

21
2ij



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS "ARAGON"**

**LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL
SISTEMA DE ESCRITURA:
UNA APROXIMACION A LA CONSTRUCCION DE
LA PLATAFORMA CONCEPTUAL DEL DOCENTE.**

**TESIS PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
MARIA DE LOURDES LOPEZ-ARAIZA Y CASTRO**



ASESOR: LIC. MA. DE LOURDES RODRIGUEZ PEREZ

SAN JUAN DE ARAGON, MEXICO

AGOSTO DE 1996

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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.

A mis padres por todo su apoyo.

A Ayl Daniela, mi querida hija, por su tiempo.

A la Profesora Socorro Allec Garnica por todas sus enseñanzas.

A Georgina por su solidaridad.

A mis hermanas, mis hermanos y a Nacho por su comprensión.

A la memoria de Pichi.

Dedicatorias.

INDICE

INTRODUCCION	1
1. ANTECEDENTES	11
1.1 Las primeras investigaciones sobre el proceso de adquisición del sistema de escritura.	13
1.2 El origen del planteamiento: una experiencia didáctica.	17
2. MARCO TEORICO	30
2.1 La construcción del conocimiento.	30
2.2 El aprendizaje del sistema de escritura: un proceso de construcción.	36
2.2.1 El aprendizaje de la escritura.	45
2.2.2 El aprendizaje de la lectura.	59
2.3 Un planteamiento metodológico para la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura.	67
2.3.1 Estructura Cognoscitiva.	77
2.3.2 Estructura Conceptual.	83
2.3.3 Estructura Metodológica.	96
3. LA CONSTRUCCION DE LA PLATAFORMA CONCEPTUAL DEL DOCENTE	128
3.1 El saber pedagógico del maestro.	128
3.1.1 Conocimiento sobre el sistema de escritura.	129
3.1.2 Conocimiento sobre el alumno y el aprendizaje.	130
3.1.3 Conocimiento sobre la enseñanza y el proceso enseñanza-aprendizaje.	133
3.2 La Plataforma Conceptual del docente: Una aproximación a su construcción.	139
3.2.1 Elementos y relaciones de la plataforma conceptual.	140
3.2.1.1 Etapa Preactiva.	145
3.2.1.2 Etapa Interactiva.	147
3.2.1.3 Etapa Postactiva.	149
4. A MANERA DE CIERRE	152
ANEXO 1	162
ANEXO 2	166
ANEXO 3	181
REFERENCIAS	197

INTRODUCCION

Hablar de educación -en el contexto escolar- implica reconocer la función social que desempeña la escuela en la compleja tarea de transmitir la cultura que una determinada sociedad posee.

Desde esta perspectiva todo proceso educativo consiste, esencialmente, en la promoción y adquisición de determinados saberes históricamente contruidos y socialmente organizados, así como de las normas y valores que una sociedad vehiculiza a través del proceso educativo. Es en este proceso donde la promoción y adquisición cognoscitivas conforman las actividades centrales en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares.

En nuestro análisis identificaremos que la alfabetización se constituye en una de las funciones primordiales de la escuela para señalar que la enseñanza del sistema de escritura cobra relevancia no sólo como contenido escolar, sino como un objeto de existencia cultural y en ese sentido, como uno de los vehículos para acceder a formas culturales y científicas más avanzadas.

Un análisis de las prácticas escolares que han caracterizado por mucho tiempo a la enseñanza de la lectura y la escritura reporta que la escuela, al no compartir esta concepción y al no reconocer la función social del sistema de escritura en el contexto de la comunicación, le asigna una función meramente escolar; es decir, en la escuela se aprende a leer y a escribir sólo lo que en la escuela se determina que debe leerse y escribirse.

Por otra parte, la escuela ha hecho la distinción entre el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura y su uso; primero se aprende la mecánica para leer y escribir y sólo más tarde se pone énfasis en la comprensión de lo que se ha leído o escrito.

La consecuencia de esta realidad educativa es que el aprendizaje del sistema de escritura para el niño está asociado con el hastío y el aburrimiento, al enfrentarse cotidianamente a un conocimiento que se aleja de su lógica y de sus posibilidades cognoscitivas; para el maestro, la enseñanza implica seguir el mismo camino asociado a la rutina, a los mismos contenidos y a las mismas dificultades de aquellos niños que no logran comprender la lógica y la secuencia de un programa de enseñanza que niega la existencia social y cultural del sistema de escritura y que ignora, además, los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje escolar en general, y del sistema de escritura, en particular. (Gómez-Palacio M., González L., López-Araiza, M.L., Adame, G. 1992, p.6).

Creemos que esta problemática radica no sólo en la concepción del sistema de escritura que predomina en la escuela y en una preocupación permanente por encontrar la "mejor" manera de enseñar a leer y a escribir, basada en una concepción particular de aprendizaje; sino, fundamentalmente, en lo que Remedi (1987, p.40) llama "la contradicción básica que caracteriza al proceso enseñanza-aprendizaje" y que el maestro debe tener presente desde lo metodológico; la relación entre la tarea planteada y el esquema conceptual que posee el alumno para realizar dicha tarea, respecto de un determinado conocimiento, e incidir favorablemente en el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares.

Ante esta realidad consideramos necesario replantear la perspectiva teórico-metodológica desde la cual abordar la enseñanza y el aprendizaje

del sistema de escritura, así como la forma de analizar los procesos que le dan sentido y significado a las prácticas escolares. Es en este contexto que debe pensarse y desarrollarse el proceso enseñanza-aprendizaje, particularmente del sistema de escritura, reconociendo que una situación educativa promueve procesos de interacción social en la construcción de conocimientos.

Para comprender dichos procesos sociales, en acuerdo con Carr y Kemmis (1988): "conviene centrar la atención en conferir la categoría de 'problemático' a 'lo que cuenta como conocimiento' ya que ello facilita la indagación de las formas en que el saber se organiza socialmente, se transmite y se valora en las escuelas" (p.100).

En este sentido, la escuela representa uno de los espacios donde los sujetos construyen su propio conocimiento, para apropiarse del conocimiento de otros, al asumir la responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los alumnos e "intentar -y no con mucho éxito en numerosos casos- proporcionar una dirección a dicho aprendizaje..." (Stenhouse, 1987, p.53); para cumplir con esta responsabilidad, la escuela adopta la estrategia de enseñanza.

Este mismo autor señala que "la enseñanza equivale a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios" y agrega, "una estrategia de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor". (p.53)

En esta tesis, el enfoque metodológico que se propone problematiza uno de los contenidos escolares, el sistema de escritura, en tanto elemento de

mediación entre la enseñanza y el aprendizaje y promueve una descentración del problema del método hacia el conocimiento, como una ruptura desde la cual sea posible comprender el proceso enseñanza-aprendizaje como un espacio en el que la construcción del conocimiento cobra relevancia para los sujetos que protagonizan el acto educativo.

Desde esta perspectiva, creemos necesario problematizar también el papel del maestro, para poner de manifiesto los alcances de su intervención en ese proceso de construcción y reconocer cuál es la base conceptual desde la cual decide su accionar pedagógico, y si, al someterse a un proceso consciente de reflexión, promueve la construcción de nuevos significados y nuevas representaciones mentales desde las cuales pueda interpretar y comprender las diversas situaciones educativas.

Consideramos que esto, en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura, será posible en la medida en que el maestro tenga acceso a la reconceptualización del sistema de escritura como objeto de conocimiento; de los procesos que subyacen a su aprendizaje; a la comprensión del papel activo de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje; de su accionar desde lo metodológico y de su propia práctica pedagógica.

Al ofrecer nuevos conceptos, existe "la posibilidad de adquirir más conciencia de los patrones básicos de pensamiento en función de los cuales los propios actos adquieren sentido". El enfoque interpretativo ofrece la posibilidad -en este caso al maestro- de reconsiderar las creencias inherentes al pensamiento y, en este sentido, poder influir en su propia práctica. "La práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla" (op. cit., p.106).

El objeto de estudio de esta tesis es el conocimiento escolar referido, particularmente, al proceso enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura que, en una nueva dimensión del constructivismo, valora el protagonismo del maestro y de los alumnos en la construcción de significaciones compartidas en una relación centrada en el enseñar y el aprender.

Nos interesa particularmente centrar nuestra atención en el maestro y su accionar desde lo metodológico, en el proceso de apropiación que subyace al desarrollo de un planteamiento didáctico cuyo principio metodológico - el pasaje de una situación didáctica a una situación de aprendizaje- implica un proceso de reflexión y reconstrucción continua del saber que posee para comprender y transformar las situaciones educativas en las que decide su intervención.

Esta idea recupera el interés apuntado por Schwab (citado por Carr y Kemmis, op. cit.) sobre lo práctico y la consideración de las ventajas y desventajas de los motivos de una decisión antes de adoptarla. Este tipo de consideración se requiere cuando -en una situación didáctica- se consideran diferentes opciones de acción que el maestro habrá de realizar en la búsqueda por incidir en el aprendizaje de los alumnos; la decisión estará referida a aquellas líneas de acción que expresa más plenamente esse compromiso.

"La deliberación práctica está informada, no sólo por las ideas, sino también por las exigencias prácticas de cada situación, el juicio crítico y la mediación del criterio del agente son siempre indispensables" (p.108).

Las reflexiones que dan origen a esta tesis, se inician en el trabajo docente realizado (1980) con la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita*.

Se incrementan con la Capacitación y Asesoría Técnica (1983-1987) a maestros de Grupo Integrado; comienzan a tomar más forma durante la capacitación a profesores, realizada a nivel nacional en el Proyecto Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita: IPALE* (1987-1989).

Es en este contexto, que surge la idea de explicar las repercusiones que, en la práctica pedagógica de los maestros, tiene el trabajo con la Propuesta y que se concretan en la construcción de la Plataforma Conceptual.

En la búsqueda por comprender este proceso de construcción, fue necesario recuperar nuestra propia experiencia para reconocer el sentido de las acciones realizadas; después, al considerar que las acciones de los sujetos sólo pueden ser interpretadas por referencia a sus intenciones o propósitos de llevarlas a cabo, fue posible recuperar la experiencia de los maestros e identificar los significados subjetivos que las orientaban para comprender su accionar.

* Esta propuesta fue creada para atender a niños repetidores de primer año de primaria con el fin de remediar las dificultades que presentaban para adquirir la lengua escrita y, de esa manera, promoverlos a segundo grado.

* Servicio de Educación Especial que fue creado para atender a los alumnos que habiendo tenido experiencia en primer grado no lograron adquirir la lengua escrita y cálculo.

* Proyecto que fue creado como una estrategia para abatir el alto índice de reprobación en los dos primeros grados de educación primaria, con base en la aplicación de la Propuesta antes citada.

Entre la historia personal del maestro y las condiciones sociales en las que desarrolla su hacer, se tejen las redes de significados desde las cuales interpretan de manera particular la realidad. (Carr y Kemmis, op. cit., p.104)

Se parte de la base de que la práctica pedagógica del maestro, tiene su sustento en una serie de nociones y conceptos que constituyen el saber pedagógico que interioriza a lo largo de su formación y de su práctica profesional.

Dicho saber se refiere tanto al contenido de un determinado conocimiento -en este caso el sistema de escritura- como a la forma de enseñanza y su aprendizaje.

Consideramos que el trabajo con la Propuesta requiere de un planteamiento metodológico como el que aquí se propone y que a su apropiación, le subyace la construcción de la Plataforma Conceptual como el espacio en el que se reconstruye y se resignifica el saber pedagógico. Es desde esta Plataforma Conceptual que el maestro reorienta su práctica pedagógica y, en este sentido, la modifica en el proceso enseñanza-aprendizaje en general y del sistema de escritura en particular.

Dicho planteamiento, basado en la construcción de la estructura metodológica para la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura, pone énfasis en la actividad reflexiva que realiza el maestro como nexo de la relación básica del conocimiento: la relación sujeto-objeto en el contexto de la interacción constructivista del conocimiento.

Es esta actividad reflexiva la que habrá de identificarse para aproximarnos a la construcción de la Plataforma Conceptual que creemos necesaria para la transformación de la práctica pedagógica.

Los alcances de este trabajo quedan delimitados, únicamente, a la descripción de ese proceso y a la identificación de los elementos estructurales de dicha Plataforma Conceptual.

Lo anterior está determinado por el interés de iniciar el estudio sistemático de la enseñanza -como actividad intelectual- que realiza el maestro cuando construye un conocimiento sobre su propio saber pedagógico.

Frente a las diferentes propuestas didácticas que, ancladas en la pedagogía de la escuela nueva, centran su interés por la actividad del niño, tratamos de recuperar el paradigma que revaloriza a la enseñanza como un hecho complejo en el que participan las condiciones del que aprende pero también, fundamentalmente, del que enseña en sus múltiples transacciones.

Reconocemos la necesidad de contar con una teoría que se relacione directamente con la práctica, esa es nuestra búsqueda.

En el primer capítulo se presentan brevemente los principales hallazgos de las investigaciones que sobre el aprendizaje del sistema de escritura se han realizado en nuestro país, así como el análisis de la experiencia que ha resultado de la aplicación de estos hallazgos en el ámbito escolar. Los resultados de este análisis se presentan como los antecedentes que dan origen a las reflexiones que orientan el planteamiento que en esta tesis se realiza.

Las consideraciones a algunos postulados teóricos de la Epistemología de J. Piaget permitirán reconocer el proceso de apropiación que subyace al aprendizaje del sistema de escritura y a éste, como objeto de conocimiento de naturaleza conceptual, cuya función social es la comunicación; los aportes de la teoría lingüística permitirán concebirlo como un sistema de representación de estructuras y significados del sistema de la lengua.

Desde esta perspectiva teórica, se reconocerá que el desarrollo del planteamiento metodológico que aquí se hace para la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura, de corte constructivista supone, para el maestro, un proceso de apropiación que implica comprender un determinado objeto de estudio constituido, en este caso, por la relación sujeto-objeto en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura.

