a d o a v a i n a
Poner en la licuadora vainilla

S e l u a t o b o
Se licua todo

D r i l a s r c a
Derretir el azúcar

B a s r l c r m o
Vaciar el caramelo

V a s r e n l m e l l f n a
Vaciar en el molde el flan

P e r e v o a m i a l m o n s
Poner en baño maría los moldes

Las producciones que hace Josefina nos permiten evidenciar los inicios de un análisis alfabético. En sus producciones resalta la escritura de palabras que tienen todas las letras pertinentes, pero en un orden distinto al convencional.

4.3.4 Desorden con pertinencia

En la última década Ferreiro ha publicado artículos para evidenciar la dificultad que tienen los niños para pasar de un análisis silábico (usar una letra para cada sílaba de la palabra⁷) a un análisis alfabético. “La introducción de las consonantes *desorganiza*⁸ el sistema anterior y los niños deben emprender la penosa tarea de enfrentarse a los desafíos de encontrar una nueva organización. Esa nueva organización impactará a la vez la oralidad analítica y a la escritura reflexiva” (Ferreiro, 2009, pág. 12)

Entre el periodo silábico y el alfabético se produce un nuevo análisis sobre el eje cuantitativo y cualitativo de la escritura, éste surge a partir de las dificultades para mantener estable la hipótesis de cantidad mínima junto con la hipótesis silábica.

En el pensamiento de los niños surge la necesidad de buscar indicios que permitan solucionar problemas que se presentan generalmente con la escritura de palabras compuestas por dos sílabas, debido a que desde el pensamiento silábico su escritura sólo necesitaría dos letras, lo cual choca con la hipótesis de cantidad mínima (mínimo tres letras).

A partir de estas dificultades se produce un análisis mayor dentro de las sílabas,

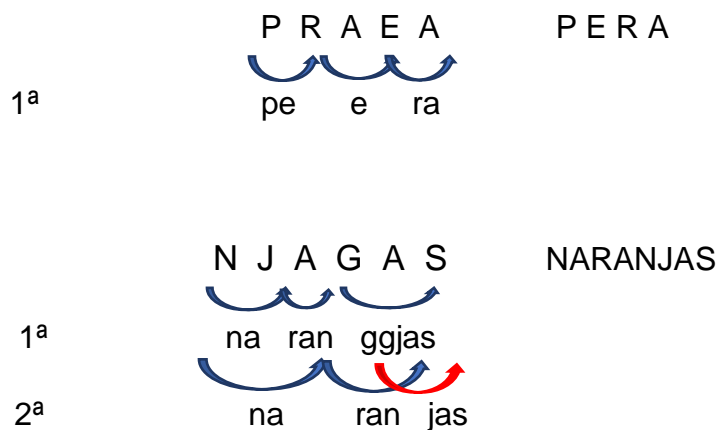
“La sílaba oral es considerada desde dos anclajes diferentes. Las letras elegidas corresponden a esos dos anclajes. A una centración en el “lado vocálico” de la sílaba sucede luego una centración en el “lado consonántico” de la misma sílaba. La misma sílaba es escuchada “desde otro lugar”. (Escuchada y “vista” porque la escritura permite verla” (Ferreiro, 2009, pág. 3)

⁷ Revisar apartado sobre niveles de conceptualización

⁸ Las hipótesis construidas por niños y adultos se transforman a partir de las nuevas reflexiones que hacen sobre el sistema de escritura.

De este modo, algunas producciones escritas durante este periodo de transición tendrán como característica un “desorden con pertinencia” que evidencia el análisis que se produce al interior de la sílaba, el cual sólo puede presentarse una vez que se ha establecido la fonetización con la escritura.

Para ejemplificar el desorden con pertinencia retomaremos las producciones de Josefina durante la actividad que denominamos juegos con palabras. Josefina tenía que escribir el nombre de algunas frutas, para ello primero debía pronunciarlas y decidir si empiezan o no igual.



En el primer ejemplo Josefina pone inicialmente PRA sin leer, pero hace una pausa y continúa poniendo la E seguida de la A. Si recordamos el ejemplo que retomamos de Ferreiro con los niños, podemos interpretar que las siguientes dos letras que Josefina decide poner la E y la A corresponden de nuevo a la escritura de pera, ahora pensada y escuchada desde otro anclaje.

Cuando le pedimos a Josefina que leyera cómo dice Pera, ella trata de agrupar las letras de modo que tengan sentido. Sin embargo, no queda convencida con su lectura.

En el ejemplo de la palabra naranjas, Josefina hace la misma pausa después de haber escrito NJA y dice: na-ran-jas... jas... jjjas. Y continúa escribiendo G A S. Lo que sucede en este momento es que Josefina vuelve a pensar en la escritura de la palabra, pero sólo en el final. Sin embargo, como ya había escrito una J la solución es poner ahora una G para intentar dar el sonido final.

Cuando le pedimos la lectura, Josefina tiene varias dificultades para darle sentido a todas las letras que puso, primero trata de agruparlas de una forma pero no queda convencida al leer “na” sólo con la N y la J de modo que en sus segunda lectura decide integrar las primeras tres letras para “na”, para leer “ran” utiliza la G y la A, pero no queda muy convencida porque al final sólo le quedaría la S para leer “jas” y en este momento ella reconoce que una letra no basta para decir, de modo que vuelve a utilizar la A que uso para la silaba anterior y lee “jas” aunque no queda conforme con su lectura.

Otro ejemplo de este tipo, son las escrituras de Antonia durante la transición a la hipótesis alfabética de la escritura. Ella está escribiendo su receta para la elaboración de un flan como parte de la actividad de proyecto de escritura, estas son algunas de sus producciones:

2alatacvi	dos latas de clavel
AUKAVIANLLA	azúcar y vainilla
EFIRCAMOL	freír el caramelo

A partir de sus escrituras podemos identificar algunas características de las hipótesis que se encuentran presentes durante este momento, así como la presencia del desorden con pertinencia al que hacemos referencia en este apartado.

Como se puede observar en sus producciones no hay una segmentación entre las palabras, alterna el uso de mayúsculas y minúsculas porque “valen igual” y aunque en sus lecturas ella lee “de” “y” “el”, estas palabras no las escribe, ella sólo utiliza verbos y sustantivos en estas producciones.

Finalmente, retomaremos los enunciados escritos por Josefina en la elaboración de su receta de flan.

