



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

MONOGRAFÍA

**APROXIMACIONES DE APRENDIZAJE DEL NIÑO EN EL
PROCESO DE ESCRITURA EN LA PERSPECTIVA DE EMILIA
FERREIRO**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ELIZABETH OLVERA HINOJOSA

ASESOR: MTRO. JUAN HERNÁNDEZ FLORES

México, D.F. Junio de 2014.

Mi profunda gratitud y cariño...

- A mi familia por su apoyo incondicional.
- A la Universidad Pedagógica Nacional.
- A todos mis profesores y compañeros.
- **A mi Profesor, asesor y amigo: Juan Hernández Flores por su enseñanza, paciencia, dedicación y acompañamiento incondicional.**

Dedico este trabajo a:

Eduardo, Este trabajo es dedicado a ti, he cumplido! Gracias por estar siempre conmigo, por tu confianza y por regalarme el tiempo que era tuyo para lograr este proyecto. Te amo hijo!

Mateo, por ser uno de mis motivos más importantes, cada vez que te miro y sonrías hijo, me motivas para continuar desarrollándome en cada uno de los roles que desempeño en la vida, eres generador de esa fuerza interna que me permite continuar y procurar crecer en todo sentido.

Edgar Etienne, por impulsarme para cerrar este capítulo de formación profesional, gracias por creer en mí, por tu apoyo y amor.

***“La escritura es importante en la escuela
porque es importante fuera de ella
y no al revés”.***

***Entre “el pasado imperfecto”
y “el futuro simple” está el germen
de un “presente continuo” que puede
gestar un futuro complejo: o sea, nuevas
maneras de dar sentido (democrático y pleno)
a los verbos “leer” y “escribir”. Que así sea,
aunque la conjugación no lo permita.***

***“Detrás de esa mano que escribe,
de esos ojos que miran
y de esos oídos que escuchan,
hay un niño que piensa”.***

Dra. Emilia Ferreiro Schiavi

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. APUNTES BIOGRÁFICOS SOBRE EMILIA FERREIRO	10
1.1 Origen y formación	10
1.2 Trayectoria profesional	13
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO DE LA ESCRITURA.	
2.1 Acerca de las hipótesis de la escritura.	15
2.2 La teoría psicogenética en la comprensión de la escritura.	17
2.3 La didáctica de la lengua escrita.	24
CAPÍTULO 3. HIPÓTESIS PARA LOS NIVELES DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA	
3.1 Antecedente general	28
3.2 Nivel 1: Escrituras primitivas	31
3.3 Nivel 2: Hipótesis presilábica	35
3.4 Nivel 3: Hipótesis silábica	41
3.5 Nivel 4: Pasaje de la hipótesis silábica a la hipótesis alfabética	44
3.6 Nivel 5: La escritura alfabética	47
CAPÍTULO 4. CONTRASTE DE LAS EVIDENCIAS DE LAS HIPÓTESIS PARALOS NIVELES DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA	
4.1 Nivel 1: Escrituras primitivas	49
4.2 Nivel 2: Hipótesis presilábica	52
4.3 Nivel 3: Hipótesis silábica	55
4.4 Nivel 4: Pasaje de la Hipótesis silábica a la Hipótesis alfabética	58
4.5 Nivel 5: La escritura Alfabética	60
CONCLUSIONES	64
BIBLIOGRAFÍA	67

INTRODUCCIÓN

Una de las tareas más complejas para quienes nos dedicamos a la docencia en el último año de educación preescolar o primero de educación primaria, es la “enseñanza” de la escritura; desde mi experiencia me he dado cuenta que generalmente la principal preocupación incide en saber cuál es el mejor método para implementarlo en el aula y obtener los mejores resultados con los alumnos; perdiendo de vista que el interés que presentan y muestran las y los niños por este objeto cultural comienza mucho antes de iniciarse en el último grado de preescolar y que además de los métodos, los manuales, los recursos didácticos, existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento, que se plantea problemas y trata de resolverlos siguiendo su propia estrategia.

Los niños y las niñas tratan de adquirir conocimientos y no simplemente están dispuestos, o mal dispuestos, a recibir una técnica particular para aprender; por lo tanto, es importante poner atención en cómo construyen su conocimiento y dejar de buscar aptitudes específicas, habilidades particulares, o bien, por el contrario, una mal definida inmadurez o madurez, según el caso.

En este contexto, he observado que la situación suele dificultarse desde el inicio del ciclo escolar dado que habitualmente se soslaya que cada vez es más frecuente que los chicos lleguen a la escuela con conocimientos previos sobre la escritura; es decir, cada uno de los integrantes de un grupo presenta un saber único y particular con base en su propio contexto e historia de vida. Considerando

lo anterior, la adquisición de la lengua escrita, debería ser un aprendizaje significativo y hasta divertido para el niño y la niña.

Como docente en preescolar me he dado cuenta que dicho aprendizaje en la mayoría de los casos se ha reducido a la copia de frases, elaboración de ejercicios en libretas (planas), escritura de palabras en las cuales se van usando cada vez más letras que pareciera se “enseñan” en un estricto orden y la única tarea del alumno es seguir las instrucciones de su profesor.

Por tal motivo resulta de capital importancia profundizar en cómo el niño y la niña inicia y culmina su proceso de adquisición de la lengua escrita. Al respecto debe puntualizarse que un proceso es un conjunto de fases o pasos para llegar al objetivo: que el niño logre escribir. Una forma de entender el proceso de adquisición de la lengua escrita es a través de los hallazgos de Emilia Ferreiro, empezando con la idea de que para ella un proceso implica una transformación individual, que difiere diametralmente de los métodos tradicionales o mecanicistas que pretenden la adquisición de la lengua escrita de una forma homogénea.

Sobre la importancia del proceso de aprendizaje Emilia Ferreiro y su equipo de investigación hace más de tres décadas llevaron a cabo un trabajo, dando cuenta sobre cómo piensan las y los niños cuando justamente se inician en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Lo que resulta de interés para todo docente que coadyuva en ese proceso. Por lo que resulta relevante considerar ¿Qué plantea Emilia Ferreiro respecto al proceso de adquisición de la lengua escrita?

Emilia Ferreiro señala el camino que atraviesan las y los niños hasta lograr expresarse de manera escrita, así como la importancia de reflexionar sobre la praxis pedagógica que los docentes están llevando a cabo en las aulas.

Con base en lo expuesto, lo que se pretende en este escrito es una explicación de una parte o dimensión del proceso de la escritura, focalizando en lo que Ferreiro denomina *hipótesis*, que son conjeturas posibles de los niños en el intento de aprender a escribir.

Se ha elegido este objeto de estudio con el fin de profundizar sobre el entendimiento y relación de esa noción (hipótesis), para tratar de hacer la más clara y asequible y tanto a profesores como a padres de familia, donde puedan advertir lo que considero la parte central del proceso de adquisición de la escritura en los niños.

Para complementar y contextualizar este objetivo se presenta un referente conceptual sobre el cual se fundamentan la concepción de las hipótesis, en este caso la visión psicogenética que es una de las líneas teóricas centrales en el trabajo de Ferreiro.

Desde mi punto de vista conocer ampliamente el significado y utilidad de las hipótesis resulta sumamente importante para guiar adecuadamente a las y los niños en el aprendizaje de la escritura, ya que primeramente se debe entender el por qué los niños plantean explicaciones sobre lo que escriben y cómo construyen

esas hipótesis; asimismo, para qué les sirven, por qué y cómo las modifican, etc., es decir, como las y los niños piensan en la escritura y se apropian de ella.

Para este trabajo monográfico se ha realizado un estudio documental, de índole exploratoria e inductiva, que implica:

a) Recopilar, revisar y seleccionar algunos textos relativos al desarrollo de la lengua escrita, siendo las principales fuentes de información la obra de Emilia Ferreiro, obtenida en libros y artículos publicados en internet.

b) Ordenar y articular la información compilada para enfatizar uno de los aspectos relevantes en el conocimiento del desarrollo del niño y la niña en la lectoescritura.

Es importante precisar que no se pretende proponer una nueva metodología de aprendizaje, ni una nueva clasificación de problemáticas de aprendizaje para la adquisición de la escritura. Lo que se pretende es presentar los hallazgos respecto a la adquisición de la lengua escrita expuestos por Emilia Ferreiro y su equipo de investigadores.

Con el propósito de tener una mayor comprensión de las ideas expuestas con antelación, en presenta trabajo monográfico se abordarán los siguientes capítulos y sus apartados:

En el Capítulo 1, se presentan algunas referencias biográficas de Emilia Ferreiro, origen y formación académica.

En el Capítulo 2, se expondrán diversos conceptos relativos a la escritura con la finalidad de conocer a qué nos referimos como términos como hipótesis, teoría psicogenética y principales características de las etapas de la adquisición de la lengua escrita.

En el Capítulo 3, se mostrarán y explicarán las imágenes de las evidencias obtenidas por Emilia Ferreiro con respecto a los niveles de adquisición de la lengua escrita.

En el Capítulo 4, se ratifican las evidencias de escritura, pero ahora considerando un contexto más reciente, es decir con niños de un preescolar en el cual me desempeño como docente.

CAPÍTULO 1. APUNTES BIOGRÁFICOS SOBRE EMILIA FERREIRO

A continuación se dará cuenta sobre algunas referencias biográficas de Emilia Ferreiro, la información ha sido tomada de la página en línea del Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) y del libro “Cultura escrita y educación”, de la autora mencionada.

1.1 Origen y formación

Emilia Ferreiro nació en Argentina en el año de 1937. Se doctoró en Psicología con especialización en Psicología genética en la Universidad de Ginebra, Suiza. Su tesis, fue dirigida por Jean Piaget y se presentó en forma del libro titulado “*Les relations temporelles dans le langage de l’enfant.*” (Las relaciones temporales en el lenguaje del niño). Participó como investigadora del Centro Internacional de Epistemología Genética de la Universidad de Ginebra, y como profesora en la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ferreiro llegó a Ginebra formada profesionalmente como psicóloga, sin embargo, ella siempre estuvo convencida de que no todo se reduce al psicoanálisis, es decir, se percató de que el aplicar pruebas no le satisfacía, pero al leer el libro titulado la Psicología de la Inteligencia, se dio cuenta de que el enfoque evolutivo expuesto por Jean Piaget le gustaba por ser más pertinente con sus intereses de investigación.

Aplicar test no me convencía [...] eso de contar cuántas respuestas erróneas da el chico, [...] no me convencía para nada; el psicoanálisis tampoco. Pero leí un libro: Psicología de la inteligencia de Jean Piaget, un texto más dentro de la bibliografía de psicología evolutiva, ese libro lo leí, lo subrayé varias veces y me dije: "este enfoque me gusta" (Ferreiro, 1999: 80).

En una entrevista, Emilia Ferreiro comentó que conoció personalmente a Jean Piaget dando cátedra y que de manera indirecta también le dio a ella varias lecciones. Al respecto relató que en una ocasión uno de los discípulos planteó un cuestionamiento, a lo que Piaget le acotó que su pregunta tenía tres preguntas escondidas: "Fue una experiencia linda ver que Piaget podía interpretar de esa manera una pregunta confusa" (Ferreiro, 1999: 81).

Mi asombro fue total, porque nunca había escuchado a un profesor de Buenos Aires decir "Sobre este tema yo no soy competente". Entonces pensé que hay que estar muy seguro de lo que se sabe para confesar la falta de competencia en otros temas. Esa anécdota me marcó profundamente. Yo venía de un lugar en donde todos sabían de todo (Ferreiro, 1999: 80).

La Universidad de Suiza le permitió a Emilia Ferreiro integrarse como auxiliar de investigación, posteriormente solicitó entrar al Centro de Epistemología Genética, en donde le pidió a Jean Piaget una oportunidad para integrarse a su equipo de

trabajo. La oportunidad que Piaget consistió en desarrollar un problema de física que nada tenía que ver con la formación ni con los intereses de Ferreiro:

Piaget tenía una regla razonable: le daba una oportunidad al que lo solicitaba; si lo hacía bien, y si no pues adiós. [...] asignaba un problema decía: “desarróllenlo”, y eso quería decir: encontrar la técnica, levantar los datos y hacer un informe [...] me dio un problema horrendo: movimiento browniano (Ferreiro, 1999: 86).

