

2 Ej. No. 12



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

El proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura
desde un Enfoque Psicogenético.

n° B°
[Handwritten signature]



[Large handwritten signature]

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

Que para obtener el Título de
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P r e s e n t a

MA. TERESA FERNANDEZ DEL BUSTO ESTRADA

México, D. F.

Octubre 1984



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Indice

	página
1. Introducción	1
2. Teoría psicogenética del aprendizaje	6
3. Proceso de aprendizaje de la lecto-escritura	
3.1. Aprendizaje de la escritura	16
3.2. Aprendizaje de la lectura	31
3.3. Consideraciones finales	46
4. Métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura y la escritura	
4.1. Métodos sintéticos y analíticos	52
4.2. Consideraciones finales	63
5. Diferencias entre métodos de enseñanza de la lectura y escritura, y proceso de aprendizaje de la lecto-escritura	67
6. Conclusiones	77
— Apéndice	82
— Notas bibliográficas	86
— Bibliografía	88

1. Introducción

Una de las principales cuestiones que discuten aquellas personas que, de alguna manera, están comprometidas con la educación de los niños, gira en torno a la búsqueda del mejor método para facilitar la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta discusión es consecuencia de la gran cantidad de niños que al finalizar el primer año de primaria no han aprendido a leer y a escribir como la escuela esperaba que lo hicieran.

Muchos y muy variados son los métodos que se han utilizado en México para enseñar a los niños. Entre otros se pueden mencionar los siguientes: el silabario de San Miguel, el método ecléctico, el fonético onomatopéyico de Quintero, el ideo-visual, etc.¹ Actualmente, el método oficialmente -- aceptado es el método global de análisis estructural, del que resulta, al igual que los anteriores, un número bastante elevado de niños que no saben leer y escribir al terminar el primer año de primaria.

En el ciclo escolar 1982-1983, se inscribieron 3 623 138 niños al primer grado de primaria en toda la República Mexicana. De este total, reprobaron 778 879 niños y 185 879 no terminaron el año escolar. En el Distrito Federal, el número de niños inscritos en el primer año fue de 262 073, de los cuales 20 334 desertaron y 51 500 reprobaron.^{2*} Tomando en cuenta que la decisión para reprobar a un niño se basa, principalmente, en el hecho de

* El total de niños que desertó y el total de los que reprobaron no suman el total de los niños inscritos, porque no todos los maestros respondieron al cuestionario que se les aplicó al finalizar el ciclo escolar, y sí lo -- respondieron al iniciar dicho ciclo.

que no haya aprendido la mecánica de la lectura y la escritura, es razón su ficiente para que las autoridades de la Secretaría de Educación Pública se preocupen.

Debido a esta preocupación, la Dirección General de Educación Especial ha estimulado la realización de investigaciones que permitan esclarecer algunos de los motivos por los que hay tantos niños que no logran aprender a leer y a escribir correctamente para poder pasar al siguiente grado escolar. La Dra. Emilia Ferreiro ha dirigido dos de estas investigaciones. Una de ellas se llevó a cabo con niños de nivel preescolar en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, durante 1977 y 1978. La segunda se realizó en Monterrey, Mérida y Distrito Federal, durante 1980 y 1981; se trabajó con niños que asistían al primer año de primaria.

Partiendo de una concepción psicogenética del aprendizaje, los principales objetivos de estas dos investigaciones fueron: dar a conocer cuál es el proceso de aprendizaje que sigue el niño hasta apropiarse de este objeto de conocimiento (lectura y escritura); conocer y explicar el porqué de muchas de las dificultades que tiene el niño cuando está aprendiendo a leer y a escribir, y conocer hasta qué punto los métodos tradicionales utilizados para la enseñanza de la lecto-escritura están tomando en cuenta este proceso.

Otro de los objetivos fue conocer hasta qué punto muchos de los errores que aparecen en la lectura y escritura de los niños que están aprendiendo es te conocimiento no son problemas de tipo perceptivo-motriz, sino que son con secuencia de la conceptualización del sistema de escritura que tiene el niño. Es esta manera de concebir al sistema lo que va determinando el proceso evolutivo del aprendizaje de la lengua escrita. No es la utilización de un ---

buen método lo único que va a garantizar que los niños no cometan errores - en su lectura y escritura, ya que es el niño quien determina el ritmo de su propio proceso de aprendizaje de acuerdo con las experiencias que ha tenido con el sistema.

Los resultados obtenidos a través de estas investigaciones permiten -- plantear el problema del aprendizaje de la lecto-escritura desde otra perspectiva. Aprender a leer y a escribir no es cosa fácil para el niño, ya -- que, por ser un sujeto cognoscente, no se limita a reproducir de manera -- idéntica la información que le es transmitida por el maestro. Por el con-- trario, implica una constante reflexión en torno a lo que representa el sis tema de escritura hasta llegar a concebirlo como sistema de representación del lenguaje oral.

La finalidad del trabajo que ahora presento es dar a conocer algunos - de los resultados que se obtuvieron con las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y que pienso dan pautas para entender esta nueva concepción de lo que es el aprendizaje de la lecto-escritura. Esto es para que, quie- nes estén realmente interesados en facilitarle al niño el aprendizaje de la lectura y escritura, consideren que en el aprendizaje está presente un suje to que aprende a través de un proceso evolutivo en el que el aspecto cogno- scitivo es muy importante. Aspecto que no ha sido tomado en cuenta por -- quienes planean la enseñanza. Creo que se debe, hasta cierto punto, a una falta de difusión de los resultados de investigaciones como las que ahora - reseño.

Para lograr lo anterior, el primer capítulo del presente trabajo trata sobre algunos de los aspectos de la teoría psicogenética del aprendizaje. -

Éste constituye el marco para entender el trabajo de Emilia Ferreiro.

En el segundo capítulo describo algunos de los resultados de las investigaciones de esta persona. El primer inciso es la descripción del proceso evolutivo que lleva al niño a concebir a la escritura en relación con el lenguaje oral. Qué es lo que piensa el niño sobre la escritura antes de recibir una enseñanza formal en este sentido y cuáles son las principales dificultades que se le presentan y que tiene que superar para escribir correctamente como se lo pide la escuela.

El segundo inciso de este primer capítulo contiene la descripción de las diferentes respuestas que dan los niños cuando se les pide que interpreten un texto. Estas interpretaciones le permiten a Emilia Ferreiro hablar sobre un proceso de aprendizaje de la lectura. Se incluyen algunas de las ideas que tiene el niño sobre la lectura y cuales son las principales dificultades que aparecen en el proceso.

En el tercer inciso integro los dos anteriores, relacionándolos con la concepción psicogenética del aprendizaje en general. Explico algunas de las razones por las que el maestro tiene que conocer el proceso de aprendizaje del niño y por qué tiene que tomarlo en cuenta para facilitarle dicho proceso.

El tercer capítulo es una descripción de dos de los métodos más difundidos actualmente para la enseñanza de la lecto-escritura en las escuelas de educación primaria de México. Cuáles son los sustentos teóricos en los que cada uno está fundamentado y en donde se centra la interminable discusión para decidir cuál de ellos es el mejor.

En el cuarto capítulo presento cuáles son los principales aspectos en los que, a mi modo de ver, hay importantes diferencias entre una concepción tradicional de lo que es el aprendizaje de la lecto-escritura y una concepción psicogenética. Estas diferencias representan la base sobre la que me apoyo para concluir que el trabajo de Emilia Ferreiro es muy importante.

Por último presento, a manera de conclusión de este trabajo, mi opinión personal con respecto a los métodos tradicionales que se han utilizado para enseñar a los niños a leer y a escribir, y la concepción resultante de los trabajos realizados por Emilia Ferreiro bajo un marco psicogenético.

En el apéndice presento el tipo de situaciones que se les presentaron a los niños en las investigaciones. Sólo conociéndolas se puede entender - las respuestas que dieron los niños.

2. TEORIA PSICOGENETICA DEL APRENDIZAJE

Ya que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, del cual habla Emilia Ferreiro, se fundamenta en la teoría psicogenética desarrollada por Jean Piaget, quisiera en este apartado explicar algunos conceptos que considero esenciales para su comprensión, puesto que, sin ellos, difícilmente entenderíamos muchas de las cosas que hace un niño cuando se enfrenta a un objeto de conocimiento. Si no se tiene claro que el aprendizaje no es mecánico sino, por el contrario, es un proceso cognoscitivo de adquisición de conocimientos, entonces se malinterpretarían, como frecuentemente sucede en la escuela tradicional, las respuestas que da el niño durante este proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

En la psicología de Jean Piaget, están presentes dos principios generales que son básicos para entender el proceso educativo como un todo. Por un lado, encontramos que el desarrollo de la inteligencia es un proceso de equilibrio constante de adaptación al medio, el cual no se detiene, sino que está incrementándose y expandiéndose constantemente. Por otro lado, tenemos que es el niño quien, a través de sus propias acciones con los objetos del medio que lo rodea, realiza este proceso de equilibrio que determina el grado de desarrollo intelectual. Este desarrollo implica una serie de cambios cualitativos por los que pasa el niño en el proceso continuo de construcción del pensamiento de acuerdo a una lógica particular de su propio nivel intelectual.

La lógica del niño, en las diferentes etapas de su desarrollo intelectual, no puede ni debe compararse con la lógica del adulto quien, a través de sus múltiples experiencias, ha alcanzado ya un determinado nivel.

... desde el punto de vista de la función, el niño busca ya la coherencia; es el caso de todo pen

samiento, y el suyo obedece a las mismas leyes -- funcionales que el nuestro. Pero el niño se contenta con formas de coherencia distintas de las -- nuestras -- si se trata de los conceptos bien defi nidos necesarios para esta estructura especial -- que es la coherencia formal del pensamiento -- y -- puede decirse que no llega a ellas de golpe. Fre cuentemente razona de una manera que para nosotros es contradictoria.³

La escuela tradicional, por concebir al niño como un adulto pequeño, -- muchas veces lo obliga a razonar como él mismo lo haría y, como no puede ha cerlo, el maestro cataloga sus respuestas como absurdas y ridículas, dicien do que el niño presenta problemas de aprendizaje debidos a una inmadurez, a disfunciones cerebrales, a una falta de atención, mala memoria, etc. Pero, si entendemos al niño como un ser en desarrollo, según nos lo presenta la -- teoría psicogenética, entonces comprenderemos que su forma de razonar es ló gica en sí misma, ya que está determinada por la concepción que él tiene -- acerca del mundo que está a su alrededor.

El maestro tiene que aceptar que el pensamiento infantil es producto -- de la acción del niño con el medio, de las preguntas que él se formula, de una constante búsqueda, de sus propios descubrimientos, etc. Su pensamien to es creativo, especialmente cuando se le deja actuar libremente sin pre-- sionarlo u obligarlo a que razone del modo en que un adulto lo hace. Esta presión es la que muchas veces obstaculiza el proceso natural del sujeto y su actividad inherente al desarrollo mental.

El sujeto que aprende, desde el punto de vista de la escuela ginebrina, es un sujeto activo en el sentido en que se encuentra en una constante in-- teracción con el mundo exterior. Su actividad no se reduce a una actividad

física, observable, sino que se da una actividad cognoscitiva de orden interno. El niño, al enfrentarse a un objeto nunca antes visto, lo observa, lo analiza, lo compara con otros objetos ya conocidos, llega a concluir algo sobre ese objeto, afirma o rechaza esa conclusión, etc. En fin, está continuamente reflexionando sobre todo aquello que lo rodea y, de esta manera, va adquiriendo nuevos conocimientos de acuerdo a sus estructuras mentales y, en esta medida, avanza en su desarrollo intelectual.

No todos los niños asimilan la información de igual manera. Se puede observar esto en el proceso de aprendizaje de la operación matemática de la suma. Algunos niños sí son capaces de asimilar la información proporcionada por el maestro, puesto que tienen las estructuras mentales que le permiten hacerlo. Estos niños ya manejan el concepto de adición, agrupamiento, que es lo que implica el signo "+". Muchos otros niños, que todavía no tienen este concepto, a pesar de haber observado varias veces cómo el maestro efectúa la operación, se ven obligados a memorizarla y a almacenar, en el mejor de los casos, esta información que no les va a ser de ninguna utilidad real. Si el niño llega a adquirir este concepto lógico-matemático, será porque ya tiene las estructuras necesarias para hacer una reflexión "correcta". En realidad, el maestro puede facilitar el acceso a la adquisición de conocimiento, pero siempre es el niño el que lo construye.

Existen tres diferentes tipos de conocimiento y, en cada uno de ellos, se observa una participación activa por parte del sujeto, aunque ésta se da de manera diferente. En primer lugar, puede distinguirse un conocimiento de tipo físico y es el que se adquiere a través de la información que proporciona el objeto mismo, la cual es asimilada por el niño. Por ejemplo, si el niño toma una caja de cerillos, ésta le dará al niño datos sobre su

textura, forma, color, etc.; estas propiedades se encuentran en el objeto - y el niño asimila y acomoda esta información de acuerdo a las estructuras - mentales ya adquiridas.

Por otra parte, encontramos el conocimiento de orden social y es el -- que se logra mediante la constante interrelación con el medio social. Un - ejemplo de este tipo de conocimiento puede ser las palabras que forman el - léxico de una lengua en particular. Ya que, la relación entre el significante y el significado, según de Saussure, es arbitraria, el niño, de alguna manera, tiene que saber que cada cosa tiene un nombre que solo a ella le corresponde; la única manera de hacerlo es mediante el contacto con las personas, con libros, discos, etc. Esto no quiere - decir que al niño le tengan que repetir diez veces una misma palabra para - que ya la pueda utilizar bien, puesto que es el niño nuevamente quien mol-- dea esta información de acuerdo con su propio nivel. Un ejemplo de esto es cuando el niño que está empezando a hablar les dice a todos los hombres que ve "papá"; el concepto de hombre todavía no lo distingue del de padre y, es por esto, que usa una sola palabra para ambos.

Por último, se encuentra el conocimiento de tipo lógico-matemático difere re de los anteriores porque éste no lo puede dar directamente ni el medio físico ni, el social. Sólomente es el niño el que puede construirlo partiendo de sus propias ob-- servaciones, análisis y conclusiones. Pongamos como ejemplo que a un niño se le presentan varias fichas de diferentes tamaños y se le pide que diga - cuáles son mayores y cuáles menores, solo mediante un proceso mental, él po drá establecer esta relación. El hecho de que una de ellas sea menor que otra, no es una propiedad del objeto mismo, sino que se puede concluir esto cuando se ha hecho una comparación que sólo el niño puede hacer. El concepto - "menor que" no se encuentra en la ficha, es un concepto abstracto que impli

ca un proceso mental por parte del sujeto.

Habiendo aclarado cuál es la participación del sujeto en el aprendizaje de un objeto de conocimiento, es necesario definir algunos conceptos que permitan entender mejor cuál es el proceso por el que pasa el niño y que Piaget ha descrito como desarrollo de la inteligencia.

La inteligencia es un proceso de adaptación y ésta es un equilibrio de dos mecanismos indisociables que son: asimilación y acomodación. Piaget afirma que:

El estudio del nacimiento de la inteligencia durante el primer año parece indicar que el funcionamiento intelectual no procede por tanteos ni tampoco por -- una estructuración puramente endógena, sino mediante una actividad estructurante que implica formas elaboradas por el sujeto a la vez que un ajuste perpetuo de esas formas a los datos de la experiencia. Dicho de otra manera, la inteligencia es la adaptación por excelencia, el equilibrio entre una asimilación continua de las cosas a la propia actividad y la acomodación de esos esquemas asimiladores a los objetos.⁴

Este proceso adaptativo necesariamente implica una interacción entre el sujeto y el objeto, ya que ambos están involucrados en un proceso mutuo de acción y reacción. A través de esta interacción, se presentan transformaciones tanto en el sujeto como en el objeto. En la adaptación biológica, estos cambios son materiales porque cuando el sujeto y el objeto interactúan, se presentan reacciones físicas y/o químicas. En cambio, si decimos que el pensamiento está adaptado, esto implica que ha habido transformaciones de tipo funcional, en donde se ha conseguido un equilibrio entre la asimilación de la experiencia a las estructuras cognoscitivas y la acomodación

de éstas a los datos de la experiencia.

La naturaleza de la interacción con el medio está determinada por las estructuras cognoscitivas, puesto que nunca se puede ver una situación tal cual es "allá afuera", sino que solamente puede ser entendida de acuerdo con la manera que la asimilemos a otros conocimientos ya adquiridos previamente. En otras palabras, la forma como el sujeto se adapta a la situación depende de la manera en que ésta fue comprendida por él. Sinclair, al realizar algunos estudios dentro de salones de clase, ha observado que el niño deforma la información que le presenta el profesor de acuerdo con su propio pensamiento y conocimiento. Aquello que un niño no es capaz de asimilar en su estado material, será deformado de tal manera que tenga lugar la acomodación.⁵

Como Piaget lo ha demostrado, hay más probabilidades de que un niño acomode su conducta para resolver algún problema cuando esta nueva conducta solamente difiere poco de lo que él ya tiene en su repertorio. Esto es un aspecto muy importante para que sea tomado en consideración, puesto que no todas las cosas pueden ser asimiladas y acomodadas de la misma manera ni en el mismo tiempo.