T	e	r	o	l	s	e	v	o
Po ner			los			hue vos		

D r i l a s r c a
Derre tir el a zú carr

A diferencia de Antonia, Josefina utiliza una letra para escribir “el” y todas las letras pertinentes para “los”. Cabe señalar que estas producciones son más avanzadas que los primeros ejemplos que retomamos en este apartado. Sin embargo, ejemplifican claramente el desorden con pertinencia.

La palabra azúcar tiene todas las letras pertinentes sin tomar en cuenta la ortografía s-z. En ambos casos la sílaba que conflictúa la escritura es de tipo CVC; en el caso de “car” la lectura la hizo de izquierda a derecha para “ca” y luego de derecha a izquierda para enfatizar el sonido de la r: a-zu-carr.

4.3.5 La función del comodín

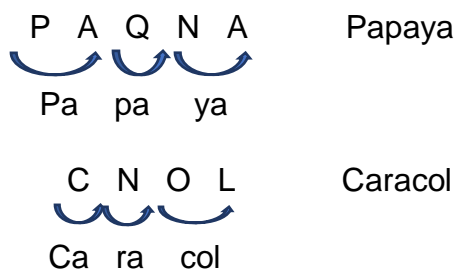
Las reflexiones que hacen los niños sobre la relación entre lo que se lee y lo que se escribe se da en distintos niveles. Una de las reflexiones es en torno a los nombres de las letras, “los niños piensan que: si existen letras consonantes con nombres silábicos (la ka, la pe, be) deben existir nombres silábicos que se corresponden con letras consonánticas” (Sciurano, 1997, pág. 39). De este modo los niños creen que existe la “ma” la “ta” la “pa” y que pueden representarse con una letra, por lo que tratan de utilizar letras que conocen para asignarle los significados silábicos faltantes dentro de sus escrituras.

Las letras que utilizan llegan a servir de comodines “son un caso particular del uso de letras en función de sustituta, porque las colocan para sustituir a una letra que están seguros debería ir en la palabra escrita, pero que no saben cuál es” (Sciurano, 1997, pág. 39). De este modo una misma letra puede tener distintos valores sonoros en varias escrituras; una N puede ser la “za” de manzana o la “pa” de papaya. “La creencia de que existe una letra que corresponde a un sonido silábico, (que existe una “te, un “me”), muchas veces lleva a los niños a incorporar letras consonánticas que conocen sólo por su forma. En estos casos los niños no tienen la certeza de haber colocado la letra adecuada, pero de todas maneras las

utilizan y las mismas pasan a funcionar como *comodines silábicos*” (Sciurano, 1997, pág. 39)

En los casos que exploramos con adultos, el uso del comodín se presentó en la transición a la hipótesis alfabética de la escritura, las escrituras de Josefina son nuestro primer referente para ejemplificar el uso de comodines dentro de sus producciones escritas.

Estos son algunos ejemplos de las escrituras de Josefina en las cuales el uso del comodín asume el valor de una sílaba simple.



En todas las producciones de Josefina en las cuales hace uso del comodín utiliza de manera sistemática la letra N en diferentes lugares de la palabra, pero siempre para dar valor a una sílaba que sabe debe ir, pero no sabe cómo.

En el caso particular de Josefina, ella hace un doble uso del comodín en transición a la hipótesis alfabética de la escritura. Su uso le permite dar sentido a una sílaba completa de la palabra, como también su uso ocupa el lugar de una letra que sabe debe ir, pero no identifica cuál.

El registro de este dato no lo detectamos con otras personas. Sin embargo, con Josefina ocurrió de manera reiterativa, lo cual nos hace suponer que es un buen indicio para realizar investigaciones futuras sobre el uso del comodín en distintos momentos del proceso de adquisición de la lengua escrita.

A continuación, mostramos algunos ejemplos de las intervenciones realizadas con Josefina respecto al uso del comodín.

El primer ejemplo forma parte de una actividad del proyecto de escritura. Josefina escribe los nombres de algunos ingredientes que necesita para elaborar una ensalada de manzana navideña.

M A Q A N S
man za nas

Como se puede observar, la letra Q es usada como comodín para poder nombrar la sílaba “za”, cabe resaltar que manzanas es una palabra que “lleva muchas A” por lo que el conflicto es comprensible si pensamos en la hipótesis de variedad interna.

Mientras Josefina escribe, va diciendo para sí: man-za-nas... za... Cuando decide hacer uso del comodín hace una mueca, ella no está convencida de que deba ir ahí, pero es la solución que encuentra en este momento del proceso.

El siguiente ejemplo se presentó meses después del anterior y forma parte de una actividad que se implementó con ella a partir de la escritura de recados, este es un fragmento de uno de los recados:

“espero **ya** terminar de escribir esta semana **y** te envío, **yo** creo que ya no me falta mucho”

En este ejemplo el desafío surgió a partir del adverbio “ya” y el pronombre “yo” Josefina ha utilizado el adverbio en otros recados y cada vez que lo escribe pregunta: ¿la ye de Yolanda y la a verdad? para confirmar su escritura.

Para escribir “y” Josefina usaba inicialmente la i, pero conforme avanzamos en el proceso Josefina fue capaz de leer recados y otros textos, por lo que comenzó a preguntar cuál de las dos iba la “y” o la “i”, información que le dimos y que ella incorporó posteriormente.

En este ejemplo el conflicto surgió al escribir “yo” que inicialmente escribió como YN, cuando le pedimos la lectura ella trató de leer:

J: (de forma dudosa) ¿no verdad? esa no va, va con la a (dispuesta a borrar)

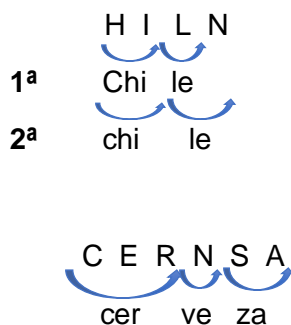
Ent: pero si ponemos la A no quedaría como ésta (señalando la escritura de “ya”).

J: (dudosa) la de “ya” (...) entonces sí va (intenta leer de nuevo con la N) (..) (...) NO...(..) entonces?

Para resolver este conflicto le pedimos que leyera de nuevo e hicimos énfasis al leer “ya” una vez hecho esto intervenimos preguntando cómo termina “yo”. Finalmente ella dijo para sí: ah con la a “ya” y con la o “yo” entonces la N no va.