Una vez que Emilia Ferreiro logró la confianza de Piaget con la resolución exitosa del referido problema, formó parte de su equipo de investigadores y, posteriormente, se le recomendó elaborar una tesis de doctorado. Para elegir el contenido de su tesis descartó los temas de física, psicoanálisis y psicología del yo de Hartman, por lo que se enfocó en profundizar sobre adquisición del lenguaje, pues le interesaba mucho la innovación que a ese respecto Chomsky aportaba en el campo de la lingüística.

Finalmente Emilia Ferreiro elaboró su tesis con apoyo y asesoría de Jean Piaget (quien por el tema se encontraba pasablemente interesado), la presentó para obtener el título de Doctora en psicología con especialización en psicología genética por la Universidad de Ginebra, Suiza, de la cual se publicó el libro *Las relaciones temporales en el lenguaje del niño* (1979), prologado por el mismo Jean Piaget.

El interés de Emilia Ferreiro por trabajar con Jean Piaget incidía en el hecho de sentirse identificada con la teoría de aprendizaje o psicogénesis de conocimiento planteada por Piaget.

1.2 Trayectoria profesional

Desde 1974 Emilia Ferreiro inició sus trabajos como profesora experimental, con base en los supuestos teóricos de la psicogénesis del sistema de escritura de la niñez, antes y durante el proceso escolar. Al instalarse en México Ingresó al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) en 1979, año en el que publicó el libro: “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, que fue el inicio de una serie de publicaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita.

En México el periodo de la lengua escrita se inició prácticamente con la divulgación de lo expuesto por parte de Emilia Ferreiro, ella da cuenta de sus hallazgos con respecto a la investigación que llevó a cabo en Buenos Aires, luego en Ginebra y posteriormente en México sobre la manera en cómo los niños comprenden y construyen la adquisición de la lengua escrita en donde rescata la importancia de no solamente establecer una secuencia cronológica sino una progresión psicogenética.

Ferreiro es reconocida internacionalmente por sus contribuciones a la comprensión del proceso evolutivo de adquisición de la lengua escrita. Ha impartido conferencias en Canadá, Estados Unidos, Israel, Europa y en América Latina. Ha recibido numerosas distinciones, como: Miembro regular de la

Academia Mexicana de Ciencias, Doctor Honoris Causa de las Universidades de Buenos Aires y Río de Janeiro.

En el año de 1992 se integró como miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias. Se desempeña actualmente como profesora titular del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y es parte del equipo de Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

Como investigadora ha realizado numerosos trabajos en donde ha profundizado los conocimientos concernientes a los procesos de adquisición de la lengua escrita. Derivado de su labor como investigadora ha publicado diversas obras, entre la cuales destacan para los fines de esta monografía las siguientes:

- a) Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.
- b) Ferreriro, E. (1999), Cultura Escrita y Educación, México: Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO DE LA ESCRITURA.

2.1 Acerca de las hipótesis de la escritura

Emilia Ferreiro junto con Ana Teberosky (1979) han investigado e identificado una progresión del proceso de aprendizaje del sistema de escritura que consideran viven los niños, de manera general, como posibles ideas o hipótesis, mismas que ellos o ellas contrastan y ponen a prueba continuamente en relación con su contexto, hasta que logran identificar, usar y comprender, progresivamente, el código de lectura y escritura de la comunidad o comunidades donde conviven.

Las autoras advierten que la evolución en las hipótesis sobre el sistema de escritura y la lengua escrita no necesariamente se debe relacionar con la edad de niñas y niños, ya que puede haber algunos niños o niñas de menor edad con escrituras mucho más avanzadas que la de aquellos de mayor edad. De modo que se entiende que la evolución está determinada por las oportunidades que tiene cada niña(o) de interactuar con la escritura y con usuarios de escritura convencional en situaciones donde analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista. Por tanto, Ferreiro afirma que el jardín de Infantes (preescolar), debería permitir a niñas y niños la experiencia libre de escribir, explorando formas y combinaciones para descubrir el sentido de la lectura y la escritura.

Por lo que aseguran que los educadores deben comprender que el lenguaje escrito es mucho más que un conjunto de grafías que constituyen un código: es un

constructo social (convencional), así como un artefacto cultural, que sirve tanto para transmitir información, como para expresar intenciones, o apelar a cambios de conducta, comunicar o compartir obras artísticas, etc.

Los niños en edad preescolar (y muchas veces desde antes) generan hipótesis al momento de escribir; es decir, piensan en cómo se van conformando las palabras pues deben ligar varias letras, por lo tanto, una escritura es un conjunto de letras y no solamente una letra de manera aislada, es un combinado de piezas, pero... ¿Qué letras usar?, ¿Por cuál decidirse?, ¿Cuál letra usar primero?, ¿Cuál después?, o ¿Cuál al último?; ese es el conflicto que se le presenta a cada pequeño al momento de escribir, por tal motivo se ve en la necesidad de probar con varias letras y corroborar o descartar hasta descubrir la que necesita y que le sirve para expresar de manera escrita lo que él desea, es decir, genera sus propias hipótesis.

En el Diccionario de la Lengua Española, hipótesis significa: Suposición de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia; no obstante, es menester puntualizar que la palabra hipótesis dentro del contexto de la investigación de Emilia Ferreiro no alude al sentido estricto que se conoce dentro del marco de una investigación científica en donde el paso siguiente sería comprobar la hipótesis o refutarla con base en los resultados obtenidos después de haber observado el fenómeno en cuestión. Ferreiro (1979), le llama hipótesis a los diferentes momentos por los que atraviesa el niño antes de lograr escribir

utilizando adecuadamente el sistema de representación de escritura que el adulto ya conoce.

Con base en la dilucidación de Ferreiro sobre las hipótesis, éstas se pueden entender de la siguiente manera: como las formas de pensar y construir escritura por parte del niño, el máximo alcance y entendimiento al conformar una palabra, el resultado plasmado de las conjeturas o supuestos que se plantea el niño al momento de escribir en donde cada hipótesis es abandonada y suplantada por otra en el momento en que el pequeño la ha superado al darse cuenta que lo escrito no expresa lo que él necesita comunicar, es decir, una hipótesis sucede a la otra conforme el niño avanza en su proceso de adquisición de la lengua escrita.

Cuando el niño se plantea una hipótesis, está desarrollando una actividad cognitiva, la cual consiste en interpretar lo que intenta escribir; en este sentido, Ferreiro (1999: 126) asevera lo siguiente: “El término hipótesis me sirve para enfatizar que el niño es un interpretador continuo de datos y como la asimilación es interpretación, cuando algo se asimila es porque se le otorga un significado”

2.2 La teoría psicogenética en la comprensión de la escritura

De acuerdo con la investigación de Hernández (1995), la teoría psicogenética plantea que las y los niños al aprender atraviesan por un proceso que consiste en: la asimilación (interpretación de la experiencia), acomodación (cambio de estructuras e integración de las nuevas) y equilibrio (balance entre la asimilación y

la acomodación); en este sentido, Ferreiro y Teberosky están de acuerdo en que las y los niños tienen sus propias maneras de pensar, y que la mayoría de las veces no lo hacen como las personas adultas, que el conocimiento del niño y la niña es progresivo y atraviesa diversas etapas.

Por lo tanto, las y los niños son racionales, activos, están siempre alerta, son competentes, tienen conocimientos previos pero, sobre todo, no solamente reciben información sino que la procesan dándole estructura y sentido ya que su mente es muy activa, por lo tanto, se deja de mirar al niño como un sujeto pasivo que se puede llenar de conocimientos.

Ferreiro considera muy importante el pensamiento antes señalado y lo valida al realizar trabajo de campo sobre el cómo las y los niños se apropian del conocimiento para escribir, de tal manera que en el año de 1979, junto con Ana Teberosky, expresaron en su obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, que fue gracias a la teoría de Piaget que lograron descubrir un sujeto activo que re-inventa la escritura para hacerla suya, a través de un proceso de construcción efectiva y una originalidad en las concepciones:

Utilizar la teoría de Piaget en un nuevo campo es una aventura intelectual, apasionante. No se trata simplemente de emplear las “pruebas piagetanas” para establecer nuevas correlaciones; sino de utilizar los esquemas asimiladores que la teoría nos permite construir para descubrir nuevos observables. A partir de aquí queda abierta

una nueva posibilidad: la de construir una teoría psicogenética de la adquisición de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky 1979 p. 363)

En el citado libro también explican que la teoría de Piaget no es una teoría particular sobre un dominio único, sino un marco de referencia teórico mucho más amplio que ahora nos permite a los docentes comprender de una manera nueva cualquier proceso de adquisición de conocimiento.

Entender el planteamiento de Piaget de esta manera no significa aceptarlo como dogma, sino justamente como teoría científica. Así una de las formas de probar la validez de tal teoría científica consiste en aplicarla en este caso al contexto de la escritura. En este sentido la teoría de Piaget nos permite introducir a la escritura como objeto de conocimiento y al niño como sujeto del aprendizaje o sujeto cognoscente.

Por lo tanto la teoría de Piaget nos permite introducir la noción de asimilación y la concepción del aprendizaje entendiéndola como un proceso para obtener conocimiento que es inherente a la psicología genética, la cual hace referencia a que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos. El método, entonces, en el contexto escolar puede ayudar, facilitar, frenar o dificultar, pero no crear aprendizaje. Es decir, cuando el sujeto obtiene un conocimiento es el resultado de la propia actividad del sujeto con el objeto de aprendizaje en cuestión.

Ferreiro (1979) explica que un sujeto activo es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc; en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo). Un sujeto que está realizando materialmente algo, pero según las instrucciones o el modelo para ser copiado provisto por otro, no es, habitualmente, un sujeto intelectualmente activo. En términos prácticos, esto significa que el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo.

La teoría de Piaget manifiesta que el conocimiento objetivo es un logro y no un dato inicial; este conocimiento objetivo no es lineal, es decir, no nos aproximamos a él paso a paso agregando piezas de conocimiento como si fueran bloques una sobre otras. Se llega al conocimiento por grandes reestructuraciones de pensamiento, que algunas o muchas de ellas fueron erróneas.

Así, para Piaget es indispensable reconocer dentro de los errores a aquellos que son prerrequisitos necesarios para ser movilizados hasta que dejen de ser errores y obtener la respuesta correcta respecto al objeto de conocimiento. En este sentido, el trabajo de los psicólogos es tratar de comprender dichos errores y el deber de los pedagogos es tomarlos en consideración y no enjuiciarlos como errores que no le sirven al sujeto congnovente, sino distinguir aquellos errores que son

constructivos en la génesis de las conceptualizaciones, en este caso, para el logro de la escritura. Por lo tanto, en el tema de la adquisición de la lengua escrita resulta de capital importancia considerar que los errores se tratan de prerrequisitos o fases que el niño y la niña prueban constantemente hasta llegar al conocimiento.

Entonces, la práctica pedagógica acorde con la teoría piagetiana no debe temer al error, ya que la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto cognoscente de reconstruir este objeto al haber comprendido el error. Así, un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognitivo, es decir, cuando la presencia de un objeto de conocimiento no asimilable obliga al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resulta inasimilable (Ferreiro: 1979: 36)

De acuerdo con la teoría de Piaget (1967), cuando los niños han adquirido los esquemas necesarios básicos están listos cognoscitivamente para desarrollar determinado concepto, la adquisición de la lengua escrita, por ejemplo. Las teorías de Piaget señalan como el niño interpreta el mundo a través de diferentes estadios.

