

Para aprender a escribir no alcanza con saber las letras

Resumen

Las investigaciones psicolingüísticas y psicogenéticas realizadas por Emilia Ferreiro aportan explicaciones fundamentales acerca de los sistemas de ideas que niños y niñas elaboran para comprender el sistema de escritura. En este artículo analizamos algunas producciones y comentarios infantiles que –a la luz de estos hallazgos– deben interpretarse como decisiones provisionarias, razonables y no reductibles al conocimiento de las letras: introducir letras no pertinentes, descartar una letra conocida e intentar incluir dos letras pertinentes en un segmento silábico. A partir de aquellas investigaciones, el campo de la alfabetización inicial ha transformado de manera sustancial la perspectiva de enseñanza.

Palabras Clave

investigaciones psicogenéticas • alfabetización inicial • educación infantil

Abstract

The psycholinguistic and psychogenetic research carried out by Emilia Ferreiro provides fundamental explanations about the systems of ideas that children develop in order to understand the writing system. In this article we analyse some children's productions and comments that –in the view of these findings– should be interpreted as provisional decisions, reasonable and not reducible to the knowledge of letters:

* Profesora titular de Didáctica de la Lectura y la Escritura. Filiación: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: claudiamolinari55@gmail.com

introducing non-relevant letters, excluding a known letter and trying to include two appropriate letters in a syllabic segment. Since that research, the field of early literacy has substantially transformed the teaching perspective.

Title

To learn to write, it is not enough to know the letters

Keywords

psychogenesis research • literacy development • kindergarten

Introducción

A pocos meses del fallecimiento de la doctora Emilia Ferreiro, nos proponemos compartir algunas líneas sobre su legado, en esta oportunidad, a través de niñas y niños pequeños que escriben y dialogan en tiempos de la alfabetización inicial. Sus investigaciones nos permiten interpretar, *tras las letras*, los sistemas de ideas en torno a los cuales piensan y reconstruyen la escritura, una condición ineludible para quienes asumimos la responsabilidad de enseñar.

A partir de los primeros trabajos de Emilia, queda claro que la escritura –lejos de considerarse un código de transcripción más o menos transparente según las lenguas– es un sistema de representación del lenguaje (Ferreiro, 1997). Así, desde la perspectiva constructivista, para aprender este objeto simbólico resulta indispensable la interacción de los niños con materiales escritos y con las prácticas que los lectores y escritores ejercen sobre ellos. Niños y niñas se aproximan a la escritura como objeto de conocimiento, cuyas propiedades explican a través de conceptualizaciones o hipótesis originales prefonetizantes a fonetizantes, ampliamente estudiadas y difundidas (Ferreiro, 1991, 1997, 2007).

Los trabajos iniciados en el año 1974 y publicados en 1979, en coautoría con Ana Teberosky, en el libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, marcaron el

comienzo de esta línea de investigación, original por su propuesta metodológica, cuyos resultados pusieron en discusión las razones del fracaso escolar. La ruptura epistemológica, inspirada en la teoría de Piaget, fue solicitar a los niños que escribieran, por ejemplo, palabras que no habían sido enseñadas, lo que permitió explicar la creación de escrituras desde la lógica infantil (Ferreiro, 2018). En simultáneo con otras situaciones originales de indagación, se estudiaron los procesos de coordinación de informaciones en tareas de lectura, es decir, cómo desde muy pequeños niñas y niños podían leer o interpretar textos sin saber hacerlo aún de forma convencional.