El conflicto que enfrentó Josefina con la escritura de estas palabras está fundamentado en la hipótesis de cantidad mínima; en este momento Josefina piensa que una letra no puede decir y al no saber cuál es la otra letra que le falta decide cubrirla con una letra distinta, la cual soluciona el problema al escribir, pero al leer ella confirma que no puede ser así.

Las siguientes escrituras corresponden a las actividades del software Alfabit de la nota de compra. En esta actividad Josefina tenía que escribir la palabra “chile” y “cerveza” las cuales quedaron de la siguiente forma.



En ambos ejemplos se puede observar el uso del comodín de las dos formas que mencionamos. En el primer caso su uso le permite terminar la escritura de la palabra “chile”, a ella no le parece razonable que lleve una E, tal vez porque si la letra se llama “le” ya no haría falta una E. Sin embargo, ella siente que le hace una falta una letra, que soluciona poniendo la N.

Con la palabra “cerveza” ocurre algo parecido, sólo que en esta ocasión utiliza el comodín para nombrar una sílaba al interior de la palabra. Resulta interesante que, en estas dos palabras, así como en otras, Josefina utiliza como comodín la N.

Los ejemplos mostrados nos permiten sugerir que el uso del comodín surge en los inicios de la desestabilización de la hipótesis silábica, y que su uso puede transformarse respondiendo a distintas hipótesis según el momento en el proceso. Consideramos que es necesario confirmar que este doble uso ocurre de manera sistemática con otros adultos, dado que nos permitiría reforzar la idea de que muchas de las hipótesis que los adultos construyen se mantienen a lo largo del proceso, con distinto nivel de complejidad.

4.3.6 Hipótesis alfabética de la escritura.

Dentro del tercer gran periodo que denominó Ferreiro como “fonetización de la escritura” se encuentra al final la hipótesis alfabética que se entiende como el momento en el cual los niños y adultos han comprendido que se necesita más de una letra para representar una sílaba de la palabra y que el problema no se soluciona duplicando la letra, sino que hay características específicas que determinan la escritura, y éstas se corresponden con algunos aspectos sonoros.

Durante esta etapa las producciones de los niños son legibles lo cual no significa el fin del proceso de alfabetización. Ya en el primer capítulo habíamos definido el concepto como un proceso permanente y continuo que es mucho más que saber leer y escribir de manera convencional.

Los conflictos sobre el eje cualitativo y cuantitativo de la escritura no se han solucionado del todo. En los siguientes ejemplos mostraremos algunos de los conflictos que enfrentan adultos que recién se han apropiado del sistema alfabético de escritura y que se cuestionan aspectos específicos sobre la segmentación y ortografía.

Estos son algunos fragmentos para la elaboración de la receta de flan de chocolate que hizo Senaida mediante un procesador de textos.

Primero hervir la azúcar con haga Ya cuando esta vin quemado se vacia ene mulde Ce mestla todo los igridietes

La escritura de Senaida nos permite ejemplificar uno de los conflictos a los que se enfrentan los adultos que ya escriben alfabéticamente. En la primera oración Senaida escribe “agua” como “haga”, que otros adultos escriben como “aua” “agoa” “auga”, dependiendo de la pronunciación y el análisis oral que hagan de la palabra.

En la siguiente oración “quemado” y “mulde” corresponden a la distinción entre la oralidad y la escritura, muchos adultos pronuncian algunas palabras de una manera distinta a la convencional, por esta razón cuando intentan escribir esa palabra buscan la forma de hacer corresponder la forma oral en la que lo dicen con la escritura. De este modo muchos adultos descubren a partir de varias situaciones de lectura que no se escribe “salu” “aiga” “deabetes” “ciuda” entre otras palabras. Lo mismo ocurre con la escritura de Senaida en la tercera oración “mestla”.

Los adultos hacen grandes intentos para decidir qué letra poner para que corresponda al fonema que escuchan, Josefina por ejemplo escribió: lavar la estufa de la siguiente manera:

L a f a r l a e s t o f a

Para lograr esta producción ella pronunció varias veces la palabra “lavar” la cual descubrimos tiende a generar problemas en su escritura debido a la similitud fonética entre “lafar” y “lavar”.

Otros conflictos que los adultos tienen que enfrentar se relacionan con la ortografía, la puntuación y la separación entre sustantivos o verbos y artículos. Los siguientes segmentos corresponden a la escritura de Cecilia para la receta de arroz con leche.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Poner hervir el agua por 5 minutos con cascara de naranja canela y la pisco de sal 2. se pone el arroz ya que se seco se pone la 3 leches 3. LAS PASITAS se le ponen al arroz |
|--|

En su escritura se puede apreciar un orden entre los pasos a seguir para la realización de la receta, dentro de cada oración están puestos verbos, artículos, sustantivos y conectores de forma acertada; a diferencia de los aspectos que exploramos en el periodo silábico y silábico alfabético, no lee nada que no esté escrito, aún así se enfrenta a dificultades para separar las palabras sobre todo cuando se trata de segmentos muy pequeños, tal como es el caso de “aervir” y “alarroz”. Con la información que recibe del entorno y la propia reflexión Cecilia deberá solucionar estos problemas y seguir avanzando en su proceso de alfabetización. Su escritura ya puede ser leída por cualquier adulto alfabetizado y valorada por sus asesoras y expertos que reconocemos el avance en su proceso.

Investigaciones EF	Metodología Alfabética
Niños	adultos
<p>4.4 Conflictos específicos con el nombre propio</p> <p>4.5 Las secuencias de las letras previamente construidas y su difícil asimilación</p> <p style="padding-left: 20px;">4.5.1 Las secuencias “fáciles” con letras repetidas.</p>	<p>4.4 Conflictos específicos con el nombre propio basados en criterios silábicos.</p> <p>4.5 Las secuencias de las letras previamente construidas y su difícil asimilación</p> <p style="padding-left: 20px;">4.5.1 Las secuencias “fáciles” con letras repetidas.</p>

4.4 Conflictos específicos con el nombre propio

En esta categoría Ferreiro agrupa algunos de los problemas que enfrentan los niños en distintos niveles del proceso, a partir de las reflexiones propias que hacen sobre el sistema de escritura y la información que ellos recuperan del medio.