En todo acto de inteligencia están presentes dos aspectos: la comprensión de la situación, por un lado, y, por otro, la capacidad para inventar la solución a un problema que se presente en función de cómo fue comprendida dicha situación. El profesor que tiene interés en que sus alumnos aprendan realmente no puede olvidar el hecho de que tienen que comprender una situación para poder conocerla, y no conocerla para después comprenderla.

El niño, por esa necesidad de encontrarle un sentido a las cosas y a -

comprenderlas, realiza una búsqueda que le permite llegar al fin planteado desde el principio, haciendo uso de los recursos disponibles en su interior (medios que son suministrados por los esquemas ya conocidos). Una buena situación de aprendizaje sería aquella en la que al niño se le presenta algo desconocido, nuevo o problemático para que sienta la necesidad de comprenderlo y, de esta manera, que participe realmente de una situación que le va a ser muy útil para su desarrollo intelectual. De esta manera, la adaptación del organismo al medio ambiente a través de los mecanismos de asimilación y acomodación constituye una de las actividades de la inteligencia.

Una segunda actividad, propia de la inteligencia, es la organización del intelecto, en su totalidad y en relación a sus partes.

... las dos variantes funcionales, adaptación y organización, están íntimamente relacionadas entre sí del modo siguiente. La adaptación es el proceso en virtud del cual la inteligencia se relaciona externamente con el medio, en tanto que la organización es el proceso en virtud del cual la inteligencia como un todo se relaciona con sus partes...⁶

El concepto de organización significa que, a lo largo de los diferentes estadios o etapas del desarrollo, la inteligencia siempre se encuentra organizada: a pesar de las continuas modificaciones de las estructuras, éstas siempre permanecen como estructuras organizadas. Lo anterior se refiere a la organización del intelecto visto como una totalidad, pero también hay organización al interior de ésta: a nivel de los esquemas se da una organización.

Un esquema es una pauta de conducta que se alcanza a partir de la repe

tición de alguna acción. Debido a que una gran cantidad de objetos o acciones pueden ser satisfechos mediante un mismo proceso mental, el esquema se generaliza y, a la vez se diferencia por esta misma diversidad o variedad. Todo esto resulta de manera muy organizada y, cuando los esquemas se combinan entre sí, a través de un proceso de asimilación mutua o, como la denomina Piaget, "asimilación recíproca", lo que resulta de esto es un nuevo modo de pensamiento, una nueva forma de conducta, una nueva acción intelectual, etc., pero este nuevo modelo siempre está organizado.

El proceso por el cual un esquema se repite, generaliza y diferencia produce una subestructura. Las subestructuras, que muestran propiedades operacionales, son las partes que forman a la estructura. Esta es una situación de equilibrio que se encuentra todo el tiempo en una constante disposición para responder a los cambios que le exigen el medio físico y social en el que se desenvuelve el sujeto. El equilibrio de la estructura se ve afectado mediante alguna situación "conflictiva" que haga necesaria su asimilación y acomodación a las nuevas exigencias.

Cada vez que el niño se enfrenta a una nueva situación, necesariamente se tienen que modificar, ligeramente, las estructuras ya constituidas. Esto sucede porque el proceso de asimilación solamente funciona partiendo de lo que el niño ya ha ido construyendo. Si, la nueva experiencia no la puede asimilar, entonces el niño la deforma o, en el peor de los casos, la ignora porque en ese momento no dispone de las estructuras cognoscitivas necesarias que permitan adaptar esa experiencia. Es decir, el conocimiento que va a ser asimilado se tiene que incorporar al sistema que lo pueda acomodar para que éste sea un conocimiento útil y tenga un significado para el niño.

Piaget dice que una persona está en mayor disposición para acomodar su

conducta hacia la solución de un problema cuando esta nueva conducta o experiencia difiere ligeramente de aquellas conductas que ya forman parte del repertorio del sujeto.⁷ El niño tiene que reajustar su conducta por el disturbio o perturbación que causa un nuevo estímulo a sus estructuras ya consolidadas. Dicho en otras palabras, todo progreso en el desarrollo de la inteligencia resulta de la exigencia de incorporar lo nuevo a lo ya conocido y constituido en la mente del niño.

Sólo cuando se pierde el equilibrio entre la asimilación y la acomodación, es cuando se da un paso adelante en el desarrollo del pensamiento del niño, ya que éste se puede considerar como un proceso de restablecimiento del equilibrio en donde el niño va construyendo su pensamiento en la medida en que busca regular estos dos mecanismos que, por alguna causa, se encuentran en desequilibrio.

Si consideramos todo lo expuesto hasta ahora, se puede concluir que, en una situación de aprendizaje, es el niño quien adquiere un papel activo dentro de este proceso en la medida en que es solamente él quien construye su pensamiento y se adapta a las exigencias del medio. El maestro puede facilitar el desarrollo de la inteligencia del niño si conoce, comprende y respeta este desarrollo proporcionándole los medios y creando las situaciones adecuadas para que avance de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento.

En realidad, el papel del educador resulta bastante difícil porque tiene que tomar en cuenta los diferentes estados mentales de cada niño. Hay periodos que son más estables, pero hay otros que no lo son tanto y ambos resultan tener una importancia dentro del desarrollo. Cuando el niño se encuentra en un estado de "estabilidad", él resuelve los problemas de acuerdo

con su repertorio, lo que tiene a su disposición, ignorando algunos problemas o desechándolos si es que no los puede resolver. A veces, los resultados no son acertados, pero él se conforma con eso. Después, viene un periodo en el que estos desaciertos se hacen aparentes hasta el punto en que el niño ya no los puede ignorar y se ve en la necesidad de buscar una solución a las contradicciones que se han manifestado. El maestro tiene que encontrar las tareas y actividades que ayuden al niño a consolidar sus logros durante el periodo estable, pero también tiene que considerar el otro momento de inestabilidad, presentándole experiencias que lo ayuden a buscar las soluciones y que le permitan progresar intelectualmente.

En términos prácticos, no se trata de introducir al sujeto continuamente en situaciones conflictivas, difícilmente soportables, sino el detectar cuáles son los momentos cruciales en los cuales el sujeto es sensible a las perturbaciones y a sus propias contradicciones, para ayudarlo a avanzar en el sentido de una nueva reestructuración.

3. Proceso de aprendizaje de la lecto-escritura

3.1. Aprendizaje de la escritura

A través de varias investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro con la colaboración de otros investigadores, tanto en México como en Argentina,* se han esclarecido varias interrogantes con respecto al aprendizaje del sistema de escritura (no en el sentido de aprender una técnica, sino de apropiarse de un conocimiento). Este aspecto es de mucha importancia dentro de la educación básica de nuestro país.

La escritura es una actividad creadora en la cual interviene inteligentemente el sujeto. Saber escribir es saber producir un texto con fines comunicativos, no es copiar un modelo gráfico, único e insustituible. De la misma manera que el niño tiene que haber construido ciertas funciones como son la clasificación, la seriación, la inclusión, etc. para adquirir un conocimiento de tipo matemático, también nos encontramos que es necesario que el niño haya reflexionado en torno al sistema de escritura. Esta reflexión le permitirá apropiarse de este objeto de conocimiento y trabajar con él como se lo pide la escuela.

El principal objetivo de las investigaciones antes mencionadas, es tratar de conocer y comprender cuál es la concepción que el niño tiene acerca

* Investigación realizada en Buenos Aires, Argentina durante 1974, 1975 y 1976 por E. Ferreiro, A. Teberosky, S. Fernández, A. Kaufman, A. Lenzi y L. Tolchinsky.

° Investigación realizada en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, durante 1977 y 1978 por Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio y colaboradores.

+ Investigación realizada en Monterrey, Mérida y Distrito Federal durante 1980 y 1981 por E. Ferreiro, M. Gómez Palacio y colaboradores.

del sistema de escritura y cómo es que llega a dominarlo. Se ha encontrado, a través de los resultados obtenidos, que todos los niños, aun los más pequeños (cuatro años) o incluso quienes menos contacto con el sistema hayan tenido por el estrato socioeconómico, ya tienen varias ideas claras sobre lo que es escribir. Es decir, ningún niño que llega a la escuela, al primer año de primaria, se encuentra frente a algo totalmente desconocido.

Si bien es cierto que no todos parten de cero, también es cierto que el punto del cual parten es diferente dependiendo de varios factores: edad, clase socioeconómica y asistencia previa a educación preescolar. Cada uno de estos elementos influyó de manera decisiva para concluir que "... quien impone las formas y los límites de asimilación es el individuo, pero la presencia del medio es indispensable para la construcción de un conocimiento - cuyo valor social y cultural no hay que olvidar..."⁹

Es a partir de las producciones espontáneas del niño y de la interpretación que él mismo hace acerca de esa producción como se manifiesta el nivel de desarrollo en que ese sujeto se encuentra. Es posible hablar de desarrollo cognoscitivo en el aprendizaje de la escritura porque las respuestas - que dieron los niños entrevistados, de diferentes edades y en los diferentes momentos en los que se aplicaron las situaciones dentro del estudio longitudinal realizado en las tres entidades federativas de México, así lo demuestran.

Tanto el conocimiento aportado por el medio, como el conocimiento deducido por el propio niño a partir de las reflexiones que se ha hecho sobre el sistema le proporcionan elementos que le permiten producir un texto. La manera como cada uno de los sujetos escribe responde a las propias exigencias y a su concepción de este sistema tan complejo que no se reduce al dibujo de las letras. De hecho, como lo demuestran los resultados de las dife

rentes investigaciones realizadas con los niños que aprenden la escritura, se observa que las principales dificultades que presentan no son de tipo -- perceptual (linealidad y representación de las grafías), sino que más bien son de orden conceptual (qué es lo que se representa en la escritura: el -- lenguaje o el significado; cómo se relacionan las grafías entre sí y con lo que representan, etcétera).

Conforme al niño se le van presentando diferentes datos con respecto -- al sistema de escritura, él los asimila y los transforma de acuerdo con sus esquemas cognoscitivos. Cuando al niño se le pide que escriba una palabra, lo va a hacer basándose en sus propios criterios e hipótesis que corresponderán a un determinado momento dentro de la secuencia evolutiva. Ésta irá progresando de acuerdo con su propio desarrollo intelectual. Estos crite-- rios, que el niño maneja en el momento de producir un texto y de justificar su producción, son los que permitieron a Emilia Ferreiro establecer la exis-- tencia de diferentes niveles en la adquisición de la escritura.

¿Cuáles son estos niveles de conceptualización? A continuación presen-- to, a manera de resumen, estos niveles con sus respectivas categorías y sub-- categorías que están claramente identificadas en las diferentes edades, cla-- ses socioeconómicas y momento en el que se encuentran cursando el primer -- grado de la educación primaria.

El primer nivel se identifica porque no hay una correspondencia sonora entre la representación gráfica y las partes de la palabra escrita. A este nivel se le ha dado el nombre de presilábico por la ausencia de esta corres-- pondencia sonora. En un principio, lo que se escribe está determinado por otro tipo de consideraciones; se establece una relación directa con el sig-- nificado de lo que se representa. Esto se ve claramente cuando el niño es--

cribe con muchos elementos (a veces pseudolettras, garabatos o graffas) cuando el referente es grande, mientras que escribe con un número reducido de elementos cuando el referente es pequeño. Por ejemplo, Erika escribe C/O\$, para mariposa, y *tyosmaeu/* para caballo, porque una mariposa es más pequeña que un caballo.

Dentro de este nivel, se encuentran cuatro categorías. La primera de ellas incluye a las siguientes subcategorías: 1) aquellos niños que utilizan garabatos o pseudolettras para la escritura de todas las palabras; 2) quienes utilizan solamente una graffa para representar un nombre, ésta puede ser la misma para diferentes nombres o diferente para cada uno de ellos; 3) los niños que no tienen control de cantidad, los límites están impuestos por la hoja de papel.

En la segunda categoría se encuentran los niños que escriben, para los diferentes nombres, una misma secuencia de graffas; no hay cambio ni en la cantidad de graffas ni en el repertorio.

Dentro de la tercera categoría, están los que intencionalmente diferencian sus escrituras, ya sea en cuanto a la cantidad, repertorio de graffas o ambas, para dar cuenta de significados diferentes. En este grupo, se puede observar que ya el niño está buscando criterios que le permitan regular, de alguna manera, su escritura, a pesar de que el procedimiento sea diferente al que utiliza un sujeto que ya es alfabético y que concibe al sistema de escritura como sistema de representación del lenguaje oral.

Por último, en la cuarta categoría, existe también una clara diferencia en la escritura de los niños, pero aquí ya hay un intento de establecer una correspondencia sonora puesto que hay una letra, casi siempre es la primera, que no está puesta al azar, sino que es precisamente una de las letras

que corresponde al valor sonoro de la primera sílaba de la palabra. Pero, por otra parte, el repertorio y la cantidad de graffas es variable y no tiene relación con el valor sonoro de la palabra en general y, es por esta razón, que se encuentra dentro del nivel presilábico.

Una de las características propias de este nivel es que, cuando se le pide al niño que interprete su producción, no hay una distinción entre el todo y las partes. En otras palabras, el niño lee todo junto, puesto que lo que ha escrito no está en relación con las partes sonoras de la palabra.

Dentro de este nivel se pueden observar progresos en la secuencia según la presentación progresiva de las diferentes categorías que lo integren. En primer lugar, encontramos que no existe una diferenciación objetiva en la representación gráfica. La diferenciación es puramente subjetiva y es solamente el sujeto que la escribió el que la puede interpretar.

Posteriormente, encontramos un criterio de cantidad y/o de variedad en donde el niño pone en evidencia la necesidad de diferenciar objetivamente los significados diferentes. A pesar de que el repertorio con el que cuenta sea reducido, se ve obligado a combinar las graffas que conoce o a introducir otro elemento, porque su exigencia de escribir de manera diferente palabras cuyo significado es diferente es muy grande.

Tanto la hipótesis de que lo que se escribe son los nombres, como la idea de que las cosas que remiten a nombres diferentes tienen que escribirse diferente -ya sea modificando las graffas o alterando la cantidad de ellas- son necesariamente conceptos que el niño los ha ido construyendo solo, nadie le puede haber enseñado esto y va a ser él mismo quien tenga que ir superando estas ideas conforme tenga más experiencias con el sistema de escritura. Poco a poco verá que la escritura no es una etiqueta del di-

bujo, y la irá separando de él. Asimismo, también dejará de hacer una interpretación global de su escritura para pasar a una interpretación de las partes.

Cuando el niño sea capaz de hacer esto, entonces pasa al siguiente nivel que es el nivel silábico. En éste, hay un principio de correspondencia entre las partes de la palabra escrita y las partes de la palabra hablada. Los recortes que puede hacer en la emisión de una palabra le dan una pauta al niño para relacionarlos con su escritura. Esto no es fácil puesto que requiere de un ajuste entre la cantidad de grafías escritas y los recortes de la palabra que el niño pueda hacer, generalmente son recortes en sílabas. Aquí se presenta también una evolución que está determinada por el tipo de correspondencia que establezca. Puede ser una correspondencia, ni sistemática ni exhaustiva, por lo cual el niño omite grafías, repite partes en la emisión, la alarga, etc., o bien puede ser una correspondencia perfecta de una grafía por cada sílaba.

Es pertinente, en este momento, mencionar que muchos niños, la mayoría, exigen un mínimo de grafías para poder escribir una palabra y que ésta tenga un significado. Este mínimo es generalmente tres o cuatro grafías y, cuando el niño se encuentra en este nivel, se le presenta un conflicto cognoscitivo que tiene que resolver al momento que se le pide la escritura de palabras monosílabas o bisílabas. En estos casos, el niño casi siempre abandona su hipótesis de hacer corresponder una grafía por cada sílaba de la palabra para no tener que escribir solamente una o dos grafías que no tienen ningún significado. Escribe más grafías y le da una interpretación global a su escritura.

Dentro de este nivel, hay tres categorías. En la primera de ellas se

presentan escrituras silábicas iniciales; éstos son los primeros intentos de hacer una correspondencia, pero casi siempre resultan imperfectos porque aún coexisten otras hipótesis como la de cantidad mínima de grafías, cantidad de grafías en relación con el referente, variedad de grafías, etc. En esta categoría pueden estar las escrituras con o sin valor sonoro convencional, así como las grafías que tienen o no correspondencia sonora con la palabra.

La segunda categoría está caracterizada por su marcada exigencia de cantidad, generalmente es una grafía por cada sílaba, pero hay ocasiones en las que no hacen este análisis silábico. Esto se debe a que, por una exigencia mínima de cantidad, sobrepasan con muchas grafías el número que debería corresponder. En este caso, como en el anterior, puede haber o no predominio del valor sonoro convencional. Lo que diferencia este grupo del anterior es que el análisis de la escritura con respecto a la emisión sonora es mucho más exhaustivo, en general, y sólo coexiste con esa exigencia tan fuerte de cantidad mínima de grafías necesarias para representar un significado.