Desde las primeras investigaciones a las más recientes sobre la secuencia evolutiva de diversos aspectos de la escritura, los datos no previstos desde la expectativa del adulto nos siguen sorprendiendo. Ferreiro comenta algunas particularidades de la situación de indagación para aproximarse al pensamiento infantil:

Si realmente aceptas que el otro piensa, asumes que piensa de una manera diferente a la tuya, tienes que conseguir que el otro te ayude a entender cómo piensa. Estas son las bases del respeto intelectual: yo asumo que piensas y que tu forma de pensar no se me devela de inmediato, preciso de tu ayuda para entender de qué manera piensas. A un pensamiento que se me antoja desviante no lo califico de inmediato como ¡qué tontería!, ¡qué estupidez! Simplemente necesito encontrar esa coherencia que se me escapa. Considerar a un chico de cuatro o cinco años, o incluso menos, como un interlocutor intelectual es un ingrediente fundamental del asunto (Ferreiro, citado en Quinteros, 1999, p. 180).

Consideremos aquí algunas escrituras realizadas por niños y niñas en el jardín de infantes, cuya coherencia nos interesa analizar desde las investigaciones psicogenéticas. Sabemos que escribir es una actividad en la que niños y niñas encuentran sentido y que no puede ser resuelta de cualquier manera.¹ ¿Qué condiciones se imponen para que puedan estimar legibles sus propias producciones?

1. Algunas discusiones sobre las propuestas de escritura en educación infantil y sus relaciones con el juego pueden consultarse en Molinari (2019 y 2022).

I

Observemos parte de una historia escrita de forma silábico-estricta por autores de cinco años, en la que interpretan: E(el) V(ne) O(ne) E(es) A(tá) M(an) A(dan) O(do) O(por) E(el) A(a) A(gua) (en Kaufman *et al.*, 1989).



Como vemos, conocen algunas vocales y las utilizan de forma pertinente con valor silábico (una por sílaba). Sin embargo, en algunos segmentos no ocurre lo mismo. ¿Por qué introducen otras letras no pertinentes como ocurre en V(“ne”) O(“ne”) M(“an”) (EVOEAMAOOEEAA)? ¿Por qué no utilizan las vocales correctas, si las conocen? ¿Por qué, en su lugar, no han escrito E(“ne”) E(“ne”) A(“an”) (EEEEAAOOEEAA)?

II

La siguiente producción es de Violeta (cuatro años). En el jardín de infantes,² participa de la escritura de pares de fichas iguales para la elaboración colectiva de un juego

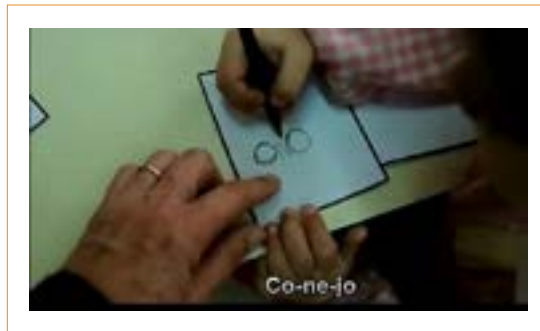
2. Docente: Natacha González. Coord.: Andrea Ocampo. Jardín de Infantes Nuestra Sra. del Valle, La Plata, 2011.

de mesa. La condición de la actividad consiste en escribir las fichas en momentos diferentes y sin consulta entre ambas versiones (Molinari, 2015).

Ficha 1–Ficha 2



Finalizada la producción, la docente le solicita que interprete las dos escrituras. Las lee, correspondiendo cada letra con una sílaba: O (“co”) N (“ne”) O (“jo”).



DOCENTE: ¿Cuando vos decís “ne” te suena alguna otra?

V: No.

[Ante su respuesta, la maestra comenta otra solución, pero, en este caso, mencionando las ideas de otros niños].

D: Unos chicos decían que cuando vos decías “ne”, “ne”, “ne” sonaba “e”.

V: ¡No! No sonaba. La “ene” [escribe “N” en otro papel, indicando que solo esa es la letra correcta].

D: Y otros decían que van las dos. ¿Vos qué decís?

V: No sonaba la “e”, porque si no, sería mal.

[Escribe “E” y luego la tacha].



V: Sonaba esta [al lado escribe “N”].

D: ¿Por qué la “e” no?

V: Porque, si no, sería “conejó” [acentuando de forma notoria la última sílaba para explicar que diría algo distinto a la palabra solicitada]. Suena esta sola [indicando “N”].

