

# Las raíces de la alfabetización

YETTA M. GOODMAN  
*Universidad de Arizona*



## Resumen

*Desde hace aproximadamente 25 años, me intereso en cómo los niños aprenden a leer. Empecé a darme cuenta de que en una sociedad alfabetizada, los niños aprenden cosas sobre el lenguaje escrito no como resultado de una enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada durante cinco o seis años; una sociedad cuyos miembros, haciendo caso omiso del nivel socioeconómico, usan la lectura y la escritura diariamente de diversas maneras. Represento los inicios de la alfabetización con una metáfora —las raíces de un árbol— que, eventualmente, se convertirá en el árbol de la alfabetización de la vida. Estas raíces incluyen: a) mostrar concimiento de lo impreso en contextos situacionales, b) tomar conciencia de lo impreso en discursos coherentes, c) conocer las formas y funciones de la escritura, d) usar el habla para acompañar al lenguaje escrito y e) exhibir habilidad de pensar sobre la lectura y la escritura.*

Palabras clave: *Alfabetización, Niños y niñas, Toma de conciencia de lo impreso en diferentes contextos, Raíces de la alfabetización y Principios del Lenguaje escrito.*

---

## The roots of literacy

### Abstract

*About twenty five years ago, I become interested in how children learn to read. I began to realize that in a literate society, children learn about written language not as a result of instruction in reading and writing in school but because they have been members of a literate society to five or six years: a society whose members, regardless of socioeconomic status, use reading and writing daily and in many different ways. I am representing the beginnings of literacy with a metaphor... the roots of a tree which will eventually become the tree of literate life. These roots include: a) showing print awareness in situational contexts; b) print awareness in conneted discourse; c) forms and functions of writing; d) use of talk to accompany written language; and e) ability to think about reading and writing.*

Key words: *Literacy, children, Print awareness in situational contexts, Roots of Literacy Principles of written Language.*

---

Dirección del autor: Yetta M. Goodman. Universidad de Arizona. Tucson, Arizona, EE.UU.

Cuando comencé a interesarme por cómo los niños aprenden a leer, hace más de 25 años, tenía una idea un tanto ingenua acerca del inicio de ese aprendizaje, así que estudié las experiencias de lectura en niños de primer curso de primaria (6 años, aprox.) en las escuelas de los Estados Unidos. En ese momento creía que la alfabetización comienza en la escuela (como algunos siguen creyendo hoy). Pero pronto aprendí que algunos de los niños que había elegido para mi estudio, que habían sido catalogados como incapaces de aprender a leer en función de un test de predicción, ya daban muestra de saber bastante sobre lectura y escritura.

Ken Goodman ya estaba usando el análisis de «pista errónea» (miscue analysis) en su investigación con lectores mayores y había publicado una primera versión de su modelo psicolingüístico del proceso de lectura (Goodman y Gollasch, 1982; Goodman, 1984). Puesto que me interesaba en desarrollar un modelo psicolingüístico para lectores principiantes, utilicé también con ellos el análisis de «pista errónea».

En el procedimiento del análisis de pistas erróneas el lector debe efectuar una lectura oral de un cuento o un artículo, y después narrar la misma historia por sí solo. El lector es instado a leer sin ninguna ayuda del investigador o del profesor y debe proceder como si estuviera leyendo por sí mismo. La sesión de lectura y narración es grabada y el análisis de los errores de la lectura oral se realiza utilizando la Taxonomía Goodman de Errores de Lectura o una de sus adaptaciones (Goodman, Watson y Burke, 1987). Cada uno de los errores del lector (respuestas inesperadas) es evaluado usando categorías lingüísticas, del tipo de las siguientes: ¿altera el error el significado del texto?, ¿en qué grado y de qué manera se cambia la sintaxis o el significado del texto?, ¿de qué modo afecta el error a la morfosintaxis o al nivel de la oración?, etc.

Los errores producidos por los niños de seis años que he estudiado revelan que, en diversos grados de habilidad, utilizan tres de los subsistemas del lenguaje: a) el sistema grafofónico: sus errores muestran el uso de rasgos

de la ortografía, de la fonología y de las relaciones entre ambas; b) el sistema sintáctico: sus errores a menudo no alteran las estructuras sintácticas, sus sustituciones muchas veces son sintácticamente similares y su entonación muestra que saben cómo comienzan y acaban los enunciados; y c) el sistema semántico: sus errores indican, normalmente, que saben que la lectura debe tener un sentido y generalmente retienen el significado de la historia. Precedían estructuras sintácticas y semánticamente apropiadas y sus autocorrecciones eran selectivas. A través de las observaciones de sus experiencias en la clase, me di cuenta de que estos alumnos de primeros cursos también sabían cómo funcionaba la escritura. Eran capaces de utilizar lápices, bolígrafos, rotuladores y su escritura se parecía al sistema de escritura inglés. Por otra parte, también sabían que lo que la gente escribe puede ser leído.

Di por sentado que estos niños debían saber todas estas cosas implícitas en los actos de lectura y escritura. Sabían que los libros u otros objetos impresos comunicaban mensajes; cómo abrir y manipular libros y revistas; que lo impreso debía leerse de izquierda a derecha; qué partes de lo impreso en el libro servían para leer en voz alta y cuáles podían ser ignoradas. El análisis de pistas erróneas muestra que estos lectores de primer curso, como los lectores mayores con más habilidad, producen errores que a menudo mejoran la comprensión y «negocian» con el texto escrito usando su conocimiento del lenguaje, sus experiencias anteriores y los procedimientos de lectura disponibles en esos momentos.

Empecé a darme cuenta de que en una sociedad alfabetizada, los niños aprenden cosas sobre el lenguaje escrito, no como resultado de la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada durante cinco o seis años; una sociedad cuyos miembros, independientemente del nivel socioeconómico, usan la lectura y la escritura diariamente de diversas maneras. Me di cuenta de que necesitaba comprender mejor el contexto (Halliday, 1975) en el que los niños preescolares ac-

ceden a la letra impresa y a su uso, para entender cómo construyen sus conocimientos sobre la lectura y la escritura.