Este planteamiento metodológico rescata algunas consideraciones de la Teoría Socio-histórica de L. Vygotski, desde las cuales se revaloriza el protagonismo del maestro; al explicitar los elementos metodológicos que subyacen a nuestro planteamiento, se reconoce la trascendencia de su intervención pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura. La articulación de estos elementos conforman el Marco Teórico que se presenta en el segundo capítulo.

El reconocimiento de la especificidad de la práctica docente -el trabajo en torno al conocimiento- permitirá identificar la actividad central del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, que lo define y ubica como el nexo de la relación básica del conocimiento: la relación sujeto-objeto.

La explicitación de esta actividad y sus repercusiones en la práctica pedagógica, permitirán reconocer el proceso de reconceptualización que subyace a la Plataforma Conceptual; la aproximación a su construcción se presenta en el tercer capítulo.

Finalmente en el cuarto capítulo y a manera de cierre, se presentan las consideraciones generales en torno a la ruptura epistemológica que aquí intentamos evidenciar como la base conceptual de nuestro planteamiento metodológico. Así mismo, se presentan las consideraciones relativas a la construcción de la Plataforma Conceptual, como aspecto básico de esta tesis que, como elemento clave para la resignificación de la práctica pedagógica en torno a la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura, obligan a plantear algunas líneas de reflexión para nuevas investigaciones.

1. ANTECEDENTES

La enseñanza de la lectura y la escritura es una de las tareas fundamentales de la educación primaria; durante el primer grado, el trabajo del maestro se centra en esta tarea, en tanto que su aprendizaje es la condición del éxito o del fracaso escolar (la enseñanza del cálculo elemental es otra tarea). En función de que esta condición se cumpla, el maestro reconoce si los alumnos han aprendido en términos de aprovechamiento académico y decide, bajo determinados criterios, personales y/o combinados con los que oficialmente se establecen, la promoción escolar de los alumnos al segundo grado; es en la consideración sobre la forma en que leen y escriben, que el maestro reprueba o aprueba a los alumnos, determinando su promoción al siguiente grado y las condiciones de aprendizaje con las cuales se enfrentarán a los grados escolares subsiguientes.

La consecuencia para los alumnos que son reprobados es el fracaso escolar que puede identificarse como la repitencia y/o la deserción escolar, dos de los principales problemas que enfrenta la educación a nivel mundial. Quienes son promovidos al segundo grado, bajo dichos criterios, pasan a formar parte, en su gran mayoría, de las filas de analfabetas funcionales; es decir, se convierten en sujetos para quienes la lectura y la escritura no se constituyen como verdaderos instrumentos de reflexión y análisis que facilitan el enriquecimiento cultural como usuarios del sistema de escritura y que habrán de recorrer la primaria, la secundaria e incluso el bachillerato y la universidad, con serias carencias en su desarrollo lector y escritor.

Desde esta perspectiva, la responsabilidad del fracaso en el aprendizaje se le atribuye al alumno, quien presenta un problema de aprendizaje, como producto de una patología particular y que excluye a la escuela de toda responsabilidad.*

En palabras de Smith (1990):

Los criterios escolares no tienen existencia concreta más allá de la entidad administrativa que la escuela configura, ni reflejan por cierto, ninguna condición real del alumno, simplemente, habría que considerar que están fuera de esos criterios y no el indicador de que presentan algún problema. (p.197)

El alto índice de repitencia escolar y el incremento de la deserción escolar, durante los dos primeros grados de educación primaria, generan en el docente, y en la escuela como institución, una preocupación por remediar el problema reduciéndolo a la búsqueda de métodos y formas de evaluación o solicitando la intervención de especialistas, en quienes deposita la "solución" de un problema que se origina en la concepción de aprendizaje y en las formas metodológicas utilizadas para la enseñanza de la lectura y la escritura.

* Un niño con problemas de aprendizaje presenta plenas capacidades cognitivas, es decir, posee una inteligencia normal; sin embargo, por razones particulares, presenta dificultades en la adquisición de la lengua escrita o el cálculo, pero que puede manifestarse brillante en otras áreas de conocimiento. El problema en el aprendizaje no puede (ni debe) ser tomado como dato inmediato de la existencia de una patología en el niño. (SEP. 1982, Los Grupos Integros. México: DGEE.)

Las consecuencias de esta forma de abordar el problema se observan en los esfuerzos que distintas instancias educativas realizan en la creación y desarrollo de diversos programas, tanto de tipo remedial como preventivo.

1.1 Las primeras investigaciones sobre el proceso de adquisición del sistema de escritura.

Ante esta problemática, en México se realizaron investigaciones con alumnos en enseñanza regular, con el fin de conocer las causas que originan la repetencia escolar.

Una de las primeras investigaciones, "El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura", permitió reconocer las consideraciones que tienen los niños muy pequeños respecto de los actos de lectura y escritura y la identificación de una evolución conceptual en el niño, que comienza antes de los seis años de edad. Este desarrollo conceptual se presenta con un ritmo evolutivo diferente en cada niño, de acuerdo con las oportunidades que le ofrece el medio social en el que se desenvuelven para obtener un aprendizaje informal del sistema de escritura.

En este sentido, se observó que los niños de clase socioeconómica baja, en comparación con los de clase media, difieren del punto de partida desde el cual aprenden el sistema de escritura y del punto de llegada (conocimiento previo con el que cuentan -producto de la información que les provee el medio social- al ingresar al primer grado,) lo cual, a los primeros, los pone en serias desventajas respecto del aprendizaje escolar.

¹ Ferreiro, E., Gómez Palacio, M., Guajardo, E., Fodríguez, B., Vega, A., Cantú, R. 1979. México: SEP-OEA-DGEE

Cabe señalar que el conocimiento previo que poseen los alumnos respecto del sistema de escritura varía de acuerdo con las oportunidades de aprendizaje informal que les brinda el medio socio-cultural en el que se desarrollan; así, podemos encontrar alumnos de clase socio-económica baja para quienes el sistema de escritura no se ha convertido en objeto de reflexión, es decir, sus esquemas de asimilación no están preparados para otorgar significación al conjunto de marcas gráficas que -en el contexto de letreros, etiquetas, periódicos, revistas, etc.- encuentran en su entorno.

Por otra parte, habrá niños que inician otorgándole alguna significación a dichas marcas gráficas pero que, debido a la falta o poca participación en actos de escritura y lectura por parte de otros en su ambiente cotidiano, presentan hipótesis aún primitivas respecto del uso de las mismas. Esta es una seria desventaja frente a otros niños que, por las características del medio socio-cultural en el que se desenvuelven -el cual les ofrece mayores oportunidades de aprendizaje informal- desarrollan esquemas de asimilación más complejos, desde los cuales otorgan niveles de significación cualitativamente diferentes a los textos producidos por otros y a los que ellos comienzan a construir espontáneamente.

Este tipo de experiencias, frente a las expectativas y demandas que presenta la escuela, constituyen las posibilidades desde las cuales los niños se enfrentan a un objeto que no es del todo desconocido (para ellos), pero que la gran mayoría de los maestros ignoran, partiendo del supuesto de que los alumnos, cuando ingresan al primer grado, no poseen ningún conocimiento cuando se trata de enseñar a leer y a escribir, bajo los criterios curriculares establecidos que supeditan la educación al

nivel de maduración alcanzado por los niños y que diferencia como fases sucesivas: el aprestamiento o ejercicios preparatorios, la codificación y al final, la comprensión de los textos escolares.

Una segunda investigación, "Análisis de las perturbaciones en el proceso de adquisición de la lecto-escritura" , con niños de primer grado de educación primaria, permitió verificar la existencia de un proceso de apropiación del sistema de escritura y su categorización, al reconocer la variación que en el ritmo de aprendizaje presentan los niños, de acuerdo con las posibilidades que su medio socio-cultural les brinda para interactuar con la lectura y la escritura; por otra parte, estos resultados mostraron que un alto porcentaje de alumnos son aprobados o reprobados aun cuando, en ambos casos, presentan los mismos conocimientos.

Como aporte principal, estas investigaciones demostraron que todos los niños siguen un mismo proceso en el aprendizaje del sistema de escritura, aunque distinto en su evolución, y proporcionaron las bases teóricas para el diseño de actividades de aprendizaje que, bajo la concepción de la didáctica constructivista, conforman la Propuesta para el aprendizaje de la Lengua Escrita (en adelante Propuesta). Esta Propuesta está constituida por un Manual, una Guía de Evaluación y un Tarjetero de actividades de aprendizaje.

En el Manual se presenta la fundamentación teórica que sustenta el trabajo con las actividades de aprendizaje y que se deriva de los planteamientos de la Teoría Psicogenética de J. Piaget; una concepción de

* Ferreiro, E., Gómez Palacio, M., y Cols. 1982. México: SEP-OEA.

aprendizaje congruente con dicha teoría; las repercusiones de ésta en el papel del maestro y las líneas didácticas generales que habrán de considerarse para el trabajo con los alumnos.

La Guía de Evaluación consta de cuatro evaluaciones (versión 1987) que se realizan a lo largo del periodo escolar, para identificar las diferentes conceptualizaciones que presentan los alumnos. Al final de dicho periodo, y con base en los resultados de las evaluaciones, se identifican los distintos patrones evolutivos que presentaron los alumnos, como una evidencia del proceso de aprendizaje seguido por cada uno de ellos a lo largo del periodo escolar.

El tarjetero contiene una serie de actividades que son sólo ejemplos o "propuestas" de actividades, para desarrollarlas con los alumnos durante la clase. Las actividades se diseñaron con base en las características de las distintas conceptualizaciones que presentan los niños a lo largo de su aprendizaje, para que el maestro seleccione, de acuerdo con los resultados de cada una de las evaluaciones, aquellas actividades que promuevan avances significativos en la construcción particular que los alumnos realizan en el aprendizaje del sistema de escritura. Los objetivos de las actividades son, en algunos casos, los mismos que se establecen en el programa oficial de primer y segundo grados; la diferencia que existe entre la Propuesta y éste radica en la manera de abordar los objetivos y el uso que se dé a los materiales escritos, lo que implica mayor libertad para que el maestro elija las actividades a trabajar, y en este sentido, cuente con mayores posibilidades de decisión sobre la organización del contenido de esta área de conocimiento.

Como una alternativa de solución al incremento del índice de repitencia escolar, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría

de Educación Elemental, decide implantar esta Propuesta en los dos primeros grados de educación primaria.

1.2 El origen del planteamiento: Una experiencia didáctica.

En el contexto del Proyecto: Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita "IPALE" (actualmente Proyecto PALEM), comenzamos a realizar una serie de reflexiones en torno a las implicaciones que, en la práctica pedagógica de los maestros de 1° y 2° grados de Educación Pirmaria que participaban en dicho Proyecto, tiene el uso de la Propuesta Didáctica antes descrita, basada en la teoría Psicogenética de J. Piaget como fundamento central para el proceso aprendizaje del sistema de escritura.

Este Proyecto se inserta en el ámbito de una tradición pedagógica que resume prácticas concretas, cuyo origen va más allá del curriculum vigente; se encuentra en varias generaciones de maestros cuya formación respondió a condiciones históricas, institucionales y sociales diversas pero que coinciden contemporáneamente en la escuela. Esta historicidad es paralela a la historia misma de la instrucción pública y a las demandas que las fuerzas sociales generan como necesidades colectivas. (Rodríguez, et. al. 1985, p.20)

Al respecto la misma autora señala que diversos sectores sociales, productivos y culturales tienen determinadas exigencias a satisfacer por medio del sistema de escritura y que algunos autores relacionan la libertad del pueblo y la soberanía nacional con el nivel de alfabetización que posee la población en cuanto al uso de dicho saber.

Así, las prácticas responden a la tradición pedagógica que caracteriza a una organización escolar definida por una enseñanza tutelada y autoritaria que logra, a través de una disciplina, someter al alumno para recibir y reproducir, mecánica y pasivamente, la transmisión verbalista que se le ofrece y cuyo éxito y eficacia se miden en la adecuada realización de las copias, las planas y los dictados, evidencias tanto de la buena enseñanza, como del aprendizaje.

La tradición pedagógica en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura resume determinadas prácticas escolares que histórica y socialmente se arraigan en una concepción institucional del sistema de escritura, por varios factores: a) la propuesta didáctica que, expresada en los libros de texto, les impone el sistema educativo; b) el método que se use en ese momento combinándolo, la mayoría de las veces, con el que más les convence; c) la concepción de aprendizaje que sustenta y d) las ideas y creencias que poseen respecto de lo que se debe leer y escribir en la escuela y, en ese sentido, lo que debe aprenderse.

La observación de las prácticas escolares permite identificar diversas formas de enseñanza que, guiadas por una distinción entre el aprendizaje inicial de la lectura y escritura y su uso, conducen a una fragmentación y a una descontextualización del sistema de escritura como objeto de uso social.

Tradicionalmente estas prácticas inician con la línea identificada como del "aprestamiento" que, como señala García (1993, p.29), está influida por el concepto de maduración importado de la biología, (entendido entonces como desarrollo endógeno del organismo) que dio lugar al diseño y aplicación de tests para diagnóstico y medición de la madurez, como el "A B C" de L. Filho. En lo didáctico, estimada como prerrequisito para el

aprendizaje, derivó en la propuesta de actividades de ejercitación funcional, donde el énfasis se ponía en los componentes neuro-psicomotrices de los procesos de lectura y escritura.

Posteriormente la escritura se reduce a la elaboración de "planas", a la "copia" de un modelo previamente establecido y a la transcripción gráfica de las emisiones sonoras que, a través del "dictado", realizan los alumnos cotidianamente; por otra parte, la lectura se concibe como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas a unidades sonoras, y su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo. "Se enseña a reconocer las palabras pero pocas veces se enseña a utilizar los libros", dice Felipe Garrido (Rodríguez, 1985, p.23). Nosotros agregaríamos: "pocas veces se enseña a utilizar el significado".