En las fichas 1 y 2, la escritura es silábico-estricta, pero, a diferencia del caso anterior, además de vocales en ambas, introduce una consonante pertinente (N). La autora sabe que dice lo mismo porque tienen las mismas letras, en el mismo orden. En el transcurso del diálogo, queda claro que no admite que en “ne” pueda incluirse otra letra, sostiene con convicción que solo N es la correcta (“suena esta sola”) y que la inclusión de “e” daría por resultado una palabra diferente (“conejó”). ¿Por qué no incorpora la letra E, si la conoce y la sabe escribir?

La obra de Ferreiro devela con rigurosidad las complejidades del proceso de reconstrucción conceptual del sistema de escritura en niñas y niños, considerados como interlocutores intelectuales. Eso advertimos en los dos casos. En el primero, la condición para que esa escritura pueda ser legible depende –entre otras cosas– de que presente variedad de letras, en particular, las que se escriben de forma contigua (parece que hasta dos letras iguales resulta aceptable, pero tres..., imposible). Para

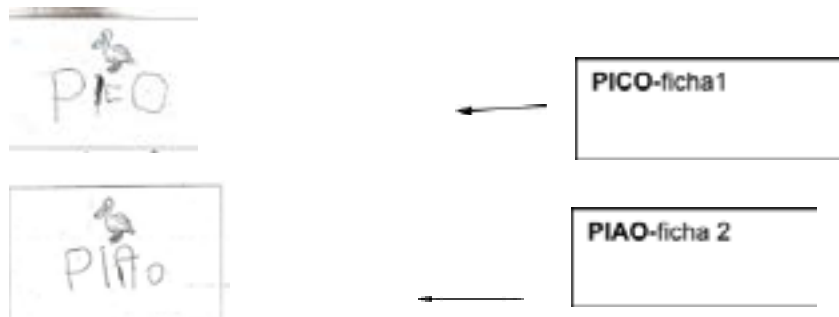
solucionar este problema, introducen otras letras cualesquiera que puedan ocupar su lugar (EVOEAMAOOEAA). Así, los aparentes errores grafo-fónicos que observamos en su escritura son, en realidad, maravillosas soluciones provisionarias ante una exigente *hipótesis de variedad* que les garantiza que allí puede decir lo que quisieron escribir.

Otro tanto sucede en el segundo caso, pues no basta con conocer las letras para utilizarlas sin más: la exigencia cuantitativa de la hipótesis silábica es la que se impone (tres letras para un trisílabo) y la que impide introducir una letra más por sílaba, aunque se la conozca.

III

Pero qué ocurre cuando –a diferencia del caso anterior– la inclusión de una letra más comienza a resultar perturbadora en quienes escriben de forma silábico-estricta. Juan Martín³ piensa sobre este problema cuando produce materiales para jugar y se encuentra por primera vez con ambas producciones.

“Pelicano”



Interpreta las dos fichas de manera silábica:

P(“pe”) I (“li”) C(“ca”) O(“no”)

P(“pe”) I (“li”) A(“ca”) O(“no”)

3. Jardín de Infantes, Escuela Graduada “Joaquín V. González”, Universidad Nacional de La Plata, 2008.

D: Vamos a comparar cómo escribiste “pelicano” acá y acá [señala]. Comparalas para ver cómo las pusiste, para ver si dice lo mismo.

JM: No, no dice lo mismo. Acá dice [en ficha 2 -PIAO-, y lee cada letra de forma silábica].

D: ¿Qué partecita de “pelicano” es esta [señala “A”]?

JM: “Ca”[A]

D: ¿Y ésta cuál es [señalando “C” en la ficha 1, letra que había sido interpretada también como “ca”]?

JM: Ninguna porque acá [en PICO] no está igual, no la quería hacer.

D: ¿Qué letra es?

JM: Es la de mi nombre.

D: ¿Cómo te llamás vos?