En las escrituras silábicas estrictas, con predominio del valor sonoro convencional o sin él, está presente una marcada correspondencia de grafías por la cantidad de sílabas contenidas en la palabra. Si bien aquí también nos encontramos con niños que no pueden aceptar la escritura de una o dos grafías, en este caso resuelven el problema agregando solamente una o dos letras más y no sobrepasando por mucho el número de éstas, como lo hacían los del grupo anterior. Esta hipótesis silábica es una construcción original del niño, ya que tampoco esto se lo enseñó nadie, sino que es consecuencia de las reflexiones que él se ha hecho en torno a la escritura. Emilia Ferreiro dice, con respecto a este nivel, que:

... el niño pasa por un periodo de la mayor importancia evolutiva: CADA LETRA VALE POR UNA SILABA. Es el surgimiento de lo que llamaremos la HIPOTESIS SILABICA. Con esta hipótesis el niño da un salto cualitativo con respecto a los niveles precedentes.

El cambio cualitativo consiste en que a) se supera la etapa de una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida, para pasar a una correspondencia entre (Sic.) partes del texto (cada letra) y partes de la expresión oral (recorte silábico del nombre); pero además b) por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla.¹⁰

Al tercer nivel se le ha dado el nombre de silábico-alfabético y constituye un pasaje intermedio entre el nivel antecedente, que es el silábico, en el que aparecía correspondencia entre la representación escrita con los recortes silábicos de la emisión oral, y el nivel posterior que es el nivel alfabético en el que ya hay una correspondencia entre cada una de las grafías y cada uno de los fonemas. En el caso de la lengua española, casi existe una relación biunívoca entre las grafías y los fonemas: a 29 grafías corresponden 22 fonemas.

Este nivel, silábico-alfabético, se presenta como consecuencia de la necesidad que tiene el niño de dar respuesta a dos conflictos cognoscitivos, que son, por una parte, el que resulta de su hipótesis silábica en contraposición con su propia exigencia de cantidad mínima de grafías que no pueden conciliarse y obliga al niño a abandonar la correspondencia graffa-sílaba.

Por otra parte, el niño se encuentra ante unos modelos de escritura que

le han sido provistos por el medio, y de valores sonoros convencionales que amplían su repertorio. Esto es también otro de los motivos por los que él tiene que hacer otro tipo de correspondencia. Es decir, el niño tiene que evolucionar debido a una exigencia interna, personal, y no es porque el maestro se lo pida o se lo enseñe. Todo está en función de los esquemas asimiladores de cada niño, los cuales hacen que se mantenga durante un tiempo dentro de un nivel, o bien que avance a un nivel superior.

Este nivel se caracteriza porque no hay un solo criterio para producir una palabra, sino que coexisten tanto el criterio silábico, como el fonético. Es en este punto, tan próximo al nivel en el que el niño ha comprendido que a cada fonema le corresponde una graffa, donde mayores contrastes se pueden encontrar entre una concepción tradicional de aprendizaje de la escritura y una concepción psicogenética como la que presenta Emilia Ferreiro. Este contraste se ve claramente cuando se piensa que el niño en este nivel presenta omisión de fonemas y que tiene problemas perceptuales, mientras que, bajo otra perspectiva, se entiende como un paso necesario en el que no está omitiendo fonemas, sino que está accediendo a otra manera de conceptualización que no dista mucho de ser la correcta. Cabe mencionar que también en este nivel se encuentran tanto escrituras con graffas que tienen un valor sonoro convencional, como escrituras que no lo presentan.

La hipótesis alfabética constituye el cuarto y último nivel dentro de esta secuencia evolutiva. Aquí, el niño ya escribe haciendo corresponder cada una de las graffas con cada uno de los fonemas y, como en el caso anterior, puede ser que haya o no correspondencia del valor sonoro convencional.*

* Esta división en niveles, categorías y subcategorías aquí descrita, corresponde a la división presentada en el fascículo número 2 de "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura." Escogí esta clasificación por ser la más reciente.

Progreso en el aprendizaje de la escritura

Para poder hablar del proceso y progreso en el aprendizaje de la escritura, es necesario saber quiénes son los niños que presentan uno u otro nivel conceptual, así como la secuencia que cada uno sigue en este proceso. Existen datos empíricos que permiten agrupar a los niños dentro de un nivel y dentro de una secuencia evolutiva. A continuación, presento algunos de los resultados obtenidos en las dos investigaciones realizadas en México, éstas son: la de Monterrey (1977 y 1978) y la de Monterrey, Mérida y Distrito Federal (1980 y 1981). Estos datos permiten hablar de un desarrollo en el aprendizaje de ese conocimiento.

En la investigación de Monterrey, la muestra escogida fue de noventa niños, de entre cuatro y seis años de edad, y de clase media y baja. Los niños de seis años solamente fueron interrogados durante los primeros meses de clases.

Con base en los datos obtenidos en esta investigación*, podemos observar que existen ciertas diferencias entre los niños de clase media y los de clase baja, puesto que los del segundo grupo se concentran en el primer nivel dentro del desarrollo, mientras que los que son hijos de profesionistas y tienen mayor acceso al sistema de escritura se distribuyen más en los diferentes niveles.

Solamente un 14% del total de los niños de clase baja han comprendido que la escritura está relacionada con el lenguaje y no se refiere directamente al significado que representa. Es la mayoría la que no ha comprendi-

* Véase Cuadro 1, Categorías de escrituras analizadas. Emilia Ferreiro, et. al. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México: SEP, 1979, p. 237.

do esta relación y esto los hace estar en una situación de desventaja frente a los niños que, al ingresar a la escuela, poseen más elementos para asimilar la enseñanza de la escritura que se basa en un modelo fundamentado en la relación entre lo oral y lo escrito.

Los niños pertenecientes a la clase media tienen más posibilidades de progresar en la escuela porque ya son muchos los que han superado este primer nivel, en el que no han dado cuenta de la relación con el lenguaje oral. Encontramos un 58%, más de la mitad de los niños, que se encuentra en un nivel superior de la secuencia evolutiva.

Por otra parte, conforme más edad tienen los niños, el nivel en el que se ubican es superior. Es decir, se van acercando más a lo que constituye una escritura "correcta", hacer la correspondencia de una graffa por cada - fonema (como es el caso del español).

En conclusión, se puede decir que hay dos variables muy importantes - que, de alguna forma, determinan el nivel de desarrollo de un niño en torno al sistema de escritura. Por un lado, está la variable clase social que determina el acceso que el niño tiene a este sistema por el contacto directo e indirecto que ha tenido con él. Por otro lado, encontramos que la edad - de un niño también puede determinar su ejecución. Parece ser que el nivel cognoscitivo en que se encuentra un niño le permite asimilar ciertos datos referentes al sistema de escritura que no podría asimilar estando en un nivel inferior de desarrollo cognoscitivo.

Este estudio efectuado en Monterrey, por ser de tipo transversal, no - permite ver cuál es el proceso que sigue un mismo niño, pero dio ciertos - elementos para comprender las razones por las que unos niños escriben me-- jor que otros.

Posteriormente, se realizó una investigación de tipo longitudinal, en la que a un mismo niño se le entrevistó varias veces mientras cursaba el primer año de primaria. Primero, al iniciar el año escolar; la segunda vez, al promediar el año; la tercera vez, meses después y, por último, al concluir el ciclo escolar. Ésta es la que se llevó a cabo en tres entidades federativas de México: Monterrey, Mérida y Distrito Federal. El principal objetivo de esta investigación fue:

... saber si esta progresión evolutiva anterior a la escuela primaria es reecontrada en el contexto escolar; es decir, si niños que inicien su escolaridad en niveles poco avanzados (psicogenéticamente hablando) pasan también por las mismas etapas evolutivas antes de acceder a la comprensión del sistema alfabético, a pesar de encontrarse insertos en un contexto y en una práctica escolar que tiende a hacerlos ingresar de inmediato a dicho sistema.¹¹

Para esta investigación se escogió una muestra al azar de niños en zonas escolares con elevados índices de fracaso escolar. En un principio, fueron mil niños, pero la muestra se redujo a un total de 875, debido a diferentes razones como: cambio de escuela, abandono de la misma, enfermedad, etc. Las características que debían tener los niños para pertenecer a la muestra fueron las siguientes:

- que fueran niños de primer ingreso a la escuela primaria,
- que tuvieran entre 6 años 2 meses y 6 años 10 meses (al momento de ingresar),
- que la mitad, aproximadamente, fueran niños y la otra mitad, niñas,
- que la mitad hubiera asistido previamente a educación preescolar, y
- que la mitad fueran de turno matutino y la otra mitad de turno vespertino.

En la siguiente tabla se ve la distribución porcentual de los niños según el nivel conceptual en el que se encontraron al iniciar el año escolar y cuando finalizaron el curso.

NIVEL	INICIO	FINAL
Presilábico	90%	12.4%
Silábico	4%	12.4%
Silábico-alfabético	6%	12.8%
Alfabético		62.4%

Es posible afirmar que ha habido una evolución, ya que iniciaron 90% - de los niños en el nivel inferior de la secuencia y una mayoría de los niños presentó el nivel superior al finalizar el año. Pero, ¿por qué no todos los niños llegaron a este nivel? ¿En qué punto de la secuencia evolutiva se quedaron? Para poder afirmar que realmente ha habido un desarrollo, es necesario conocer exactamente el camino que siguieron los niños que al finalizar el ciclo se encontraron en un nivel superior.*

Los datos que presenta el cuadro referido permiten concluir que, quienes presentan hipótesis silábicas, tienen más posibilidades que los niños - que se encuentran en el primer nivel de poder alcanzar un nivel alfabético, ya que, de los niños que iniciaron la enseñanza estando con hipótesis presilábicas, un 56% llegan a ser alfabéticos; mientras que, quienes la iniciaron con hipótesis silábicas, un 87% alcanzan este nivel. Esto último se debe a que, ya han elaborado un esquema de correspondencia sonora que está más - cercana a la escritura alfabética que los que no logran hacer tal correspondencia.

* Véase Gráfica 1, Patrones evolutivos. Emilia Ferreiro, et. al. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, Fasc. 2 México: SEP, 1982., p. 15.

El hecho de que los veinticinco niños que comenzaron el año escolar escribiendo con hipótesis silábico-alfabéticas pasaron a ser alfabéticos, nos da una señal para pensar que los que al finalizar el año con este tipo de hipótesis, van a adquirir el sistema alfabético en poco tiempo. Se puede afirmar esto también porque no es casual que ninguno de los niños permanecieron durante todo el año dentro de este nivel que, como se mencionó anteriormente, es de transición.

El total de los niños que al concluir el ciclo escolar tienen una escritura propia de este tercer nivel es de 115 niños. Se encuentran a un paso de la escritura alfabética y, al contrario de lo que podría pensarse, son la mayoría de estos niños los que reprueban.¹² Esto sucede porque el maestro ve en sus escrituras muchas omisiones que se han catalogado como características de problemas en el aprendizaje. ¿Serán realmente problemas perceptuales, o es simplemente que el niño está próximo a llegar al fin del proceso?

El cuadro también nos muestra que la secuencia y los ritmos evolutivos no son los mismos en todos los niños, puesto que hay algunos que sí pasan linealmente de un nivel a otro inmediato superior, pero encontramos a otros que pasan de un nivel a otro superior sin mostrar alguno de los niveles intermedios. Por ejemplo, son 139 niños los que pasan de un nivel pre-silábico al nivel alfabético. Aquí es necesario hacer algunas consideraciones: la mayoría de estos niños permanecieron durante la mayor parte del año en el primer nivel antes de dar una respuesta a características de nivel alfabético; además, encontramos que, de estos 139, 127 se hallan en las subcategorías superiores de este nivel, "... lo cual refuerza la idea de que no es posible comprender el modo alfabético sin haber trabajado previa-

mente con alguna idea de correspondencia sonora".¹³

Otra cosa que resalta de los datos es que hay niños que no superan el nivel en el que iniciaron. En realidad, los datos obtenidos con las entrevistas demuestran que todos los niños avanzan aún al interior del mismo nivel. Es decir, un niño que permanece todo el año en el nivel presilábico, no significa que durante todo el año su escritura haya sido siempre igual, ya que la modifica a pesar de que no logre entender que existe correspondencia sonora. Por ejemplo, un niño que se encuentra en este caso pudo haber escrito al principio una sola grafía para cada palabra, posteriormente pasa a tener control de cantidad, después modifica el repertorio y, por último, puede hacer correspondencia sonora inicial en la primera sílaba o letra de la palabra. Aqué se ve un cierto progreso, aunque éste no es tan rápido ni tan radical como lo es en otros casos.

Parece ser que, quienes más problemas tienen para superar un nivel y pasar al siguiente, son aquellos que están dentro del grupo de los presilábicos. Esto no es extraño puesto que están manejando una concepción de la escritura que difiere enormemente de la información que les está siendo transmitida en la escuela y esto impide que logren asimilar y acomodar esta información. Su idea parece ser que lo que se escribe son los nombres y no el lenguaje. Quienes ya han comprendido esto avanzan más fácilmente en la secuencia y pueden asimilar mejor la información transmitida por el maestro.

3.2. Aprendizaje de la lectura

Al igual que la escritura, la lectura es un objeto de conocimiento cultural que se adquiere paulatinamente mediante el contacto informal que el niño haya tenido con este objeto y a través de la información recibida en la escuela. No todos los niños han tenido las mismas oportunidades de asistir a actos de lectura* y esto hace que unos y otros niños tengan diferentes interpretaciones acerca de qué es lo que se puede leer, cómo se lee y dónde se lee.

Las diferentes investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro tienen como principal objetivo conocer la manera en que los niños resuelven las tres interrogantes antes planteadas. Conociendo lo que hacen los niños cuando se les presenta un texto que tienen que interpretar, es posible comprender las diferentes razones por las que algunos niños, a pesar de haber estado durante un año recibiendo información sobre la lectura, no pueden hacer una lectura correcta -en la que se lea todo lo que está escrito- mientras que otros sí son capaces de hacerlo a mediados del año escolar.

Los resultados obtenidos demuestran que todos los niños al ingresar a la educación primaria ya tienen ideas precisas sobre la lectura aunque todavía no sepan leer. Estas ideas no son las mismas para todos ellos y las diferencias se deben a dos factores que no hay que confundir: las relativas a las capacidades psicológicas propias de cada sujeto y las que se refieren exclusivamente a informaciones transmitidas socialmente (anuncios publicitarios, periódicos, libros, etcétera).

* Acto de lectura es cualquier actividad en la que se esté realizando una interpretación de un texto: periódico, libro, revista, anuncio, etcétera.

El docente parte de su propia concepción de adulto sobre la lectura, el niño parte también de su propia concepción, diferente de la del adulto. Todos los niños de seis años de ambos grupos sociales - (clase media y clase baja) tienen ideas definidas sobre dónde se puede leer, cómo procede la lectura, la relación entre imagen y texto y la pertinencia de números o letras para proceder a una lectura. - Pero no todos comparten las ideas que el adulto encuentra obvias simplemente porque las ha practicado desde hace mucho tiempo. Las ideas de los niños de seis años tienen una génesis que comenzó mucho antes del ingreso al primer grado.¹⁴

El niño exige una serie de requisitos para que un texto se pueda leer. El tipo de exigencias depende, en su mayoría, de las oportunidades que cada uno de ellos haya tenido con diferentes actividades y situaciones de lectura. Por ejemplo, el hecho de que los padres lean en silencio o en voz alta cuando el niño está presente, que le lean un cuento haciendo señalamientos dentro del texto, que tenga contacto con diferentes tipos de letra (cursiva o de imprenta), etc., determina que el niño acepte: que la letra cursiva se puede leer, que se puede leer en silencio y que este acto es diferente de sólo mirar, que la orientación de la lectura sea de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, etc. Esto se refiere a conocimientos socialmente transmitidos a través del contacto que el niño ha tenido con este objeto; - por esto se encuentran algunas diferencias entre los niños de diferente clase socioeconómica.

Los resultados permiten ver que los niños de clase baja se encuentran en una situación de desventaja en cuanto a este tipo de información provista por el medio. Son pocos los niños que pertenecen a este grupo marginado

que aceptan la posibilidad de leer en silencio, ya que sus experiencias con este tipo de lectura son más reducidas que las que han tenido los hijos de personas que acostumbran leer silenciosamente en su presencia. Hay un mayor número de niños de clase media que acepta la letra cursiva como un tipo de letra que permite el acto de lectura, mientras que los niños que pertenecen a estratos sociales inferiores rechazan esta clase de letra aceptando únicamente la de imprenta que es la que aparece, por ejemplo, en anuncios publicitarios. La direccionalidad de la lectura, el uso de pseudoletas frente al uso de letras convencionales, el uso de números versus el uso de letras, la letra cursiva o la letra de imprenta, la lectura en la imagen o en el texto, son conocimientos que el niño ha ido adquiriendo a partir de las experiencias sociales. La escuela le ofrece al niño esta información y en poco tiempo ya la utiliza, por lo cual se puede concluir que ésta es fácilmente asimilable y no constituye una dificultad real de aprendizaje.