Mucho antes de iniciar la educación formal la mayoría de los niños son bombardeados con información externa sobre el sistema de escritura que circula en la sociedad, desde cómo se escribe mamá y papá hasta la escritura correcta del nombre propio (del cual hablamos en el segundo capítulo). Toda esta información que reciben externamente la modifican para poder transformarla en conocimiento que les permita entender cuál es la función del sistema de escritura.

La mayoría de las veces la información que reciben del medio choca con la reflexión propia que hacen los niños sobre el sistema de escritura.

Los niños deben hacer grandes esfuerzos para poder mantener en equilibrio la información que reciben del medio con la propia reflexión que hacen sobre para qué sirven esas marcas gráficas y cómo deben usarse. Desde el punto de vista de un adulto alfabetizado la escritura correcta del nombre propio es una gran evidencia de escritura y es de las primeras cosas que se les enseña a escribir convencionalmente. Desde la lógica de los niños, la escritura del nombre propio choca con algunas de las hipótesis que ellos han construido hasta ese momento.

En el siguiente caso se muestra el análisis del nombre propio que hace Rosalía, a partir de una actividad diseñada durante el taller de alfabetización, la cual consiste en ordenar y escribir su nombre completo.

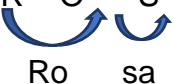
En este momento del proceso ella sabe identificar su nombre de entre otros, sabe de memoria cuáles son las letras con las que se escribe su nombre. Hace una reflexión sobre la escritura de su propio nombre: ¿Cuántas letras son? ¿Cuáles son? Y ¿Por qué? Este análisis nos permite evidenciar que, si bien su nombre lo escribe de manera convencional, la reflexión que hace sobre él responde a criterios silábicos.

Para esta actividad se le dan a Rosalía unas fichas de madera con el alfabeto, cada ficha tiene una letra escrita de un lado en mayúsculas y del otro en minúsculas, a ella se le dan todas las letras que corresponden a la escritura de su nombre completo: Rosalía Acolman Martínez,⁹ separadas en tres grupos de letras y con la vista en mayúsculas. Posteriormente, se le da la indicación de ordenar todas las letras para que quede escrito su nombre completo, sin que le sobre ninguna letra.

Rosalía hace esta actividad mecánicamente, llevando el orden en las letras que le han enseñado para la escritura de su nombre y haciendo la separación de su nombre y sus apellidos. El problema surge cuando le pedimos la lectura:

R O S A L I A A C O L M A N M A R T I N E Z

Ro sa

R O S A L I A A C O L M A N M A R T I N E Z

Ro sa

R O S A L I A A C O L M A N M A R T I N E Z

Rosalía

Rosalía duda y se pone nerviosa, porque ve que aún le faltan muchas letras por leer, nosotras le ayudamos mostrándole los tres grupos y preguntando dónde dice su nombre y dónde sus apellidos.

→ R: Ah sí, sí es cierto (Le pedimos que trate de leerlo con calma. Rosalía lee de nuevo)

R O S A L I A A C O L M A N M A R T I N E Z

Rosalía A col man

⁹ Por respeto a datos personales modificamos los apellidos, respondiendo a las mismas características de los originales. El primer apellido se compone de tres sílabas de tipo V-CVC-CV iniciando con la letra A y una L en la segunda sílaba.

El problema que enfrenta Rosalía con su nombre propio nos permite ejemplificar las dificultades para desestabilizar la hipótesis silábica de la escritura. Rosalía es capaz de ordenar las letras de su nombre, pero todavía no comprende por qué se necesitan todas esas letras para escribir su nombre ya que según su hipótesis silábica sólo se requieren 4. La solución que plantea resulta bastante conveniente porque fonéticamente la A coincide con el inicio de su primer apellido, y la L queda bien con la sílaba “col”, estas coincidencias le permiten pensar en un primer momento que en todas esas letras puede estar escrito su nombre y su primer apellido.

4.5 Las secuencias de las letras previamente construidas y su difícil asimilación

La información que proporciona el medio no es incorporada de manera directa. “Los niños interpretan esa información a partir de sus esquemas asimilatorios. Al tratar de dar sentido a lo que ven, lo que escuchan y lo que hacen, necesariamente actúan cognitivamente sobre la información revivida y la transforman” (Ferreiro, 2017).

En el caso del nombre propio ya ejemplificamos algunos de los problemas que se presentan entre la información y/o la intervención del medio cuando entra en choque con la reflexión interna que hacen los niños.

Cuando un adulto alfabetizado brinda la información sobre cuántas y cuáles son las letras con las que se escribe el nombre propio genera en los niños un conflicto, dado que ese número exacto de letras no corresponde con la hipótesis silábica que los niños han construido hasta ese momento. De este modo, los niños se enfrentan a la necesidad de dar significado a todas esas letras, para encontrar una solución que dé sentido a la información provista por el medio y a la reflexión interna sobre el funcionamiento del sistema de escritura. Ferreiro agrupó algunos de los problemas de la siguiente forma:

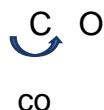
Desde el punto de vista del adulto alfabetizado las palabras cortas con letras repetidas son más fáciles de escribir. Por el contrario, a partir de las hipótesis que hemos explicado durante este capítulo podemos demostrar que esta idea choca con la reflexión que los niños y adultos hacen sobre el sistema de escritura. Las palabras con dos sílabas representan un desafío a partir de la hipótesis de cantidad mínima de letras y los monosílabos son un gran problema por resolver, dado que desde el punto de vista de quien está aprendiendo sólo necesitarían una letra para escribirse; esta idea a su vez choca con la hipótesis de cantidad mínima a la cual ya hemos hecho referencia. De este modo, niños y adultos tienen que crear otras soluciones a la par que modifican sus propios esquemas de aprendizaje.

Apropiarse de nuestro sistema de escritura resulta todo un reto para los niños y adultos que recién ingresan al mundo escrito, ellos tienen que mantener en equilibrio la información que viene del medio con la reflexión propia que hacen sobre la escritura.

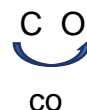
En el caso de Josefina, uno de los conflictos que enfrentó surgió alrededor de la reflexión sobre los bisílabos “coco” y “papa”. En una actividad que diseñamos, le pedimos hacer una lista de las cosas que tenía en su refrigerador. Una de estas cosas era agua de coco. La primera escritura de “coco” quedó escrita de la siguiente manera:

CO

Cuando le pedimos a Josefina que leyera cómo dice “coco” inicialmente intenta leer “co” en la C, pero al leer co en la O duda, por lo que regresa de nuevo al inicio de la palabra y lee “co” con ambas letras. Confundida intenta leer una vez más tratando de hacer coincidir la lectura de “coco” con las dos letras que escribió.