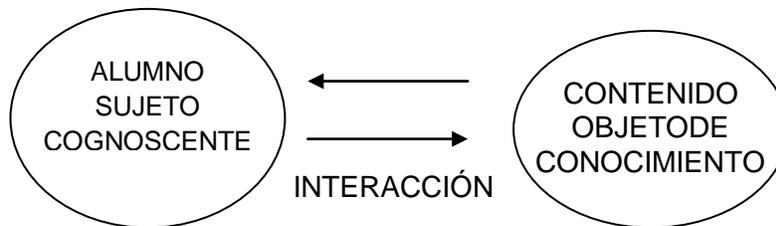
Toda vez que Emilia Ferreiro se da a la tarea de entender cómo es que las y los niños aprenden a escribir, se da cuenta que: por un lado, los métodos mediante

los cuales se les enseña en las aulas no son más que el entrenamiento para desarrollar habilidades como discriminación de sonidos, de formas gráficas, así como su relación y discriminación visual. Por otro lado, si se acepta que el niño que aprende es un sujeto que piensa y que, como se ha mencionado, está en constante interacción con el medio, será justamente de esta interacción que aprende. Entonces, no es posible que únicamente la práctica de una serie de habilidades sea la responsable del cómo los niños adquieren el conocimiento de la escritura.

Con base en el enfoque psicogenético Ferreiro considera que los pequeños adquieren conocimientos y, en este sentido, el de la escritura a través de la interacción con el entorno que en este caso es el ambiente alfabetizador que rodea a cada niño dentro de su contexto; es decir, cada pequeño antes de llegar a la escuela ha tenido contacto con la escritura (y la lectura) a través de portadores de texto como carteles, cartas, la lectura que observa del adulto, televisión etc., lo que le brinda hacerse de conocimientos previos que movilizará cuando el docente le brinde actividades significativas que le servirán no solamente dentro de la escuela, sino fuera de ella, por lo tanto, la escritura no es solamente un objeto escolar también es un objeto cultural.

En otras palabras, con el fundamento psicogenético, Emilia Ferreiro y sus colaboradores (ubicados en distintos países, entre ellos México), abandonan la visión unidireccional de la enseñanza-aprendizaje de la escritura, con base en la idea principal de que todos los seres humanos atravesamos por periodos

específicos de aprendizaje los cuales requieren de la interacción del sujeto cognoscente (alumno) con un objeto de conocimiento (cualquier contenido que se va a aprender), para así generar nuevos esquemas de conocimiento. Lo antes comentado se presenta gráficamente en el siguiente esquema:



Por lo indicado, guiar a los niños para el aprendizaje de la escritura bajo el enfoque constructivista implica que:

- ✓ Lo más importante son los intentos, no existe el error.
- ✓ La interacción con el objeto de conocimiento es prioridad.
- ✓ Se aprende porque sirve para la vida, no para aprobar la materia.
- ✓ El docente tiene la tarea de lograr que en sus alumnos nazca la necesidad por escribir.
- ✓ Respetar el proceso de cada alumno, ya que difiere dependiendo de los conocimientos previos.
- ✓ No se obtendrán resultados homogéneos.

Si se toman en cuenta los puntos anteriores, los educadores, además de los investigadores, se pueden dar cuenta que es necesario abandonar la Escuela Tradicional, la cual se caracteriza por la repetición y mecanización de habilidades, para pasar a la Escuela Nueva y, en específico, a la práctica del constructivismo.

2.3 La Didáctica de la Lengua Escrita

Hernández (1995) señala que el asunto de la lengua escrita planteado por Ferreiro no es un problema concerniente únicamente a lo psicopedagógico, sino que es una cuestión que también tiene que ver con la psicolingüística, la socialización del conocimiento en la escuela y todo lo que ello implica. Lo anterior fue dando cuerpo a una nueva concepción de la lengua escrita. Esta idea más social y menos institucional no sólo liberó al niño de su culpa al fracaso escolar, también a la escuela, pues no se le puede responsabilizar como la única instancia que tiene que dar cuenta sobre el fracaso escolar.

Por otra parte, se desarrolla un amplio programa de investigaciones en psicolingüística, por ejemplo: Hermine Sinclair y Emilia Ferreiro de la escuela de Ginebra; Blanche Benveniste de la escuela lingüística de Francia. Los resultados de estos trabajos descubren el proceso cognitivo de adquisición de la lengua escrita. Se puede decir que a raíz de las investigaciones antes mencionadas se da un enorme salto cualitativo en este terreno.

En sus investigaciones sobre el proceso de apropiación de la lengua escrita, Ferreiro (1982) encuentra que los niños y las niñas pasan por una serie de niveles y subniveles en este proceso de aprendizaje, como resultado de lo anterior, Ferreiro y Teberosky (1979) indican que no se puede imponer el momento en el cual se le enseña a leer y a escribir al niño: se debe respetar su desarrollo cognitivo, propiciando actividades, objetos y personas que faciliten el lenguaje oral y su acercamiento a la expresión escrita.

Partiendo de que una de las premisas del constructivismo se refiere a que los individuos construyen su propio conocimiento y entendimiento sobre el mundo con base en su contexto, experimentación y reflexión, resulta importante entonces que los docentes tengan presente que cada uno de sus alumnos aprenderán a escribir en momentos diferentes, de acuerdo al bagaje cultural, conocimientos previos e interés por la escritura toda vez que el niño se ha dado cuenta de la utilidad que tiene el saber escribir.

Cuando el niño se interesa por escribir, empieza a pensar en ello y entra en una dinámica en la cual trata de explicarse cómo es que se conforman las palabras o se expresan las personas a través de la escritura, así pues se inicia en el mundo de las hipótesis.

La escritura es para los niños un objeto de conocimiento. Aún antes de ser alumnos a quienes se les enseña a leer y a escribir los niños realizan un arduo trabajo intelectual para tratar de interpretar las escrituras que comienzan a ser

significativas para ellos. La acción (concepto central en la teoría piagetiana) es concebida como la interacción entre el sujeto (niño) y el objeto de conocimiento (escritura). En esa interacción el niño ejerce una acción sobre la escritura; es decir, busca regularidades, semejanzas, diferencias y compara los resultados que va obteniendo. Así, en su afán de interpretar el sistema, el niño construye hipótesis, las pone a prueba, y las reformula en caso de que resulten insuficientes para interpretar lo que se le presente o entren en contradicción con otras que él mismo haya producido.

Es pertinente aclarar que de acuerdo a los planteamientos de Emilia Ferreiro la psicogénesis de la escritura implica una evolución conceptual ya que esas marcas a las que se les denomina “escritura” dan lugar a esfuerzos consistentes por parte de los niños para comprenderlas. Dichos esfuerzos resultan una serie de construcciones conceptuales que se suceden en un orden no aleatorio, estos modelos de organización es lo que se conoce como hipótesis,

Sabemos que cada uno de estos niveles está caracterizado por formas de conceptualización que actúan de la misma manera que cualquier esquema asimilador: absorbiendo la información dada, dejando de lado parte de la información disponible pero inasimilable, e introduciendo siempre un elemento interpretativo propio (Ferreiro, 1986: 25)

La larga tradición escolar que propone la adquisición del sistema de escritura basada en el correcto trazado de las letras y su correspondiente sonoro, dificulta

pensarlo como un objeto conceptual. De esta manera no se pueden descubrir los problemas cognitivos que los niños enfrentan y frente a los cuales elaboran teorías. Ferreiro (1999:28) De ahí la importancia de conocer cómo piensan los niños cuando van construyendo el conocimiento sobre la escritura.

CAPÍTULO 3. HIPÓTESIS PARA LOS NIVELES DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA.

3.1 Antecedente general

El presente apartado tiene por objeto explicar, con base en las investigaciones de Emilia Ferreiro, en qué consiste cada una de las hipótesis que va construyendo el niño al momento de interesarse por escribir; al respecto puede decirse que durante los años 1974,1975 y 1976 Ferreiro y Teberosky llevaron a cabo una investigación en el campo de la adquisición de la lengua escrita y en el libro “Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del niño” dan cuenta del proceso por el cual los pequeños atraviesan para aprender a escribir. Ferreiro (1979) sostiene que se debe entender por proceso “el camino que el niño debe recorrer para comprender las características, valor y función de la escritura desde que ésta se constituye en objeto de su atención (y por tanto, de su conocimiento)”. (p. 13)

Cabe señalar que la intención de dicho trabajo experimental (aclaran las autoras), no es plantear un nuevo método de enseñanza, la propia Emilia lo llama “Teoría Psicolingüística” y el objetivo es mirar desde el punto de vista del sujeto que está aprendiendo (sujeto cognoscente), el sistema de escritura (objeto de conocimiento) con la finalidad de que el docente tenga más elementos que le permitan entender mejor a su alumno y guiarlo en su proceso, pues “el niño, además de necesitar información, necesita la intervención del que posee la información, que no se puede caracterizar simplemente como el que le ofrece la información; es otro tipo de intervención” (Ferreiro, 1999: 149).

Parte del trabajo de investigación de Emilia Ferreiro y su equipo fue realizar actividades de tipo exploratorio trabajando con niños preescolares cuyas edades oscilan entre los 4 y los 6 años de edad, (todos ellos de clase media y clase baja). En el libro “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, las autoras Ferreiro y Teberosky (1979) refieren que las encomiendas para los pequeños con los que realizaron su trabajo de investigación fueron varias, por ejemplo: que escribieran su nombre, el de algún amigo o familiar; contrastando situaciones de dibujo y escritura; pidiéndoles que escribieran palabras sencillas como mamá, papá, oso, nene (que son palabras con las que se inicia el aprendizaje de la escritura en la escuela) o proponiéndoles que probaran escribir oraciones sencillas.

Después de analizar los resultados de las actividades antes mencionadas se delimitan 5 hipótesis o conceptualizaciones ordenadas por nivel, en este sentido, el niño pasa por cada una de ellas antes de concretar la escritura y así poder escribir como lo hacen las personas adultas; estas hipótesis o niveles de conceptualización son:

- ✓ Escrituras Primitivas.
- ✓ Hipótesis Presilábica.
- ✓ Hipótesis Silábica.
- ✓ Pasaje de la Hipótesis Silábica a la Hipótesis Alfabética.
- ✓ Hipótesis Alfabética.

Antes de iniciar con la descripción de cada uno de los niveles o hipótesis de escritura es importante puntualizar que de acuerdo con Ferreiro (1979), que las y los niños son creadores de textos, pues desde temprana edad, aproximadamente desde los dos años y medio o tres, empiezan a darse cuenta que el adulto escribe y que, además, aquello que escribe tiene un significado; es decir, esos símbolos (que él aún no entiende) “dicen algo”, posteriormente el pequeño copiará esta acción plasmando sus intentos de escritura que él mismo diferencia de sus dibujos.

Desde la perspectiva de Emilia Ferreiro, a partir de este momento ya hay escritura en el niño y puede ser de dos tipos. “Los trazos ondulados continuos (del tipo de una serie de emes en cursiva); los redondeles y rayas verticales discontinuos (con la discontinuidad de la escritura de imprenta)” (Ferreiro, 1979: 239).

Estos trazos iniciales se pueden ver plasmados cerca de los dibujos que el niño elabora y representa su nombre propio (a esta edad el niño es egocéntrico, todo le pertenece); Ferreiro explica dos tipos de trazos ya que en los años en los que realizó su investigación se usaba tanto la letra cursiva como la de tipo script, es por ello que refiere dos tipos de escritura. Poco después, continúa explicando Ferreiro, el niño le pone nombre a todos sus dibujos, es decir, a todos los objetos que plasma en papel. De esta manera se prepara para iniciar su camino en el proceso de adquisición de la lengua escrita, que implica poner en práctica todo lo que ya sabe acerca de la escritura para así llegar al constructo de las hipótesis

que le permitirán entender el uso de los signos o grafías que la gente alfabetizada conoce y pone en práctica dentro de su cotidianeidad.