Otro tipo de características que el niño exige de un texto para poder acceder a un acto de lectura se refiere a las exigencias de cantidad mínima de grafías y a la variedad de grafías. Éstas son las mismas que dice el niño que necesitan estar presentes para poder escribir. No es posible leer algo que solamente tenga dos o tres letras (este número está en función de su propia exigencia) ni tampoco se puede leer un texto que presente una serie de letras iguales. Parecería increíble pensar que un niño que reconoce las letras, e incluso las nombra correctamente, diga que no se pueden leer si se encuentran solas o si es una misma letra repetida varias veces (rr, ll, cc).

Resulta obvio para un adulto que, independientemente del contexto en que una letra se presente, ésta siempre va a ser una letra. En cambio, el

niño necesita de este contexto para que esa representación gráfica sea una letra y le permita acceder a la lectura. Este hecho no puede reducirse a un problema perceptual puesto que él la reconoce y la nombra, sino que aquí estamos frente a un problema conceptual que no le permite al niño concebirla como tal.

Anteriormente, mencioné el hecho de que los factores socialmente transmitidos son aprendidos fácilmente por los niños que al llegar a la escuela sin conocerlos, los adquieren rápidamente. Por el contrario, se encuentra, a través de los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones, que hasta ya muy avanzado el desarrollo de los niños, pueden abandonar estas dos exigencias y proceder a la lectura de palabras que presenten dos letras iguales juntas, o bien, palabras con pocas grafías. Esto no es un conocimiento que haya aprendido a través del maestro, sino que se da en la medida en que necesita coordinar diferentes informaciones que poco a poco ha ido asimilando. Cuando el niño se da cuenta de que todas las palabras que están escritas se pronuncian, es cuando se ve obligado a aceptar que también artículos, preposiciones, conjunciones, etc. se pueden leer.

Los niños no sólo utilizan uno de los criterios para clasificar textos en función de los que se pueden o no leer, sino que los coordinan de acuerdo con la importancia que tenga cada uno de ellos. Se encontró que los que predominan son los de cantidad y variedad de grafías y después están las pseudoletras, la presencia de números, signos de puntuación y letra cursiva. El hecho de que los niños mantengan uno de los criterios y coordinen unos con otros demuestra todo el trabajo cognoscitivo que tienen que hacer.

Lectura de textos con imagen

Todo lo anterior responde a la primer interrogante que se refiere a -

qué es lo que se puede leer; ahora responderé a la pregunta de dónde se puede leer. Para esto, se le presentaron a los niños diferentes textos acompañados de imágenes que de alguna manera se relacionaban. Primero, se encontraron unos que decían que tanto en el texto, como en la imagen se podía leer (solamente algunos niños de cuatro años de clase baja); posteriormente se encontraron niños que dicen que es únicamente en el texto donde se puede leer, aún es muy importante la presencia de la imagen, porque piensa que sólo las letras que están acompañadas de imágenes se pueden leer. Conciben al texto que está acompañado de un dibujo como su etiqueta, su nombre, y por eso cuando se le pide que lea el texto dice únicamente los nombres de los objetos que aparecen en la imagen o nombres de objetos relacionados con ella. Los nombres que él está leyendo no están acompañados por artículos y es en esto donde se diferencian de la descripción que hacen de la imagen porque aquí sí el nombre va precedido por un artículo. En este momento el niño puede hacer una predicción de lo que está escrito en el texto considerando las propiedades ni cuantitativas ni cualitativas del texto.

Por último, están los niños que, además de hacer una inferencia del texto basada en la imagen, ajustan su producción a partir de las propiedades específicas del texto porque éste le provee de información específica como son la longitud del texto y los índices grafofonéticos. Para los niños que se encuentran en momentos anteriores a esta búsqueda de correspondencia término a término, las propiedades específicas del texto no tienen importancia. Los niños no asimilan toda la información presente en el texto por dos razones: todavía no conciben que las letras son objetos simbólicos y tienen la creencia de que sólo se escriben los nombres, no las acciones.

En lo referente a este punto, también se encontraron diferencias entre

los niños de clase media y de clase baja (en el estudio de Monterrey). Resuestas que reflejan una indiferenciación entre el texto y la imagen, sólo-mente se encontraron en niños de cuatro años de clase baja, mientras que - las respuestas en las que se toman en cuenta las propiedades del texto se - dan exclusivamente en niños de cinco y seis años de clase media. Es decir, los niños de clase media que suponen que en el texto dice algo, tienen esta suposición aproximadamente un año antes de ingresar a la escuela. Por el - contrario, los de clase baja que también suponen esto, lo han adquirido re-cientemente y no se encuentra tan consolidada.

Un hecho muy importante se desprende de aquí y es que la imagen tiene una función muy importante en la lectura de todos los niños. En realidad, en la vida cotidiana es muy difícil que el niño se encuentre con la escritura de palabras descontextualizadas, ya que, por ejemplo, las marcas de cigarros se encuentra en cajetillas de cigarrros, marcas de refresco están en la botella del refresco, anuncios publicitarios están acompañados de fotogra--fías, etc. Por esto mismo no es raro que se hayan obtenido respuestas en - las que el niño interpreta un texto como si éste fuera la etiqueta del obje-to representado.

El maestro debería conocer esto para que, trabajando con la relación - imagen-texto, el niño pueda predecir un texto y, posteriormente ayudarle a confirmar o descartar estas predicciones de acuerdo con las propiedades es-pecíficas del texto, permitiéndole al propio niño darse cuenta de las incongruencias de sus respuestas que le llevarán a reconsiderar sus hipótesis. - Como ya lo he mencionado en repetidas ocasiones, son las situaciones conflictivas las que llevan al niño a modificar sus esquemas ajustándose así a la nueva situación.

Gracias a los datos obtenidos a partir de las diferentes investigaciones, principalmente la de carácter longitudinal realizada con 1000 sujetos en diferentes entidades federativas de México, es posible hablar de un proceso de aprendizaje de la lectura. Las respuestas obtenidas en esta investigación se clasifican de la siguiente manera:

X - Indiferenciación del dibujo y el texto. Aquí el niño hace una interpretación igual tanto en el dibujo como en el texto. No concibe estos dos sistemas como diferentes. Este grupo de respuestas sólo aparecieron en las primeras entrevistas y sus frecuencias de aparición son mínimas porque, como se observó en las investigaciones hechas con niños de edad preescolar en Buenos Aires y en Monterrey, sólo aparecen en los niños de edades más bajas.

Los niños que centran su interpretación en la imagen.

En otro momento, el texto se concibe como un todo indiferenciado, indivisible. Las lecturas se hacen sobre el texto y cuando se les pide que señalen dónde dice lo que están leyendo, lo hacen de manera global sin considerar las partes. Dentro de este momento encontramos diferentes tipos de respuesta que son:

A (1) - En el texto se introduce el nombre del objeto de la imagen mediante un presentativo, por ejemplo: "este es un mar", "aquí hay un elote".

A (2) - Se introduce un comentario similar al que hicieron cuando describieron la imagen. Por ejemplo, su verbalización fue: "están comprando unos niños elote", cuando se le pide que señale donde dice eso, el niño lo interpreta así: "elote quieren comer los niños".

- B -- Cuando en la imagen hay un solo objeto, el texto se interpreta con un solo nominal, mientras que, cuando hay varios objetos, el niño dice tantos nombres como objetos identifica.
- C -- En el texto está el nombre de la imagen, pero éste va precedido de un artículo o de un numeral. Por ejemplo: "unas señoras", "dos - señoras", "las señoras", etcétera.
- D -- En estas respuestas, en las que en el texto sólo está el nombre del objeto de la imagen, hay ya una clara distinción entre lo que se puede leer en un texto y lo que se puede decir de la imagen. Estas respuestas se distinguen de las de tipo B porque en aquéllas se daban listas de todos los nombres que aparecían en el dibujo; la dependencia con el dibujo es total. Aquí se da un solo sustantivo, independientemente de que haya más de un objeto.¹⁵

Todo este grupo de respuestas en las que aún no se toman en cuenta las características específicas del texto, se encuentran concentradas en las primeras entrevistas, es decir, en la primera parte del ciclo escolar. Cuando los niños ingresan al primer año de primaria, su lectura se centra en la imagen. La distribución de este tipo de respuestas a lo largo de las diferentes entrevistas es como sigue: primera - 96.6%, segunda - 83.4%, tercera - 46.6% , y cuarta - 28.2%.

A través de estas cifras, se puede concluir que este tipo de respuestas va disminuyendo conforme transcurre el tiempo, principalmente entre la segunda y la tercer entrevista. Se esperaría que un niño, que ha estado durante todo el año recibiendo información específica sobre la lectura de textos, tendría que haber superado esta clase de respuestas. El hecho de que haya más de una cuarta parte de los niños que dan estas respuestas al finalizar

el año, necesariamente nos tiene que hacer reflexionar sobre qué es lo que realmente han asimilado de la información recibida por el maestro. No es que el niño no sepa oralizar correctamente las letras que están escritas, sino que él tiene otra concepción de lo que es el acto de lectura. El niño se está centrando en una sola clase de información: la contextual, que está proporcionada por la imagen. No logra coordinar ésta con otras clases de información.

El proceso de lectura implica la coordinación de diferentes tipos de información, de manera tal que se pueda obtener un significado. Es esta coordinación la que hace el proceso tan complejo exigiendo del niño un trabajo y esfuerzo cognoscitivo muy grande. Se pueden, por lo menos, mencionar cuatro diferentes clases de información que el niño tiene que tomar en cuenta para que pueda leer correctamente y obtener significado de su lectura.

Estas informaciones son: 1) la información contextual que se refiere al conocimiento de un tema que se va a tratar, los datos que proporciona una imagen, el conocimiento que el sujeto tenga de los diferentes lenguajes que se tratan en diferentes tipos de textos, ya que no es el mismo lenguaje el que se utiliza en un telegrama que el que aparece en el periódico o en un libro de cuentos; 2) la información sintáctica que se obtiene por la competencia lingüística del sujeto que le permite deducir que, por ejemplo, después del artículo "la", lo más probable es que inmediatamente después aparezca un sustantivo en femenino y singular; 3) la información grafofonética que está dada por las letras que forman las palabras que hay en el texto, es decir, el conocimiento del valor sonoro de las grafías le da al niño información sobre lo que está escrito ahí; 4) la información proporcionada por los espacios entre las palabras que le permiten al lector saber cuántas

palabras tiene un texto.

Como es posible observar, la consideración simultánea de todas estas - informaciones es sumamente complicada y, el niño, conforme va avanzando en su aprendizaje, empieza a coordinarlas cada vez más y mejor. Las respues-- tas descritas anteriormente solo están tomando en cuenta la información con textual, dejando a un lado las demás porque, en este momento, no sabe cómo puede hacer uso de otra clase de información.

Los niños que centran su interpretación en los aspectos cuantitativos del texto

Cuando se dan cuenta de que hay otras cosas en el texto y que la imagen no es suficiente para hacer una interpretación, entonces comienzan a tomar en cuenta la información proporcionada por los espacios entre las palabras. Esto hace que consideren las propiedades cuantitativas del texto. Las res-- puestas que a continuación se presentan corresponden a este segundo grupo.

E -- Hay una intención de hacer corresponder los nombres de los objetos - de la imagen con la cantidad de fragmentos del texto. Cuando al ni-- ño se le pide que señale el lugar en donde aparecen esos nombres den-- tro del texto, en vez de hacerlo de manera global como lo hacían los del otro grupo, lo hacen por partes. Este tipo de respuestas consti-- tuye el primer intento real por parte del niño de considerar el tex-- to, ya que, la separación no es de un nombre para cada una de las pa-- labras del texto, más bien todavía no hay una sistemticidad en sus respuestas, pero ya hay algunas separaciones evidentes.

F -- Debido a la exigencia del niño por leer sólomente cosas que tengan - más de dos o tres letras, cuando se encuentra en el texto con frag-- mentos demasiado pequeños, lo que hace es juntarlo con el fragmento

que le sigue. También sucede que el hecho de encontrar un fragmento demasiado grande le cause al niño una perturbación y la solución que le da a esto es dividir el fragmento oralizando, entonces, un sustantivo en cada una de las divisiones. Por ejemplo: camiones (texto)
carro camión (lectura)

- G -- Algunos niños, que continúan con la hipótesis del nombre (ver apartado de escritura), es decir, que lo que está escrito solo son los nombres, al centrarse en las características cuantitativas del texto, - lo que hacen es decir el mismo nombre para cada uno de los fragmentos que están escritos. Esto puede llegar hasta el extremo de decir el mismo nombre para cada letra de la palabra. Por ejemplo:

	i	n	d	i	o	(texto)
	c	a	b	a	l	
	a	b	a	l	l	
	c	a	b	a	l	
	a	b	a	l	l	(lectura)

- H -- A diferentes fragmentos presentes en el texto, el niño les da diferentes interpretaciones. Éstas son siempre sustantivos por la razón de que todavía trabajan con la idea de que solo están escritos los nombres. Cuando hay un solo objeto en la imagen y el texto presenta varios fragmentos, el niño soluciona este problema diciendo varios nombres que tienen una relación semántica. Por ejemplo, en el caso de la imagen donde solo aparece un mango y en el texto está escrita una oración, el niño puede decir mango y otros nombres de frutas como guayaba, fresa, naranja, etcétera.
- I -- Por último, se encuentran las respuestas en donde el niño divide el o los nombres de los objetos de la imagen en sílabas que hace corresponder con los cortes que presenta el texto. El niño se ve muchas

veces envuelto en el problema de que no le "chequen" totalmente estos cortes silábicos y se ve obligado a alargar o a acortar sílabas, a agregar palabras que tengan alguna relación con la imagen etc. No se presentan casos en los que no haya consideración de alguno de los fragmentos, pues tienen la idea de que en todas las partes tiene que decir algo y, este algo, está en función de la imagen.¹⁶

Como es posible observar, a través de este grupo de respuestas, el niño sigue centrado en la información contextual, porque su predicción va de acuerdo con la imagen. Hay un avance con respecto al grupo anterior en la medida en que ahora el niño ajusta su anticipación con respecto a las separaciones entre las palabras. Es decir, coordina otro tipo de información, lo cual implica un mayor trabajo cognoscitivo de su parte y, por esto, se puede decir que se encuentra evolutivamente más avanzado que el grupo anterior de respuestas en donde solo hay consideración de la imagen.

Los porcentajes con los que este segundo grupo de respuestas aparece a lo largo de las cuatro entrevistas, considerando el total de respuestas dadas por los niños son: 31%, 14%, 14% y 7% para cada una de las diferentes entrevistas. En realidad, no son muchas las respuestas de este tipo y la razón de esto es que constituye un momento de transición en donde el niño, al considerar los aspectos cuantitativos del texto pasa, posteriormente, a tomar en cuenta los aspectos cualitativos del mismo.

Los niños que centran su interpretación en las propiedades cualitativas del texto

Cuando el niño se fija que las diferencias del texto no sólo son cuantitativas, sino que también las hay de orden cualitativo, es porque empieza

a tomar en cuenta lo que les ha dicho el maestro sobre el valor sonoro de las letras y esto lo coordinan con las otras informaciones que el niño ya sabe que intervienen en la lectura. Las respuestas que se incluyen dentro del tercer grupo de respuestas son las siguientes:

J -- Aquí se ubican las respuestas de los niños que, al parecer, se limitan a descifrar elementos aislados sin buscar un sentido ni en el texto ni en la imagen. Conocen el valor sonoro de las grafías y su lectura se reduce a decodificar lo escrito en sonidos sin relación entre ellos. Cuando se le pregunta al niño qué fue lo que leyó o qué dice todo junto, no puede responder, o bien, su integración difiere de lo que realmente está escrito en el texto, o responde alguna cosa que carece de sentido. Curiosamente, en las investigaciones que se realizaron con niños en edad preescolar, no aparecen este tipo de respuestas, lo que lleva a afirmar que:

... el divorcio entre el descifrado y el sentido, tanto como la renuncia al sentido a expensas del descifrado son productos escolares, son la consecuencia de un abordaje de la lectura que fuerza al niño a olvidar el sentido hasta haber comprendido la mecánica del descifrado. De por sí, el niño no está de ninguna manera tentado a proceder a tal disociación. Antes de entrar a la escuela, ... parten de la suposición que el texto puede ser vehiculizado por un lenguaje oral, y con respecto a este lenguaje oral el niño aplica la totalidad de su saber lingüístico: eliminará las construcciones privadas de sentido.¹⁷

Una parte del texto se interpreta por la consideración contextual que le da la imagen, la información sintáctica, la que le es dada

por los blancos entre las palabras; pero otra parte la resuelve mediante la técnica del descifrado, dejando de lado lo demás y no obteniendo significado de esa parte. Estos niños están oscilando entre la integración significativa y el descifrado. Por ejemplo:

E	L	C	O	N	E	J	O	C	O	M	E	L	E	C	H	U	G	A	(texto)		
el																					(lectura)

¿Cómo dice? "El conejo come pasto"

- L — El niño ha logrado coordinar tanto la información visual (grafofónica y separación entre palabras) con la información no visual (contextual y lingüística) para poder hacer una lectura correcta en donde hay integración convergente al texto porque, para estos niños, las letras siempre son objetos simbólicos que representan algo y están buscando siempre obtener significado de su lectura. (Al finalizar el año escolar, solamente el 48% del total de la muestra lee correctamente. ¹⁸

Este último subgrupo de respuestas (L), constituye el final del proceso de aprendizaje de la lectura, Así como en escritura, aquí tampoco es necesario pasar por todas y cada una de las etapas del proceso, ya que se encontró que los niños que llegan a hacer una lectura correcta pasan por diferentes momentos. Dos observaciones hay que hacer a partir de los datos obtenidos y que Emilia Ferreiro hace destacar: primero, que ningún niño puede pasar al tercer grupo sin antes haber considerado, de alguna forma, las propiedades cuantitativas del texto, y segundo, que para proceder a una lectura correcta no es necesario decodificar las letras en sonidos aislados, puesto que el 70% de los niños que acabaron leyendo correctamente, nunca pasaron por el puro descifrado: el 30% restante, que si lo hizo, mostró mu—

chas dificultades para superarlo.

