

ALFABETIZACIÓN

Teoría y práctica

por
EMILIA FERREIRO





siglo xxi editores, s.a. de c.v.

CERRO DEL AGUA 248, DELEGACIÓN COYOACÁN, 04310, MÉXICO, D.F.

siglo xxi editores argentina, s.a.

TUCUMÁN 1821, 7 N, C1050AAG, BUENOS AIRES, ARGENTINA

portada de patricia reyes baca

primera edición, 1997

sexta edición, 2004

© siglo xxi editores, s.a. de c.v.

isbn 968-23-2057-7

derechos reservados conforme a la ley
impreso y hecho en México/printed and made in Mexico

ÍNDICE

NOTA INTRODUCTORIA	9
1. LA REPRESENTACIÓN DEL LENGUAJE Y EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN	13
La escritura como sistema de representación, 13; Las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura, 17; Las conceptualizaciones sobre la lengua escrita que subyacen a la práctica docente, 21; Conclusiones, 27	
2. LOS PROBLEMAS COGNITIVOS INVOLUCRADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN ESCRITA DEL LENGUAJE: LA RELACIÓN ENTRE LA TOTALIDAD Y LAS PARTES	29
3. INFORMACIÓN DISPONIBLE Y PROCESOS DE ASIMILACIÓN EN EL INICIO DE LA ALFABETIZACIÓN	41
Santiago, 43; Mariana, 64	
4. PROCESOS DE INTERPRETACIÓN DE LA ESCRITURA PREVIOS A LA LECTURA CONVENCIONAL	84
5. NEGACIÓN, AUSENCIA Y FALSEDAD	101
6. EL ESPACIO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PRESCOLAR	118
7. PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR	123
8. LA PRÁCTICA DEL DICTADO EN EL PRIMER AÑO ESCOLAR	142
La observación del dictado escolar, 143; Análisis de los datos, 144; La estructura del dictado, 145; Las instrucciones y su relación con el contenido del dictado, 147; El contenido del dictado y su modo de presentación, 149; Algunas observaciones sobre los productos del dictado, 154; Conclusiones, 155	
9. LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA EN EL NIÑO	158
10. ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS Y FRACASO ESCOLAR: PROBLEMAS TEÓRICOS Y EXIGENCIAS SOCIALES	176
La orientación de las políticas de alfabetización, 176; Algunos problemas teóricos vinculados a la alfabetización, 179; Los pre-requisitos como problema escolar, 180; Los pre-requisitos como problema teórico, 183; Síntesis, 189	

II. LOS NIÑOS DE AMÉRICA LATINA Y LA LENGUA DE ALFABETIZACIÓN	191
Los datos del problema, 191; El fracaso escolar inicial, 192; El fracaso de una cierta visión sobre la lengua escrita, 192; Las exigencias de la sociedad contemporánea, 195; La alfabetización en lenguas indígenas, 196; La región latinoamericana como laboratorio natural para evaluar el peso de las diferencias dialectales en la alfabetización, 199	

BIBLIOGRAFÍA	201
--------------	-----

NOTA INTRODUCTORIA

Este libro reúne una serie de trabajos que pertenecen a una década de reflexión e investigación sobre los procesos de alfabetización (de 1983 a 1993). Varios de estos trabajos fueron originalmente presentaciones en congresos internacionales (capítulos 2, 4, 5, 7, 9, 10 y 11), reelaborados luego para su publicación. Los restantes fueron escritos como capítulos para obras colectivas (capítulos 3 y 8) o artículos de revistas especializadas (capítulos 1 y 6), publicados originalmente en inglés, catalán o portugués. Para la presente edición todos los textos han sido objeto de una revisión cuidadosa, particularmente en lo que se refiere a la actualización terminológica y bibliográfica.

Estos textos están centrados en dos preocupaciones que no son antagónicas sino complementarias en el desarrollo de mi propio trabajo de investigación:

a] en tanto latinoamericana, un claro compromiso con el derecho a la alfabetización de todos los habitantes de esta región (niños, jóvenes y adultos; mujeres y hombres; indígenas, mestizos e inmigrantes);

b] en tanto investigadora, una necesidad permanente de vincular la obtención de datos con el análisis epistemológico de las suposiciones inherentes a cualquier acción investigativa.

Esa doble preocupación queda plasmada en el subtítulo del capítulo 10: "Problemas teóricos y exigencias sociales".

Por detrás de esas dos preocupaciones hay un tema central en todos estos textos: develar al sujeto cognoscente, ese sujeto que piensa y actúa frente a las marcas escritas que la sociedad presenta e impone. Un sujeto que trata de comprender el significado y la función de esas marcas, dentro o fuera de la institución escolar, a través de múltiples intercambios sociales, tratando de conciliar informaciones a menudo contradictorias y construyendo sistemas interpretativos que dan sentido a esas marcas. No es fácil develar al sujeto cognoscente cuando este sujeto tiene apenas 4 o 5 años de edad. Sin embargo, ése ha sido y continúa siendo el objetivo permanente de mis preocupaciones como investigadora. Porque si logramos el necesario respeto intelectual hacia el niño que piensa (sin estar aún alfabetizado) no tendremos ninguna dificultad en tener el mismo respeto intelectual hacia el adulto (aunque sea analfabeto).