## INVESTIGACION PREESCOLAR

Decidí, por tanto, observar el desarrollo de la alfabetización en niños aún no escolarizados. Estudié a sujetos de tres, cuatro y cinco años para ver cómo respondían a los episodios de alfabetización en su vida cotidiana. Observé a niños en los mercados, cuando iban de compras con sus padres; en las mesas de las cocinas, donde desayunaban cada mañana; y entrevisté a los niños, a sus padres y profesores en centros preescolares y en sus hogares. Diseñé tareas adecuadas para que los niños pequeños pudieran responder frente a situaciones de alfabetización.

Diseñé la Tarea de Tomar Conciencia de lo Impreso (Print Awareness Task) para descubrir el conocimiento del niño sobre los índices contextuales y lingüísticos en un ambiente letrado. Se presentaba a los niños, una veintena de ítems familiares pegados en una cartulina, tales como la parte frontal de un paquete de cereales, una foto de la fachada de un mercado o de una gasolinera, una bolsa de patatas fritas de una hamburguesería, etc. La tarea de la manipulación del libro (Book Handle Task), adaptada a partir del trabajo de Marie Clay (1980), estaba diseñada para observar el conocimiento y uso del libro impreso por parte de los sujetos. En otras de las tareas, se pedía a los niños que dibujaran o escribieran y luego explicaran lo que habían hecho. Estos estudios fueron contrastados con otros (Y. Goodman, 1986), utilizando niños de diferentes contextos socioeconómicos y distintas procedencias étnicas, que permitieron confirmar los resultados. Por otra parte, he encontrado predecesores en varios estudiosos que, desde 1898, también han explorado el desarrollo de la alfabetización. Entre ellos debo citar a Harriet Iredell, una maestra de Pennsylvania que escribió sobre las experiencias de lectura que tenían los niños antes de ir a la escuela:

«Harold, de tres años de edad, le da un libro a su padre. “Lee una historia”, le pide. El padre lo sienta en sus rodillas y empieza a leer con el libro abierto delante de ambos. Hay interrupciones ocasionales cuando los dos miran las ilustraciones del texto. A veces Harold coge el libro y dice: “Leo una historia”, volviendo las páginas, sigue el texto con los ojos, improvisa y comienza a “leer” un cuento que está compuesto por lo que ha oído y su propia imaginación, Harold está aprendiendo a leer.»

Varios miembros de la familia habían recibido, leído y discutido una carta. Esta fue dejada encima de la mesa y Harold la cogió. Miró alrededor y caminó meditativo con la carta bajo el brazo. En ese momento vuelve la cara en blanco de la hoja y dice: “Quiero escribir”, provisto de lápiz y papel, se sienta en su pequeña silla y permanece muy ocupado durante cinco minutos. Entonces coge la página garabateada y se la da a su abuela con el pedido de que la lea. La abuela ¿duda? No, para nada. En seguida lee enunciados tales que el niño expresa su profunda alegría y satisfacción. Está aprendiendo a escribir.» (Iredell, 1898, p. 235).

También he recibido influencias de otros trabajos, entre ellos el ya clásico de Ferreiro y Teberosky (1979) «Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño», que explora el desarrollo psicogenético del conocimiento de la alfabetización; el examen del conocimiento de lo impreso, y el desarrollo de la alfabetización de niños pequeños que hacen Harste, Woodward y Burke (1984); la investigación longitudinal de experiencias de lectura y escritura de libros de cuentos infantiles hecha en hogares del Canadá por Doake (1981) y, como dije anteriormente, la investigación de Marie Clay en Nueva Zelanda (1972).

## LAS RAICES DE LA ALFABETIZACION

A partir de mi trabajo y del de otros investigadores, escribí un artículo de investigación titulado «Las raíces de la alfabetización» (Y. Goodman, 1980). En él escribía:

«Represento los inicios de la alfabetización con una metáfora —las raíces de un árbol—

que, eventualmente, se convertirá en el árbol de la alfabetización en la vida (...). Es imposible considerar el desarrollo de la alfabetización sin entender el significado de la alfabetización en la cultura. En una sociedad orientada hacia lo impreso, la alfabetización de cada niño es alimentada por los nutrientes del entorno en el que crece. A la vez que cada una de ellas (las raíces) se desarrolla... todas interactúan continuamente y se influyen mutuamente.»

Estas raíces de la alfabetización incluyen:

- a) mostrar conocimiento de lo impreso en contextos situacionales; b) tomar conciencia de lo impreso en discursos coherentes; c) conocer las formas y funciones de la escritura; d) usar el habla para acompañar el lenguaje escrito y e) mostrar habilidad para reflexionar sobre la lectura y la escritura (Y. Goodman, 1986; Y. Goodman, Altwerger y Marek, 1989).

### **Tomando conciencia de lo impreso en diferentes contextos**

El desarrollo de la toma de conciencia de lo impreso en diferentes contextos, es la raíz de la alfabetización más común a todos los aprendices y la mejor desarrollada durante la edad preescolar. En el ambiente rico en materiales impresos de las culturas urbanas y muchas de las rurales, los niños pequeños están continuamente interactuando, organizando y analizando los significados del lenguaje impreso que encuentran —etiquetas en productos para el hogar y de comida, juguetes, carteles en la calle, signos en restaurantes y comercios, etc.—. Para la mayoría de los niños, el desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito empieza en tales contextos de riqueza de material impreso, pero a menudo este hecho pasa inadvertido. Ni los niños ni sus padres son conscientes de que la lectura ya ha comenzado. El contexto en que tiene lugar la toma de conciencia, por medio de estos signos en carteles y etiquetas, incluye el color, forma, cuerpo, movimiento, marcas y el lenguaje oral; pero muchos adultos consideran que los niños no están leyendo el texto impreso sino sirviéndose de los otros índices contextuales para completar el sentido. Cla-

ro está que en el inicio de la lectura se usan todos los sistemas de índices, pero el niño utiliza también el texto impreso y de esta manera construye hipótesis sobre cómo ese texto funciona para crear significados. Taylor y Dorsey-Gaines (1988) documentan el predominio del conocimiento de lo impreso en diferentes contextos, a través de un listado de los tipos y usos de la lectura en cinco comunidades socioeconómicas diferentes, incluidas las comunidades del estudio de Brice-Heath (1983). Incluso las familias de niveles socioeconómicos más bajos están documentadas en actividades de lectura, mostrando una gran variedad de uso de etiquetas y signos.