Con estos datos es claro que no se está negando el papel que juega la enseñanza del valor sonoro de las letras para el aprendizaje de la lectura. De hecho es muy importante que los niños conozcan su valor sonoro para poder hacer una lectura correcta. Lo que se pretende mostrar con los resultados obtenidos es que hay cosas que el niño tiene que conocer y comprender antes que las propiedades cualitativas del texto. Parece ser que esta información no es asimilable, en un principio, para el niño y por eso, a pesar de repasar una y otra vez el nombre y el sonido de las letras, así como algunas de sus combinaciones, no pueden utilizar dicha información correctamente.

Como se describió a lo largo de estas páginas, el niño maneja diferentes clases de información que tiene que coordinar simultáneamente para llegar a ser un buen lector. En la escuela solamente se le está dando importancia a una de estas clases de información y es, precisamente, la que en último lugar pueden tomar en cuenta los niños porque antes tienen que comprender cómo se relacionan los objetos de una imagen con las partes del texto, por qué hay diferentes segmentos de diversos tamaños y, por qué cada segmento difiere cualitativamente de los otros y, qué es lo que cada uno de los segmentos representa.

En este inciso sobre el aprendizaje de la lectura se ha manejado mucha información y creo que es conveniente presentar algunos de los aspectos más importantes, a manera de resumen.

En primer lugar encontramos que el niño tiene otra concepción acerca de lo que se puede leer, ésta es diferente a la del adulto. Para el niño hace falta algo más que letras para que un texto se pueda leer. Las exigen

cias de cada uno de los niños están determinadas por dos factores: el contacto que el niño ha tenido con diferentes actividades de lectura (direccionalidad, pertinencia de números y pseudolettras en la lectura, diferentes tipos de letras, etc.). Por otra parte están las exigencias que son el resultado de una reflexión que el niño ha hecho a partir de lo que él cree que se puede leer (cantidad mínima de grafías y variedad de grafías).

Hay un proceso evolutivo dentro del aprendizaje de la lectura. Este proceso está determinado por la concepción que tiene el niño acerca del sistema de escritura, y también por la cantidad de información que el niño es capaz de coordinar simultáneamente en el momento de interpretar un texto. En este proceso se observa la participación inteligente del niño, ya que leer no resulta tan fácil como se ha creído generalmente. Coordinar varias clases de información implica un gran esfuerzo y los niños poco a poco van aprendiendo a coordinarlas más. De ahí que, en primer lugar, solo se tome en cuenta a la imagen para hacer la interpretación (considerando la escritura como la etiqueta del dibujo, por eso solo se dan nombres). Posteriormente, el niño es capaz de coordinar más información que le permite considerar algunas características de lo que está escrito, como longitud y recortes. Por último encontramos que el niño ya puede considerar además las características cualitativas del texto.

El ritmo evolutivo de cada uno de los niños varía dependiendo de las oportunidades que hayan tenido de estar presente cuando se está desarrollando una actividad de lectura. De ahí que existan tantas diferencias, entre los niños que ingresan a la escuela, entre los niños de un mismo grupo escolar y socio-económico.

3.3. Consideraciones finales

En este capítulo hice una revisión de algunos de los puntos tratados por Emilia Ferreiro a lo largo de las investigaciones que ha realizado con niños de habla hispana en torno a la evolución en el aprendizaje de la lecto-escritura. De ninguna manera, la información aquí presentada constituye la totalidad de los aspectos que ella ha trabajado y estudiado, pero creo que con lo expuesto, es posible hablar de un proceso en el aprendizaje del sistema de escritura, el cual pasa por diferentes momentos evolutivos que resultan del trabajo cognoscitivo realizado por el propio niño sobre el propio sistema.

Resulta claro que las primeras reflexiones que el niño ha hecho alrededor del sistema de escritura no son consecuencia de la información proporcionada deliberadamente por el maestro durante los primeros días de clases, ya que se ha observado que aún los niños pequeños y de ambientes sociales desfavorables tienen ciertas ideas claras acerca de qué es lo que se escribe y cómo se escribe.

El niño ha llegado a elaborar ciertas hipótesis sobre el sistema, porque él es un sujeto cognoscente que interactúa con el medio, el cual le está proporcionando información que es asimilada como consecuencia de su propio desarrollo intelectual. Es por esto que algunas respuestas de los niños resultan, a veces, estar tan alejadas de lo que es en realidad el sistema alfabético. A la luz de un enfoque tradicional de lo que es aprender a leer y a escribir, pueden resultar hasta ridículas.

El hecho de que la mayoría de los niños presenten estas respuestas en un momento determinado y que sean superadas casi de la misma manera por to--

dos los niños, es lo que hace pensar que en realidad existe un proceso de -- aprendizaje de la lectura y la escritura. Este proceso sólo es comprensible a través de un enfoque psicogenético del aprendizaje, el cual concibe al sujeto que aprende como el sujeto que construye y reconstruye el objeto de conocimiento mediante su interacción con el medio a través de los procesos cognoscitivos de equilibración progresiva entre la asimilación y acomodación. -- Si el que aprende fuera un sujeto pasivo, éste se limitaría a reproducir la información que está recibiendo del maestro y difícilmente se darían respuestas como las que fueron halladas en diversas investigaciones y que, posteriormente, también se han dado en momentos y situaciones diferentes.

Se ha observado que no sólo es el aprendizaje de ciertas técnicas elaboradas por otros lo que lleva al niño a conocer y comprender este sistema, ya que su conocimiento se debe a los tres factores mencionados cuando se habló de los conceptos de aprendizaje según la teoría psicogenética: la interacción con el objeto, su interacción con el medio, y su propia reflexión.

La teoría psicogenética hace referencia a la coherencia interna del pensamiento infantil. Mediante las respuestas obtenidas de los niños a los que se les pidió que escribieran e interpretaran sus escrituras, y las de otros, una de las cosas que se observan es que ellos han elaborado ciertas exigencias y sus respuestas resultan siempre coherentes con éstas. Un ejemplo de esto es que el niño no cree que se puedan leer y escribir palabras que tengan poquitas letras y, cuando se encuentra frente a un caso así, lo resuelve siempre de acuerdo con esta exigencia de cantidad mínima de grafías, ya sea uniéndola a otra palabra, o bien negando su presencia.

La evolución en las respuestas de los niños dan cuenta de la búsqueda -

que está realizando para encontrarle una regularidad al sistema. El hecho - de que para el adulto resulte obvio que la escritura se refiere a los aspectos fonológicos de la lengua oral, resulta que para el niño no es tan obvio, ya que antes de encontrar esta relación tuvo que pasar por diferentes momentos conceptuales que no son erróneos si se les ve al interior de todo el proceso. Estos "errores" corresponden a ciertas reglas elaboradas por el niño y se basan en los esquemas asimiladores con los que cuenta en ese momento. - Estas hipótesis se van modificando en la medida en que los esquemas le permitan asimilar más información que lo lleva a un estado de desequilibrio intelectual y, posteriormente, a un nuevo equilibrio hasta que se le presente - nuevamente otra situación conflictiva que lo haga reflexionar sobre sus propias hipótesis ajustándolas a la nueva situación.

A grandes rasgos, se pueden resumir los diferentes momentos conceptuales -- por los que pasa el niño hasta llegar a concebir a la escritura en relación con los aspectos sonoros de la lengua. En un primer momento, el niño se encuentra en un nivel presimbólico en el que todavía no se da cuenta de la función simbólica de la escritura. Después advierte que la escritura remita a un significado pero aún no se encuentra la escritura relacionada con los sonidos del habla. Por último, descubre esta relación, pero todavía tiene - que recorrer un largo camino hasta hacer la correspondencia de uno a uno -- (una graffa por cada fonema).

El trabajo realizado por Emília Ferreiro constituye el comienzo de una nueva concepción sobre el proceso de aprendizaje del sistema de escritura, - visto éste como un objeto de conocimiento y no como una técnica para obtener otros conocimientos. En este proceso es el niño el que construye su conocimiento a partir de una interacción con dicho objeto y una constante reflexión -

en torno a la información que le es proporcionada por el medio, la cual le lleva a ajustar sus hipótesis en función de modelos ya establecidos.

Una de las cosas más importantes que se desprenden de estas investigaciones es que básicamente las dificultades que tienen los niños para el aprendizaje de la lecto-escritura son de orden conceptual más que perceptual. En la medida que el profesor esté consciente de esto, podrá servir de mediador entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento que tiene que aprehender. Él es quien puede facilitar el proceso si conoce cuál es el pensamiento del niño sobre este sistema y razona con él sobre estas bases.

Solamente conociendo que el proceso cognoscitivo evoluciona lentamente y a diferente ritmo en cada niño, según sus propias experiencias, el maestro podrá interpretar adecuadamente muchas de las preguntas y las respuestas de los niños. Muchas veces, el hecho de que un niño dude sobre la respuesta ante un determinado problema, puede indicar que ha entrado en un momento conflictivo y necesita reflexionar sobre sus propias hipótesis antes de responder. Es importante que se le de el tiempo necesario para que pueda hacer sus reflexiones y que sea él mismo quien confirme o rechace su hipótesis. Cuando es el propio sujeto que aprende el que descubre la solución a un determinado problema, podrá, en otro momento, reconstruir su proceso de razonamiento al encontrarse con otro problema similar sin la necesidad de depender de otra persona para solucionarlo. (Esto se refiere cuando el problema no es un trastorno de tipo físico).

El ejemplo que a continuación presento ilustra como un niño se da cuenta de la incongruencia de sus propias respuestas y, por esto, rechaza una hipótesis que, de otro modo, hubiera mantenido por más tiempo.

... un niño que se encontraba desde hacía tiempo - trabajando de manera silábico-alfabética escribió p c o queriendo poner "poco". El experimentador - le dio otra hoja y le pidió que escribiera "pico" y el niño puso p c o. Se le mostraron las dos escrituras y se le preguntó si él consideraba que "pi co" y "poco" podían escribirse igual. El niño se quedó pensativo mirando sus producciones y, al cabo de unos momentos, dijo con mucha alegría: "¡ya se! pi va con la i y po va con la o ..." y escribió correctamente...¹⁹

Así como el experimentador, en este ejemplo, le presentó una situación que puso al niño en un conflicto cognoscitivo, el maestro, conociendo el - proceso y basándose en la observación de sus alumnos, sabrá cómo y cuándo - presentarles una determinada información que, en vez de confundirlos, les - permita avanzar en su desarrollo. Conociendo el momento evolutivo en el - que un niño se encuentra, el material, las actividades y la información que el maestro le proporciona irán de acuerdo con ese nivel, de modo tal que, - sea asimilable para el niño y, así, propiciar el aprendizaje.

Si el objetivo del profesor es que el aprendizaje sea permanente y lo bastante sólido para poder permitirle al niño resolver independiente y - adecuadamente los problemas que se le presentan a lo largo de toda su vida, tendrá que tomar en consideración varias cosas. En primer lugar, admitir - que el razonamiento del niño es cualitativamente diferente al del adulto, - lo que lo lleva a cometer ciertos errores durante el proceso de aprendizaje. Estos son necesarios porque el niño aprende de sus propios errores y, al re - flexionar sobre ellos, puede pasar de un nivel de conceptualización más pri - mitivo a otro superior.

En segundo lugar, debe permitir cierta "lentitud" porque el conocimiento no se adquiere en un solo instante. El tiempo es un factor muy importante para que se de el aprendizaje. Hay niños que requieren de menos tiempo que el que necesitan otros, pero esto no quiere decir que no vayan a aprender, de hecho lo hacen pasando por los mismos niveles conceptuales y presentando dificultades similares a las de los niños que aprendieron a leer y a escribir más rápidamente.

En tercer lugar, debe permitir y facilitar la comunicación entre los compañeros. El intercambio de experiencias e información que se da entre niños que se encuentran en niveles próximos de conceptualización resulta ser muy provechoso. El hecho de que se encuentre un grupo de niños inmerso dentro de una situación que tienen que resolver, los lleva a intercambiar puntos de vista; esto hace que las hipótesis individuales tengan que ser justificadas, o bien, modificadas a partir de una discusión entre todos. Este tipo de actividades por equipos dio muy buenos resultados en la experiencia piloto que se realizó con grupos integrados en el D. F.²⁰

La concepción del aprendizaje de la lecto-escritura como un proceso implica un gran esfuerzo por parte del maestro. Sólo entendiéndolo de esta manera, podrá crear las condiciones favorables para permitir que no sólo quienes se encuentren en un nivel de conceptualización del sistema próximo al del adulto puedan comprender la información y llegar a ser buenos lectores y escritores al finalizar el primer año de educación primaria.

4. Métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura y la escritura

4.1. Métodos sintéticos y analíticos

En los incisos 3.1. y 3.2. del presente trabajo, he descrito la manera en que los estudios realizados por Emilia Ferreiro dan cuenta de cómo el niño aprende a leer y a escribir, cuáles son las principales dificultades con las que se enfrenta y cómo las supera para alcanzar un aprendizaje real. Es claro que ella centra sus estudios en el proceso que sigue el niño independientemente del método de enseñanza que utilice el maestro. No obstante lo anterior, para poder comprender mejor hasta que punto esta concepción representa un avance con respecto a otras concepciones sobre el aprendizaje de la lecto-escritura, considero necesario hacer una breve descripción de algunos de los métodos utilizados actualmente en México.

El aspecto que se toma en cuenta para clasificar a un método dentro de un grupo o de otro es el proceso mental predominante que está en juego dentro del aprendizaje de este objeto de conocimiento. En todos los métodos para la enseñanza de la lectura o la escritura, tanto el proceso de síntesis como el de análisis están presentes, pero uno de ellos predomina sobre el otro, de ahí que se clasifiquen en: métodos de marcha sintética y métodos de marcha analítica.

La síntesis es el proceso mediante el cual un sujeto reconstruye un conjunto partiendo de sus elementos constitutivos. Dentro de los métodos sintéticos para la enseñanza de la lectura y escritura encontramos aquellos que parten del sonido de las letras, del nombre de las letras, o bien de las sílabas para proceder luego a la reconstrucción de la palabra. Ejemplos de métodos de marcha sintética son : el alfabético, el onomatopéyico

y el silábico.

El análisis es el proceso por el cual, partiendo del conjunto se pasa al conocimiento de los elementos que lo constituyen. Se parte de lo concreto para llegar al conocimiento de lo abstracto. Los métodos ideo-visual, -natural, de palabras y de sentencias u oraciones, son algunos ejemplos del grupo de los métodos de marcha analítica.

Posteriormente, el Dr. Vogel introduce el método ecléctico, que como su nombre lo indica, toma elementos de los dos grupos anteriores. Es decir que, es un método analítico-sintético, sintético-analítico en el que no se puede decir cuál es el proceso predominante del cual se parte. Es una combinación de los factores que su autor considera ser los que favorecen más - el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Basurto,²¹ hace una reseña de la metodología que se ha seguido en la enseñanza de la lectura a través de la historia de la humanidad. Los métodos de marcha sintética son los que primero aparecen. Desde la época de la Grecia Antigua ya se enseñaba la mecánica de la lectura mediante el conocimiento aislado de los elementos constitutivos de la palabra. En primer lugar se enseñaron las vocales, a partir de ellas su combinación con las consonantes para formar sílabas y, por último la combinación de éstas para -- crear palabras de todo tipo. En la Edad Media, el Renacimiento, en la Edad Moderna, y actualmente, se han practicado métodos de marcha sintética.

No es sino hasta que Decroly, a fines del siglo pasado, introduce el método ideo-visual para la enseñanza de la lectura y la escritura cuando empiezan a cobrar fuerza los métodos de marcha analítica que fueron iniciados por Comenio en el siglo XVII. A partir de Decroly se creó una interminable

discusión en torno a cuál de los métodos es el que facilita el aprendizaje. Actualmente hay muchas personas que están en contra del método sintético, - pero hay quienes lo aceptan y lo practican. De igual manera existe controversia alrededor de los métodos analíticos. ¿ En qué se basan unos y otros para defender uno de los métodos y criticar al contrario ?