JM: Juan Martín Carrizo. Son tres nombres los míos, “Juan-Mar”...no, “Juan Martín”.

D: ¿Y “Carrizo” es como “pelicano”?

JM: Sí.

D: Y cómo hacemos... Acá vos dijiste... [relee tal como lo hizo el niño en “PIAO” y en “PICO”]. Cómo puede ser... “ca” está con “a” [señala “A”] y acá “ca” [“C”] con la de “Carrizo”.

JM: Yo la quería escribir así [reescribe e interpreta].

P I A O

“pe-li-ca-no”

D: Con la de “Carrizo”, entonces, no...

JM: No.

D: Pero no decíamos que Carrizo empieza “ca”... como “pelica”... “ca”... ¿cómo hacemos [como pensando]?

JM: Y ahí termina “pelica” [agrega “C” final e interpreta].

P I A O C

“pe-li-ca-no-o”

[La docente incluye en el diálogo a Juan Cruz, que está sentado a la misma mesa y ha escrito “pelicano” como JM. JC escribe nuevamente PICO y JM hace lo mismo. Ambos interpretan].

P I C O

“pe-li-ca-no”

D: Entonces..., no lleva “a” “pelicano” [como pensando].

[Ambos pronuncian varias veces la palabra y responden que no. JM duda, toma el lápiz y escribe].

JM: A ver, vamos a ver... Acá, sí tiene que decir “pelicano” [PAICO].

P A I C O

“pe-li-ca-no-o”.

D: Pe [“P”]-li [“A”]... ¿Acá [indicando “A”]?

JM: No, no es.

[JC vuelve a escribir “PICO”]

D: Desapareció la “a”, entonces...

JM: Acá dice

P I C O

“pe-li-ca-no” [señala cada letra y duda]

[La maestra se retira de la mesa y momentos después regresa. Juan Martín ha escrito e interpreta]

P I A O C

“pe-li-ca-no” [señala “C” sin leer].

JM: Tenía que terminar con la “o”, porque así dice. Tengo que poner la “o” para terminar, y acá pongo la “ca” [permuta el orden “OC” por “CO”, interpreta y no parece estar conforme]

P I A C O

“pe-li-ca-no-o”

JM: Lo puedo hacer nada más que así, no lo puedo hacer más.

D: Bueno, muy bien todo lo que hiciste. Queda un problema que podemos seguir pensando, es decir, qué hacemos con “ca” de “Carrizo”.

JM: Sí.

Sus reescrituras fueron las siguientes:

PIAO // PIAOC // PICO// PAICO// PIAOC// PIACO



Producciones finales

Ficha 1 PIACO, ficha 2 PIACO.

Como es esperable, en tiempos de inestabilidad de la escritura, las dos primeras producciones presentan algunas diferencias, motivo por el cual es inadmisibles que digan lo mismo. Solo difieren en un segmento que, inicialmente, Juan Martín lee igual (“ca”), pero con letras diferentes en cada versión (en una A y en otra C). Ante esta constatación, escoge “PIAO” como la producción correcta.

Las intervenciones de la docente ponen de relieve esta situación: Juan Martín interpreta “ca” en A y, luego de algunos rodeos, en C identifica esa letra como la de su nombre (“Carrizo”). A partir de ello, la maestra formula de manera más explícita este problema: “¿Cómo puede ser...? ‘Ca’ está con ‘a’ y acá, ‘ca’, con la de ‘Carrizo’”, señalando A y C, en ese orden. En el diálogo, la búsqueda de soluciones pone en evidencia la complejidad del problema para el niño. En seis oportunidades, explora soluciones que –con intervenciones de la educadora– parecen aproximarse cada vez más a la inclusión de ambas letras. Así, primero reescribe PIAO para validar la escritura que considera correcta; luego agrega C al final de la serie gráfica (PIAOC, “ahí termina ‘pelica’...”), pero no la puede interpretar, pues sabe que finaliza con O; copia la escritura del compañero (idéntica a su producción inicial, PICO), en la que reemplaza A por C, e interpreta; busca otra solución (PAICO), en la que reintroduce A, pero no parece admisible que en A pueda decir “li”.