Por otra parte, muchas de mis conclusiones sobre el significado de la toma de conciencia de lo impreso en diferentes contextos están basadas en la siguiente evidencia: no he encontrado diferencias significativas en las respuestas de toma de conciencia sobre el ambiente de lo impreso entre los aproximadamente 80 niños que representaban las diferentes situaciones socioeconómicas, raciales o de grupos lingüísticos incluidas en nuestros estudios. Por lo menos un 60% de todos los niños de tres años «leían» lo impreso de su entorno, si se encontraba en su contexto natural. Para las edades de cuatro y cinco años el promedio es de un 80% de niños que leen lo impreso de su entorno. La mayoría de los sujetos leen ya sea porque utilizan la denominación exacta, diciendo por ejemplo: «Raisin Bran» o «stop» y señalando el texto impreso apropiado; ya sea utilizando una denominación genérica para textos con nombres específicos, diciendo: «pasta de dientes» para el texto *Crest toothpaste*. Otros leen atribuyendo nombres afines como «McDonald's» al texto Burger King (o marcas similares de hamburgueserías), o indicando el conocimiento de la función de ítems semejantes diciendo «es bueno para ti» mientras señalan la leche o «te lavas los dientes con ella» mientras señalan la pasta de dientes Colgate. Es muy raro que los niños hagan afirmaciones no relacionadas con las etiquetas, porque ellas sugieren no sólo la decodificación del significado de lo impreso sino también su categorización y relación con las experiencias de vida.

### Tomando conciencia de material impreso en los discursos

Las experiencias de los niños con discursos escritos coherentes parece ser más idiosincrática que las experiencias con materiales impresos en situaciones naturales. El material impreso ambiental es muy manifiesto en la vida de todos los niños, aunque las experiencias en cada hogar varíen mucho. En algunos hogares los libros son leídos provechosamente y los adultos leen en voz alta discutiendo el contenido entre ellos. En otros hogares el periódico es usado para discutir sobre temas políticos, para encontrar los programas de la televisión, para buscar las rebajas o para saber los últimos resultados en el fútbol o la información del tiempo. Ana Teberosky (1990) ha examinado la influencia de los periódicos en niños de edad escolar en Barcelona, España. Taylor y Dorsey-Gaines (1988) documentan una gran variedad de tipos y usos de discurso coherente. Las familias más pobres estudiadas en los Estados Unidos leían mensajes escolares, patrones de costura, noticias de la escuela o de agencias de ayuda social, aplicaciones para la ayuda financiera y en el trabajo, la Biblia, cartas de amigos y parientes y muchas otras cosas.

La conclusión de nuestro análisis indica que todos los niños, de alguna manera, manejan libros correctamente. Saben que los libros son para ser leídos, en qué dirección se giran las páginas y que el texto impreso en el libro es el portador del mensaje. Los niños demuestran su conocimiento de términos generales tales como leer, página, historia y libro, respondiendo correctamente a preguntas tales como: «muéstrame la portada del libro», «muéstrame la primera parte de la historia» o «¿por dónde empiezo a leer?». Pero en muchos casos no son capaces de demostrar conocimientos convencionales de términos más específicos como carta, mayúsculas, número y palabra. Estas habilidades están más desarrolladas en niños de cuatro y cinco años que en los de tres años. Por otra parte, son más convencionales en niños de familias que leen y escriben discursos de manera regular y continua. En otras palabras, hay diferencias de edad y cultura en cómo los niños responden

al material impreso en discursos coherentes, pero en ellas pueden influir también los factores experimentales.

### Formas y funciones de escritura

Cuando se le pide a un niño que escriba, descubrimos que las experiencias de escritura varían idiosincráticamente de hogar en hogar y de niño a niño, más de lo que varía la lectura del discurso escrito. Incluso los padres que leen y escriben regularmente, no siempre facilitan el acceso de sus hijos a elementos de escritura. Otros padres, en cambio, proveen a sus hijos, incluso desde los tres años, de lápiz y papel para escribir (Doake, 1988). Así como algunos padres ofrecen muchas experiencias de escritura mientras que otros no lo hacen, también los tipos de experiencias que los niños tienen con la escritura son muy variables. En algunas familias se escriben cartas, artículos e historias regularmente, mientras que en otras se escribe para mantener el control de la marcha de la casa. Un niño de tres años dijo que escribía «tarjetas bibliográficas para meter en una caja». Su madre estaba preparando su doctorado y el niño trabajaba a su lado con sus propias tarjetas, que colocaba en una caja. En otro caso, durante una visita a la Tohono O'odham Indian en un contexto escolar, mientras yo hablaba con los profesores, entró una niña de tres años y colocó dos pequeñas sillas cerca de una de las profesoras, que era su madre. Entonces seleccionó un montón de hojas de una estantería cercana y removió el bolso de su madre hasta encontrar un lápiz. Se sentó en una de las dos sillas y colocó el montón de papeles en la que estaba enfrente de ella. Se dispuso a escribir, mirándome como si estuviera tomando notas. Estaba participando en el acto social de tomar notas con el resto de gente de la habitación. Taylor y Dorsey-Gaines (1988) también documentaron la gran variedad de usos de escritura. Así comprobamos que las familias más pobres utilizan indicaciones escritas para ejercicios de embarazo y postparto, citas con médicos, consejeros sociales y de empleo, listas de compras y regalos o de la comida para una fiesta, etc.

Las experiencias de lectura o escritura del nombre propio constituyen otra influencia en el desarrollo idiosincrático de la escritura. La información sobre el nombre forma parte de lo que Harste, Woodward y Burke (1984) llamaron el depósito lingüístico de los niños. No nos sorprende entonces, que cuando los niños empiezan a escribir, las letras que utilizan en sus mensajes sean las de su depósito lingüístico. Melissa, de cuatro años, ejemplifica este hecho (ver figura 1). Lee su texto en voz alta al investigador que escribe lo que la

niña dicta: (sobre la primera línea) «Melissa»; (sobre la segunda línea) «Te quiero»; (sobre la tercera línea) «Eres bonita». Pero las letras que utiliza para construir el mensaje son las letras de su nombre. Sin embargo, Melissa demuestra un conocimiento importante: para que el mensaje sea diferente a su nombre propio y los mensajes diferentes entre sí, las letras deben estar organizadas en distintos patrones. Ferreiro y Teberosky (1979, 1982) han dado buenas evidencias de este principio de variación.

