



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

**La Adquisición de la Lecto-escritura en Niños
de Primer Grado de Educación Primaria**

**(Análisis de Algunos Trabajos con Orientación
Psicogenética)**

T E S I S
de Investigación Documental

**Que para Obtener el Título de:
Licenciado en Psicología Educativa**

P R E S E N T A :

Gabriela Muñoz Apanco



México, D. F., 1992

28/11/93

A ustedes, gracias por la oportunidad.

A mi esposo Rey. Gracias, siempre he contado contigo, me has brindado tu ayuda y apoyo.

A mi hija Kharlita.

A mis padres, gracias por su apoyo incondicional.

A mis hermanas, Alex, Eva y Elsa.

A mis hermanos, Alejandro, Gerardo y Esteban.

A todas aquellas personas a las que debo mi preparación, a las que se preocuparon, desearon o contribuyeron a que lograra este objetivo.

A ti.

Gracias.

Indice

| Contenido | página |
|--|--------|
| Introducción | 1 |
| Capítulo 1. Marco teórico | 5 |
| I. Conceptos fundamentales | 6 |
| II. Función Semiótica | 14 |
| III. El lenguaje | 20 |
| Capítulo 2. Metodología para el análisis comparativo | 25 |
| Capítulo 3. Proyecto de investigación en "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" | 30 |
| I. Diseño experimental | 31 |
| II. Marco teórico | 34 |
| III. Análisis comparativo | 38 |
| Capítulo 4. Descripción de las situaciones experimentales en "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" | 46 |
| I. Aspectos formales del grafismo ... | 47 |
| II. Lectura con imagen | 58 |
| III. Lectura sin imagen | 78 |
| IV. Actos de lectura | 90 |
| V. Evolución de la escritura | 97 |
| VI. Conclusiones de este trabajo | 112 |
| Capítulo 5. Descripción de la obra "Análisis de las pertug | |

| Contenido | página |
|---|--------|
| baciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura" | 117 |
| I. Introducción | 118 |
| II. Proyecto de investigación | 119 |
| III. Resultados obtenidos | 124 |
| IV. Análisis comparativo | 127 |
| | |
| Capítulo 6. Descripción del proyecto "Implantación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" (I.P.A.L.E.) | 130 |
| .I. Introducción | 131 |
| II. Fundamentación teórica | 132 |
| III. Características de los apoyos técnicos | 134 |
| IV. Metodología para el proceso de enseñanza aprendizaje | 136 |
| V. Registro de los resultados | 139 |
| VI. Análisis comparativo | 139 |
| | |
| Conclusiones | 146 |
| | |
| Bibliografía | 160 |

Introducción

Por las experiencias adquiridas durante mi trabajo docente, he identificado algunos problemas presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. Uno de esos problemas y muy importante es la adquisición de la lecto - escritura, la cual tiene grandes repercusiones en todo el proceso de enseñanza aprendizaje posterior, porque tanto la lectura como la escritura son elementos fundamentales para todas las áreas de conocimiento, en todo proceso de enseñanza. El problema se ubica principalmente en la incapacidad de algunos niños para aprender a leer y escribir, esto se advierte en especial porque, además de que al finalizar el ciclo escolar algunos niños han sido considerados como reprobados, repetidores, no promovidos, cuando se llega a niveles superiores, encontramos que otros niños tienen dificultad para expresarse por escrito, o bien, no pueden entender lo que leen. En algunos casos extremos, hallamos niños que han cursado hasta por tres veces el primer año de educación primaria, sin haber podido aprender a leer y escribir.

Algunas veces este problema se imputa al propio alumno, a las teorías y métodos de aprendizaje empleados por el profesor, a la escasa formación del docente, al desconocimiento del desarrollo cognitivo del sujeto-alumno.

Ante este panorama, los conocimientos adquiridos durante la carrera de Psicología Educativa me permitieron buscar una explicación de los procesos de conocimiento que se dan en el niño. Existen diferentes teorías psicológicas que ayudan en este camino, pero la teoría de Jean Piaget ofrece una visión de conjunto de los procesos de adquisición de conocimiento, además es una teoría congruente y por lo tanto la más adecuada desde mi punto de vista para la explicación que se requiere.

Un trabajo que ha tenido grandes repercusiones e in- ---
fluencia en la manera de concebir los procesos de aprendizaje de
la lecto-escritura es el realizado por la investigadora Emilia -
Ferreiro, primero en Argentina, en colaboración con Ana Teberos-
ky (trabajo publicado en la obra "Los sistemas de escritura en -
el desarrollo del niño"), luego en México, en colaboración con -
un equipo de trabajo dirigido por Margarita Gómez Palacio (inves-
tigación que publicaron en una serie de cinco fascículos bajo el
título de "Análisis de las perturbaciones en el proceso de apre-
ndizaje escolar de la lectura y la escritura); de estos trabajos
se ha desprendido una propuesta metodológica que actualmente se
aplica en grupos de educación especial y de manera experimental
en algunos grupos de educación primaria.

Emilia Ferreiro, en sus trabajos, parte de considerar a
la teoría de Piaget como una teoría general que explica los pro-
cesos de adquisición de conocimientos; en este sentido la lecto-
escritura como objeto de conocimiento y el alumno sujeto cognos-
cente.

El estudio que se realiza en este trabajo de tesis tie-
ne como objetivo hacer un análisis comparativo entre los princi-
pios teóricos desarrollados por Jean Piaget y la forma como son
planteados en los estudios desarrollados por Emilia Ferreiro.

Para lograr este objetivo, se desarrolla a partir de la
teoría psicogenética, tres categorías de análisis implicadas en
el proceso de adquisición de conocimientos (sujeto cognoscente,-
objeto de conocimiento y proceso de construcción del conocimien-
to); después se describen los materiales: "Los sistemas de escri-
tura en el desarrollo del niño"; "Análisis de las perturbaciones
en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escri-
tura" y la obra "Implantación de la propuesta para el aprendizaje
de la lengua escrita", haciendo al finalizar la presentación de
cada obra, el análisis comparativo de cada una con base en la --
teoría y en las tres categorías que se han mencionado.

Las propuestas metodológicas ofrecen al docente elementos fundamentales para conducir las actividades educativas en el aula. De esta manera, la propuesta es muy importante en tanto -- que propone la manera de conducir el proceso de enseñanza aprendizaje, en este sentido surge la necesidad de analizar los sustentos teóricos de la propuesta antes de ser aplicados -inclusi- ve de manera experimental- para prevenir ciertos fracasos y asegurar el éxito del aprendizaje.

A partir del análisis se pudo advertir que dentro del - proceso de construcción del conocimiento hay una relación e inte- racción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y se necesi- ta, ante todo, la previa conceptualización de estos elementos. - La lengua escrita es una abstracción, que lleva implícita la par- te significativa en tanto es un elemento de simbolización de la lengua (oral). Un acto de lectura implica comprensión del suje- to, de los mensajes que se le proporcionan, de lo que lee, es de- cir, la lectura se inscribe en un contexto de comunicación. El sujeto que participa en el proceso de construcción del conocimien- to no se encuentra aislado y estable, es un sujeto en desarrollo que piensa, actúa y está en posibilidades de construir el objeto de conocimiento para poder conocerlo.

Según lo anterior, el papel del docente dentro del pro- ceso es comprender ese proceso, entenderlo, construirlo por sí - mismo, apropiarse -cognitivamente- de él para ser capaz de reelab- orarlo, comprender las situaciones en las que se encuentran los alumnos y poder proponer, crear las situaciones de aprendizaje - más adecuadas y que respondan a las necesidades de conocimiento que los niños-sujetos requieren.

Este trabajo puede servir para reflexionar acerca de la labor educativa que se desempeña alrededor de la enseñanza de la lectura y la escritura; así como para señalar algunas prácticas

educativas que se proponen a los docentes y que desde un principio llevan implícitas contradicciones teóricas que repercuten en la nula comprensión del proceso de aprendizaje; y finalmente para reflexionar sobre la importancia que tiene elaborar propuestas metodológicas acordes con los principios teóricos en que se sustentan.

C A P I T U L O I

Teoría de Piaget

Teoría de Piaget

I. Conceptos fundamentales.

Hacer una exposición clara de lo que constituye la teoría de Jean Piaget podría parecer entrar en un lugar donde se -- tiene la impresión de no saber exactamente dónde empieza y dónde termina. Aun así, trataremos de exponer en una forma breve y entendible, algunos aspectos de esta teoría, los cuales servirán -- como fundamento para llevar a cabo el análisis comparativo de algunos trabajos relacionados con los procesos de aprendizaje de -- la lecto-escritura.

A. Epistemología genética.

Se llama Epistemología Genética a la teoría de Piaget, ya que el autor se preocupó por investigar cómo se construyen los conocimientos en el sujeto, cómo el propio sujeto va construyendo los conocimientos y relacionándose con su medio; pero al tratar estos problemas, Piaget tuvo que llegar al estudio de los estadios del desarrollo, es decir, las etapas por las que pasa un sujeto para adquirir conocimientos más complejos paulatinamente. Cada etapa supone el empleo de determinados mecanismos intelectuales propios de ella, que sirven como base para las etapas posteriores. De esta forma, Piaget también postuló su teoría del -- Desarrollo Cognitivo.

Al enfocar sus estudios en esta forma, Piaget trató de explicarse la forma como interaccionaban sujeto y objeto, encontrando las relaciones que se establecen entre éstos, y el papel que juega la inteligencia del sujeto (además de otras capacidades como el pensamiento, la memoria, la actividad, etc.) ante la necesidad de conocer el ambiente que le rodea, de ahí que también podamos ver sus estudios como una teoría de la inteligencia.

El problema de adquisición del conocimiento es inseparable del desarrollo de la inteligencia en el sujeto, - - - - -

- entendida como la capacidad del sujeto para resolver y adaptarse a situaciones que el medio ambiente le presenta. De esta forma, llegamos a preguntarnos cómo el sujeto llega a conocer -- los objetos y a relacionarse con ellos.

Así Piaget nos plantea que la Psicología del Desarrollo se prolonga necesariamente en Epistemología Genética, ya que es necesario advertir la forma cómo el sujeto va adquiriendo el conocimiento, cómo va conociendo y relacionándose con el medio.

B. El Desarrollo.

El desarrollo puede explicarse por diferentes factores, Piaget distingue cuatro.

1. El primer factor es la herencia o maduración interna, éste es insuficiente ya que no se presenta pura o aislada y no actúa por sí misma.

2. El segundo factor es la experiencia física. Es insuficiente ya que la lógica del niño no se extrae de la experiencia con los objetos, sino de las acciones que se ejercen sobre ellos, ya que la actividad del sujeto es fundamental.

3. El tercer factor es la transmisión social, factor educativo en sentido amplio, también es insuficiente por sí solo ya que para que se establezca una transmisión entre el adulto y el niño o entre el medio social y el sujeto, es preciso que exista una asimilación por parte del niño sobre lo que intenta inculcársele desde fuera.

4. El cuarto factor es la equilibración. Existen ya tres factores y es preciso que se equilibren entre sí.

Un descubrimiento, una noción nueva debe equilibrarse -

con otras y se requiere todo un juego de regulaciones y de compensaciones para llegar a la coherencia.

Piaget emplea el término equilibración no en su sentido estático, sino en el sentido de una equilibración progresiva. -- La equilibración es la compensación, por reacción del sujeto, a las perturbaciones exteriores, compensación que lleva hacia la reversibilidad operatoria al término de los estadios del desarrollo.

Teóricamente el problema del desarrollo es un problema de equilibración; ésta última toma su tiempo, y este tiempo cada sujeto lo dosifica a su manera.

Demasiada aceleración corre el riesgo de romper el equilibrio. No se puede, así, acelerar el desarrollo del niño más -- allá de ciertos límites.

C. La Actividad.

El sujeto se va relacionando con el medio ambiente que le rodea mediante la acción que el sujeto mismo ejerce sobre los objetos de su entorno. Así, la acción juega un papel primordial sobre la forma como el sujeto se va a relacionar con su medio. -- Este acción no es en un sólo sentido, pues hace intervenir al sujeto y al objeto mismo de un modo indisoluble y presupone también una intervención cognitiva del sujeto.

Cuando el sujeto llega a interiorizar las acciones ejecutadas, ahora en forma simbólica, y puede combinar estas acciones en múltiples formas, el sujeto va constituyendo operaciones intelectuales. En este sentido, cuando el sujeto actúa sobre los objetos, los transforma.

D. El Conocimiento.

El conocimiento está ligado a acciones o a operaciones

es decir a transformaciones.

El conocimiento en sus inicios no parte de los objetos ni del sujeto, sino de las interacciones que se establecen entre estos dos. Esto supone de manera necesaria una doble organización, por un lado la coordinación de las propias acciones, y por otra, una puesta en relación de los objetos.

El conocimiento de los objetos se encuentra subordinado a ciertas estructuras o esquemas que se caracterizan por constituir agrupamientos de operaciones, o acciones interiorizadas, -- que el sujeto emplea para resolver diferentes problemas que se le presentan, o para conocer los objetos que le rodean; estas estructuras deben ser construidas por el sujeto y no se encuentran dadas en los objetos; la construcción de estas estructuras se -- lleve a cabo mediante los factores del desarrollo que ya mencionamos.

La generación del conocimiento ya no puede reducirse a asociaciones que el sujeto establece, sino que consiste más bien en compensaciones por reacción del sujeto a las perturbaciones -- exteriores. Estas compensaciones constituyen el factor de equilibrio, que es la solución al conflicto que se da entre la asimilación y la acomodación que llevan al sujeto a la adaptación -- (cognitiva). La asimilación consiste en la integración de elementos exteriores a estructuras del organismo que estén ya acabadas o en vías de formación. Se llama acomodación al hecho de -- que un esquema o una estructura de asimilación es más o menos -- modificada bajo el efecto de los objetos que son asimilados.

Ambos mecanismos (llamados invariantes funcionales) son indispensables e indisolubles, ya que si existiera uno solo -- lado, no se producirían adquisiciones, ni incluso el mismo desarrollo; la asimilación contribuye a asegurar la continuidad de --

estructuras y a la integración de elementos nuevos a estas estructuras. Así, la adaptación cognitiva consiste en un equilibrio entre asimilación y acomodación.

El equilibrio gradual entre asimilación y acomodación - resulta de descentraciones sucesivas que permiten al sujeto situarse en los puntos de vista de los objetos o de los demás sujetos. Piaget describió esto en términos de egocentrismo o de socialización, aunque posteriormente reconoció que estos conceptos van más allá, puesto que el progreso de los conocimientos supone una descentración sistemática como condición de la propia objetividad.

En consecuencia, si existen estructuras propias del sujeto y éstas se construyen de manera progresiva, deben existir - estadios del desarrollo.

E. Los estadios de desarrollo.

Para caracterizar los estadios del desarrollo cognitivo, Piaget trate de conciliar dos condiciones necesarias, la de un orden de sucesión constante y la construcción continua sin preferencia íntegra de estructuras, ayudándose de las aportaciones exteriores de la experiencia y de las estructuras internas del sujeto que se construyen sin estar predeterminadas.

Además de estas dos condiciones, Piaget toma en cuenta, en el orden de sucesión, el tiempo y la intervención de un tipo de regulación evolutiva.

El desarrollo de los estadios de la inteligencia sigue un orden de sucesión constante, porque cada uno de ellos es necesario para la formación del siguiente, y es posible que engloben algún componente biológico de maduración.

Este orden de sucesión muestra que para construir un -- nuevo instrumento lógico son necesarios siempre, instrumentos lógicos preexistentes; es decir, la construcción de una nueva noción supone siempre substractos o subestructuras anteriores y -- por consiguiente regresiones indefinidas.

El desarrollo se hace por escalones sucesivos, por estadios y por etapas; Piaget distingue cuatro etapas en este desarrollo: (1)

1. Etapa sensoriomotriz.

Esta etapa precede al lenguaje, corresponde a la inteligencia sensorio-motriz. Tiene una duración del nacimiento hasta los 18 meses de edad aproximadamente. Existe en esta etapa una inteligencia anterior al lenguaje aunque aun no hay pensamiento. La inteligencia es la solución de un problema nuevo por el sujeto, es la coordinación de los medios para llegar a un fin que no es accesible de manera inmediata. El pensamiento es la inteligencia interiorizada, no se apoya sobre la acción directa sino sobre el simbolismo, sobre la evocación simbólica. En esta etapa el sujeto capta la realidad directamente y no a través del -- pensamiento.

Los actos de inteligencia están presentes antes de que el sujeto aprenda el lenguaje o constituya el pensamiento; en esta etapa, un primer acto de inteligencia en el sujeto es la permanencia del objeto (si se esconde un objeto el sujeto es capaz de buscarlo); esta permanencia supone la localización del objeto y esta localización supone también la organización del espacio, -- que implica relaciones particulares del tipo: arriba, abajo, derecha, izquierda, etc. Hay por lo tanto en la permanencia del objeto toda una construcción de inteligencia que aunque parece muy simple no supone necesariamente la representación simbólica o el pensamiento.

(1) c.f.r. PIAGET, J. Estudios de psicología genética. p.p. 59-61.
PIAGET, J. Psicología del niño. Cap. I.

Durante este primer año se construyen todas las estructuras ulteriores (noción de objeto, espacio, tiempo), bajo la -- forma de secuencias temporales (noción de causalidad, de conservación, etc.), es decir, se construyen todas las nociones que -- constituirán posteriormente el pensamiento y que se elaborarán -- desde su nivel sensorio-motriz y se ponen en acción con la actividad del sujeto.

El desarrollo cognitivo del sujeto es extraordinariamente acelerado durante el primer año, es posiblemente el período de la niñez donde las adquisiciones son más numerosas y más rápidas. El sujeto llega a constituir toda una organización espacial, táctil y auditiva para empezar a relacionarse con su medio.

2. Etapa preoperatoria.

Esta segunda etapa comienza con la aparición del lenguaje y dura hasta los siete u ocho años aproximadamente. Es de la representación preoperatoria. Alrededor del año y medio o dos años, el sujeto entra en esta etapa, adquiere la capacidad para representar algo por medio de otra cosa, es decir, aparece la -- función simbólica; ésta se manifiesta mediante el lenguaje, el -- juego simbólico y la imitación diferida o simbólica gestual. Se da el comienzo de la imagen mental o imitación interiorizada. -- El lenguaje viene a ser un sistema de signos sociales. El juego, antes de esta etapa estaba constituido sólo por ejercitación motriz; a esta edad, el niño, mediante el juego, es capaz de representar alguna cosa mediante otra. Todo este conjunto de simbolizantes que aparecen en este nivel hacen posible el surgimiento -- del pensamiento. Recordemos que el pensamiento es un sistema de acción interiorizada que conduce a estas acciones particulares -- que se llaman operaciones.

3. Etapas de las operaciones concretas.

Se sitúa cronológicamente alrededor de los siete años

y dura aproximadamente hasta los once o doce años de edad. El niño es capaz de coordinar operaciones y éstas adquieren la característica de la reversibilidad operatoria; así, el niño puede efectuar una actividad que versa sobre alguna transformación y luego invertir la actividad para 'anular' la transformación.

Este periodo coincide con los comienzos de la escuela primaria. Este periodo corresponde a una lógica que no versa sobre los enunciados verbales y que se aplica sobre los propios objetos manipulables. El sujeto es capaz de llevar a cabo operaciones e invertirlas, se trata de una lógica en el sentido de que las operaciones estén coordinadas, agrupadas en un sistema de conjunto que posee sus leyes en tanto que son totalidades.

En este estadio se construyen estructuras a partir de este momento las nociones de conservación se hacen posibles. Se adquieren así nociones de conservación, de clasificación, de seriación.

La actividad del sujeto se enfoca más al manejo de los objetos de los que obtendrá conocimientos. A diferencia de la siguiente etapa en donde tendrá la capacidad de razonar, más que sobre los objetos, sobre enunciados verbales.

4. Etapa de las operaciones formales o proposicionales.

Inicia aproximadamente a los once o doce años y dura hasta los catorce o quince años de edad en promedio. El sujeto se vuelve capaz de razonar y de deducir, es capaz de emplear una lógica y un razonamiento deductivo sobre una hipótesis y sobre proposiciones.

Piaget afirma que al llegar al término de esta etapa uno se encuentra en presencia del camino final, que toma mucho tiempo porque para llegar hasta aquí es preciso pasar todo a una

serié de etapas y que siendo cada una necesaria para la conquista de la siguiente. Como puede verse, Piaget afirma así, el papel tan importante del tiempo en el desarrollo.

II. Función semiótica (simbólica).

La exposición de los elementos que constituyen la teoría de Piaget tiene que llevarse a cabo en un todo, sin aislar las conceptualizaciones que le sirven como eje, ya que existe una gran interrelación entre estos conceptos. De esta forma, al hablar del desarrollo cognitivo, hemos de referirnos a las funciones cognitivas del sujeto, a los presupuestos biológicos, a las consecuencias epistemológicas y el papel de la función social dentro de este desarrollo.

El tema de análisis que nos ocupe es el del proceso de adquisición de la lecto-escritura, en donde el papel de la adquisición y desarrollo del lenguaje es primordial y ubicados en las concepciones de la teoría psicogenética, el lenguaje es una manifestación de la Función Semiótica que proporciona al niño la capacidad de manejar símbolos y signos, es decir, representaciones. El lenguaje es un elemento en donde intervienen otras manifestaciones y funciones como la imitación, el pensamiento, la inteligencia, la formación de estructuras lógicas, y principalmente, la relación del sujeto con el medio ambiente, ya que el lenguaje se adquiere principalmente en un contexto de imitación, que va conformando el pensamiento, -que constituye una representación mayor-, y que poco a poco, en ese ir del yo del sujeto a lo real va adquiriendo el lenguaje.

Es posible que en esta forma, la adquisición de la lecto-escritura pueda darse en un proceso similar al del desarrollo del lenguaje, ya que aplicando algunos conceptos de la teoría piagetana como el de la Función Semiótica, la lengua escrita constituye un elemento de representación que es ajeno al sujeto y --

que debe ir conociendo, empleando todas sus capacidades cognitivas.

Trataremos de exponer a continuación, aunque de manera breve, la Función Semiótica para llegar a una explicación del lenguaje, desde ésta teoría.

La Función Semiótica aparece al término del período sensorio-motor, alrededor del año y medio o dos años de edad. Es fundamental para el desarrollo posterior y consiste en la capacidad que tiene el sujeto de poder representar algo, sea un objeto, esquema, etc., por medio de un significante diferenciado que el sujeto identifica y que sólo sirve para esa representación.

Piaget llama a esta Función Simbólica, porque es una actividad que tiene la función generadora de la representación, -- que implica la evocación representativa de un objeto o acontecimiento ausentes, constituyendo el empleo de significantes diferenciados. Esta función engendra así dos clases de instrumentos para el sujeto: los símbolos y los signos; los primeros representan al objeto evocado, mientras que los segundos representan al significante y son convencionales o arbitrarios. En tanto que esta función engendra símbolos y signos, Piaget la llama función semiótica (capacidad del sujeto para constituir el conjunto de los significantes diferenciados).

Las manifestaciones de la Función semiótica son: imitación, juego simbólico, imagen mental y lenguaje. Entre el juego simbólico y la imagen mental se encuentra el dibujo, como una actividad que se nutre de estas dos manifestaciones.

A. Imitación.

Constituye una representación de los actos materiales -- en acción y no en pensamiento, es una especie de copia percepti-

va, hacia finales del período sensorio-motor, cuando el niño es capaz de generalizar la imitación y dominarla, es entonces cuando se hace posible la imitación diferida. El niño es capaz de emplear la imitación como un significante diferenciado, desprendiéndola de su contexto y utilizándola para relacionarse con su medio; este significante llegará a ser representación en el pensamiento del niño, esta representación se verá reforzada con actividades como el juego simbólico y el dibujo.

La imitación, como tal, constituye una acomodación del yo a lo real, en tanto que es una copia, por parte del niño, de los patrones o normas sociales que por el momento le son externos y a los cuales tiene que irse acomodando, conociendo.

B. Juego simbólico.

El juego desempeña un papel importante en el desarrollo del niño. También es un elemento por medio del cual interactúa con su medio. El niño tiene que conocer un mundo físico y social que no comprende, adentrarse a las relaciones sociales establecidas en donde las normas y reglas que se manejan le resultan ajenas. Al ir conociendo este mundo, el niño sufre desequilibrios, por lo que, es necesario tenga un equilibrio efectivo e intelectual, lo cual logra mediante el juego.

Recordemos que el sujeto conoce por medio de los mecanismos de asimilación y acomodación, así como de equilibración que constituye una adaptación; el niño conocerá ese mundo mediante el juego, el cual constituye una asimilación de lo real al yo, en tanto que la imitación es una acomodación del yo a lo real, auxiliándose de su inteligencia para lograr un equilibrio entre estas dos actividades.

Es necesario hablar específicamente del juego simbólico y no de juego en general. El juego simbólico se encuentra empe-

pado de imitación y en muchas ocasiones llega a constituir el -- elemento de expresión de emociones afectivas.

El juego simbólico, en tanto que constituye una asimilación, se traduce en una particular utilización de los símbolos -- que el niño está manejando y generando; así, el sujeto emplea esos símbolos a voluntad para expresar todo lo que en la experiencia vivida no puede ser formulado y asimilado.

El juego simbólico es el medio por el cual el sujeto -- tratará de ir conociendo y entendiendo el mundo que le rodea.

C. Dibujo.

Es una manifestación de la Función Semiótica que se puede ubicar a mitad del camino entre el juego simbólico y la formación de la imagen mental.

Piaget considera importante el dibujo ya que puede ser una introducción al estudio de la imagen mental y además es un -- intento del niño por darle alguna interpretación al medio que le rodea. Es una representación propia del pequeño, de esa realidad que está conociendo.

D. Imagen mental.

Las imágenes mentales son el resultado de una imitación interiorizada que viene a ser una copia activa de lo que el sujeto está percibiendo del exterior, y constituye después una asimilación que posteriormente contribuirá a conformar el pensamiento. Este tipo de imágenes no sólo se constituyen a partir de las percepciones; si esto no fuera así, habría manifestaciones de ellas en el período sensorio-motor.

Hay dos categorías de imágenes: las reproductoras (se limitan a evocar actividades conocidas y percibidas anteriormente)

te); y las imágenes anticipadoras (son capaces de imaginar movimientos o transformaciones, así como sus resultados, sin haber tenido una experiencia previa en estas actividades).

En el nivel preoperatorio, las imágenes mentales del niño son más bien reproductoras, estáticas, con creciente dificultad para producir movimientos o transformaciones; sólo a nivel de las operaciones concretas los niños consiguen llevar a cabo reproducciones o transformaciones, lo que supone una reanticipación. Toda imagen de movimientos o transformaciones se apoya sobre las operaciones que permiten conocer e imaginar esos procesos.

Piaget distingue por oposición a la imagen mental (que es una imitación interiorizada), la imagen-copia, la cual es una simple imitación material o gráfica gestual. Así, en la imagen-copia, el modelo queda ante los ojos del sujeto o acaba de ser percibido en ese momento sin que pueda haber evocación diferida a largo plazo.

Tenemos por ejemplo: una niña se encuentra jugando con su muñeca, le está 'dando de comer' y le dice: -anda, come ¿no te digo?...debes comer bien para que crezcas sana y grandota. De pronto, la muñeca resbala de sus brazos y cae; la pequeña se asusta y dice: -¡ahh! ya te caíste, pero yo te voy a curar, ¡anda; ya no llores.

En este ejemplo, cuando la niña 'da de comer' a su muñeca estamos en el plano de la imagen reproductora, ya que está reproduciendo una actividad que su mamá repite con ella y que está presente sólo mentalmente en la niña (si en ese momento estuviera la mamá llevando a cabo esa actividad se trataría de una imagen copia). La respuesta de la niña cuando se resbala la muñeca es una imagen anticipadora, ya que la pequeña es capaz de anticipar una posible respuesta ante la caída 'de su bebé' ya que no es pg

sible que ella se haya caído de los brazos de su mamá.

La imagen nos ayuda a precisar el conocimiento de las estructuras operatorias, pero no es el único elemento por el que se engendran dichas estructuras; aproximadamente a los siete u ocho años de edad, la imagen se hace anticipadora y en consecuencia puede servir como soporte a las operaciones; este progreso resulta de la acción del sujeto y no del simbolismo imaginado, autónomo, ni de los signos verbales o del lenguaje.

E. Lenguaje.

El lenguaje aproximadamente aparece al mismo tiempo que las otras manifestaciones de la función semiótica. Se inicia -- tras una fase de balbuceo espontáneo hacia los seis u once meses de edad, posteriormente hay una fase de diferenciación de fonemas, por imitación, aproximadamente a los once o doce meses, pasando por un estadio situado al término del periodo sensorio-motor, que ha sido descrito como el de palabras frases, a partir de esquemas senso-motores. Al finalizar el segundo año se señalan frases de dos palabras, posteriormente pequeñas frases completas sin conjunciones, ni declinaciones. Finalmente se da la adquisición progresiva de estructuras gramaticales. (2)

En general podemos decir que la función semiótica presenta una notable unidad en todas sus manifestaciones, consiste siempre en permitir la evocación representativa de objetos o acontecimientos ausentes, así pueda tratarse de imitación diferida, de juego simbólico, de imágenes mentales, de dibujo o de recuerdos-imágenes y hasta de lenguaje, sin que cada una de ellas se desarrolle de manera autónoma y poco a poco van haciendo posible el pensamiento, ayudándose de la inteligencia como elemento de estructuración.

(2) En el siguiente apartado se llevará a cabo una conceptualización más amplia del lenguaje.

III. El lenguaje.

Bronckart, en su libro "Teorías del lenguaje" (3) considera que existen dos periodos de la obra piagetana acerca del lenguaje. A continuación explicaremos su punto de vista.

Nos dice que el primer período comienza con la publicación de la obra "El lenguaje y el pensamiento en el niño" y termina con la publicación de la obra "El juicio moral en el niño" (Piaget.1932); se encuentran también sus publicaciones como "El juego y el razonamiento en el niño", "La representación del mundo en el niño" y "El lenguaje y pensamiento en el niño". En estas obras, nos dice, Piaget intenta formular un primer análisis de los mecanismos del pensamiento del niño y comprueba que la mayoría de los enunciados de los sujetos se emiten en ausencia de un interlocutor -monólogos- y acompañan principalmente la acción o el juego, a esto lo llama lenguaje egocéntrico y lo opone al lenguaje socializado.