Quizá, conociendo en qué consisten estos métodos, cuáles son los conceptos en los que están fundamentados y en que se diferencian uno de otro, es posible responder a la pregunta anterior. Por este motivo, a continuación describo el procedimiento que siguen dos de los métodos más difundidos en la práctica docente de México. Uno de ellos es el onomatopéyico que corresponde a los métodos sintéticos y el otro es el método global de análisis estructural que corresponde al grupo de los analíticos.

4.1.1. Método Onomatopéyico

El método onomatopéyico, además de estar clasificado dentro de los sintéticos, se encuentra dentro de una subclasificación de los llamados fonéticos. Tienen este nombre porque parten de la sonoridad de los elementos lingüísticos para reconocer las letras. Se concibe a la palabra como la combinación de sonidos. El niño tiene que aislar y conocer estos para asociarlos con su forma gráfica correspondiente, ya que la conexión entre los sonidos y las letras hace posible convertir a los sonidos en palabras escritas y a éstas en sonidos.

La concepción de que el sistema de escritura es simplemente la transcripción del lenguaje oral tiene su sustento en la idea anterior. Por es-

ta razón se entiende a la escritura como una recodificación del habla y a la lectura como una decodificación. Por esto, la única manera posible de aprender a leer es a través del descifrado del texto -a cada forma gráfica le corresponde un sonido específico-.

En un primer momento, lo que al maestro le importa y en lo que va a centrar todo su esfuerzo es en que el alumno se familiarice con las letras que constituyen sus herramientas de trabajo. Ya que tenga conocimiento de cada una de ellas se le enseñará como utilizarlas, combinando unas con otras para formar sílabas. Primero, las combinaciones han de ser muy sencillas, sílabas simples y, ya que domine éstas, se pasa a la formación de sílabas complejas e inversas. Mediante la combinación de éstas se forman las palabras, primero palabras sencillas como mamá, rosa, dado, etc., y después otras con mayor dificultad. Lo que interesa en un primer momento es que el niño sepa cual es el procedimiento que se sigue, es decir, 'la mecánica de la lectura. Ya que conozca ésta, entonces se procede a lo que es la lectura veloz y la lectura de comprensión.

De lo anterior se concluye que no importa que el niño no extraiga significado de lo que está leyendo, pues no lo podría hacer si desconoce la mecánica de la lectura. Es necesario que primero decodifique lo que está impreso y después, parecería que de manera natural, el aprendiz va a dar con el significado de lo que ha decodificado. Es en este punto en donde se concentran la mayoría de las críticas a los métodos sintéticos, ya que dicen que este procedimiento retarda mucho la comprensión. Creen que es necesario que el niño domine verdaderamente la técnica del descifrado para que, a partir de él, pueda reconstruir el significado de lo que ha leído.

Por otro lado, para que el niño pueda comprender lo que está leyendo, su capacidad para sintetizar sonidos aislados tiene que ser muy grande, -- pues, de otra manera, permanecerán como eso: sonidos aislados ajenos de -- cualquier contenido. Quienes practican este método parten de la idea de que el niño sabe sintetizar y que este proceso es más sencillo que el de analizar. Por esta razón, la enseñanza de la lectura, siguiendo el método onomatopéyico tiene que ser anterior a la enseñanza de la escritura. Gregorio Torres Quintero, quien introduce este método, dice al respecto: " La síntesis hace al lector; el análisis al escribiente. - Nuestra práctica nos ha revelado que un niño principiante no puede acometer el trabajo de la escritura de una palabra, al dictado, sin hacerle antes un análisis mental, - de carácter fonético."²² Esto significa que para el niño es más accesible el formar una palabra mediante la suma de los elementos que la conforman, - que el descomponer esta palabra en los signos correspondientes.

El hecho de asociar un sonido a una grafía por medio de una onomatopeya hace que el niño, al encontrarse nuevamente con esa grafía, la asocie con el sonido correspondiente. De esta idea se desprende que el método onomatopéyico concibe al aprendizaje como una respuesta a la asociación de estímulos auditivos y visuales. Es decir que, psicológicamente, este método se fundamenta en la teoría asociacionista del aprendizaje.

Quintero dice que el uso de onomatopeyas favorece la aparición de la respuesta debido a que:

... el sonido literal deducido de una onomatopeya que se ha puesto en acción por medio de un pequeño cuento y por los mismos alumnos, asume un incentivo tal, que la asociación entre el cuento, la onomatopeya, el sig-

no y la acción de los alumnos resulta indisoluble. Este hecho eleva la onomatopeya a la categoría de un recurso mnemotémico valiosísimo en la enseñanza de la lectura ...²³

Para entender mejor a qué se refieren las onomatopeyas y cómo son utilizadas por el maestro en la enseñanza de la lectura, creo que es necesario presentar un ejemplo en donde aparezcan. Para que un niño pueda leer la palabra RATON, tiene que saber que: la grafía R es el ruido del coche; la A es el grito del muchacho espantado; la T es el ruidito del reloj; la O es el grito del cochero y la N es el zumbido de la campana. El niño sabe esto porque el maestro se lo ha enseñado muchas veces y él lo ha repetido otras tantas. Es decir, cuando ve cada una de estas grafías tiene que asociarlas mentalmente con: el sonido del coche, el grito del muchacho espantado, el ruidito del reloj, etc., y posteriormente verbalizarlos. Como puede observarse de lo anterior la capacidad memorística del niño tiene que ser muy amplia y además - tiene que actuar rápidamente si quiere extraer significado de esta oralización de sonidos.

El aprendizaje de la lectura y la escritura necesita la intervención - de dos funciones mentales: la percepción auditiva y la coordinación motriz. La primera de ellas es muy importante para que el niño pueda discriminar los diferentes sonidos del lenguaje. Un niño que no oiga bien, difícilmente podrá distinguir palabras como: dato - dado, lama - lana, y tampoco podrá -- identificar sonidos aislados del lenguaje oral (deducir que la "a" de la -- palabra dado y la "a" de la palabra dato son el mismo sonido). Si no distingue esto, será muy difícil que la manera como los sonidos se presentan -- gráficamente tengan, para este niño, algún sentido.²⁴

Por otro lado, si el niño distingue los sonidos, pero no posee la habilidad motora necesaria para hacer las letras correctamente, no podrá escribir como se lo exige la escuela. Es por esto que los ejercicios preparatorios para el aprendizaje de la lectura y la escritura le dan tanta importancia a los ejercicios de coordinación motriz y de discriminación auditiva en donde tienen que identificar diferentes sonidos.

Por el hecho de que la lectura es concebida como la transcripción de letras en sonidos y la escritura como transcripción de sonidos a letras, cuando un niño no ha aprendido a hacerlo correctamente después de que se le ha hecho repetir muchas veces uno y otro sonido, y se le ha hecho copiar varias veces las letras, se deduce que el niño tiene algún problema de percepción auditiva, visual, espacial o de coordinación motriz. No es el método el que está mal, son las vías sensoriales del niño las que están fallando y esto le impide el aprendizaje. El maestro ya no puede hacer más para lograr que ese niño aprenda, es necesario que se le de algún tipo de educación especial en donde se le estimule estos canales sensoriales.

4.1.2. Método Global de Análisis Estructural

El método global de análisis estructural es el que actualmente propone la Secretaría de Educación Pública como el método oficial para la enseñanza de la lecto-escritura. Como lo mencioné anteriormente, éste corresponde al grupo de los métodos que parten de conjuntos organizados y significativos para que, mediante el análisis, se descomponga en sus elementos constitutivos y, posteriormente, reconstruir de nuevo el conjunto por medio de la síntesis de esos elementos.

Es un método global porque parte de la idea de la percepción global, - tanto a nivel oral como a nivel visual. En el niño la percepción de las cosas y de las situaciones es global; debido a su estructura sincrética, es incapaz de distinguir el detalle. El niño no se comunica con monosílabos o sonidos aislados, sino que, aún cuando empieza a hablar y sólo dice palabras sueltas, él les da un sentido global que es captado como tal por quien recibe el mensaje.

Según la teoría de la Gestalt, quien percibe, tiende por naturaleza a darles a los aspectos informativos de la energía física una forma de percepción global, configurada y con significado. Es decir, trata de organizar o integrar todo aquello que percibe, no es que una o suma las partes, sino que tiende a conformar un todo organizado:

... no separa la sensación de un objeto de su significado. Según su punto de vista, la persona muy rara vez sentirá un objeto a menos que sea pertinente con algún propósito suyo... considera la percepción como un proceso unitario en el cual la sensación, ocurriendo simultáneamente, tanto la sensación como el hallazgo de significación...²⁵

El método global de análisis estructural se apoya en la concepción de percepción global de la teoría gestáltica y, por este motivo, busca que los contenidos para la enseñanza de la lecto-escritura de los niños de primer grado sean acordes con sus necesidades y propósitos. Aprovechando que el niño tiende a darle significación a lo que percibe, se inicia su enseñanza partiendo de enunciados completos que le facilitarán su aprendizaje. Al tener sentido la frase, es más accesible de ser comprendida, reconocida y retenida, mientras que la letra, por carecer de significado propio, el niño se encuen-

tra con más dificultades para reconocerla y retenerla.

Es muy importante que el material que se utilice sea sencillo para el sujeto que está aprendiendo, es decir, que se empleen palabras que pertenezcan al vocabulario que utiliza el niño. Mientras más conozca el maestro cuáles son las palabras que conocen y utilizan los niños, es más probable que lo que ha escrito en el pizarrón y lo que lee al grupo sea entendido por todos. Esto además funciona como un incentivo para que los alumnos aprendan mejor.

Este método, además de ser un método global, basado en la idea del sincretismo infantil, parte de un planteamiento estructuralista.

... se fundamenta en la idea de que la lengua es un sistema organizado de elementos, y supera la visión de la lengua como una mera acumulación de partes que se pueden aprender como lista de nombres ...Mediante este método el alumno maneja el análisis, la clasificación y la comprensión de las formas lingüísticas, a partir de las funciones que cumplen dentro de la estructura verbal, y luego producir nuevas estructuras a partir de sus nuevos conocimientos.²⁶

Es por esta razón que la enseñanza de la lecto-escritura comienza por enunciados gramaticalmente estructurados. Se pueden aprovechar frases hechas por los propios alumnos, ya que, por su competencia lingüística, el niño es capaz de producir enunciados con estas características estructurales. La participación del niño en este sentido también constituye un incentivo, pues su iniciativa es tomada en cuenta por el maestro.

Para que un niño pueda aprovechar la enseñanza del maestro y llegue a

dominar las técnicas de lectura y escritura, es necesario que posea una discriminación visual bien desarrollada, así como una buena coordinación motriz. Se concibe la lectura como una práctica esencialmente visual, de ahí que la primera etapa de este método sea una etapa preparatoria en donde se realizan una serie de ejercicios de maduración que ayudan a los niños a fortalecer y estimular las facultades físicas y psíquicas que se necesitan y que, la mayoría de los niños que ingresan a la primaria, no tienen bien desarrolladas.

Estos ejercicios incluyen un programa motor que tiene la finalidad de darles destreza en sus movimientos y que adquieran el dominio sobre su cuerpo. Un programa sensoriomotor para que el niño integre la función sensorial con el movimiento. Por último, unos ejercicios para desarrollar las habilidades perceptivo-motoras en donde él, no sólo conozca, sino que experimente por sí mismo el color, las formas, que distinga tamaños, posiciones entre diversos objetos, etcétera.

Esta etapa tiene la finalidad de garantizar, de alguna manera, el reconocimiento visual de las formas gráficas que le son presentadas en los textos que tiene que leer y, además, garantiza que pueda reproducir las formas de las letras y organizarlas adecuadamente dentro de un espacio físico (hoja de papel) con las separaciones pertinentes entre las palabras. Por medio de estos ejercicios el niño podrá distinguir formas gráficas parecidas como: b-d, m-n, p-q, etc; tampoco dejará de escribir ninguna letra por que es capaz de reconocer cada una de ellas.

Cuando el profesor está seguro de que los niños son capaces de reconocer visualmente formas gráficas y puede distinguir unas de otras, entonces

se procede a lo que es la enseñanza de la lectura y la escritura.

La primera parte está encaminada al reconocimiento de enunciados globales en donde el niño lee, identifica y copia los enunciados que previamente el maestro escribió y leyó para sus alumnos. De aquí se pasa a la fase de análisis de los enunciados en las palabras que lo forman. Ésta sigue el mismo procedimiento. Por último, se realiza el análisis de palabras en sílabas, aquí también el profesor lleva la pauta e indica a los alumnos las sílabas que hay que reconocer. A partir del reconocimiento de las sílabas, se le pide al niño que forme palabras que comiencen con determinada sílaba, que las combine para formar palabras nuevas y, de estas palabras a enunciados mediante un proceso sintético.²⁷

Ésta es la manera como los niños de primer año logran el aprendizaje de las técnicas de la lectura y la escritura mediante el método global de análisis estructural. Para aquellas personas que practican este método, si se siguen todos y cada uno de los pasos descritos anteriormente, no hay razón por la cual un niño no aprenda. Como dicen Julio Quirós y M. Della Cella, si al finalizar el año escolar, el niño presenta rotaciones, inversiones, confusiones entre letras, omisiones, agregados, etc., seguramente se debe a que tiene algún problema de orden perceptual que tiene que ser superado para poder acceder al aprendizaje y ser promovido al siguiente grado escolar.²⁸ El problema en el aprendizaje es del niño, no del método.

4.2. Consideraciones finales

Si me he extendido en la descripción de los dos métodos es, en primer lugar, para marcar que la discusión que existe entre cuál de ellos es mejor y facilita el aprendizaje, gira en torno a los factores perceptuales que están en juego. Unos se centran en la discriminación visual y otros en la discriminación auditiva. De ahí que le den mayor importancia al reconocimiento de sonidos o al reconocimiento de las formas gráficas.

Quienes apoyan la idea de que lo esencial es que el niño sepa reconocer, identificar y distinguir visualmente las letras dicen que: "... La vista ... da nociones más precisas y más numerosas que el oído ...".²⁹ Además, la función visual se desarrolla antes que la auditiva y, dicen, facilita más la retención. Es más fácil que se recuerden las cosas que se han visto que las que se han escuchado. Esto es lo que favorece que el niño aprenda más rápido mediante métodos que le dan prioridad a la percepción visual.³⁰

Aquellos que dicen que es más importante la discriminación de los sonidos, se centran en la idea de que si el niño no es capaz de distinguir que las letras tienen sonidos diferentes, el hecho de que aparezcan diferentes formas gráficas carece de sentido para él. Si el sonido "b" y el sonido "d" los percibe como sonidos iguales, no existe ninguna razón para que este niño haga la distinción gráfica correspondiente.³¹

La realidad es que, tanto la discriminación auditiva como la visual son necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura. Forgas³² dice, el oído y la vista son ambos exteroceptores. La función de la audición es la de transducir -- energía sonora; es decir, interpretar la información de la energía que llega

por el oído en mensajes informativos que puedan ser utilizados por el sistema nervioso y dar una respuesta. La función visual transduce, de igual manera, la energía luminosa para elicitar una respuesta.

Otro punto en el que se diferencian los métodos sintéticos de los analíticos es en el proceso de obtención del significado. Los métodos de marcha analítica parten de que el significado se obtiene simultáneamente, dicen que sólo se perciben cosas con significado y, si no lo tiene, simplemente no es percibido. Por esto, muchas veces los métodos de este grupo se apoyan en la presentación simultánea de imágenes que le facilita al niño la interpretación de un texto. Para los métodos de marcha sintética, el significado se obtiene después de haber oralizado la palabra, no es un proceso simultáneo, sino que es sucesivo. Dicen que primero hay que dominar la mecánica de la lectura para después proceder a la búsqueda del significado. Hacerlo simultáneamente retarda el aprendizaje y no es necesario esto pues, de cualquier manera se le enseñará al niño a extraer significado cuando pase a la etapa de la lectura de comprensión.

Dentro del proceso de enseñanza de la lecto-escritura, tal y como es concebido por estos métodos (analíticos y sintéticos), el papel que juega el profesor es muy importante porque se parte de la idea de que enseñar es transmitir conocimientos. Los niños llegan a la escuela sin saber nada sobre estas técnicas. Siendo el maestro quien posee el conocimiento de la información y las habilidades necesarias, él es quien da la información y el niño se limita a recibirla y a tratar de retenerla. Esta es la razón por la que, la mayor parte de los ejercicios que se incluyen dentro de los procedimientos que establecen los métodos son: la copia, ejercicios de repetición, de

reconocimiento y el dictado. En todos ellos es el maestro quien dirige la enseñanza.

Partiendo de la concepción de que es el maestro quien maneja la información, el papel del método es muy importante porque es mediante la adecuada utilización de éste, como le puede transmitir sus conocimientos. Éste constituye el medio para garantizar el aprendizaje de los alumnos, por eso al maestro se le prepara durante mucho tiempo para que se familiarice con el método y lo sepa emplear cuando esté frente a sus alumnos.

Al principio del presente capítulo mencioné que existe una discusión sobre cuál de los métodos existentes es el que facilita más el aprendizaje. Quienes están a favor de los de marcha analítica critican a los de marcha sintética diciendo que éste es mecanicista, tedioso para el alumno y, además, que no favorece la obtención de significado.