Una vez que se domina la mecánica de la escritura y la lectura, la enseñanza (de 3° a 6° grados) asume formas metodológicas que implican los usos del sistema de escritura para la apropiación de otros contenidos curriculares (ciencias sociales y naturales, por ejemplo); apropiación que, además, es mediada por la intervención del docente, quien determina qué se lee, cómo se lee y qué debe comprenderse.

En este contexto, si la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura están sujetos a las reglas específicas del uso escolar - generalmente a través de la repetición y memorización que de un texto el alumno debe realizar- la clave está, entonces, en encontrar el método de enseñanza que proporcione los resultados esperados (Rockwell, 1982, p.303).

Así, la escuela, desde los primeros grados y durante toda la escolaridad, pone énfasis en el conocimiento técnico o la mecánica de la escritura y la lectura, olvidándose de que estas actividades implican una comunicación entre el escritor-lector y los textos, haciendo caso omiso de los intereses del niño, al predeterminedar los contenidos, los ejercicios o las secuencias, con un punto de partida igual para todos y destinando el mismo tiempo para todos.

Un análisis de las prácticas escolares que han caracterizado por mucho tiempo la enseñanza de la lectura y la escritura reporta que la escuela, al no compartir esta concepción y no reconocer su función social en el contexto de la comunicación, asigna a la escritura una función meramente escolar; es decir, se enseña a leer y a escribir únicamente con el fin de cubrir los requisitos de acreditación que establece el programa de estudio, sin tomar en cuenta los diversos usos sociales de dicho conocimiento.

En el siguiente cuadro se presentan las dos concepciones que actualmente prevalecen en la escuela sobre el sistema de escritura; en él, el lector podrá comparar las características de ambas concepciones así como deducir las implicaciones para la enseñanza.

Función del sistema de escritura

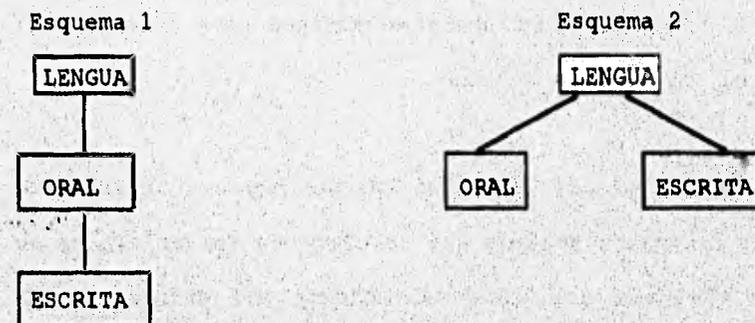
<p>1. Función escolar.</p> <p>Se aprende a leer y a escribir lo que en la escuela se decide qué debe leerse y escribirse.</p> <p>Aprender a leer y a escribir sirve para pasar de grado como un objetivo y no como una consecuencia.</p> <p>Si no se aprende a leer y a escribir se obtiene un fracaso escolar producido, fundamentalmente, por una patología</p>	<p>2. Función social</p> <p>Se aprende a leer y a escribir dentro y fuera de la escuela.</p> <p>Aprender a leer y a escribir sirve para conocer las ideas de otros y para comunicar las nuestras.</p> <p>Aprender a leer y a escribir implica un proceso particular que requiere tiempo, por lo tanto, el ritmo de aprendizaje</p>
---	--

que posee el que aprende. es distinto en cada individuo. En el siguiente cuadro se muestran las diferencias que existen en la concepción de aprendizaje de la escritura y la lectura que subyacen a las prácticas escolares.

<p>1. La escritura es una actividad manual.</p> <p>La lectura es una actividad ocular, la percepción visual que se realiza en forma global.</p>	<p>2. La escritura es una actividad intelectual que requiere un nivel de maduración de las vías y habilidades sensoriales y su ejercitación.</p> <p>La lectura es una actividad intelectual que requiere de habilidades viso-motoras y auditivo-motoras.</p>
---	--

Los siguientes esquemas presentan las diferencias que existen en la concepción del sistema de escritura que subyace a estas prácticas.

CONCEPCION DEL SISTEMA DE ESCRITURA



En el esquema 1, se considera lo oral como la manifestación primera y principal de la lengua y la escrita como la transcripción gráfica que es utilizada a través de la correspondencia con lo oral. Lo oral es una manifestación natural de la lengua y la escritura en una copia cultural.

En el esquema 2, se considera que lo oral y la escritura se encuentran en el mismo nivel y se definen como dos capacidades comunicativas potenciales de la persona. Si bien es cierto que antes es necesario

adquirir el código oral para poder aprender el código escrito, también es cierto que puede alcanzarse dominio del código escrito y utilizarlo independientemente del oral. (Cassany, 1989, p.43)

Cabe señalar que en la perspectiva de la lengua escrita, tratada como un objeto de conocimiento, se afirma que es importante considerar su condición gramatical y aceptar que el niño, al abordar su aprendizaje, está frente a dos sistemas gramaticales: el oral y el escrito. (Rodríguez, op. cit. p.18)

Podemos decir, con el análisis precedente, que la actividad del maestro en torno a la enseñanza del sistema de escritura se reduce a la mera transmisión de un contenido que ha sido delimitado y ordenado por otros (los responsables de elaborar la propuesta didáctica oficial) y lejos de preocuparse por el "qué" se enseña, centra su interés por el "cómo" enseñar y echa mano de todos los recursos a su alcance para conseguirlo; esos recursos asumen el carácter de métodos.

Remedí (1983) señala que el método didáctico aparece como el instrumento que ofrece al maestro los pasos seguros que le permitan volver eficaz su planteamiento. Es la garantía del hacer por encima del sujeto que lo sostenga y del objeto al que se dirija. "Sabemos que todo método parte de ubicarse por encima del vínculo sujeto-objeto...El docente constreñido a su rol de enseñar, desde un saber externo construido por otros, transmite un saber; conduce a una buena integración de la conducta; queda encadenado a órdenes (conceptuales y de capacidades) que lo limitan, lo fijan y lo estructuran para el buen desempeño del rol" (Remedí, op. cit. p.96). El método entonces aparece como un obstáculo para la reflexión de su propio hacer y para la construcción de un saber particular en y desde el cual explique su propia práctica.

En síntesis, observamos que los esfuerzos que despliegan los maestros difícilmente responden a las necesidades intelectuales de los niños.

Frente a estas consideraciones, el Proyecto IPALE privilegió la concepción del sistema de escritura como un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua, el aprendizaje de éste como un proceso de construcción y enfatizó la función social de éste como medio de comunicación y dotó a los maestros de una Propuesta didáctica que, al desarrollarla, garantizaría un cambio en el aprendizaje de los niños, como consecuencia del cambio en la Práctica Pedagógica de los maestros.

Así, nuestro análisis estuvo marcado inicialmente por la búsqueda de la correspondencia entre la fundamentación teórica y las actividades de aprendizaje que se desarrollan en el aula, bajo la idea tradicional de conseguir que la práctica se adecúe a las propuestas educativas o a los principios establecidos en las teorías probadas en estudios aplicados, que no se enfrentan con la realidad total de la clase en una perspectiva completa (Kemmis, 1988, p.29).

Esta tendencia Stenhouse la pone en duda al señalar "que nuestras ideas y aspiraciones sean ya las adecuadas y que se necesita únicamente como una mejor 'operacionalización' del curriculum en las escuelas...la problemática se fundamenta en la relación existente entre nuestras ideas (teorías) y la práctica" (citado por Kemmis, 1988, p. 29).

Reconocer los beneficios que, en términos de aprendizaje escolar, reportaba una Propuesta- de corte constructivista- diseñada con base en el conocimiento del proceso que siguen los niños en el aprendizaje del

sistema de escritura suponía, necesariamente, una forma diferente de abordar la enseñanza y, en ese sentido, una alternativa pedagógica para el maestro.

Sin embargo, lo que se observaba en el aula, en el hacer del maestro y en el hacer de los alumnos, daba cuenta de una multitud de aspectos que impedían establecer esa correspondencia. Identificábamos que, a nivel de discurso, los maestros intentaban argumentar la correspondencia de una actividad determinada con la conceptualización de los alumnos.

Así, el trabajo del maestro consistía en seleccionar actividades específicas para conceptualizaciones particulares. Si en la evaluación diagnóstica del aprendizaje de los alumnos se identificaba, en algunos de ellos, el uso de la hipótesis silábica para escribir palabras, oraciones y párrafos, el maestro recurría al tarjetero y elegía aquellas actividades que consolidaban el uso de esa hipótesis, o bien, las que permitieran que el alumno pasara a la siguiente conceptualización que, en la secuencia lógica del proceso de adquisición, podía elaborar. Así, paulatinamente, el maestro llevaba al niño a pasar -casi como una obligación- a través de cada una de las hipótesis hasta lograr una escritura de tipo alfabético.

Lo anterior puede ser juzgado a la luz de los planteamientos de Vygotski cuando señala "...el aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estudio en el proceso evolutivo, sino más bien va a remolque de dicho proceso...el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo". (Vygotski, 1979, p.138)

Ante esta realidad, creemos que conocer la naturaleza, estructura y función de los objetos de conocimiento, en este caso -el sistema de escritura- así como los procesos particulares que siguen los niños para apropiarse de éste y, en este sentido, comprenderlos, constituye uno de los elementos fundamentales para promover un cambio en las prácticas escolares. De esta manera, los esfuerzos del maestro adquirirán sentido y significado al incidir en el proceso de apropiación que siguen los alumnos.

Por otra parte, para que una adquisición significativa de este objeto de conocimiento tenga lugar, se requiere que la actuación docente rebase los límites de la prescripción curricular, para identificar las nociones que los alumnos han construido respecto a este contenido y actuar en consecuencia, con el fin de dar continuidad al proceso de aprendizaje escolar.

Nuestra propia experiencia docente y su necesaria confrontación con la de otros, dio lugar a otro tipo de reflexiones. En diversas ocasiones afirmamos que la Propuesta constituía una alternativa pedagógica, pero era necesario encontrar el argumento teórico que avalara dicha afirmación.

Fue entonces que el análisis de la problemática metodológica planteado por Díaz Barriga (1986) permitió la consideración de otras categorías, desde las cuales fue posible reorientar nuestro análisis e intentar resolver la problemática didáctica que generaba el trabajo con la Propuesta.

Como señala este autor, el tratamiento instrumental de los problemas metodológicos constituye "una manera de abordar las características de la

enseñanza como un conjunto de pasos técnicos..., que norman, en una relación abstracta, el proceder del maestro en la realización de su labor" (op. cit. p. 83).

Aun cuando la Propuesta planteaba premisas diferentes en torno al aprendizaje, en comparación con la propuesta didáctica oficial vigente, la normatividad que imponía al maestro tenía un carácter pragmático, a pesar de que sus planteamientos conceptuales se presentaban como alternativa científica; la Propuesta en sí misma sustenta una visión instrumental del problema didáctico y "el tratamiento de lo metodológico es realmente omitido" (op. cit. p.84), para presentar un conjunto de actividades de aprendizaje cuyo referente conceptual es la interacción grupal y su división en equipos de alumnos que posean la misma conceptualización, o la más próxima en la secuencia lógica del proceso de adquisición.

Así el problema de la enseñanza se reduce al dominio que el maestro pueda tener respecto del manejo de esta interacción grupal, al desarrollar las actividades de aprendizaje. Si bien, la inclusión del pensamiento psicológico, concretamente el que caracteriza a la Teoría de J. Piaget, en la didáctica, ha permitido un avance significativo en la concepción de los procesos involucrados para la construcción del conocimiento, también ha constituido, frente a las dificultades que expresan los maestros para trabajar con la Propuesta, un factor que distancia la discusión conceptual de los problemas metodológicos.

Como señala García (1993,p.33) "el enfoque psicogenético es insuficiente en lo pedagógico porque opera con un sujeto de aprendizaje que se

alfabetizaría espontáneamente, por lo cual le cuesta configurar un modelo didáctico que, capitalizando los hallazgos del campo de la investigación, lo sitúe en el horizonte de la alfabetización intencional".

Así, el trabajo con la Propuesta reduce el problema de la enseñanza y del aprendizaje a una instrucción que establece una estrategia que garantice su eficacia a través del desarrollo de las actividades de aprendizaje, y que busca congruencia entre los objetivos, la instrucción y la evaluación.

Al maestro se le exige el dominio del modelo, no del conocimiento de la estructura interna de la disciplina a enseñar.

Como señala Díaz Barriga (1986), "la negación de que la resolución de la metodología parte del estudio de la disciplina hace que el planteamiento de la didáctica clásica desde la que se afirma que la relación pedagógica maestro-alumno se funda en el "saber" del docente, dé un giro total hacia la tecnología educativa" (p.88).

Este modelo, el de la Propuesta, no realiza un debate sobre el problema del conocimiento y sus implicaciones metodológicas; desde el fundamento psicológico, desconoce las situaciones y condiciones específicas de cada momento docente y la estructuración de una secuencia de aprendizaje que se deriva de las características de la disciplina.

Cabe señalar que el análisis crítico expuesto hasta aquí, no niega el valor de la concepción constructivista del aprendizaje y la importancia de conocer el proceso de adquisición del sistema de escritura que siguen los niños; la crítica se enfoca al tratamiento de lo didáctico que subyace a la Propuesta y que, de no resolverse, la conmina a ser

reproductora de una visión instrumentalista de la enseñanza (Díaz Barriga, 1986, p.93) y en una "normatividad" que intenta regular la práctica del docente, desconociendo los procesos involucrados y la constitución de un saber disciplinar y con ello, el alejamiento de la especificidad de la práctica pedagógica: el trabajo en torno al conocimiento y su necesaria intervención en el proceso de apropiación de los alumnos.