En ausencia de la docente, Juan Martín vuelve a probar una escritura anterior: incorpora nuevamente la C al final de la serie gráfica (PIAOC), pero tampoco la puede interpretar. Propone otra reescritura (PIACO), en la que permuta el orden de las letras finales para que sea legible (“Tenía que terminar con la ‘o’, porque así dice. Tengo que

poner la ‘o’ para terminar, y acá pongo la ‘ca’”, refiriendo a C). De esta forma, logra una producción más satisfactoria: “pe” (P) “li” (I) “ca” (A) “no” (C) “o” (O), una letra por sílaba, excepto en O, en la que repite el núcleo vocálico de la sílaba anterior (“o”).

Su comentario final (“lo puedo hacer nada más que así, no lo puedo hacer más”) expresa el límite de sus posibilidades. Las reescrituras sucesivas propuestas por el niño intentan incorporar las letras C y A que inicialmente eran excluyentes (una u otra, no las dos). En el transcurso de las exploraciones gráficas y de su interpretación, las introduce, aunque aún sin mucha convicción. El problema no ha sido resuelto, queda pendiente, pero ingresa en un territorio en el cual la hipótesis silábica –tan poderosa– no parece ahora alcanzar para justificar todo lo escrito.

En Juan Martín, observamos dos fenómenos que Ferreiro analiza en un artículo titulado “La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia” (2009). Por una parte, la escritura de *alternancias grafo-fónicas* (Molinari y Ferreiro, 2007), producto de “centraciones cognitivas sobre dos aspectos de la unidad sílaba. La sílaba oral es considerada desde dos anclajes diferentes” (Ferreiro, 2009, p. 8), una centración en el *lado consonántico* y luego en el *lado vocálico* de la sílaba. Se trata de centraciones sucesivas, no coordinables en las producciones iniciales (“ca” de “pelicano” con C, en ficha 1 o “ca” con A, en ficha 2). Por otra parte, en las sucesivas reescrituras, la introducción de C comienza a advertirse como un problema: en cuatro de las seis producciones, las distintas opciones son difíciles de aceptar. No es casual que en dos oportunidades grafique la C en el extremo de la serie gráfica, para luego, como respuesta más avanzada, incluirla dentro de la palabra. Este fenómeno, caracterizado por Ferreiro como *desorden con pertinencia*, nos ha permitido comprender con mayor claridad la complejidad del proceso de alfabetización. La introducción de más de una letra por segmento silábico comienza a desorganizar el sistema anterior y se avanza así, sin abandonar el análisis de la sílaba, hacia una nueva organización

que busca comprender el funcionamiento de este objeto simbólico, en interacción reflexiva con escrituras y escritores (Ferreiro, 2009).

A partir de numerosos estudios, sabemos que aprender a escribir no puede explicarse por la simple incorporación o agregado de nuevas letras a las ya conocidas, a modo de un proceso lineal del tipo “agrego una más, y una más, y una más”. Los

tres casos analizados ejemplifican la complejidad de este proceso, en el cual el conocimiento grafo-fónico de las letras –si bien, importante– no es suficiente para introducir las de inmediato en la producción. Hay otras razones que estos niños y niñas necesitan considerar para garantizar la legibilidad.

Los estudios psicolingüísticos y psicogenéticos que dirigiera Ferreiro en el amplio mundo de la escritura pusieron en discusión el campo de la alfabetización. Su compromiso político dio origen a estos estudios, un compromiso que se sostuvo a lo largo de toda su producción científica y que siempre expuso en debates públicos, con la convicción de que “los hijos del analfabetismo son alfabetizables; no constituyen una población con una patología específica que deba ser atendida por sistemas especializados de educación; ellos tienen derecho a ser respetados como sujetos capaces de aprender” (Ferreiro, 1989, p. 15).