Piaget propone tres categorías del lenguaje egocéntrico: las repeticiones ecológicas (balbuceos, lalaciones) en donde el niño repite sin intención comunicativa y sin precisar palabras; los monólogos (que acompañan la acción para reforzarla o sustituirla -el niño habla para sí mismo-), y los monólogos colectivos (los niños parecen que se hablan entre sí pero sin la necesidad de ser escuchados).

Continúa diciendo que Piaget afirmaba que con la desceptración, el niño podía entrar en un sistema de comunicaciones, - lo que manifiesta en su obra "Lenguaje y pensamiento en el niño", en donde también deja ver Piaget, en detalles, dos temas que desarrollará tiempo después: el primero es la interacción entre lenguaje y pensamiento (su relación en la constitución de cada uno),

(3) Bronckart. Teorías del lenguaje. Barcelona, España. 2a. ed. Herder, S.A 1985 pp 41.- 57.

lo que trabajará en su obra "La formación del símbolo en el niño". El segundo tema que trabajó fue en cuanto a la adquisición del lenguaje.

Según Bronckart, el segundo período del que hablamos, - comprende la elaboración de la teoría operatoria propiamente dicha, con las obras sobre la construcción de la inteligencia, que sintetizará Piaget 30 años después en el libro "Psicología del niño". Esta etapa -opina- puede referirse a la relación entre - lenguaje y desarrollo cognitivo.

Bronckart considera que el primer periodo constituye -- una descripción de la adquisición del lenguaje en el niño y -- "(...) refleja una concepción muy clásica de la interacción lenguaje pensamiento y casi se podría decir que no son muy piagetianos"(4).

El segundo periodo -afirma Bronckart- trata de la construcción del conocimiento y Piaget trata de ubicar al lenguaje - como una actividad cognitiva y su papel dentro de esta misma actividad. Considera también a este respecto, que hay que hablar - de dos problemas, el primero relacionado con el origen del lenguaje y el segundo con el impacto que tiene el lenguaje, una vez adquirido, sobre el desarrollo cognitivo del sujeto.

Para este trabajo, consideramos el orden que sugiere Bronckart, primero en cuanto al origen del lenguaje, segundo, su relación y papel en el desarrollo cognitivo. Hablaremos también de su papel en la formación de estructuras operatorias, y - por último, su relación con el pensamiento.

A. El lenguaje y su adquisición en el niño.

(4) Bronckart J.P. Op.cit. p. 41

A. El lenguaje y su adquisición en el niño.

La evolución del lenguaje, de manera descriptiva, comienza tras una fase de balbuceo espontáneo (seis a once meses) y -- posteriormente una fase de diferenciación de fonemas por imitación (aproximadamente a los doce meses), ubicándose en el periodo sensorio-motriz y que se describe a menudo con el nombre de periodo de palabras-frases. Al finalizar el segundo año ya se señalan frases de dos palabras, luego pequeñas frases incompletas sin conjugaciones y después una adquisición progresiva de estructuras gramaticales.

El lenguaje es una de las diversas manifestaciones de la función simbólica, le anteceden la imitación diferida, el juego simbólico, la imagen mental y el dibujo, con los que se engendran instrumentos como símbolos y signos que contribuyen a establecer el lenguaje en el sujeto.

El lenguaje en ningún sentido es innato, su aparición es producto de los instrumentos cognitivos y de representación desarrollados por el sujeto durante el periodo sensorio-motriz en donde la función simbólica tiene un papel importante.

El lenguaje es una característica social; así, el niño no puede elaborar un lenguaje propio, aislado del contexto social, éste le ayuda y contribuye a la formación del lenguaje. (De ahí la existencia de diferentes idiomas).

La imitación constituye una acomodación del yo a lo real, mientras que el juego es una asimilación de lo real al yo; y es mediante la inteligencia que se logra un equilibrio entre imitación y juego, esto lleva a constituir imágenes mentales en el sujeto, la asignación de valores sonoros a imágenes mentales que el pequeño desea representar, constituye --en sus inicios-- el lenguaje. Este se adquiere sobre todo en un contexto de imitación,

de ahí la influencia determinante del factor social.

B. El lenguaje y el desarrollo cognitivo.

La teoría de Piaget, como una teoría de la formación del conocimiento, trata de conocer cómo el sujeto va conociendo el mundo que le rodea.

El papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo va a servir de interacción. No será necesario para constituir el pensamiento, ni la inteligencia, ni las operaciones o esquemas, sin embargo, contribuye a establecerlas y algunas de estas características contribuyen a consolidarlo o desarrollarlo.

C. El lenguaje y las operaciones intelectuales.

Existe una lógica anterior al lenguaje que se demuestra por la capacidad que adquiere el sujeto para comunicarse con el medio (imitación, juego) y en las que necesariamente no se requiere la presencia del lenguaje.

Las operaciones son relativamente independientes del lenguaje ya que son principalmente el resultado de la interiorización de las acciones y de sus coordinaciones.

La adquisición de ciertas nociones (conservación y permanencia del objeto) no dependen del lenguaje sino de la estructuración progresiva del objeto mediante acciones, más que de una formulación verbal.

El lenguaje favorece la transmisión de información pero no transmite las estructuras por vía verbal, ya que para lograr un conocimiento es necesario que el sujeto interactúe con el objeto, que lo reconstruya y no sólo con acción física sino principalmente intelectual, la información verbal contribuye pero no exclusivamente.

B. El lenguaje y el pensamiento.

La formación del pensamiento y el lenguaje no tienen -- una relación causal, pues ambos son solidarios de un proceso más general, el de la construcción de la función simbólica, en cuyo desarrollo tienen que ver las demás manifestaciones de la misma función (imitación, juego simbólico, etc.).

El pensamiento es una operación intelectual, es la representación conceptual de una acción. Su adquisición es correlativa de la adquisición del lenguaje, pero ninguno de ellos origina al otro. El lenguaje es el actor principal en la formación del pensamiento ya que ambos forman parte de la función simbólica y constituyen representaciones. El desarrollo de esta función se encuentra dominado por la inteligencia en su funcionamiento total.

El lenguaje no crea la inteligencia o el pensamiento, puesto que para que surja el lenguaje se requieren de ciertas posibilidades intelectuales que permitan su adquisición o empleo. Lo mismo sucede con la adquisición de conocimientos, si el sujeto no posee las estructuras operatorias necesarias para adquirir dicho conocimiento, serán innecesarios los esfuerzos que se hagan, y mucho más aquéllos que se limiten a la vía oral.

En el proceso de adquisición de la lecto-escritura, -- más que enseñar por la vía oral la representación de la lengua, -- habrá que considerarse todos los elementos implicados en el proceso, así, el estadio de desarrollo del sujeto, la acción física e intelectual, pero principalmente la función semiótica -- como un mecanismo de representación -- tendrán un papel muy importante. Habrá que considerarse la lengua escrita desde la perspectiva -- de ser un medio de representación de la lengua oral y sobre todo ubicarla en un contexto de comunicación.

C A P I T U L O I I

Metodología para el análisis comparativo

Metodología para el análisis comparativo

Llevar una teoría como la de Piaget a campos en donde el autor no trabajó, implica un gran esfuerzo y entender, principalmente, la conformación, la integración, los elementos centrales, las variantes y los métodos de esta teoría.

La teoría de Piaget explica el proceso de construcción de conocimientos en el sujeto llegando a formular una teoría del desarrollo cognitivo, pero cada enfoque de la teoría no puede verse de manera aislada, ya que siempre hay que referirse a todos los elementos de ella, pues su consistencia obliga a ello.

Se han elaborado algunos trabajos sobre la adquisición de la lecto-escritura con fundamento teórico en los trabajos de Piaget; cabe la duda de si al aplicar la teoría se tomó sólo un aspecto de ella o la forma en cómo fue aplicada o bien si se auxiliaron de otros elementos. En este sentido, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Margarita Gómez Palacio entre otros investigadores, trataron de llevar la teoría de Piaget al campo de la lecto-escritura y su adquisición en el niño. En este trabajo se pretende llevar a cabo un análisis comparativo de algunos trabajos de las investigadoras que hemos mencionado. A continuación explicaremos cómo pretendemos realizar este análisis.

En primer lugar nos enfrentamos al problema de comprender el proceso de adquisición de conocimiento que lleva a cabo el niño para entender y llegar a adquirir la lecto-escritura; -- ayudándonos de una teoría: la psicogenética.

En segundo lugar, dentro del proceso de adquisición de conocimiento, hemos de hablar de varios elementos.

A. El proceso de construcción de conocimiento.

La teoría psicogenética nos explica cómo, progresivamente, se forman las estructuras que permiten al niño adquirir un conocimiento, pero no mecánicamente, sino mediante los procesos de asimilación y acomodación (equilibración); todo esto determinado por su nivel de desarrollo cognitivo; de ahí que toda construcción de conocimiento implique un proceso, y la necesidad de conocer ese proceso.

B. Conceptualización de sujeto cognoscente.

Quien adquiere un conocimiento es un sujeto, y es importante determinar cómo concebimos a ese sujeto, cómo lo conceptualizamos, para saber las capacidades que posee y saber cómo lo ubicaremos ante el conocimiento, con qué instrumentos (intelectuales) cuenta para adquirir ese conocimiento.

C. Conceptualización del objeto de conocimiento.

Como ya se dijo, ante el aprendizaje de la lecto-escritura hay un proceso general de construcción de conocimiento, y hay un sujeto que lleva a cabo ese conocimiento; así, estamos refiriendo sólo una parte de los elementos implicados en el proceso; es decir, sólo mencionamos al sujeto con su capacidad para construir un conocimiento (el que sea), pero falta determinar cuál de todos los conocimientos posibles ha de adquirir; un objeto de conocimiento no va a ser igual a otro objeto de conocimiento, -- por ejemplo, para que el sujeto llegue al concepto del número 3, requiere la noción de conservación, seriación, secuenciación; de conjunto, representación, abstracción, etc., pero para que aprenda las nociones de adelante-atrás, necesita primordialmente la ubicación espacial y la comprensión lingüística, entre otras; de ahí que no se ponen en juego las mismas capacidades intelectuales de acuerdo con los diferentes objetos de conocimiento. Es así como surge la necesidad de conceptualizar nuestro objeto de conocimiento, llámese lecto-escritura o lengua escrita. Es nec

sario comprender cuáles son las características del objeto de conocimiento para que, ayudándose de las capacidades (intelectuales) del sujeto, se le conduzca a adquirir y construir ese conocimiento.

Como se ha señalado, la ubicación aislada de los elementos que participan en el proceso de adquisición de la lecto-escritura es sólo por conveniencia metodológica ya que es imposible separarlos y tratarlos de manera independiente; la consistencia de la teoría de Piaget nos obliga a referirnos siempre a los tres elementos, ya que el sujeto es el que lleva a cabo el proceso de conocimiento, y la fuente principal de este conocimiento es la interacción sujeto-objeto, es decir, niño-lectura y escritura.

De acuerdo con las tres categorías que señalamos anteriormente (c.f.r. letras A, B y C de la página 27 de este trabajo) analizaremos las siguientes obras: "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky; "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura" de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio; y la "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" publicada por la Dirección General de Educación Primaria bajo la dirección técnica de la Dirección General de Educación Especial.

Organizaremos el trabajo de análisis en la siguiente forma:

En primer lugar una descripción del proyecto y marco teórico que emplearon las investigadoras en la primera obra y luego un análisis comparativo de los postulados teóricos que manejan a partir de las tres categorías que señalamos anteriormente.

En segundo lugar describimos las situaciones experimentales y las conclusiones a las que llegaron.

Las autoras dividen en seis subcapítulos la explicación de las situaciones experimentales; se retomaron cada uno de ellos y se explica la metodología de investigación así como los resultados obtenidos para concluir con el análisis comparativo de cada uno. (1)

La obra "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura" se describe en un capítulo más; el trabajo de investigación realizado por E. Ferreiro y M. Gómez Palacio constituye una réplica del trabajo llevado a cabo en la primer obra (en Argentina), sólo que ahora en México y a mayor escala. También hacemos una exposición de su proyecto de investigación y la descripción de los cinco 'fascículos' que publicaron en la Dirección General de Educación Especial, concluyendo este capítulo con el análisis comparativo.

La "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" se trabaja en un último capítulo; este trabajo constituye la primera propuesta pedagógica (como método de aprendizaje) que se ha puesto en práctica -de manera experimental- en la Dirección General de Educación Primaria. Los orígenes de esta propuesta radican en las dos obras anteriores, por lo que al presentarla se tiene, de manera general, un panorama de los trabajos realizados en especial por Emilia Ferreiro en torno al problema del aprendizaje de la lectura y la escritura.

(1) El subcapítulo VI 'Lectura, dialecto e ideología' no va a ser motivo de análisis, ya que sus contenidos se refieren a modalidades dialectales del habla argentina y al aspecto ideológico que se transmite por la vía de la lengua escrita, por lo que queda fuera de los propósitos de este trabajo

C A P I T U L O I I I

Proyecto de investigación en
"Los sistemas de escritura en el
desarrollo del niño"

Proyecto de investigación en
"Los sistemas de escritura en el
desarrollo del niño"

I. Diseño experimental.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky tomaron como marco teórico de su investigación la teoría de Piaget; de ella retomaron postulados y formularon hipótesis, así, trataron de lograr una "(...) explicación de los procesos y las formas mediante las --- cuales el niño llega a aprender a leer y escribir"(1). Esto lo hicieron ayudándose de dos elementos:

- La teoría psicogenética.
- La psicolingüística contemporánea.

En cuanto al apoyo que les brindó la teoría psicogenética nos dicen que "(...) la teoría de Piaget no es una teoría particular sobre un dominio particular, sino un marco de referencia teórico mucho más vasto, que nos permite comprender de una manera nueva cualquier proceso de adquisición de conocimiento (...) La teoría de Piaget nos permite (...) introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto de aprendizaje en tanto sujeto cognoscente".(2)

Por lo que se refiere a la psicolingüística contemporánea, la alejan del modelo asociacionista de adquisición del lenguaje, subrayando que esta adquisición es una capacidad del niño para reconstruir el lenguaje y no adoptarlo mediante estímulos y de manera mecánica. Mencionan para fundamentar esto, los errores constructivos (regularización de verbos irregulares cuando se empieza a hablar), error sistemático, etc. Nos dicen así "(...) no desestimaremos el problema del recorte del habla en sus elementos mínimos (fonemas), pero lo plantearemos de manera diferen-

(1) FERREIRO E. TEBEROSKY A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 9a ed. México Siglo XXI, 1988. pág. 13

(2) Ibid. pág 32.

te: no se trata de enseñar a los niños a hacer una distinción, - sino de hacerles tomar conciencia de un conocimiento que el sujeto ya posee, pero sin ser consciente de poseerlo". (3)

El empleo que hicieron de estos postulados teóricos definió la articulación de sus experimentos y entrevistas con los niños de nivel primaria y preescolar.

A. Características del diseño experimental.

Propusieron estudiar los procesos de construcción del conocimiento y en particular de la lengua escrita, a partir de:

- "Identificar los procesos cognoscitivos subyacentes a la adquisición de la escritura.
- Comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles.
- Descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar."(4)

Se trata entonces "(...) de que el niño ponga en evidencia la escritura tal como él la ve, la lectura tal como él la entiende y los problemas tal como él se los plantea (...)" (el subrayado es nuestro).(5)

1. Los estudios.

Propusieron en primer lugar un estudio de casos, de seguimiento semi-longitudinal, de un año de duración, con tres intervenciones experimentales, con 30 niños escolarizados de clase social baja, con edad alrededor de los seis años, de primer ingreso al primer año de educación básica. En una escuela, de dos grupos, dos maestras que empleaban el método de lecto-escritura mixto o de palabras tipo que corresponde a los de la forma analítica-sintética, con letra cursiva y de imprenta para leer.

(3) Ferreiro y Teberosky Op.cit. pág. 26

(4) Ibid pág. 38

(5) Id. . .

Hicieron este estudio con la finalidad de descubrir las etapas de estructuración del conocimiento sobre la escritura.

La técnica empleada fue el interrogatorio, el método fue el clínico o de indagación o exploración crítica.

El análisis de los resultados fue de tipo cualitativo y cuantitativo para analizar frecuencia de tipo estadístico.

a. Principios básicos de su diseño experimental.

- No identificar lectura con descifrado.
- No identificar escritura con copia de un modelo (ya que va más allá e implica interpretación).
- No identificar progresos en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia.

Y dicen las autoras al respecto "(...) si entendemos la adquisición de la escritura como producto de una construcción activa ella supone etapas de estructuración del conocimiento (...) "(6)

2. Segundo estudio.

Otro estudio transversal lo diseñaron para establecer si antes de aprender a leer y escribir, el niño ya sabe qué es leer y escribir.

La población estuvo formada por niños escolarizados de nivel primaria y preescolar, entre 4 y 6 años de edad divididos en grupos: clase baja y clase media (éstos últimos de padres con alguna profesión liberal -ingenieros, médicos, psicólogos, etc.-).

"Se trataba, pues, de conocer la acción del medio en relación a las hipótesis y conocimientos infantiles sobre lo escrito" (el subrayado es nuestro) (7).

(6) Ferreiro y Teberosky Op. cit. pág. 40

(7) Ibid. pág. 45.

Fue un estudio comparativo. Algunos niños asistían a -- primer grado de educación primaria, otros a jardines públicos o - privados; eran seis escuelas en total.

La técnica empleada fue la de interrogatorio, con 20 a - 30 minutos de duración por cada sesión.

II. Marco teórico.

La exposición de los postulados teóricos está en el subcapítulo "La pertinencia de la teoría de Piaget para comprender - los procesos de adquisición de la lectura y la escritura".

A. Proceso de adquisición del conocimiento.

Ferreiro y Teberosky consideran que en la teoría de Piaget el camino hacia el conocimiento no es lineal, ya que supone - "(...) grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son 'erróneas' (con respecto al punto final), pero 'constructivas' (en la medida en que permiten acceder a él) (...)". (8)

También consideran primordial el papel que desempeña la actividad del sujeto dentro de la obtención del conocimiento; la "(...)obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto (...)". (9). Y afirman -aunque ellos no lo desarrollaron- "(...) que la epistemología genética es única en postular la acción como origen de todo conocimiento, incluido el conocimiento lógico-matemático". (10)

De esta manera "(...) en la teoría de Piaget, la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto, por haber -comprendido cuales son sus leyes de composición.(...)".(11); así, desde su punto de vista, "(...) la comprensión 'piagetiana' no es figurativa sino operatoria: no es la comprensión de una forma de con-

(8) Ferreiro y Teberosky Op. cit. Pág. 34

(9) Ibid. pág. 32

(10) Id.

(11) Ibid. pág. 35

junto dada una vez por todas, sino la comprensión de las transformaciones que engendran esas configuraciones, conjuntamente con los invariantes que le son propios.(...)" (12). En general, podemos entender que en la relación sujeto-conocimiento, Ferreiro y Teberosky consideran primordial el papel de la actividad dentro de la adquisición de ese conocimiento, por parte del sujeto, entendiéndolo como actividad la capacidad del sujeto de reconstruir ese objeto de conocimiento, esto porque se refieren a la noción operatoria y las transformaciones.

Asimismo, consideran que "(...)una práctica pedagógica acorde con la teoría piagetiana no debe temer al error (a condición de distinguir entre errores constructivos y los que no lo son) (...)"(13).

"Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un 'conflicto cognitivo', es decir, cuando la presencia de un objeto (...) no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable (y que constituye técnicamente, una 'perturbación') (...) no se trata de introducir al sujeto continuamente en situaciones conflictivas difícilmente soportables, sino en tratar de detectar cuáles son los momentos cruciales en los cuales el sujeto es sensible a las perturbaciones y a sus propias contradicciones, para ayudarle a avanzar en el sentido de una nueva reestructuración."(14)

Se puede entender de manera general que Ferreiro y Teberosky consideran como elemento central ante el aprendizaje de la lengua escrita, al sujeto, pero no al sujeto como tal, sino principalmente su actividad interior y no sólo física o material, sino intelectual, principalmente intelectual. De esta forma, para ellas, la actividad es un medio para lograr el conocimiento, en

(12) Ferreiro y Teberosky Op. cit. Pág. 35

(13) Id.

(14) Ibid. p.p. 36-37.

donde se permitirán errores, mientras sean constructivos, y cuya finalidad o logro será la reconstrucción del objeto de conocimiento, para considerar que el sujeto ha logrado un aprendizaje. En este sentido, la práctica pedagógica deberá permitir el error, -- propiciar condiciones de conflicto cognitivo que fuercen al sujeto a modificar sus esquemas de asimilación y que lo lleven a reestructuraciones 'intelectuales'. Si lo vemos así, la fórmula parece muy sencilla, pero, todavía es necesario tomar en cuenta otras -- cuestiones de las que se habla más adelante.

B. Sujeto cognoscente.

Las investigadoras ubican como centro del aprendizaje de la lengua escrita al sujeto, sujeto cognoscente con actividad propia, que posee niveles de desarrollo y la capacidad para transformar los estímulos recibidos por medio de sus sistemas de asimilación y acomodación y en la medida en que le da interpretación al estímulo es que su conducta se puede comprender; "(...)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)"(15).

Consideran que "(...) el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo (definido en función de sus esquemas -- asimiladores a disposición) y no el contenido a ser abordado."(16) "La teoría de Piaget nos permite (...) introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto de aprendizaje en -- tanto sujeto cognoscente. (...)"(17)

C. Objeto de conocimiento.

Ferreiro y Teberosky hablan del lenguaje, afirman que

(15) Ferreiro y Teberosky Op. cit. pág. 32.

(16) Ibid. pág. 33

(17) .ibid. pág. 32

no es un conjunto de palabras, alejando el concepto del modelo -- asociacionista, ya que el niño no es pasivo o perceptivo ante su aprendizaje, pues el sujeto "(...) reconstruye por sí mismo el -- lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio."(18). Brindan como ejemplo que alrededor de los tres o cuatro años de edad, los niños regularizan todos los verbos, es decir, no distinguen al conjugarlos, entre los regulares e irregulares, y dicen 'yo nacl, yo comf, yo ponf', lo que constituye un -- error sistemático, afirman que se repite constantemente en la mayoría de los pequeños y pone de manifiesto que el niño ha comprendido el mecanismo de conjugación de verbos.

Afirman: "hechos como este (...) testimonian de un proceso de aprendizaje que no pasa por la adquisición de elementos aislados que luego se irán progresivamente ensamblando, sino por la constitución de sistemas donde el valor de las partes se va -- redefiniendo en función de los cambios en el sistema total (...) y demuestran también que existen lo que podríamos llamar 'errores constructivos', es decir, respuestas que se apartan de las respuestas correctas pero que, lejos de impedir alcanzar estas últimas, parecieran permitir logros posteriores.(...)"(19).

Esta concepción acerca del aprendizaje del lenguaje, la relacionan con el aprendizaje de la lectura y la escritura ya que "(...) siendo la escritura una manera particular de transcribir -- el lenguaje, todo cambia si suponemos que el sujeto que va a esbozar la escritura posee ya un notable conocimiento de su lengua materna, o si suponemos que no lo posee.(...)"(20). Es decir, el -- sujeto no se va a enfrentar a algo ya desconocido, por el contrario, él ya tiene un amplio manejo de su lengua materna, elemento que ha de aprovecharse para que logre la adquisición de la lectura y la escritura.

(18) ferreiro y leberosky Op. cit. pág.22

(19) Ibid. p.p. 23-24.

(20) Ibid. pág. 24.

Dicen también que las metodologías tradicionales de enseñanza de la lecto-escritura están en un error, ya que de acuerdo como se consideraba antes de 1960 que el sujeto aprendía la lengua oral por imitación y reforzamiento, (vocales, consonantes, sílabas, palabras...) "(...) se juzgaba que era necesario pasar por esas mismas etapas cuando se trata de aprender la lengua escrita, como si este aprendizaje fuera reaprendizaje del habla".(21) así, también cometían grave error al considerar la escritura alfabética como una transcripción fonética de la lengua oral. En este sentido, plantean que "(...) no se trata de enseñar a los niños a hacer una distinción, sino de hacerles tomar conciencia de una distinción que ya saben hacer (...) de hacerle cobrar conciencia de un conocimiento que el sujeto posee, pero sin ser consciente de poseerlo." (22)

Finalmente proponen "(...) vincular esta perspectiva con el desarrollo cognitivo, tal como es visto en la teoría de la inteligencia de Piaget." (23)

III. Análisis comparativo.

Podría decirse que las investigadoras orientan la teoría de Piaget y la toman como una teoría del conocimiento, determinando el papel que juega la actividad del sujeto como la fuente principal de ese conocimiento.

A. Proceso de construcción del conocimiento.

A diferencia de lo que opinan las autoras, sobre el papel de la actividad como principal fuente de conocimiento, Piaget afirma que es la interacción que se da entre el sujeto y el objeto; el medio con el que cuenta el sujeto para ponerse en interacción con el objeto es la actividad (y no sólo física sino principalmente intelectual) (24), y esto no implica ponerla en el centro del proceso, ya que éste es la interacción que se da entre el sujeto y el objeto, y es a través de esta

(21) Ibid. pág. 26

(22) Ibid. pág. 25

(23) Ibid. pág. 27

(24) v. DELVAL J. "El punto de vista de Piaget".

interacción como se dan transformaciones (que implican el juego de acciones u operaciones) y que requieren la intervención cognitiva del sujeto. Esta es la construcción y reconstrucción del objeto de conocimiento en donde el sujeto pone en juego sus acciones y operaciones, éstas últimas intervienen en ambos sentidos, - es decir, incluyen la reversibilidad, la capacidad del sujeto para regresar a su estado inicial la acción que efectuó. La interacción del sujeto con el objeto le provoca perturbaciones (cognitivas), el sujeto se transforma y transforma al objeto, lo reconstruye, lo incorpora a sus esquemas (asimilación) y es posible que esta incorporación sea capaz de modificar esas estructuras cognitivas y adecuarlas (acomodación). Pero, el proceso no es tan simple, ya que las perturbaciones se resuelven por compensaciones, - éstas constituyen el factor de equilibración, que es la solución al conflicto (conflicto cognitivo como lo llaman las investigadoras) que se da entre la asimilación y la acomodación, entre la incorporación y la modificación de estructuras o esquemas, lo que lleva al sujeto a una adaptación cognitiva.

La interacción que se da entre el sujeto y el objeto está determinada por el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto -- (etapa o estadio de desarrollo en el que se encuentra), ya que el conocimiento de los objetos se encuentra subordinado a las estructuras o esquemas que el sujeto emplea para resolver las diferentes problemáticas que se le presentan en su interacción con los objetos. Las respuestas que el sujeto da en esta interacción pueden no ser acertadas (o correctas podríamos decir), ya que en algunas ocasiones, las estructuras operatorias del sujeto no le permiten acceder a otro tipo de soluciones, pero se dan respuestas 'tipo' (que proporcionan la mayoría de los sujetos), y que constituyen el camino hacia el conocimiento 'correcto', a esto se refieren las investigadoras cuando hablan de los 'errores constructivos'. (25)

(25) Ferreiro y Teberosky Op. cit. pág.34
civ.

A través de esta interacción es como el sujeto va construyendo sus propias estructuras (esquemas) que le permiten ampliar esa interacción y su conocimiento de los objetos (en esta medida se van construyendo (y caracterizando las etapas o estadios del desarrollo)).

Estos, el principal elemento de obtención de conocimiento no es sólo la actividad sino la interacción que se establece entre el objeto y el sujeto, esta interacción se encuentra determinada por el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto.

B. Sujeto cognoscente.

La concepción que tienen Ferreiro y Teberosky del sujeto que lleva a cabo el proceso de adquisición de la lecto-escritura es muy reducida en comparación con la teoría psicogenética; no se trata sólo de un sujeto con pensamiento, niveles de desarrollo (sin definirlos) y con actividad como único elemento para acceder al conocimiento, reconociendo la existencia de 'errores constructivos', conflicto cognitivo, etc. ; Piaget se refiere en su teoría a un sujeto en desarrollo (26), dentro de ese desarrollo se da un proceso de constitución de nociones y estructuras operatorias que contribuyen a la evolución de un nivel inferior de desarrollo a uno superior, por lo tanto, es necesario precisar que el desarrollo cognitivo del sujeto no es espontáneo ni se explica por asociación de adquisiciones, sino por cuatro factores: maduración, experiencia, transmisión social y equilibración; este desarrollo está caracterizado por un orden de sucesión constante (una estructura sucede a otra y ésta última le antecede a otra más, siempre en orden); una construcción e integración progresiva, se da un ir y venir entre el contacto con el objeto y su conocimiento, hasta lograr su integración o reconstrucción -las estructuras adquiridas en un estadio se vuelven parte integrante del siguiente-; se

(26) cfr. Piaget J. Estudios de Psicología genética Buenos Aires, Argentina. 7a ed. EMECE Editores S. A. 1986 p.p.55 a 65.

de una regulación evolutiva (un estadio es un nivel de prepara---
ción pero a la vez de culminación); al tiempo (como elemento de -
regulación evolutiva, es necesario en tanto hay un orden de suce-
sión constante y también como duración, es necesario esperar para
lograr determinadas estructuras óperatorias; demasiada aceleración
corre el riesgo de romper el equilibrio).

Al hablar de la construcción progresiva de nociones y es-
tructuras operatorias que le permiten al sujeto avanzar en su de-
sarrollo cognitivo, es necesario hablar de las etapas o estadios
de desarrollo para caracterizar aquellos cortes que poseen caracte-
rísticas similares en cuanto al empleo de determinadas estructu-
ras o esquemas de acción, Piaget ubica cuatro etapas, al finalizar
la primera etapa se ubica la función simbólica y es entonces cuan-
do el sujeto adquiere la capacidad de representar algo por medio
de un significante, por medio de otra cosa con significado para -
ello, por ejemplo 'tomar una muñeca y obligarla a beber una mami-
la tratando de copiar la imagen de cuando se alimenta un bebé'; -
con la aparición de esta función se dan importantes progresos, en-
tre ellos la aparición del lenguaje, que surge generalmente en la
etapa preoperatoria. La aparición de la capacidad para representar
en ausencia del objeto hace posible el surgimiento del pensamien-
to, noción solidaria de la constitución de la función simbólica y
que ayudará a consolidar el lenguaje, sin determinarlo, ya que la
constitución de ambos procesos es solidaria.