8 LA PRÁCTICA DEL DICTADO EN EL PRIMER AÑO ESCOLAR*

Saber copiar y escribir al dictado forman parte de las habilidades más antiguas y elementales que, según se supone, también deben dominar los aprendices de hoy. El dictado escolar ha inspirado una cantidad considerable de trabajos, centrados en su gran mayoría en las ventajas del dictado como medio para evaluar la ortografía de los alumnos. Recientemente, A. Chervel y D. Manesse (1989) han podido comparar, con más de un siglo de distancia, a los escolares franceses escribiendo el mismo texto en una situación de dictado. Sus resultados son bastante perturbadores: a un siglo de distancia, la media de errores es prácticamente la misma y los errores se concentran en las mismas palabras.

Sin embargo, nuestro objetivo no es considerar la relación entre dictado y ortografía: no tratamos de saber si, dadas tales o cuales palabras u oraciones presentadas, la concentración de errores y la naturaleza de esos errores son comprensibles, previsibles o alarmantes. Nuestro objetivo es tratar de atisbar, a través de la observación detallada de la manera en que los maestros dictan, cuáles son sus ideas sobre la finalidad de esa situación escolar.

Trabajaremos sobre dictados hechos por los maestros. Reconocemos, sin embargo, que recientemente ha habido interesantes resultados provenientes de una inversión de papeles: niños de nivel preescolar dictando a otros niños o a los maestros (cf. por ej., Teberosky, 1988; Pontecorvo y Zuccheromaglio, 1989; David, 1985).

Una pregunta persistente a lo largo de este trabajo es la siguiente: ¿cuál es la función de esta práctica pedagógica?; ¿qué esperan de ella los maestros? Como veremos enseguida, muchas otras preguntas surgieron del análisis de los datos recogidos.

La observación del dictado escolar

Los datos que analizaremos son datos de observación de actividades de dictado conducidas por maestras de primer año de primaria de escuelas públicas de México. Estos datos se recogieron como parte de un estudio más amplio, cuyo objetivo era analizar los factores intrínsecos a la práctica escolar que pueden dificultar el aprendizaje en el caso de poblaciones de “alto riesgo educativo”. En efecto, se seleccionaron escuelas con altos índices de reprobación durante los cinco años consecutivos previos al del presente estudio (índices entre 20 y 30% entre primero y segundo año de primaria), y dentro de esas escuelas se observó al mayor número posible de clases. Esas escuelas se encuentran en zonas urbanas marginadas de tres grandes concentraciones urbanas de México: Monterrey (en el norte); la capital, México (en el centro) y Mérida (en el sur). En lo que sigue, esas ciudades serán designadas como A, B, C, sin que el orden de las letras corresponda al orden de mención que antecede. Por razones ajenas a la índole científica del trabajo nos comprometimos a evitar la identificación de esas zonas en cualquier publicación al respecto.

Los observadores fueron entrenados para realizar un registro lo más fidedigno posible de esta situación escolar. No se utilizó guía de observación. El registro manual era complementado por una grabación, pero las condiciones de ruido no siempre permitieron hacer uso del registro magnético. El foco del observador era el maestro, pero en algunos casos se pudo registrar también el comportamiento de los niños.

Las observaciones se realizaron en tres momentos diferentes del año escolar: primer trimestre (meses de octubre/noviembre); segundo trimestre (meses de enero/febrero); tercer trimestre (meses de abril/mayo). La primera observación consistió en el registro de las actividades durante un día completo de labores escolares. De todo lo observado ese día analizaremos aquí exclusivamente los dictados que fueron registrados. Las dos observaciones siguientes se centraron en actividades específicas de lectura y escritura que tuvieron lugar en el día de observación elegido. Por lo tanto, los dictados registrados no fueron objeto de una solicitud específica a las maestras, sino que aparecieron como parte de las actividades que ellas habían planeado realizar.

En total, se observaron a 104 maestras¹ distribuidas así:

* Publicado en G. Gagné y A. Purves (eds.) (reds.), *Études en pédagogie de la langue*, vol. 1, Nueva York, Waxmann Münster, 1993, pp. 193-205.

¹ Utilizamos el femenino “maestras” porque la gran mayoría de los docentes eran mujeres aunque había algunos pocos hombres.

Zona A = 49
 Zona B = 34
 Zona C = 21

Por razones ajenas a nuestra voluntad, no fue posible obtener observaciones correspondientes al segundo y tercer trimestre en la zona C, de tal manera que en dicha zona los únicos datos disponibles corresponden al inicio del año escolar. Como nuestro análisis no se centra en la comparación entre las zonas escolares (que, como veremos, presentan entre sí más similitudes que diferencias) decidimos incorporar también esta zona a la muestra global. La actividad de "dictado" es un recurso tan frecuente que el total de dictados registrados es más del doble de las maestras involucradas. En total recogimos 245 dictados distribuidos de la siguiente manera:

Zona A = 116 (31 - 45 - 40 en el orden de observación)
 Zona B = 100 (9 - 49 - 42 en ese mismo orden)
 Zona C = 29 (únicamente primera observación).