Esta Propuesta, y otras versiones similares, ha ignorado y deformado las características propias y específicas de los procesos educativos escolares, en tanto que ha considerado que la única fuente válida del aprendizaje es la actividad directa e inmediata del alumno sobre el conocimiento; sugiriendo, así, que cualquier intento externo de intervención en esta relación, concretamente la del maestro, está condenada al fracaso o a producir un aprendizaje puramente repetitivo. Esta idea ha creado ambigüedad sobre el papel del maestro y ha generado serias contradicciones frente a la afirmación tantas veces repetida de que enseñar algo a alguien equivale a impedir que lo descubra por sí mismo.

Sin embargo, cuando se trata de precisar las funciones del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde la dimensión normativa de la Pedagogía, esta ambigüedad se "resuelve" asignándole un carácter de "facilitador", "orientador" o "guía" del aprendizaje dejando sólo en el nivel de su competencia, la optimización de las condiciones para que se produzca la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Esta ambigüedad responde a una manera de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje que no toma en cuenta la interacción sistemática y planificada de los actores del proceso educativo: el maestro

que actúa, es decir, que enseña con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos, el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido de aprendizaje y los alumnos que aprenden en el contexto de interacción social del aula. (Coll, 1990, p.135)

En acuerdo con Rodríguez, A. (1974, citada por Díaz Barriga, 1986, p.95) el abordaje del aspecto metodológico sólo adquiere sentido cuando es tratado como un problema de conocimiento, el planteamiento que aquí hacemos se centra en esta premisa y en la propuesta que hace Remedi (1979) y que ahora nosotros llevamos al contexto de la enseñanza del sistema de escritura, problematizando el tratamiento de la especificidad del contenido a enseñar; la posición del maestro frente al contenido se postula como interrogativa y las reflexiones críticas que de ésta derive, representan un regreso a lo cotidiano, a la experiencia del maestro, punto de partida para una construcción conceptual del saber educativo, específicamente del didáctico, desde el cual, pueda cuestionar su práctica en los fundamentos conceptuales que en ella se concreta.

Por otra parte la incorporación de la teoría sociohistórica cultural y su impacto en el papel del maestro, cobran relevancia al otorgar otro sentido y otro significado a su intervención.

Actualmente, apoyados en las aportaciones de diferentes autores, así como en la experiencia recopilada hasta ahora como docente y con docentes en el trabajo cotidiano del aula escolar, consideramos necesario replantear la perspectiva desde la cual abordar la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura.

2. MARCO TEORICO

2.1 La construcción del conocimiento.

La pertinencia de la Epistemología Genética de J. Piaget, para explicar y comprender los aprendizajes escolares, se evidencia a partir de la explicación que proporciona sobre los procesos y mecanismos que intervienen en la adquisición de nuevos conocimientos.

Si la Epistemología Genética ha estudiado la construcción de las estructuras del pensamiento más generales y universales, desde sus orígenes hasta la formación del pensamiento científico, entonces podemos decir que el aprendizaje escolar consiste en la construcción de conocimientos que tienen una naturaleza básicamente social y cultural. (Coll, 1988, p.6)

Ferreiro y García (1987) sugieren que el reconocimiento de la significación global de la obra de J. Piaget, y su fuerza explicativa, debe buscarse desde la perspectiva que ofrece como teoría del conocimiento y señalan que desde las insuficiencias de la psicología que encuentran a disposición, "Piaget es conducido necesariamente al desarrollo de una teoría psicológica" (p.9).

Ferreiro (1987) señala que el interés que suscita la Teoría de Piaget es porque "se ocupa de la parte nuclear, medular, de los procesos de aprendizaje: los procesos de adquisición de conocimientos" (p.1). La utilización de sus principios, concretamente en el contexto de los aprendizajes escolares, cobra relevancia cuando se parte de afirmar que "todo proceso educativo implica la apropiación de un conjunto de saberes" (Coll, 1981 p.1).

En este sentido es necesario considerar que la Teoría de Piaget es fundamentalmente una epistemología genética, en la que la psicología se convierte sólo en un instrumento para el análisis de problemas específicos de toda teoría del conocimiento. La idea central de la epistemología genética consiste en justificar que el sujeto que interesa es el sujeto en desarrollo. Los estudios realizados por Piaget sobre el pensamiento infantil permiten afirmar que, desde los niveles más elementales del desarrollo, el conocimiento no es jamás una copia pasiva de la realidad externa, sino creación continua, asimilación transformadora.

Piaget (1986) afirma: La epistemología genética se propone, de tal modo, educir la significación de tal o cual forma de conocimiento en función de su propio desarrollo. Pero queda por demostrar que se trata efectivamente de epistemología y no simplemente de psicología genética, dicho de otro modo que esta "significación" buscada es, en efecto epistémica y no exclusivamente relativa al funcionamiento de la inteligencia individual. Nos remitimos en este aspecto, a la definición propuesta de la epistemología, en la introducción de esta obra: "estudio de la constitución de los conocimientos válidos", definición en la cual el término "constitución" engloba a la vez las condiciones de acceso y las condiciones propiamente constitutivas o relaciones cognoscitivas entre el sujeto y el objeto (p.102).

De la cita anterior podemos extraer la idea central de la epistemología genética (y en este sentido del conocimiento), que consiste en construir las mediaciones entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, al reconocer que "el conocimiento no puede concebirse como si estuviera predeterminado, ni por las estructuras internas del sujeto, ni por los caracteres preexistentes del objeto..." (Piaget, 1977 p.8), sino por la mediación de estas estructuras en un vínculo práctico de la interacción efectiva, de la acción objetiva.

La acción aparece así como constitutiva del conocimiento, como el origen de todo conocimiento (Ferreiro, 1987). En el análisis de las conductas más elementales del recién nacido, Piaget postula que el sujeto no conoce más propiedades de las cosas, que aquellas que su acción le permite conocer; en este sentido, el conocimiento es dependiente de la acción y la acción es productora de conocimiento (Ferreiro y García, 1978 p.4).

En este plano de la acción, que todavía no es el de las construcciones necesarias, se plantea el problema de la construcción que consiste en indagar si lo "nuevo" es estable o si está sujeto a transformaciones en el sentido de actualización.

Al respecto Ferreiro y García (1978) señalan que es necesario "adoptar una perspectiva constructivista, que dé cuenta de la constitución del sujeto cognoscente y del objeto en tanto objeto de conocimiento" (p.16). En este sentido, lo que importa señalar es que la acción involucra una transformación del objeto y una transformación del sujeto, respectivamente, transformación física y conceptual y ampliación del dominio de la aplicación de los esquemas.

Desde esta perspectiva, el desarrollo cognoscitivo, para Piaget, es un proceso interactivo y constructivo que se expresa en "continuidad funcional con discontinuidad estructural" (Ferreiro, 1987). La relación entre desarrollo y el papel del sujeto y del objeto se comprende en la medida en que se estudia el desarrollo de una estructura. Coll (1983) define al esquema, ya sea reflejo, de acción o representativo, como un "marco asimilador que permite comprender la realidad a la que se aplica, que permite atribuirle una significación" (p.186).

Los esquemas en la teoría genética son siempre esquemas de acción. En el recién nacido son "esquemas reflejos" y constituyen los instrumentos de interacción y de intercambio de éste con el mundo que lo rodea.

Progresiva y paulatinamente, a través de un proceso de diferenciación, el sujeto construye nuevos esquemas identificados ahora como "esquemas de acción", seguidos por un proceso de coordinación que a su vez genera nuevos esquemas. Estas reestructuraciones se identifican en un periodo de vida del sujeto, alrededor de los primeros dieciocho meses de vida (periodo denominado en esta teoría como sensoriomotriz). La combinación de estos esquemas de acción marcan el punto culminante de la inteligencia práctica y dan lugar a las primeras estructuras intelectuales.

La aparición de la función semiótica alrededor de los dieciocho y veinticuatro meses, aproximadamente (periodo preoperatorio), hace posible que los esquemas de acción puedan convertirse en "esquemas de representación", lo que significa que aquello que fue construido en el plano de la acción es ahora reconstruido en el plano mental.

Estos esquemas de acción interiorizados cumplen la misma función que los esquemas anteriores, es decir, son instrumentos de interacción cognoscitiva a través de los cuales el sujeto atribuye significaciones al mundo, que en definitiva, le permiten ir estructurando la realidad.

En un proceso de diferenciación progresiva y de coordinación creciente, se irán generando nuevos esquemas que agrupados en totalidades, se definen como "operaciones" y las totalidades mismas como "estructuras operatorias". En la evolución psicogenética estas estructuras definen el periodo de las operaciones concretas que, con su gradual modificación, derivarán en las operaciones formales. Coll (1982) afirma que una estructura es "una totalidad organizada de esquemas que respeta determinadas leyes o reglas" (p.186).

Aun cuando los esquemas y las estructuras son de naturaleza diferente, tienen en común constituirse como los instrumentos de interacción cognoscitiva que un sujeto pone en juego para atribuir significaciones a la realidad y, en este sentido, comprender el mundo que le rodea.

Existen dos elementos que Piaget identifica como los responsables de la evolución de los esquemas y de las estructuras antes descrita; estos elementos, definidos como invariantes funcionales, son los mecanismos del desarrollo cognoscitivo que promueven la secuencia equilibrio-desequilibrio-reequilibrio de los esquemas y estructuras (Coll, 1982, p.187).

Todo conocimiento supone necesariamente un factor de asimilación que, al conferir un significado al objeto externo, es transformador del objeto; entendiendo que esta transformación, si bien puede ser física, es esencialmente conceptual, en tanto que dicha transformación se realiza a

través de la incorporación de las significaciones. En virtud de las características del objeto que actuarán como obstáculos a una asimilación completa, el objeto exige la modificación del esquema asimilador. Es así que en la relación básica del conocimiento: la relación sujeto-objeto, el objeto se transforma y el sujeto a su vez, se transforma a sí mismo.

Cabe señalar que la incorporación de significaciones y la consecuente transformación de los esquemas asimiladores generan una ruptura del equilibrio entre ambos procesos, es decir, provocan un desequilibrio, punto en el que se encuentra el motor del desarrollo como el factor responsable de la evolución de los esquema y estructuras.

Un esquema de asimilación encuentra resistencias para incorporar las significaciones, estas resistencias pueden ser debidas a los objetos o situaciones a las que se aplican los esquemas, o bien porque los esquemas aún no se coordinan de manera adecuada, o bien por contradicciones existentes en la de los esquemas en totalidades organizadas.

Cuando esto sucede, se generan reacciones destinadas a compensar estas perturbaciones, dando lugar a una serie de regulaciones. Es importante mencionar que estas reacciones no siempre funcionan como regulaciones, ya que ante una perturbación, un esquema puede aplicarse sin ninguna modificación o puede ser abandonado por un cambio de actividad, es sólo a través de la compensación que se dirige a anular o a neutralizar la perturbación del esquema inicial (Coll, 1983, p.188); que se expresa el carácter constructivo del desarrollo.

La equilibración cognoscitiva es una marcha hacia un equilibrio mejor; toda construcción nueva recurre a compensaciones, en el sentido de reequilibración es un proceso con sus propias regulaciones. La

equilibración de los sistemas cognoscitivos consiste en un doble proceso continuo de asimilación y acomodación, que promueve la construcción de nuevas estructuras de equilibrio y el desarrollo posterior de procesos análogos (Piaget, 1978 citado por Coll, 1983, p.197).

2.2 El aprendizaje del sistema de escritura: un proceso de construcción.

La epistemología genética de Piaget ha puesto en relevancia el papel activo que el sujeto cognoscente juega en todo acto de conocimiento. Sabemos que el conocimiento se desarrolla y se adquiere por aproximaciones sucesivas, en función no sólo de las características particulares del sujeto, sino también de las características particulares del objeto a conocer.

En el contexto escolar, la actividad constructiva del alumno se aplica a los contenidos, éstos constituyen el núcleo de los aprendizajes escolares y forman parte del saber cultural y social. En el acto de aprendizaje el alumno tiene como tarea central la asimilación de conocimientos.

Compartimos el punto de vista de Remedi (1979, p.1) cuando afirma que en el proceso enseñanza-aprendizaje el alumno tiene que aprender lo desconocido, entendiendo lo desconocido como lo no presente en su estructura cognoscitiva.

Esta idea no se contrapone con lo que otros autores han señalado con respecto de que el niño, antes de iniciar su escolaridad, cuenta ya con un conocimiento, en este caso sobre el sistema de escritura, que es producto de la reflexión y construcción de hipótesis sobre ese objeto de uso social, que forma parte del medio en el que se desenvuelve.

Este objeto asume diferentes formas en una variedad de textos que aparecen en : revistas, periódicos, etiquetas, letreros, televisión, o en las actividades familiares, cuando observa a sus hermanos hacer la tarea, al padre o la madre elaborando anotaciones; por ejemplo, una lista de compras, una carta, etc.

Sabemos, como se señaló anteriormente, que las oportunidades de tener un mayor contacto con la lectura y escritura dependen del medio socio-cultural en el que se desenvuelven los niños y que a pesar de diferencias entre unos y otros, el proceso de adquisición por el que atraviesan es similar, pero distinto en su evolución.

Regresando entonces a la idea de Remedi, podemos afirmar que el hecho de que el niño cuente con una estructura cognoscitiva no determina que en ella esté contenida la estructura y características del sistema de escritura, como sistema de representación. En la descripción que más adelante haremos del aprendizaje que siguen los niños respecto de dicho sistema, identificaremos con mayor claridad aquellos elementos que pueden estar contenidos en sus estructuras cognoscitivas.

Por otra parte, el alumno debe apropiarse de un determinado objeto que antes fue procesado científicamente y que en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido mediatizado por el maestro, en el sentido de delimitado y ordenado, a fin de transformarse en objeto de aprendizaje.

En situaciones de aprendizaje el sujeto cognoscente (alumno) se apropia de un determinado objeto de conocimiento, en este caso nuestro sistema de escritura; dicha apropiación implica necesariamente comprenderlo en su estructura y reglas que lo rigen.