La crítica hacia los métodos de marcha analítica se fundamenta en la idea de que crea una tendencia a adivinar palabras cuando el niño se encuentra con palabras desconocidas semejantes en la forma o en los elementos constitutivos de alguna de las palabras ya aprendidas. Cuando el niño se da cuenta que no es la misma palabra, tiene que realizar un análisis fonético de la nueva palabra. Por esto se dice que el niño ha andado por el camino más largo para aprender que cada palabra tiene un sonido especial, en lugar de aprenderlo comenzando por los elementos constitutivos de la palabra que es, el procedimiento más lógico.

Por último, quiero terminar este capítulo presentando las conclusiones a las que llegó William Gray después de realizar un estudio para la UNESCO en torno a la controversia existente sobre la eficacia de los métodos.

- Los niños han aprendido a partir de la mayoría de los métodos creados por el hombre.
- No existen evidencias fehacientes sobre cuál es el mejor, porque no se han realizado investigaciones lo suficientemente controladas como para concluir en este sentido.
- Ningún niño, ni tampoco ningún adulto aprende a leer igualmente bien a partir de un método particular. Esto implica que existen otros factores, independientes del método aplicado, que influyen en el proceso del aprendizaje de la lectura, como pueden ser: el maestro, el ambiente familiar, las características particulares de cada alumno, etcétera.
- Métodos contrarios enfatizan diferentes aspectos de la lectura y la iniciación del aprendizaje se lleva a cabo mediante caminos diferentes, pero al final del proceso, todos deben haber adquirido las habilidades y actitudes involucradas en el dominio de la lectura.
- El progreso en la lectura es más rápido cuando el reconocimiento de la palabra es simultáneo con la obtención del significado.³³

5. Diferencias entre métodos de enseñanza de la lectura y la escritura y proceso de aprendizaje de la lecto-escritura

Como dice William Gray, sea el método que se utilice para la enseñanza de la lectura y la escritura, al finalizar el ciclo escolar, hay niños que han aprendido a hacerlo tan bien como se esperaba que aprendieran, hay otros que no lo aprendieron tan bien, pero lo suficiente como para pasar al siguiente grado escolar. También hay un buen número de alumnos que, después de haber estado durante un año recibiendo la misma clase de información que sus compañeros, finalizan el primer grado sin haber accedido a la escritura y a hacer una buena lectura.

El hecho de que muchos niños hayan aprendido a hacerlo es motivo suficiente para decir que el método que ha empleado el maestro es un buen método. Los niños que aprendieron lo hicieron porque son niños normales, que no presentan trastornos físicos ni psíquicos, además son atentos, buenos alumnos en el sentido de que cumplen con sus tareas, hacen los ejercicios con entusiasmo, etc. El Consejo de Investigación en Educación de Escocia³⁴ presenta una lista de requisitos necesarios para que aprenda a leer y a escribir un niño que ingresa a la educación primaria. Estos requisitos son:

1. Debe tener suficiente agudeza visual para distinguir pequeñas diferencias en la complicada estructura de las palabras.
2. Debe poseer suficiente discriminación auditiva para distinguir un sonido complejo de otro.
3. Debe tener un sentido de orientación, tanto visual como auditivo, antes de que pueda apreciar la estructura semántica de las palabras vistas y oídas.
4. Cierta habilidad para expresarse y un vocabulario suficiente.

5. Un grado de inteligencia más o menos normal.
6. Estabilidad en el desarrollo emocional y social que le permita fácilmente adaptarse al medio escolar.
7. Ser capaz de sostener el interés.
8. Entusiasmo y deseos por aprender a leer.

Obviamente, siguiendo este pensamiento, aquellos niños que no aprendieron la mecánica de la lectura y la escritura después de haber recibido la información transmitida por el maestro mediante un buen método, se debe a que tienen algún problema y no cumplen con los requisitos antes mencionados. — Puede ser que el niño no posea una buena capacidad perceptiva que le permita diferenciar sonidos y formas gráficas. O bien, se distrae constantemente y no escucha la información, o su capacidad de retención es deficiente, etcétera.

Todo esto se justifica si se concibe al sistema de escritura como la -- transposición de sonidos. Si la lectura es la decodificación de letra en sonidos y la escritura es la recodificación de sonidos a grafías, entonces se comprende que lo único que el niño tiene que aprender es a identificar sonidos diferentes, grafías diferentes y hacer la asociación correspondiente. -- Para que pueda aprenderlo se requiere de mucho esfuerzo por parte del maestro y del alumno.

Como el maestro es quien domina estas habilidades, tiene que idear muchas actividades, ejercicios y situaciones para que sus alumnos las conozcan y las lleguen a practicar. Por su parte, el trabajo que realiza el niño también es muy grande. Partiendo de la idea de que él no sabe nada de lo que el maestro si sabe, necesariamente tiene que estar muy atento para recibir esta información y reproducirla tal cual. Sobre todo si el maestro espera --

que el alumno perciba las cosas de la misma manera como él las percibe, el es -
fuerzo es doble, pues no responde a su propia percepción, sino que además -
tiene que tratar de percibir de alguna manera ajena a la suya, como es en el
caso de que el maestro haga uso de las onomatopeyas sonoras y/o gráficas.

Si todos los niños de un mismo grupo están recibiendo el mismo tipo de -
información y están realizando también un esfuerzo similar, ¿por qué es que
no todos aprenden igual? ¿Es que la capacidad de discriminación visual y au-
ditiva difiere tanto entre unos niños y otros?

Sólamente concibiendo al niño como un sujeto cognoscente que reflexiona
sobre la información que está recibiendo del maestro, y al sistema de escri-
tura, no como una técnica de transposición de sonidos, sino como un sistema
de representación del lenguaje, entonces se podrá plantear el problema de -
manera diferente. En el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura inter-
viene un factor que los métodos tradicionales no han tomado en cuenta: el -
aspecto cognoscitivo.

La teoría psicogenética del aprendizaje ha dado cuenta de la participa-
ción activa que tiene el sujeto en el proceso de aprendizaje. Su papel no -
es el de receptor pasivo de un conocimiento ya acabado e inmutable que otros
poseen, sino que él es quien va construyendo ese conocimiento a partir de -
las reflexiones hechas sobre las experiencias que tiene con el objeto.

Una de las cosas más contrastantes entre concepciones tradicionales del
aprendizaje de la lengua escrita y la teoría psicogenética del aprendizaje -
de este sistema, es que, las primeras conciben al niño de seis años que lle-
ga a la escuela por primera vez, como una persona que no conoce lo que es el
sistema de escritura y que tampoco ha tratado de conocerlo. Su función es -

recibir la información que él desconoce totalmente, aprendérsela de memoria y reproducirla. Por el contrario, siguiendo un modelo piagetiano, ese niño que llega a la escuela ya se ha formado ideas sobre el sistema. Estas ideas difieren de las del adulto, pero están encaminadas hacia ellas. Son ideas tan precisas que es el adulto quien desconoce esta información.

¿Cómo es que el niño puede saber cosas sobre el sistema si nadie se las ha enseñado? La realidad es que el niño ha tenido múltiples experiencias que le han permitido estar en contacto con este objeto de conocimiento. Por el hecho de que él es un sujeto que se tiene que adaptar al medio, la información que de éste recibe, es observada, analizada y manipulada por él, de tal manera que le sea útil en su proceso de adaptación.

Cuando el niño se da cuenta de que esos signos gráficos que aparecen en anuncios publicitarios, en las tiendas, en los libros, etc. le están proporcionando cierta información, él se pregunta a qué tipo de información se está refiriendo. ¿Qué es lo que están representando? ¿Será que representa el nombre de los objetos a los que están acompañando?

Sólo concibiendo al sistema de escritura como un sistema de representación, hay razón para entender este tipo de preguntas que se hacen los niños y, sobre todo, las respuestas que ellos se dan. Para el adulto resulta obvio que la escritura es la representación del lenguaje oral y que "... como cualquier representación lo hace, retiene (sólo algunos rasgos definitivos del lenguaje) y al retener privilegia algunas características y deja de lado otras, no para que el intérprete, o sea el lector, las olvide, sino para que las reintroduzca."³⁵

Si nos detenemos un momento a reflexionar sobre lo que esto implica, -

lo que resulta tan obvio para nosotros deja de serlo. Es decir que, para saber que lo que está impreso sólo corresponde al aspecto sonoro del lenguaje y lo que se ha dejado fuera es el significado, hemos necesitado de tiempo y de muchas preguntas y respuestas erróneas. El camino que hemos recorrido ha sido largo y así es también el que ha de recorrer el niño que está aprendiendo a leer y a escribir.

Ese camino que tiene que recorrer es necesario para poder hacer la correspondencia entre lo oral y lo gráfico. Hacerlo implica todo un esfuerzo cognoscitivo por parte de quien está aprendiendo. Son sus propias observaciones, análisis, contrastes y conclusiones las que llevan al niño a entender la lengua escrita como un sistema de representación del lenguaje. No basta con que el maestro le diga que existe tal correspondencia para que él la haga de manera espontánea, pues sí, por ejemplo, un niño concibe a la escritura como representación de diferencias entre los significados, esta información no la podrá asimilar tal cual, sino que la deformará de acuerdo con sus hipótesis.

A partir de los resultados obtenidos con los trabajos de Emilia Ferreiro, es posible entender que las producciones (escrituras) e interpretaciones (lecturas) de los niños sean tan variadas a pesar de la similitud de los estímulos proporcionados por el maestro. Si los niños dan respuestas tan diferentes, probablemente no es porque su capacidad perceptiva, intelectual, memorística, etc. sea tan diferente, sino que la manera como han asimilado cierta información es diferente, ya que las experiencias que cada uno de los niños ha tenido con el sistema también es diferente.

Es importante tener en cuenta que es el sujeto que aprende el que impo

ne los límites y el ritmo de su aprendizaje. Él es quien marca lo que es asimilable y lo que no lo es, basándose en los conocimientos que ya tiene.

Una información resulta útil en la medida que pueda ser asimilada y, sólo puede ser asimilada si difiere ligeramente de la información que ya maneja el niño, si no., lo que sucede es que la deforma o la ignora. Por esto los niños que más rápidamente progresan dentro de la escuela son los que de alguna forma han entendido que la escritura está en relación directa con los aspectos sonoros del lenguaje. Esto es así porque, desde un principio, la información que transmite el maestro se dirige a tal correspondencia y ellos la pueden asimilar y utilizar, a diferencia de aquellos niños que, al encontrarse en un nivel presilábico, la aplican sólo en parte y de acuerdo con sus propias hipótesis.

Al parecer, para el niño no implica mayor esfuerzo conocer las letras, saber hacerlas, distinguirlas y nombrarlas, puesto que desde casi principios del año escolar, la mayoría de los niños lo sabe hacer. Su esfuerzo más bien se dirige a cómo hacer uso de esa información; la utilidad estará supeditada, no a lo que el maestro le diga, sino a su propia concepción del sistema. Esto es claro cuando, por ejemplo, un niño que concibe la escritura como una representación de las diferencias entre significados, el conocer las letras del alfabeto le permitirá diferenciar de otra manera dos palabras que tienen significados diferentes, en lugar de diferenciarlas cambiando el lugar de las pocas letras que conocía antes de entrar a la escuela.

Las principales dificultades que tienen los niños cuando están aprendiendo a leer y a escribir, no son de tipo perceptual, esto es lo que ha llegado a concluir Emilia Ferreiro a través de los datos de las investiga--

ciones que ha dirigido. La mayoría de los niños, antes de ingresar a la escuela, distinguen perfectamente diferentes formas gráficas, así como diferentes sonidos y los fonemas de la lengua. Si no fuera así, un niño que aún no ha ido a la escuela no podría diferenciar su escritura como lo hacen los niños que aún son muy pequeños. Tampoco podría distinguir que el significado de dos palabras, cuya pronunciación es muy semejante, como por ejemplo, maceta y maleta, es diferente. La realidad es que el niño sí distingue diferentes grafías y sonidos, lo que sucede es que no es consciente de esto y hay que hacérselo evidente, pero partiendo del hecho de que no se comienza de cero como lo piensan los maestros que aplican los métodos tradicionales:

La escritura y la lectura de los niños que se encuentran en el proceso de aprendizaje de este objeto de conocimiento presentan muchos errores como son: omisiones, introducciones, confusiones, contaminaciones, etc., que se han venido tratando como problemas de discriminación auditiva y visual. El trabajo de Emilia Ferreiro permite modificar esta visión planteando esos errores no como consecuencia de dificultades perceptuales, sino conceptuales. A continuación presento cómo algunos de los errores más comunes que aparecen en las producciones de los niños se pueden entender desde otra perspectiva.

Quirós y Della Cella dicen, en su libro sobre la dislexia, que:

... un defecto que suele aparecer en los niños digléxicos es la falta de respeto por estas categorizaciones (unión de las letra y categorización de grupos de letras), cosa evidente en la alteración de la estructura de la frase, en las mezclas de sílabas de una palabra con otra que le sucede, o en la "contracción" o "deformación" de algunas pala--

bras. Por esta razón, en algunos casos puede resultar conveniente la utilización de otro tipo de letra que permita una mejor unión y ligadura entre los elementos constitutivos de la palabra... ³⁶

La cita anterior permite observar que los autores tratan el problema de la unión de palabras como una dificultad perceptual, en donde no pueden separar dos palabras que tienen que ir separadas porque el tipo de letra "script" se los dificulta. Sucede que, casualmente, lo que se une a la palabra siguiente son palabras cortas que tienen pocas grafías como lo son las conjunciones, artículos, preposiciones y monosílabas. Recordando que uno de los requisitos que piden los niños para decir que una palabra se puede leer y escribir es la cantidad mínima de grafías, es posible entender que los niños unen ésta, no por una dificultad perceptual, sino que no conciben el hecho de dejar dos o tres letras solas porque, para ellos, no dicen nada si están aisladas.

Si fuera problema perceptual, entonces unirían y separarían las letras al azar, lo cual no sucede. El que haya una regularidad en lo que une, indica que el niño reflexiona sobre lo que tiene que escribir antes de hacerlo, no copia un modelo, sino que sus producciones son consecuencia de una seria reflexión y están de acuerdo con sus hipótesis.

El niño que omite algunas letras cuando está escribiendo, lo hace, no porque no pueda distinguir las diferentes grafías que están escritas en el pizarrón o por no distinguir los diferentes fonemas cuando se le dicta una palabra, sino que, la mayor parte de ellos, presentan estas omisiones porque no han concebido a la escritura como una correspondencia entre una grafía por cada sonido. El niño que hace esto, en realidad está a pocos pasos

de llegar a escribir de manera alfabética, pues ya concibe la escritura como un sistema de representación del lenguaje oral.

Hacer la correspondencia entre la sucesión de fonemas del lenguaje oral con la sucesión de grafías de la escritura no es tan sencillo como parece para el maestro. Este momento es el final del proceso evolutivo que sigue el niño en el aprendizaje de la lengua escrita y, precisamente es en este punto donde comienza la enseñanza tradicional. Por esta razón, no es raro encontrar errores en las lecturas y escrituras de los niños. No están tomando en consideración el proceso evolutivo en el que sólo para unos niños la información transmitida es asimilable.

Resumiendo, los principales puntos en los que una concepción tradicional y una concepción psicogenética del aprendizaje de la lecto-escritura se diferencian son las siguientes:

1. La concepción del aprendizaje del sistema de escritura como el aprendizaje de una técnica en donde el niño sepa distinguir sonidos y grafías para hacer la correspondencia entre ellos, frente a la concepción del aprendizaje del sistema de escritura como un sistema de representación del lenguaje en el que el esfuerzo del niño va encaminado al conocimiento de saber que lo que se escribe son los sonidos y lo que se deja fuera es el significado.
2. El niño es el receptor pasivo de la información necesaria para aprender la mecánica de la lectura y la escritura, frente al niño que, como sujeto activo, construye el conocimiento a través de un proceso cognoscitivo.
3. El uso de un buen método garantiza un buen aprendizaje, frente a la idea de que el método puede favorecer o entorpecer el proceso de apren-

dizaje, pero que está supeditado a los esquemas asimiladores de cada uno de los niños.

4. La idea de que el niño antes de entrar a la escuela no sabe nada sobre el sistema y, después de recibir la información por parte del maestro, ya lo sabe casi todo y lo puede aplicar espontáneamente, frente a la concepción de que el niño, para saber hacer la correspondencia entre los aspectos orales del lenguaje con los aspectos gráficos de la escritura, sigue un proceso evolutivo que comienza mucho antes de recibir una educación formal.
5. Los principales problemas que aparecen en la lectura y la escritura de los niños son de tipo perceptual, frente a la idea de que las principales dificultades son de tipo conceptual, en donde el niño está buscando una regularidad al sistema.
6. Concebir a la lectura como una decodificación de grafías y a la escritura como la recodificación de sonidos, dos actividades complementarias pero diferentes al grado de separar el momento de su enseñanza: primero lectura, después escritura, o viceversa, frente a la concepción de la lecto-escritura como sistema de representación en donde el niño, para comprender su estructura, realiza simultáneamente tanto actividades de producción como de interpretación.³⁷

6. Conclusiones

Hace tanto tiempo que dejamos de ser niños que realmente no podemos recordar cómo fue que aprendimos a leer y a escribir. Una cosa es cierta, todos nosotros fuimos a la escuela, recibimos una enseñanza formal y aprendimos a leer y a escribir. Pero, ¿qué tanto se nos dificultó este aprendizaje? ¿Qué pensábamos de la información que nos transmitía el maestro? ¿Qué tipo de problemas tuvimos y cómo los resolvimos?