Hasta aquí podemos darnos cuenta que cuando el niño lle-
ga a la escuela, ha pasado por un importante desarrollo cognitivo
que le ha dotado de importantes elementos que debieran ser aprove-
chados cuando se pone en contacto con la lecto-escritura, se tra-
ta de la reconstrucción del objeto de conocimiento por parte del
sujeto, y es indispensable considerar -como se ha enunciado- las
capacidades del sujeto en el proceso de conocimiento, a partir de
los postulados de la teoría psicogenética.

C. Objeto de conocimiento.

A lo largo de la sustentación teórica que hacen Ferreiro y Teberosky, hablan, indistintamente, de lecto-escritura, lengua escrita, lengua oral; para conceptualizar estos términos sin ubicarlos, hablan del lenguaje diciendo que "no es un conjunto de palabras" y relacionándolo con los errores constructivos'.

Definen escritura como " (...) una manera particular de transcribir el lenguaje (...)" (27) (el subrayado es nuestro). -- Veamos ahora que implica esta transcripción del lenguaje.

La teoría de Piaget ubica al lenguaje como una de las manifestaciones de la función semiótica, que cronológicamente se ubica alrededor del año y medio o dos años de edad; el surgimiento de esta función le da al sujeto la capacidad de representar mediante un significante los objetos o acciones ausentes, lo que le proporciona la capacidad de manejar dos clases de instrumentos -- que serán fundamentales en su interacción con el medio; el manejo de los símbolos y los signos, este manejo le permite constituir operaciones, ya que ahora va a ser capaz de llevar al plano de la representación (simbolismo) lo que había adquirido antes sólo en el plano de las acciones.

La aparición del lenguaje es producto de los instrumentos de representación que se han desarrollado en el sujeto por la aparición de la función simbólica. El primer elemento de representación que adquiere el niño es la imitación, que le proporciona la capacidad de recrear una actividad mediante elementos diferentes, pero que le sirven para esa ocasión; con el juego simbólico se constituyen imitaciones, pero más elaboradas, se pasa de las acciones a los objetos, es decir, hablamos ya de representaciones más profundas que le permiten acceder a la formación de imágenes mentales, para constituir una representación abstracta de la realidad, la asignación de valores sonoros o símbolos a estas imágenes

(27) Ferreiro y Teberosky Op. cit. pág. 24

viene a ser el lenguaje, en sus inicios.

El lenguaje, al ser un instrumento social, se adquiere - en un contexto social, mediante la imitación.

Con la aparición del lenguaje se dan importantes progresos cognitivos, aunque el lenguaje no es una condición necesaria para la construcción de las estructuras operatorias, contribuye a su formación, aunque no la determina.

Es posible que con esta exposición podamos elaborar ahora un concepto de lenguaje, para concebirlo como una actividad intelectual, que lleva a cabo el sujeto, de manera individual, pero con influencia social, en donde, mediante el pensamiento, el sujeto va logrando la representación del medio que le rodea para estructurarlo y relacionarse con él, esta actividad, mejor dicho, -- proceso intelectual, se encuentra en constante formación y modificación. (28)

Falta ahora conceptualizar el manejo de los otros conceptos que emplean las investigadoras. (lenguaje, lengua, lengua oral, lengua escrita, etc.).

Como ya se dijo, el lenguaje posee la característica de ser "(...) un proceso intelectual del sujeto (...)"(29); la lengua es un "(...) sistema de signos orales y gráficos que los grupos - sociales crean para cumplir diversas funciones: comunicar, expresar, conservar, transmitir y acrecentar los bienes culturales"(30), la lengua puede tener dos formas de verse, en el plano formal o - significativo, en donde participa lo social y en el plano simbólica, en donde participa lo individual (31). Esta manera de verlo - nos lleva a considerar como un concepto al lenguaje (en la medida en que participa de un proceso de construcción del sujeto) y como

(28) Ramírez R. y Sánchez S. "Aportaciones de Jean Piaget al estudio del lenguaje en procesos educativos" Ponencia. U.P.N. 1990

(29) Ibid. pág. 23

(30) Ibid. pág. 24

(31) Vid. Ibid. pág. 24

un proceso algo más complejo, a la lengua (en el sentido en que - constituye una creación social). La lengua puede tener dos modalidades; puede tratarse de una lengua oral (en donde se puede ubicar a la lengua materna) o bien de una lengua escrita (en donde - encontramos su interpretación y comprensión, la lectura).

Las investigadoras Ferreiro y Teberosky, con el manejo - indiscriminado de estos conceptos, dejan a un lado la considera-- ción de las capacidades intelectuales del sujeto, que se ponen en juego para llevar a cabo cada actividad; así, la adquisición del lenguaje es un proceso que se da en el sujeto, en interacción con el medio ambiente y de acuerdo con su desarrollo cognitivo, pero ese lenguaje puede llegar a constituir una lengua oral, en la medida en que se ajuste a los requerimientos sociales.

Al llegar a la escuela, el niño debe ajustar esta lengua oral a su enseñanza formal, es decir, llevar la lengua a un plano mayor de representación, en donde lo social es predominante; en - el proceso de adquisición del lenguaje, se da el manejo de símbo-- los y signos, que através de la imitación, pensamiento e imagen - mental, surgen 'correspondencias sonoras' a determinadas acciones u operaciones (objetos que se encontraban en imagen, en pensamien-- to); ahora, con el aprendizaje de la lengua escrita o escritura, el pequeño se enfrenta a un objeto de conocimiento en donde se -- apoyará principalmente de la representación (que tiene que ver -- con la función simbólica como representación gráfica), pero ¿por qué de representación?, porque el manejo de las grafías y su co-- rrespondencia sonora (fonemas) es arbitrario; hay manejo de sig-- nos (fonema y símbolos (grafía); este manejo de símbolos y signos le es ajeno -ya que la lengua escrita es una creación social-, -- ante esta problemática el sujeto debe construir y reconstruir un objeto de conocimiento con el que probablemente no ha interaccio-- nado y que no tiene relación con su propio desarrollo cognitivo, de ahí que debamos considerar el grado de representación simbólica

que implica para el sujeto, y no sea como lo proponen Ferreiro y Teberosky, una adquisición muy similar entre el lenguaje y la lengua escrita. Ahora bien, si la adquisición de la lengua escrita implica el manejo de símbolos y signos, la adquisición de la escritura, aunque es un proceso indiseociable de la adquisición de la escritura, implica mayor complejidad, y más si el sujeto debe interpretar y comprender un texto que le es ajeno y donde se maneja un nivel semántico o de significado que no conoce o no comprende. En relación con esto, cabe señalar que las capacidades intelectuales que emplea el niño al adquirir la escritura no son las mismas que cuando se trata de lectura, aunque ambos procesos se - dan simultáneamente.

C A P I T U L O I V

Descripción de las
situaciones experimentales en
"Los sistemas de escritura en el
desarrollo del niño"

Descripción de las
situaciones experimentales en
"Los sistemas de escritura en el
desarrollo del niño"

I. Aspectos formales del grafismo y su interpretación: letras,
números y signos de puntuación.

Las actividades que las autoras llevaron a cabo para apreciar los aspectos formales del grafismo y su interpretación se dividen en cuatro modalidades, a saber:

La primera actividad se orientó a identificar las características que solicita un niño en un texto para poder leerlo. Según las investigadoras, éstas son dos: que haya una suficiente -- cantidad de letras y que éstas sean variadas.

La segunda actividad, derivada de la anterior, la realizaron para establecer en que medida los niños parecen relacionar los números y las letras, en dos situaciones, ante un texto con un dibujo ('como para leer') y ante el reconocimiento de letras individuales (llamándolas por su nombre).

Plantearon la tercera actividad para apreciar la distinción e identificación que hacen los niños entre letras y signos de puntuación.

Finalmente, la cuarta actividad consistió en apreciar, - ante un libro de cuentos infantiles, la forma como los pequeños - lo abordan para leer, es decir, el sentido de lectura que llevan a cabo al leerlo (sin que sepan aún leer).

A. Metodología de investigación.

1. Características de la población.

Las actividades se llevaron a cabo con 63 niños, de dos clases sociales, media y baja, que tenían entre cuatro y seis años

de edad; algunos de ellos cursaban el nivel preescolar, aunque no se especifica cuántos.

2. Características de los materiales empleados.

En la primera actividad emplearon tarjetas, 28 como máximo, que tenían letras escritas (desde una hasta nueve), con letra cursiva y letra de imprenta, algunas de ellas formaban palabras - como: 'perímetro, oso papá, vacaciones, etc.' y otras tarjetas - tenían escrito un número. También se emplearon tarjetas con letras repetidas, en letra cursiva o de imprenta (MMMMMM,AAAAAA) y una - con la palabra 'MANTECA', también en los dos tipos de letra.

Para la segunda actividad emplearon un libro de cuentos infantiles, como texto impreso, y tarjetas con una sola letra mayúscula escrita en cada una; de la asociación de los resultados de estas dos actividades, aplicadas una después de otra a un mismo - sujeto, las investigadoras derivaron resultados que explicaron en un tercer apartado que llaman: 'números y letras', cuya finalidad fue ver el manejo que el niño hizo del concepto 'letra-número' - en dos marcos diferentes, dentro de un texto y aislado.

El material de la tercera actividad fue el mismo libro - de cuentos infantiles de la actividad anterior; de hecho, las autoras reconocen haber derivado esta tercera actividad de la anterior, al advertir que varios pequeños ya tenían capacidad para diferenciar algunos signos de puntuación.

Por último, los resultados obtenidos de la actividad --- cuatro se derivan también del empleo del libro de cuentos; las investigadoras no lo dejan claro, pero se aprecia que, ante el libro, se pidió al pequeño que lo leyera, o se le preguntó la forma cómo lo leería si supiera hacerlo.

3. Objetivos y características de las actividades realizadas.

El objetivo de la primera actividad fue probar la tesis de que un niño requiere que en un texto haya suficiente cantidad de letras (en promedio tres), para que pueda leerlo, y además, -- los pequeños exigen que las letras sean diferentes para que se -- puedan leer.

Para probar la tesis anterior, las investigadoras presentaron a los niños tarjetas con letras y les preguntaron si todas o sólo algunas servían para leer, mientras que otras no servían para eso. (1)

El objetivo de la segunda actividad fue hojear juntos niños e investigadoras, un libro de cuentos infantiles y preguntar a los niños '¿qué es esto?' respecto de la imagen y luego respecto del texto, para advertir el manejo que el niño hace para cada uno de estos aspectos. Como algunos niños contestaron ante el -- texto: 'son números', se derivó la necesidad de presentar letras escritas en tarjetas para ver el uso que el niño hacía del concepto letra o número, aplicado a letras, y que finalmente llevó a -- las autoras a asociar estas dos respuestas de un mismo niño para advertir el manejo del mismo concepto letra-número, pero en diferentes contextos, es decir, como parte de un texto y en forma aislada.

El objetivo de la tercera actividad se derivó del manejo del libro de cuentos infantiles, para explorar la capacidad que -- tienen los niños para distinguir entre letras (o números) y signos de puntuación. Las investigadoras indagaron (con un texto impreso) si los niños conocían o desconocían determinados signos de puntuación.

También el objetivo de esta actividad lo formularon las

(1) Ferrero y Teberosky Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 9a ed. México Siglo XXI, 1988 pág.49 c.f.r.

autores cuando se dieron cuenta del manejo que los pequeños hacen del libro de cuentos infantiles. Trataron de apreciar si los pequeños ya conocían el 'acuerdo social' sobre cómo leer, el sentido que siguen los ojos al realizar un acto de lectura y pasar de una página a otra.

B. Resultados obtenidos.

1. Características de un texto para ser leído por el niño.

De la primera actividad obtuvieron los siguientes resultados:

- a. Sujetos que expresaron que alguna o todas las tarjetas, sin distinción, sirven para leer.
- b. Niños que exigieron de entre dos a cuatro letras para poder leer (una cantidad menor de letras no se pueden leer).
- c. Pequeños que, ante la serie de letras repetidas en cursiva afirmaron que parecían dibujos. No aceptaron que se pudieran leer.
- d. Niños que sólo aceptaron la palabra 'MANTECA' para leer, mientras que rechazaron las que contenían letras porque dijeron 'todas son iguales, no se puede leer'.

En la segunda actividad los resultados fueron clasificados así:

2. Relación entre imagen y texto. Identificación de las letras por su nombre.
 - a. Algunos niños distinguieron que el dibujo es para mirar y el texto para leer, porque en él había letras o números.
 - b. Algunos niños que confundieron texto e imagen: ambos se sirven uno al otro y no se separan.
 - c. Niños que reconocieron una o dos letras que forman parte de su propio nombre, pero que no las identificaron por su nombre o bien emplearon nombres de números para designarlas.
 - d. Algunos niños que conocieron el nombre de algunas letras pero lo aplicaron sin seguridad y a veces hacían una corres--

pondencia como 'c es ca de Carolina - A es la de Atilio' en algunos casos estos mismos niños emplearon nombres de números o bien de pronto indentificaron vocales y luego las confundieron.

- e. Niños que nombraron vocales (por lo menos tres de ellas) y pudieron identificar algunas consonantes sin correspondencia y dándole valor silábico (la 's' la designaron como 'se', la 'c' como la 'ca' o la 'ce', etc.)
- f. Niños que nombraron correctamente todas las vocales y algunas consonantes (aunque a veces las asociaron a algo o a algún nombre).
- g. Niños de entre cinco y seis años de edad, de clase media exclusivamente, que conocieron casi todas las letras de su nombre, y pudieron llegar a dar su(s) diferente(s) valor(es) - sonoro(s). En estos casos los niños pudieron nombrar la 'y' como 'i griega'.

3. Confusión entre los conceptos: letra y número.

- a. Letras y números se confunden.
- b. Los niños asignaron a las letras la función para leer y a los números la de contar.
- c. Al llegar a la escuela, los pequeños descubrieron que ambos, letras y números, se podían leer, pero no es lo mismo, ya que se trata de dos diferentes sistemas de escritura.

4. Distinción entre letras y signos de puntuación.

- a. Niños que no distinguieron entre signos de puntuación y letras.
- b. Niños que distinguieron los signos de puntuación pero sólo los identificaron como rayas y puntos.
- c. Algunos niños que comenzaron a encontrarle parecido a los signos de puntuación con las letras.
- d. Pequeños que empezaron a distinguir los signos de puntuación de las letras, ya que los ubicaron fuera de ellas,

pero persistieron en asociar algunos signos con letras.

- e. Niños que no reconocieron la función de los signos, pero los distinguieron de las letras, nombrándolos como marcas.

5. Sentido de la lectura.

Por lo que se refiere a la orientación espacial de la lectura, como llamaron a la actividad cuatro, encontraron que los niños no supieron cuál es el sentido de orientación de la escritura, justificando esto de la siguiente manera:

- a. Los niños no identificaron o percibieron el renglón.
- b. Los niños no conocían la dirección que siguen los ojos en el acto de leer.
- c. La tendencia del niño de ir de lo próximo a lo lejano, lo cual lo llevó a leer de abajo hacia arriba.

6. Comentario de las investigadoras.

Ferreiro y Teberosky comentan sus resultados, explicando en primer lugar que, por ejemplo los artículos, que contienen menos de tres letras, no se pueden leer según los niños; deducen -- que los pequeños, en este sentido, no proceden de acuerdo con el criterio del adulto, reconociendo letras, números, sílabas, tipos de letras, etc. Asimismo, advirtieron que ante la presencia de -- tarjetas con letras o números, los niños confunden el número 7 con la letra L, el 3 con la E, la 5 con el 2 o con el 5, etc. De lo que deducen que para los niños, dependiendo de la forma como les presenten la letra o el número "(...) la misma forma gráfica puede ser una cosa u otra en función del contexto". (2)

Sobre la distinción o confusión entre letras y números - explican que "(...) es muy posible que exista un momento inicial de indifrenciación total entre números y letras (...) (tal vez porque) (...) el universo gráfico de los números es más restringi

(2) Op. Cit. Ferreiro y Teberosky pág. 53

do que el de las letras (...)» (3).

Algunos niños, principalmente los de clase baja, confundieron letras y números, llamándolos así indistintamente, pero las autoras afirman que probablemente esto se explica porque presentaron problemas conceptuales para definir letra y número. También explican que el acercamiento que los pequeños tienen al conocimiento y diferenciación de las letras, asociándolos con su nombre (como 'c es la de Carlos'), o el nombre de algún conocido, representa una búsqueda del conocimiento por parte del niño que lo acerca al conocimiento de las letras. Ellos refieren esto a la clase social, y señalan que el problema se agrava, ya que los niños de la clase social media y clase social baja no cuentan con las mismas formas conceptuales para hacer una clara distinción, lo que se agrava -- cuando se trabaja en igual forma con todos los niños en la escuela primaria, y que a los que se encuentran en desventaja se les -- considera niños con problemas. Hacen la misma apreciación en --- cuanto a las clases sociales, en lo que se refiere a signos de -- puntuación, ya que la mayor parte de los niños que los distinguen pertenecen a la clase social media.

Por lo que se refiere a actos de lectura, concluyen que los de clase media se encuentran más avanzados en esta distinción que los de clase social baja, aunque ningún niño identificó el -- sentido en que se debe leer, pero advierten que los pequeños in-- tentaron darle continuidad al acto de lectura, ya que empezaron la primera página de lectura de arriba hacia abajo, continuando la - que seguía, donde terminaron la anterior, es decir, de abajo ha-- cia arriba.

C. Análisis comparativo.

1. Proceso de construcción del conocimiento.

Desde este primer punto, podemos afirmar que en las ac--

(3) Ferreiro y Teberosky Op. Cit. pág. 67 .

tividades que aplican las, investigadoras a los niños no se encuentra presente ninguna concepción sobre el proceso de adquisición y construcción del conocimiento que llevaron a cabo esos pequeños; esto se afirma porque como se ve, todas las actividades fueron ajenas a los niños, ante la presencia de las tarjetas se les preguntó 'sirve o no sirve para leer', lo que se relaciona sólo con un aspecto de lo que el sujeto concibe como 'para leer' -esto lo retomaremos más adelante-, puesto que tiene que ver con elementos de transmisión social más que con la capacidad que tenga para acercarse al manejo de esas tarjetas. De ahí se le llevó a manejar textos escritos con dibujos, a tratar de reconocer números, letras y signos de puntuación, para finalmente llevar a cabo actos de lectura sin saber aún leer. Viéndolo así, no hay en donde ubiquemos el proceso de construcción del conocimiento; se puede objetar tal vez que sólo intentaron acercarse a concepciones de los pequeños sobre la lecto-escritura, pero, desde el marco de la teoría piagetiana, que nos da la posibilidad de tomar en cuenta ese proceso de construcción y que no permitieron que los sujetos interaccionaran con el objeto lecto-escritura.

2. Sujeto cognoscente.

Tenemos por otra parte, como ya se dijo, el objeto de conocimiento y el sujeto que lleva a cabo ese conocimiento. Partiendo del sujeto, éste se relaciona con su medio ambiente para conocerlo, por medio de la acción (física y cognitiva), va interactuando con ese medio, estableciendo acciones, que de manera simbólica y mediante combinaciones entre las mismas acciones, se van constituyendo en operaciones intelectuales que de manera progresiva le van a permitir relacionarse y conocer cada vez mejor ese medio que le rodea. Las actividades que propusieron las investigadoras tienen que ver sólo con un elemento del desarrollo que propone Piaget: la transmisión social.

Los signos de puntuación implican el manejo de un determinado símbolo (acción gestual) que corresponde a determinado signo. Así pues, si encontramos los signos "¿ ? " quiere decir, por acuerdo social, que al leer lo escrito dentro de esos signos, debemos tomar una actitud, o bien, comprender que tiene la intención de preguntar. Lo mismo sucede con la coma o con el punto, que -- sirven para separar ideas generales o relacionadas con otras menos generales y, al leer, darle la entonación adecuada como para comprender lo que se lee y darle los tiempos necesarios, tal vez para permitir una adecuada respiración si se lee en voz alta. La orientación espacial de la lectura tiene que ver también con experiencias que los niños tienen con actos de lectura, si sus papás les leen o si los ven leer. La transmisión social es obvia.

Ahora bien, se dijo anteriormente que ferreiro y Teberosky sólo toman en cuenta un elemento que permite explicar el desarrollo, los otros elementos son: la maduración interna, la experiencia física y el equilibrio que se da entre estas dos y la --- transmisión social. De esta manera, no concibieron el desarrollo del sujeto. Si esto hubiera sido, ~~al~~ las actividades se habrían --- planteado en otra forma, tal vez permitiendo que el sujeto actuara en ella. Aquí no se tomó en cuenta ni al objeto ni al sujeto, dentro de su propio desarrollo, porque, recordando que el desarrollo se da en una construcción paulatina y progresiva de estructuras, los niños con los que trabajaron tuvieron entre cuatro y seis años de edad, es decir, mientras que unos estaban dentro de la etapa preoperatoria, otros ya se encontraban dentro de la etapa de las operaciones concretas, o tal vez ya la habían iniciado, lo que los colocó en ventaja respecto de los otros, pues tuvieron más -- elementos, estructuras operatorias mejor conformadas para relacionarse con el objeto de conocimiento, esto se explica por los niveles o clasificaciones que proponen las autoras en los resultados y que presentan evolución, pero tal vez debida a la diferencia de edades.

3. Objeto de conocimiento.

El conocimiento es resultado de la interacción que establece el sujeto con el objeto y de la capacidad que tiene el primero para reconstruir ese objeto. La acción es primordial en este sentido, cuestión que las investigadoras no tomaron en cuenta, ya que las actividades fueron elaboradas por ellas, sin permitir más que respuestas verbales por parte de los niños. Esto conduce a un punto en donde vemos que el objeto de conocimiento no se tomó en cuenta en las actividades, esto porque, si recordamos, el lenguaje -lengua materna- se adquiere en un contexto de imitación, de representación, de manejo de símbolos y signos, en donde la -- función simbólica juega un papel determinante, ayudándose de otros elementos como la inteligencia y la formación del pensamiento en el niño. Si ahora tratamos de que los pequeños se acerquen a un nivel mayor de simbolización, es decir, a una lengua que no es -suya, sino de la sociedad, en la cual se manejan símbolos y signos, también sociales, es bueno preguntarnos, ¿no se encuentra - esto, a nivel también de simbolización?, creemos que sí, el problema es que los símbolos y signos que manejamos al escribir son arbitrarios para el niño y ahora debemos acercarlo a ellos, y se está manejando otro contexto cuando vamos más allá y le pedimos - que lea, que interprete, que le de sentido a una serie de símbolos que le transmiten ideas que tal vez por desconocimiento de los signos (palabras tal vez) no pueda entender.

Al sugerir la respuesta ante un texto escrito con dibujos, "¿son números o letras?" deja ver, más que una conceptualización sobre lo escrito, una idea de lo que posiblemente es lo escrito.

Podemos reconocer que estos estudios, por lo menos esta parte del estudio tiene el acierto de dejar en claro algunos de los errores que cometemos frecuentemente al trabajar con los niños sobre la lectoescritura, como es el enseñarles palabras sin -

sentido, dejar planas y planas como tarea, sin algún significado para el pequeño, y también nos hacen pensar sobre el desconocimiento sobre el sentido de la lectura o sobre los signos de puntuación.

II. Lectura con imagen.

Para apreciar la asociación que el niño establece entre un dibujo y un texto para leer, Ferreiro y Teberosky llevaron a cabo dos actividades. La primera consistió en presentar, por un lado, láminas con dibujos y alguna palabra escrita, relacionada muy poco con el dibujo; y por otro lado, presentar también láminas con dibujo, pero ahora con una oración relacionada en alguna forma con el dibujo. De esta actividad las investigadoras desprendieron tres apartados en donde explican los resultados obtenidos: al primero le titularon "relación entre dibujo y escritura", al segundo "lectura de palabras" y al tercero "lectura de oraciones".

La segunda actividad, parecida a la anterior, se llevó a cabo con niños escolarizados, probablemente de primer grado de educación primaria. Se trató de un seguimiento semilongitudinal, con tres situaciones a lo largo del ciclo escolar, al principio, a mediados y al finalizar.

Las láminas que presentaron no fueron las mismas de la actividad anterior, sino las que emplearon en la primera actividad del subcapítulo anterior. Los resultados obtenidos en esta segunda actividad los clasificaron en dos partes: lectura de palabras y lectura de oraciones.

A. Metodología de investigación.

1. Características de la población.

Las investigadoras no lo especifican pero se puede apreciar que, en la primera actividad participaron niños de entre cu

tro y seis años de edad, de dos clases sociales, media y baja. De esta primer actividad desprendieron dos tipos de respuestas: lectura con imagen y asociación dibujo texto.

Para la segunda actividad, se preocuparon por niños escolarizados, tal vez se trató de niños de primer grado de educación primaria, esto se advierte en los resultados.

2. Características de los materiales empleados.

Para la primera actividad emplearon en total once láminas; siete de ellas tuvieron un dibujo y una palabra escrita, cuatro de éstas en letra cursiva y tres con letra minúscula de imprenta. La imagen o dibujo que contenían no ilustraba exactamente el texto, ya que las autoras tuvieron la finalidad de evaluar las hipótesis que los niños manejaban, para ver quienes podían descifrar el texto y quienes anticipaban su contenido en función de la imagen.

Las otras cuatro láminas tuvieron un dibujo o imagen y un texto escrito (enunciados), dos de ellas con enunciados escritos en letra cursiva, una con letra de imprenta minúscula y una con letra de imprenta mayúscula; una de estas cuatro láminas tenía escrito el texto en dos líneas. Los dibujos fueron tomados de revistas infantiles, para que los niños observaran imágenes conocidas.

En la segunda actividad también presentaron láminas con imagen y un texto escrito. De acuerdo con las situaciones experimentales, las dividieron en tres. Al principio del año escolar les presentaron siete láminas (que son las mismas que se describen anteriormente) con un dibujo y una palabra escrita. A mediados del año escolar les presentaron cuatro láminas, una con un texto en cursiva sobre una línea, la otra con el texto escrito en dos líneas de diferente longitud, también en letra cursiva (correspondiendo estas dos láminas a las empleadas en la primera actividad);

estas contenían una imagen y un texto o enunciado). Las otras dos láminas tuvieron la imagen de dos pequeños, niño y niña, sentados en una banca, en una plaza, al lado de un árbol; la diferencia entre ambas láminas era que el texto no fue el mismo, escrito en letra cursiva. Al finalizar el año escolar presentaron dos láminas, una con imagen y el texto 'la pata pisa el palo', la otra -- también con imagen y con el texto 'la mano del mono tiene dedos'.

3. Objetivos y características de las actividades.

Las investigadoras consideran que el dibujo implica el manejo de la función semiótica, como la posibilidad de diferenciar significante de significado, así, consideran a la escritura un objeto simbólico, puesto que es un significante que representa "algo". Según esto, afirman que el dibujo y la escritura son manifestaciones de la Función Simbólica, que el dibujo representa "algo", arbitrariamente, y la escritura también, sólo que no en forma arbitraria, ya que posee reglas propias. Según este planteamiento, su propósito fue averiguar cómo manejaron los niños el dibujo y la escritura como elemento para representar algo, y si le otorgaron alguna semejanza o diferencia entre sí. De manera explícita, dicen que llevaron a cabo estas actividades con el objetivo de "(...) comprender las interpretaciones que el niño elabora con respecto a la relación entre imagen y texto escrito"(4).

Aunque las autoras reconocen que en los niveles iniciales de desarrollo, dibujo y escritura no están diferenciados, probablemente por esta razón los niños tienden a asociarlos; relacionar dibujo con escritura -comentan- no significa reducir ésta al dibujo, aunque advierten que la escritura mantiene relaciones muy cercanas con el dibujo y con el lenguaje, pero no es la transcripción del lenguaje, ni derivado del dibujo, sino que constituye un tipo especial de objeto sustituto (aunque no aclaran sustituto de qué).

(4) Ferreiro y Teberosky Op. Cit. pág. 81

La primera actividad les sirvió para probar que, independientemente de la enseñanza escolar, los niños tienen conceptualizaciones sobre la naturaleza de la lecto-escritura.

La segunda actividad la realizaron con niños escolarizados ya que piensan que en la escuela, estas conceptualizaciones determinan el éxito o fracaso del niño en el aprendizaje de la lecto-escritura. También nos dicen que consideran que la variable clase social influye en esta adquisición, como lo explican con los resultados que obtuvieron y su análisis. El seguimiento semi longitudinal fue con la intención de estudiar los procesos cognitivos que ponen en juego los pequeños, así como las hipótesis que iban formulando mientras se ponían en contacto con el objeto de conocimiento, y ver la influencia de la clase social en los procesos cognitivos, y las hipótesis que manejaron los niños respecto de la diferenciación o no diferenciación entre dibujo y texto.

Al presentarles las láminas preguntaron a los niños si había algo para leer en eso, pidiéndoles que señalaran en dónde se encontraba "eso para leer" e invitándolos a leerlo. En algunas ocasiones les preguntaron: '¿qué dice? ¿dónde dice? o bien les sugirieron lo que podía leerse. A todas estas cuestiones los niños respondían de acuerdo con su propio criterio.

B. Resultados obtenidos por las investigadoras.

1. Lectura ante un texto con imagen.

En lo que se refiere a la presentación de las láminas con imagen y una palabra escrita, lo que las autoras llaman "lectura de palabras", obtuvieron respuestas que clasificaron en tres niveles.

a. Indiferenciación inicial entre dibujo y escritura

Ante la pregunta: ¿dónde hay algo para leer? los niños señalaron dibujo y texto, al preguntarles: ¿qué dice? contestaron -

nombrando el dibujo -como si se les estuviera preguntando ¿qué es esto?; no señalaron específicamente dibujo o escritura se refirieron indistintamente a ambos.

Las autoras señalan y reconocen que tal vez sus posiciones al preguntar fueron "sugerentes", ya que cuando preguntaron - ¿dónde hay algo para leer?, esto implicaba, por parte del sujeto, la idea de llevar a cabo un acto de lectura (que es diferente a mirar); mientras que al preguntar ¿dónde dice?, sugerían que ahí se encontraba algo para leer, lo que obligaba al sujeto a decir el nombre del dibujo.(5)

b. Dibujo y texto asociados. El texto fue considerado como una etiqueta del dibujo.