Análisis de los datos

Esos 245 dictados fueron transcritos en hojas de análisis donde establecimos las siguientes distinciones:

Introducción - cualquier tipo de instrucción de la maestra previa a la presentación del contenido mismo del dictado (por ej.: escribir el nombre de la actividad a manera de título; poner la fecha o el nombre del niño; numerar los renglones).

Presentación - oralización del texto que debía ser escrito (o sea, el dictado en sentido estricto), detallando la manera en que era presentado (por ej.: palabra silabeada o fonetizada, oración completa o fragmentada).

Repetición - cualquier nueva presentación del texto anterior (o sea, del texto del dictado) indicando si dicha repetición conservaba o modificaba la presentación anterior (por ej.: una palabra presentada completa podía ser repetida por sílabas).

Instrucciones - cualquier tipo de instrucción sobre cómo escribir, ya fuera sobre la forma gráfica de una letra (por ej.: "La del ganchito", refiriéndose a la g), claves acerca de las relaciones entre una palabra y una letra inicial (por ej.: "con pe de papá") o espacios entre palabras

(por ej. "pasen dos puntitos"; "pasen dos cuadritos"; "pongan una rayita para separar").

Información - cualquier tipo de información intercalada en el curso de un dictado, pero que no afecta lo que el niño debe escribir (por ej. "los enunciados empiezan con artículo").

Correcciones individuales, estimulaciones, etc. - cualquier tipo de intervención disruptora que puede ocurrir en el transcurso del dictado; en la mayoría de los casos se trata de correcciones, estimulaciones dirigidas a niños particulares (por ej.: "¡Benito, mira cómo estás escribiendo!"), pero también las hay dirigidas al grupo en general (por ej.: "¡Rápido!"; "¡Fíjense!"; "¡Listos?" "Con muy bonita letra y muy limpias").

La estructura del dictado

Una de las características más sobresalientes de los registros es la dificultad para reconocer el contenido mismo del dictado, a través de una multiplicidad de intercalaciones. En la mayoría de ellos la maestra no se limita a presentar el texto que debe ser escrito (palabra, sílaba u oración) sino que introduce una serie de instrucciones (gráficas u ortográficas) además de repetir, de maneras variadas, el contenido mismo del dictado. El tipo de dictado que predomina en los tres lugares geográficos estudiados, y en cualquiera de los momentos del año escolar, es el que combina presentación del texto con repeticiones y con instrucciones ortográficas o gráficas. Veamos tres ejemplos, de tres maestras diferentes, de tres zonas geográficas diferentes y también de momentos diferentes del año escolar.²

Ej. 1 "¿Listos? ¡La hojita acostada! Pase dos cuadritos para empezar y pone el gato de Gustavo. Gustavo es nombre de persona, con la /v/ de vaca, Gustavo, Gustavo tiene un gato. Un cuadrito para abajo, siguiente renglón. Es un gato... gordo, gordo y gris, la i de yoyo, gris. De día irápido! de día... en otro renglón... le, le, le, de día le, gusta, le gusta, enseguida, en el mismo renglón le gusta, pasa un cuadrito al frente, dormir. En el renglón que sigue en, pasa un cuadrito y escribe la noche, pasando un cuadrito, con la /ch/ de chango, pasea. En el renglón de abajo pone por, por la azotea, la primera /s/ la /s/ de zapato" (13Vc39-3).

² Cuando una consonante aparece entre barras indica que se emitió el valor fónico de la misma. Los puntos suspensivos indican pausas con entonación suspendida. Las comas indican cortes marcados; si esos cortes son silábicos se utilizan guiones como separadores, para facilitar la lectura.

Ej. 2: "Van a escribir dictado pasando dos cuadritos... una letra en cada cuadro. Ahora van a enumerar del uno al cinco para abajo, brincando dos [lo hace en el pizarrón mientras da la indicación] y a mero abajito ponen su nombre con muy bonita letra. ¡Listos? Voy a empezar. Número uno. Con muy bonita letra y muy limpias. Escriban en el número uno. ¡Mireya, pon derecho tu banco! La en el número uno. ¡Fíjate! Voy a dictar una palabra que tiene tres sílabas fa-mi-lia. Dije que la palabra familia tiene tres sílabas pero la tercera tiene tres letras. Ahora come, la familia come. ¡No meta mayúscula en medio, Marcelino! La familia come sopa. En el número dos escriban el artículo los. Ahora, imira mi boca!, los dados, ¿listos?, los dados de, la palabra de. ¡Benito, mira cómo estás escribiendo! Papá. En el número tres escriban el artículo la, acuérdense con que /v/ se escribe vaca, ahora da, ¡fíjate en mi boca!, leche. En el número cuatro... [Se acerca a ver el trabajo de Marcelino y le corrige; le dice que está bien escrito pero que escribió junto "da leche"; le indica que separe, y que leche "es con la /ch/ de chupón"]. Número cuatro. Beto... no... no va artículo, los enunciados empiezan con artículo o con una persona, una, es una palabra de tres letras. Con la /b/ grande, botas. En el cinco con la e mayúscula escriben esa, e-sa es una... suma" (10V28-2).