Al revisar la bibliografía que utilicé para hacer este trabajo, éstas y otras interrogantes se me presentaron. Por un momento me puse a pensar que realmente me ha de haber costado mucho trabajo aprender a leer y a escribir, cosa que ahora siento que es tan fácil. Creo que si hubiera sabido lo complicado que era comprender el sistema de escritura, difícilmente lo hubiera podido aprender, y creo que le hubiera pedido a mi maestra que tratara de entender el tipo de problemas que estaba teniendo para que no pidiera las cosas que en ese momento no entendía.

En fin, estas reflexiones me han permitido valorar a todas las personas que han aprendido a leer y a escribir porque me doy cuenta del trabajo que implicó llegar a hacerlo. Asimismo, he aprendido a valorar el trabajo de los maestros que ponen todos sus conocimientos y esfuerzos para procurar que sus alumnos aprendan y que, si no han podido aprender no ha sido porque el maestro lo haga mal, sino porque desconoce que sus alumnos tienen dificultades conceptuales para poder comprender esa información que les está siendo transmitida.

Si son pocos los niños que pueden asimilar la información que es trans

transmitida por el maestro mediante la utilización de cualquier método tradicional para la enseñanza de la lecto-escritura, se debe a que la gran mayoría de los niños que ingresan al primer año de primaria no conciben el sistema de escritura como sistema de representación del lenguaje. Esto hace que deformen la información de acuerdo con su propia concepción de lo que es el sistema, obligando al maestro a decir que sus alumnos son distraídos, no atienden a la clase, tienen mala memoria y, sobre todo, que tienen un problema de aprendizaje.

Sóloamente teniendo en cuenta al proceso de aprendizaje, se pueden dejar de catalogar muchos de los errores que cometen los niños como fallas en el aprendizaje para concebirlos como un avance en el proceso. El hecho de que los errores que comete un mismo niño que está aprendiendo a leer y a escribir sean tan sistemáticos, permite afirmar que el niño, lejos de estar distraído, le está buscando una regularidad al sistema y, además le está costando mucho trabajo hacerlo.

Para ilustrar de qué forma la escritura de un mismo niño puede analizarse desde dos perspectivas radicalmente diferentes, en seguida presento la manera como una niña escribió una serie de palabras que le fueron dictadas por su maestra.*

La maestra dice: "Vamos a hacer dictado. Número uno, rojo. Número dos, azul. Número tres, verde. Cuatro, amarillo. Cinco, Ana. Seis, Irma. Siete, uno. Ocho, aro. Nueve, dos. Diez, lunes."

* El ejemplo fue tomado de las observaciones hechas en el salón de clases durante la investigación que se hizo en las ciudades de Monterrey, Mérida y Distrito Federal.

texto esperado:	1. rojo	Lo escrito por Laura:	1. vesma
	2. azul		2. a Eene
	3. verde		3. viaza
	4. amarillo		4. amizam
	5. Ana		5. AmadrZEA
	6. Irma		6. IadAnosec
	7. uno		7. unA
	8. aro		8. aAveomGZ
	9. dos		9. dmVWd
	10. lunes		10. y-es-martes

Cuando la maestra corrige el trabajo de Laura le dice: "¿Usted en -- qué idioma me escribió, eh?" Obviamente, todas las palabras que escribió -- fueron calificadas como incorrectas.

Si observamos detenidamente lo que realmente hizo Laura, a pesar de -- que efectivamente parecerían estar las palabras escritas en otro idioma, se puede ver que, a excepción de la décima palabra escrita -- en donde hubo otro tipo de reflexión porque ella escribió la fecha -- ocho de las nueve palabras escritas están iniciadas con el fonema correcto, el resto de las letras son de "relleno", es decir, están allí para hacer "legible" la primera, que sir -- ve de índice del nombre y le da valor sonoro al resto. Todos los nombres -- de colores están escritos con la misma cantidad de grafías. Cuando se pasa a la escritura de los nombres de personas, la cantidad aumenta considerable -- mente (quizá porque Laura ha de saber que el "nombre completo" es nombre y apellido y, por lo tanto, es más largo. Además hay mayúsculas de por medio -- aparte de la inicial). La producción de Laura no está en otro idioma, más bien está en otro sistema.

Su producción, dentro del proceso evolutivo del aprendizaje de la lecto-escritura, se ubica en el grupo de los presilábicos, pero en el último momento de éste. Hay ya, un principio de correspondencia sonora, aunque todavía no sabe que los demás fonemas también se representan gráficamente, pero a partir de aquí, le costará mucho menos trabajo avanzar en el proceso. ¿La maestra se habrá dado cuenta de esto? ¿Será que realmente Laura no escuchó y no pone atención? Yo pensaría que al contrario, está prestando muchísima atención al poder escribir la primera letra correctamente, pero su concepción del sistema es diferente y, por lo tanto, el resultado también lo es.

En fin, hay muchos ejemplos como éste, pero no es la finalidad que persigo en este trabajo el revisar ejemplos. Más bien quisiera que los maestros que trabajan directamente con los niños, revisen nuevamente aquellas producciones hechas por sus alumnos, pero bajo otra perspectiva. Esto no es nada fácil, se necesita mucho tiempo y esfuerzo para modificar una concepción con la que se ha trabajado durante tanto tiempo porque tienen la firme convicción de que, si gran parte de sus alumnos escriben y leen correctamente es porque su práctica docente es efectiva. ¿Pero qué sucede con los alumnos que no lo hacen igual de bien?

Los trabajos de Emilia Ferreiro proporcionan datos empíricos sobre la manera como los niños de México leen y escriben y cómo es que aprendieron a hacerlo. No pretenden convertirse en un nuevo método para la enseñanza de la lecto-escritura, su objetivo es dar a conocer cuál es la participación inteligente del niño en su aprendizaje, aspecto que los métodos tradicionales han dejado fuera. El principal objetivo que persiguen estas investiga-

ciones es comenzar a modificar la concepción que se tiene de lo que es -- aprender a leer y a escribir.

Creo sinceramente que, si quienes planean la enseñanza de la lecto-es-
critura y, quienes directamente trabajan con los niños, conocen que el apren-
dizaje de este conocimiento sigue un proceso evolutivo, y conocen cuál es -
este proceso, facilitarán el trabajo del niño para que pueda aprender a leer
y a escribir. Si comprenden que cada uno de sus alumnos ha tenido diferen-
tes oportunidades de trabajar directamente con el sistema de escritura, y -
que esto determina en gran parte la capacidad que tengan para asimilar una
información, para poder utilizarla adecuadamente, entonces entenderán la im-
portancia de modificar y dosificar la información respetando el ritmo de --
desarrollo de cada uno de los niños.

Apéndice

La técnica y material utilizados dentro de la situación de escritura fue básicamente el mismo que se empleó en las tres investigaciones dirigidas por Emilia Ferreiro, sólo se modificaron las palabras y oraciones propuestas, pero sus características fueron las mismas, por eso voy a describir el material que se usó para la investigación que se hizo con los niños de primaria por ser la más completa.³⁸

Cada una de las series presentadas a los niños contaba con una palabra monosílaba, una bisílaba, una trisílaba, una tetrasílaba y una oración. Esto permitía evaluar si las variaciones en la cantidad de letras eran función de las variaciones en la cantidad de sílabas. Las series para cada toma fueron:

Toma I: Gato	Toma II: Calabaza
Mariposa	Piña
Caballo	Cebolla
Pez	Pan
El gato bebe leche.	El gato come pan.
Toma III: Lápiz	Toma IV: Chile
Pizarrón	Papaya
Pegamento	Tamarindo
Gis	Sal
La maestra coge su lápiz.	La maestra compró papayas.

Al seleccionar estas palabras, se consideró que todas pertenecieran a un mismo campo semántico y que no correspondieran al repertorio escolar usual del primer año de primaria.

Al niño se le daba una hoja blanca tamaño carta y la consigna era: --

"Ahora quiero que en esta hoja escribas... gato (o la palabra correspondiente)." Siempre se siguió el orden indicado en la presentación de las series de palabras.

Si el niño se resistía, el experimentador lo alentaba diciendo: "anda, escribe como tu creas que se escribe, yo sé que no te han enseñado todo, pero escribe como tu creas que vaya." Se dejaba escribir al niño sin presionarlo ni corregirlo, alentándolo siempre a continuar.

Las palabras 2 y 3 de las series se caracterizan por presentar el siguiente contraste: una, pocas grafías pero un referente grande (por ejemplo: "piña"), y la otra, más sílabas pero un referente menor (por ejemplo: "cebolla"). Antes de dictar estas palabras, el experimentador preguntaba al niño si conocía los dos objetos mencionados y cuál era más grande. Luego pedía al niño una anticipación de cantidad, es decir, preguntaba con cuántas letras consideraba él que se debía escribir la palabra pedida.

Material y técnica empleados en la situación de lectura

Para conocer si el niño es capaz de utilizar criterios coherentes de clasificación, se les presentó a los niños una serie de veinte tarjetas para que las clasificaran en función de las que servían para leer y las que no servían para leer. El objetivo era saber si el niño es capaz de discriminar dentro del universo gráfico propuesto, cuáles grafías permiten un acto de lectura y cuáles no. La consigna era: "Mira, vamos a acomodar estas tarjetas: vamos a hacer una fila con las que tu creas que se pueden leer; si hay algunas que tu creas que no se pueden leer, las ponemos acá (indicando el lugar)". Después se le pide la justificación verbal para cada tarje-

ta preguntando: "¿por qué se puede leer ésta?" o bien, "¿ésta por qué no se puede leer?"

Las tarjetas tenían las siguientes características: letras de imprenta (con una sola letra, varias letras iguales, varias letras diferentes, puras consonantes, puras vocales, una sílaba), varias letras iguales pero con diferentes caracteres, mezcla de letras con otros caracteres, letra cursiva (palabra con muchas letras, sílaba con dos letras, letras repetidas), pseudoletras y números.³⁹

Para conocer cómo es que los niños interpretan los textos, se les presentaron 18 láminas, cada una con un texto en letra script, debajo de una ilustración. Las láminas fueron elaboradas tomando en cuenta la correspondencia entre la cantidad de objetos de la imagen y la cantidad de fragmentos (palabras del texto). De aquí que las láminas se clasifican en:

1/1 - un objeto / una palabra: 4 láminas

1/v - un objeto / una oración: 4 láminas

v/1 - varios objetos / una palabra: 6 láminas

v/v - varios objetos / una oración: 4 láminas

En las láminas 1/1, la palabra que acompaña a la imagen es precisamente el nombre del objeto que aparece en ella. En algunos casos, la descripción que el experimentador hacía de la lámina también correspondía al nombre del objeto; en otros casos, se utilizó el nombre de la imagen pero en el texto aparecía otro nombre —aunque era pertinente con la imagen— esto es una situación conflictiva para el niño.

La descripción que el experimentador hacía sobre las láminas que se les presentaron a los niños, tenían la finalidad de crear situaciones conflictivas. De ahí que, en algunas ocasiones se empleó la descripción de varios nombres,

a pesar de que en el texto aparecía una sola palabra; o bien se describía la lámina utilizando una sola palabra, mientras que en el texto aparecía — una oración. En el caso donde aparecía un solo objeto en la lámina y en el texto estaba escrita una oración, también se describió con un solo nombre, ya que la propia imagen-texto resultaba conflictiva.

Después de que el experimentador hacía la descripción de la imagen, se le preguntaba al niño, señalando el texto: "¿Qué crees que diga aquí?" — Una vez que el niño respondía (dando generalmente una anticipación), se le pedía un señalamiento sobre el texto: "a ver... enséñame con tu dedo cómo dice..." para ver qué interpretación se otorgaba a los distintos fragmentos del texto. ⁴⁰

Notas Bibliográficas

1. Vid. Barbosa, ps. 5-6
2. Estadística básica del sistema educativo nacional, p. 41
3. Piaget (1981), p. 189
4. Ibidem, p. 182
5. Schwebel, p. 37
6. Richmond, p. 114
7. Birns en Schwebel, op. cit., p. 128
8. Ferreiro (1984), p. 37
9. Ibidem, p. 340
10. Ibidem, ps. 255-256
11. Ferreiro (1982,1:5)
12. Ibidem, (5) ps. 92 y sigs.
13. Ibidem, (2) p. 68
14. Ferreiro (1984) op. cit., p. 52
15. Ferreiro (1982) op. cit., (3) ps. 54-60
16. Ibidem, (3) ps. 60-68
17. Ferreiro (1984) op. cit., ps. 137-138
18. Ferreiro (1982) op. cit., (3) ps. 68-72
19. Gómez Palacio, p. 26
20. Ibidem, ps. 24-52
21. Basurto, ps. 15-21
22. Torres Quintero en Barbosa, op. cit., p. 51
23. Ibidem, p. 55
24. Durrell en Downing, p. 61
25. Bigge, ps. 389-390
26. Libro para el maestro. Primer grado, p. 71
27. Ibidem, ps. 72-74
28. Quirós, p. 91
29. Ballesteros, p. 83
30. Saldaña, p. 23
31. Alvarez, p. 16
32. Forgas, ps. 19-23
33. Gray, ps. 18-19
34. Olivares, ps. 115-116

35. Ferreiro, julio 1984, p. 3
36. Quirós, op. cit., ps. 317-318
37. Ferreiro, julio 1984, op. cit., p. 1b
38. Ferreiro, 1982, op. cit., (2) ps. 24-26
39. Ibidem, (3) ps. 15-19
40. Idem.

Bibliografía

- ALVAREZ, MANUEL, et. al. Revista Interamericana de Psicología. s.l., 1975. Año 3, No. 4. 32p.
- BALLESTEROS, ANTONIO. El método Decroly. Buenos, Aires, Losada, 1945. - 123p.
- BARBOSA HELDT, ANTONIO. Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos. México, Pax-México, 1971. 234p.
- BASURTO GARCIA, ALFREDO. La lectura; principios y bases para su enseñanza y mejoramiento en todos los grados de la escuela primaria. México, L. Fernández, 1953. 233p.
- BIGGE, M.L. y M.P. HUNT. Bases psicológicas de la educación. México, Trillas, 1970. 735p.
- DOWNING, JOHN, et. al. Madurez para la lectura. Buenos Aires, Kapeluza, 1974. 127p.
- ECO, UMBERTO. Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura; tr. Lucía Baranda y Alberto Clavería; - 3 ed. México, Gedisa, 1982. 267p.
- Estadística básica del sistema educativo nacional (fin de cursos 1982, 1983). México, SEP, 1984. 295p.
- FERREIRO EMILIA, et. al. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. México, SEP-OEA, 1982. (Fascículos 1-5).
- _____, et. al. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México, SEP-OEA, 1979. 298p.
- _____. "Formadores de buenos lectores en América Latina" conferencia dada en el 1^{er} Congreso Latinoamericano sobre Lecto-escritura. San José, Costa Rica, julio 1984. 13p.
- _____. y ANA TEBEROSKY. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño; 4ed. México, SXXI, 1984. 367p.
- FORGUS, RONALD H. Percepción; proceso básico en el desarrollo cognoscitivo. México, trillas, 1973. 460p.
- GOMEZ PALACIO, MARGARITA, et. al. Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Experiencia piloto en grupos integrados. México, SEP-OEA, 1982. 154p.

- GRAY, WILLIAM S. La enseñanza de la lectura y la escritura. Paris, UNESCO, 1975. 30p.
- Libro para el maestro. Primer grado. México, SEP, 1980.
- OLIVARES, MARIA DEL CARMEN. Enseñanza de la lectura-escritura. Procedimiento ecléctico. México, Oasis, 1971. 243p.
- PIAGET, JEAN y B. INHELDER. Psicología del niño; tr. Luis Hernández Alfonso. Madrid, Morata, 1972. 158p.
- . Psicología y pedagogía; tr. Francisco J. Fernández Buey. — Barcelona, Ariel, 1977. 208p.
- . La formación del símbolo en el niño; tr. José Gutiérrez. México, F.C.E., 1961. 401p.
- QUIROS, JULIO DE y M. DELLA CELLA. La dislexia en la niñez. Buenos Aires, Paidós, 1979. 308p.
- RICHMOND, P. G. Introducción a Piaget; tr. Ignacio Alvarez Bara; 6ed. — Madrid, Fundamentos, 1978. 158p.
- SALDAÑA, JORGE, et. al. Revista Interamericana de Psicología. s.l., 1974. Año 2. No. 8. 34p.
- SCHWEBEL, MILTON, et. al. Piaget in the Classroom. New York, Basic Books Inc. Publishers, n.d. 305p.