La conducta consistió en 'borrar' el artículo cuando el niño respondía a la pregunta ¿qué dice?, de esta forma respondió como si se le preguntara ¿qué es?, diciendo lo que estaba dibujado, pero sólo nombrando el sustantivo, sin artículo. Por ejemplo, ante el dibujo de una higuera con la palabra 'higuera', se le preguntó ¿qué dice aquí? y la niña respondió ' Un árbol, dice árbol. Como puede verse, respondió nombrando sólo el sustantivo finalmente después de haber dicho el artículo.

c. Inicios de diferenciación entre texto e imagen.

A partir de ciertas propiedades que los niños advirtieron en la lámina o en el texto repondieron, después de haber anticipado, a partir de la imagen, lo que tal vez estaba escrito. Preguntaron a los niños ¿qué dice? y ellos se negaron a contestar, luego les sugirieron que tal vez podía decir por ejemplo 'juguete' a lo que los niños respondieron con la apreciación de alguna característica del texto, por ejemplo 'es muy cortito', 'sólo es uno' (refiriéndose a la palabra), etc.

De esta actividad de lectura de palabras, las investigadoras concluyen que "(...) los niños piensan que se puede pasar -

(5) cfr. Ferreiro y Teberosky, Op. cit. pág. 87

del texto a la imagen y de esta a aquél, sin necesidad de diferenciar ambos sistemas de simbolización."(6) En su opinión, para el niño texto e imagen forman un todo complementario, que a diferencia de como pensamos los adultos, para los niños la escritura no es la "transcripción del lenguaje".(7)

2. Asociación dibujo y texto, lo que puede leerse.

Por lo que se refiere a la asociación dibujo-texto, que ellos llamaron lectura de oraciones, encontraron los siguientes resultados, que clasificaron en cuatro niveles (con algunas divisiones en cada uno).

a. Indiferenciación entre dibujo y texto.

Los pequeños señalaron el dibujo o el texto, sin distinguirlos, cuando se les preguntó ¿dónde hay algo para leer?.

b. Diferenciación entre dibujo y escritura.

Las autoras encontraron dentro de esta categoría, dos modalidades.

- i. La primera en donde la escritura representó para los pequeños el nombre del objeto dibujado, Al preguntarles -- ¿qué dice? contestaron diciendo solamente el sustantivo y borrando el artículo, relacionando el texto con el nombre del objeto y no con el objeto en sí (dibujo).
- ii. La segunda modalidad es donde la escritura representó para los niños una oración asociada a la imagen. Al preguntarles ¿qué dice? respondieron con alguna oración que inventaron, pero siguieron borrando el artículo (respondieron por ejemplo: 'nene está en el bote'). Suponen las autoras que los pequeños dieron la oración de acuerdo con la longitud del texto, ya que en la lectura de palabras no hicieron esto, por no ser tan largo lo escrito, lo -

(6) Ferreiro y Teberosky Op. cit. pág. 92

(7) cfr. Id.

que según ellas es importante ya que los niños empezaron a tomar en cuenta las partes del texto, en este caso su longitud.

c. Comienzo de consideración de las propiedades gráficas de un texto.

Los niños empezaron a considerar el texto y algunas de sus características como los renglones escritos, las palabras o fragmentos de un renglón, entre otras cosas, agruparon en tres categorías.

- i. Una en donde la escritura representó para los niños los nombres de los objetos dibujados. Ante la pregunta ¿qué dice?, asignaron un nombre al dibujo, pero ante el problema de sólo dos líneas, alargaron el nombre que pronunciaron, dividiéndolo en sílabas o repitiéndolo.

Señalan las autoras que un progreso de los niños en esta modalidad respecto del nivel anterior es que ya tomaron en cuenta la cantidad de líneas o renglones escritos, pero aún no son capaces de considerar otras características más específicas como la cantidad de palabras. Aunque encontraron niños que nombraron elementos como palabras hablaron en el renglón, o bien, repitieron palabras como elementos (objetos dibujados) hablaron en la lámina, diciendo generalmente sustantivos, hasta que terminaron el renglón.

En general encontraron respuestas de niños que atribuyeron al texto nombres (sustantivos), pero tomando en cuenta la longitud del enunciado ('ciertas características gráficas' dicen).

- ii. La segunda categoría es donde la escritura representó para los niños oraciones asociadas a la imagen. Al preguntarles ¿qué dice? respondieron partiendo de una oración y dividían esta oración en dos cuando se vieron ante el

problema de la longitud del texto. Todos los sujetos de esta categoría fueron capaces de señalar el texto como para leer, pero se notó que aún conservaban la asociación dibujo y escritura, ya que esperaban que estuvieran escritos los elementos dibujados. Se trata -dicen las autoras- de la distinción entre lo que está dibujado y lo que el dibujo quiere decir y de lo que está escrito y lo que se puede interpretar a partir de lo escrito. (8)

iii. La última categoría es donde el niño ya estableció una diferenciación entre 'lo que está escrito' y 'lo que puede leerse'. Los pequeños de este nivel primero leyeron y luego procedieron a partir de la imagen, a identificar esos nombres y a elaborar una oración; en ella leyeron nombres de los objetos dibujados, pero a partir de esto dedujeron una oración que -según las autoras- no estaba escrita y era producto de establecer una relación entre los nombres, como componente interpretativo.

d. Búsqueda de correspondencia término a término entre fragmentos gráficos y segmentaciones sonoras.

En este nivel, las respuestas que dieron los niños dejaron ver que ya eran capaces de advertir las partes que forman una oración -segmentaciones gráficas-. Encontraron respuestas que clasificaron en dos categorías:

i. La primera de ellas es cuando se estableció correspondencia entre segmentos silábicos del nombre y fragmentos gráficos. Dentro de esta categoría también encontraron tres tipos de respuestas:

- Donde los niños dijeron el nombre de algún sustantivo: pato, perro y luego trataron de hacer coincidir ese nombre con lo que estaba escrito, dividiéndolo al leer en

(8) Vid. Ferreiro y Teberosky Op. cit. pág.113

sílabas, pa-a-too, pee-r-roo.

Desde el punto de vista de las investigadoras, constituyó más que un acto de lectura, un acto de imitación de modelos de lectura, puesto que no se dió una interpretación de lo escrito, ya que la actitud de silabear no tiene correspondencia gráfica (algunos niños leyeron primero y luego sin decir nada, señalaron lo escrito). En su opinión, si el niño comprendió lo que estaba escrito, hubiera llevado a cabo una correspondencia término a término cuando leyó y no sólo a hacer corresponder el silabeo con los extremos del texto (inicio y final).

- Esta actitud la encontraron en el segundo tipo de respuestas, en donde los niños no sólo hicieron coincidir la emisión vocálica con el inicio y término del texto, alargando o acortando -según requirió- las sílabas del nombre, no hubo correspondencia término a término de las partes del texto, pero ya fueron capaces de identificar el inicio y el fin.
 - Un último tipo de respuestas les permitió clasificar a niños que, al responder, eliminaron las partes pequeñas de la oración (artículos) y ubicaron su silabeo en las partes más grandes, por ejemplo, ante la oración 'el pato nada', dijeron 'pa-to', ubicando la sílaba 'pa' en 'el pato' y 'to' en 'nada'.
- ii. La segunda categoría fue aquella en donde los niños trataron de establecer correspondencia entre segmentaciones de la oración y fragmentos gráficos. Los niños partieron de una idea general, ya sea un sustantivo o bien el sustantivo en acción; luego le asignaron a la oración el nombre del sustantivo y después el sustantivo en acción, mediante una oración, es decir, los niños dividieron el texto en dos, una parte estaba el sustantivo y en la otra una oración (empleando el mismo sustantivo). Otra actitud fue dividir el texto en dos partes también pero señalando

do que estaba escrita sólo una oración, la que a su vez dividieron en dos. Una actitud final fue dividir el -- texto en tres partes y luego leer un sustantivo, un verbo y un objeto directo o indirecto, organizándolo todo en una oración y dividiéndola en tres partes al hacer -- la correspondencia término a término.

En lo que se refiere a la lectura de niños escolarizados, encontraron que las respuestas obtenidas en la lectura de pala-- bras fueron casi las mismas obtenidas en niños no escolarizados, sólo que como consecuencia de la escolarización, algunos niños -- pudieron advertir algunas características de lo escrito como por ejemplo, respondieron es un oso , pero no tiene la o, entonces, no dice oso'.

3. Asociación dibujo-texto en niños escolarizados.

En cuanto a la actividad relacionada con presentación de láminas con un texto escrito y recordando que fueron tres inter-- venciones a lo largo del ciclo escolar, las investigadoras organi-- zaron los resultados tratando de darles "correspondencia evolutiva" para que se pudieran entender los resultados de la última entrevista. Hicieron tres clasificaciones y las explicaron mediante las siguientes divisiones:

a. Divorcio entre descifrado y sentido.

i. Sentido sin descifrado.

Los niños buscaron el sentido del texto a partir de la -- imagen, respondiendo con un nombre, nombres u oración.

En algunos casos lograron considerar algunas propiedades del texto, como las separaciones entre palabras, para lo que alargaron el nombre, o lo dividieron en sílabas o -- agregaron otros nombres.

ii. Descifrado sin sentido.

Los niños trataron de descifrar más que de leer, diciendo

sílabas sin sentido, algunas podían llegar a corresponder a letras o sílabas escritas, pero no hubo lectura. - Las autoras sostienen que este tipo de lectura es producto de la escolarización.

iii. Intento de relación entre descifrado y sentido.

Los niños buscaron el sentido a partir de la imagen, pero luego buscaron índices en el texto para justificar -- sus respuestas, por ejemplo en 'la ranita salió de paseo' leyeron: 'ra-na', justificándose que decía eso porque 'estaba la a'.

b. Conflicto entre descifrado y sentido.

i. Primacía del descifrado.

Los niños anticiparon el sentido del texto a partir de la imagen, pero sabiendo que esta no era correcta, procedieron a descifrar lo escrito, deletreando, silabeando, leyendo lo escrito, pero sin entenderlo, y más bien no hubo acto de lectura, ya que sólo descifraron, deletrearon, pero no entendieron lo que leyeron. Esto según opinión de las investigadoras fue un mal provocado por la escuela.

ii. Primacía del sentido.

Los pequeños deletrearon al leer, iban juntando las letras o las sílabas para llegar a darle cierto sentido a lo que leyeron, pero en algunos casos no pudieron leer todo y sustituyeron o cambiaron letras, formulando otras palabras que no eran las escritas.

iii. Oscilaciones entre descifrado y sentido.

Se dieron oscilaciones entre las dos categorías que se han descrito. En esta tercera los niños, sobre un mismo texto, trataron de integrar el sentido y el descifrado, lo que les condujo a lograr darle sentido al inicio de la lectura, pero terminaron por descifrar, perdiendo toda calidad, o bien leyeron y descifraron, llegando finalmen

te a interpretar a partir de la imagen, inventando enunciados. Algunos otros niños dijeron nombres a partir de las imágenes, inventaron los artículos produciendo una lectura sin correspondencia entre nombres y artículos -- (dijeron por ejemplo 'la pato pisa el palo').

c. Coordinación entre descifrado y sentido.

Los niños llegaron a una respuesta correcta, pero para ello pasaron por un largo camino de descifrado que comprendió deletreo o silabeo, para finalmente llegar a dar la oración escrita, aunque en algunos casos no era lo que estaba escrito; por ejemplo en lugar de decir 'ranita' que es como estaba escrito, leyeron -- 'rana' 'ra-ra-na', silabeando para hacer corresponder la longitud de la palabra, o bien, alargaron las vocales, o mediante ensayo y error encontraron el texto correcto; por ejemplo leyeron 'las patas pisa', luego se corrigieron 'las patas pisan', pero al leer correctamente 'pisa', finalmente leyeron 'la pata pisa'.

4. Progresos en niños escolarizados y su desarrollo cognitivo.

Las investigadoras llegan a las siguientes conclusiones en cuanto a niños escolarizados.

- a. Todos los niños que se mantuvieron a lo largo del año escolar en respuestas 'divorcio entre descifrado y sentido' permanecieron también a lo largo del año escolar en el nivel cognitivo preoperatorio.
- b. Todos los niños que dieron respuestas del tipo 'coordinación entre descifrado y sentido' estaban en transición o ya habían logrado el nivel operatorio.
- c. Todos los niños que llegaron a dar respuestas del tipo 'coordinación entre descifrado y sentido' superaron el conflicto entre descifrado y sentido.

C. Análisis comparativo.

1. Proceso de construcción del conocimiento.

Tomar en consideración el proceso de adquisición de conocimientos, implica establecer el punto de vista sobre la relación (interacción) que se establece entre el sujeto que lleva a cabo - el conocimiento y el objeto de conocimiento mismo. Para empezar -y como veremos más adelante detenidamente- el objeto de conocimientos en estas actividades fue la consideración por parte del niño, de un texto escrito relacionado con una imagen. La relación entre sujeto y objeto fue considerada por las investigadoras sólo en un sentido. Si nos fijamos en qué consistieron las actividades podemos verificar esta afirmación. Vemos que sólo preguntaron a los niños sobre el objeto (tarjetas) como algo ajeno a ellos, como algo previamente formado y preparado para la ocasión; les preguntaron pero sin considerar la actividad que el pequeño pudiera haber llevado a cabo con las tarjetas. A diferencia de lo que plantea la teoría de Piaget, se establece el proceso de adquisición de conocimiento en un sentido, en donde el objeto modifica al sujeto -ya que se les presentaron algunas alternativas que posiblemente no habían considerado los niños- y en donde no se le dió al sujeto posibilidad de modificar al objeto, ya que cuando los niños sugirieron que "algo no se puede leer porque está muy chiquito", posiblemente les estaban brindando ideas sobre lo escrito y mediante la actividad se les debió haber permitido afirmar o modificar sus ideas, pero no sucedió esto ya que no se les permitió actuar.

Recordemos que según Piaget el conocimiento, en sus inicios, no parte de los objetos ni del sujeto, sino de las interacciones que se establecen entre ambos. Además, la capacidad de conocimiento de los objetos se encuentra subordinado a ciertas estructuras o esquemas que el sujeto emplea para conocer dichos objetos. Estas estructuras o esquemas son construídas por el sujeto mismo, de manera progresiva y gradual. Si tratamos de advertir la con-

sideración de estas estructuras en el trabajo de Ferreiro y Teberosky, notamos que no se encuentra, únicamente se menciona algo - al finalizar el trabajo, cuando establecen una relación entre el nivel de desarrollo cognitivo -que evaluaron mediante una prueba de invariancia numérica- con el nivel de conceptualización que ellas postularon, aunque no se trabajó más allá esta relación.(9)

De esta manera podemos concluir que no hubo interacción entre el objeto y el sujeto de conocimiento, y que tampoco consideraron los esquemas o estructuras del sujeto, que le permitieran o no acercarse al objeto.

2. Sujeto cognoscente.

Partiendo de analizar la concepción de sujeto que manejan, diríamos que en las actividades se vió al sujeto como -- una fuente de respuestas que reaccionó a los estímulos que se le presentaron. Podemos afirmar esto porque en ninguna actividad -- consideraron las capacidades cognitivas del sujeto, ya que consistieron principalmente en presentar láminas con dibujos o palabras o textos escritos, a los que los niños debieron responder, según ciertas cuestiones que prepararon para cada lámina. Tenemos por ejemplo:

Se trató de una lámina que tenía el perfil del rostro - de un hombre fumando pipa y escrito bajo esta imagen 'pipa' en letra cursiva. Esta lámina fue presentada a algunos niños; el ejemplo menciona sólo a dos de ellos.

"Laura (5a C.B.)(10)

¿Qué dice? (pipa)

Papá

¿Podrá decir papá
está fumando?

No porque es muy
chiquito y no alcanza

(9) cfr. Ferreiro y Teberosky Op. cit. p.p. 136-137.

(10) Las investigadoras usan la abreviación C.B. para clase social baja y C.M. para clase social media, nosotros así lo retomaremos, al igual que la abreviación 'a' para años de edad.

Martín (6a CM)

| | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| ¿Qué dice acá? (pipa) | No sé |
| ¿Qué es? (figura) | Una pipa |
| ¿Y qué dirá? | No sé |
| Si miras la figura ¿no basta? | ¡No! |
| ¿Qué hay que hacer para saber? | ¡Y, hay que saber leer! ^m |

(11)

Podemos advertir en estos ejemplos que los niños tenían alguna idea (tal vez transmitida socialmente) sobre la relación que las investigadoras establecieron entre dibujo e imagen y la posibilidad de llevar a cabo un acto de lectura con ellas, pero las autoras no lo tomaron en cuenta, realizaron las preguntas dejando a un lado estas consideraciones. Si el niño les contestó que para leer 'hay que saber leer', consideramos que ellas debieron haber reorientado sus preguntas, trabajar un poco más con este pequeño, pero considerándolo desde el punto de vista de la teoría psicogenética, como un sujeto en desarrollo, con capacidades cognitivas (asimilación, de acomodación y de equilibración) que le permiten acercarse a los objetos de conocimiento (un texto escrito) y construirlo y reconstruirlo para asimilarlo o modificarlo según sus propias estructuras y esquemas (que tienen que ver con su desarrollo cognitivo) y en donde la capacidad de actividad del sujeto es el factor más importante. Podemos ver entonces que la concepción del sujeto que manejaron las investigadoras en estas actividades se aleja de la concepción psicogenética.

3. Objeto de conocimiento.

Falta considerar un último elemento implicado en las actividades: el objeto de conocimiento. A continuación trataremos de explicar su manejo en las actividades que hicieron las investigadoras.

(11) Ferreiro y Teberosky Op. cit. pág. 91.

Ellas parten de considerar que hay asociación entre un texto escrito y un dibujo y por eso llamaron al capítulo 'lectura con imagen'. Dicen que tanto dibujo como escritura son manifestaciones de la función semiótica -o por lo menos pueden ubicarse dentro de ella- pero ambos a diferente nivel de representación, ya que mientras el dibujo puede representar algo, de manera arbitraria conforme al manejo que el sujeto le da, la escritura representa algo, pero no arbitrariamente, sino de acuerdo con el manejo que la sociedad -o determinada sociedad- le ha dado. Afirman que "(...) la escritura mantiene relaciones muy estrechas con el dibujo y con el lenguaje, pero no es ni la transcripción del lenguaje, ni un derivado del dibujo. La escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto de cuya génesis pretendemos dar cuenta."(12) Analizando un poco esto, diremos que establecen la asociación escritura-dibujo -aunque hablémos de un acto de lectura más que de escritura en las actividades-, y además dicen que la escritura es un objeto sustituto, pero están tratando de saber sustituto de qué. Como vemos a lo largo del trabajo, nunca dicen de qué es sustituto. (Adelantaríamos que para nosotros la escritura nos sirve para comunicarnos, y viene a ser un elemento de representación de ideas a nivel gráfico). De esta manera advertimos no determinan el objeto de conocimiento y sus características; hablan de escritura mientras que las actividades consisten en interpretaciones sobre textos escritos: lectura, pero no tenemos que considerar aún más elementos implicados en las actividades que tienen que ver con el objeto de conocimiento.

Como se dijo al principio, la asociación entre dibujo y escritura no surgió del niño, sino de la forma como las investigadoras presentaron los materiales. Analicemos una situación que ellas mismas describen, en donde preguntaron a algunos niños sobre láminas que contenían un dibujo y una palabra escrita, o un

(12) Ferreiro y Teberosky Op. cit pág. 83.

texto escrito bajo la imagen. Clasificaron estas respuestas como del tipo: el texto es considerado como etiqueta del dibujo.

"Gabriela (5a CM)

| | |
|---------------------|------------|
| ¿Qué dice? (pelota) | No sé. |
| ¿Qué es? (dibujo) | Una pelota |
| ¿Qué dice? | Pelota |

Facundo (6a CM)

| | |
|----------------------------|--------------|
| Y acá, ¿qué dice? (pelota) | No sé |
| ¿Qué es? (dibujo) | Una pelota |
| ¿ Y qué dice? | Pelota" (13) |

"Favio (5a CB)

| | |
|------------|---|
| ¿Qué dice? | Lámina 1 El pato anda paseando por el agua. |
| ¿Dónde? | (Señala todo el texto) |

| | |
|---------|---|
| ¿Dónde? | Lámina 3 El nene anda en el bote (Señala todo el texto) |
|---------|---|

| | |
|--------------|--------------------------------------|
| ¿Y acá? | Lámina 4 No sé |
| ¿Dirá perro? | No, dice el perro está corriendo. |
| ¿Dónde dice? | (Señala todo el texto)" (14) |

En los primeros ejemplos podemos advertir que la asociación entre dibujo y escritura fue producto de la forma como preguntaron las investigadoras, ya que los niños se negaron a leer, pero luego les preguntaron sobre el dibujo asociándolo a lo es-

(13) Ferreiro y Teberosky Op. cir. pág. 88.

(14) Ibid. p.p. 101-102.

crito, o lo que podía decir con éste, y más aun, les insistieron: '¿qué dice?' confirmando la asociación con la respuesta.

Ahora bien, si recordamos el primer ejemplo que manejamos al iniciar este análisis, el del niño de 6 años de clase media, Martín; cuando ellas sugirieron la asociación y le preguntaron, el niño volvió a responder: 'no sé', ellas preguntaron si a partir de mirar el dibujo lo podía saber y el niño afirmó: 'no', 'para saber hay que saber leer', esta respuesta deja ver que el niño ya tenía información sobre lo escrito y no establecía la -- asociación dibujo-escritura; sin embargo las investigadoras insistieron en ello.

El ejemplo de Favio que manejan aquí nos permite ver que el niño inventó las respuestas con base en los dibujos. en la última lámina se ve que la entrevistadora sugirió la respuesta. - Por lo tanto, lo que ellas mencionan como objetivo de sus actividades: 'comprender las interpretaciones de los niños sobre la -- relación dibujo-texto' (15) plantea una equivocación al considerar de manera arbitraria una asociación que no se da en el pequeño, y no surgió de éste ya que proviene de las características -- metodológicas al entrevistarlos.

4. Reconsideración de los resultados.

Si el planteamiento del objetivo, y por lo tanto de las actividades, tuvo fallas metodológicas y conceptuales, lo más seguro es que los resultados no sean totalmente aceptados, pero -- trabajándolos un poco advertimos algunas cosas interesantes, como veremos a continuación.

En cuanto a la asociación palabra-imagen, según las categorías que manejaron, más que estas categorías o la posibilidad de asociación, advertimos que los niños no asocian cuando apre-- (15) cfr. Ferreiro y Teberosky Op. cit. pág. 81.

cian ciertas características sobre el texto, lo que implica el manejo de cierta información -tal vez adquirida socialmente-, algo que ellas no toman en cuenta o por lo menos no es aprecia esa -- preocupación. Lo rescatable de sus resultados no radica específicamente en esto, sino en los resultados obtenidos al presentar láminas con texto, a niños escolarizados y no escolarizados. En primer lugar las divisiones y subdivisiones de categorías que hacen son muy confusas, arbitrarias y poco definidas, ya que dentro de una misma categoría se dan hasta tres o cuatro subcategorías y dentro de éstas últimas algunas variantes. Tenemos también que las categorías no son las mismas para los dos grupos de niños --escolarizados y no escolarizados-, lo que sugiere discordancia en el manejo de resultados, ya que la escuela es un elemento externo -o social- al niño, y esto no interesa sino, en su desarrollo cognitivo y el proceso de conocimiento de la lengua escrita, no es posible que la escuela, como elemento externo, haga variar tanto este desarrollo, si nos referimos a lo afirmado por Piaget: "el desarrollo cognitivo no se frena ni se acelera, de lo contrario se rompe el equilibrio" (16), y aún más, lo que el postuló como estadios del desarrollo es válido para el sujeto escolarizado o no escolarizado, de tal manera que su teoría se puede aplicar a niños de diferentes sociedades. Tomando en cuenta, no es posible que las categorías que postulan las investigadoras --lleguen a ser tan diferentes en niños de una misma sociedad, sólo por el hecho de ir o no ir a la escuela.

Considerando más específicamente los resultados tenemos:

| No escolarizados | Escolarizados |
|---|---|
| a. Indiferenciación entre dibujo y texto | a. Divorcio entre descifrado y sentido. |
| b. Diferenciación entre dibujo y escritura. | b. Conflicto entre descifrado y sentido. |
| c. Comienzo de consideración de las propiedades gráficas de un texto. | c. Eoordinación entre descifrado y sentido. |

(16) cfr. Piaget J. Estudios de psicología genética. Buenos Aires, Argentina, 7a. ed. EMECE Editores S.A. 1986 Cap. I.

d. Búsqueda de correspondencia término a término entre fragmentos gráficos y segmentaciones sonoras.

Según la división que hacen las autoras, los niños no escolarizados partieron de la relación dibujo-escritura para llegar a establecer una correspondencia entre las grafías y los fonemas, mientras que los escolarizados, a partir de la imagen, trataron de descifrar (empleando algunas grafías y fonemas que ya conocían) pero sin entender lo que leyeron, y llegaron a establecer un acto de interpretación mediante el descifrado que provocó una lectura con cierto sentido (que se podía entender). Es decir, los escolarizados partieron desde el principio de establecer la correspondencia término a término fonema-grafía, debido a la educación escolar. Consideremos un poco más allá esto para no caer en los mismos resultados que las investigadoras.

Si nos fijamos en la segunda categoría para los no escolarizados; diferenciación entre dibujo y escritura, el elemento que la caracteriza es que los niños son capaces de 'leer' un nombre o un sustantivo; en la tercera categoría pueden 'leer' además del sustantivo, una acción; y en la última categoría 'leen' un sustantivo, una acción y algún complemento, es decir, una oración con sus elementos mínimos para poder comprenderla.

Por otra parte, los niños escolarizados en la primera categoría parten de 'leer' un nombre, y posteriormente oraciones que, tal vez por influencia escolar y mal hábito de lectura, se concentran en descifrar más que en leer.

Es posible que más que las categorías que proponen las autoras, los niños partan de su relación con el medio y su propia capacidad de representación (función simbólica) para acercarse a los textos escritos. De ahí que partieron primero de 'leer' sustantivos, que son los elementos inmediatos y concretos que tienen a su alrededor, y que son fácilmente representables en pensamiento, para luego referirlos a una determinada acción y llegar, fi-

nalmente, en un acto de comunicación, a enunciar o 'leer' una oración que viene a representar una idea, posiblemente ya formada a nivel de pensamiento.

III. Lectura sin imagen: la interpretación de los fragmentos de un texto.

Las investigadoras propusieron tres actividades para indagar lo que pensaban los niños sobre un texto escrito (oración) cuando no se encontraba acompañada de imagen. En especial tuvieron como finalidad advertir, si una vez que el adulto les leyó la oración (palabras) los niños podían identificar las partes de ella; es decir, poner en correspondencia la emisión sonora con su palabra escrita o conjunto de grafías, especialmente si el niño fue capaz de advertir los espacios en blanco que se dejan entre las palabras al escribir, y que no tienen su correspondencia en el habla.

A. Metodología de investigación.

1. Características de la población.

Para llevar a cabo las actividades trabajaron con 20 niños de clase social baja y 34 niños de clase social media, entre cuatro y seis años de edad.

2. Características de los materiales empleados.

El material que emplearon en las tres actividades fue papel y lápiz.

En la primera actividad escribieron los enunciados: --- "PAPA PATEA LA PELOTA . la nena como un caramelo (la nena compró un caramelo). elosocomemiel (en letra cursiva y de imprenta) y - EL PERRO CORRIÓ AL GAFO". (Estos enunciados estuvieron escritos de igual forma que se escriben aquí) (17).

(17) cfr. Ferreiro y Teberosky Op. cit. Cap IV.

Para la segunda actividad también usaron alguna de estas oraciones pero preguntaron sobre "ELOSOCOMEMIEL", así sin separaciones entre palabras.

Para la tercera actividad usaron la oración "EL PERRO - CORRIO AL GATO" y luego la escribieron nuevamente alrevés, "EL GATO CORRIO AL PERRO".

3. Objetivo y características de las actividades.

El objetivo de la primera actividad fue indagar sobre las posibilidades del niño para trabajar con un texto escrito, sin imagen; las investigadoras pretendieron saber si "(...) delante de un texto leído, ¿podrá el niño operar simultáneamente con las 'partes' del enunciado, y en las partes del texto, para poner ambos en correspondencia?".(18)

La actividad consistió en escribir delante del niño una oración, que luego fue leída con entonación normal, mientras señalaban con el dedo el texto, con un gesto continuo, leyendo sin hacer pausas entre las palabras y luego le preguntaron: "¿dónde escribí ... (el sustantivo)?; ¿dónde escribí ... (el verbo)?; ¿dónde escribí ... (el artículo)?". Si el niño o el entrevistador señaló alguna palabra del texto en especial, preguntaron al niño ¿qué está escrito ahí?. Según las investigadoras, este procedimiento las conduciría a apreciar si, a partir de la lectura de una oración escrita, podían en general los niños hacer corresponder las palabras leídas con las escritas, para también apreciar si podían notar los espacios que se dejan entre las palabras (grupos de letras) y que no corresponden a la elocución cuando se lee.

Para la segunda actividad plantearon como principal objetivo averiguar si en opinión de los niños hay o no hay que se-

(18) Ferreiro y Teberosky Op. cit. pág 139.

separar cuando se escribe una oración.

La actividad consistió en escribir delante del niño la oración, evitando los espacios en blanco entre palabras; luego - leyeron el texto, procediendo a discutir con los niños sobre las posibles separaciones entre lo escrito, comparándolo con otras - escrituras. No les preguntaron sobre la escritura del artículo, pero sí acerca de si estaba bien escrito todo junto; les preguntaron por ejemplo: '¿te parece que está bien escrito así, todo - junto,', '¿habría que corregir algo?', '¿fijate como escribimos - antes? ¿dónde estará mejor?', si el niño no proponía otra oración le preguntaban: '¿así te parece que está bien, no es cierto?', si el niño proponía separar, le preguntaban lo que quedaría escrito en cada fragmento.