Ej. 3: "Mamá. Separado, mi-ma, mi-ma [hace la forma de la eme con el dedo en el aire]. A, a solita, ema, e mayúscula. Número dos, la, la, la ele [hace la forma de la ele con el dedo en el aire]. La ni, ahora no es eme, es ene, es sólo un gancho, ña, la-ni-ña, separado, a-ma, primero la a y luego ma, la niña ama a, a solita, a-pa-pá. Número tres, ti-to, con la te de tomate, tito, separado, to-ma-a-to-le, a-to-le. ¿Ya?" (3Ma33-3)

En el cuadro 1 se puede observar que los dictados que combinan, de maneras variadas, los elementos "presentación + repetición + instrucción" (tal como ocurre en los tres ejemplos anteriores) son los más frecuentes en cualquiera de las zonas estudiadas. Pero lo más interesante es constatar que, contrariamente a lo esperado, *su frecuencia aumenta a medida que avanza el año escolar*. Así, en la Zona A la frecuencia de esta estructura del dictado, en los tres momentos sucesivos del año escolar, es de 32%, 58% y 78 por ciento.

Como puede observarse en el cuadro 1, si consideramos todos los dictados que presentan instrucciones (con o sin repeticiones) nos ubicamos por encima del 60%. Esto plantea un interrogante: ¿cuál es la función escolar de una práctica donde se dan instrucciones acerca de cómo escribir? Generalmente se supone que los dictados tienen por función evaluar los aprendizajes anteriores. Pero, ¿cuál es el papel de

CUADRO 1
ESTRUCTURA DE LOS DICTADOS (*frecuencia por zonas, en %*)

	Zona A	Zona B	Zona C	Totales
Presentación	9%	8%	24%	13.6%
Presentación + repetición	20%	25%	7%	17.3%
Presentación + instrucciones	13%	10%	20%	14.3%
Presentación + repetición + instrucciones	58%	57%	48%	54.3%

las instrucciones en una tarea de evaluación? Conviene, pues, detenerse en la naturaleza de las instrucciones.

La instrucciones y su relación con el contenido del dictado

En los ejemplos presentados anteriormente podemos observar instrucciones de diverso tipo. En el ej. 1 aparecen varias instrucciones ortográficas, transmitidas a través de un recurso utilizado con frecuencia por las maestras, que consiste en indicar la pertenencia de una letra a una "palabra clave" ("con la /v/ de vaca" como clave para *Gustavo*; "la i de yoyo" como clave para la conjunción *y*; "con la /ch/ de chango" como clave para *noche*; "la primera /s/ la /s/ de zapato" como clave para *azotea*). Como puede observarse, la relación semántica entre la "palabra clave" – ayuda ortográfica – y la palabra que debe escribirse es completamente aleatoria.

También en el ej. 1 hay instrucciones gráficas relativas a la separación entre palabras. Esta maestra –al igual que muchas otras– utiliza la expresión "pasando un cuadrito" para indicar, en el papel cuadriculado que están utilizando, la necesidad de dejar un espacio en blanco. La maestra del ej. 3 utiliza la expresión "separado" para controlar las segmentaciones gráficas. Ella también utiliza instrucciones ortográficas ("con la te de tomate" como clave para *Tito*), así como instrucciones gráficas verbales ("ahora no es eme, es ene, es sólo un gancho", para evitar confusión entre dos formas gráficas próximas) y gestuales

(con el dedo en el aire traza la forma de las letras eme y ele).

En algunas ocasiones las instrucciones abarcan *todas* las letras de una palabra. Veamos los siguientes ejemplos, donde maestras diferentes dictan palabras, dando instrucciones exhaustivas para todas (o casi todas) las consonantes:

- dictando *come*: 1] "la casa con la o, la de mamá con la e, me"; 2] "la /k/ de casa con la o, co-me-me, me, me, la /m/ de mamá con la e, me"; 3] "la cu de casa con la o, la de mamá con la e".
- dictando *pelota*: "la pe de papá con la e, luego la /l/ con la o, lo, ta, la de Tito con la a".
- dictando *tacos*: "la cruz con la a, la de casa con la o y la /s/".
- dictando *pan*: "la de papá con la a y un arquito".
- dictando *mucha*: "la de mamá con la mu, la de chavo, con la de ocho, cha".

Para comprender algunas de las claves gráficas incluidas en el dictado hay que tener en cuenta que en México la letra escolar es *script* (minúscula de imprenta simplificada).

Las palabras-clave que sirven para identificar las consonantes parecieran ser tomadas de una especie de "diccionario docente" que pertenece a la tradición oral, a pesar de no estar incluido en ninguna de las instrucciones oficiales. El acuerdo es casi masivo con respecto a 14 de las consonantes que presentamos a continuación:

B = "la de burro"	S = "la de sol"
C = "la de casa"	V = "la de vaca"
G = "la de gato"	Y = "la de yoyo"
M = "la de mamá"	LL = "la de llave"
N = "la de nene"	D = "la de dedo/la de dado"
P = "la de papá"	F = "la de foco/la de foca"
Q = "la de queso"	T = "la de Tito/la de tomate"

Nos atreveríamos a sugerir que resultados similares podrían obtenerse en cualquier país latinoamericano ya que ellos parecen reflejar una tradición docente muy enraizada, independiente de las reformas educativas intentadas en cada uno de los países de la región.