Sus trabajos abrieron un campo de experiencias e investigaciones didácticas constructivistas⁴ que, junto a otros aportes teóricos, proporcionaron bases sólidas para generar, en el contexto escolar, las mejores condiciones de enseñanza de la lectura y la escritura, atendiendo a las particularidades del aprendizaje desde los inicios de la alfabetización. Así, la didáctica constructivista y los estudios psicogenéticos mantienen entre sí una relación de co-operación y no de dependencia.⁵ Si bien cada campo posee objetos específicos de estudio, ambos comparten una misma base epistemológica, desde la cual se proponen indagar la complejidad de los procesos de conocimiento (Lerner, 2001b).

Esta perspectiva epistemológica, pedagógico-didáctica y política nos compromete como comunidad de educadores en nuestro país y en América Latina.

Reconocemos a Emilia Ferreiro como nuestra gran maestra.

4. Entre otros trabajos pioneros, Lerner, Muñoz de Pimentel, Palacios de Pizani, 1990; Kaufman, 1988; Kaufman, Castedo, Teruggi, Molinari, 1989; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993; Nemirovsky, 1999; Weisz, 1999; Lerner, 2001a.

5. Refiere a las versiones *aplicacionistas* de la didáctica, en las cuales el conocimiento didáctico se deduce o depende de los aportes provenientes de otras disciplinas. Tal es el caso, por ejemplo, de tareas diseñadas para la investigación psicolingüística de conciencia fonológica (*phonological awareness*) que se introducen en la enseñanza, a modo de ejercicios o actividades en las aulas de educación infantil y primeros grados de primaria para desarrollar habilidades fonológicas (reconocer o producir rimas, clasificación de palabras por sus unidades iniciales o finales, suprimir sílabas o fonemas de una palabra, etc.) (Defior, 1996).

Referencias

- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Revista Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (73), 49-63.
- Ferreiro, E. (coord.) (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. Goodman, *Los niños construyen su lecto-escritura* (pp. 21-35). Aique.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-171). Gedisa.
- Ferreiro, E. (2007). La escritura antes de la letra. La evolución de las conceptualizaciones de la escritura. En E. Ferreiro, *Alfabetización de niños y adultos* (pp. 209-255). Crefal.
- Ferreiro, E. (2009). La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia. *Revista Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 30, (2), 6-13.
- Ferreiro, E. (2019). Research Perspectives in Beginning Literacy. Methodological and Epistemic Dichotomies / Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas. *Journal for the Study of Education and Development.*, 42(1), 1-36.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550174>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno.
- Kaufman, A. M. (1988). *La lectoescritura y la escuela. Una experiencia constructivista*. Santillana.
- Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Aique.
- Lerner, D. (2001a). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001b). Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica. En J. A. Castorina (comp.), *Desarrollos y problemas en Psicología Genética* (pp. 273-290). Eudeba.
- Lerner, D., Muñoz de Pimentel, M. y Palacios de Pizani, A. (1990). *Comprensión lectora y expresión escrita. Experiencias pedagógicas*. Aique.
- Molinari, C. (2015). Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa. *Quehacer*

educativo, (131): 64-71.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10402/pr.10402.pdf

Molinari, C. (2019). Derechos y oportunidades en la alfabetización inicial. *Práxis Educativa*, 15(35), 110-127.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11970/pr.11970.pdf

Molinari, C. (2022). Condiciones didácticas, contextos de producción y conocimientos infantiles sobre la escritura. En C. D'Ávila, C. Nascimento Canda y G. C. Zen (orgs.), *A lira do brincar. A ludicidade da educação infantil à educação universitária* (pp. 85-99). Editora CRV.

Molinari, C. y Ferreiro, E. (2007). Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora. *Revista Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 28, (4), 18-30.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós.

Quinteros, G. (ed.) (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, ICE, Horsori Editorial.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Universidad Pedagógica Nacional de México, Secretaría de Educación Pública de México, SEP, Editorial Anthropos.

Weisz, T. (1999). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. Editora Ática.