Para la tercera actividad propusieron como objetivo saber a partir de qué momento el niño podía deducir cual era el resultado de la permutación de dos de los términos (sustantivos) - de una oración.

El procedimiento consistió en escribir la oración, luego se leía procurando la identificación de las partes de la oración (palabras), después se cambiaban de lugar los dos sustantivos, - escribiendo 'EL GATO CORRIÓ AL PERRO'. Cuando se pasaba de la -- primera a la segunda oración se le pedía al niño que se fijara - bien en las palabras que iban cambiando y en las que se conservaban; la nueva oración se escribió debajo de la primera.

B. Resultados obtenidos.

1. Lectura de oraciones sin imagen.

Como resultado de la primera actividad observaron que - los niños empezaron por dividir en dos el texto escrito, de acuerdo con los dos sustantivos que poseía la oración; después - ubicaron el verbo y por último el artículo. De esto infieren la siguiente progresión genética:

- Solamente los sustantivos están representados.

- Los sustantivos y el verbo están representados
- Los artículos también están representados.

Establecen categorías de lo que consideran el mayor o -- menor grado de conceptualización en cuanto al problema de la 'separación entre palabras' como a continuación se describe.

a. Todo está escrito, incluso los artículos.

Los niños identificaron las partes del texto (palabras) por un proceso de deducción (con descifrado o sin él), en donde procedieron de repetir para sí la oración y por corrección de -- errores, encontraron las partes que les solicitaron. Tuvieron dificultad en ubicar los artículos, o para aislarlos del sustantivo.

b. Todo está escrito, excepto los artículos.

Los niños ubicaron todas las partes de la oración en lo escrito, excepto los artículos. Surgió el problema de la escritura de los artículos, los niños de este nivel decidieron que no -- estaba escrito y las autoras refieren el problema en dos dimensiones:

- i. La primera dimensión meta-lingüística, conduce a apreciar que los niños no consideraron a los artículos como palabras, debido a que también consideraron que lo que escribimos sólo son palabras y los artículos no tienen esta característica; entonces no hay que escribirlos. -- Además los sustantivos permiten predecir el artículo, -- de ahí que su escritura no se necesite --en opinión de -- las autoras--.
- ii. La segunda consideración es de dimensión gráfica, ya -- que para los pequeños algo con dos letras no se puede -- leer. Hacen notar las investigadoras que estos niños -- eran capaces de leer una oración; el problema surgió -- cuando tuvieron que poner en correspondencia las partes

del texto con lo que se les leyó; esto los llevó a unir el artículo con los sustantivos.

- c. Ambos sustantivos están escritos de manera independiente, pero el verbo es solidario de la oración entera o del predicado entero.

Los pequeños de este nivel tuvieron dificultad para concebir que el verbo estaba escrito de manera independiente; pudieron ubicar ambos sustantivos de la oración en los extremos del texto, pero no ubicaron al verbo. Efectuaron recortes silábicos al hacer correspondencia término a término, ignorando las propiedades físicas del enunciado.

Se dió el caso de que ubicaron en los extremos a los -- sustantivos y en alguna parte central al verbo, o bien lo consideraron como parte de los sustantivos. También al hacer recortes silábicos, lo transformaron en infinitivo, identificando la acción, pero no así lo que se encontraba escrito.

- d. Imposibilidad de efectuar una separación entre las partes del enunciado que pueda hacerse corresponder con las partes de un texto.

Los niños de este nivel no hicieron correspondencia término a término entre lo que se leyó y las palabras que formaban la oración, ya que ubicaron cada palabra que les pidieron en todo el texto; no aceptaron que las palabras aisladas -fuera de lo que se les leyó- estuvieran escritas. Tampoco aceptaron que la oración se dividiera en palabras; aceptaron la oración como una unidad que englobó una idea general leída

- e. Toda la oración está en un fragmento del texto; en el resto del texto otras oraciones congruentes con la primera.

Los niños de este nivel no hicieron recortes del enunciado

do en sus partes (palabras) ni la correspondencia término a término, pero identificaron las partes que les propusieron (debió a que reconocieron los espacios en blanco), lo que les llevó a ubicar la oración entera en uno de los fragmentos del texto; suponiendo que en los demás había escritas cosas similares, propusieron oraciones que tenían que ver con la primera (modelo), éstas diferían entre sí por el predicado, el sujeto era generalmente el mismo lo que varió fue el verbo o el objeto directo; por ejemplo, para 'la nena come un caramelo', ubicaron este enunciado en la primera parte y en lo demás (palabras) leyeron: 'la nena se lo come, lo pica, se lo come, come galletas, come dulces, etc.' Los pequeños tuvieron la tendencia a contar una historia de lo que se les leyó.

- f. Ubicación exclusiva de los nombres en dos fragmentos del texto; en el resto, eventualmente otros nombres compatibles con los anteriores.

Dicen las autoras que los niños de este nivel concibieron la escritura como una manera particular de representar los objetos, o bien una manera particular de dibujar. Los niños ubicaron la idea que les sugirió la oración en una parte del texto y en lo que les sobró enriquecieron esa idea, armando -en palabras de las investigadoras- un escenario (mediante sustantivos) que tuvieran que ver con esa idea inicial. Leyeron por ejemplo 'papa juega a la pelota' en alguna parte del texto, pero en lo que sobró leyeron 'futbolista, pelotita, patio, etc.', usando generalmente sustantivos.

2. Separación entre palabras al escribir una oración.

En la segunda actividad obtuvieron resultados en donde los niños no hicieron recortes silábicos, procedieron como si el texto fuera una imagen, aceptaron como correcta la escritura sin separaciones. Algunos propusieron una división en dos (conforme a los dos sustantivos), otros propusieron la división en tres --

partes (sustantivos y verbo) y otros más se confundieron en la división, sin llegar a saber exactamente cómo separar.

Cuando las autoras los obligaron, mediante preguntas a separar, encontraron que:

- a. Algunos niños propusieron hacer separaciones arriba y abajo del texto, o en los extremos, pero no dentro de las partes del texto.
- b. Otros niños propusieron un número arbitrario de separaciones, que luego ya no pudieron interpretar.
- c. Otros propusieron separar letra por letra.
- d. Otros, finalmente, propusieron una separación en dos partes correspondiendo cada una a los sustantivos (osq-miel) de la oración.

3. Transformación al escribir una oración.

En la tercera actividad encontraron resultados que presentan en la siguiente forma:

Niños que respondieron que en el nuevo enunciado:

- a. Decía lo mismo; el cambio les resultó indiferente respecto del significado.
- b. Niños que aceptaron que decía lo mismo, pero era preciso cambiar el orden de lectura (leer de izquierda a derecha o leer de derecha a izquierda).
- c. Decía y no decía lo mismo (sintieron que algo cambió, pero no supieron que decía).
- d. Se negaron a anticipar (contestaron 'no sé', pero este nivel es antecesor del siguiente).
- e. Descubrimiento de la respuesta correcta, luego de un 'no sé' o 'dice lo mismo', descubrieron lo que podía decir.
- f. Deducción inmediata (niños entre cinco y seis años de edad) aceptaron que decía lo mismo, pero al revés.

C. Análisis comparativo.

1. Proceso de construcción del conocimiento.

Desde el punto de vista de la teoría de Piaget, los elementos implicados en este proceso son principalmente tres: el objeto, el sujeto y la interacción que se da entre ambos. Como veremos más adelante la conceptualización del objeto y del sujeto es muy limitada dentro de las actividades propuestas, de ahí que también lo sea la interacción que se da entre ellos y en general el proceso de construcción del conocimiento.

Principalmente la intervención cognitiva del sujeto al relacionarse con el objeto dentro de las situaciones experimentales, fue muy reducida y se limitó a contestar sobre preguntas formuladas, sin participar activamente. Encontramos también --- ciertas confusiones en cuanto al objeto de conocimiento. Pero -- este análisis lo haremos más adelante, por el momento, hemos de aceptar que servirá de base para analizar la consideración del proceso de construcción de conocimiento.

2. Sujeto cognoscente.

En cuanto al sujeto, no se consideró la actividad que los niños pudieron llevar a cabo con los materiales que les presentaron, o bien, el dejar que los niños mismos preguntaran sobre lo que estuvieran trabajando, simplemente procedieron a interrogarlos, conforme a un cuestionario establecido, que no permitió reelaborar las preguntas a partir de las respuestas de los niños. Tenemos por ejemplo la situación que describen con dos niños.

"Mariano (6a CM). PAPA PATEA LA PELOTA

¿Dónde dice 'pelota'?

(señala PATEA LA PELOTA,
pero se corrige de inmediato)
¡No; Acá dice pelota(LA PELOTA)
y acá papá (PAPA PATEA). Papá
patea la pelota...(repetiendo
para sí) ¡No; Acá papá (PAPA)

y acá pateo (PATEA).
¿Dónde dice 'la'? (Mariano reflexiona diciendo
para sí) La pateo...a !la
pelota (señala LA).

Facundo (6a CM) PAPA PATEA LA PELOTA.

¿Dónde dice 'papá'? (señala PAPA PATEA)
¿Dónde dice 'pelota'? (señala LA PELOTA)
¿Dónde dice 'patea'? (niega con la cabeza)
¿Dónde dice 'la'? (niega con la cabeza)*(19)

Probablemente para conocer los procesos cognitivos que llevé a cabo el niño, especialmente el segundo, debieron preguntar un poco más para saber por qué se negó a contestar y comprender mejor sus respuestas, aunque la forma de entrevista no lo -- permitió ya que sólo se limitaron a conocer si el niño era o no capaz de identificar ciertos términos de la oración (en este caso los artículos o el verbo).

Podemos decir que en cuanto al sujeto, no se consideraron sus características propias como los esquemas de operación -- que pusieron en juego y por tanto, el estadio de desarrollo en -- el que se encontraba. Trabajaron con sujetos entre cuatro y seis años de edad, además clasificados en dos diferentes clases sociales: media y baja, pero, esto influye como un factor de desarrollo que es la transmisión social. Lo que importa es que según -- la teoría piagetiana, posiblemente estos niños estaban en dos diferentes estadios de desarrollo, pues aproximadamente a los dos años de edad se inicia, con la aparición del lenguaje, la etapa preoperatoria, que dura hasta los seis años de edad, más o menos, y que es cuando el sujeto, cronológicamente alrededor de los siete años, se sitúa en la etapa de las operaciones concretas, cuya

(19) Ferreiro y Teberosky, Op. cit. pág 143.

característica principal es que está en posibilidad de coordinar ciertas operaciones de reversibilidad.

Tomando en cuenta, mientras que algunos niños se encontraban a mitad de un estadio, otros ya estaban finalizándolo, o bien ya lo habían superado e iniciaban un estadio posterior. Esto pudo colocar en desventaja a unos sujetos respecto de otros, ya que algunos podían manejar algunos esquemas, mientras que otros no. Y si referimos esto a la tercera actividad, en la que cambiaron de lugar los sustantivos, se aprecia desconsideración de los procesos cognitivos que llevó a cabo el pequeño. Esto lo advertimos cuando vemos que en los resultados algunos respondieron -- que 'no es lo mismo' sin llegar a decir porque, mientras que otros fueron capaces de identificar el cambio, pero al revés: hubo presencia de la noción de reversibilidad operatoria característica del tercer estadio de desarrollo -operaciones concretas-, aunque esta presencia no se encontraba aún ecabada.

3. Objeto de conocimiento.

Queda por mencionar, finalmente el objeto de conocimiento, que parece lo que más consideraron las investigadoras, aunque con ciertas objeciones desde nuestro punto de vista.

Dicen o dejan advertir que el objeto de conocimiento -- fue la lectura, entendida como 'capacidad del niño para darle -- cierta interpretación a un conjunto de grafías (palabras)' luego de ser leídas por la entrevistadora. Es decir, no fue un acto de lectura del niño, no era que el sujeto llevara a cabo tal acto y lo entendiera, y comprendiera en un proceso de comunicación, sino algo ajeno a él, algo que escuchó y a lo que tuvo que darle cierta interpretación. Entonces, según esto, no era un acto de lectura -sin imagen- como incluso se llamó al capítulo, sino un acto de interpretación o de correspondencia término a término, - palabra a palabra, entre lo escrito y algo que se dijo, entre un

junto de graffas y la emisión vocálica.

Pero podemos considerar la lectura como algo así; la lectura implica la comprensión, por parte del sujeto, de las --- ideas que contiene el texto y que le permiten comunicarse, entender y comprender lo que está leyendo. Si analizamos los resultados, advertiremos que los enunciados sugieren ideas a los pequeños -más allá de todas las categorizaciones que hacen los autores- son ideas que permiten ver que el niño entendió lo que se le leyó, esta lectura origina la formación de imágenes -mentales- que los llevan -como dice ellas- a armar un escenario y a contar una historia sobre lo leído. En general los resultados sugieren lo siguiente:

Creemos que los niños proceden a identificar:

- a. En un principio sólo una idea general, que les sugiere la oración leída y que le permite evocar -a nivel mental- una imagen, un escenario, un dibujo.
- b. Los sustantivos o nombres, sin identificar el verbo en la oración (la acción), tal vez debido a que la oración no es observable, o manejable, como lo es un lápiz o una pelota, y posiblemente fue más difícil representar las acciones para el niño.
- c. Los sustantivos y el verbo, es decir, relacionar a los sujetos o sustantivos en determinadas acciones. Una acción es observable, pero no representable como un objeto de la realidad.

Estos niveles que proponemos los encontramos en las tres actividades; en la primera las autoras agregaron la identificación del artículo, siguiendo en su línea de correspondencia término a término, pero en la actividad de separar o no separar, se nota que los niños persistieron en tomar la oración como unidad,

como una idea general que les resultó difícil separar o fragmentar, y ante palabras aisladas no pudieron construir ideas, más - aún cuando ya tenían ideas o una idea anterior a éstas, sugerida por la lectura que ya habían escuchado.

En cuanto a cambiar de lugar los sustantivos, encontramos que aunque los dos eran sustantivos, la idea que sugirieron fue diferente al simple cambio de lugar, ya que en un principio uno tuvo como función ser núcleo del sujeto -al cual se refiere la acción-, mientras que el otro tuvo función como objeto directo, es decir, sustantivo sobre el que se ejercía la acción del - núcleo del sujeto. Según esto, los niños tomaron la idea, y dijeron 'es lo mismo', sólo que al revés, - esto como vimos ya, dependiendo de su nivel operatorio-.

El lenguaje se adquiere en un contexto de imitación; -- ésta imitación contribuye a la formación de imágenes mentales, - que se apoyan en la capacidad de representación (mental) que no tiene que ver con la representación de palabras aisladas, sino - de imágenes mentales. Las investigadoras llevaron a los niños a identificar palabras y espacios entre ellas, lo que queda fuera del alcance de las posibilidades cognitivas de los niños, ya que los datos que ellas mismas proporcionan, dan cuenta de que, a nivel de lectura, también se están formando imágenes. Recordemos, para afirmar esto, que los niños están creando historias, luego proceden a identificar los sustantivos o bien sustantivos y verbos.

El trabajo de las investigadoras es muy valioso, sólo - que sugerimos reconsiderar el objeto de conocimiento y la forma de darle validez a los resultados. Para su interpretación es -- fundamental la teoría de Piaget, considerando todos los elementos que ella aporta, y no aislando las actividades y sus interpretaciones.

IV. Actos de lectura.

Las actividades que llevaron a cabo ferreiro y Teberosky en este capítulo plantearon al niño situaciones ante las que un adulto llevó a cabo actos de lectura, con voz o en silencio, y ante los cuales el niño debió responder a algunas preguntas para saber si el pequeño consideraba o no que el adulto estaba leyendo.

Plantean que los niños, desde muy temprana edad, dependiendo de su clase social, observan actos de lectura y tienden a imitarlos, entendida esta imitación como la necesidad del niño de comprender el acto que imita. De acuerdo con esto, las investigadoras trataron de repetir actos que eran imitables por el niño, para averiguar cuáles fueron los indicadores que usaron los pequeños para saber que alguien estaba leyendo; para advertir si el niño podía saber qué tipo de materiales sirven para leer y cuáles no se pueden leer, saber si podía distinguir el tipo de textos que se encuentran escritos en un periódico, en un libro de cuentos o en otro material.

En su trabajo también colocaron a los niños en situaciones donde tenían que reflejar si podían distinguir los gestos, características, posturas que se adoptan cuando se lee en voz alta o sin voz.

A. Metodología de investigación.

1. Características de la población.

Trabajaron con niños de clase social media y clase social baja, de medio urbano, de entre cuatro y seis años de edad, que aún no sabían leer.

2. Características de los materiales empleados.

Emplearon textos tomados del periódico, de un libro de cuentos infantiles y otro que contenía un diálogo escrito que --

comentaba un accidente en una fábrica de la ciudad.

3. Objetivos y características de las actividades.

Plantearon como objetivos saber si el sujeto era capaz de interpretar un acto de lectura silenciosa y "(...) comprender de qué manera el niño interpreta el modelo, cómo registra la presencia de los índices de la acción de leer, así como también, -- cuáles objetos -portadores de texto- son evaluados como 'para -- leer'.(...)"(20). Saber si ante un aparente acto de lectura, el niño considera que se está leyendo.

Otro objetivo fue conocer en qué medida los niños establecen alguna correspondencia entre el contenido de un texto y -- la fuente de donde proviene, es decir, si ubican al periódico como portador de noticias, al libro de cuentos como contenedor de historias infantiles y a un texto libre como diferente de los dos anteriores. Para lograr estos objetivos plantearon dos actividades ligeramente diferentes entre sí:

- a. La primera fue lectura silenciosa de una noticia periodística; esta lectura la realizó una de las investigadoras y al hacerlo marcó gestos necesarios al leer, procurando dar posición y tiempo al movimiento de los ojos. Pidieron a los niños que se fijaran bien, luego dijeran lo que el adulto -- estaba haciendo, y posteriormente justificara sus respuestas.

Después la entrevistadora repasó el periódico sin detenerse en ninguna hoja, volviendo a preguntarle al pequeño sobre lo que estaba haciendo en ese momento y pidiéndole -- también que justificara sus respuestas.

- b. La segunda actividad correspondió a lectura en voz alta, de diferentes textos, que colocó a los niños en situación

(20) Ferreiro y Teberosky Op. cit. pág. 208

nes de conflicto, ya que consistió en:

- Leer (aparentemente) en un diario, el texto de un cuento infantil.
- Leer (aparentemente) en un libro de cuentos infantiles, una noticia de periódico.
- Leer (aparentemente) en un periódico, el texto de un diálogo que comentaba la plática sobre un accidente en una fábrica de la ciudad.

B. Resultados obtenidos.

En relación con las dos actividades, presentan los resultados en dos partes:

1. Interpretación de lectura silenciosa.

Clasificación de respuestas en tres niveles.

a. Inicialmente la lectura no pudo ser concebida sin voz.

Los niños de este nivel no concibieron la lectura sin voz; al preguntárseles sobre qué estaba haciendo la entrevistada, respondieron que sólo estaba mirando, no leyendo, ya que ella 'no dijo nada y para leer hay que decir algo'.

b. La lectura se hace independiente de la voz, se diferencia del hojear.

Los niños aceptaron que se podía leer sin voz (lectura en silencio), pero distinguieron este acto del simple hojear el periódico. Emplearon justificaciones que se refieren a observaciones de actividades adultas de lectura como: 'así lee mi papá'.

c. Los actos de lectura silenciosa se hacen definibles en sí mismos.

Los niños de este nivel apreciaron algunos gestos que hacía el lector al leer en silencio, como el movimiento de los ojos; distinguieron este acto de lectura del sólo hojear el diario.

2. Interpretación de lectura con voz.

Esta actividad les proporcionó resultados que clasificaron en tres niveles:

a. Nivel 1. Imposibilidad de anticipar el contenido de un mensaje en función de la identificación del portador del texto (libro, periódico).

i. Centración en las propiedades formales del acto de lectura.

Los niños de este nivel fueron incapaces de emitir un juicio sobre el texto y su procedencia; todos aceptaron que se leyó, sin caer en conflicto por la incongruencia de la procedencia del texto. Señalaron las investigadoras que estos niños se ubicaron también en el primer nivel del acto de lectura silenciosa (los que negaron la lectura de un texto sin pronunciar palabra), por lo que es lógico que ahora sólo aceptaran que se leyó, sin distinguir la correspondencia del contenido con la fuente.

ii. Comienzo de centración en el contenido temático del enunciado.

Los niños de este subnivel advirtieron el sujeto del cual se habló en la lectura (una nena-cuento; un coche-periódico; una fábrica-diálogo). Las autoras llaman a esta identificación del sujeto, 'contenido temático del enunciado', dicen que algunos niños hicieron referencia a los dibujos que podían estar en el texto; otros pequeños no exigieron el dibujo para confirmar la procedencia del texto, muy pocos lograron identificar que lo leído procedió de otro lugar, y lo señalaron pero sin tratar de corregir la lectura.

b. Nivel 2. Posibilidad de anticipar los contenidos según una clasificación de los distintos portadores del texto.

Algunos niños identificaron el tipo de texto que contenían los periódicos o los cuentos, aunque la mayoría tuvo problemas para definirlo; se puede decir que en general pusieron en duda que lo leído estaba contenido en el texto, pero ante la actitud de la lectora, trataron de hacer corresponder lo que se les leyó con la fuente (a eso les obligó la situación experimental, aunque por imitación, ellos sabían que en el periódico se leen cosas reales que pasan y en los cuentos se leen historias inventadas o fantaseadas)

c. Nivel 3. Comienzo de diferenciación entre 'lengua oral y lengua escrita'.

Ante los actos de lectura que les presentaron, los niños respondieron con risas y asombros (por la incongruencia), -- identificando la procedencia de los textos, lo que --según las -- autoras-- evidenció que a pesar de no saber leer, lograron diferenciar entre lengua oral y lengua escrita; esto lo afirman porque piensan que la situación experimental implicó que los niños manejaran un juicio sobre las formas concretas de lengua escrita (periódico, cuento y diálogo) y cuando se les leyó identificaron que 'algunas cosas se dicen y otras cosas se leen'. Esto, afirman, sirve mucho cuando los niños aprendan a leer y escribir, ya que el trabajo es sobre lengua escrita más que sobre lengua oral.

C. Análisis comparativo.

1. Proceso de construcción del conocimiento.

Piaget postula que la fuente de todo conocimiento es la interacción que se da entre el objeto y el sujeto. Como veremos más adelante, la concepción que manejaron las investigadoras es muy limitada, sobre todo en las posibilidades de acción que les brindaron a los niños de conocer y relacionarse con la lectura o con la escritura; por esto podemos decir que no se consideró de manera global, el proceso de construcción de conocimiento.

2. Sujeto cognoscente.

Piaget plantea en sus obras un sujeto que está en interacción con el medio ambiente que le rodea, y señala que es mediante la interacción como el sujeto va conociendo el medio. Dice también que se trata de un sujeto en desarrollo y de manera más amplia explica que el desarrollo es posible por cuatro factores: herencia o maduración interna, experiencia física, transmisión social y factor de equilibración; de esta forma, ayudándose el sujeto de su propia maduración, de la experiencia y de la transmisión social puede acercarse a lo que le rodea, y que le provoca perturbaciones; como reacción a estas perturbaciones se da una equilibración progresiva que resuelve o ayuda a compensar las perturbaciones, y es así como el sujeto logra una adaptación cognitiva que lo lleva a entender y conocer mejor ese medio ambiente.

Si pensamos un poco lo que implicaron las actividades que pusieron en práctica Ferreiro y Teberosky, si planteamos preguntas sobre cuáles son los indicadores que maneja el niño para saber si alguien está o no leyendo, y aún más, saber si lo que el adulto está leyendo corresponde a la supuesta fuente que se manejó en ese momento, podemos entender que, más que referirse a una hipótesis que el niño se planteó sobre lo escrito, estamos hablando de un factor del desarrollo de conocimientos, es decir, el factor de transmisión social. Esto es así porque para que un niño dé sus puntos de vista sobre si se está leyendo o no, debe tener un punto de referencia, un conocimiento previamente adquirido o, por lo menos, la experiencia de haber observado previamente la actividad de leer, y no una o dos ocasiones, sino tal número de ellas que le permiten distinguir un acto de otro. Por lo tanto, explicar que los niños parten de no distinguir lengua oral de lengua escrita, por el hecho de que no manejaron un conocimiento socialmente transmitido, no tiene relación alguna y se halla fuera de consideración.

3. Objeto de conocimiento.

Por otro lado, dentro de la conceptualización del objeto de conocimiento, las investigadoras plantean que las actividades implicaron que los niños manejaran un juicio sobre las formas concretas de lengua escrita (periódico, cuento, diálogo), -- distinguiéndolas de la lengua oral (las cosas que se dicen).

Tal consideración de la lengua escrita como diferenciar un texto de periódico de uno de cuento, o de un diálogo escrito, queda fuera de toda explicación teórica perteneciente a la psicología piagetiana. Tal vez se pueda aceptar que los tres textos fueran lengua escrita, y que posiblemente dos de ellos impliquen considerarlos sólo como escritos, mientras que el diálogo se puede hablar o escribir, pero, desde el punto de vista de la teoría a que se hace referencia, la actividad de leer como algo ajeno - al niño, o como escuchar que se está leyendo, no implicó más que otro acto de lengua oral, ya que el pequeño no interpretó y entendió algo escrito, sino sólo lo que escuchó. No se trató de una actividad del niño, sino de algo ajeno a él, sobre lo que tuvo que opinar, y si recordamos que fue el manejo de indicadores socialmente transmitidos, todo quedaba fuera de los objetivos que pretendieron las investigadoras. También cabe mencionar el manejo de los conceptos lengua oral y lengua escrita que emplearon las investigadoras, ya que si nos referimos a la teoría de Piaget, recordaremos que el lenguaje se inscribe como parte de la función semiótica, y requiere que el niño maneje símbolos y signos, es decir, capacidad para representar algo por medio de otra cosa, así como de actos de imitación, juego simbólico, imagen mental, que le proporcionan elementos de representación a nivel de pensamiento y que puede evocar para nombrarlos en determinada forma, en interacción con el medio, por la imitación principalmente, puede de el niño llegar, de un lenguaje egocéntrico a un lenguaje socializado.

Quando el niño inicia la educación escolarizada ya maneja oralmente un lenguaje y es posible, dependiendo del medio, que ya sea capaz de distinguir lengua oral de lengua escrita, -- aunque aún no sea capaz de darle interpretación y entender esa lengua escrita, ya que como tal, es un elemento de comunicación característico de determinado grupo, que cumple funciones de comunicación a nivel social. Según este planteamiento, el acercamiento del niño a este medio de comunicación no debe dejar a un lado estas consideraciones, ni tampoco el considerar que contiene e implica el manejo de determinados signos y símbolos que, por el momento, son ajenos al niño en tanto que son sociales.

Es entonces necesario afirmar que los conceptos de lengua oral y lengua escrita implicados en las situaciones experimentales de Ferreiro y Teberosky requieren una mejor conceptualización.

V. Evolución de la escritura.

Las investigadoras explican que hasta el momento han planteado a los pequeños situaciones que llaman de lectura, es decir, que implican la interpretación del niño de un texto impreso o escrito por un adulto. En las actividades que plantearon se preocuparon por investigar en qué medida los pequeños interpretaron la escritura y fueron más allá de la simple copia. En otros términos, ver si el niño podía darle un valor sonoro o de lectura a los trozos que hacía.

Por ello trabajaron con dos grupos de niños, unos de primer grado de educación primaria, de clase social baja, a lo largo de un año; otro de educación preescolar de clase social media y baja, en una intervención. El trabajo con ambos grupos se hizo necesario debido a que pretendieron comparar el desarrollo de la escritura en los pequeños que asistieron a una escuela y recibie-

ron enseñanza para aprender a escribir, con otro grupo de niños no escolarizados en el que se estaba dando un proceso 'espontáneo' (21) que daba cuenta de un desarrollo independiente de tal enseñanza.

Con el primer grupo de niños de primer grado, llevaron a cabo tres intervenciones a lo largo del ciclo escolar, para ver la evolución de la escritura, en cada niño, a lo largo del ciclo. Con el segundo grupo de niños no se trató de un estudio semilongitudinal, ya que fue una sola situación experimental con cada niño (22).

Dividieron los resultados en subcapítulos de acuerdo con las situaciones experimentales que prepararon; de acuerdo con esto, describen en primer lugar los resultados obtenidos al pedir a los niños que escribieran y luego leyeran palabras como: 'mamá, nene, mesa sepo, pato, oso, patito' y el enunciado: 'mi nena toma sol', además de la escritura de su nombre propio, pero esto lo retoman en el siguiente subcapítulo, ya que en su opinión la escritura del nombre propio "(...) pareciera funcionar en muchos casos como la primera forma estable dotada de significación.(...)" (23). A continuación manejan los resultados de actividades como cuando los niños trataron de escribir palabras que consideraron como prototipos de la enseñanza escolar (papá, mamá, oso, etc). Finalmente trabajaron los resultados obtenidos con los pequeños que asistieron a primer grado de educación primaria.

A. Metodología de investigación.

1. Características de la población.

Como ya se dijo, se trató de dos grupos de sujetos; los primeros de entre cuatro y seis años de edad de educación preescolar, de dos clases sociales, media y baja. Los segundos, 28 niños de un estudio semilongitudinal, de clase social baja.

(21) Espontáneo en cierta forma ya que no consideraron la influencia social. Habían de niños preescolares como no escolarizados, sin especificar.

(22) Se deduce que se trató de una situación experimental ya que no lo especifican.

(23) Ferreiro y Teberosky. Op. cit. pág 271.

2. Características de los materiales empleados.

El material fue principalmente papel y lápiz, aunque -- también usaron letras movibles y una lámina (en algún caso especial se usaron más).

3. Objetivo y características de las actividades.

Plantearon como objetivos apreciar cuál es el desarrollo natural del aprendizaje de la escritura y también ver la influencia de una propuesta metodológica de lecto-escritura en ese desarrollo.