CO
co



CO
co

Al obtener el mismo resultado en su lectura, decidimos intervenir diciéndole: sí, efectivamente en esas dos letras sólo dice “co”, a lo que Josefina responde: entonces me falta una, pero ¿cuál? Para solucionar el problema le pedimos que identificara dónde decía “agua de coco” en el envase. Después de leer focalizamos la atención en la escritura de “coco” en el envase para compararla con la escritura que había hecho. Dudosa pregunta: “¿otra vez la c y la o? pero si ya se las puse”. Le pedimos que lea una vez más esta vez sólo la palabra “coco”. Finalmente, Josefina responde extrañada: “¿Coco lleva dos veces la “co”?”

El ejemplo de Josefina nos permite mostrar que una palabra que podría considerarse “fácil” por su extensión y porque se necesita conocer pocas letras para escribirla choca con la reflexión que los adultos hacen sobre su propia escritura. Lo cual la convierte en una palabra difícil. Josefina no concebía que la palabra coco llevara “dos veces la c y la o” a pesar de que no tuvo ningún problema para leer “coco” del envase.

Desde su hipótesis silábica sólo necesitaba dos letras, pero al leerlas notó que le hacían falta más, pero no podían ser las mismas que ya había puesto por qué ¿cómo era posible eso? El hecho de que al leer coco haya visto que efectivamente necesita esas cuatro letras no significa que ella abandone su hipótesis silábica, de hecho, muy probablemente le pasará con otros bisílabos.

Es precisamente el enfrentamiento a estas escrituras lo que genera un desequilibrio entre la información provista por el medio y su propia reflexión que, finalmente la llevará a construir otras hipótesis cada vez más cercanas a lo convencional.

4.6 Evidencias con adultos sin correspondencia con niños.

Investigaciones EF Niños	Metodología Alfabét adultos
	<p>4.6.1 Lectura invertida en palabras que inician con vocal</p> <p>4.6.2 Segmentación antes de la hipótesis alfabética</p>

Como parte final del análisis de nuestras evidencias describiremos a continuación algunos ejemplos encontrados con adultos que no tienen un análisis comparativo con las investigaciones de Ferreiro hechas con niños. Consideramos que pueden ser relevantes para futuras investigaciones con un mayor nivel de análisis.

4.6.1 Lectura invertida en palabras que inician con vocal

El primer caso se presentó en distintos momentos durante nuestras intervenciones con Josefina en la lectura de varias palabras. Como hemos descrito anteriormente, Josefina es nuestro mayor referente de la transición entre la hipótesis silábica y alfabética de la escritura. Sin embargo, con Josefina no sólo se presentó el desorden con pertinencia en la escritura de algunas palabras. Además, de manera sistemática ella intenta leer las palabras que inician con vocal de manera invertida, como se presenta a continuación:

A G U A
Ga u

A C E I T E
1ª Sa
2ª Ca

E L O T E
Le to

A L M A

La ma

A L M E N D R A S
La

A T Ú N
Ta

Paradójicamente, aunque con menor frecuencia hay otras palabras que inician con consonante que Josefina invierte en la lectura, por ejemplo:

L A T A
Al

S E
Es

De nuestro grupo de trabajo esta característica tan particular sólo se presentó en algunas ocasiones con Antonia. Un ejemplo fue cuando estaba escribiendo su receta de flan para el proyecto de escritura, ella ya había hecho varias versiones de su receta y estaba escrita casi de manera convencional. Al pedirle que nos leyera su receta tuvo algunos problemas con la lectura de algunos ingredientes.

L E C H E
El

E C H A R
che

Una de las hipótesis que sugerimos indagar es el análisis fonético que ambas señoras hacen de la sílaba. Tal y como describió Ferreiro en la escritura con “el desorden con pertinencia”, consideramos que es probable que en el caso de las palabras que inicien con vocal exista una complejidad al hacer el recorte silábico de la palabra, por ejemplo A-CEI-TE se compone de tres sílabas y, después de establecer que una letra no puede representar la totalidad de la sílaba resulta contradictorio que la primera letra “quede suelta” por esta razón una posible solución es agruparla con la letra siguiente para poder leer; de este modo las palabras que inician con vocal se transforman en sílabas simples compuestas por CV.

Debido a la regularidad en las palabras que inician con vocal, consideramos que es necesario incluir este factor para iniciar futuras investigaciones sobre este aspecto en específico.

4.6.2 Segmentación antes de la hipótesis alfabética.

Un aspecto encontrado en todas las señoras con las que trabajamos diferente al explorado por Ferreiro con niños se refiere al tema de la segmentación de palabras.

En el caso de los niños la reflexión sobre la segmentación entre las palabras ocurre generalmente una vez que se ha establecido la hipótesis alfabética de la escritura; por el contrario, la experiencia con las señoras nos indica que el espacio entre las palabras es una información que obtienen del medio y que las señoras incorporan mucho antes de escribir alfabéticamente, incluso la reflexión sobre esta separación les permite en algunas ocasiones incorporar más letras en la escritura de algunas palabras, logrando así la escritura convencional.

Tal es el caso de Josefina, que al separar las palabras es capaz de reconocer que “no dice” porque “le faltan letras” y decide agregar más.

En la primera columna se observa su primera versión de la receta, la cual ya analizamos en otro apartado, como se puede observar no hay ningún tipo de

separación. Sin embargo, la entrevistadora le pregunta antes de iniciar cada oración lo que va a escribir y cuando termina le pregunta si dice lo que ella quería escribir.

De esta forma en una sesión próxima la entrevistadora la invita a revisar su escritura y le pregunta: Josefina aquí me había dicho que decía “una lata de leche evaporada” ¿sí dice eso? A ver vamos a leer.

Josefina intenta leer:

J: (deletreando mientras señala con el dedo): u-a...una... / no...mmm... una ta...
// no, me faltó

E: ¿Qué le faltó?

J: Es que está todo junto / me faltaron los espacios

E: ah bueno, a ver le ayudo a poner los espacios // aquí me dijo que tiene que decir una lata de leche evaporada, vamos a ver hasta dónde dice una y dónde dice lata...