Nivel 1: Escrituras Primitivas

En este primer nivel, el niño representa los atributos propios del tipo de escritura que identifica como la forma elemental de escritura; es decir, si la escritura es de molde o imprenta, sus grafismos serán apartados entre sí, lo formarán líneas rectas y curvas combinadas. O bien si para él la forma básica de escritura es la letra manuscrita o cursiva, tendremos entonces grafismos sujetos entre sí, con una línea ensortijada en la que se implantan otras líneas curvas cerradas o semicerradas. Actualmente la gran mayoría de las producciones de los niños son con base en la escritura de molde o imprenta ya que prácticamente no se usa la letra ligada o manuscrita.

En este nivel de escritura todos los grafismos que realiza el niño son muy parecidos, no obstante el pequeño los considera diferentes pero ello depende de la intención y el momento en que las escribe, por lo tanto, el autor será el único que conoce el significado de lo que ha escrito, razón por la cual este tipo de escritura no funciona como medio de transmisión de información.

Otra característica de este nivel de escritura es que pueden aparecer intentos de correspondencia simbólica entre la escritura y el objeto concerniente; es decir, el niño espera que la escritura de los nombres sea directamente proporcional a su

tamaño, es decir, para el niño que se encuentra en el nivel de escrituras primitivas a un objeto pequeño le corresponde un grafismo “chico”, en tanto que para un objeto de mayor tamaño le corresponde un grafismo “grande”; por ejemplo, al insecto abeja le corresponde una escritura más corta o chica que la atinente al animal oso (Ferreiro, 1979). En tales términos se da una propensión por parte del niño en tratar de manifestar algunas características del objeto que intenta representar a través de la escritura.

En este nivel la mayoría de los niños aún se encuentran en proceso de lograr diferenciar plenamente el dibujo del texto. Así, cuando se les pide que escriban el nombre de un objeto común para ellos es muy posible que hagan primero el dibujo que para ellos lo representa y al cuestionarles: ¿qué escribiste?, su respuesta generalmente es dar el nombre del objeto dibujado. Al respecto el dibujo es necesario ya que funge como soporte de la escritura, la cual por sí sola carece de significación propia; en otras palabras, el niño que escriba el nombre de un objeto siempre lo acompañará del dibujo que representa lo escrito.

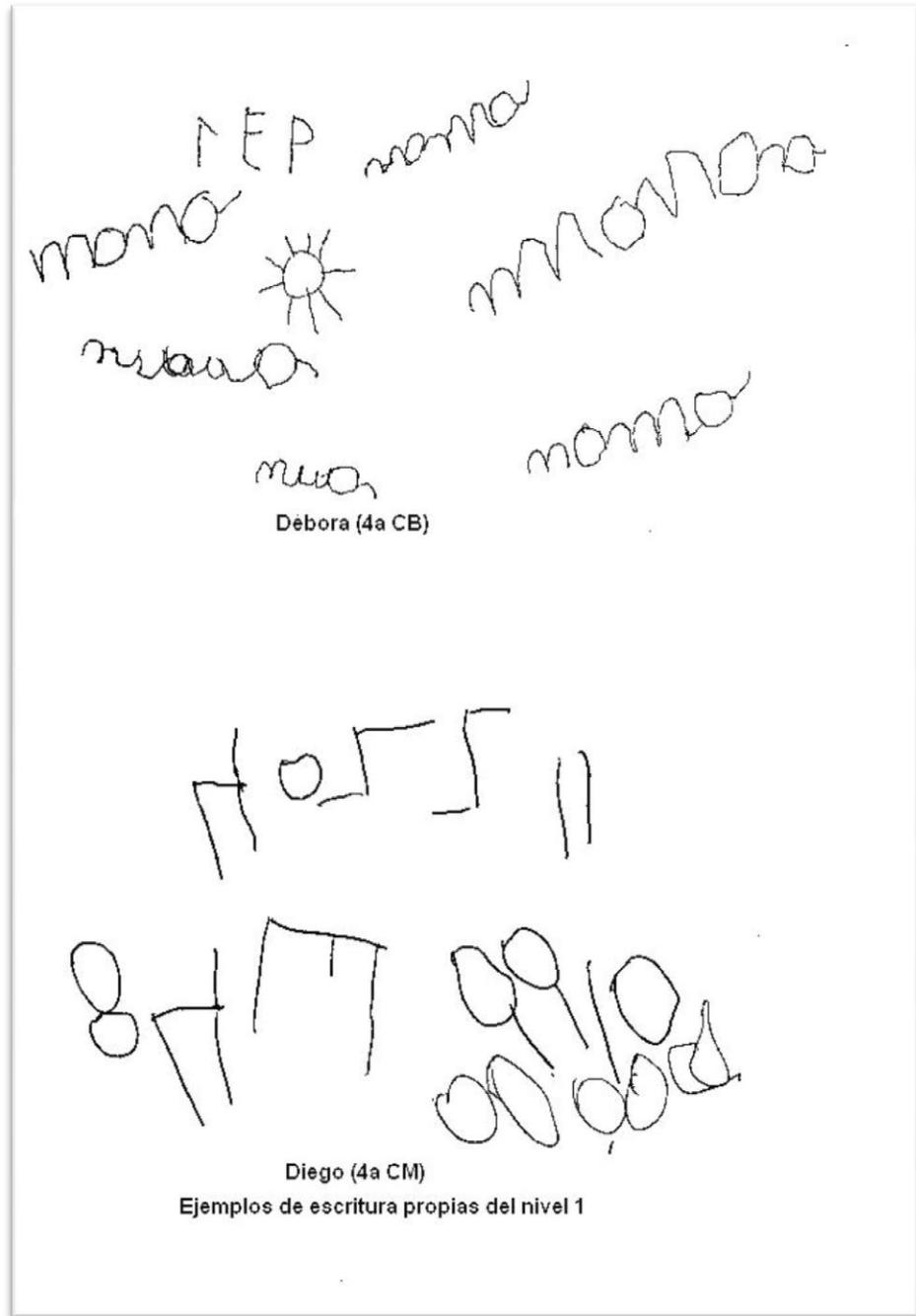
También un elemento clave es que los grafismos plasmados por el niño no presentan aún una marcada similitud con el sistema convencional de escritura. Por otro lado, cuando la escritura modelo para el niño es la letra de imprenta, se dejan ver dos hipótesis; 1) grafías modificadas, significa que cuando el pequeño escribe cada grafía es diferente, si acaso se repite una, y 2) número de grafías invariable, esto alude a que siempre escribe con un mismo número de grafías que generalmente son entre tres y cuatro. En este nivel aún no logra diferencias entre

una palabra y una oración y cuando llega a leer lo que ha escrito lo hace de manera global “Los niños de este nivel, parecieran trabajar sobre la hipótesis de que hace falta un cierto número de caracteres (pero siempre el mismo) cuando se trata de escribir algo” (Ferreiro, 1979: 249).

Para el caso de este nivel de escritura, Ferreiro muestra la primera producción de Debora de 4 años, correspondiente a la parte superior de la imagen EF1, en donde se pueden observar trazos realizados continuos (como un bucle), ello obedece a que el contexto de escritura de la pequeña era de letra ligada o manuscrita. Por otro lado, en la parte inferior de la imagen EF1, se presenta la escritura de Diego también de 4 años, esta evidencia es un ejemplo con letra de molde. Las características de este par de producciones son las siguientes:

- ✓ No hay similitud con el sistema de escritura convencional
- ✓ No hay orden de direccionalidad al escribir; es decir, la pequeña escribe por todo el espacio, en cualquier lugar.
- ✓ No se puede leer algo; en esta etapa el autor es el único que puede explicar lo que dice su texto
- ✓ Tampoco hay diferencia entre pictogramas y texto, por ello se observa una imagen.

Imagen EF 1



Fuente: Ferreiro (1979)

Nivel 2: Hipótesis Presilábica

Para Ferreiro (1979: 249) “La hipótesis central de este nivel es la siguiente: para poder leer cosas diferentes (es decir, atribuir significados diferentes) debe haber una diferencia objetiva en las escrituras”, asimismo, se puede ver en su producción que la forma de los grafismos ha cambiado considerablemente pues ya tienen parecido con los que se usan en el sistema de representación que el adulto emplea. Igualmente está convencido que para escribir se necesita una cantidad mínima de grafismos pero además deben ser diferentes (variedad en los grafismos), es decir, el niño piensa que no se puede escribir con menos de 3 grafías y tampoco pueden ser iguales.

Ahora bien, la posibilidad que cada niño posee para trazar grafías variadas, o de formas fijas (así denomina Ferreiro a aquellos trazos de letras o más parecidos a las letras) incide en el acercamiento previo que ha tenido ese chico con ambientes alfabetizadores; así pues, si ha jugado o manipulado cuentos, volantes, periódicos, revistas u observa que su familia realiza actos de escritura tendrá mayor posibilidad de plasmar variedad en sus grafías; por el contrario, cuando un (a) niño (a) ha tenido poco acercamiento a ambientes alfabetizadores serán escasas las posibilidades de producir grafías variadas o de formas fijas, Emilia Ferreiro anota que el mayor o menor aprendizaje de estas formas fijas tiene que ver con factores culturales y personales:

La adquisición de ciertas formas fijas está sujeta a contingencias culturales y personales: culturales, porque una familia de CM (clase

media) ofrecerá más a menudo contextos para este aprendizaje [...] y personales, porque a veces la presencia de un hermano mayor que comienza la escuela primaria suele ser un factor de incitación compensador de otras incitaciones culturales ausentes (Ferreiro, 1979: 251).

En el caso de que la posibilidad del niño de presentar grafías variadas sea limitada, lo que hace para salir de este conflicto es que al presentar su escritura lo hace cambiando la dirección de las grafías que emplean ya que de esta manera se verán diferente cumpliendo así con la hipótesis de no repetir más de una.

Durante el tiempo que dura este segundo nivel de escritura, el pequeño tiene la posibilidad de aprender algunos modelos invariables de escritura, convenciones precisas que aprende y que puede representar aun y cuando no las está viendo, el aprendizaje de estas letras las adquiere al mirar en repetidas ocasiones la escritura de su nombre propio. Al respecto, Ferreiro señala que uno de los aprendizajes más significativos para el niño es saber escribir su nombre y reconocerlo:

Aprender a ser uno mismo, por escrito, es algo absolutamente irremplazable [...] Entre otras cosas, ayuda a reconocer que el orden de las letras en el interior de una palabra no es aleatorio, y que la primera tiene un valor de índice fundamental para el resto. [...] Permite tener una especie de abecedario básico, con el cual algunos

chicos consiguen escribir casi todo, utilizan las letras de su nombre en otro orden. Aun cuando otros chicos opinen lo contrario sobre ese abecedario básico y piensen: “No, éstas son letras intocables, para otros nombres deben ser otras letras”, ese abecedario básico tiene una función desencadenadora de otras búsquedas y otras interpretaciones que ninguna otra pieza de escritura te puede dar. Y cuando es fuente de conflicto, éste es muy serio, porque ¿qué pasa cuando escribo otros nombres y me sobran letras?, pues borro las letras que me sobran. Pero si son de mi nombre no las puedo borrar, son parte de uno mismo, y nadie puede andar amputándose la propia identidad así nomás. Entonces hay que encontrar una interpretación para las partes que sobran, difícilmente se pueden borrar. En este momento el nombre propio es fuente de conflictos muy positivos, en el sentido de que obligan a encontrar una solución aceptable a ese problema. (Ferreiro: 1999, 118).

Toda vez que el niño tiene la posibilidad de plasmar cierto número de formas fijas que haya aprendido de la escritura de su nombre o de otros textos, se le presentan dos conflictos: bloqueo y utilización de los modelos adquiridos para prever otras escrituras.

Bloqueo: El pequeño se niega a escribir otras palabras al no tener un modelo que copiar; es decir, piensa que aprender a escribir se hace a través de la copia y el modelo a copiar lo provee el adulto, por lo tanto, se presenta una alta dependencia

hacia el adulto para poder escribir, esta dependencia es generalmente de papá o mamá y va acompañada de inseguridad que niño siente pues tiene la creencia que sólo puede escribir las palabras que esas personas le han mostrado o enseñado.