De manera especial pretendieron saber a partir de qué momento el niño dió interpretación a su escritura y dejó de ser un simple trazo o copia, para convertirse --en palabras de las investigadoras--, en un objeto sustituto, en una representación simbólica. Observaron que el niño, al interpretar su propia escritura y en especial su nombre propio, acompañó sus dibujos con otros signos que representaban su propio nombre. Cuando escribieron -- palabras que llamaron como 'prototipo de la enseñanza escolar', -- trataron de saber qué era lo que consideraban los niños como --- esencial para que la interpretación o lectura cambiara; es decir, si para ellos el orden, la cantidad, el tipo de letras o las características de lo escrito, fueron tomados o no en cuenta; si lo advirtieron cuando se les cambió algo de lo escrito y siguieron leyendo o no lo mismo. Para el estudio semilongitudinal plantearon estudiar de cerca la 'evolución de las hipótesis infantiles' a medida que avanzó el ciclo escolar.

a. Pidieron a los niños preescolares que escribieran su nombre propio, el nombre de algún amigo, que escribieran las palabras 'sapo, mapa, patito, nene' entre otras, pero en especial -- 'mamá, papá, oso' y el enunciado 'mi nena toma sol'. La actividad se les propuso de acuerdo con la investigadora y en el orden en que creyó conveniente. Si al pedírsela que escribiera se ne-

gaba, o decía no saber, les proporcionaban letras móviles para - que formaran la palabra; si aún así no lo hacía, la investigadora lo escribía en papel, y una vez hecho esto, ella misma ocultaba con una tarjeta una parte del nombre y le preguntaba '¿qué dice?', si aun no contestaba, escribía, debajo de la palabra, las letras que la formaban, pero en desorden; la investigadora realizó tal cambio sin decir el nombre de la letra, en desorden, indicándole al niño, para que se diera cuenta de las transformaciones y preguntándole nuevamente. Si el niño mostraba que sabía leer o escribir la palabra, se procedía a realizar las transformaciones para preguntarle nuevamente.

b. Realizaron tres situaciones experimentales a lo largo del primer año con los 28 niños del estudio; al principio, a mediados y al fin del ciclo escolar. Primero les pidieron escribir, - sin copiar, palabras enseñadas por el maestro, y otras nuevas palabras derivadas de la combinación de sílabas de palabras como - las que aprendieron, con una dificultad semejante en ambas. A - mediados del ciclo les pidieron escribir otras palabras, con letras conocidas hasta ese momento, y una oración. También les presentaron imágenes a las que asociaron una escritura para que el niño decidiera lo que debía decir (se usaron dos tipos de imágenes, una de objetos familiares y otra de un personaje que realizaba una acción manifiesta). Al finalizar el año, y conforme al nivel alcanzado por los niños, les pidieron que escribieran oraciones y palabras; los más avanzados les presentaron una imagen (dos niñas saltando una cuerda) que implicó la escritura del plural.

Los resultados de las dos actividades los explican en - tres partes y luego en un cuarto subcapítulo trataron de dar una explicación global de la 'evolución de la escritura'.

B. Resultados obtenidos.

1. Escritura de palabras e identificación de sus partes.

Los resultados de los trabajos con niños preescolares - los dividieron en cuatro apartados, uno de los cuales no se trabajará aquí ya que como su nombre lo indica: 'distribución de -- los niveles de escritura por edad y procedencia social', se refiere al intento de relacionar la edad y clase social con los logros o avances en la conceptualización de la escritura, cuestión que no interesa tanto, ya que consideramos que la variable 'clase social' es muy difícil de medir o determinar, aunque ellas la emplean y no proporcionan datos para ubicar los parámetros de tales variables.

En el primer subcapítulo que trabajan se refieren exclusivamente a los resultados de las actividades de describir palabras como: 'mamá, nene, mesa, sapo, patito, mi nena toma sol'. Cuando notaron que los niños no sabían escribir nada parecido al código alfabético, les pidieron que contrastaran situaciones de escribir con las de dibujar. Obtuvieron cinco niveles.

- a. Nivel 1. El niño escribe lo que conoce como escritura, bien sea de tipo imprenta o cursiva, y repite los rasgos o trazos que conoce; al pedirle que lea, interpreta lo que escribió pero se rehúsa a leer otras escrituras que él no ha producido.

Algunos niños, al escribir, hicieron trazos (rayas, bolitas) del tamaño del nombre que escribieron, por ejemplo: - pato lo escribieron pequeño, para oso escribieron los mismos trazos pero más grandes; en esta forma creyeron que la escritura depende del tamaño del objeto que escriben.

Encontraron que estos niños tuvieron problemas para diferenciar entre escribir y dibujar, algunos tendieron a -- asociarlos.

Otros niños escribieron sin respetar el sentido de la -

escritura, o bien invirtieron letras, lo que consideran como síntomas patológicos, ya que les dieron significado.

Unos más usaron un determinado número de grafías (rasgos) que cambiaron de lugar o repitieron, al pedirseles -- que leyeran, e interpretaron en cada trazo todo lo que les pidieron que escribieran.

- b. Nivel 2. Para poder leer diferentes palabras, deben darse diferencias objetivas entre las escrituras.

Los niños de este nivel usaron una misma cantidad de letras, las escribieron en línea pero usaron las mismas para escribir diferentes cosas, sólo las cambiaron de lugar; en algunas ocasiones usaron una misma letra para empezar a escribir. Refieren las escritoras que con estos datos pueden afirmar que siempre es necesario, desde el punto de vista del niño, que para leer algo haya un determinado número de grafías y variedad de letras, aunque aquí sólo usan algunas y las cambian de lugar.

- c. Nivel 3. En este nivel los niños escribieron tantas grafías o letras como número de sílabas tuvo la palabra que se les pidió; si les pedían que escribieran 'palo', escribieron 'ao', o dos rayas, o dos bolas, pero con dos trazos, siempre que correspondieran a las dos sílabas que contenía la palabra.

- d. Nivel 4. Pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética.

La exigencia de cantidad mínima de grafías, provocó en el niño un 'conflicto cognitivo' cuando se encontró en el nivel 3, escribiendo a nivel silábico, por lo que tuvo necesidad de ir más allá y hacer coincidir su escritura con las exigencias gráficas que le proponía el medio.

En este caso, los niños empezaron a establecer correspondencia sonora entre sílabas-letras y fonemas, en una relación término a término, pero no lograron --según las autoras-- escribir por cada sonido una letra; escribieron en al

gunas ocasiones una grafía por un fonema, aunque persistieron, por lo general, en escribir una grafía por sílaba.

e. Nivel 5. Escritura alfabética.

El niño superó el nivel 3 y 4 y escribió una grafía por cada fonema; en algunos casos la letra correspondiente pero sin respetar la ortografía.

2. Escritura del nombre propio.

En el segundo subcapítulo resumieron los resultados de las actividades de escritura del nombre propio; esta escritura - la trabajaron y analizaron aparte porque, según dicen, estudios hechos por Gelb (1975) sobre la escritura sumeria (los cuales hablan de la fonetización de la escritura: soldado - dibujo de un - sol + el dibujo de un dado, revelan que esto es similar al desarrollo que se da en los niños, ya que éstos no esperaron que los elementos gramaticales estuvieran representados en la escritura y lo que trazaron o dibujaron se refirió a elementos de fonetización. Plantearon cinco niveles de desarrollo de la escritura del nombre propio.

- a. Nivel 1. En este nivel los niños no pudieron escribir su nombre propio, y al leerlo no diferenciaron grafías y leyeron todo el nombre, incluso sus apellidos, en una o en toda la escritura. Si las investigadoras cambiaban el orden de las letras, los niños leían el nombre de los miembros de su familia. Si les pedían que leyeran un sólo trazo se negaban a hacerlo. (Generalmente se ubicaron aquí niños entre cuatro y cinco años de edad, de las dos clases sociales en estudio).
- b. Nivel 2. Este se considera como un nivel de transición entre el anterior y el que sigue, ya que los pequeños eligieron por lo general tres letras de su nombre que podían corresponder a todo o una parte de su nombre completo (con

apellidos). Es decir, cada trazo fue un elemento componente de los que integran su nombre completo.

- c. Nivel 3. Aplicación de la hipótesis silábica al nombre propio.

Se trató de niños que podían escribir correctamente su nombre y lo podían leer, pero fueron incapaces de identificar las partes que lo componían; cuando las investigadoras taparon una parte de lo escrito contestaron silabeando, --tratando de leerlo como si fuera todo completo.

- d. Nivel 4. En este nivel los niños fueron capaces de escribir, leer e identificar las partes de su nombre propio.
- e. Nivel 5. Los niños de este nivel, además de haber superado el nivel anterior, entraron en conflicto al interrogar sobre la ortografía de la escritura. Por ejemplo: 'por qué Miguel se escribe con u entre la g y la e, y al leerse no se pronuncia'.

3. Transformaciones en palabras.

Los resultados del subcapítulo 'transformaciones de otros nombres' los dividieron en dos partes; en la primera manejan los resultados obtenidos con niños de preescolar, aunque los llaman 'niños sin ayuda escolar (cfr. cita número 21 de este capítulo). En la segunda parte ofrecen resultados obtenidos con niños escolarizados (del estudio semilongitudinal).

a. Niños de 4 a 6 años, sin ayuda escolar.

- i. Los pequeños no identificaron las transformaciones y -- simplemente las aceptaron o rechazaron sin justificar -- sus respuestas.
- ii. Niños que aceptaron o rechazaron algunas transformaciones, justificando sus respuestas, pero sin llegar a dar una buena justificación, (por ejemplo aceptaron que mimi, mame y momo son otra forma de escribir mamá).

- iii. Niños que aceptaron las transformaciones (les identificaron) pero no acertaron leerlas bien y emplearon el -- campo semántico al que pertenecía la palabra para leer lo nuevo; por ejemplo, si se transformó la palabra papá, leyeron los nombres de los diferentes miembros de la familia.
 - iv. Niños que lograron escribir la palabras que se les pidió rechazaron las transformaciones y se negaron a leer la palabra final, por ejemplo 'MAMAMA' dijeron 'no sé, es muy larga'.
 - v. Niños entre cinco y seis años de clase media. Rechazaron las transformaciones pero intentaron leer el resultado. Otros niños que advirtieron la transformación e intentaron leerla; a veces lo lograron, otras no lo hicieron.
- b. Niños entre 6 y 7 años de edad, con ayuda escolar.
- i. Estos niños, basándose en alguna letra que ya conocían o que pertenecía a alguna palabra conocida, refirieron la nueva palabra a estos índices; por ejemplo: 'papá, - mamá, malá;' en todas dice mamá porque hay una a y el acento'.
 - ii. Niños que aceptaron las transformaciones, leyeron las - mismas palabras transformadas, pero reconocieron que -- las letras estaban en desorden.
 - iii. Niños que identificaron las transformaciones, leyendo - la palabra que se transformó, pero reconociendo que estaba mal escrita, por ejemplo, en 'sos' leyeron 'oso' y dijeron que estaba más escrita porque debía haber dos - letras 'o'.
 - iv. Niños que al agregar o cambiar una letra, leyeron otra diferente pero relacionada con ella (se advierte una relación de campo semántico).
 - v. Niños que no lograron identificar la transformación pero

trataron de leerla (en 'osos' leyeron 'oso-s, osoo, oso-sss').

vi. Niños que leyeron en las transformaciones, palabras que se relacionaban con una oración (en 'osos' leyeron --- 'oso-p', -justificaron- es un oso que toma sopa).

4. Interpretación global. De 4 a 7 años, con ayuda escolar o sin ella.

Al tratar de lograr una interpretación global de estos resultados, las autoras advirtieron que en los otros casos que - han analizado hasta el momento, no han manejado un criterio externo de análisis, lo que se ve reflejado aquí especialmente, por que no describen sus resultados por niveles de desarrollo en la adquisición de la escritura, ya que sólo han hablado de tipor de respuestas, esto se explica -dice- por dos razones: la primera - es que los datos fueron muy variables de un niño a otro, y la segunda es que encontraron que muy rara vez un niño daba exclusivamente respuestas de un sólo tipo. Según esto, el criterio externo de análisis fue el nivel operatorio en el que se encontró el niño. Proponen tres niveles de análisis: nivel preoperatorio, - nivel de transición y nivel operatorio.

Es necesario reconocer que aunque hablan del análisis - tomando como referencia el nivel operatorio, no lo realizan, sólo hablan de los problemas que plantean las maestras de primaria, a los niños, cuando los conducen a trabajar con palabras y letras, ya que esta labor implica un esfuerzo de análisis y síntesis por parte del pequeño, así como de elección de palabras 'fáciles de aprender', pero proponen orientar esto, ya que más que ser fáciles de aprender, son elegidas por el maestro por ser fáciles de enseñar.

En este sentido, ellas consideran que en la escuela no

se toma en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo en el que se encuentran los niños para llevar a cabo las labores educativas. Comentan, de acuerdo con los resultados, que el problema no es que los niños lleguen con un nivel de desarrollo cognitivo inferior al operatorio-ya que los niños de este nivel tienen éxito en el aprendizaje- por el contrario, los profesores en su trabajo escolar, no toman en cuenta este desarrollo y no plantean sus actividades acordes con él.

C. Análisis comparativo.

1. Proceso de Construcción del conocimiento.

Como primer elemento de análisis tenemos la consideración del proceso de adquisición de conocimientos, que se dió como producto de la interacción entre sujeto-objeto y en donde la consideración de las capacidades cognitivas del sujeto fue importante, por lo que se encuentra relacionado este elemento con la conceptualización que se tiene del sujeto, pero, por otra parte, los estudios de las investigadoras brindan elementos para ir más allá y afirmar que no se consideró este proceso. Veremos que la mayor parte de las actividades que propusieron, más que tener relación con procesos que se dieron en los niños, tuvieron que ver con elementos adquiridos por influencia social, como son el nombrepropio o el saber escribir palabras 'tipo' de la enseñanza escolar del lugar. Esto podemos sostenerlo porque ellas mismas aceptan que los resultados obtenidos son muy variables de un niño a otro, y no sólo eso, sino que fueron muy variables las respuestas que un sólo niño dió (24). Además, hay que considerar que trabajaron con diferentes clases sociales, y el estudio semi longitudinal cuenta sólo con niños de clase social baja, por lo que no hay elementos para establecer la comparación entre los dos procesos.

Se observan ciertas diferencias en la población que estudiaron y no pretendemos profundizar más en ellas, pero es im-

(24) Encontramos que un mismo nivel lo tuvieron que dividir hasta en 4 o más subniveles.

portante señalar que no se pueden considerar ampliamente los resultados y afirmar que en los niños se da un proceso espontáneo de adquisición de la escritura, cuando fueron dos diferentes poblaciones, de diferentes clases sociales y con diferentes situaciones experimentales.

En la exposición de los resultados hay contradicción; - afirman por una parte haber descubierto que los niños consideraron que para que algo se pueda leer debe tener variedad de grafías y ser más de dos grafías; por otro lado plantean una hipótesis silábica, en donde se aceptó que 'para leer' son necesarias dos grafías y no tres. Encontramos también que es hasta aquí - cuando plantean la necesidad de considerar un elemento externo - de análisis, pero, por qué externo si partieron de la teoría piagetiana, que orientó sus trabajos, y es hasta este momento cuando consideran el elemento de análisis, eligiéndolo arbitrariamente, sin ninguna consideración, y relacionándolo, aunque -diciendo de manera causal, con la lectura o la escritura; como ya se señaló, son diferentes niveles de desarrollo y posiblemente esto explica los diferentes niveles de conceptualización que proponen.

Las investigadoras pudieron ser más cuidadosas y controlar, en las actividades que plantearon, la influencia social del medio, ya que la escritura del nombre propio es una copia de la escritura de los adultos en los cuadernos o en la ropa; el silabeo al leer es también producto de influencia social, ya que es muy difícil que ellos por simple preceder lean así, y lo que es más, la lectura y la escritura son elementos de comunicación a nivel social, y es muy difícil que alguien que ya sabe leer silabeo al hacerlo.

Como se puede ver, no hubo consideración entonces del proceso de adquisición de conocimientos que realiza el niño y esto

se ve reflejado en la contradicción que se advierte en algunas - explicaciones sobre los resultados que plantean.

2. Sujeto cognoscente.

El segundo elemento de análisis que consideramos es el sujeto de conocimiento. Observamos que hay una escasa consideración del sujeto que está llevando a cabo el proceso de adquisición de lectura y escritura, ya que en cuanto a los estudios que realizan, se manejaron diferentes niveles de desarrollo; había niños en un nivel preoperatorio, de transición o bien operatorio, es conveniente señalar que se trabajó con niños de diferentes niveles de desarrollo cognitivo, es esperable que las respuestas - ofrezcan cierta progresión; este nivel se debió haber considerado dentro del diseño experimental y no como un 'elemento externo' de análisis.

Por otra parte, no se respetó un determinado nivel de desarrollo (cualquiera de los tres que se plantean) ni tampoco - las actividades que efectuó el niño de acuerdo con su nivel de desarrollo. En sus actividades partieron del todo: palabra, y -- condujeron las actividades para descomponer ese todo en partes: letras, para luego formar nuevamente palabras e integrar un todo, con diferente significado. En otras palabras, se trató de ir y venir entre el análisis y la síntesis, sin respetar los procesos cognitivos del sujeto.

También encontramos que, mientras se pretendió que el - niño interpretara lo que él mismo escribía, fueron las propias - autoras quienes lo escribieron o bien; permitieron que el niño - formara palabras con letras que ellas proporcionaban o finalmente, fueron ellas quienes formaron la palabra. Advertimos que en los casos en los que el niño no pudo reproducir la palabra que ellas esperaban, no hubo trabajo del pequeño y lo único que posi

blemente sucedió es que opinaron (basándose en conocimientos adquiridos por influencia social) sobre algo ajeno a ellos.

Como puede verse, el sujeto activo que se interrelaciona con el medio y que transforma y se transforma al interaccionar y conocer los objetos que le rodean, el sujeto que nos plantea la teoría de Piaget, no se encuentra presente, no se está considerando como tal, en los estudios de Ferreiro y Teberosky.

3. Objeto de conocimiento.

El tercer elemento de análisis es la conceptualización de objeto de conocimiento que orienta las actividades de las investigadoras. Ellas especifican que el trabajo del niño fue interpretar sus propios trazos; ante esto, ellas quisieron saber en qué momento el niño dió valor a lo que escribió, cuando fue incapaz de hacerlo, ellas mismas escribieron la palabra, o bien le proporcionaron letras móviles para que la formara. Con esta unidad-palabra llevaron al niño a transformaciones que no hizo él propiamente, sino ellas, transformaciones que culminaron en palabras raras, tal vez aberraciones que no dijeron nada al niño y quedaron fuera de todo contexto de comunicación.

Con lo que hasta aquí tenemos, parece que no hay una conceptualización muy clara sobre el objeto de conocimiento, ya que mientras se habla de lectura como 'interpretación de lo escrito' por el propio niño, él no lo escribe, y se trabaja sobre lo escrito, dando opiniones sobre ello.

Si recurrimos a la teoría de Piaget y en especial al proceso de adquisición del lenguaje, recordaremos que éste es un elemento de la función simbólica, que implica la adquisición previa de otras manifestaciones de ella misma, como la capacidad de representación y la formación de imágenes mentales, todo dentro de un contexto de comunicación; es decir, en la medida en que el ni-

No es capaz de representar unas cosas por medio de otras, y lleva esto a nivel mental, llegando a formar imágenes mentales, es capaz de referirse a objetos de determinada forma, en la medida en que es capaz de evocarlos de manera especial, todo esto regido por una necesidad de comunicación.

En otros términos, el lenguaje surge como una necesidad, ayudándose de las propias capacidades desarrolladas por el sujeto, y cada evocación, llámese palabra o silabeo, implica la formación de una idea, de algo que se requiere transmitir. Si examinamos un poco más a fondo los resultados que proporcionan las investigadoras advertiremos que, en algunos niveles, ellas plantean que los niños, al transformar cierta palabra, responden con otras que pertenecen al campo semántico de la primera; creemos - que posiblemente el niño está construyendo -al igual que en el - desarrollo del lenguaje- imágenes mentales sobre la primera palabra, con sentido de comunicación, por lo que, por ejemplo, la palabra 'papá' le da idea de una familia y las transformaciones -- se lean como 'mamá, tío, hermanito, etc.'

Vemos entonces que para el niño -según los resultados de las investigadoras- leer implica decodificar, asimilar e interpretar, dándole valor a lo escrito, de acuerdo con el nivel de formación de imágenes mentales, mientras que escribir implica, - posiblemente, la formación de imágenes mentales para darles una representación mediante trazos, rasgos. Probablemente esta es - la razón por la que en un principio los niños confunden dibujo y escritura.

Basándonos en lo explicado hasta aquí, queda fuera de toda representatividad el caso del nombre propio, como un elemento importante en la evolución de la escritura, ya que es posible -- -y ellas lo admiten- los niños empiezan a escribir su nombre -- porque es lo primero que conocen, pues en su ropa, en sus útiles,

al iniciar la escuela, se encuentra siempre presente.

Es posible que las autoras conceptualicen la lectura como una interpretación de grafías, sin la intervención cognitiva del sujeto; y es posible también que al procurar que los niños establezcan una relación término a término entre valor sonoro y grafía, están concibiendo la escritura como simple relación sonido-trazo, descartando también la participación cognitiva del sujeto.

VI. Conclusiones.

A. Introducción.

Las investigadoras hicieron una recapitulación en un capítulo final. Revisaron los objetivos que se propusieron y su relación con la teoría piagetiana, así explicaron, suponiendo -- que todos los conocimientos tienen una génesis, pretendieron saber cómo se inicia la lengua escrita, a partir de la confrontación entre las ideas del sujeto y la realidad del objeto de conocimiento, para llegar a "(...) conocer cómo los niños llegan a ser 'lectores' -en el sentido psicogenético- antes de serlo en la dirección de las formas terminales del proceso.(...)" (25) -- Para dar paso a un futuro replanteamiento pedagógico sobre la enseñanza de la escritura y la lectura, así como aportar elementos importantes a la teoría psicogenética

B. Conclusiones.

Dividieron sus conclusiones en cinco partes. La primera de ellas la titularon "Los problemas que el niño se plantea", aquí expusieron sus resultados y presentaron un bosquejo sobre la evolución de la escritura y la lectura entre los cuatro a los seis años de edad, enlistando los problemas que el niño se plantea -según su estudio- y las soluciones adoptadas para resolverlos, según las situaciones experimentales planteadas en su estu-

dio. En la segunda parte titulada "Leer no es descifrar; escribir no es copiar" relacionaron los principios básicos que guiaron su estudio experimental con los resultados obtenidos y consideraron tales principios como afirmaciones teóricas. Ellos fueron:

- No identificar lectura con descifrado.
- No identificar escritura con copia de un modelo.
- No identificar progresos en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia.

Al comprobar estos principios plantearon las consecuencias pedagógicas de su estudio, las que fueron tratadas en una tercera parte.

En la tercera parte analizaron los planteamientos de la enseñanza en la escuela tradicional por oposición a los resultados obtenidos en su estudio y recomendaron la revisión de esa práctica que no considera al sujeto y sólo lo somete a ejercitación.

La cuarta parte la titularon "Las soluciones históricas al problema de la escritura"; aquí explicaron el desarrollo histórico de la escritura -en la humanidad- y el desarrollo de la escritura en el sujeto, señalando no intentar reducir la primera a la segunda, sino comprender la escritura en términos de construcción del lenguaje, analizando los obstáculos que deben ser superados por el sujeto para acceder a ciertas propiedades del lenguaje (el peso por los niveles de conceptualización para acceder a la escritura y ésta como una propiedad del lenguaje). -- Consideraron para que el niño aprenda a leer y escribir, que no es necesario o indispensable una buena pronunciación o tener un amplio vocabulario sino que conozca su lenguaje, para tomar conciencia de él y llegar a un saber conceptual sobre el lenguaje.

Por último, en la parte de sus conclusiones titulada -- "Implicaciones teóricas" plantearon la posibilidad de futuras reflexiones teóricas, indicando que la teoría de Piaget tiene la posibilidad de ser aplicada al campo de la lectura, escritura y su enseñanza-aprendizaje, así como también, la posibilidad del lenguaje y su relación social.

C. Análisis comparativo.

En este capítulo las investigadoras exponen sus conclusiones, recomendaciones y propuestas de investigación. El análisis lo hacemos a partir de establecer su relación -de manera general- con la teoría de Piaget.

Consideramos las conclusiones, las recomendaciones a -- los docentes y las implicaciones teóricas como posiciones que -- tienen el acierto de dar origen a estudios que han tenido la pre -- ocupación por el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La similitud en el aprendizaje de la escritura por parte del niño y el logro de ésta por la humanidad dependió de las situaciones experimentales ya que -en la evolución de la escritura en el niño- algunos resultados fueron producto de la forma de preguntar o de la interpretación del experimentador.

Las investigadoras exponen lo que creen constituyen --- 'problemas que el niño se plantea' durante el aprendizaje de la lectoescritura y sugirieron niveles de conceptualización, que -- explicaron la evolución sobre el conocimiento del objeto lecto -- escritura por parte del niño, posiblemente esto lo afirmaron tratando de establecer, al igual que lo hizo Piaget, estadios del -- desarrollo cognitivo; los niveles que proponen y las respuestas de los pequeños --a su parecer-- son elaboraciones propias de cada sujeto, pero no consideraron aquí, la influencia social pre --

sente en las respuestas que dieron los niños, además, en muchos casos un mismo nivel tuvo infinidad de sub-niveles y los resultados fueron diferentes según la escolarización o no escolarización. Según este planteamiento, la aplicación de los niveles de conceptualización a la adquisición (construcción en términos psicogenéticos) de la lecto-escritura, está muy restringida, como señalamos en su oportunidad, la teoría de Piaget explica los procesos de construcción de conocimientos en todos los niños, inclusive en niños de diferentes grupos sociales.

Consideramos que la parte titulada "Leer no es descifrar; escribir no es copiar" pudo haber sido demostrada a nivel teórico, ayudándose de la propia teoría piagetiana, en el sentido de la adquisición del conocimiento y los mecanismos que se ponen en juego en este proceso (asimilación, acomodación y equilibración) entre otros; por lo que no era necesaria la investigación experimental; suponiendo la necesidad de esa investigación, en la interpretación de los resultados y principalmente en el desarrollo de cada situación experimental con los niños, se advierte que no tomaron en cuenta algunos principios de la teoría piagetiana, ya que por ejemplo proporcionaron a los pequeños letras móviles para que formaran su nombre, lo que implicó una situación de copia referida a la imagen mental (conocimiento previo del nombre propio y reconocimiento de las letras que lo integraban). Otro ejemplo es que postularon el nivel de 'hipótesis silábica', lo que el niño hizo fue, por influencia escolar, deletrear o silabear, manifestando un hábito escolar en un intento de descifrado.

Parace ser que a nivel teórico, fuera de las situaciones experimentales, se dió gran manejo de los elementos teóricos, pero en la práctica las investigadoras se olvidaron de todo el proceso y se condujeron conforme a su intuición. No permitieron la interacción sujeto-objeto de conocimiento, explicaron que no se

trató de confundir lengua oral con lengua escrita, pero no aclararon estos conceptos. Hablaron del uso de la competencia lingüística del niño y de la lecto-escritura, en un marco de comunicación, fuera de toda copia gráfica o correspondencia sonora, pero en sus resultados propusieron una 'correspondencia término a término entre segmentos sonoros y segmentos gráficos'. Sugirieron como consecuencias pedagógicas que la escuela tradicional -- percibe al sujeto como pasivo, pero ellos no permitieron la actividad, principalmente cognitiva, del sujeto. Propusieron que se parte del punto de vista del adulto como un proceso terminal, pero en sus objetivos así lo plantearon y no lo llegaron a considerar en sus conclusiones.

C A P I T U L O V

Descripción de la obra
"Análisis de las perturbaciones en el
proceso de aprendizaje
escolar de la lectura y la escritura"

Descripción de la obra
"Análisis de las Perturbaciones en el
proceso de aprendizaje
escolar de la lectura y la escritura"

I. Introducción.

El estudio llevado a cabo en Argentina, el cual publicaron en la obra analizada en el capítulo anterior: "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" dió origen, en México, a una serie de estudios parecidos cuya intención fue averiguar sobre los procesos de conocimiento de la lecto-escritura en el niño.

Algunos de estos estudios son por ejemplo el llevado a cabo con niños preescolares, aquí en México por E. Ferreiro y M. Gómez Palacio titulado "El niño preescolar y su comportamiento del sistema de escritura", publicado por la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.) en 1979; además encontramos una compilación hecha por las mismas autoras que titularon "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura". Uno de esos estudios que se suscitaron en México a raíz del realizado en Argentina y que tiene una gran importancia, debido a sus repercusiones pedagógicas en las escuelas primarias oficiales y en especial en los grupos especiales llamados 'integrados' (G.I) pertenecientes a la D.G.E.E., fue el llevado a cabo durante el ciclo escolar 1980-1981, en tres entidades federativas del país, Yucatán (Mérida), Nuevo León (Monterrey) y Distrito Federal (Iztacalco, Iztapalapa, M. Contreras y Milpa Alta). El análisis y resultados del mencionado estudio lo publicaron en una serie de cinco fascículos que titularon "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura" y del cual podemos decir, constituye un réplica de aquél iniciado en Argentina, a continuación veremos el porque de esta afirmación, pero es necesario advertir que debido a ésto, su análisis no será tan exhaustivo como la obra del capítulo anterior,

ya que siendo una copia de aquel estudio y habiéndose llevado a cabo un análisis detallado, sería muy reiterativo un análisis de este estudio, aunque se haya realizado en México. Lo importante es que sirve de base para la propuesta pedagógica o metodológica que se pone en práctica en los grupos integrados (más adelante se explica este tipo de grupos) y a nivel de escuelas primarias con un proyecto que titulan "Implantación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" (IPALE).

La exposición de las características de los cinco fascículos la hacemos refiriendo en primer lugar lo que a grandes rasgos constituye la justificación del estudio para las autoras, en seguida hablamos de la población elegida y material, objetivos y características de las actividades propuestas. Finalmente hacemos un análisis comparativo conforme a las tres categorías que manejamos en el capítulo anterior: proceso de construcción de conocimiento, sujeto cognoscente y objeto de conocimiento.

Es importante señalar que en los fascículos no hay una explicación de los elementos teóricos que rigen el estudio, ni tampoco hacen referencia a los estudios o estudio del cual partieron, parece ser que sólo se limitan a exponer resultados y analizarlos por tareas planteadas para finalmente integrarlos de alguna manera.