De esta forma Josefina empieza a poner los espacios por sí misma. Con ayuda de las flechas de la computadora ella recorre el cursor para ponerlo en medio de dónde cree que termina una palabra y empieza otra. Cuando termina de poner los espacios se da cuenta que le quedan segmentos con letras muy pequeños así que cuando intenta de leer dice: ahora me faltan letras.

Finalmente, Josefina ‘arregla’ su escritura poniendo espacios y agregando letras que consideró que le hacían falta, dejando su producción como se muestra en la segunda columna.

Versión 1	Versión 2
<p>Suevos Ualtadlheeva Coesa Asucar Vaina Terolsevo Toralehe T0erelaluadoavaina Seluatobo Porlascrelste Drilasrcamoerasten Basrlcrmol Vasrenlmellfna perevoamialsmons</p>	<p>Suevos Ua lta de lehe evaora Ua talde Codesa Asucar Vainiya ponr lso uevos ponr la lehe T0erer todo al luadoa covaina Se lua todo Por la asucar satn Drilasrcamoerasten Basrlcrmol Vasrenlmellfna Perevoamialsmons</p>

La reflexión que hacen niños y adultos sobre el sistema de escritura sigue lógicas parecidas; desde la hipótesis silábica hasta la hipótesis alfabética se encuentran coincidencias que nos permiten reafirmar que son construcciones originales y complejas que son independientes a la edad de las personas o a los soportes que se utilicen, el desafío cognitivo para apropiarse de un sistema de escritura es el mismo.

Como mencionamos en el segundo capítulo sobre niveles de conceptualización, el análisis se da sobre el eje cuantitativo y cualitativo en distintos niveles de

dificultad. Un mismo problema puede presentarse de distintas maneras a lo largo del proceso.

La construcción de nuevas hipótesis desequilibra algunos aspectos del nivel anterior por lo cual llegar a la hipótesis alfabética de la escritura no es un proceso lineal, siempre hay idas y vueltas en el proceso.

Conclusiones

A partir del análisis de nuestras evidencias obtuvimos resultados que nos permiten afirmar nuestra primera hipótesis sobre que el proceso de adquisición de la lengua escrita de niños y adultos sigue un proceso muy parecido, con algunas diferencias que ya describimos en el último apartado del capítulo anterior.

Utilizamos las investigaciones de Ferreiro hechas con niños durante varias décadas, para comparar los resultados con nuestras evidencias. Constatando así que las mayores similitudes se encuentran en el periodo silábico y silábico alfabético de la escritura, lo cual no significa que los periodos anteriores no cuenten con similitudes, sino que en el caso de los adultos es difícil encontrarlos en niveles anteriores a la fonetización de la escritura.

En los inicios del proceso no identificamos una falta de control de letras en ninguna de las personas que participaron, la hipótesis de cantidad mínima estuvo presente en distintos momentos del proceso desestabilizando hipótesis anteriores como la de variedad interna.

El análisis que hicimos de las producciones escritas de los adultos nos permite reconocer las hipótesis identificadas por Ferreiro con niños, tal como la hipótesis silábica de la escritura con valor sonoro convencional la cual se presentó en todos los casos que analizamos, haciendo uso de vocales y consonantes en las producciones.

Los proyectos de escritura nos permitieron obtener enunciados largos en los cuales se puede apreciar la hipótesis silábica en su sentido más estricto: todas las sílabas de la palabra están representadas por una letra, sin que falte ninguna sílaba por representar, incluyendo los bisílabos y monosílabos. Sólo en tres de los casos que analizamos también identificamos una característica de las escrituras durante este nivel: sólo se escriben las cosas (los sustantivos) para que una oración pueda leerse. Sin embargo, en la lectura los artículos, preposiciones y conectores sí son nombrados. Es decir, son necesarios para poder entender el mensaje escrito, pero no hace falta ponerlos pues se sobreentiende.

En el periodo silábico alfabético de la escritura, identificamos el desorden con pertinencia en todas las señoras que se encontraban en este nivel; sobre todo en palabras compuestas por sílabas complejas CCV y aquellas que inician con vocal, por ejemplo: aceite, flan, manzana, aceitunas.

El uso de comodín se identificó en la hipótesis silábica de la escritura, así como en su avance a la hipótesis alfabética. Al igual que como se ha reportado con niños, el uso del comodín se registró para cubrir las sílabas faltantes en algunas palabras. En el caso de los adultos, se registró con un doble sentido; además del ya mencionado el comodín se utilizó en el caso de las sílabas complejas CCV, para poner una letra más que saben debe ir, pero no identifican cuál. De este modo una letra ocupa el lugar de la consonante faltante para convertirse en una sílaba CCV.

En relación al desorden con pertinencia, en el periodo silábico-alfabético identificamos el uso de una sola letra para sílabas de palabras distintas, por ejemplo: en la escritura de la palabra cucharada, la a puesta para la sílaba “cha” es utilizada también para poder leer la sílaba “ra”. Durante la escritura los adultos analizan la oralidad de la palabra, pero les parece que “no pueden ir tantas a”, además aún en esta etapa está presente la hipótesis de variedad interna por lo que poner otra “a” no suena lógico. Sin embargo, en la lectura sí hace falta, por lo que la mejor solución entre no repetir la misma letra y poder leer la sílaba es utilizar una letra ya puesta que coincide con el sonido que buscan, solucionando así dos problemas.

Otra de las hipótesis en las que coinciden niños y adultos se refiere a los problemas específicos con el nombre propio. En nuestro caso encontramos sólo una evidencia, debido a que esta característica suele presentarse en niveles más bajos y como ya hemos mencionado, es difícil encontrar a los adultos en períodos anteriores. Sin embargo, es precisamente este ejemplo el que nos permite mostrar que el proceso sigue un camino muy similar, puesto que corresponde a niveles muy iniciales en los cuales ha habido poca o nula intervención de una enseñanza formal en la escritura.

Si bien con todo lo expuesto anteriormente confirmamos nuestra hipótesis sobre la similitud entre el proceso de adquisición de la lengua escrita de niños y adultos, también creemos que es necesario enumerar las características diferentes, para incentivar futuras investigaciones en este campo y con mayor profundidad en aspectos muy específicos.