FIGURA 1

*Melissa (4 años)*

Las diferentes experiencias con las funciones y formas de la escritura determinan diferencias entre los niños a medida que se desarrolla la alfabetización. Sin embargo, y a pesar de los distintos contextos familiares, hay un mínimo conocimiento de lo escrito que poseen todos los niños.

Los datos de mi estudio muestran que los niños conciben la escritura como algo distinto a la lectura. Casi todos los sujetos responden que pueden escribir, pero no están tan bien

dispuestos a decir que pueden leer. También aceptan escribir si se les anima un poco, mientras que la mayoría no lee. El 50% de los niños de tres años hacen signos que se parecen a las letras latinas y formas ondulantes que parecen escritura cursiva. Por su parte, todos los niños de cinco años hacen letras latinas y continúan haciendo uso de una escritura parecida a la cursiva. La mayoría de los niños de cinco años escriben sus nombres de manera legible. Además producen distintas for-

mas gráficas cuando se les pide que dibujen o que escriban, aunque la diferencia entre dibujar y escribir no está muy clara en su explicación oral. La escritura que producen los niños y la observación de la que producen los demás, influye en su visión sobre las diferencias entre lectura y escritura, en su complacencia para participar en actos de lectura y escritura y en su conocimiento sobre las funciones de la lectura y la escritura. Por ello son mucho más capaces de explicar por qué la gente escribe que por qué la gente lee.

### Uso del habla para acompañar el lenguaje escrito

La mayoría de niños tiende a usar los términos «dice» o «digo» cuando atribuyen metáforas a los textos impresos. Es por eso que responden «dice pasta de dientes» o preguntan «¿qué dice eso? (¿qué pone?)». Saben que el término «dice», aunque relacionado con el lenguaje hablado, puede ser utilizado en los contextos del lenguaje escrito. Los niños usan términos como lápiz, leer, escribir, dibujar y libro apropiadamente, y comprenden las preguntas que les hacemos durante un interrogatorio, mostrando que saben el uso convencional del lenguaje hablado en referencia al lenguaje escrito. Aunque algún número de niños de tres años confunde términos como letra, número y palabra o los usan indistintamente durante la descripción de una ilustración, sólo unos pocos a los cuatro años y ninguno a los cinco lo hace. Estos últimos ya usan los términos adecuados al contexto y también otros semejantes. Por ejemplo, todos los niños dirán «pasa la página» cuando acabemos de leer una hoja y preguntarán luego «¿qué hacemos ahora?». Sin embargo, si preguntamos «¿qué es esto?», sosteniendo la página entre los dedos, los niños de tres años y algunos de los de cuatro dirán «papel», o «moverse» (indicando que el papel se balancea), o «un niño» (refiriéndose a un dibujo en la hoja). Sin embargo, muchos de los niños usan términos como libro o cuento y hacen afirmaciones sobre lectura y escritura cuando el lenguaje escrito no es visible. (Un ejemplo es el niño de tres años con las tarjetas bibliográficas.)

### Habilidad para pensar en la lectura y la escritura

Los enunciados metalingüísticos representan conceptos que los niños elaboran sobre el lenguaje escrito. Dado que los investigadores usan este término de formas diferentes, prefiero llamar así sólo a aquellos enunciados que hacen los niños cuando se refieren al lenguaje escrito como un objeto de reflexión metalingüística. Todos los niños de este estudio eran capaces de hablar sobre el lenguaje como un objeto de reflexión. Los enunciados metalingüísticos reflejan la visión idiosincrática de los niños sobre el lenguaje tanto como las visiones convencionales. Sarah, de cuatro años, mira la palabra «leche» (milk) en un cartón de leche y su respuesta es convencional: «Leche. L-E-C-H-E (Milk. M-I-L-K), significa leche. Podría decir madre (señala la M). Así es como se pone madre, pero sé que es de leche.» Veamos otro ejemplo de una afirmación metalingüística: viene de Holly, de cinco años, que está sentada en el parvulario dibujando, al lado de Andrea, también de cinco años. Holly ha dibujado un vagón de tren con tablas cruzando la parte frontal y con un animal detrás de las tablas. En la hoja, al lado del vagón estaba escrito ZOO y en la línea siguiente había escrito la letra L. Entonces dijo en voz alta, sin dirigirse a nadie en particular: «¿Cómo se escribe /ay/ (hace el sonido de la letra I en la palabra lion en inglés). Andrea responde «Apple A» (nombrando la letra). Entonces Holly respondió: «Andrea A» (nombrando también la letra) y escribió la letra N al lado de la L. Aunque Holly era capaz de producir el sonido de la letra «I» en inglés y ambas, ella y Andrea, sabían que la letra A estaba relacionada con «apple» y «Andrea» de alguna manera, Holly no pensó que debía representar el sonido de la letra I en inglés en su escritura de la palabra «lion». Andrea parecía creer, en este momento de su desarrollo, que el sonido /ay/ está representado por la letra A.

Estos ejemplos están apoyados y ampliados por muchos otros de nuestra investigación e indican que la capacidad de los niños de entender afirmaciones metalingüísticas no refleja la calidad de su capacidad para usarlas.

Algunos ejemplos adicionales que pueden ser de ayuda:

Gilbert, de cinco años, dice ante un envoltorio de pasta de dientes CREST:

Gilbert: Pasta de dientes (Toothpaste)

Investigador: ¿Dónde pone pasta de dientes?

Gilbert: Aquí (Señala CREST)

Investigador: ¿Qué más puedes decirme de esto?

Gilbert: (Mira de cerca y señala cada letra cuatro veces mientras pronuncia cada una) K-K-K-K, R-R-R-R-, EE-EE-EE-EE, SS-SS-SS-SS, T T T T.

Investigador: ¿Y qué dice eso? (señalando a CREST)

Gilbert: Pasta de dientes (Toothpaste).