II. Proyecto de investigación.

Para la realización de su investigación consideraron -- algunos factores: el desconocimiento existente del proceso normal de aprendizaje de la lengua escrita, lo que conduce al niño a descifrar y le evita entender lo que lee; los niños que presentan problemas en el aprendizaje y que llegan a considerarse con problemas lingüísticos.

Considerando esto, se organiza un grupo de trabajo para

emprender un proyecto de investigación en donde participaron la Organización de Estados Americanos (O.E.A.), con el programa regional de desarrollo educativo "Mar de la Plata"; la D.G.E.E., con un proyecto especial y la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) mediante la dirección general de educación especial y el Centro de Procesamiento "Arturo Rosenblueth".

En ese entonces estaba a cargo de la D.G.E.E. Margarita Gómez Palacio Muñoz; directora del proyecto fue Emilia Ferreiro.

Plantearon en su proyecto la urgente necesidad de proponer soluciones para controlar los grandes índices de reprobación y deserción en el nivel de educación primaria, principalmente en el primer grado, ante el aprendizaje de la lecto-escritura.

Según estudios que realizaron, la mayoría de los niños que fracasaron en este aprendizaje no presentó lesiones cerebrales ni retraso mental o problemas orgánicos, por lo que, la Dirección General de Educación Especial inició en 1976 la propuesta pedagógica de Grupos Integrados (G.I.) que pretendió recuperar a los niños que fracasaron en el aprendizaje de la lecto-escritura para incorporarlos en aproximadamente un año, a la escuela regular.

Ante esta situación consideraron los elementos necesarios para encauzar adecuadamente a los pequeños reprobados, por lo que llevaron a cabo este estudio un grupo de pedagogos, psicólogos y especialistas en educación, para encontrar algunas estrategias que previnieran la reprobación, investigando sobre los procesos de aprendizaje.

A. Características de la población.

Iniciaron la investigación en Septiembre de 1980 y la

concluyeron en Junio de 1981.

Eligieron tres estados, específicamente tres localidades de la República Mexicana: Nuevo León-Monterrey, Yucatán-Mérida, Distrito Federal- Iztacalco, Izápalapa, Contreras y Milpa Alta. Justificaron la elección porque estas localidades presentaron índices de fracaso escolar elevados en ciclos escolares sucesivos. De estas ciudades eligieron las zonas con más reprobación o deserción, y a su vez, las zonas o escuelas con más fracasos.

Tomaron el mayor número de grupos con la finalidad de minimizar la variable maestro. La muestra fue de 1000 niños, -- 414 en el D.F.; 239 en Monterrey y 306 en Mérida; de éstos el -- 52.5% asistió al turno matutino, el 47.5% al turno vespertino; -- 59% tenían educación preescolar, 41% no la tenían y el 52% eran niños y el 48% niñas; procuraron que todos estuvieran por primera vez cursando el primer grado.

D. Características de los materiales empleados.

Los investigadores manejaron un instructivo con indicaciones especiales y materiales a usar en donde se orientó a los maestros para que con base en las respuestas de los niños, dirigieran la entrevista, es decir no se trató de una entrevista cerrada, sino abierta.

Se registraron las respuestas en un formato fijo especial. Hubo un tiempo previo de entrenamiento y durante el estudio se comunicaron los investigadores con la finalidad de homogeneizar los resultados.

Elaboraron una ficha individual por cada niño para obtener datos de tipo socio-económico, cultural y familiar, además -- de los datos obtenidos por medio de observaciones que se hicieron entre cada periodo de entrevistas.

En general, manejaron en cada situación experimental principalmente hojas de papel y lápiz, aunque en algunas actividades emplearon tarjetas con letras impresas, hojas impresas con una o más imágenes y tarjetas con alguna imagen y un texto escrito.

C. Objetivos

Proponen como objetivos generales:

1. Identificar los elementos conceptuales (sobre lectura y escritura) con los que llega el niño a la escuela y las situaciones o elementos que provocan que un pequeño repruebe (o sea considerado sin éxito su aprendizaje de la lecto-escritura).
2. Saber en qué medida la escuela afecta o no afecta la 'progresión evolutiva' de las concepciones sobre lecto-escritura, que tiene el pequeño. Considerando tal proceso como ya iniciado mucho antes de llegar a la escuela.
3. "(...) comprender los procesos de aprendizaje que tienen lugar en niños que cursan por primera vez el primer año de primaria, y que pertenecen a zonas escolares de fracaso -- inicial." (1).
4. Prevenir el fracaso escolar inicial y tratar de explicar y remediar ciertas alteraciones del proceso normal de adquisición de la lecto-escritura.
5. Orientar "(...) al maestro sobre las medidas más oportunas tanto para prevenir como para actuar tempranamente en situaciones que presentan probabilidades de fracaso". (2)

D. Características del estudio.

Para lograr los objetivos propuestos llevan a cabo un estudio semilongitudinal con cuatro situaciones experimentales a lo largo del ciclo escolar 1980-1981, la primera del tres de noviembre al diez de octubre, la segunda del diez de noviembre al diez de diciembre, la tercera del dieciseis de febrero al treinta y uno de marzo y la última del once de mayo al doce de junio. En el tiempo que medaba entre cada situación experimental hicie

(1) FERREIRO E. et al. Análisis de las Perturbaciones ... DGEE. SEP en la introducción.

(2) Id.

ron observaciones del comportamiento de los niños en el salón de clases (dicatdo, lectura, etc.) Los investigadores mantuvieron el orden en que eran entrevistados los niños para que no variara el tiempo entre cada entrevista.

Usaron un lugar dentro de la escuela, especial para las entrevistas. Trabajaron con el niño dos personas, una como expg rimentador y la otra como observador o registrador. El tiempo - en promedio por cada sesión fue de 60 minutos; procuraron respetar el tiempo de ejecución de cada sujeto.

Las actividades, dentro de las situaciones experimentales, consistieron en:

1. Escritura: el investigador clasificó los materiales escritos por el niño como legibles o no legibles.
2. Análisis de las partes de la oración escrita.
3. Anticipación del resultado de una permutación o transformación de una oración escrita.
4. Lectura de textos acompañados de imágenes.
5. Escritura del nombre propio y análisis de sus partes.
6. Escritura de palabras y una oración.
7. Escritura de palabras acompañando a imágenes (singular/plural, grande/pequeño).
8. Producción de letras y números.

Para darle organización y secuencia a los datos usaron la evaluación del nivel operatorio que aplicaron a cada niño --- (prueba de invariancia numérica -conservación de cantidad de elementos de un conjunto a través de una serie de transformaciones-). Como método de investigación usaron el empleado por Piaget -dícenllamado de exploración crítica.

III. Resultados obtenidos

Para organizar los datos obtenidos recurrieron a un sistema especial de cómputo (estadístico), procuraron evitar dar interpretaciones de su parte y no analizar los datos como en términos de correcto o incorrecto.

Consideraron varios elementos: niños que fueron repetidores (al finalizar el ciclo) y no repetidores; la evolución de cada niño; el momento inicial y el momento final en el aprendizaje de la lecto-escritura, así como la progresión seguida a través del tiempo; los resultados obtenidos individualmente y en relación con otros resultados; se preocuparon por globalizar los resultados pero sin perder las características individuales; trabajar con cifras sin olvidar ejemplos concretos y trabajar con niños escolarizados y no escolarizados.

Presentaron los resultados en cinco fascículos (3) de acuerdo con el tipo de análisis que efectuaron, en ellos explican los análisis de los resultados.

A. Los fascículos.

1. "El momento inicial y el momento final del aprendizaje escolar; comparación de las escrituras producidas por los niños en el primer grado escolar."

En este primer fascículo compararon conforme a los resultados obtenidos, los niveles de conceptualización con que iniciaron los niños en relación con los mismos niveles pero con que terminaron y con la decisión final: aprobado o reprobado. En relación con esto encontraron que niños con diferentes decisiones (reprobado-aprobado) alcanzaron un mismo nivel de conceptualización -el alfabético-.

2. "Evolución de la escritura durante el primer año escolar".

(3) En el fascículo 4 el título principal cambia por el de "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura".

En el segundo fascículo explicaron la evolución que siguieron algunos niños durante las cuatro sesiones experimentales y según esto, pasaron por los cuatro niveles de conceptualización de la escritura, superándolos progresivamente. Encontraron algunos casos especiales que pasaron directamente del nivel presilábico al alfabético, o bien, otros casos que se detuvieron en un mismo nivel, evolucionando en él (subniveles) y siéndoles difícil superarlo. Observaron que algunos niños no llegaron a --- tiempo' (aprendizaje de la lecto-escritura) al final del ciclo escolar, ya que requirieron más tiempo en su aprendizaje.

3. "Las relaciones entre el texto y la imagen".

En el tercer fascículo explicaron resultados obtenidos de dos actividades que implicaron actos de lectura. En una de esas actividades los niños trataron de interpretar (leer) textos acompañados de imagen(es). En otra actividad el investigador escribió el nombre de cuatro objetos, los que luego presentó por pares; la primer pareja requirió la escritura del singular y el plural (pato- patos); la segunda pareja, la escritura de un animal grande y otro pequeño (pollito- gallina), enfatizando, cuando dieron las indicaciones, si fue uno o unos, y algo grande o pequeño.

4. "Las relaciones entre el texto -como totalidad- y sus partes.

En el fascículo cuatro presentaron resultados obtenidos de tareas que implicaron:

- a. Lectura o interpretación de las partes o palabras de una oración (que ya estaba escrita) con letra mayúscula.
- b. Escritura e interpretación (lectura) de las partes o sílabas del nombre propio del niño.
- c. Transformaciones dentro de la oración, como el llevar (de la oración) a desempeñar la función de objeto directo -el sujeto-y alrevés.

- d. Transformaciones en el nombre propio del niño, como tapar sílabas (primera, segunda, tercera) en diferente orden y luego preguntarse si seguía diciendo lo mismo o algo había cambiado, o bien, qué decía ahí.

5. "Reconsideración del fracaso escolar inicial."

En el fascículo cinco explicaron cómo un niño llegó a ser repetidor: en cuanto al proceso de aprendizaje (paso por los niveles de conceptualización) y en cuanto a la decisión institucional (aprobado o reprobado); todo esto, también en relación -- con el avance logrado por sus compañeros.

Encontraron contradicciones en grupos de niños que reprobaron y el nivel de conceptualización que lograron, así como también en niños que a lo largo del ciclo escolar no manifestaron progresos.

Explicaron en este fascículo, algunos casos de niños que consideraron como especiales, por ejemplo el de aquellos que pasaron del nivel presilábico al alfabético.

IV. Análisis comparativo.

El análisis comparativo de este trabajo de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio con algunos colaboradores, lo haremos tomando los elementos de análisis empleados en el capítulo anterior.

A. Proceso de construcción del conocimiento.

Al analizar de manera general las actividades que plantearon a los niños dentro de las cuatro sesiones experimentales a lo largo del ciclo escolar advertimos que el proceso de -- construcción de conocimientos se encontró muy limitado por varias razones, una de ellas es que no hubo interacción sujeto-objeto, ya que no se permitió la acción del sujeto sobre el objeto, es -- decir, el objeto se presentó como algo acabado, estático, en don

de no se le permitió al niño que por ejemplo, escribiera, intercambiara palabras, de acuerdo con sus propias consideraciones; - la actividad que nombraron como transformaciones dentro de la oración consistió en cambiar de lugar ciertas elementos de la oración (sujeto y objeto directo) pero además de que implicó el uso por parte del niño de la noción de reversibilidad operatoria, esta transformación fue hecha por el entrevistador y no se permitió al niño actividad sobre lo escrito.

El proceso de construcción de conocimiento fue muy limitado también porque se fraccionó al darse sólo cuatro intervenciones en un ciclo escolar, además los investigadores interpretaron a nivel muy general 3680 entrevistas, por sistemas de cómputo, lo que provocó se perdieran las particularidades de cada proceso de adquisición de conocimiento que llevó a cabo cada niño. -- Con los resultados de toda la población buscan la generalidad, - pero al mismo tiempo pierden la especificidad del proceso de construcción de conocimiento.

B. Sujeto cognoscente.

En las actividades que propusieron a los niños, identificamos principalmente que no se permitió al sujeto interactuar con el objeto de conocimiento, se limitaron sus capacidades para relacionarse con él, (asimilación, acomodación, equilibración, etc.)

Advertimos que no se le permitió desarrollar su capacidad de poder actuar sobre lo escrito, las actividades sólo se refirieron a preguntar y contestar, el niño posiblemente más que contestar sobre lo escrito o sobre lo que escuchó, contestó lo que se imaginó o sabía sobre lo leído.

C. Objeto de conocimiento.

Encontramos principalmente que en el proyecto de investigación no se definió al objeto de conocimiento (lectura o es--

critura), esto lo decimos ya que por ejemplo no se puede afirmar que la escritura del nombre propio es un elemento del proceso de construcción de la escritura, como afirmamos en el capítulo anterior, el conocimiento de las letras que forman el nombre propio -antes de saber escribir- tiene sus raíces en elementos de transmisión social, que proceden de la copia -del nombre escrito en cuadernos, ropa, etc.- y no como requisito necesario para aprender a escribir.

Otro elemento que nos deja ver la ausencia de la conceptualización del objeto de conocimiento es la aceptación de los niveles de conceptualización sobre la escritura, propuestos por Ferreiro y Teberosky en la obra "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" analizada en el capítulo anterior; consideramos que se aceptaron sin conceptualizarlos a través de los resultados que obtuvieron en este estudio y sólo se emplearon como elemento de explicación.

Algunas actividades se plantearon en torno a concepciones 'sociales' sobre la escritura o la lectura como fueron identificar en el niño si podía manejar diferentes graffas o si requería variedad de ellas para leer algo, etc. Encontramos actividades como por ejemplo 'la transformación de la oración' o 'la relación entre imagen y texto', que demuestran aún la ausencia de la conceptualización de la lectura o la escritura, en términos de la teoría de Piaget, la primera actividad se relaciona con esquemas de reversibilidad operatoria, que implica la capacidad de transformar algo y después volverlo a su estado original, además, no sólo fue transformar un objeto, sino, comprender lingüísticamente el contenido de la primera oración y luego, dentro de un sentido de comunicación, comprender la transformación sufrida y que resulta en una segunda oración, que no es la misma y que dice otra cosa totalmente diferente, aunque sólo se hayan cambiado los sustantivos de un lugar a otro. La segunda activi

dad 'relación entre imagen y texto', orienta al niño a relacionarlos, como si texto e imagen representaran lo mismo, mientras que uno es un medio arbitrario de representación de la realidad, del medio, la escritura tiene la característica de ser social y no arbitraria; es un medio de comunicación que conocemos la mayoría y cuyos signos son 'unos iguales' para todos; el dibujo por otro lado no es compartido por todos los integrantes de una sociedad, determinada imagen puede representar diversas cosas (maneja signos individuales). De esto afirmamos que no se conceptualizó el objeto de conocimiento.

Esta ausencia de conceptualización del objeto de conocimiento provocó una inadecuada interpretación de los resultados. Como vemos, este estudio es una réplica del llevado a cabo en Argentina, aunque a mayor escala en nuestro país.

C A P I T U L O V I

Descripción del proyecto
"Implantación de la propuesta
para el aprendizaje de la
lengua escrita" (I.P.A.L.E.)

Descripción del proyecto
"Implantación de la propuesta
para el aprendizaje de la
lengua escrita" (I.P.A.L.E.)

I. Introducción.

Hasta el momento hemos hablado de dos importantes trabajos de Emilia Ferreiro con diferentes personas, los cuales son, por así decirlo, el antecedente de esta propuesta.

Durante el ciclo escolar 1984-1985 se aplicó en el Distrito Federal y ocho estados de la República un proyecto titulado "Implantación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" (I.P.A.L.E.) en grupos de primero y segundo grados de educación primaria. Este proyecto formó parte del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988). Se realizó en forma coordinada entre la Dirección General de Educación Primaria y la Dirección General de Educación Especial, recayendo en ésta última la responsabilidad técnica.

Con la aplicación de este proyecto las autoridades implicadas decidieron ampliar su cobertura para obtener 'la reducción del índice de reprobación durante los primeros grados de educación primaria'. La aplicación sin intereses experimentales propios, se hace durante el ciclo escolar 1986-1987.

La primera organización de la propuesta es hecha por Margarita Gómez Palacio como directora de la Dirección General de Educación Especial en coordinación con la Secretaría de Educación Pública y la Organización de Estados Americanos, en México, en 1982.

Se proponen como principal objetivo: proporcionar a los profesores de educación primaria, de primer grado, elementos teóricos básicos para la comprensión del aprendizaje de la lengua escrita como un proceso, al mismo tiempo que proporcionarle ele-

mentos prácticos para la organización de su labor docente.

II. Fundamentación teórica.

La fundamentación teórica la hacen con base en los estudios de Jean Piaget, pero retoman los 'niveles de conceptualización de la escritura' propuestos en los estudios anteriores y -- que como se comentó, su aceptación tiene ciertas reservas.

Consideran tres elementos dentro del proceso de aprendizaje de la lengua escrita: niño, lengua escrita, profesor.

Enuncian brevemente algunas características del niño de la teoría psicogenética, principalmente la actividad del niño -sin definirla específicamente- y la posibilidad para conocer por medio del 'conflicto cognitivo' y sus posibles soluciones mediante los mecanismos de equilibración. Establecen relación entre la adquisición de la escritura por parte de la humanidad y la adquisición de la escritura por parte del niño (se parte de dibujos -ideográficos- hasta llegar a la fonetización); proceden a explicar y conceptualizar la escritura a través de los niveles de conceptualización que 'descubrieron' en los estudios anteriores. -- Ubican la función del docente como propiciador y seleccionador de actividades que llevarán al niño al 'conflicto cognitivo', que les obligará a superar un nivel y avanzar a otro superior; previo a la organización de estas actividades y como índice para prepararles, efectuará evaluaciones (cuatro a lo largo del año) que le informarán sobre el nivel de conceptualización en que se encuentra cada uno de sus alumnos.

Proponen como fórmulas considerar que:

- El niño es un ser activo, constructor de su propio conocimiento.
- Todo el medio que rodea al niño es una fuente y a la vez un objeto de conocimiento.

- La motivación para aprender depende, en gran parte, del nivel de estructuración del pensamiento alcanzado por el niño que se enfrenta al objeto de conocimiento.
- El 'conflicto cognitivo' es una gran fuente de aprendizaje,
- El conflicto se crea cuando el niño está preparado para ello, y sus niveles de conceptualización le permiten tomar en cuenta la información recibida.
- Cuando hay conflicto la hipótesis del niño se desequilibra.
- Al darse el desequilibrio el niño reflexiona sobre su hipótesis, la modifica, pone a prueba el nuevo dato obtenido y comprueba su validez.
- El proceso llamado 'de equilibración' es el motor fundamental del desarrollo mental y contribuye a que el intelecto se organice y construya estructuras cada vez más amplias y complejas.
- El sistema de escritura es un objeto de conocimiento cuya comprensión requiere tanto de la interacción como de la transmisión social, factores que conducen a la reflexión -- constante por parte del sujeto, y que constituyen el proceso mediante el cual el niño construye su conocimiento.
- En el proceso de adquisición de la lengua escrita, el niño comete errores que son necesarios en la construcción de todo conocimiento.
- El docente debe conocer el proceso evolutivo del niño, los errores propios en la construcción de este conocimiento, y las situaciones que favorecen la evolución de este proceso.
- La función del docente es propiciar y estimular el aprendizaje; no debe transmitir información sino crear las condiciones favorables para que el niño pueda aprender a través de una serie de actividades que plantean situaciones que -- permitan poner a prueba, confirmar o cambiar sus hipótesis.(1)

(1) cfr. GOMEZ PALACIO, M. et al Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. D.G.E.E.-S.E&P p.p. 36- 37.

III. Características de los apoyos técnicos.

Proporcionan al docente de primer grado el siguiente material: Manual para la aplicación de la propuesta, Manual para la evaluación, paquete de fichas -con las actividades que aplicará- y algunos libros para formar la biblioteca con la que los alumnos tendrán contacto para acercarse a lo escrito.

En el manual se explican algunos fundamentos teóricos como ya se señalaron y se describen los niveles de conceptualización de la escritura como a continuación se explica:

A. Nivel presilábico.

Lo que el niño escribe está alejado de toda búsqueda de correspondencia entre representación gráfica y sonidos del habla. Esto que escribe pueden ser dibujos, garabatos, pseudografías, números, e inclusive grafías convencionales.

Explican al docente que existen cuatro categorías o subniveles que demuestran la incorporación de los aspectos del sistema de escritura en el niño.

1. Representaciones gráficas primitivas. Son grafías acompañadas de un dibujo, al leer nombran el dibujo -hipótesis de nombre. Presentan evolución de la siguiente forma:

- a. Escrituras unigráficas y sin control de calidad.
- b. Escrituras fijas.
- c. Escrituras diferenciadas.
 - secuencia de repertorio fijo con cantidad variable
 - cantidad constante con repertorio fijo parcial
 - cantidad variable con repertorio fijo parcial
 - cantidad constante con repertorio variable
 - cantidad variable con repertorio variable
 - cantidad y repertorio variable con presencia de valor sonoro inicial.

B. Nivel silábico.

Los niños han descubierto la relación que existen entre los textos y los aspectos sonoros del habla -correspondencia graffa y fonema- aunque los niños de este nivel hacen corresponder para cada graffa una sílaba, ya sea usando pseudoletas, letras sin su correspondiente valor sonoro silábico, o letras con cierto valor sonoro silábico. Al tratar de leer su hipótesis silábica fracasan pues les sobran letras para leer.

C. Nivel silábico alfabético.

Explican a los docentes que se trata de un periodo de transición, ya que combinan aspectos de la concepción silábica con la alfabética.

D. Nivel alfabético.

Los pequeños llegan a establecer la correspondencia entre los fonemas que forman la palabra y las letras necesarias para escribirla.

Estos niveles los proponen principalmente para conocer los procesos de escritura, a continuación proponen el proceso que se lleva a cabo para la lectura. (Se hace necesario indicar que en el análisis comparativo se retomaran estos niveles de conceptualización para comprender las circunstancias que restringen su aceptación desde el punto de vista de la teoría piagetiana).

E. Identificación de las palabras que forman la oración.

Indican a los docentes que el niño no comparte la idea de que para escribir una oración sea necesario escribir todas las palabras que la componen. Al respecto dicen que pueden darse los siguientes casos:

- Niños que ubican en la oración cada una de las palabras que la componen.

- Niños que no ubican al artículo.
- Niños que logran aislar los sustantivos de la oración, pero no pueden separar el verbo porque lo consideran unido al verbo o al objeto directo.
- Niños que en cada una de las partes de la oración dicen la oración completa.
- Niños que en cada una de las partes de la oración pueden leer algo relacionado con el tema de la oración misma.
- Niños que piensan que sólo se escriben los nombres de los objetos.
- Niños que solicitan que la escritura esté acompañada de un dibujo para tener significado; al leer las partes no toman en cuenta al contenido del texto.

Las actividades propuesta se organizan en fichas; cada una de ellas posee símbolos que indican si se trata de un trabajo individual, por equipos, en grupo o para realizarse en casa. Están organizadas en cinco colores, cada uno con un significado:

1. color blanco: de uso general
2. color rosa: para usar la primera quincena de clases, sirven para integrar al grupo.
3. color azul: sirven para llevar al niño del nivel presilábico al silábico.
4. color amarillo: sirven para llevar al niño del nivel silábico al alfabético.
5. color verde: sirven para ampliar el lenguaje escrito en aquellos niños que vayan logrando comprender las características alfabéticas del sistema de escritura.

IV. Metodología para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Antes de iniciar el trabajo, el docente aplicará una primera evaluación para averiguar el nivel de conceptualización de la escritura en que se encuentra cada uno de sus alumnos. La aplicación de las evaluaciones se hace conforme a una calendarización:

- La primera, en la primera semana de septiembre.
- La segunda, en la primera semana de diciembre.
- La tercera, en la segunda semana de marzo.
- La cuarta, en la primera semana de junio.

Estas evaluaciones permitirán al docente detectar en cada alumno los 'momentos evolutivos' del proceso de aprendizaje de la lengua escrita, y conocer los niveles o nivel de conceptualización que tiene sobre ella. Conociendo estos niveles el docente está en posibilidad de organizar u orientar su trabajo con los niños, ya que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura se entiende -a su parecer- por el paso del niño por estos niveles de conceptualización.

Las evaluaciones constan de tres partes: una de escritura, que es de aplicación general; otra de lectura, de aplicación individual; y un trabajo de escritura de oraciones en donde el maestro escribe enunciados y luego pregunta a los niños, es de aplicación individual.

A. Escritura.

La evaluación sobre escritura comprende dictado de palabras y dictado de enunciados.

En el dictado de palabras se procurará que cada una de ellas tenga cierta complejidad respecto de la anterior en cuanto a ortografía y sílabas; a partir de la segunda evaluación se incluyen dos palabras de la evaluación anterior.

En el dictado de enunciados, durante las dos primeras evaluaciones se dice sólo uno; a partir de la tercera evaluación se dictan dos enunciados: uno simple y uno complejo. En cada evaluación se incluye dentro de un enunciado que se dicta, una palabra de las dictadas anteriormente, con la finalidad -hacen notar al docente- de observar si los niños han descubierto -

la 'estabilidad' del sistema de escritura.

Además del dictado de palabras y oraciones, incluyen -- dentro de la escritura, la escritura libre del niño; para obtenerla se propone a los niños un tema sobre el que se platica algo y luego se les invita a que lo desarrollen por escrito, es de aplicación general.

B. Lectura.

Organizan la lectura de diferente manera en cada evaluación, mediante la presentación de tarjetas que contienen o no un dibujo o una palabra, un enunciado o un texto escritos. Describimos a continuación las posibilidades que presentan a los docentes:

| evaluaciones | | aspectos | | enunciado | | |
|--------------|------------|------------|--------|-----------|------------|--------|
| | | con sin | imagen | 1 enun | con sin | imagen |
| Primera | 3 palabras | con sin | imagen | 1 enun | con sin | imagen |
| Segunda | 2 palabras | con sin | imagen | 2 enun | con sin | imagen |
| Tercera | 1 palabras | con sin | imagen | 1 enun | con sin | imagen |
| | 1 párrafo | con sin | imagen | | | |
| Cuarta | 1 palabra | con sin | imagen | 1 enun | con sin | imagen |
| | 1 párrafo | con sin | imagen | | | |

En las dos primeras evaluaciones se presentan tarjetas con palabras y dibujos relacionados; en las dos últimas evaluaciones el texto no surge directamente de la imagen que está en

la tarjeta, pero se relaciona con ella, por ejemplo: imagen- un oso, texto-juguete. En las tarjetas con enunciados y párrafos, el texto contiene información que no está reflejada en la imagen.

C. Interpretación de la escritura.

En esta evaluación se pregunta a cada niño sobre oraciones escritas por el docente. La oración correspondiente a cada evaluación es escrita por el docente en presencia del niño y deberá tener escrita previamente la misma oración en otra hoja, en donde registrarás exactamente las respuestas que de el niño. Las preguntas que el docente hará son de dos tipo: de ubicación --- ¿dónde dice?, o de predicción -(señalando) ¿qué crees que dice aquí?-.

V. Registro de los resultados.

A cada docente se le entrega una hoja en donde escribirá los datos de los alumnos -en forma de lista- y en donde anotará los resultados obtenidos en escritura, lectura y trabajo de oraciones, colocando 'palomitas' en el cuadro que corresponde al nivel de conceptualización en el que se encuentra el niño; hay un espacio para cada ^{uno}. Pretenden de esta manera tener en un sólo informe, de manera general e integral, datos sobre el desarrollo en la conceptualización de la escritura de cada niño y por grupo en cada evaluación.

V. Análisis comparativo.

Haremos éste de acuerdo con las tres categorías que hemos venido manejando:

- proceso de construcción del conocimiento.
- sujeto cognoscente.
- objeto de conocimiento.

A. Proceso de construcción del conocimiento.

Advertimos que se explica al docente este proceso por medio de los niveles de conceptualización que propusieron, en -- un principio Ferreiro y Teberosky, y que adoptaron dentro de la Dirección General de Educación especial, Gómez Palacio y colaboradores: nivel presilábico, silábico, silábico alfabético y alfabético.

Según esto, explican que el niño inicia o ha iniciado -- el aprendizaje de la escritura a partir del nivel presilábico, y cuando llega a escribir y leer, se supone que ha recorrido todos los niveles y ha llegado al nivel alfabético.

Proponen al docente, como 'recetas' provocar en el niño situaciones de 'conflicto cognitivo', que originan desequilibrio en el alumno y por medio de las actividades que proponga el maestro, se superarán mediante la equilibración para lograr un -- progreso cognitivo, es decir, que el niño aprenda lo que se quiere que aprenda. Afirmar que un elemento importante por considerar para el proceso de aprendizaje son los 'errores constructivos' que pueden ser equivocaciones necesarias para que los niños lleguen a conceptualizaciones correctas.

Un elemento importante y en el cual basen toda la planeación de actividades del profesor, son los resultados de las -- evaluaciones, los cuales proporcionan datos sobre los diferentes niveles de conceptualización en que se encuentran los niños.

Según la explicación de los autores, como hemos señalado en los capítulos anteriores de este trabajo, caracterizar el proceso de adquisición de la escritura mediante niveles de conceptualización que son producto de interpretaciones sin suficiente consistencia teórica (cfr. capítulo IV apartado VI de este trabajo) implica, desde el primer momento incoherencia, estas inter

pretaciones fueron resultado de la posición de las investigado--
ras y en algunas ocasiones de la manera como preguntaron a los
niños.

Pensamos también que se necesita una mayor explicación
a los docentes, con base en la teoría psicogenética, del proceso
de adquisición de conocimientos, del proceso de construcción de
conocimientos -en términos psicogenéticos-; no se trata de fórmu
las acabadas que permiten provocar situaciones de 'conflicto cog
nitivo' o que consideren sólo los 'errores constructivos' del ni
ño, para elegir determinadas actividades que proponen en el pro
yecto y mediante las cuales se logre que los niños aprendan.