Una de las diferencias la encontramos en la segmentación de las palabras; en los estudios realizados y dirigidos por Ferreiro, la segmentación ocurre una vez que se ha consolidado la hipótesis alfabética. Sin embargo, en los casos analizados con personas adultas podemos reconocer que la segmentación es un aspecto que se presenta mucho antes y, que incluso permite que los adultos puedan acercarse cada vez más a la hipótesis alfabética. Tal es el caso de las versiones de la escritura de la receta de Josefina, en las cuales se puede apreciar cómo al pedirle la lectura ella reconoce de inmediato que no puede leerse y la segmentación le permite focalizar en las palabras y agregar letras a su escritura.

Una distinción más corresponde a la inversión de letras en la lectura de algunas palabras, lo cual no está registrado con niños hasta el momento. En nuestras evidencias podemos apreciar que al pedirles la lectura de algunas palabras, específicamente aquellas que comienzan con vocal, los adultos hacen una inversión pasando de una sílaba compleja de tipo VCV a una sílaba simple CV. Algunos de estos ejemplos sucedieron con las palabras: atún, aceite, aceituna, atole, elote. Palabras que inician leyendo como “ta”, “ca”, “te” y “le”.

Consideramos que futuras investigaciones pueden seguir esta línea para comprobar la inversión de letras en palabras que inician con vocal, no sólo en la escritura sino también en su lectura. Hacer el análisis sobre esta línea nos ayudaría a identificar cuáles son las hipótesis que anteceden a la lectura convencional y cómo se transforman conforme el proceso evoluciona.

La hipótesis del nombre al interpretar es una de las hipótesis que preceden a la lectura convencional, ya estudiada con niños por Ferreiro. Sin embargo, en nuestro caso contamos con pocas evidencias que demuestren esta hipótesis con adultos. En los casos presentados se puede apreciar que hay una anticipación a la

lectura fundamentada en la relación que tiene la palabra con la imagen, pero esta anticipación no es estable porque cambia al momento de pedirles la lectura mientras señalan con el dedo dónde dice.

Como mencionamos al inicio de esta investigación, una de las dificultades para conocer la forma en la que los adultos aprenden tiene que ver con la falta de datos obtenidos a partir de entrevistas como las que se hacen con niños. Por esta razón nuestra metodología utilizó textos y situaciones reales de escritura, en las cuales los adultos enfrentaron la necesidad de poner en juego lo que saben para la resolución de un problema.

En términos generales todas las personas que participaron en el proyecto Alfabet tienen experiencias educativas y de vida poco favorables que refuerzan la idea de que lo que piensan es “incorrecto” por lo que prefieren no externarlo, esta situación ha reforzado la creencia de que los adultos pueden apropiarse de un sistema de escritura en un menor tiempo que los niños, no porque así sea, sino por falta de evidencias que muestren el proceso tan complejo por el que pasan los adultos para poder comunicarse de manera convencional por medio de la escritura.

Por otra parte, tal como se fundamentó en el primer capítulo, es importante esclarecer el concepto que se tiene sobre la alfabetización. A lo largo de esta investigación hemos demostrado que saber leer y escribir no es decodificar un sistema de escritura, sino reflexionar y apropiarse de él, para poder comunicar e integrarse a la cultura de lo escrito. De este modo, saber leer y escribir no quiere decir escribir de forma convencional el nombre propio y un par de palabras consideradas fáciles desde el punto de vista de un adulto alfabetizado. Hace falta formar verdaderos lectores y escritores que utilicen la escritura y la lectura como una verdadera herramienta. En este sentido, queda claro que el proceso de alfabetización es continuo y permanente en el cual es necesario conocer la forma en la que la otra persona aprende para poder generar situaciones de aprendizaje que construyan conocimientos nuevos, cada vez más cercanos a lo convencional.

De lo anterior, deriva nuestra segunda hipótesis que responde a la pregunta ¿Si el proceso de adquisición de la lengua escrita es parecido, la metodología también debería serlo? Nosotras concluimos que sí, dado que ya comprobamos que los adultos siguen un proceso parecido al de los niños, la metodología que se utilice para la alfabetización de adultos también debe promover situaciones reales de lectura y escritura en las cuales se pueda evidenciar la reflexión que los adultos hacen sobre el sistema de escritura, así como las soluciones que dan, las cuales se irán complejizando conforme el proceso avanza.

Por estas razones, las campañas de alfabetización de adultos deben contar con el conocimiento de las bases teóricas y metodológicas necesarias para poder intervenir a partir de los niveles de conceptualización que los adultos tienen sobre el sistema de escritura, los cuales explicamos en el segundo capítulo de esta investigación.

De esta forma, confirmamos que el diseño de actividades basadas en proyectos permite acceder a la forma de pensamiento sobre el sistema de escritura de adultos y niños. Por lo que se recomienda como metodología de intervención para recopilar datos y evidencias de futuras investigaciones.

Finalmente, en congruencia con los hallazgos anteriores, nuestra tercera hipótesis también se confirma: el proceso de alfabetización de los adultos no es más rápido que el de los niños. Contrario a esta idea nosotras comprobamos que el desafío cognitivo que enfrentan niños y adultos no es más fácil ni más difícil porque no depende de una edad madurativa sino del nivel de interacción que hayan tenido con el sistema de escritura, en este caso el español.

De este modo, negamos la idea de que en una campaña o programa de alfabetización con una duración de dos meses o menos se pueda alfabetizar a una población adulta entendiendo por “estar alfabetizado” la capacidad de comunicarse por escrito y localizar y comprender información. Consideramos que hace falta transmitir en estas campañas la necesidad de trabajar con textos escritos que comuniquen (periódicos, letreros, libros, revistas, folletos) en situaciones sociales reales de intercambio.

Para poder integrar a la comunidad en la cultura de lo escrito hacen falta programas y acciones que restituyan la naturaleza de la escritura como herramienta social, para que existan espacios donde la lectura y la escritura circulen, más allá del tiempo de duración de una campaña en determinada zona. Por estas razones estamos convencidas que las actividades de lectura y escritura deben circular dentro y fuera de las escuelas, la lectura y la escritura que tenga validez dentro de la escuela debe tenerla fuera de ella.

Los resultados presentados en esta investigación concluyen que hace falta investigar más a fondo el proceso de adquisición de la lengua escrita de los adultos, para dar herramientas a futuros alfabetizadores en la labor que desempeñan, dejando claro que el adquirir el sistema de escritura no es el camino final de la alfabetización, porque siempre estaremos alfabetizándonos a medida que enfrentemos nuevas formas de comunicación y en distintos soportes.