Para entender mejor el conflicto de bloque a continuación se presenta parte de una de las entrevistas que Emilia Ferreiro y su equipo de investigación obtuvieron con una niña (Laura) que se encontraba en la hipótesis presilábica:

Eugenia (4ª CM) conoce solamente la inicial de su nombre (dice “una que tenga todas las rayitas iguales” mientras dibuja una E con 6 líneas horizontales paralelas, pero dice “yo sé escribir papá y Laurita”, y lo hace en mayúsculas de imprenta así: PAPÁ, LAURA. Ella se niega a escribir cualquier otra cosa con el siguiente argumento: “No sé. Ninguna cosa que no me enseña mi mamá no lo sé.”(Ferreiro, 1979: 252).

Cuando el niño ha aprendido a escribir algunas grafías fijas o grafismos parecidos a la escritura convencional, primero logró copiarlos y ahora los reproduce sin mirar el modelo, el conflicto que aquí se le presenta al pequeño es que tiene dominadas pocas grafías fijas y se le dificulta poderlas combinar y cambiar de dirección para poder escribir muchas otras palabras; cabe señalar que no ha perdido de vista el hecho de que no se puede escribir con menos de 3 grafías y todas ellas deben ser diferentes, en estos casos el conflicto es resuelto cambiando el orden las grafías veamos un ejemplo de Ferreiro (1979: 253):

Mario (5a CM), sabe escribir correctamente su nombre, papá y mamá en mayúsculas de imprenta. Mantiene una cantidad constante de cuatro grafías para todas sus escrituras:

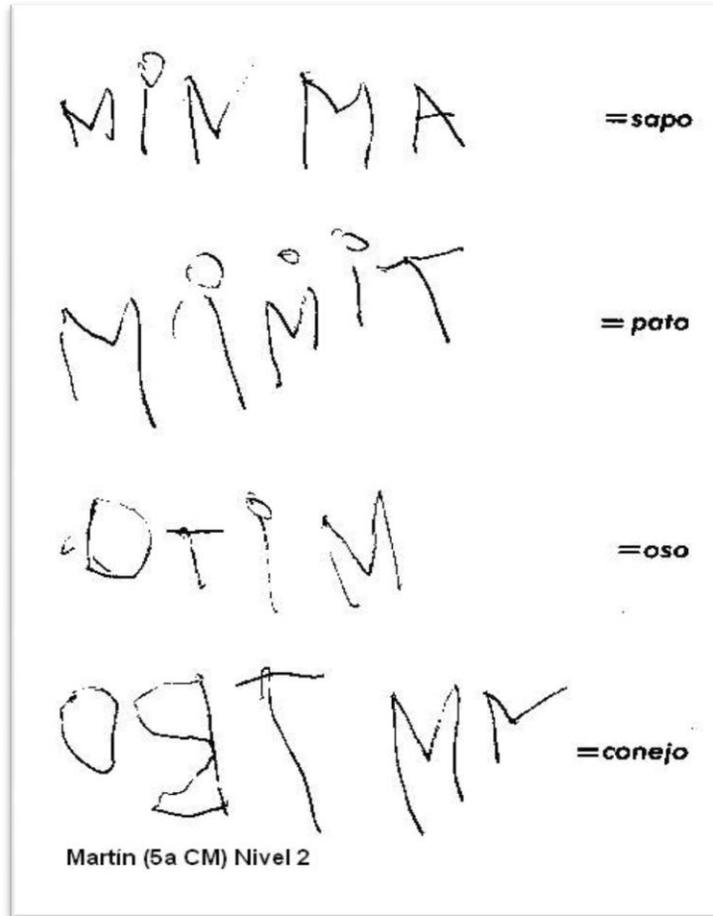
OMOP = oso

MOPB = nene

OMPB = sapo

OPBI = mi nena toma sol.

Imagen EF 2



Fuente: Ferreiro (1979)

Nivel 3: Hipótesis Silábica

Cuando la niña y el niño llega a este nivel, se observa una significativa evolución, definitivamente ha cambiado su manera de pensar acerca de la escritura, ahora entiende que él puede producir esa forma de expresión, “Este nivel está caracterizado por el intento de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura [...] cada letra vale por una sílaba [...] con esta hipótesis el niño da un salto cualitativo con respecto a los niveles precedentes” (Ferreiro, 1979:255).

El término cualitativo, alude justamente a que el niño ve en la escritura muchas cualidades, por ejemplo: ya no mira la escritura de manera total o global, ahora sabe que hay una relación entre lo que se dice oralmente y lo que se escribe, que la palabra puede dividirse en sílabas (claro sin saber propiamente el significado de la sílaba) y lo más importante es que el niño se ha dado cuenta que todo aquello que decimos (el habla) puede representarse de manera escrita.

En este nivel de escritura, todavía el niño puede hacer sus representaciones con grafías que tengan poco o mucho parecido con las grafías convencionales. Emilia Ferreiro (1979), nos explica en su libro que otra de las características de este nivel es que los niños pierden provisionalmente los requerimientos del nivel anterior (no se escribe con menos de tres grafías y deben ser variadas), así que en este nivel es posible ver grafías idénticas pero sin poder dar cuenta del sonido pues aún no lo conoce; lo que sí tiene claro es que la palabra está compuesta por varias partes

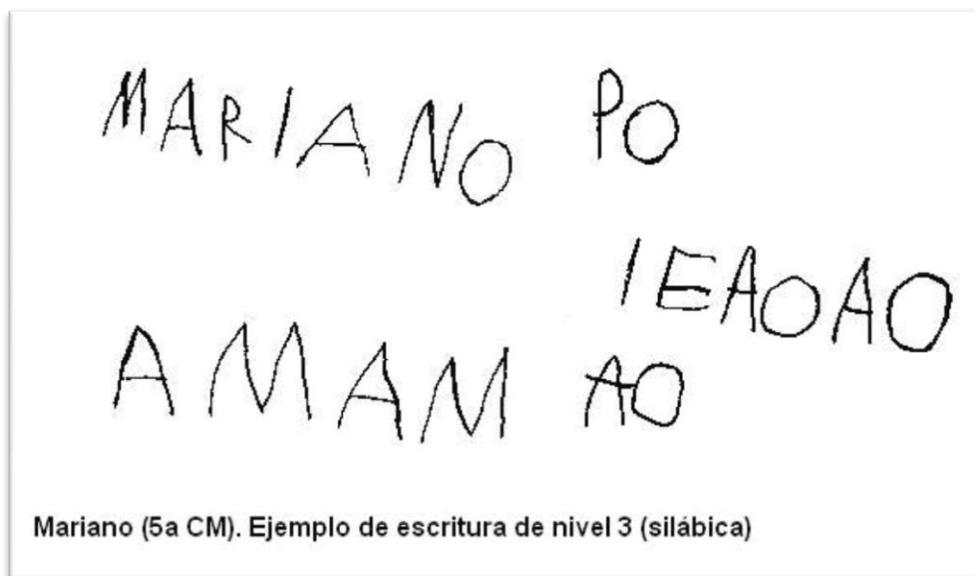
y cada una tiene un valor sonoro, el inconveniente es que no puede explicar lo que ya entiende. Conforme realiza intentos de escritura, avanza en este nivel y el requerimiento de variedad surge nuevamente y logra resolverlo.

Por otro lado, en lo que respecta a la exigencia del mínimo de grafías para poder escribir, se le presenta un conflicto, lo que llama Ferreiro (1979:258) “conflicto cognitivo”, dicho problema resulta ser muy interesante y es cuando el chico quiere escribir, por ejemplo, sapo y no puede ya que como sabemos son dos sílabas y entonces se encuentra ante una contradicción: dos sílabas para la palabra sapo, pero cómo... si no se puede escribir con menos de tres grafías (letras), finalmente, el niño escribe con tres o cuatro grafías y al cuestionarle responde diciendo que eso no se puede leer, es como si en ese excedente estuvieran implícitas otras características del nombre del objeto que ha sido escrito. A continuación se presenta un ejemplo que Ferreiro da en su libro “Los Sistemas de Escritura en el desarrollo del niño” (1979: 258)

[...] dibuja un automóvil, y luego le sugerimos que escriba la palabra “carro” [...] el niño escribe cuatro letras AEIO y cuando le pedimos que lea lo que escribió dice “ca / rro”, señalando sólo AE; le preguntamos entonces “¿Y acá?”, señalando las restantes; él vacila y luego dice “mo / tor” señalando IO (en su dibujo el motor del automóvil era bien visible por transparencia, y a esa parte del dibujo le había dedicado la mayor atención).

Al final de este nivel el niño se anima a escribir palabras bisílabas con solamente dos grafías que cada vez son más parecidas a las letras del sistema convencional de escritura si no es que ya usa letras; a continuación se presenta la producción de uno de los chicos que trabajó con Emilia Ferreiro.

Imagen EF 3



Fuente: Ferreiro (1979)

Nivel 4: Pasaje de la Hipótesis Silábica a la Hipótesis Alfabética

En esta hipótesis se observa que el niño tiene mayor claridad al momento de realizar alguna producción (intento de escritura). Ferreiro (1979), describe este nivel de la siguiente manera:

El niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya “más allá” de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías (ambas exigencias puramente internas, en el sentido de ser hipótesis originales del niño) y el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica (conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior al sujeto mismo). (p. 260)

Cuando en el libro “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, se lee la cita anterior, pareciera un poco complicado poder comprender lo que la autora nos quiere decir. Desde mi experiencia trataré de explicar algunas características y situaciones propias de este nivel, mismas que he observado en mis alumnos.

Primeramente, para el niño es claro que logra entender mucho más de qué manera tiene que ir acomodando las letras que ya domina y las que está aprendiendo, es muy común que al terminar de realizar sus producciones haga intentos por leer, es aquí donde se le presentan dos conflictos con respecto a las

hipótesis que generó en el nivel anterior y a las cuales se resiste a renunciar; (es necesario un mínimo de letras para que se pueda escribir y que cada letra representa una sílaba), pues se da cuenta que las sílabas que componen la palabra no están formadas por una sola letra, así que toma conciencia de que le hacen falta algunas letras entre cada sílaba para que su escritura quede completa. La mayoría de las veces pregunta... ¿aquí dice...? ¿Qué me falta aquí para que diga...? ¿Cuál es la letra...?

Conoce más letras fijas o convencionales, situación que lo hace sentir con seguridad al momento de realizar producciones lo cual se ve reflejado cuando se detiene a analizar con mayor profundidad lo que escribe y si no le convence cambia de opinión en varias ocasiones sobre cómo y cuáles letras necesita para construir cada palabra que desea plasmar y las mueve de lugar tantas veces como sea necesario hasta quedar satisfecho con lo que escribe y lo que después lee. Todo lo anterior se ve de manera clara en un primer momento cuando el niño está interesado en la escritura de su nombre ya que generalmente es lo primero que se escribe y lo más importante, posteriormente se puede observar cuando intenta escribir cualquier otra palabra.

Cabe señalar que mientras el niño avanza al siguiente nivel, estará usando algunas veces una letra a la que le dará el valor de sílaba y en ocasiones escribirá la sílaba completa (dos letras). Por último es importante puntualizar que lo escrito por el chico cobra mayor sentido cuando el adulto intenta leerlo; es decir, puede uno tener idea de lo que el pequeño quiere expresar.

Para finalizar este punto, se presenta un estrato de uno de los ejemplos que ofrece Ferreiro (1979: 263), sobre sus hallazgos con respecto a este nivel de escritura (curiosamente, en su libro sólo muestra varios ejemplos, no hay evidencia en imagen de niños con los que trabajó como en los niveles anteriores, se desconoce la razón).

Gerardo (6a CM), en plena transición entre la hipótesis silábica y la escritura alfabética propone (Ferreiro; 1979: 263):

MCA = “mesa”

MAP = “mapa”

PAL = “palo”

Sobre el particular, debe destacarse que en el libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, únicamente se describen las características de la producción del niño Gerardo de 6 años, sin presentar imagen como evidencia gráfica.