El proceso que sigue el niño en el aprendizaje del sistema de escritura nos permite identificar, en sus diferentes manifestaciones, las consideraciones que tiene acerca de los que es leer y escribir, es decir, las producciones gráficas y las diversas interpretaciones que de lo escrito realiza, son los indicadores de las aproximaciones y avances en la comprensión y, por ende, de la apropiación del sistema de escritura.

Estos indicadores o evidencias, que son producto de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento, significan las diferentes formas en que éste opera sobre el conocimiento transformándolo y, de hecho, transformándose a sí mismo en esa apropiación que caracteriza al desarrollo cognoscitivo que definió Piaget, de ahí la pertinencia de su teoría en el ámbito de los aprendizajes escolares.

Coll (1988) señala:

Aprender un contenido implica, desde el punto de vista de la psicología cognitiva actual, atribuirle un significado, construir una representación o un modelo "mental" del mismo (Johnson-Laird, 1983). Cuando hablamos de la actividad mental del alumno, nos referimos al hecho de que éste construye significados, representaciones mentales de los contenidos a aprender. La construcción del conocimiento en la escuela supone así un verdadero proceso de "elaboración" (Shuell, 1988) en el sentido de que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes canales, el profesor entre otros, estableciendo relaciones entre las mismas. (p.14)

Un elemento importante en el proceso de elaboración o de construcción es el conocimiento previo que posee el alumno en el momento de iniciar el aprendizaje. Este conocimiento previo se constituye por una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que el alumno ha adquirido en el transcurso de sus experiencias, y que usa como instrumentos de interpretación que le permiten seleccionar y organizar la información y los tipos de relación que establecerá.

En la medida en que logre relacionar la nueva información y el conocimiento previo, se integra a la estructura cognoscitiva desde la cual atribuye significaciones a sectores de la realidad representados por los contenidos escolares. Construir significados implica modificar los esquemas de conocimiento iniciales, porque los significados construidos, al incorporarse a los esquemas, los modifican y enriquecen; partimos de la base de que el contenido es potencialmente significativo, en tanto genera en el sujeto-alumno tener una disposición favorable para aprender significativamente.

Otro aspecto a considerar es el papel de la memoria, la "memoria comprensiva" por oposición a la memoria mecánica o repetitiva que Coll (1988, p.18), define como un componente básico del aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, concebimos que la escritura y la lectura implican una relación que se establece entre el escritor-lector y el texto, diríamos "una relación de significado" que implica la interacción entre lo que aporta el texto y lo que aporta el sujeto escritor-lector constituyéndose, así, un nuevo significado que éste construye como una nueva adquisición cognoscitiva (Gómez-Palacio, M., González, L., López-Araiza, L., Adame, G., 1993, p.12).

Es en este contexto de interacción cognoscitiva que ubicamos al proceso que siguen los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y cuyas características evidencian la complejidad de dicha adquisición cognoscitiva.

En el contexto de la comunicación, el sistema de escritura tiene una función eminentemente social y, al ser un objeto cultural, es susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad; éstos, al organizar su pensamiento, comunican por escrito sus ideas, sentimientos y vivencias acerca de su particular concepción de la vida y del mundo en que se desenvuelven.

Las posibilidades de uso del sistema de escritura, en los términos descritos anteriormente, dependen, en gran medida, del conocimiento que se tenga sobre las características y reglas que constituyen a dicho sistema en una estrecha articulación con la competencia lingüística y la competencia comunicativa que todo sujeto posee.

La competencia lingüística es el conocimiento que todo hablante tiene de su lengua. A dicho conocimiento le subyace un proceso de adquisición que consiste en el registro de los datos aportados por las producciones lingüísticas que otros hablantes le transmiten en la interacción lingüística cotidiana que tiene lugar en un grupo humano. La capacidad de adquirir una lengua está determinada por la herencia biológica que caracteriza a la especie humana y que pondera su peculiaridad. A diferencia de los animales, el ser humano está dotado de ciertos mecanismos que le permiten decidir en el sentido de "creatividad", cuándo

atender a un determinado estímulo lingüístico, qué forma lingüística emplear, así como la posibilidad de comunicar su reacción, utilizando estructuras lingüísticas que antes no había escuchado (García, F. 1986, p.3).

En el proceso de adquisición del sistema de lengua, el sujeto va tornándose paulatinamente en un sujeto competente, lingüísticamente hablando, es decir, a dicho proceso le subyace una construcción cognoscitiva particular y singular que consiste en descubrir y hacer uso de los elementos y reglas que constituyen su sistema de lengua. El sistema de lengua se caracteriza por ser una totalidad organizada de elementos y reglas de selección y combinación que determinan el tipo de estructuras lingüísticas que permiten que la comunicación entre los hablantes de una determinada comunidad lingüística se dé.

Las posibilidades que todo sujeto en condiciones normales tiene para comunicarse con los otros sujetos que forman parte de su grupo cultural, mediante el habla, evidencian el conocimiento que tiene respecto de su sistema de lengua, en este sentido todo hablante es competente en su lengua en tanto posee el conocimiento que le permite distinguir y producir: los sonidos de su lengua, las secuencias de sonidos que pueden construir sílabas en su lengua, los elementos del léxico de su lengua, las construcciones mayores de su lengua y establecer las relaciones entre los elementos del léxico con su significado, e interpretar el significado de construcciones mayores, tanto al escucharlas como al producirlas.

Este conocimiento o competencia se estructura en tres componentes: fonológico, sintáctico y semántico; en cada uno se encuentran registradas las reglas para seleccionar y combinar: los fonemas (registros mentales de sonidos de la lengua) y construir las sílabas; los elementos léxicos

para construir frases y oraciones; los significados de los elementos léxicos y combinar estos significados, para interpretar frases y oraciones, respectivamente.

En el siguiente esquema queda expresado lo anterior:



La estrecha relación entre los tres, y particularmente entre el sintáctico y el semántico, indica que "a cada elemento léxico le corresponde un significado, a cada regla sintáctica le corresponde una regla semántica" (García, op. cit., p.6)

La competencia Comunicativa se refiere al conocimiento que los hablantes poseen sobre las formas de uso de la lengua y los diferentes contextos de comunicación y de cómo actuar en ellos. En este sentido, la comunicación implica, además de saber hacerlo en diferentes situaciones de comunicación, saber emplear apropiadamente las formas lingüísticas: saber cuándo y cómo hablar; con quién, qué decir y de qué hablar. En la medida en que el alumno, concebido como un sujeto lector-escritor, tenga acceso a diferentes tipos de situaciones comunicativas en el contexto del aula, tendrá mayores posibilidades de reconocer los diferentes tipos de texto que se producen en dichas situaciones de comunicación.

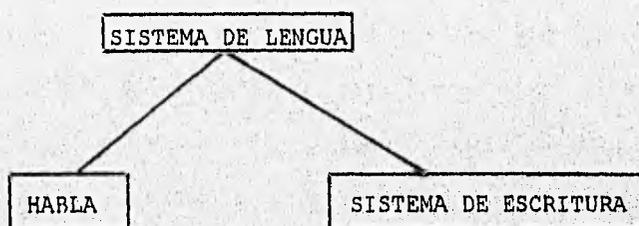
Los aspectos teóricos antes descritos, respecto del sistema de lengua, permiten dar cuenta de la concepción de sistema de escritura que postulamos. En acuerdo con Ferreiro (1990, p.12), cuando la lengua es reducida a una serie de sonidos, la escritura se concibe como un código de transcripción que convierte unidades sonoras en unidades gráficas. Por el contrario, y basándonos en la concepción de lengua antes descrita, podemos definir al sistema de escritura como un sistema de representación de estructuras y significados del sistema de la lengua.

La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado (Ferreiro, 1990, p.9), en este caso, el sistema de lengua y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación.

Desde esta perspectiva, tanto al escribir como al leer el sujeto escritor-lector, con base en su competencia, selecciona los elementos y reglas del sistema de lengua que habrán de ser representados gráficamente de acuerdo con las reglas y características que serán retenidos en dicha representación.

El sistema de lengua tiene una manifestación directa a través del habla y una manifestación no directa a través del sistema de escritura. La relación entre el sistema de lengua y el sistema de escritura se expresa primero como un sistema que representa directamente las cosas; después representa su significado con la mediación del lenguaje hablado; hasta el momento de prescindir de la mediación del habla y percibir directamente el significado (Vigotsky, citado por Braslavsky, 1992, p.16)

"Esta explicación evolutiva, que conduce al acceso directo de la significación, coincide con interpretaciones más actuales de la epistemología de la lingüística según las cuales la escritura 'solo toma autonomía y desarrolla características propias a partir de una relación de sustitución del lenguaje hablado'... pero... 'una vez asumida esa sustitución, se comporta como un sistema de signos específicos'. (Ricoeur, P. 1982 citado por Braslavsky, op. cit., p.16)



Las reglas y características que permiten representar en forma gráfica las expresiones lingüísticas son: un conjunto de signos gráficos convencionales (letras del alfabeto), direccionalidad, valor sonoro convencional, segmentación, ortografía, puntuación y peculiaridades estilísticas.

Con base en los presupuestos antes descritos, el aprendizaje del sistema de escritura, como lo señala Ferreiro (1990), implica la comprensión del modo de construcción de dicho sistema de representación. Dicha comprensión supone la existencia de una relación entre el sistema de lengua y el sistema de escritura, relación que se expresa de diferentes maneras en el proceso de adquisición de la escritura. Esta relación se expresa también en los actos de lectura que realizan los niños, en tanto

que éstos constituyen un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y la comprensión, como la construcción de significados del texto que, de acuerdo con el conocimiento y las experiencias del lector, se elabora.

El proceso de adquisición del sistema de escritura consiste en la elaboración, por parte de los niños, de una serie de hipótesis que les permiten descubrir y apropiarse de las reglas y características de dicho sistema. (Gómez Palacio, M., López-Araiza, M.L., Adame, G., 1993, p.)

Con base en estas hipótesis, los niños otorgan una significación particular a los actos de escritura y lectura que ellos mismos realizan y, dichos actos, constituyen aproximaciones sucesivas a la comprensión de las reglas y características que rigen al sistema de escritura. Los diferentes tipos de hipótesis dan cuenta de las conceptualizaciones que progresivamente permiten a los niños llegar a contruir el sistemas de escritura de manera convencional.

2.2.1 El aprendizaje de la escritura.

Aprender a escribir requiere la elaboración, por parte de quien aprende, de la elaboración de diferentes hipótesis que dependen de sus posibilidades cognoscitivas y de las oportunidades que tiene para interactuar con el objeto de conocimiento; es precisamente, esa interacción lo que le proporciona una experiencia particular desde la cual orientará su propio proceso de aprendizaje.

El sistema de escritura es un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua que, en el contexto de la comunicación, tiene una función eminentemente social y, al ser un objeto cultural, es

susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad; éstos comunican por escrito sus ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo con su particular concepción de la vida y del mundo en el que se desenvuelven.

Las posibilidades de uso del sistema de escritura, en los términos descritos anteriormente, dependen en gran medida del conocimiento que se tenga de las características y reglas que lo constituyen y que permiten representar en forma gráfica las expresiones lingüísticas. Estas características son: el conjunto de grafías convencionales (alfabeto), direccionalidad, valor sonoro convencional, segmentación, ortografía, puntuación y peculiaridades estilísticas; durante el proceso de construcción de este sistema los niños establecen una estrecha articulación con la competencia lingüística que posee. (Gómez Palacio, M., López-Araiza, M.L., Adame, G., 1993, p.18)

Tanto al escribir como al leer, los niños activan su competencia usando los elementos y reglas que rigen al sistema de lengua que habrán de representar cuando realicen actos de escritura, y que habrán de comprender al realizar actos de lectura (de textos escritos por ellos mismos o por otros), en diferentes situaciones de comunicación.

En este sentido, podemos identificar en el niño el establecimiento gradual de una relación entre el sistema de lengua y el sistema de escritura, producto de diferentes niveles de reflexión metalingüística (reflexión sobre las características de la lengua utilizando como instrumento para dicho proceso, la lengua misma), en los ámbitos semántico, sintáctico y fonológico; dicha reflexión promueve la coordinación progresiva de estos niveles, expresada en las diferentes formas de escritura que realizan.

Para reconocer las formas en que esta relación se va dando y sistematizando durante la adquisición del sistema de escritura, es necesario describir el complejo proceso que caracteriza su aprendizaje. (Gómez Palacio, M., López-Araiza, M.L., Adame, G., op. cit., p.21)

Las representaciones gráficas de los niños son los indicadores del tipo de hipótesis que elaboran y de las consideraciones que tienen acerca de lo que se escribe.

Las posibilidades para comprender las escrituras de los niños están dadas por el tipo de organización que les imprimen y por el significado que le atribuyen a cada una de sus representaciones gráficas.

Reconocer estos modos de organización significa comprender los procesos psicológicos y lingüísticos involucrados en el aprendizaje de este objeto de conocimiento, así como la psicogénesis que implica su construcción. (Gómez-Palacio, M., López-Araiza, M.L., Adame, G., 1993, p.22)

En síntesis, las distintas formas de las escrituras que realizan los niños se organizan en diferentes momentos de evolución de acuerdo con el tipo de conceptualización que subyace a cada momento.

Dos son los tipos de representaciones que podemos identificar:

- con ausencia de la relación sonoro-gráfica y
- con presencia de la relación sonoro-gráfica.

Cada una, dependiendo del momento evolutivo que se trate, presenta características particulares que las diferencia de todas las demás.

- Escrituras con ausencia de la relación sonoro-gráfica.

Las primeras escrituras que producen los niños a muy temprana edad se caracterizan por ser trazos rectos, curvos, quebrados, redondeles o palitos (Ferreiro, et. al. 1982, p.20). Al analizar estas escrituras se observa que no existe ningún elemento que permita diferenciar entre dibujo y escritura; es decir, no usan el dibujo para representar una palabra o una oración, pero tampoco utilizan grafías convencionales - letras-.