En estos casos (y tenemos muchos ejemplos de este tipo entre los niños de cuatro y cinco años) creo que los niños separan su conocimiento de que pueden obtener un significado de lo impreso, de su conocimiento de la ortografía. Otro ejemplo viene dado por Kristy, de cuatro años, en un ambiente preescolar. Kristy es capaz de escribir los nombres de sus amigos Donna, Donald, Denise. Puede reconocer cada uno de los nombres en el armario donde los niños guardan sus cosas y cuando los nombres son escritos en un papel por un adulto. Durante la entrevista Kristy y el investigador hablan de los nombres que ella ha escrito, y que tienen frente a sí.

Investigador: ¿Cómo sabes cuál es Donna, Donald o Denise?

Kristy: Todos tienen la misma D, la misma de éstas (señala una N en cada nombre) y tienen la misma A como ésta y ésta (señala la A de Donna y Donald). Denise tiene D (nombra las letras y señala cada una en el nombre Denise) L... I mezcladas (continúa, nombrando cada letra, con más confianza en su voz) D... E... U... I... S... L.

Kristy conoce intuitivamente las diferencias entre los tres nombres propios. Sin embargo, explica las similitudes y no las diferencias y aunque es capaz de leer y escribir los nombres de los niños, no conoce los nombres de todas las letras, especialmente la N, y confunde la E llamándola L, dos veces. Parece ser que para Gilbert y Kristy, en este momento, el conocimiento de que lo impreso tie-

ne sentido es más importante que el conocimiento necesario para identificar la relación entre letra y sonido.

Estas cinco raíces de la alfabetización no son desarrolladas por los niños en ambientes aislados, sino en colaboración con los miembros de su familia y su grupo social, en estrecho y continuo contacto con la rutina y/o los actos significativos de alfabetización que ocurren diariamente en sus vidas. Cada experiencia que tienen con la televisión, en centros comerciales, mirando cocinar o limpiar a miembros de su familia, escribir listas, pagar facturas, leer periódicos o Biblias influye en su aprendizaje. Todo esto se suma a su historial de experiencias. Los niños requieren participar socialmente en las actividades de sus padres, hermanos y familia en general y por eso experimentan también con la lectura y la escritura. A medida que negocian con su medio ambiente — a través del habla, los juegos y los centenares de actos y herramientas de alfabetización que encuentran cada día — usan el lenguaje escrito para aprender a «cómo significar» («how to mean», en términos de Halliday, 1975).

Linda Dorn, investigadora y maestra de niños de cuatro años en una guardería, realizó observaciones de un juego en el que participaron los niños pequeños a su cargo. En esas observaciones podemos ver la evidencia de la cantidad de hechos de alfabetización en los que los niños participaron en sus casas, mientras en la guardería aprendían «cómo significar» a través del lenguaje escrito.

«Jamie escribió libros para y sobre su muñeca, Jennifer.

Michelle hizo esquemas de lecciones para su madre, que es maestra.

Bradley, que tenía el hábito de esconderse antes de hablar, hace notas para su madre sobre su comportamiento.

Mikie hace calendarios para su madre así «sabrás cuándo tiene que irse a trabajar», explica.

Bethany y Janna se escriben cartas.

Manuel hace libros de canciones para usarlos durante sus sesiones diarias de canto.»

Jenna anunció que durante el fin de semana había aprendido una nueva manera de ha-

cer su «a» de JeNNA a Jenna. Sabiendo que sus padres trabajaban con ella en casa, dije en voz alta «¡Oh! Mirad cómo la madre de Jenna le ha enseñado a hacer la «a».! Jenny se volvió hacia mí: «No, tonta, mi mamá no me enseñó. Lo encontré en mi caja de cereales.»

Linda Dorn concluye sus observaciones:

«A medida que observo a estos niños de cuatro años leer a sus muñecas, escribir libros, cartas y hacer calendarios, empiezo a verlos como lectores y escritores y no como prelectores o preescritores. Ellos no pretenden leer y escribir, cada uno de ellos tiene una propuesta, una razón para su batalla y en sus mentes usan esas formas de lenguaje para cumplir sus necesidades» (no publicado).

## PRINCIPIOS DEL LENGUAJE ESCRITO

A medida que los niños avanzan sobre las raíces de la alfabetización, el conocimiento que construyen en intercambio con su comunidad social puede ser visto como principios del aprendizaje del lenguaje escrito. Me referiré a tres de estos principios: el funcional, el lingüístico y el relacional.

Mientras las raíces influyen en el desarrollo de su alfabetización, los niños pequeños empiezan a preguntarse: ¿qué funciones realiza el lenguaje escrito en mi vida diaria y en la de mi comunidad, y en mi cultura? Brice-Heath (1983) y Taylor y Dorsey-Gaines (1988) documentan que los niños participan en distintas funciones del lenguaje, dependiendo de las funciones que cumple el lenguaje escrito en su cultura o su sociedad. Muestran cómo el lenguaje escrito sirve a diferentes propósitos dependiendo de las diferencias étnicas, raciales y socioeconómicas. Los niños desarrollan el *principio funcional* de la alfabetización a medida que empiezan a entender las funciones particulares a las que la lectura y la escritura sirven en sus vidas diarias. Comienzan a saber cómo la lectura y la escritura son usadas por la gente en su grupo social. Algunos siempre están rodeados de libros, mientras que otros leen el periódico regularmente. Alguna gente llora o se ríe de las cartas de miembros de la familia, mientras otros

reaccionan enfadándose ante el correo o las facturas. Algunas personas hacen deberes para la escuela y hablan de sus dificultades. Los niños toman conocimiento de la clasificación del lenguaje escrito y personalizan objetos y lugares. Empiezan a saber que cuando la gente quiere recordar algo, escribe mensajes o notas que coloca en lugares especiales. Algunos niños empiezan a escribir notas para ellos mismos, para recordar un juguete favorito o el nombre de algún cuento. Ven que el lenguaje escrito puede ser usado para contactar con otras personas y que algunas veces es usado cuando la gente quiere hacer cosas, cocinar, limpiar o tomar una medicina. Para algunos leer y escribir son actos sociales. Brice-Heath (1983) documenta la naturaleza social de la alfabetización, naturaleza social que los investigadores y los responsables del currículum han tendido a ignorar. Así, por ejemplo, Brice-Heath estudió cómo las familias negras de una comunidad de clase trabajadora al sur de los EE.UU. negocian los significados de muchas de las cartas que reciben de agencias públicas y privadas. Un ejemplo describe la discusión concerniente a una carta recibida por una de las madres:

«Un día, cuando Lillie Mae recibió una carta sobre un programa de jubilación, varios vecinos estaban sentados en los porches, trabajando en coches por allí cerca o barriendo los portales de sus casas. Lillie Mae salió al porche y leyó el primer telegrama... Las discusiones sobre varias partes de la carta continuaron durante cerca de una hora, mientras los vecinos y Lillie intercambiaron sus conocimientos sobre los pros y los contras de estos programas... La pregunta «¿qué significa esto?» fue contestada no sólo por la información de lo impreso, sino también por la reunión del grupo relacionando la experiencia con el texto.»