Nivel 5: La escritura alfabética

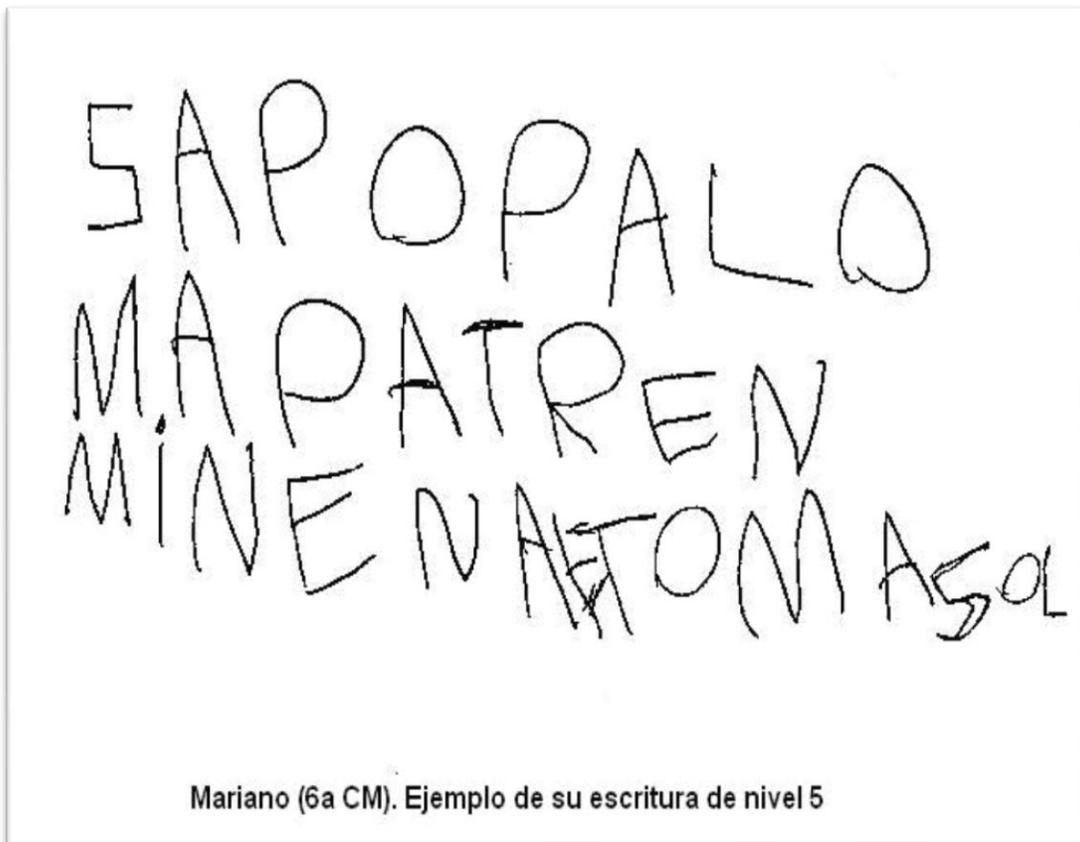
La escritura alfabética es el último nivel que alcanza el pequeño y, como su nombre lo indica, es el logro que el niño obtiene después de haber pasado por los anteriores cuatro niveles. Finalmente es capaz de usar de manera sistemática todas las letras del código alfabético para escribir con éxito todo aquello que desea expresar por escrito ya sea de manera espontánea o porque se le haya hecho alguna encomienda en la escuela. Tiene claro que cada letra del abecedario tiene un sonido (fonética), por lo tanto primeramente debe pensar qué letra necesita para iniciar su escritura, una vez escrita la primera piensa en la segunda y así sucesivamente hasta concluir su producción. Entre más practique más rápido lo logrará hasta que escriba sin que se perciba el trabajo de análisis que se desencadena para escribir usando las letras adecuadas.

Al encontrarse en este nivel, sus retos cambian, ahora entrará a otro tipo de conocimiento: la ortografía; aprenderá con cuáles letras se escribe, por ejemplo, zapato (z, s); queso (q, k); vaca, bote (v, b); etc., si lleva acento, si lleva “h” (situación complicada ya que esta letra no tiene ningún sonido). También es muy posible que al escribir frases u oraciones se le presente el problema de no lograr segmentar dicha frase u oración; es decir, es probable que lo escriba sin dejar espacio entre cada palabra. De ser este el caso, los papás, en equipo con el o la docente deberán trabajar con el chico para que él observe en el momento de su escritura en dónde empieza una palabra y en dónde termina para ir dejando el espacio correspondiente. Ferreiro (1979) señala que:

La escritura alfabética constituye el final de esta evolución. Al llegar a este nivel, el niño ha franqueado la “barrera del código”; ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir (p. 266).

A continuación se presenta un ejemplo de producción que Ferreiro (1979) nos comparte justamente de este nivel.

Imagen EF 4



Fuente: Ferreiro (1979)

CAPÍTULO 4. CONTRASTE DE LAS EVIDENCIAS DE LAS HIPÓTESIS PARA LOS NIVELES DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

Como se ha señalado en capítulos anteriores, en el año de 1979, Emilia Ferreiro dio a conocer los resultados de su investigación sobre el proceso por el cual atraviesan los niños al momento de iniciarse en el aprendizaje del código de escritura, el cual, como se ha explicado, consta de cinco niveles.

A continuación se mostrarán algunas evidencias actuales de producciones (intentos de escritura) de niños de las mismas edades que Ferreiro nos compartió en su libro “Los Sistemas de Escritura en el desarrollo del niño”, y se revisará si después de más de treinta años se siguen presentando las mismas características en la escritura de los pequeños.

En general, se realizará una descripción o comparación de tipo cualitativo entre las muestras de Ferreiro y las evidencias actuales presentadas, las cuales han sido tomadas de niños en edad preescolar que asisten a una escuela de la Ciudad de México en el Distrito Federal, Delegación Azcapotzalco, en el Centro Escolar Lancaster (lugar en el que me desempeñé como docente desde hace 10 años).

Se les dieron dos o tres sugerencias de escritura a los niños, posteriormente se les pidió que escribieran lo que ellos desearan, durante todo el proceso de

escritura se estuvo al pendiente del procedimiento que siguieron y sus comentarios sobre las interpretaciones de sus producciones mismas que se comentan en cada caso.

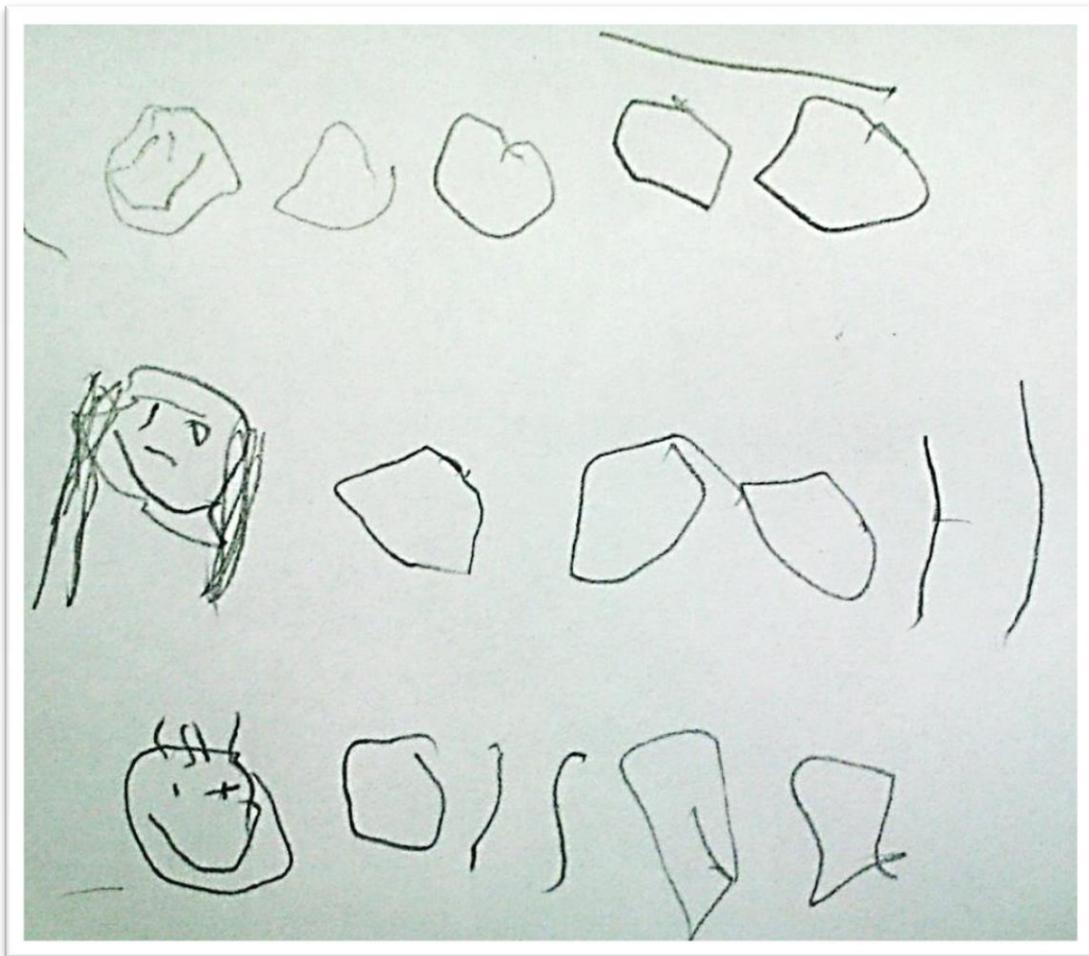
Nivel 1: Escrituras Primitivas

Rodrigo, de tres años, se encuentra en este primer nivel; para obtener su producción de escritura se le solicita que escriba lo que él quiera, se muestra muy seguro e inicia la tarea al tiempo que comenta que sabe escribir mamá y papá. Primero realiza una línea horizontal seguido de cuatro círculos y otra línea horizontal por encima del último círculo; al terminar, se regresa en donde inició (a su izquierda) y dibuja a su papá, dice: “este es mi papa” (sic.), después hace el segundo dibujo (el de cabello largo), comenta que ella es su mamá y escribe nuevamente, termina agregando dos líneas al final y refiere “aquí dice mamá” Por último, le propongo que escriba su nombre para saber que es de él ese trabajo y lo escribe dejando un espacio a la izquierda y vuelve a realizar los trazos, cuando termina realiza otro dibujo y menciona “este soy yo”.

Como puede observarse, aún no hay variabilidad en los trazos ya que prácticamente en su totalidad son círculos, tampoco existe parecido con las letras convencionales del alfabeto, Rodrigo es el único que puede leer su propia producción y se apoya de dibujos que solamente él identifica; por otro lado, prácticamente todos sus trazos son uniformes y como es sabido, actualmente la letra cursiva ha perdido vigencia, por ello no se aprecian trazos continuos como la

muestra que nos comparte Emilia Ferreiro, por el contrario, los trazos de Rodrigo se perfilan hacia la letra de imprenta o de molde.