La insistencia de las maestras en estas claves ortográficas es tan grande que, cuando dictan las palabras que forman parte de esta lista de palabras-clave, se producen situaciones insólitas (que ninguno de los participantes detecta como tales). Así, hemos registrado absurdos como los siguientes:

- "casa, con ce de casa"
- "Tito, con te de Tito"
- "papá, con pe de papá"
- "vaca, con /v/ de vaca"

Ni la maestra se corrige ni los alumnos reaccionan cuando se les proponen tales instrucciones.

Lo que se pregunta un observador atento (e ingenuo) es: si los alumnos saben escribir *Tito* ¿por qué y para qué hay que decirles que Tito empieza "con te de Tito"?; y si no saben escribir esa palabra, ¿en qué les ayuda saber que Tito empieza "con te de Tito"?

La frecuencia y persistencia de las instrucciones ortográficas nos lleva a la siguiente suposición: *de lo que se trata es de prevenir el error, de impedir que quede registrado en el cuaderno escolar*. Pero, si uno de los objetivos del dictado escolar —en su práctica efectiva, no en sus propósitos declarados —es la pre-corrección del error, ¿cuál es la función de esa práctica?

Como ya señalamos, además de las instrucciones relativas a la ortografía de las palabras aparecen las instrucciones referidas a la separación entre palabras. Ese control (que es más intensivo en la primera mitad del año escolar) se realiza mediante dos procedimientos: "brincar cuadritos", "pasar cuadritos" o "dejar cuadritos vacíos" cuando se utiliza papel cuadriculado, o poner rayitas (tipo guiones). Este último procedimiento nos parece particularmente peligroso, porque introduce en el texto marcas gráficas similares a signos de puntuación, con una función espuria. Es lo que puede apreciarse en el siguiente caso:

Ej. 4: "Escriban ca. Ahora escriban fe. Vamos a escribir otra palabra. Escriban fi y pegado a fi ponen de y de último o. Separen, pongan una rayita para separar y escribir otra palabra. E, e, ahí pegado, le-fa-n-te. Escriban otra palabra, pongan una rayita para separar. Escriban ca-li-fa, califa. Otra. Fo-qui to ¿Ya separaron con una rayita? Escriban ti y después fo" (3Mb34-3).

El contenido del dictado y su modo de presentación

Los dictados registrados consisten en palabras desvinculadas entre sí, en oraciones o sintagmas nominales también desvinculados entre sí, en conjuntos de sílabas, y muy pocas veces en oraciones conectadas entre sí (relatos o pequeñas historias). Por supuesto, se observan combi-

naciones variadas: palabras y enunciados; enunciados y sílabas; palabras y sílabas. El cuadro 2 muestra los porcentajes relativos a dichas categorías.

Más importante que detenernos en las diferencias entre las zonas (teniendo en cuenta que en la Zona C sólo tenemos registros relativos al primer trimestre del año escolar) resulta analizar cualitativamente el contenido del dictado. Cuando todas las palabras dictadas son de una misma categoría sintáctica, se trata siempre de sustantivos. Cuando las palabras no pertenecen a una misma categoría sintáctica, predominan los sustantivos. Pero lo más importante es que, sustantivos o no, lo que predomina es una marcada heterogeneidad semántica, ya que las palabras no se eligen por lo que significan, sino por presentar determinadas dificultades ortográficas. (Como en el ej. 4, en que las palabras dictadas son: "café, fideo, elefante, califa, foquito, tifo", o sea, práctica de la letra *f*, sin importar que *califa* es un término prácticamente desconocido para los niños, y que *tifo* es una pseudopalabra).

En las tres zonas predomina el dictado de palabras bisílabas; se dictan pocos monosílabos y escasísimos sustantivos plurisílabos. Esta preferencia neta por los sustantivos bisílabos se evidencia marcadamente en la elección de los nombres propios, que no se buscan dentro del conjunto de los niños del salón de clases sino dentro de una limitadísima lista de nombres con reputación de "fáciles": Memo, Ema, Pepe,

CUADRO 2

CONTENIDO DE LOS DICTADOS (frecuencias por zonas, en %)

	Zona A (N=116)	Zona B (N=100)	Zona C (N=29)	Totales (N=245)
Palabras	61%	37%	38%	48%
Enunciados	23%	39%	17%	29%
Relatos	5%	1%	0%	3%
Sílabas	1%	0%	14%	2%
Palabras+	2%	8%	21%	7%
sílabas				
Enunciados+	2%	3%	3%	2%
pal. o sílab.				
Palabras +	5%	12%	7%	8%
enunciados				

Lulú, Lalo, Tito, Susi, Cuca (junto con otros parientes cercanos como Beto y Lupe) constituyen los miembros natos de la familia de los dictados escolares.