(Brice-Heath, 1983, p. 196-197.)

Para algunos miembros de la comunidad alfabetizada, leer y escribir son actos solitarios. Para otros, leer y escribir son tanto actos sociales como actos solitarios. Cada uno de estos distintos actos de alfabetización ayudan en la mediación entre la escritura y el niño para informarle sobre sus funciones.

Al mismo tiempo que toman conciencia de

la función a la que sirve la escritura en sus vidas, los niños toman conciencia de que el lenguaje escrito a menudo presenta formas diferentes, cuando sirve para distintas funciones. El descubrir y conocer estas diferencias les ayuda a desarrollar el *principio lingüístico*. Desarrollan el conocimiento sobre cómo están organizadas la ortografía y la gramática del lenguaje escrito.

Las primeras escrituras de los niños se parecen a las formas cursivas de la escritura adulta, pero pronto empiezan a hacer uso de letras o formas parecidas a la letra mayúscula. Esto ha sido establecido en una investigación de principios de los años 30 en alemán y en inglés (Legrun, 1932; Hildreth, 1936). La mayoría de la escritura que los niños ven producir a los adultos es horizontal y cursiva. La mayoría de los escritos en mercados, en las señales de la calle o de la autopista, en TV, cajas de juguetes o alimentos, están escritos con mayúsculas. Los niños que crecen con sistemas de escritura diferentes del inglés escriben de forma diferente. Producen caracteres de forma parecida a las letras que componen el sistema ortográfico de su medio. Bissex (1980) confirma la idea de que los niños construyen su intercambio con lo impreso. Discutiendo el desarrollo de la puntuación de su hijo, sostiene: «La mayor parte del conocimiento de Paul sobre la puntuación procede de la lectura... su instrucción formal... no incluía este tipo de usos.» (p. 181.)

Los niños saben que el lenguaje escrito tiene una organización sintáctica y que necesita ser escrito o leído de determinada manera y en orden para que la comunicación ocurra. Ferreiro y Teberosky (1979) descubrieron esto en los sujetos de su investigación, quienes respondían de forma diferente cuando se les leían textos informativos, narraciones o conversaciones. Los niños reconocen muy bien estas diferencias en el lenguaje escrito. Saben las diferencias que hay entre una programación de TV y las páginas de anuncios, por ejemplo. Es muy común entre los niños pequeños escribir listas de regalos que quieren para Navidad en formatos muy distintos a los de una tarjeta de felicitación o a los de los cuentos.

Un tercer principio, el *principio relacional*, se desarrolla simultáneamente con los otros. Los niños empiezan a saber que el lenguaje escrito representa, simboliza o quiere decir significados o conceptos. Saben que el lenguaje escrito transmite las historias de los libros en formatos particulares y que hay una relación entre lo impreso y las ilustraciones. Muestran que saben que el lenguaje escrito algunas veces representa el lenguaje hablado, pero que a menudo el lenguaje escrito representa directamente el significado.

«Lori tenía dos años y medio cuando su madre le pidió que escribiera su nombre en un dibujo que acababa de hacer para su padre. Su madre sabía que Lori podía deletrear su nombre en voz alta letra por letra, pero nunca le había visto escribirlo. Lori cogió inmediatamente el rotulador con el que había estado dibujando e hizo cuatro rayas verticales en lo alto de la hoja encima del dibujo diciendo una letra para cada raya. Terminó diciendo "Mira, eso dice yo" ("See, that says me"; entrevista oral).»

Los niños van entendiendo cómo la ortografía y la sintaxis del lenguaje escrito se relacionan con la fonología y sintaxis del lenguaje hablado. Uno de nuestros sujetos, de tres años y medio, escribió su nombre, JIMMY, en el orden convencional con grandes letras en toda una hoja. Cuando le pedimos que leyera su nombre, algunas veces decía Jimmy, otras decía James y otras decía James Jones Jr. Otros niños mayores muestran este principio cuando usan mayúsculas para escribir sonidos onomatopéyicos en sus historietas como POW y BANG mientras sus condiscípulos escriben la palabra ratón (mouse) en letras muy pequeñas y elefante (elephant) con grandes letras. Ferreiro y Teberosky (1979) encontraron una evidencia para este principio en su investigación con niños que utilizaban conceptos de tamaño y número para representar a determinadas personas en la escritura. De esta manera, por ejemplo, el nombre del padre debía tener muchas más letras que el nombre del niño.

Lo que es difícil de entender para profesores, padres e investigadores es que estos prin-

cipios y raíces se desarrollen y progresen aun antes de que el niño vaya a la escuela. Pero las raíces y principios se desarrollarán de forma distinta para cada niño dependiendo de las experiencias personales de cada uno (Brice-Heath, 1983; Taylor, 1983; Taylor y Dorsey-Gaines, 1988). Los niños a los que se ha leído durante cinco mil horas (Doake, 1988) antes de ir a la guardería tienen una historia diferente con el lenguaje escrito que los niños que poseen pocos libros en su habitación para examinar cuando lo deseen. Algunos niños tienen un pequeño escritorio lleno de toda clase de elementos para dibujar y escribir, y pueden hacerlo en cualquier momento, mientras que otros niños observan la escritura y la lectura como algo que se usa con un fin práctico como conseguir un trabajo, pagar una factura y leer las malas noticias que llegan en el correo.