Imagen EO 1



Fuente: Evidencia propia

Nivel 2: Hipótesis Presilábica

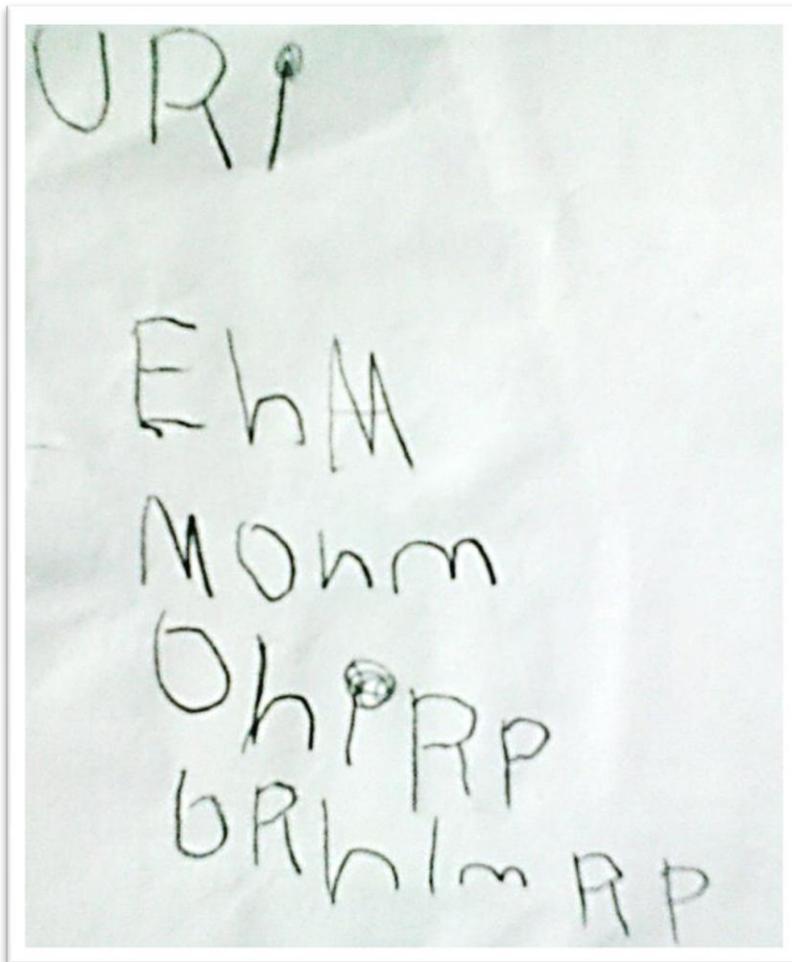
En este segundo nivel se encuentra Uri de cuatro años que cursa el segundo año de educación preescolar, al igual que a Rodrigo se le pide que escriba las siguientes palabras que además son muy usadas por él: papá, mamá y camioneta (pues siempre habla de ella), se le da la sugerencia de cada palabra toda vez que ha terminado de escribir la anterior, lo hace en orden y con cuidado, formando una lista.

Como puede observarse, tanto en la escritura de Uri como en la muestra de Ferreiro, el niño usa por lo menos tres grafías en cada palabra, los trazos son mucho más parecidos a las letras que forman el alfabeto pero aún no conoce gran variedad de convencionalidades por lo que repite varias en cada una de sus producciones. Cuando se le pide que escriba lo que él quiera al principio se niega y menciona que no sabe escribir otras cosas pero que lo va a intentar, se le invita nuevamente y es cuando escribe la última palabra “casa” pero usa siete letras, al preguntarle por qué usó tantas letras, dice que su casa es muy grande; pero esta característica (a objetos grandes les corresponde una palabra larga), es propia del nivel anterior, pudiera ser que Uri recurre a esta explicación pues no había escrito la palabra casa y no está familiarizado con su escritura, por lo que toma en cuenta su dimensión y le da siete grafías.

En este pequeño se observa que sabe escribir su nombre, situación que no se presenta en la evidencia de Ferreiro, además prácticamente no se presentaron los

conflictos de bloqueo o utilización de los modelos adquiridos para prever otras escrituras (explicados en el capítulo anterior), puede ser que la razón de esto obedece a que el niño ha estado en la escuela desde los dos años (inició en maternal), por lo tanto, ha estado en constante contacto con el mundo de las letras, además sus padres son profesionistas y se sabe que frecuentemente realizan trabajo en casa, es decir, pasan gran tiempo escribiendo, así que el acercamiento que Uri tiene con ambientes alfabetizadores es permanente, por ello ha adquirido gran seguridad para atreverse a escribir palabras que no ha memorizado; cabe señalar que persiste la característica de tres grafías como mínimo para poder escribir cualquier palabra.

Imagen EO 2



Fuente: Evidencia propia

Palabras dictadas:

- 1) papá
- 2) mamá
- 3) sol
- 4) casa

Nivel 3: Hipótesis Silábica

Natalia tiene cuatro años y cursa el segundo año de preescolar, en su producción se puede observar que se encuentra en el nivel silábico ya que a cada sílaba de la palabra le asigna una grafía, un aspecto importante es que para ella como para los pequeños que se encuentran en este nivel se requieren mínimo de tres caracteres para poder conformar una palabra, de lo contrario no dice algo su escritura. Las palabras que escribió son las siguientes:

1. cometa

2. ballena

3. corazón

4. sopa.

La niña dice que ella ya está aprendiendo a escribir y amablemente se ofrece a demostrarlo, al preguntarle ¿Qué te gustaría escribir? menciona la primera palabra (cometa) y la escribe diciendo al mismo tiempo cada una de las sílabas y trazando una grafía, así pues, le quedan tres grafías. Posteriormente se vuelve a autodictar la palabra ballena y plasma nuevamente tres grafías, en estas dos palabras se observa lo que se ha explicado: cada grafía representa una sílaba.

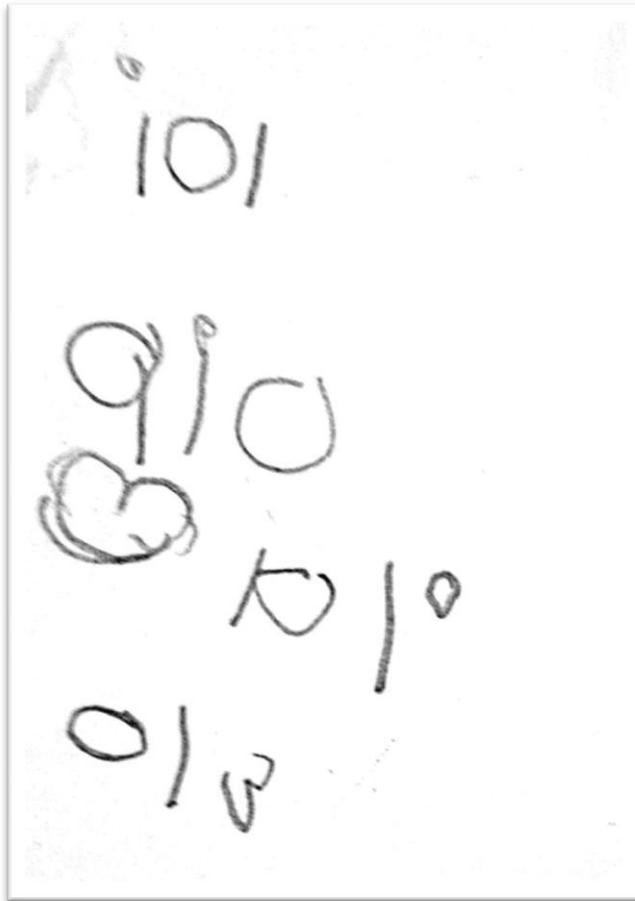
Casi de manera inmediata dice: “aquí va a decir corazón” y dibuja un corazón seguido de tres grafías. Por último la invito a escribir una palabra que yo le dicte, acepta y me pregunta: “Entonces dime que escribo” y le pido que escriba sopa (que es de dos sílabas) y Natalia utiliza tres letras, con este ejemplo se cumple

una de las premisas de este nivel: con dos letras o menos no hay alguna palabra escrita, ya que el mínimo son tres letras para que “diga algo”; a esta situación es lo que Emilia Ferreiro llama conflicto cognitivo.

En los intentos que realizó la pequeña Natalia, se puede observar con mayor claridad que sus grafías comienzan a sufrir cambios y ahora esos trazos empiezan a adquirir mayor parecido con respecto a la convencionalidad de las letras del alfabeto; en la evidencia de su escritura aparecen como las letras “o”, “i”, “l” y “a” de manera repetida en las cuatro palabras que escribe

Otro de los aspectos relevantes e importante que podemos rescatar de estos ejemplos es que esta pequeña ya se ha dado cuenta que a cada sonido se le atribuye una sílaba; así mismo está convencida que dos letras (grafías) no son suficientes para escribir algo, en este caso cuando le solicito que escriba la palabra sopa traza un par de letras y al final agrega el último trazo al tiempo que al mencionar la palabra sopa, alargando el sonido de la letra “a” para justificar las tres letras que escribe

Imagen EO 3



Fuente: Evidencia propia

Palabras que se dictaron:

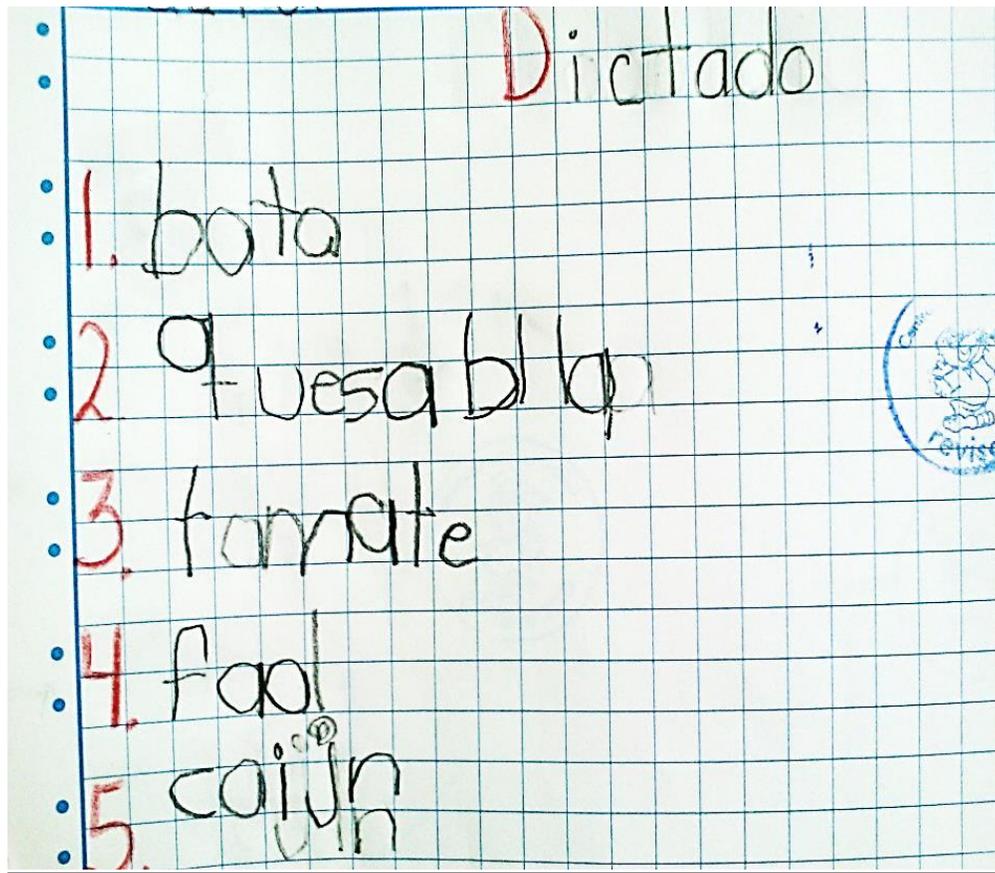
- 1) cometa
- 2) ballena
- 3) corazón
- 4) sopa

Nivel 4: Pasaje de la Hipótesis Silábica a la Hipótesis Alfabética

Victoria también cursa el último grado de educación preescolar, tiene cinco años pero se encuentra en otro nivel dentro del proceso de adquisición de la lengua escrita, ella realiza sus producciones y se da cuenta, que a cada sonido le corresponde no una sílaba sino una letra, por lo que ahora logra ser más cuidadosa al escribir y por expresarlo de laguna manera logra descompones la palabra en letras, lo que le permite autocorregirse obteniendo así más logros al escribir, es decir, las omisiones de letras casi han desaparecido.