Consideramos que los hallazgos encontrados dan la pauta para futuras investigaciones, que consideren que para acceder a la forma en la que los adultos se apropian de un sistema de escritura primero hay que generar espacios y contextos donde leer y escribir sea una necesidad y cumpla con un objetivo de comunicación claro, que orille a los adultos a poner en juego lo que piensan sobre la escritura para poder avanzar en la adquisición de la lengua escrita.

Finalmente, esta investigación nos permite confirmar que el no saber leer y escribir representa una gran desventaja social que debe ser atendida más allá de las estadísticas. Hace falta formar verdaderos lectores y escritores que utilicen la lengua escrita como una herramienta de transformación y de mejor participación en sociedad.

En este sentido, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación no representan una novedad sino una necesidad, dado que están presentes en nuestro entorno y modifican las formas en las que nos comunicamos. De la misma manera las prácticas de lectura y escritura deben integrar desde sus inicios los medios y soportes actuales.

No es posible hacer una división entre alfabetizados funcionales y no funcionales, la alfabetización es una y mientras no alfabetizamos en sociedad y para la sociedad en la que vivimos, no podemos hablar de una sociedad alfabetizada.

Experiencias de investigación

En mi opinión como pedagoga las investigaciones en torno a cómo las personas se apropian del sistema de escritura permiten mejorar las intervenciones que se hacen y así mejorar la calidad de la enseñanza. Es necesario comprender que detrás de quien aprende hay un proceso reflexivo interno que hay que conocer y respetar; es complejo prepararse para situaciones didácticas inesperadas, pero paradójicamente es natural esperarlas porque trabajamos con seres humanos que piensan, sienten, formulan hipótesis, las modifican, descartan y construyen otras para poder entender el mundo que escrito que nos rodea.

Los hallazgos presentados en esta investigación no buscan ser una guía infalible para la enseñanza de la lectura y la escritura, pues creemos que no existe guía práctica o método mágico con el cual una persona pueda aprender a leer y escribir en un menor tiempo y de mejor forma considerando las precisiones que hicimos sobre los conceptos leer, escribir, alfabetizar y comunicar. Sin embargo, estos datos pueden contribuir al diseño de situaciones didácticas pertinentes para la alfabetización de adultos, al reconocimiento de la complejidad de la alfabetización y la necesidad de que quienes se aventuren a alfabetizar se preparen para desempeñar esta actividad profesional.

Referencias

- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores . *Lectura y Vida*, 3-21.
- Castedo, M. L. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 2-21.
- Castedo, M., & Molinari , C. (2000). Leer y escribir en proyectos . *Revista Brasileira de Educação*, 16-24.
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, Enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Ferreiro, E. (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura . *avance y perspectiva*, 15, 8.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización teoría y práctica* . México : Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante . *Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*. (pág. 8). México : CINVESTAV .
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos*. México: Paideia latinoamericana / 1.
- Ferreiro, E. (Junio de 2009). La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia. *Lectura y Vida*, 13.
- Ferreiro, E. (2017). *Cátedra Internacional de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización Emilia Ferreiro*. (A. Universidad Nacional de Rosario, Editor) Obtenido de <http://catedraemiliaferreiro.unr.edu.ar/appS1.html>
- Ferreiro, E., & Teberosky , A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida* , 10 .
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. . *Lectura y Vida*.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* . México: Sigo XXI.
- Ferreiro, E., Teberosky , A., Castorina , J. A., Grunfeld, D., Avendaño, F., & Baez, M. (2000). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Argentina : Homo Sapiens .
- Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida*, 2. Obtenido de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04_02_Ferreiro.pdf
- Galaburri, M. L. (2000). La planificación de proyectos . En M. L. Galaburri, *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción. Novedades educativas* (págs. 117-126). Argentina : Novedades educativas .

- Galaburri, M. L. (2000). Una experiencia de revisión de textos o cómo recuperar el tesoro de la cueva de Alí Baba. *Lectura y Vida*(3), 10.
- González, N. (Noviembre de 2012). Porcentajes de analfabetismo en México. *az Revista de educación y cultura*. Obtenido de <http://www.educacionyculturaaz.com/noticias/porcentajes-de-en-mexico-analfabetismo>
- INEGI. (s.f.). *INEGI población*. Obtenido de cuéntame de México : <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* . México : Fondo de Cultura Económica .
- Narro, J., & Moctezuma, D. (Septiembre de 2012). Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, datos y espacio Revista internacional de estadística y geografía*, 3(3), 5-18. Obtenido de http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_07/Doctos/RDE_07_opt.pdf
- Nemirovsky, M. (1999). Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura . En M. Nemirovsky, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños* (pág. 30). México: Paidós.
- Nemirovsky, M. (2003). ¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer? . *DEBATE*, 20.
- Sciurano, G. Q. (1997). *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*. México: CINVESTAV .
- Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 15. Obtenido de www.oei.es/historico/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf
- Torres, R. M. (2008). Luego de la alfabetización, ¿la post-alfabetización? Problemas conceptuales y operativos. *Docencia*, 37. Obtenido de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731220656.pdf>

Referencias de figuras e imágenes

Figura 1. Escritura de garabateo.	27
Figura 2. Escritura de Olga	29
Figura 3. Escritura de Olga tras un periodo escolar	30
Figura 4. Escritura silábica sin valor sonoro convencional, con correspondencia cuantitativa.....	34
Figura 5. Escritura silábica extensa con valor sonoro convencional y correspondencia cuantitativa.	35

Figura 6. Escritura silábica alfabética con sílabas complejas en conflicto.....	37
Imagen 1 autoría propia. Escribir no es dibujar.....	54
Imagen 2 autoría propia. diferenciaciones A. Escritura de araña, etapa presilábica	55
Imagen 3 autoría propia. Diferenciaciones B. Escritura de mariposa, etapa presilábica.....	56
Imagen 4 software Alfabit	60
Imagen 5 software Alfabit	61
Imagen 6 autoría propia. Hipótesis silábica A	63
Imagen 7 autoría propia. Hipótesis silábica B	63
Imagen 8 autoría propia. Hipótesis silábica escritura de receta	64
Imagen 9 autoría propia. Hipótesis silábica-alfabética	69
Imagen 10 autoría propia. Transición a la hipótesis alfabética	70