Los sustantivos que fueron dictados como elementos de unidades mayores (frases nominales u oraciones) tienen las mismas características.

En términos de composición silábica, el prototipo del sustantivo del dictado escolar es un bisílabo con las combinaciones VCV o CVCV. Esto se aplica también a los verbos, ya sea que aparezcan aislados (en listas de palabras) o en oraciones. Todos los verbos aparecen casi exclusivamente en el presente del indicativo, y los más frecuentes son: "ama, mima, tose, usa, pisa". Los únicos monosílabos corresponden al artículo definido (*el* o *la*) y al presente indicativo del verbo *ser* (*es*).

Lo más frecuente es encontrar palabras desligadas entre sí, tanto como oraciones desligadas entre sí, desde el punto de vista semántico, pero ligadas por una reiteración fonética como en el siguiente ejemplo.

Ej. 5: "Ésa es Susi. Ése es su oso. Ésta es Tita. Éste es su oso. Tita asa ese oso. Ésa es Sisi. Esa osa. Uso, iso" (Y10Vb10). [Reconocemos no saber cómo ortografiar la última parte que, en la mejor de las interpretaciones, corresponde a dos pseudo-palabras.]

El inicio de las oraciones dictadas es altamente predecible: artículo definido seguido de sustantivo o nombre propio. Entre estas dos posibilidades se ubica el 75% de las 343 oraciones dictadas, a lo largo del año escolar. (Como lo dice la maestra del ej. 2: "los enunciados empiezan con artículo o con una persona" [sic].)

En resumen: las oraciones de los dictados escolares son altamente predecibles, así como las palabras aisladas. Por la vía del vaciamiento de significación y de las combinaciones privilegiadas se llega a la misma conclusión: no se trata de escribir algo con significado sino de transcribir gráficamente una secuencia sonora. Porque el significado no cuenta hemos podido registrar absurdos tales como "La ballena está llena", "La vaca tiene botas" o (en el ej. 5) "Tita asa ese oso".

Cualquiera que sea el contenido del dictado (palabras u oraciones) pueden acontecer dos cosas: a) que la presentación inicial de ese contenido consista en unidades significativas (no inferiores a la palabra); b) que la presentación inicial consista en unidades no significativas (sílabas o fonos). En el caso a una repetición del contenido puede man-

tener la unidad inicial o descomponerla en unidades menores; en el caso *b* una repetición del contenido puede mantener el desmembramiento inicial o restituir las unidades significativas.

Si la repetición del contenido del dictado mantiene la presentación inicial, diremos que se trata de una repetición *estable*. Si la repetición restituye una palabra que fue presentada silábicamente o fonéticamente, diremos que se trata de una repetición *restitutiva*. Si la repetición consiste en descomponer en sílabas o en fonos una palabra presentada inicialmente como tal, diremos que se trata de una repetición *desmenuzante*. En el siguiente ejemplo (donde se dicta una oración, tres sílabas y luego otra oración) predominan las repeticiones desmenuzantes.

Ej. 6: "Van a escribir el gato está en el sillón. /g/ con la /g/, el gato, el con mayúscula, /g/-a-/l/-o-e-/s/, ese, /s/ de sol, está en el /s/-i, ese, /s/-i. Ahora la sílaba gue. Ahora la sílaba gui, con una u. Ahora go. Ahora las flores son amarillas, con /y/ de lluvia, las flores son amarillas, /f/-/l/-/f/-/l/-ama-ri-/y/... ison flores! fl-fl-/f/-/l/-o-/r/-e-/s/".

En el ej. siguiente (ej. 7) las repeticiones restitutivas (o integradoras) se balancean con las repeticiones estables. Se trata, además, de uno de los pocos casos en que la maestra anuncia que va a repetir.

Ej. 7: "Pongan Pe-pe-es. Voy a repetir. Pe-pe-es-mi-pa-pá. Voy a repetir. Pepe es mi papá. Abajo del número uno pongan el número dos, su puntito y guión. Número dos, Lo-la. Voy a repetir, Lo-la-ve-a-La-lo. Número tres, punto y guión. Ti-to. Voy a repetir. Ti-to-to-ma-a-to-le. Lo voy a repetir todo. Tito toma a-to-le. Ahora el número cuatro debajo del tres, punto y guión. El-de-do-es-mi-o. Voy a repetir. El-de-do-es-mi-o. Ponen el número cinco. La nena. Voy a repetir, ne-na, la-ne-na-llo-ra. Se acuerdan, lla, lle, lli, llo, llu, la nena llo-ra. Voy a repetir. La nena llora. Ahora ponen el número seis. Chu-cho. Voy a repetir, Chucho ti-e-ne, Chucho tiene u-na. Voy a repetir. Chucho ti-e-ne-u-na-ca-chu-cha, ca-chu-cha" (1Mc27).