Otras de las características que pueden presentarse en este nivel son: que haya inversión de letras, tal es el caso de la “b” y la “d” o la “p” y la “q”, confusión de una letra en la palabra; inversión de alguna sílaba como lo podemos ver en el ejercicio de producción de esta pequeña. En suma, este nivel de escritura sirve para afinar pequeños detalles que permitirán en poco tiempo tener la posibilidad de escribir todo lo que se desee expresar

Imagen EO 4



Fuente: Evidencia propia

Palabras que se dictaron:

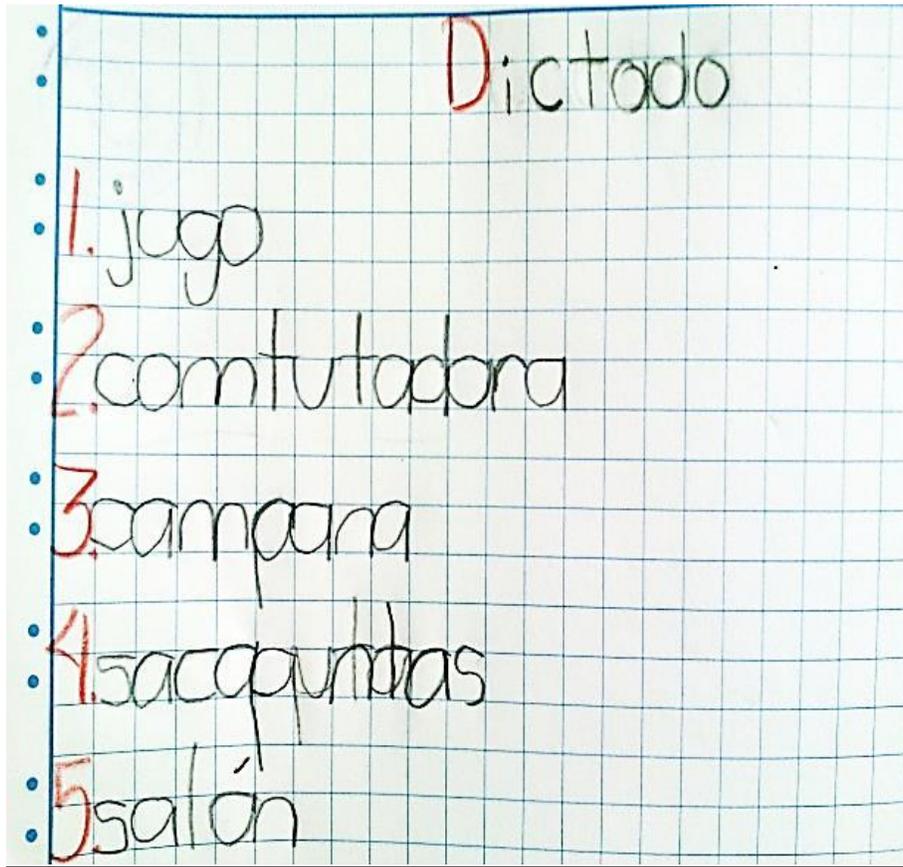
- 1) bota
- 2) quesadilla
- 3) tomate
- 4) farol
- 5) cojín.

Nivel 5: La escritura alfabética

Como ha quedado expresado en el capítulo anterior, el nivel de escritura alfabética es el último nivel por el cual pasan las y los niños durante su proceso de aprendizaje, como podemos ver en este ejemplo, que nos muestra Nikcol de cinco años, es posible ahora utilizar todas las letras del alfabeto para escribir lo que necesita y, si se diera el caso de alguna escritura errónea, se da la autocorrección casi de manera inmediata pues al concluir su producción lo lee y rápidamente se da cuenta si le hace falta algo o en este caso si la letra está al revés, en este ejercicio podemos ver tal situación cuando se le invita a escribir la palabra sacapuntas.

Toda vez que el niño ha llegado a este nivel de escritura cambiará la dirección de aprendizaje, ahora pasa al plano de la ortografía y, como ellos lo dicen, “con cual letra”; es decir, si escriben zapato, tal vez pregunten si con “s” o con “z”, si escriben ciruela, tal vez la pregunta sea ¿con “s”, “z” o “c”; pero en lo que respecta a la construcción de la palabra saben cómo hacerlo.

Imagen EO 5



Fuente: Evidencia propia

Palabras que se dictaron

- 1) jugo
- 2) computadora
- 3) Campana
- 4) sacapuntas
- 5) salón

Con base en lo señalado a lo largo de este capítulo es claro que aun y cuando han pasado más de treinta años desde que Emilia Ferreiro encabezara el trabajo de investigación sobre cómo piensan las y los niños cuando escriben y nos compartiera sus hallazgos sobre los cinco niveles del proceso de escritura, podemos ver que no se han dado muchos cambios, salvo que ahora los pequeños de entre tres y cinco años acuden en su gran mayoría a la escuela dado que ahora es obligatorio que se cursen tres años de preescolar, es claro que ahora tienen un mejor contexto en lo que se refiere al mundo de las letras, lo cual ayuda a obtener evidencia un tanto más formal; es decir, en cuadernos, bajo un concepto de dictado, las y los niños logran escribir dentro de los márgenes de una libreta como área de trabajo, lo que se conoce como ubicación espacial al momento de escribir.

Asimismo, aprenden que existe un tiempo asignado para el desempeño de las labores escolares, esto es el trabajo en libros y cuadernos. Por otro lado resulta interesante observar la persistente resistencia de parte de los docentes para cambiar su concepción sobre el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, considero que debemos dejar de pensar que los niños aprenderán a escribir repitiendo de manera oral de las letras y el llenado de cuadernos con ejercicios que distan mucho de la posibilidad de llevarlos a analizar sus producciones con base en las situaciones didácticas y adecuaciones que como docentes debemos preparar; es decir, es importante cambiar la concepción sobre mirarnos como los que llenamos de conocimientos a nuestras y nuestros alumnos para que “aprendan” a escribir, ya que se ha demostrado que las niñas y los niños en edad

escolar piensan cuando se están alfabetizando, formulan sus hipótesis y las aceptan o modifican conforme avanzan en este proceso tan complejo.

Conclusiones

Indudablemente es necesario ofrecer un adecuado acompañamiento psicopedagógico a los alumnos, ya que el aprendizaje de la lengua escrita es imprescindible para el resto de su formación escolar, pues es el punto de partida para poder tener acceso a todo conocimiento, no sólo dentro de la escuela, sino también fuera de ella.

Por tal motivo, se considera importante retomar de la obra de Emilia Ferreiro lo concerniente a las hipótesis que generan los niños en su proceso para la adquisición de la lengua escrita; ello con la intención de ampliar y clarificar el concepto de lo qué es una hipótesis, describiendo sus características cualitativas y cuantitativas, a fin de que tanto docentes como padres de familia ponderen su relevancia y pertinencia al apoyar a las y los niños en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Las referidas hipótesis de la adquisición de la lengua escrita resultan vigentes, tal y como se demuestra con las evidencias obtenidas de forma recientemente y expuestas en este trabajo monográfico, las cuales son útiles para entender que el niño continúa reflexionando sobre la escritura mientras aprende a utilizar el código de escritura de los adultos.

Para llegar a comprender la escritura el niño razona inteligentemente, emite buenas hipótesis con respecto al sistema de escritura, aunque no sean buenas

hipótesis respecto a nuestro sistema de escritura, supera conflictos, busca regularidades y da significado constante a lo que va entendiendo de la escritura; todo esto el adulto debe observarlo, tomarlo en consideración y capitalizarlo en beneficio del mismo niño, pues de lo contrario la coherencia y lógica que las y los niños han encontrado sobre la escritura desaparece frente a las exigencias docentes que tratan de enseñar a escribir a través de métodos que distan mucho de permitir al niño pensar en lugar de repetir mecánicamente.

Dicho en otros términos, las evidencias expuestas en el presente trabajo monográfico ponen de manifiesto que entre las propuestas metodológicas y las concepciones infantiles (hipótesis) hay una distancia que puede medirse en términos de lo que la escuela enseña y el niño aprende. En este sentido, son importantes dos situaciones: la primera es que se mire al alumno como un individuo capaz de construir su propio conocimiento toda vez que el maestro lo acompaña cuando genera una situación didáctica que le permita al niño pensar en cómo se construye la escrita y generar sus hipótesis, y la segunda es que el maestro considere y conozca que sus alumnos deben atravesar por todo un proceso antes de lograr escribir haciendo uso adecuado de los signos que las personas adultas ya dominamos.

Con el presente estudio monográfico, se aclara y actualiza la conceptualización de cada una de las hipótesis de los niveles del proceso de adquisición de la lengua escrita en las y los niños, con los cual se pone de manifiesto su relevancia como

una herramienta importante para que las y los profesores que nos hemos dado a la tarea de guiar a los niños en este proceso tan complejo.

Bibliografía

- Ajuriaguerra, J. et al. (1998). *La dislexia en cuestión: dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita*. Madrid: Morata.
- Ajuriaguerra, J. (1984). *La escritura del niño*. Vol. I. Barcelona: Laia
- Basurto, A. (1959). *La escritura*. México: Fernández.
- Bang, Vinh. (1962) *Evolución de la escritura del niño al adulto*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Coll, C. (compilador). (1999). *Psicología genética y aprendizajes escolares: recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1975). *Conocimiento Lingüístico y proceso de adquisición de la lengua escrita*. Conferencia pronunciada el 13 de noviembre de 1975 en Montevideo, Uruguay en las X jornadas uruguayas de Psicología.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999a) *Cultura escrita y educación*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (1999b) *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2003) *Los niños piensan sobre la escritura*. México: Siglo XXI.

- Hernández, X. M. (1995). *Evaluación de la aplicación de actividades de lengua escrita en el programa de educación preescolar 1981 y los resultados en los niños*. Tesis de Maestría. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Colima, México.
- Inizan, A. (1989). *Cuando enseñar a leer: evaluación de la aptitud para aprender a leer*. Madrid: Visor.
- Jolibert, J. (comp). (1979). *El poder de leer: Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Lurcat, L. (1979). *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación/Jean Piaget*. México: FCE.
- Piaget, J. (1967). *El Juicio y el razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- SEP (2009). Programas de estudio 2009 y Guías de actividades. Educación Básica. Primer Grado. México: Secretaría de Educación Pública.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Uribe, D. et al. (1966). *Didáctica de la escritura-lectura: primer año de la escuela primaria, fundamentos biopsíco-sociales*. México: Oasis.

Documentos en línea

1. http://www.craaltaribagorza.net/article.php3?id_article=895
 2. <http://www.scribd.com/doc/13369008/Ferreiro-Emilia-Las-Inscripciones-de-La-Escritura>
 3. Ruíz Larraguivel, Estela. *Reflexiones en torno a las teorías de aprendizaje*. Recuperado el 24 de julio de 2010 de:
<http://www.docstoc.com/docs/20972376/REFLEXIONES-EN-TORNO-A-LAS-TEOR%C3%8DAS-DEL-APRENDIZAJE>
 4. Edgar Faure: Aprender a ser
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>
- RECUPARADO 26 DE FEBRERO DE 2011
5. <http://buscon.rae.es/drae/> Diccionario de la lengua española
 6. http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/bmn/harvard_guia_citasbiblio%5B1%5D1.pdf sistema apa
 7. <http://eperezroque.blogspot.mx/2009/04/emilia-ferreiro-investigadora-nacional.html>
 8. <http://perso.wanadoo.es/cgomezmayorga/cuatroanos/escritura.htm>
 9. Hernández y Pérez de León M. *Evaluación de la aplicación de actividades de la lengua escrita en el programa de educación preescolar 1981 y los resultados en los niños*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de Colima. Facultad de Pedagogía. 1995. (PDF)

10. Lirio Moreno García. *Epistemología y constructivismo en la obra de Jean Piaget, actualidad y perspectivas*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía
Universidad Pedagógica Nacional. 2001 (PDF)

11. Niveles de lectoescritura

<http://es.scribd.com/doc/30773120/lectoescritura-niveles>

12. Emilia Ferreiro - outubro de 2006

http://www.youtube.com/watch?v=lmQa0t_qVm4&feature=emshare_video_user