Algunas veces, a causa de nuestra propia visión idiosincrática de la alfabetización, acostumbramos a creer que los niños que no han tenido la clase de experiencias que consideramos más conducentes para el aprendizaje de la alfabetización, no viven en ambientes alfabetizados. Y nuestra creencia tiñe la forma en que reaccionamos frente a estos niños y sus familias. Algunos investigadores están ahora estudiando los ambientes alfabetizados en una mayor diversidad de grupos socioeconómicos, raciales y lingüísticos (Taylor y Dorsey-Gaines, 1988; Heath, 1983; Moll et al., 1990; Moll y Whitmore, por publicar). Estos etnógrafos de la escritura están demostrando nuestro etnocentrismo sobre la alfabetización y su desarrollo, a medida que descubren que las familias poseen distintos tipos de relación con la escritura. Para entender las distintas maneras en que los niños responden a los actos de alfabetización, y desarrollan su conocimiento sobre ella, debemos desarrollar un mejor conocimiento de los usos de la alfabetización en una extensión más amplia de hogares y comunidades. Los autores antes mencionados proporcionaron una metodología que capacitó a profesores e investigadores para tener una mayor conciencia y conocimiento de las historias de alfabetización de los niños al dirigir el trabajo rural etno-

gráfico en los hogares y en las comunidades de sus estudiantes.

## LOS PRIMEROS ALFABETIZADORES DEL NIÑO

Examinando estas raíces y estos principios durante un período de veinte años, he tenido la oportunidad de considerar las condiciones que influyen en su desarrollo. La alfabetización se desarrolla y es influenciada por los intercambios que los niños tienen con la alfabetización en sus comunidades desde el primer año de su vida. La escuela tiene también una influencia significativa, pero debemos considerar la casa y la comunidad como los primeros alfabetizadores del niño.

El desarrollo humano es sinónimo de la historia personal y social de cada individuo. Y también cada niño se alfabetiza como resultado de su historia personal y social con los hechos de la alfabetización. La historia social de cada niño incluye no sólo la escritura y lectura en la que el niño participa activamente, sino la lectura, escritura y el habla sobre lectura y escritura en los que está inmerso. Estos aspectos de la alfabetización constituyen la historia social de la alfabetización de cada niño. Pero cada niño responde a la alfabetización de forma diferente basándose en su única historia.

A causa de las experiencias únicas que cada niño tiene, la alfabetización también es única, los fines a los que sirve, las formas que toma y las maneras en que construye significados. Los niños a menudo inventan o reinventan formas y funciones de la lectura y escritura a medida que exploran y experimentan con los usos de la alfabetización.

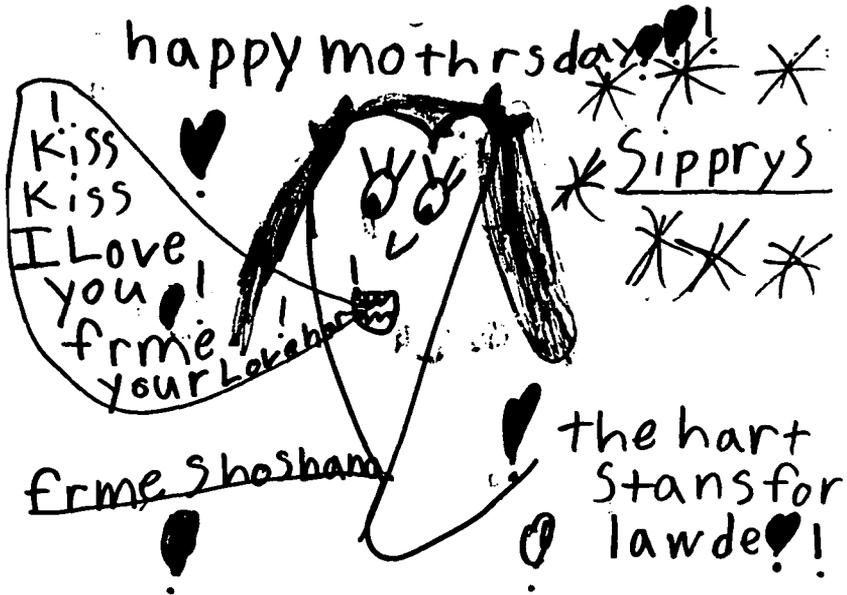
Shoshana, de 7 años, escribe espontáneamente en su casa una felicitación para el día de la madre: «¡Te quiero!, de tu corazoncito» (escrito: «I love you! frme (from) your love hart! (heart)»). Utilizó corazones y estrellas en las exclamaciones para explorar el papel de la puntuación. En la esquina inferior izquierda escribió: «El corazón está para hablar alto» («The hart (heart) stans (stands) for lawde (loud)!») (ver figura 2). No sólo representó

las emociones usando corazones como signos de puntuación, sino que vio que su audiencia podía no entender el uso del corazón para esta función, así que puso el mensaje para

ayudar al lector. Inventó un pie de página o llave para su escritura. Estas respuestas individuales reflejan la historia personal del niño con la alfabetización.

FIGURA 2

Shoshana (7 años)



Los contextos en los que los actos de alfabetización ocurren impresionan a los aprendices. Los niños aprenden que la lectura y la escritura son agradables si han estado en actos de alfabetización agradables. De manera similar descubren que la lectura y la escritura pueden ser dolorosas y difíciles de aprender. Los investigadores, entonces, deben ser especialmente cuidadosos cuando organizan contextos no conocidos y artificiales para los niños que estudian. Aquellos que prefieren trabajar en laboratorios deben tener siempre presente que la lectura y la escritura ocurren en la vida real y no reducir simplemente sus conclusiones al aprendizaje de la alfabetización en ambientes estrechamente confinados. Los niños de nuestro estudio estaban ansiosos de hablarnos de signos y libros cuando

estaban familiarizados con los objetos. Cuando quiera que introducíamos trabajos que suponían palabras no conocidas o signos fuera de contexto se volvían inquietos. Algunos pedían algo de beber o si podían ir al lavabo. Los niños hacen cosas diferentes con el lenguaje escrito en ambientes diferentes y esto debe ser considerado por los investigadores. Shoshana, espontáneamente, escribe postales, cartas y cuentos en su casa, inventando significados y puntuaciones, pero escribe muy poco en la escuela e insiste en que todo lo que escribe debe ser correcto (entrevista oral).

No sólo es importante la calidad de las experiencias cuando ocurren en contextos particulares, sino también la cantidad de tiempo pasado en actos de alfabetización en esos contextos particulares. En las escuelas de los

EE.UU. es común la expectativa de que todos los niños deben «leer» al final del primer curso (6 años generalmente). Sin embargo, la historia social y personal en términos de tiempo utilizado en el aprendizaje de la alfabetización es normalmente ignorada. A menudo esta información no es recogida en muchas investigaciones o ambientes escolares.