Además de esta tipología de las repeticiones, que es función de la presentación inicial del contenido a escribir, es posible tener en cuenta otra variable. Hay dictados en los que, en algún momento (presentación y/o repeticiones), se alcanza el nivel superior de integración de las unidades dictadas (ya se trate de palabras aisladas o de oraciones). Por otra parte, hay dictados en los que todo se presenta desmenuzado:

las palabras se recortan en sílabas y las oraciones en palabras, sílabas o incluso en sílabas.³

Los dictados se pueden clasificar según estas dos variables: presentación de unidades significativas o no-significativas, por un lado, y tipo de repetición (estables, desmenuzantes o restitutivas). Según esta doble clasificación, tenemos cuatro tipos posibles de dictados:

- a) dictados cuyo contenido es presentado en términos de unidades significativas (nunca inferiores a la palabra), con o sin repeticiones estables.
- b) ídem, pero con repeticiones desmenuzantes;
- c) dictados cuyo contenido es presentado en términos de unidades no significativas (sílabas o fonos), con o sin repeticiones estables (o sea, sin alcanzar el nivel de restitución significativa);
- d) ídem a c, pero con repeticiones restitutivas.

Atribuimos un dictado a una de esas cuatro categorías cuando más de la mitad del contenido dictado corresponde a esa categoría. Del total de 245 dictados registrados tenemos que:

- Categoría a = 74 (30%)
- Categoría b = 26 (11%)
- Categoría c = 138 (56%)
- Categoría d = 7 (3%)

En resumen: la mayor frecuencia corresponde a dictados que presentan el contenido en términos de unidades no-significativas, y que nunca o muy pocas veces (en menos de la mitad de las palabras o las oraciones dictadas) alcanzan el nivel de restitución significativa en las repeticiones.

³ En el ej. 7 que acabamos de presentar se dictan seis oraciones, de las cuales la primera se presenta silabeada pero luego se restituye ("Pepe es mi papá"); la segunda se presenta silabeada y nunca restituida ("Lo-la-ve-a-La-lo"); la tercera también se presenta silabeada y es parcialmente restituida ("Tito toma a-to-le"); la cuarta se presenta silabeada y la repetición es estable ("El-de-do-es-mi-o"); la quinta tiene una presentación mixta y una repetición final con restitución ("La nena llora"); la sexta y última tiene una presentación mixta con predominio de la silabización, sin restitución ("Chucho tiene una ca-chu-cha").

Algunas observaciones sobre los productos del dictado

A pesar de todos los esfuerzos de las maestras para evitar que aparezcan errores en la escritura, el contenido del dictado es "filtrado" por los esquemas asimiladores de los niños, de tal manera que a menudo aparecen producciones diferentes a las que el maestro espera. No podemos hacer ningún análisis cuantitativo de estos datos, por varias razones: a) porque no pudimos recoger todos los productos del dictado (las hojas de los niños); b) porque observamos en muchos casos que los niños se copian entre sí durante el dictado; d) porque la notable preponderancia de las palabras bisilabas hace imposible identificar algunos de los modos de construcción de escrituras propios del proceso evolutivo (Ferreiro y Teberosky, 1979) que sólo aparecen cuando hay contrastes marcados en el número de sílabas de las palabras que se escriben.

De todos los ejemplos recogidos que permiten comprender la compleja relación entre el texto dictado, el producto obtenido y la interpretación del docente, presentaremos sólo un caso, correspondiente al inicio del año escolar.

Dictado:

A ver, escriban o.../s/...o, o.../s/...o, o.../s/...o. Abajo van a poner su...si, su...si, su...si. Escriban a. ¡Roberto! ¿no te molesta esa hoja que estás pisando? ¡Recógela! Que me digan lo último que dicté. (Niños, a coro: "aaaaa".) A...so, a...so. Se. Escriban so. Otra vez pongan so. So-so. Todas las palabras que dicté estaban en el pizarrón. Vamos a leerlas. O-so; Su-si; a-so; se-so; so-so. Traiganme sus hojas" (1Mc27-2)

Texto esperado: oso - Susi - aso - seso - soso

Textos obtenidos:	Guadalupe	Salvador	Lucía
oso	oso	oso	os
susi	susi	so	ui
susi	susi	si	aas
aso	aso	a	so
		sa	ss
seso	seso	se	
se	se	so	
so	so	so	
so	so	so	

Correcciones de la maestra: Califica a Guadalupe y a Salvador con 9 (nota máxima = 10). Califica a Lucía con 0.

Comentarios: Guadalupe escribió sin ayuda las tres primeras palabras (repetiendo la segunda, quizás porque la maestra también la repitió al dictar). Cuando la maestra dicta "seso", Guadalupe escribe *eo*; su compañera de banco le dice que está mal. Guadalupe borra y escribe *se* y debajo *so*. Compara con su compañera y escribe, encima de esas dos sílabas, *seso*, copiando de su compañera. Para "soso" escribe únicamente *so*. La maestra interpreta que la palabra "soso" ha sido escrita en dos fragmentos.

Salvador trata el contenido del dictado como una serie de sílabas, sin relación entre sí. Esta interpretación suya (bastante razonable, dado el contexto en el que se desarrolla el dictado) no es objetada por la maestra, quien le otorga una muy buena calificación.