Los niños que escriben de esta manera no han descubierto aún el conjunto de signos gráficos convencionales, ni la direccionalidad (de izquierda a derecha) que caracterizan -entre otras- al sistema de escritura. La dirección que utilizan para escribir, en la mayoría de las ocasiones, no es estable; pueden comenzar de derecha a izquierda cuando están escribiendo y tratar de interpretar ese escrito en la dirección contraria. Una, otra o ambas direcciones pueden utilizarse por estos niños para escribir e interpretar lo que escribe. Por otra parte, los trazos generalmente no presentan una distribución ordenada de manera convencional en el espacio de la hoja.

Más adelante los niños descubren que las letras pueden utilizarse para "representar", a pesar de que todavía no hayan descubierto el valor que tienen para la representación de significados, ni el valor sonoro convencional de éstas; razón por la cual cada escritura se acompaña del dibujo correspondiente, para garantizar la significación de lo escrito.

Sólo cuando los niños validan a la escritura como objeto de representación, aun cuando no hayan descubierto todas las reglas que

rigen al sistema, el dibujo deja de ser utilizado y es sustituido, en este caso, por la "intención subjetiva" que tienen al escribir; esta intención es la que les permite atribuir sentido y significado diferentes a sus producciones escritas.

A partir de este momento, el uso de las grafías convencionales estará determinado por el grado de coordinación que establezcan los niños entre la variedad y la cantidad de grafías. Dicha coordinación se evidencia en los diferentes tipos de producciones: a) utilización de una sola grafía para representar una palabra o una oración; b) sin control de cantidad de grafías, escritura que realiza considerando como límites los extremos de la hoja; c) uso de un patrón fijo, consistente en la utilización de las mismas grafías, en el mismo orden y cantidad, para representar diferentes significados; d) el niño tiene una exigencia de cantidad mínima de letras a utilizar (generalmente los niños no aceptan que con menos de tres grafías pueda escribirse o interpretarse lo escrito).

Paulatinamente, las reflexiones que subyacen a los intentos por representar diferentes significados promueven que los niños establezcan diferencias objetivas en cada una de sus escrituras; entonces escriben cambiando el orden y la cantidad de grafías que utilizan. A través de esta forma de representación se evidencia cierto tipo de relación que el niño establece entre el sistema de la lengua y el sistema de escritura, en un nivel eminentemente semántico.

En este tipo de escrituras los niños realizan distintos intentos por representar diferentes significados, aun cuando no conozcan el uso convencional de las grafías. En ocasiones escriben una palabra en función de las características físicas del referente; así, para escribir el nombre de un objeto grande escribirán más letras que cuando escriban el

nombre de un objeto pequeño; o bien, letras grandes para el primer caso y pequeñas para el segundo; en sus escrituras evidencian las diferencias que a nivel conceptual establecen entre los diferentes significados que intentan representar. (Gómez-Palacio, M., Villarreal, B., González, L., López-Araiza, M.L., Jarillo, R. 1995, p.88)

Con el siguiente ejemplo de la escritura de una niño de 5 años de edad, trataremos de expresar de manera más clara lo anterior. Para la escritura de "tren", el niño escribe: "IiBPR". Al preguntarle ¿Qué dice? responde 'tren' señalando toda su escritura, al preguntarle ¿cómo sabes?, responde "porque me fijé" y dice: "tr-eenn".

En la escritura de carro observamos: "TAi", al preguntarle ¿qué dice?, responde "carro" señalando toda la escritura. Al preguntarle ¿cómo sabes?, responde "porque éste es el tren y éste es el carro" señalando cada una de sus escrituras. (v. anexo 1)

En los dos casos (escritura de tren y carro), a través del señalamiento de cada palabra escrita podemos identificar las diferencias que el niño establece, no sólo por la intención que tuvo al escribir, sino por los cambios que existen en la secuencia y la cantidad de letras, lo que le permite garantizar de manera objetiva las diferencias de significado entre las palabras escritas. (Un tren es más grande que un carro, por lo tanto, la escritura del primero requiere más letras que la escritura del segundo, que es más chico).

Este nivel semántico se combina posteriormente con el nivel fonológico; en este momento la reflexión metalingüística involucra el inicio de un análisis sobre los aspectos sonoros del habla que son representados gráficamente. Dicho análisis permite que los niños centren su atención en

la extensión de la emisión oral y en función de ésta determinen la extensión de la secuencia gráfica. Observamos en el trabajo de los niños -sin que abandonen las diferencias conceptuales- el predominio de la reflexión sobre el nivel fonológico, ésta permite que sus escrituras se diferencien de manera objetiva e incluyan una correspondencia entre lo sonoro y lo gráfico, primero, en términos de totalidades, es decir, que la extensión de la escritura estará determinada por la extensión de la emisión oral.

El siguiente ejemplo lo muestra: "otIB" para oso y, "aHBl" para águila. Si oso empieza con /o/, la letra correspondiente es usada al inicio de la escritura de la palabra; al igual que para la escritura de águila que comienza con una "A". (v. ejemplo 2 del Anexo N° 1)

En un siguiente momento del proceso, la sistematización de la reflexión metalingüística lleva a los niños a considerar las partes que conforman dicha totalidad. Cada palabra a escribir será analizada en sus partes, aunque al principio sólo sea representada una parte de dicha totalidad. En este caso la consideración del nivel fonológico juega un papel fundamental en la representación gráfica, en coordinación con el nivel semántico, en la medida en que se inicia un análisis sobre la estructura de las palabras al escribirlas.

En la escritura de cocodrilo, otro niño escribe: "itzxytzlmo" representando la palabra como una totalidad y en el señalamiento que hace para indicar cómo dice (ver subrayado), "itzxytzlmo", se evidencia esta consideración. (Gómez Palacio, Villarreal, B., González, L., López-Araiza, M.L., Jarillo, R, 1995, p.90.)

En la escritura de mesa "souztp" observamos una diferencia objetiva, la cantidad de grafías utilizadas disminuye ante la consideración de la extensión de la emisión oral.

Otro niño, cuando escribe elefante "oghprraeist" y señala cómo dice (ver subrayado), evidencia la consideración de la emisión oral como una totalidad formada por partes, aun cuando la correspondencia entre las partes de la emisión oral y la representación escrita se haga de manera arbitraria.

Para la escritura de "melón" escribe: "ncsoiaiu", se observa nuevamente el mismo trabajo, además de que la cantidad de grafías utilizadas varía de una palabra a otra.

En un ejemplo más, en la escritura de "paloma" escribe: "poi usrr" este niño considera a la emisión oral como totalidad formada por partes evidenciado, en el señalamiento que hace (ver subrayado), la representación gráfica de una de esas partes (la "p" corresponde a la primera sílaba de la palabra y representa, además, de manera pertinente a uno de los fonemas que forman dicha sílaba).

Este momento se considera de transición porque marca de manera determinante el paso al otro tipo de representación, en el cual la presencia de la relación sonoro-gráfica se expresa de dos diferentes maneras: relación sílaba-grafía y la relación fonema-grafía.

- Escrituras con presencia de la relación sonoro-gráfica.

La conceptualización que subyace a estas escrituras consiste en la puesta en correspondencia entre las partes de la emisión sonora y las partes de

la representación gráfica, que el niño establece a partir de realizar un análisis de tipo silábico de la emisión oral, asignando a cada sílaba una grafía para representarla.

Cabe señalar que al inicio de esta conceptualización dicha correspondencia no se expresa tan claramente debido a la exigencia de cantidad mínima que funciona como eje organizador de la escritura; así, por ejemplo, para escribir una palabra monosílaba, y en algunos casos una bisílaba, correspondería, según esta hipótesis, escribir una grafía para el primer caso y dos para el segundo. La presencia de la exigencia de cantidad mínima obliga a ciertos niños a agregar otras grafías que le garanticen la interpretación o lectura respectiva. (Ferreiro, 1980, p.84)

Cuando el niño ha superado este conflicto utiliza sistemáticamente dicha hipótesis, utilizando siempre una grafía para representar cada una de las sílabas de las palabras que escribe.

Más adelante, los niños modifican esta conceptualización y se observa en sus escrituras que el tipo de análisis de la emisión oral que realizan les permite identificar, además del número de sílabas que componen la palabra, en alguna de éstas, las partes que la componen; es decir, reconoce los elementos más pequeños: los fonos; cuando se escribe bajo esta consideración, se hace evidente la coexistencia de dos tipos de hipótesis: la silábica y la alfabética.

Esta forma de concebir la escritura refleja una mayor comprensión de los elementos y reglas del sistema y, particularmente, una mayor aproximación al descubrimiento del principio alfabético.

La coexistencia de estas dos hipótesis es un nuevo momento de transición que da paso a otro tipo de relación, en la que el niño abandona la reflexión sonoro-gráfica para acceder a una relación más directa con el sistema de lengua, ya no sólo a través de los sonidos del habla, sino a partir de un análisis fonológico que le permite identificar los fonemas que componen la palabra y representarlos en una relación biunívoca, con una grafía para cada uno de ellos, lo que representa la adquisición del principio alfabético; es decir, la comprensión y utilización de esta característica convencional del sistema de escritura.

Este análisis permitirá que los niños logren identificar que no sólo algunas, sino todas las sílabas que componen la palabra están compuestas por fonemas; la consistencia de esta reflexión metalingüística permitirá la consolidación, en el uso, de este descubrimiento, e irá respondiendo paulatinamente a las exigencias de las representaciones gráficas de los patrones silábicos (la escritura alfabética de los diferentes tipos de sílabas: directa (consonante-vocal), inversa (vocal-consonante), mixta (consonante-vocal-consonante), compuesta (consonante-consonante-vocal) y el diptongo.

Cabe agregar que los dos tipos de representación gráfica antes descritos pueden ser representados con valor sonoro convencional o sin éste. Así, las escrituras con valor sonoro convencional evidencian que el niño ha descubierto las grafías que representan de manera pertinente a los fonemas de la lengua.

Cuando los niños descubren el principio alfabético del sistema de escritura, son capaces de representar gráficamente todos los fonemas que

constituyen una palabra, una oración o un párrafo. Es a partir de este momento que el niño se enfrenta con otras exigencias del sistema de escritura, como son la segmentación, la ortografía, los signos de puntuación y las peculiaridades estilísticas del mismo.

La representación, primero de palabras y oraciones y posteriormente de textos más complejos, evidencia la progresiva coordinación de los aspectos formales del sistema de escritura con una articulación sintáctica adecuada, así como el uso de la ortografía, la puntuación y la segmentación, que en la medida en que se consolidan permiten la producción de diferentes tipos de texto.

En lo que se refiere a la segmentación o establecimiento adecuado de los espacios entre las palabras escritas, observamos que implica para el niño la construcción de la noción de palabra dentro del contexto de estructuras sintácticas más complejas como son la oración y el párrafo.

Ha sido posible observar que el niño, al escribir una oración o un texto más complejo, aunque reflexione sobre los aspectos sonoros del habla, no realiza ningún tipo de segmentación entre las palabras que la conforman, o bien, lo hace inadecuadamente, segmentando en forma silábica o en forma totalmente arbitraria algunas de las palabras del texto.

Es interesante reconocer que estas dificultades para segmentar adecuadamente las partes de la oración se presentan generalmente, en actividades de redacción libre. Esta actividad, poco usada en la escuela, representa un grado de complejidad diferente que cuando escriben al dictado, ya que al escribir sobre algún tema o bien, redactar un cuento

inventado por los niños, éstos deben lograr, primero, un grado de organización de sus ideas con el que garanticen cierta coherencia en la escritura que realicen.

Es sólo en la medida en que el niño tenga la posibilidad de organizar sus ideas en pensamiento y de reflejar y mejorar dicha organización en la representación gráfica, para que sea susceptible de ser comprendido por él mismo y por otros lectores, que reflexionará sobre la necesidad de espaciar las palabras del texto.

Otro elemento que paulatinamente el niño descubre, y que en algunos casos puede ser paralelo a la segmentación, es el uso de los signos de puntuación como elementos que contribuyen a la organización de las ideas en el texto escrito. Se ha observado que los primeros indicios que dan los niños sobre la inclusión de los signos de puntuación en sus escritos, se caracteriza por el hecho de simplemente "aparecer" en ellos, sin que realmente cumplan una función relativa al significado. En una etapa posterior la incorporación de estos signos refleja la comprensión, por parte del niño, de que sirven para clarificar el sentido de lo escrito. Aunque los logros no son inmediatos ni definitivos, sí significan un avance real que culminará con su utilización sintáctica y semánticamente apropiadas para la comunicación que desea establecer.

En relación con la ortografía, diremos que es uno de los aspectos que mayor tiempo requiere para ser comprendido y consolidado por parte del niño. Queremos señalar que si bien es importante, no se requiere de un aprendizaje memorístico de las reglas de ortografía, sino de un proceso de descubrimiento en el que el niño tenga la posibilidad de comparar y reflexionar sobre la relación entre la ortografía y el significado, sobre

sus concepciones sobre otras convenciones ortográficas como son por ejemplo, la separación de palabras al final del renglón, que implica la coordinación entre las partes y el todo, entre lo oral y lo escrito, es decir, la conformación silábica de las palabras.

El uso de las mayúsculas, el acento o tilde en la vocal tónica, la combinación de consonantes poco audibles, etc., son aspectos que influyen en la ortografía y que los niños habrán de descubrir.

Otros aspectos que intervienen en la escritura son la gramaticalidad, la secuencia lógica de proposiciones o ideas, la estructura del texto, la distribución espacial y jerarquizada de las partes que cada tipo de texto requiere para lograr una comunicación cohesiva, coherente, eficiente y eficaz. Es decir, la gramaticalidad tiene que ser cuidadosamente expresada e incluso revisada y reescrita, para lograr un texto bien estructurado.

Ferreiro (1990, p.12), señala que cuando se concibe el aprendizaje del sistema de escritura como un proceso de comprensión respecto de la construcción de un sistema de representación, el problema debe plantearse en términos distintos.