Todavía hay mucho que aprender sobre el desarrollo de la alfabetización. Aunque estamos tomando conciencia de que las diferencias culturales, étnicas y socioeconómicas influyen en él diferenciándolo, necesitamos descubrir más sobre la variedad de influencias en el desarrollo de los niños que vienen de distintos antecedentes de alfabetización. También necesitamos entender cómo las diferentes formas de actos de lectura y escritura influyen en el desarrollo de la alfabetización del mismo niño. Como sugerimos en algunos de los ejemplos anteriores, algunos niños tienen más conocimiento del sistema de escritura alfabético cuando escriben que cuando leen. Otros parecen utilizar la escritura convencio-

nal en su nombre propio, pero no en otros nombres ni en otras palabras. Los enunciados metalingüísticos no son necesariamente sinónimos del uso que el niño hace de la escritura y la lectura. Son necesarios estudios longitudinales de casos de niños en diferentes contextos para ayudar a superar estas diferencias. Si pudiéramos descubrir más sobre los ambientes alfabetizados y en una mayor extensión de población, y entender qué formas de aprendizaje desarrollan los niños en diferentes entornos, podríamos hacer un mayor uso en la escuela del conocimiento de los niños y ayudar a los maestros a organizar un currículum que refleje una actitud positiva sobre las experiencias de alfabetización que todos los niños tienen en sus casas y comunidades. Con un mayor entendimiento seremos más capaces de ayudar a las familias y comunidades a realizar sus potencialidades como primeros alfabetizadores de sus niños y avanzar mucho para ayudar a un mayor número de personas a tener conocimiento de su propio potencial para ser alfabetizados.

## Referencias

- BISSEX, G. (1980). *Gyns at Work: A Children Learns to Write and Read*. Cambridge, MA: Harvard University Press, (1980).
- CLAY, M. (1972). *What Did I Write?* Nueva Zelanda: Heinemann Educational Books, (1972).
- CLAY, M. *Patterns of Complex Behavior*. Auckland: Heinemann Educational Books, (1980).
- DOAKE, D. *Book Experience and Emergent Reading Behavior*. Doctoral dissertation. Universidad de Albert, (1981).
- DOAKE, D. *Reading Begins at Birth*. Scholastic-TAB Publications. Richmond Hill, ONT, Canadá, (1988).
- FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. *Los sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México; Siglo Veintiuno, (1979).
- FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. *Literacy Before Schooling*. NH: Heinemann Educational Books, (1982).
- GOODMAN, K. «Unity in Reading». en Purves, A. y, Niles, O. (Eds.). *Becoming Readers in a Complex Society*. 83.<sup>a</sup> Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I. Chicago: Universidad de Chicago Press (1984). 79-114.
- GOODMAN, K., y GOLLASCH, F. *Language and Literacy: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman*. Londres: Routledge and Kegan Poul, (1982).
- GOODMAN, Y. «The Roots of Literacy», en M. Douglas (Ed.). *Claremont Reading Conference Yearbook*. (1980) 1-32.
- GOODMAN, Y. «Children Coming to Know Literacy», en W. Teale y E. SULZBY (Eds.). *Emergent Literacy*. Norwood, NJ: Ablex, (1986).
- GOODMAN, Y. M.; ALTWERGER, B., y MAREK, A. «Print Awareness in Pre-School Children: A Study of the Development of Literacy in Pre-school Children». *Ocasional Paper N.º 4*. Program in Language & Literacy, College of Education Room 504, University of Arizona, Tucson, AZ. 85721. Updated October, (1989).
- GOODMAN, Y; WATSON, D., y BURKE, C. *Reading Miscue Inventory: Alternative Procedures*. NY: Richard C. Owen Publishers, (1987).
- HALLIDAY, M. A. K. *Learning how to Mean: Explorations in the Development of Language*. Nueva York: Elseiver North-Holland, (1975).
- HARSTE, J; WOODWARD, V., y BURKE, C. *Language Stories and Literacy Lessons*. NH. Heinemann, (1984).
- HEATH, S. B. *Ways With Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press, 1983.
- HILDRETH, G. «Developmental Sequences in Name Writing». *Child Development*. (1936), 291-303.
- IREDELL, H. «Eleanor Learns to Read», *Education*, (1898), 233-238.
- LEGRUN, A. «Wie und was, Schreiben Kindergarengzöglinge?», *Leitschrift für Pädagogische Psychologie*, (1932), 322-331.

- 
- MOOLL, L., *et. al. Handbook Chapter: Community Knowledge and Classroom Practice: Combining Resources for Literacy Instruction.* (1990).
- TAYLOR, D. *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write.* Exeter, NH: Heinemann Books, (1983).
- TAYLOR, D., y DORSEY-GAINES, C. *Growing Up Literate: Learning from Inner City Families.* Portsmouth, NH: Heinemann books, (1988).
- TEBEROSKY, A. «The Language Young Children Write: Reflections on a Learning Situation», en Goodman, Y. (Ed.). *How Children Construct Literacy: Piagetian Perspectives.* (1990).

## *Extended Summary*

It is impossible to consider literacy development without understanding the significance of literacy in a culture. In a print oriented society every child's literacy is fed by the nutrients of the environment in which he or she grows. These roots of literacy include: a) showing print awareness in situational contexts; b) print awareness in connected discourse; c) forms and functions of writing; d) use of talk to accompany written language and e) ability to think about reading and writing.

These five roots of literacy are not developed by children in isolated setting but in collaboration with the members of their particular cultural and family groups, through intimate contact with the routine and/or significant literacy events that occur daily in their lives. The knowledge that they construct as they transact with their social community can be viewed as principles of written language learning. These principles are three: functional, linguistic and relational.

Examining these roots and principles for over a twenty year period, has given me the opportunity to consider the conditions that influence their development. The school has indeed a significant influence but we must begin to consider the home and the community as the child's first literacy teachers. But here much is still to be learned about literacy development. Although we are becoming aware that cultural, ethnic and socioeconomic difference influence literacy development differentially, we need to discover more about the variety of influences on children's literacy development that come from a variety of literacy backgrounds.