Lucía, por su parte, escribe silábicamente, poniendo una letra por cada sílaba que escucha. Las letras que escribe son pertinentes para la sílaba en cuestión (por ej.: *u* para "su", *i* para "si"). Trata de no repetir dos veces la misma letra en una palabra, pero en dos oportunidades no logra cumplir con este requisito, bastante común en niños de ese nivel de conceptualización: *aas* es el resultado para "aso" pero, si observamos el texto del dictado, es bien comprensible que haya dos *a* seguidas ya que la maestra dice "Escriban a", luego regaña a un niño, olvida lo que ha dicho, pide a la clase que se lo recuerde y vuelve a dictar "a...so". Finalmente, *ss* es el resultado inevitable para "soso", ya que Lucía ha escrito *so* para "seso" y Lucía trata de crear una diferencia objetiva para marcar de alguna manera que se trata de dos palabras distintas, algo también muy común en niños de ese nivel de conceptualización. Lucía no copia ni se limita a reproducir lo ya visto. Trabaja inteligentemente pero recibe un cero.

Conclusiones

El análisis de los datos precedentes nos conduce a una serie de conclusiones, a partir de una pregunta-eje: ¿cuál es el significado de esa práctica pedagógica?

Generalmente se asume que se realizan dictados para evaluar los aprendizajes anteriores. Los datos recogidos contradicen esta afirmación. No estamos analizando dictados para determinar promoción. En

tanto práctica cotidiana, no se dicta para evaluar lo aprendido: si ese fuera el objetivo, no se justificarían las instrucciones cuya finalidad evidente es evitar que aparezcan errores en la página. Y, como ya vimos, esas instrucciones que tienden a prevenir el error, lejos de disminuir a lo largo del año escolar, aumentan (probablemente porque también aumentan las dificultades ortográficas y, con ellas, la probabilidad de cometer errores...).

Una interpretación más modesta del dictado cotidiano consiste en atribuirle la finalidad de "practicar lo ya visto". Los datos recogidos confirman esta interpretación, porque jamás se dicta para apreciar cómo logran los niños escribir palabras diferentes pero relacionadas con las ya presentadas. Sólo que, dada la cantidad de instrucciones intercaladas, esta "repetición de lo ya visto" no es tranquilizadora para la maestra, quien parece confiar más en sus propias instrucciones que en la memoria visual de sus alumnos.

Tenemos la impresión de que, en realidad, la práctica del dictado se justifica por sí misma, sin que ninguno de los participantes (maestra y alumnos) se cuestionen sobre la legitimidad de esa práctica. Hay que dictar... porque hay que dictar. Los dictados escolares parecieran continuar, por inercia, una tradición pedagógica que se perpetúa a sí misma, independientemente de las instrucciones oficiales (que, por cierto, en el caso de México no estimulan tales prácticas).

La gran mayoría de los dictados observados sostiene, implícitamente, una visión muy tradicional del proceso de aprendizaje de la lengua escrita: las asociaciones fonema grafema están en el centro del aprendizaje; el significado es dejado explícitamente de lado. La tendencia general de los dictados es iniciar, mantener y/o concluir con unidades no-significativas (sílabas o fonemas). Pueden dictarse pseudopalabras sin que ningún niño pregunte qué quiere decir eso; pueden dictarse oraciones absurdas sin que nadie se percate de ello.

El contenido de los dictados es altamente predecible: se dictan de preferencia palabras aisladas, sin ningún nexo semántico entre ellas; estas palabras son mayoritariamente sustantivos, bisílabos, con sílabas directas (CV). Si se dictan oraciones, éstas también tienen características previsibles: empiezan con artículo definido seguido de sustantivo común o con nombre propio, tienen un verbo cópula o un verbo transitivo, casi siempre en presente del indicativo.

En el contexto del dictado escolar, se hace sufrir al lenguaje tres procesos simultáneos de desnaturalización: vaciamiento de la significación, empobrecimiento (ligado a la alta predictibilidad); sustitución

de unidades lingüísticamente significativas por unidades no-significativas (sílabas o fonos).

A pesar de todos los esfuerzos de las maestras por evitar el error, se puede observar que el texto emitido por la maestra es a veces "filtrado" a través de los esquemas asimiladores de los niños. Quienes así proceden —pensando, en lugar de repetir ciegamente— son los que reciben las más bajas calificaciones. La manera de calificar el resultado del dictado privilegia la copia servil.

El dictado se perpetúa como práctica ritual, sin dejar resquicios para que se manifieste el pensamiento inteligente de ninguno de los participantes de la situación escolar.

Probablemente no contribuye en nada al aprendizaje de la lengua escrita, pero seguramente incluye otros aprendizajes, que poco o nada tienen que ver con la comprensión del sistema de escritura. Para cumplir con esta tarea, los niños deben aprender a encontrar, dentro de una compleja trama de verbalizaciones, el texto que debe pasar a la hoja del dictado; deben encontrar claves que les permitan distinguir dicho texto de las repeticiones que casi nunca son anunciadas como tales; deben interpretar adecuadamente instrucciones gráficas, claves ortográficas, indicaciones gestuales. Todo lo cual, sin duda alguna, tiene que ver con esos famosos aprendizajes escolares descontextualizados que sirven para lograr éxitos escolares.