"Aunque se sepa hablar adecuadamente, aunque se hagan todas las discriminaciones perceptivas aparentemente necesarias, eso no resuelve el problema central, comprender la naturaleza de ese sistema de representación. Esto significa, por ejemplo, comprender por qué algunos elementos esenciales del lenguaje oral (la entonación, entre otros) no son retenidos en la

sus concepciones sobre otras convenciones ortográficas como son por ejemplo, la separación de palabras al final del renglón, que implica la coordinación entre las partes y el todo, entre lo oral y lo escrito, es decir, la conformación silábica de las palabras.

El uso de las mayúsculas, el acento o tilde en la vocal tónica, la combinación de consonantes poco audibles, etc., son aspectos que influyen en la ortografía y que los niños habrán de descubrir.

Otros aspectos que intervienen en la escritura son la gramaticalidad, la secuencia lógica de proposiciones o ideas, la estructura del texto, la distribución espacial y jerarquizada de las partes que cada tipo de texto requiere para lograr una comunicación cohesiva, coherente, eficiente y eficaz. Es decir, la gramaticalidad tiene que ser cuidadosamente expresada e incluso revisada y reescrita, para lograr un texto bien estructurado.

Ferreiro (1990, p.12), señala que cuando se concibe el aprendizaje del sistema de escritura como un proceso de comprensión respecto de la construcción de un sistema de representación, el problema debe plantearse en términos distintos.

"Aunque se sepa hablar adecuadamente, aunque se hagan todas las discriminaciones perceptivas aparentemente necesarias, eso no resuelve el problema central, comprender la naturaleza de ese sistema de representación. Esto significa, por ejemplo, comprender por qué algunos elementos esenciales del lenguaje oral (la entonación, entre otros) no son retenidos en la

representación, a pesar de pertenecer a clases diferentes, por qué se ignoran las semejanzas sonoras, por qué se introducen diferencias en la representación a expensas de las similitudes conceptuales, etcétera". (p.12)

En el anexo 2. se presentan 13 ejemplos de escrituras infantiles. Dichos ejemplos, muestran las diferentes hipótesis que subyacen a cada una de las conceptualizaciones descritas. Las tres primeras caracterizan la hipótesis menos avanzada; las cinco siguientes muestran otra conceptualización. Todas éstas carecen de la representación de aspectos sonoros; Conceptualización presilábica (ejemplos del 1 al 8).

Los ejemplos restantes, muestran cómo los niños intentan representar los aspectos sonoros sobre los cuales reflexionan en función del conocimiento que tienen sobre el valor sonoro convencional de las letras. En el anexo 3 se presentan ejemplos en los que se muestra cómo, a pesar de no haber construido el principio alfabético, es posible construir un texto que, por la trama, es de tipo narrativo (ejemplo A).

Los ejemplos B y C, constituyen textos que si bien no son del todo cohesivos y coherentes, permiten comunicar lo que para la niña es más significativo y que constituye su conocimiento previo, punto de partida para la enseñanza.

Hasta aquí hemos dado cuenta del proceso que siguen los niños particularmente, en el aprendizaje de la escritura. En lo que sigue nos referiremos a la lectura como un proceso distinto, pero con una psicogénesis particular como la descrita en escritura.

2.2.2 El aprendizaje de la lectura.

De la misma manera que en la escritura, en el ámbito de la lectura los niños se enfrentan a diferentes textos escritos que existen en el medio en el que se desenvuelven, el sistema de escritura se presenta ante los niños como objeto susceptible de ser conocido.

Estas reflexiones están orientadas por una búsqueda para otorgar significados a su realidad, de tal suerte que las primeras interpretaciones que el niño realiza respecto de los textos, consisten en asignar significados, basándose primero en el contexto, es decir, si el texto está acompañado por una imagen o bien si se presenta en la etiqueta de algún objeto; por ejemplo, en el nombre de un refresco, el niño considerará que en el texto está descrito el nombre del objeto.

A muy temprana edad los niños evidencian la no aceptación de que en los textos pueda decir algo o leerse algo. Poco a poco aceptan que en un texto puedan aparecer letras pero aún sin validar que, con ellas, se pueda leer; esta ausencia de validación va acompañada de la necesidad de apoyarse en el dibujo de tal manera, que un texto puede decir algo o leerse siempre y cuando la proximidad de un dibujo le permita asignar el significado correspondiente. (Gómez Palacio, M., López-Araiza, M.L., Adame, G., 1993, p. 29)

Así pues, una estrecha relación entre el texto y la imagen es postulada por el niño, ya que la imagen le permite asignar un significado al texto.

Más adelante los niños comienzan a percatarse de las propiedades cuantitativas y cualitativas del texto para intentar encontrar un

significado; la construcción del significado dependerá primero, de la articulación que el niño realice de la cadena gráfica, en coordinación con la cadena de fonos que resulta de la vinculación entre las estructuras sintácticas y semánticas que constituyen el texto (Ferreiro, 1980 en Coll, 1983, p.81).

A partir de este momento los niños utilizan algunas estrategias para construir el significado del texto; dichas estrategias son el silabeo, el descifrado o el deletreo; la construcción del significado depende de la integración que consigan realizar de la secuencia gráfica, de establecer relaciones entre las grafías y las palabras, con la información previa que poseen sobre el valor sonoro convencional y el significado de éstas en la totalidad del texto (oración o párrafo, según sea el caso).

Goodman (1982), señala que existe un único proceso de lectura en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien, al procesarlo como lenguaje, construye el significado. "Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso" (p.18).

La lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que éste se construye mediante un proceso de transacción -flexible- en el que el lector le otorga sentido al texto.

En dicho proceso, el lector emplea un conjunto de estrategias (anticipación, predicción, inferencias, muestreo, confirmación, autocorrección, entre otras) que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, es decir, comprender el texto.

Así, el lector centra toda su actividad en obtener sentido del texto; su atención se orienta hacia el significado y sólo se detendrá en las letras, palabras u oraciones cuando tenga dificultades en la construcción de éste. Mientras no sea así, el lector no reparará en los detalles gráficos y seguirá con su búsqueda del significado. (Gómez Palacio, M., Villarreal, B., López-Araiza, M.L., González, L., Adame, G., 1995, p.20)

En este proceso de construcción del significado, de acuerdo con Goodman (op. cit., p.23), se identifican cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical o sintáctico, y de significado. Estos ciclos corresponden a la actividad que despliega el lector en los actos de lectura que realiza. El ciclo óptico se refiere a los movimientos oculares que permiten localizar la información gráfica -el ciclo perceptual- el lector orienta su trabajo de acuerdo con las expectativas que tenga respecto de la información que espera encontrar en el texto. En la medida en que obtiene coherencia con sus predicciones, reduce el uso de ciertos índices textuales.

En el ciclo sintáctico, el lector predice e infiere, a partir de los elementos claves de las estructuras sintácticas que forman las proposiciones del texto, para construir un significado. En el ciclo semántico, el más importante de todo el proceso de lectura y en el que se articulan los tres ciclos anteriores, se construye el significado en tanto que el sentido que otorga progresivamente va concretándose. El lector siempre está centrado en obtener sentido del texto.

El lector sabe cuál es la estructura de las oraciones, cuáles son las palabras y letras que las conforman, porque conocerá el significado en su búsqueda por encontrar las conclusiones.

Aún después de la lectura, el lector continúa elaborando y evaluando el significado, reconstruyéndolo en la medida en que se consolida -como una nueva adquisición cognoscitiva- el producto de su comprensión lectora.

(Gómez Palacio, M., González, L., López-Araiza, M.L., Adame, G., 1993, p.21)

Cuando los niños alfabetizados realizan actos de lectura es importante conocer hasta qué punto producen interpretaciones originales de lo que leen, por qué asimilan el texto a sus propios instrumentos cognoscitivos y por qué rechazan aspectos del mismo que activan sus sentimientos (temores, afectos, etc.) (Goodman, 1982).

En este sentido, de acuerdo con Smith (1983, p.17), decimos que el acto de lectura implica la coordinación de dos tipos de información: la información visual y la información no visual.

La información visual la provee el texto mismo (las estructuras gramaticales, la segmentación entre palabras, la puntuación, etc.); la información no visual la provee el lector y está constituida por el conocimiento respecto al sistema de lengua, sistema de escritura, el tema, contenidos todos en las estructuras cognoscitivas que caracterizan su nivel de desarrollo intelectual.

Creemos, entonces, que la interacción texto-lector implica necesariamente un intercambio de información en el que el lector aporta su conocimiento previo, contenido en sus estructuras cognoscitivas, respecto de: la lengua en que está escrito el texto, el sistema de escritura, el tema en particular, las estructuras gramaticales. El texto, por su parte, aporta al lector la información lingüística, pragmática, temática y

gráficamente organizada y el lector contribuye con su conocimiento de las características del sistema de escritura, del tipo de texto y, obviamente, sobre su concepción del mundo.

Es a partir de este momento cuando los niños ponen en juego el conocimiento previo que poseen, no sólo respecto de las características del sistema de escritura, sino del conocimiento que tienen sobre el tema y las posibilidades de elaborar ciertas inferencias para comprender lo leído.

Estas ideas nos conducen a pensar, de acuerdo con Lerner (1985, p.11), en la relatividad de la comprensión lectora; ya que si el lector crea significados por medio de la interacción entre sus esquemas de conocimiento, sus experiencias sociales, su desarrollo afectivo y la información que le provee el texto, es posible obtener tantos significados como lecturas se realicen de un mismo texto.

García, G. (1989), preguntándose acerca de la validez entre la versión que construye el lector y la "verdad objetiva" del texto, señala que, desde una postura tradicional, la comprensión lectora se considera como la captación correcta del contenido de un texto; en esta postura se le asigna al lector sólo la recepción pasiva del significado.

Desde la postura constructivista, este autor niega la posibilidad de concebir a la comprensión como parte del proceso en el que la lectura pasa de lo mecánico a lo comprensivo y considera como una responsabilidad aceptar que comprender un texto significa tanto captar su contenido como reconstruirlo. Con esta base él define a la comprensión lectora como "una actividad de un tipo específico: productiva (de significaciones)" (op.cit., p.9).

Si consideramos, además, las complejidades o dificultades que generan los textos, es posible concebir a la comprensión como interrogación o como búsqueda de sentidos en y más allá de los significados (op. cit., p.11).

Desde este punto de vista, es admisible la idea de concebir a la comprensión lectora como relativa, con cierta transgresión del texto, que permite la construcción de más de un significado sobre un mismo texto.

En síntesis, concebimos a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, diríamos "una relación de significado" que implica la interacción entre la información que aporta el texto y lo que aporta el lector, constituyéndose así un nuevo significado que este último construye como una adquisición cognoscitiva. (Gómez Palacio, M., González, L., López-Araiza, M.L., Adame, G., 1993, p.29).

Es importante que este concepto sea diferenciado del que tradicionalmente es utilizado en la escuela; la diferencia esencial es que bajo el concepto tradicional sólo se identifica la decodificación y la aceptación irreflexiva del significado explícito del texto; en este sentido se ignora el conocimiento previo que posee el alumno y los procesos psicológicos involucrados inicialmente en la captación del significado y progresivamente en la integración y representación particular que de éste realiza cada sujeto lector.

Con base en una concepción constructivista, se afirma que cuando el sujeto lector entra en contacto con el texto para identificar y reconocer las señales textuales, en un proceso que Goodman denomina transacción, capta significantes lingüísticos, los relaciona con su significado y

mediante las interacciones con éstos produce sentidos (modelos de significado). (Gómez Palacio, M., González, L., López-Araiza, M.L., Adame, G., 1993, p.13).

La construcción de un modelo mental de significado implica un proceso cognoscitivo en el que intervienen, de manera fundamental, las inferencias y el empleo de determinadas estrategias para la identificación de las señales textuales que apoyan la construcción del modelo.

Podemos afirmar que si la lectura como actividad lingüístico-cognoscitiva implica una relación en la que interactúan texto y lector, entonces la comprensión implica la construcción activa, por parte del lector, de una representación mental (modelo del significado) del texto, dentro de las representaciones posibles de éste. (Gómez Palacio, M., González, L., López-Araiza, M.L., Adame, G. 1993, p. 19)

La representación mental del significado del texto está determinada en gran medida por el conocimiento previo que el sujeto lector posee respecto del tema. Sabemos que si el conocimiento previo es mayor, la probabilidad de que el niño conozca las palabras relevantes, de que elabore las inferencias necesarias mientras realiza la lectura, es más amplia. (Johnston, 1989, p.31).

Este modelo constituye la estructura conceptual desde la cual el sujeto orienta la comprensión del texto y su consecuente desarrollo lector.

La base de este planteamiento se encuentra en la concepción de que en la lectura y la escritura se da un hecho de comunicación entre escritor-

texto-lector y que, para lograrla, el escritor tiene que formarse alguna imagen mental del lector, que le permita "considerarlo" y proporcionarle las señales más claras para la comprensión de lo que lee.

Mientras más claves provee un texto al lector, la comunicación se realizará con el menor esfuerzo y el texto cumplirá con las características de eficiencia, por una parte, y de eficacia en la medida que permita al lector detectar las intenciones de lo escrito, es decir, descubrirá sus propósitos, intenciones y hasta persuasiones. (Gómez Palacio, M., González, L., López-Araiza, M.L., Adame, G. 1993, p.31).

En los apartados anteriores hemos planteado, desde el punto de vista teórico, las concepciones sobre el sujeto escritor-lector y el sistema de escritura; en otras palabras, se han descrito los polos de la relación básica del conocimiento; por un lado, las del objeto de conocimiento y, por otro, las del sujeto, así como el producto de la interacción de ambos expresado en las características del proceso de adquisición comprensivo del sistema de escritura y que precede al desarrollo lector y escritor de los niños.

La extensa referencia al aprendizaje obliga a considerar la otra parte del acto educativo, es decir, la enseñanza con el fin de evitar que el protagonismo atribuido a la actividad autoestructurante del alumno sea considerada como el elemento clave del aprendizaje escolar, desconociendo una vez más la importancia de la actividad del maestro en este complejo proceso.