El proceso de construcción del conocimiento no es un pro
ceso aislado, tiene que ver con funciones, formación de esquemas
de operación, el desarrollo del sujeto, las características del
objeto; y también con características sociales del ambiente en -
que se desarrolla el sujeto como la familia, ambiente escolar, -
entre otros. Recordemos que en la teoría piagetiana, los facto--
res del desarrollo son: maduración, experiencia, transmisión so
cial y el factor de equilibración, que de manera integral permie
ten explicar el desarrollo cognitivo del sujeto; cuando presen--
tan, desde un sólo punto de vista -factor de equilibración, con
flicto cognitivo, errores constructivos- el desarrollo de los co
nocimientos, están fraccionando el proceso y restringe las posi
bilidades a los profesores de comprenderlo.

Las evaluaciones que proponen son reflejo de aquéllas -
que se aplicaron antes -en las situaciones experimentales- para
obtener datos sobre lo que podría haber sido la escritura; en es
tas pruebas preguntaron sobre el objeto de conocimiento sin
antes conceptualizarlo y definir -en término de la teoría psico
genética- sus características es como repetir aquellas situacio
nes experimentales que aplicaron en investigaciones anteriores.

Recordemos -como se dijo en capítulos anteriores de este trabajo- que las pruebas o situaciones experimentales debieron considerar el desarrollo cognitivo del sujeto y la interacción entre sujeto y objeto, para indagar de mejor manera sobre el proceso que se - estaba llevando a cabo.

B. Sujeto cognoscente.

En la propuesta se caracteriza al sujeto como un niño - que piensa, actúa, investiga, somete a prueba, elabora hipótesis y es constructor de su propio conocimiento.

Descrito así, probablemente se trate de un niño visto - desde la teoría piagetiana, pero esta concepción se encuentra -- muy fraccionada; en primer lugar se trata de un sujeto en desarrollo -cognitivo- que actúa, pero principalmente interacciona - con el medio que le rodea para poder conocerlo; el sentido de esta interacción -como se advierte- es en dos sentidos; relación - sujeto-objeto y relación objeto-sujeto, en esta interacción el - niño tiene posibilidades de transformar al objeto y transformarse a sí mismo; en este conocimiento del medio que le rodea, y en especial de la escritura, tienen que ver otros factores, pero -- principalmente el nivel de desarrollo cognitivo del niño, ya que el conocimiento que pueda lograr de los objetos, está determinado por los esquemas de operación disponibles para asimilarlo o no asimilarlo, y en este sentido poder construirlo y conocerlo.

Por otro lado, tenemos que se explican las características del sujeto-niño de manera aislada, como algo fuera de la teoría de Piaget; el sujeto, como tal, ocupa un lugar especial dentro de esta teoría y se relaciona con procesos de construcción - de conocimiento, que a su vez se relacionan con las invariantes funcionales y los factores del desarrollo, con los esquemas, las operaciones, los niveles de desarrollo cognitivo, lenguaje, pensamiento, función simbólica, inteligencia, etc. El sujeto ante -

el objeto de conocimiento tiene que interaccionar con él, para conocerlo, es decir, se trata del sujeto ante el objeto, pero -- también del objeto ante el sujeto, entonces no sólo es necesario considerar las características del sujeto sino también las del - objeto, y aún más, el proceso que se da entre ambos, la forma de interacción y que llevan al sujeto a reconstruir el objeto, también se tiene que considerar, que conceptualizar. Como hemos venido diciendo, la consideración del proceso es muy escasa, pero la consideración del objeto lo es aún más, ya que en la propuesta, si se llega a conceptualizar, al docente no se le explica esta conceptualización y por lo tanto una parte del proceso de construcción del conocimiento queda fuera de su comprensión y por lo tanto, los recursos que tendrá el profesor para elegir actividades adecuadas al proceso que se está dando en sus alumnos, estarán muy limitados y no responderán adecuadamente al proceso de conocimiento.

C. Objeto de conocimiento.

La conceptualización del objeto de conocimiento se explican por medio de los elementos: historia de la adquisición del sistema de escritura por la humanidad y el paso de los niños por los niveles de conceptualización de la escritura.

Explican que la humanidad partió de asociar dibujo y escritura, para luego asociar grafía-sonido y finalmente llegar a asociar grafía-fonema, adquirir el sistema alfabético de escritura y poder formar palabras para comunicarse por medio de la escritura. Según los niveles de conceptualización la escritura será una manera de representar (por medio de trazos escritos) lo que hablamos y el paso por esos niveles de conceptualización proporcionará al niño la posibilidad de conocer la escritura.

Recordaremos en los dos capítulos anteriores a éste, que hay ciertas reservas para considerar los niveles de conceptuali-

zación de la escritura como elementos para explicarla, ya que -- en algunos casos los resultados que llevaron a postular esos niveles estuvieron determinados por las situaciones experimentales -preguntar, presentar los materiales, los materiales mismos- y - lo que es más, tuvieron que ver con un punto de vista de quien - los interpretó.

También encontramos que en la propuesta fuera de lo que explicamos en los párrafos anteriores, no se conceptualiza de ninguna otra forma el objeto de conocimiento; se habla de escritura -en el título de la propuesta está- pero las evaluaciones incluyen escritura con diversas modalidades, del niño, del docente, de palabras, de oraciones, con imagen, sin imagen, etc.; también se habla de lectura, pero lectura del maestro, en donde el niño, dando por hecho la asociación dibujo-texto, responde al maestro sobre láminas con textos o sin ellos; aún más, se pregunta sobre oraciones escritas por el maestro para saber si el niño ya conoce ciertas características del sistema de escritura. Según podemos ver, ante la posibilidad de que el docente comprenda el objeto de conocimiento y lo pueda disponer de tal forma que sus alumnos lo entiendan y sean capaces de construirlo, estamos en un camino difícil y lo que es más, el docente no comprenderá de manera integral el proceso de construcción de conocimiento al no comprender adecuadamente el objeto de conocimiento.

En cuanto al papel que se le da al docente dentro de la propuesta, encontramos que se reducen sus capacidades, ya que se le concibe como un propiciador de situaciones conflictivas o de evaluador del proceso, sobre la actividad de ubicar a los alumnos dentro del logro o no logro de los niveles de conceptualización, selector de actividades propuestas en fichas. Consideramos que el papel del docente se determina por el conocimiento de la teoría que da origen a la propuesta, en este sentido el profesor

tendría a su disposición los elementos teóricos básicos para entender el proceso de construcción del conocimiento, el sujeto -- cognoscente -- que va a conocer la lecto-escritura y el objeto de conocimiento, y de esta forma, ubicar su papel dentro del proceso y considerar todos los elementos implicados en él, desde el - alumno, hasta el objeto. De esta manera 'inventará' o 'creará' las situaciones de enseñanza-aprendizaje más adecuadas para que el - niño pueda acceder a determinado conocimiento.

Al docente debe preparársele para que comprenda el proceso, en este sentido, sólo le quedaría proponer actividades que contribuyan al aprendizaje de los alumnos, pero a partir del entendimiento de lo que sucede en los niños cuando deben conocer al gún objeto de conocimiento.

CONCLUSIONES

Conclusiones

El trabajo de análisis que se realizó, brinda elementos para advertir en que medida las propuestas metodológicas estudiadas, permiten explicar el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

La propuesta metodológica (método de lecto-escritura) es el elemento fundamental que orienta las actividades del docente, por ello, es importante que el proceso de construcción de conocimientos que en ella se proponga, sea congruente con el desarrollo cognitivo del educando.

De esta manera, consideramos que antes de aplicar alguna propuesta metodológica, es necesario llevar a cabo un análisis de la relación que tiene con los sustentos teóricos que le dieron origen, así, en este trabajo analizamos si la propuesta "Implantación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" - I.P.A.E.E. y sus antecedentes -trabajos de investigadoras como - Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacio- conservan su tendencia teórica, es decir, si la interpretación de los resultados de sus investigaciones conserva el punto de vista de la teoría que les dió origen. Este trabajo se hace necesario porque es importante que los procesos que se proponen sean congruentes con el desarrollo cognitivo de los educandos.

La teoría de Jean Piaget permite explicar la construcción de conocimientos (1); esta teoría toma en cuenta los elementos presentes en este proceso, es decir, permite conceptualizar las características y medios que posee el sujeto (función simbólica, desarrollo, inteligencia, pensamiento, operaciones, etc.) para acercarse al objeto de conocimiento, también la teoría piagetiana permite conceptualizar el objeto de conocimiento, asignarle cier-

(1) vid. PIAGET. Estudios de psicología genética y la obra: DELVAL, J. Lecturas de psicología del niño. "El punto de vista de Piaget" por PIAGET.

tas características desde la forma de conceptualizarlo y ubicarlo en interacción con el sujeto, en donde éste último es capaz de modificarlo y modificarse cognitivamente, ya no se trata como en otras teorías de adquirir conocimientos, sino que el sujeto los reconstruya, que los reelabore y pueda entenderlos.

Advertimos así que la teoría de Piaget es una teoría general que explica la construcción del conocimiento y el desarrollo cognitivo del sujeto, permite además su aplicación al plano educativo en donde, de acuerdo con sus propios postulados, es necesario conceptualizar al objeto presente en el proceso de construcción de conocimiento y que será el elemento con el cual interaccionará el sujeto.

En este proceso de construcción de conocimientos se encuentran presentes varios elementos que por razones metodológicas y de manera general se pueden definir como los elementos presentes en ese proceso, a nuestro parecer son tres:

- sujeto cognoscente
- objeto de conocimiento
- proceso de construcción del conocimiento.

La obra de Piaget (2) permite comprender que el logro de un conocimiento parte de la interacción que se establece entre el sujeto y el objeto. Para la adquisición de ese conocimiento se ponen en juego entre otros elementos, los mecanismos de asimilación y acomodación, pero también depende del estadio de desarrollo por el que atraviesa el sujeto, de sus esquemas, de su actividad (física e intelectual) y también de las características del objeto de conocimiento, si es concreto, si es abstracto, si el sujeto ha

(2) vid. PIAGET "El punto de vista de Piaget" en: DELVAL, J. Lecturas de Psicología del niño.

de manejar elementos de representación, etc.

Según lo anterior, en este trabajo analizamos los resultados que presentan los investigadores: E. Ferreiro, M. Gómez -- Palacio, A. Teberosky, entre otros, en dos obras: "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" y "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura", que son el origen de la propuesta I.P.A.L.E. ("Implantación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita") que actualmente se encuentra en fase experimental a nivel de educación primaria en el Distrito Federal; explicaremos a continuación los resultados que obtuvimos mediante el análisis, organizados en las tres categorías que hemos mencionado:

- proceso de construcción del conocimiento.

Encontramos que se aceptaron como elementos para explicar el proceso de construcción de la lectura y la escritura los niveles de conceptualización de la escritura propuestos en la obra "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" que responden más que a concepciones infantiles a situaciones experimentales. (p.p. 73,108, 140) (3).

Un elemento que estuvo presente en estas situaciones -- experimentales fue el factor de transmisión social, que es uno de los cuatro que explican el desarrollo --de acuerdo con los postulados de la teoría psicogenética--; esto provocó que se preguntara -- sobre información social y no sobre concepciones infantiles (p.p. 51 a 56, 71,72,95,96,97,108 a 110 y 128), así encontramos que por ejemplo se preguntó sobre nombres de números y letras, orientación, sentido de lectura, conocimiento de los signos de puntuación, conocimiento de nombre propio, etc.

(3) En lo sucesivo se encontrarán entre paréntesis números de páginas, esto significa que si el lector desea comparar o ampliar la información al respecto ha de referirse a las páginas que se señalan de este trabajo.

Advertimos que en algunas actividades de las situaciones experimentales se preguntó si alguna letra "Sirve o no sirve para leer", o bien se cambiaron de lugar algunos elementos del enunciado (sujeto y objeto directo) (vid. p.p. 78 a 80,84,109); estas actividades se contraponen con las concepciones que pudo haber tenido el niño y con su desarrollo cognitivo.

Encontramos también en estas actividades que no se permitió al sujeto interaccionar con el objeto, éste último se presentó como algo estático y acabado (vid. p.p. 70, 126 y 127); en algunos casos, cuando los niños se negaron a contestar, los investigadores sugirieron las respuestas (vid. p.p. 73 a 75). Estas deficiencias se reflejan en las categorías que propusieron para clasificar los resultados obtenidos, encontramos que varían entre niños escolarizados y no escolarizados, inclusive de un niño a otro (vid. p.p. 76,107,108).

Como vemos hasta aquí, las situaciones experimentales y la interpretación de los resultados, tuvo mucho que ver con los niveles que se propusieron, por ello, es difícil aceptarlos como elementos para explicar el proceso de construcción de la lecto-escritura; este proceso se explica fraccionado al docente en la propuesta I.P.A.L.E., ya que se hace por medio de estos niveles y orienta la actividad docente en provocar situaciones de 'conflicto cognitivo' y reconsiderar los 'errores constructivos' del alumno (vid. p.p.132 y 133).

Esto no le permite al profesor entender en su totalidad el proceso que se llevará a cabo y lo conduce a planear actividades que no responden al desarrollo cognitivo de los alumnos.

El proceso de construcción del conocimiento debe explicarse al maestro a partir de los elementos implicados en él, es -

necesario explicar que para que el niño conozca los objetos debe actuar sobre ellos y transformarlos, el conocimiento siempre va ligado a acciones u operaciones del sujeto (transformaciones). - En conocimiento no parte en sus inicios del sujeto, ni del objeto, sino de las interacciones que se establecen entre ellos. El progreso de conocimientos procede de la descentración sistemática y se obtiene de la acción que se efectúa sobre los objetos no de los objetos como tales, el sujeto descubre en estos sus propiedades que la acción les ha introducido y que antes de ella no les pertenecían. (4)

El desarrollo es un problema de equilibración en donde intervienen los mecanismos de asimilación y acomodación, el primero teniendo la función de incorporar al organismo elementos externos en sus estructuras, la acomodación es el hecho de que un esquema (o estructura) de asimilación sea más o menos modificada bajo el efecto de los objetos que son asimilados, ambos se acompañan siempre.

La adaptación es resultado del equilibrio que se da entre asimilación y acomodación, produce un progreso o desarrollo intelectual.

Existen estadios del desarrollo, lo que se justifica ya que el sujeto posee estructuras propias y estas se construyen de manera progresiva; en las estructuras que caracterizan los estadios del desarrollo existe un orden de sucesión constante y la construcción continúa, un carácter secuencial. Cada sujeto posee un tipo de regulación evolutiva propia, que controla el desarrollo y lo regula de acuerdo a sus propias características.

(4) c.f.r. PIAGET "El punto de vista de Piaget" en: DELVAL, J. Lecturas de psicología del niño.

Los factores clásicos del desarrollo: maduración, experiencia, transmisión social (y equilibración), los tres primeros no pueden explicar el desarrollo si no se equilibran entre sí, de ahí el papel fundamental del factor de equilibración.

El conocimiento de los objetos está subordinado a ciertas estructuras, que se construyen progresivamente -como ya se ha señalado- .

El lenguaje favorece la transmisión verbal de conocimientos, pero no transmite hechas completamente estas estructuras, sino que tienen que ser construídas por el sujeto.

- sujeto cognoscente.

Desde el punto de vista de la teoría de Piaget, el análisis efectuado permite advertir que la concepción de sujeto dentro de las situaciones experimentales se fraccionó, principalmente porque en ellas no se consideró ni su actividad física ni su actividad intelectual (vid. p.p. 71, 72, 85, 86, 127, 142); esto se refleja en las evaluaciones que propone la metodología de la -- propuesta I.P.A.L.E., en la que el niño sólo responde a preguntas ya preparadas, se registran sus respuestas en un formato para -- luego clasificarle en los niveles de conceptualización, lo que -- -como hemos señalado- no explican la evolución en la construcción del objeto de conocimiento: lecto-escritura. (vid. p.p.136 a 139).

Encontramos también que no se consideró el estadio de -- desarrollo por el que atravesaron los sujetos (vid. p.p. 86, 87 y 109); en las situaciones experimentales se trabajó con niños de diferentes estadios de desarrollo, lo que probablemente sirvió para que los resultados tuvieran cierta 'progresión evolutiva' y llevara a los investigadores a formular los niveles de -- conceptualización de la escritura (vid. p.p. 86, 87)

Las actividades que propusieron no consideraron el desarrollo cognitivo del sujeto ya que se preguntó sobre transformaciones en la oración -por ejemplo- (vid. p.p. 80, 84, 95), o bien se preguntó sobre los espacios que hay o debe haber entre las palabras al escribir, la orientación de la escritura, etc.

Una propuesta metodológica que se proporcione a los profesores tiene la responsabilidad de explicar de manera integral las características del sujeto cognoscente, en este caso, de los alumnos, para que el profesor entienda y comprenda cuáles son -- los elementos de los que se puede ayudar para propiciar situaciones de aprendizaje que respondan a las necesidades -cognitivas- de los alumnos.

El niño es un sujeto activo, en desarrollo, por medio de la interacción -acción- que establece con el medio, es capaz de conocerlo y reconstruirlo, así también, se van construyendo en él, paulatinamente, estructuras. El tiempo es indispensable en el desarrollo intelectual del niño, Las operaciones son acciones interiorizadas, ejecutadas no solamente en forma material sino interiormente, simbólicamente, el sujeto puede combinarlas de múltiples formas, ante un problema de conocimiento, de acuerdo con las estructuras que maneja, puede o no asimilar al objeto -de conocimiento-, si las estructuras no lo permiten, se pone en juego un problema de equilibración, que es la compensación por reacción del sujeto a las perturbaciones exteriores, compensación que lleva hacia la reversibilidad operatoria al término del desarrollo. (5)

La equilibración surge como resolución al conflicto que se da entre asimilación y acomodación, y lleva a la adaptación -cognitiva. La coordinación de las acciones del sujeto depende -

(5) PIAGET, J. Estudios de psicología genética. Capítulo I.

de factores de maduración y experiencia.

En los primeros años de vida del sujeto, en la etapa -- preoperatoria, se adquiere la capacidad de representar algo por medio de otra cosa, es decir, la función simbólica, que es cuando el sujeto empieza a construir el lenguaje y el pensamiento, - auxiliándose de las manifestaciones de la misma función, de esta manera el lenguaje se adquiere principalmente por imitación, tie ne también un papel importante la imagen mental, que contribuye para el desarrollo del lenguaje como para la formación del pensamiento, éste es una operación intelectual que sirve para representar a nivel mental objetos, es una representación conceptual. La adquisición del pensamiento en el niño es correlativa de la - adquisición del lenguaje, pero éstos no tienen una relación causal, uno no origina al otro, ambos son solidarios de la construcción de la función simbólica. El lenguaje es el actor principal en la formación del pensamiento, ya que constituye una de las -- manifestaciones de la misma función.

- objeto de conocimiento.

Como resultado del análisis advertimos que se conceptualiza al objeto de conocimiento -y se explica así al docente- -- a través de la historia de la humanidad sobre la adquisición de - la escritura alfabética (vid. p.p. 132, 133), pero no se puede - aceptar completamente esto ya que como hemos visto (vid. p.p. 73 a 75) los niveles de conceptualización son resultado de algunas deficiencias presentes en las situaciones experimentales en las que el elemento principal fue el factor de transmisión social -- (vid. p.p. 57, 95, 96, 97, 108 a 110, 128, 129).

Advertimos que se manejan indiscriminadamente conceptos como lenguaje, lengua, lengua escrita, lengua oral, lectura. En algunos casos el objetivo de las actividades fue indagar sobre - la escritura mientras el niño contestó preguntas sobre textos -- que le fueron leídos (vid. p.p. 87, 109 a 112, 128).

Es importante llevar la teoría de Piaget al problema de la adquisición de la lecto -escritura, pero partiendo de conceptualizar los elementos presentes en ese proceso, es necesario - conceptualizar y definir las características de lengua, lenguaje, lengua escrita, lengua oral, lectura, para poder distinguir las capacidades que se pondrán en juego cuando el sujeto interactúe con éstos.

El lenguaje es una manifestación de la función simbólica, que tiene que ver con mecanismos de representación (simbólica), su desarrollo es solidario del pensamiento, de la formación de la imagen mental, se adquiere principalmente por medio de la imitación, es decir, la imitación juega un papel muy importante dentro de su formación; el lenguaje se desarrolla principalmente como una necesidad de comunicación. Según lo anterior, podríamos definir al lenguaje como el elemento de comunicación que emplea el sujeto para relacionarse con su medio y conocerlo -aunque no de manera exclusiva-, se ayuda de mecanismos de representación - de la función simbólica y tiene que ver con la reconstrucción por parte del sujeto de todo un sistema de signos y símbolos que son eminentemente sociales.

En este sentido, la lengua es un sistema de signos con una función social y puede tener tres modalidades (6): lengua -- oral, lengua escrita y lectura; el manejo de la lengua implica - por parte del sujeto el manejo de actividades cognitivas que debe referir en dos planos: el individual y el social. El manejo - de estos dos planos es porque ante una situación de comunicación - que es donde se manifiesta la lengua- el sujeto debe dar valor a los signos que se manejan y además debe interpretarlos, pero no en su concepción individual, sino social. La lengua se inscribe en un contexto social.

(6) RAMIREZ, I. y SANCHEZ, S. Ponencia. Aportaciones de Jean Piaget al estudio del lenguaje en procesos educativos.

La lengua lleva implícito el predominio de lo social y el manejo por parte del sujeto de sistemas de signos, la lengua escrita, además de estas características posee las de ser gráfica, en donde las grafías y su representación sonora han sido arbitrarias al sujeto pequeño, es decir ante una situación de aprendizaje de la escritura debe reconstruir todo el sistema de signos sociales de la lengua, pero además darle una representación gráfica -arbitraria para él-. Si hablamos de lectura, habría que especificar si se trata de textos producidos por el sujeto, que luego ha de leer, o bien textos ajenos que debe interpretar y comprender. Creemos entonces que el manejo de símbolos y signos está más en juego en una situación de lectura que de escritura.

El objetivo de la investigación que se presenta en la obra "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" fue indagar sobre el proceso que lleva a cabo el sujeto para aprender a leer y escribir, llevar a cabo la interpretación de ese proceso. (7)

De manera general, la investigación presentada en los fascículos de la obra "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura" partió de considerar que hay una " (...) progresión regular en su modo de conceptualizar la lengua escrita, que hay un efectivo trabajo cognitivo que tiene lugar en el niño antes de su entrada a la escuela primaria (...)" (8); de esta manera consideraron que el proceso de construcción de la lectura y la escritura se inicia antes de que el niño llegue a la escuela, de esto, pretendieron determinar -en la investigación- cuál es el papel del aprendizaje escolar en ese proceso, determinar qué elementos del ámbito escolar contribuyen o afectan el aprendizaje del niño de la lectura y la

(7) FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño . c.f.r. pág. 13

(8) FERREIRO, E. et al. Análisis de las perturbaciones ...
Fascículo 1. pág. 4

escritura. (vid. p.p. 126, 127, 129).

La metodología diseñada para la primera investigación, especialmente en lo que se refiere a las actividades de las situaciones experimentales, se aplicó de manera similar para la segunda investigación (vid. pág. 123), mientras los objetivos fueron distintos, además se partió de considerar los niveles de conceptualización de la lectura y la escritura (presilábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético) para explicar el proceso de aprendizaje de ese conocimiento.

La metodología de aprendizaje que se propone en la propuesta I.P.A.L.E. fue elaborada con base en la metodología empleada para la investigación que se presenta en la obra "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura" (vid. p.p. 141, 144), esto es, la metodología de investigación se aplicó como elemento principal sobre el cual descansa la metodología de enseñanza-aprendizaje. En esta propuesta se procede, por medio de preguntas o actividades -- sobre palabras, enunciados, láminas, a obtener información y ubicar al niño en el nivel de conceptualización de la escritura que le corresponde --de acuerdo con la clasificación que se proporciona-- , una vez hecho esto, el docente elige de entre varias tarjetas, las apropiadas de acuerdo con el nivel del alumno, para que le provoque situaciones de 'conflicto cognitivo'; supere el niño los niveles, avance en la conceptualización y adquiera la escritura alfabética. Pareciera la propuesta muy sencilla, pero como hemos visto, tiene algunas deficiencias que influyen en la -- concepción del proceso.

Las obras analizadas tienen el acierto de proponer una nueva línea de investigación sobre los procesos de adquisición de la lecto-escritura, es decir, el considerar a la teoría de Piaget como una teoría general que puede explicar todo proceso de construcción de conocimiento, en este caso, de construcción

de la lecto-escritura (9). Proponemos reconsiderar los resultados obtenidos por los investigadores pues creemos que:

los niños procedieron a identificar ante textos, palabras, láminas:

- a. en un principio, una idea general que les sugirió la oración leída, el dibujo, la palabra, etc., lo que les permitió evocar - a nivel mental- una imagen, un escenario.
- b. los sustantivos o nombres, sin identificar el verbo o acción de la oración, los sustantivos son elementos concretos, observables, son tal vez más sencillos de representar a nivel mental, que las acciones.
- c. los sustantivos y el verbo, es decir, relacionar a los sustantivos en determinadas acciones, una acción es observable pero es difícil -según los datos de las investigaciones- representarla a nivel mental, pues implica representar un movimiento.

De esta manera, creemos que todo proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, debe inscribirse en un contexto de comunicación (vid. pág. 128), no deben aislarse de este contexto las palabras o textos que se enseñen, debe considerarse la fuerte influencia -en el objeto de conocimiento- de un factor del desarrollo: la transmisión social.

Creemos que el problema de construcción de la lecto-escritura está relacionado con manifestaciones de la función simbólica y probablemente con el desarrollo del lenguaje.

Proponemos para futuras investigaciones, emplear las tres categorías de análisis: proceso de construcción del conoci-

miento, sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, porque son tres elementos 'metodológicos' que sirven como punto de referencia para aplicar la teoría de Piaget al ámbito educativo.

Esperamos que este trabajo pueda inquietar a aquellos investigadores preocupados por la problemática que representa para autoridades, docentes y niños el aprendizaje de la lectura y la escritura y sus repercusiones en los niveles subsecuentes de escolarización.

La propuesta metodológica, la preparación docente, el medio ambiente social, son elementos que inciden en esta problemática, pero es importante que el profesor cuente con una propuesta que por lo menos responda a las necesidades de los educandos y no contravenga su desarrollo cognitivo; que le permita --- comprender los procesos que se están dando, que cuente con suficientes herramientas teóricas que le permitan poner en juego su creatividad, su profesionalismo y pueda planear actividades que propicien la construcción del conocimiento en sus alumnos.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 9a. ed., México, Ed. Siglo XXI, 1988, 367 p.

GARCIA, Guillermo. "Reflexiones acerca de la pedagogía -- constructivista de la lectoescritura inicial" en: Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. 1988 p.p. 17 a 21.

GOMEZ PALACIO, Margarita, et al. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, Edición publicada por la Dirección General de Educación Especial de la - Secretaría de Educación Pública, 1986, 123 p.

GOMEZ PALACIO, Margarita, et al. Guía de evaluación. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México Edición publicada por la D.G.E.E. de la S.E.P. versión de 1986 y 1988. 97 p.

MUNGUÍA Z., Irma y SALCEDO A., José Manuel. Manual de Técnicas de investigación documental. 2a. ed., México, Universidad Pedagógica Nacional. Sistema de Educación a - Distancia, 1980, 233p.

PIAGET, Jean. "El lenguaje y las operaciones intelectuales." en: PIAGET, Jean, et al. Introducción a la psicología - tica. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1977, p.p. 61 a 89.

PIAGET, Jean. "El punto de vista de Piaget". en: DELVAL, Juan. Lecturas de psicología del niño. comp. Madrid, Ed. Alianza, 1975. Tomo I, p.p. 166 a 185.

Bibliografía

- BRONCKART, J.P. Teorías del lenguaje. 2a. ed., Barcelona España. Ed. Herder, S.A., 1985. p.p. 41 a 64; 220-227 (Colección Biblioteca de psicología, No. 70). Versión castellana de Juan Llopis.
- DELVAL, J., et al "La adquisición del lenguaje", en: Monografía de infancia y aprendizaje. Madrid, Ed. Pablo del Rfo, 1981, 217 p.
- FERREIRO, Emilia "Psicogénesis de la escritura" en: COLL, César. Psicología genética y aprendizajes escolares. México, Ed. Siglo XXI, 1980. p.p. 79 a 89.
- FERREIRO, Emilia y GOMEZ PALACIO, Margarita. comp. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 3a. ed. México Ed. Siglo XXI, 1984, 354 p.
- FERREIRO, Emilia y GOMEZ PALACIO, Margarita et al. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. México, Dirección General de Educación Especial, S.E.P.-D.E.A., 1982.
- Fascículo 1. "El momento inicial y el momento final del aprendizaje escolar: comparación de las escrituras producidas por los niños en el primer año escolar".
- Fascículo 2: "Evolución de la escritura durante el primer año escolar".
- Fascículo 3: "Las relaciones entre el texto y la imagen"
- Fascículo 4: "Las relaciones entre el texto -como totalidad- y sus partes."
- Fascículo 5: "Reconsideración del fracaso escolar inicial. Conclusiones generales".

- PIAGET, Jean. Estudios de psicología genética. Buenos Aires, Ed. EMECE, 1986 (c1973), 155 p.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. Psicología del niño. 12a ed., Madrid, Ed. Morata S. A., 1984. Tr de Luis Hernández Alfonso, 172p. (Colección psicológica).
- RAMIREZ, Irma, et al. Fundamentos teórico-metodológicos para la construcción de la lectura como objeto de conocimiento. México, Publicación de la Universidad Pedagógica Nacional de la Secretaría de Educación Pública, 1988, 178 p. (Colección de documentos de investigación educativa, No. 3).
- RUIZ IARRAGUIVEL, Estela. "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje" en: Perfiles Educativos. Editada por el centro de investigación y servicios educativos de la U.N.A.M. p.p. 32 a 45.
- RAMIREZ, Irma y GANCHEZ, Sara. Ponencia "Aportaciones de Jean Piaget al estudio del lenguaje en procesos educativos". Pedagogía 90. Encuentro de educadores por un mundo mejor en la Habana, Cuba. México, D.F., Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de investigación. Febrero de 1990. 29 p.
- SINCLAIR de Zwart, Hermina. "Psicolingüística evolutiva" en: DELVAL, J. comp. Lecturas de psicología del niño. Tomo 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente. 3a. ed. Madrid, Ed. Alianza, 1983. (Universidad. Textos).