Para ello trataremos de hacer compatibles dos ideas; la primera referida a la actividad constructiva del alumno y la segunda, que la actividad del maestro, cuando, de manera explícita, existe voluntad por incidir en el

proceso de aprendizaje de los alumnos, es también constructiva en tanto que esta intervención supone un conocimiento previo sobre los procesos de interacción que dicha incidencia genera, la significación de las pautas interactivas y sus variaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, sobre los procesos psicológicos subyacentes a la realización de las tareas escolares y sobre la evolución del aprendizaje de los alumnos.

2.3 Un planteamiento metodológico para la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura.

En el proceso enseñanza-aprendizaje maestro y alumno despliegan una determinada actividad en torno al conocimiento, actividad que implica un proceso de apropiación de un determinado objeto de estudio; sin embargo, existe una relación diferente con el objeto tanto del alumno como del maestro y también, un objeto diferente para cada caso.

Para el alumno, el sistema de escritura es un objeto de conocimiento cuya apropiación requiere de un complejo proceso que se caracteriza por aproximaciones sucesivas que determinan la comprensión y uso de las características y las reglas que rigen al sistema de escritura; dichas aproximaciones están determinadas por la experiencias del alumno que forman parte de su conocimiento previo, así como por las que obtenga en los momentos de interacción con dicho objeto, en el contexto del aula.

Para el maestro, el objeto de estudio está constituido, por una parte, por las características del sistema de escritura y que habrá de transformar en contenido de aprendizaje, para que se constituya en objeto de conocimiento para los alumnos y, por otra, por las características

cognoscitivas de los alumnos que, concebidos como sujetos cognoscentes, habrá de considerar para la presentación del objeto en diversas situaciones de aprendizaje. Es decir, la unión de estos dos polos constituye la relación básica del conocimiento: la relación sujeto-objeto, en constante interacción en el contexto del aprendizaje del sistema de escritura, y su intervención pedagógica como nexo de dicha relación constituyen para nosotros, el objeto de estudio del maestro.

En relación con las características del objeto, Remedi (1989, p.2) señala que "el maestro ha realizado, para ejercer su función, un esfuerzo hacia una apropiación menos incompleta del conocimiento", en este caso, el sistema de escritura; esta apropiación implica, comprenderlo en su estructura, relaciones, naturaleza y función, y su tratamiento como un contenido escolar a través del cual se accede a otros conocimientos en su carácter instrumental, con el fin de promover la asimilación de las reglas y características del sistema de escritura haciendo que lo objetivo se convierta, para el sujeto-alumno, en subjetivo. Como señala Pérez-Gómez (1993), se trata de ofrecer el conocimiento público como una herramienta de análisis y reconstrucción de las preconcepciones y provocar el desarrollo del conocimiento privado en cada uno de los alumnos.

Es la transformación del objeto en sí, en objeto para sí, el fin del proceso cognoscitivo que el maestro habrá de tomar en cuenta al mediar entre la realidad objetiva y la experiencia que poseen los alumnos (Remedi, op. cit., p.4).

Para ello, es necesario que el maestro haga coincidir los conocimientos asimilados que poseen los alumnos con los principios del objeto de estudio, con el fin de que éstos operen sobre el objeto transformándolo y de hecho transformándose a sí mismo.

El nivel de experiencia de los alumnos, en este caso las conceptualizaciones que poseen respecto de lo que se escribe y se lee, es el indicador "del nivel de conciencia real" (Remedi, op. cit. p.39) que éstos poseen respecto del sistema de escritura; es decir, cada una de las conceptualizaciones indica el descubrimiento, comprensión y uso de las reglas para escribir o para leer, por ejemplo, una palabra, un párrafo o un texto.

Reconocer las conceptualizaciones como indicadores de las aproximaciones sucesivas que realiza el alumno para apropiarse de manera comprensiva del sistema de escritura, constituyen el punto de partida, de modo que a cada fase de la relación relativa entre el sujeto y el objeto, le correspondan contenidos propios; contenidos que habrá de construir el maestro manteniendo las características conceptuales del objeto en el contexto de la comunicación y hacer uso de la función social del sistema de escritura.

Es entonces, este punto de coincidencia entre el sujeto y el objeto, la unión de estos dos polos en interacción lo que para nosotros constituye el objeto de estudio, del cual habrá de apropiarse el maestro para desarrollar una intervención pedagógica que incida favorablemente en el aprendizaje comprensivo del sistema de escritura.

Esquemmatizando lo anterior diríamos:

Relación básica del conocimiento:



Donde el sujeto es el alumno y el objeto, el sistema de escritura.



Las flechas hacia arriba indican que el maestro conoce por una parte, las características cognoscitivas del alumno, y por la otra la estructura, reglas, naturaleza y función del sistema de escritura; la flecha hacia abajo y justo en el centro, ubica la intervención pedagógica del maestro como nexo de esa relación.

Para que la intervención pedagógica del maestro se constituya como el nexo de dicha relación, es necesario, como indica Remedi, que el maestro construya una Estructura Conceptual en la que integre el conocimiento relativo al contenido que, se pretende, el alumno aprenda.

Es necesario que el maestro considere que la realidad, los objetos, los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad, así como las transformaciones que se producen en su desenvolvimiento histórico, son objetivos e independientes a la conciencia humana (Remedi, op. cit p.41).

Existe, sin embargo, la posibilidad de acceder a la realidad por medio de la cognición, posibilidad que está determinada por el objeto mismo. Para ello es necesario que el maestro conozca al objeto en sus rasgos comunes y esenciales, en sus nexos y relaciones; en nuestro caso, el sistema de escritura cuya base es el sistema de la lengua, la naturaleza conceptual que lo define como sistema de comunicación, sus características y las reglas que lo definen como un sistema de representación.

Este conocimiento le permitirá identificar los procesos involucrados en todo acto de lectura y escritura en los que habrá de seleccionar los factores o elementos que se juzguen esenciales para promover la comprensión por parte de los alumnos de dicho contenido.

No se trata de que el maestro realice la tarea que los lingüistas y psicolingüistas han realizado para encontrar las abstracciones que justifican la existencia de ese objeto de estudio, sino de relacionar aquellas que estén al alcance de la reflexión cognoscitiva de los alumnos. Tampoco se trata de que el maestro dedique un esfuerzo extra para apropiarse de un objeto de estudio que le es propio a una disciplina científica como la lingüística, se trata de que, apoyado en las explicaciones que las ciencias dan para entender un objeto, encuentre los elementos que lo constituyen y que pueden ser tratados para convertirlos en un contenido escolar.

La construcción de la estructura conceptual supone entonces, que el maestro identifique los conceptos o ideas básicas que constituyen la estructura de la materia, la esencia del conocimiento científico y las características más importantes del objeto.

Los conceptos o ideas básicas poseen un alto poder para organizar conceptos más simples y/o hechos específicos. En relación con el concepto básico se presentan conceptos que cumplen la función de dar mayor amplitud y profundidad al concepto básico y que Remedi denomina "conceptos conectados".

Un tercer elemento, en la construcción de esta estructura, es la determinación de principios que determinan las relaciones existentes entre dos o más conceptos. Este autor señala que son los "temas recurrentes" que recorren al curriculum de una manera dominante que, de acuerdo con la disciplina, asumen el carácter de normas o reglas. El cuarto nivel de organización define el fundamento del conocimiento científico en tanto que permite agrupar los conocimientos en un sistema único. (Remedi, Op. cit., p. 45.)

La importancia de considerar estos cuatro elementos radica en el hecho de que se establezcan las relaciones entre las categorías antes señaladas y que resalten la estructura fundamental de la disciplina.

Una vez que el maestro haya elaborado la Estructura Conceptual, Remedi sugiere seguir con la construcción de la estructura Metodológica que consiste en tomar en cuenta el sistema de conocimiento incluido en la Estructura Conceptual y, como punto de partida, el nivel alcanzado por el alumno para hacerlo concordar con el conocimiento científico.

Así, la Estructura Metodológica es el espacio en el que convergen los principios lógicos del contenido y las características psicológicas, diríamos, cognoscitivas de los alumnos para que éstos logren asimilar el contenido, ajustado a sus capacidades.

En dicho espacio, el maestro toma las decisiones pedagógicas pertinentes para generar la interacción entre el sujeto y el objeto a fin de promover la comprensión del contenido por parte del alumno.

La Estructura Metodológica constituye un cuerpo de conocimientos que es relativa, ya que si bien la estructura del contenido es inalterable, su estructuración con fines de aprendizaje variará de acuerdo con las posibilidades cognoscitivas del que aprende.

"El valor de la Estructura Metodológica estará dado por la posibilidad que ofrezca a la reorganización de la Estructura Cognoscitiva en términos de las relaciones entre los hechos y conceptos dados en la Estructura Conceptual " (Remedi, 1979, p.50). Así, la Estructura Metodológica funciona como nexo entre la Estructura Conceptual de un contenido y la Estructura Cognoscitiva de un sujeto.

Es desde la Estructura Metodológica que el maestro determina qué hechos, qué conceptos, con qué profundidad y en qué orden es necesario enseñar para que en la Estructura Cognoscitiva de los alumnos se produzca el aprendizaje comprensivo de la realidad. Remedi(1979, p.52), define tres principios para el ordenamiento de la Estructura Metodológica.

El primero se refiere al principio de "Secuencia" en la que se expresa el orden y la articulación de los elementos que han ser aprendidos por parte de los alumnos. En este caso, se trata de decidir sobre la organización del contenido en función de su lógica conceptual y del conocimiento previo del alumno, es decir, cuándo un concepto puede o no enseñarse sin la presencia de otro; o bien, si se requiere de una conceptualización previa para llegar a un nivel mayor. En este caso la Estructura Metodológica deberá organizarse teniendo en cuenta los conceptos que han

sido previamente contruidos por el sujeto y que constituyen la base para la adquisición de nuevos conceptos que promuevan el enlace con los anteriores y su generalización a situaciones nuevas con grados de complejidad mayores.

El segundo principio es definido como "Profundidad"; desde éste se señala el nivel de abstracción, complejidad y precisión de un concepto y que, en relación con la estructura cognoscitiva del sujeto, requiere un grado mayor de significación para promover una nueva adquisición cognoscitiva y, en ese sentido, de una nueva estructuración conceptual. En este caso el concepto puede ser profundizado, es decir, el sujeto puede hacer un tratamiento más complejo de acuerdo con el nivel de abstracción que posea.

Este tratamiento sugiere una estructura en espiral, donde el concepto desde el cual se opera para acceder a niveles de abstracción mayores, es usado una y otra vez en nuevos contextos. Aquí la estructura Cognoscitiva adquiere mayor estabilidad y potencia para acceder a nuevos aprendizajes y a la reestructuración de los esquemas de conocimiento que cualitativamente modifican su estructura cognoscitiva.

El tercer principio es el de "Horizontalidad" que está ligado a la concepción de integración que caracteriza al contenido en sus relaciones horizontales. Este principio aclara las relaciones establecidas en la Estructura Conceptual y las diferencias que existen entre los conceptos centrales, los conectados y los recurrentes.

La función de la Estructura Metodológica es especificar las formas en que un cuerpo de conocimientos habrá de estructurarse para que pueda ser asimilado por el alumno.

Para nuestro propósito, la construcción de estas tres estructuras permite que el maestro acceda a una concepción diferente del contenido a enseñar, del aprendizaje y de su propio accionar en la búsqueda por incidir favorablemente en el proceso de apropiación de los alumnos.

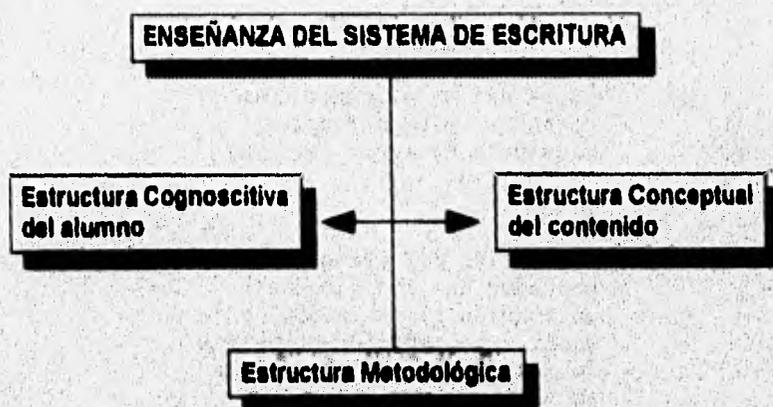
La convergencia de estos tres principios en el proceso enseñanza-aprendizaje permite que el maestro, desde la Estructura Metodológica, tome las decisiones correspondientes al proceso de apropiación que sigue un alumno, para modificar su práctica pedagógica en el contexto del aprendizaje escolar.

Hasta aquí, la síntesis de la descripción de las tres estructuras que propone Remedi para superar el corte instrumentalista de las propuestas didácticas; corte que nosotros reconocemos en la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. En lo que sigue daremos cuenta de nuestro planteamiento metodológico para la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura que, en tanto se apoya en la articulación de las tres estructuras de Remedi para realizar el tratamiento de la especificidad del contenido a enseñar, permite superar el carácter instrumental de la Propuesta y reconocer así, las implicaciones que dicho planteamiento tiene en el accionar del docente.

En este sentido, nuestro planteamiento toma en cuenta únicamente las actividades de aprendizaje de esta Propuesta, aclarando que éstas deben someterse a un análisis más detallado para realizar las precisiones necesarias en cuanto al propósito y a la forma en que se presenta el contenido y, que por los alcances de este trabajo, no abordaremos ahora; simplemente tomaremos algunas de ellas para ejemplificar nuestras ideas, a sabiendas de que pueden crearse nuevas actividades conjuntamente con los maestros, al rescatar sus experiencias, su ingenio y creatividad.

El origen de nuestro planteamiento surge al definir el contenido de cada una de las estructuras en el contexto de la enseñanza del sistema de escritura y se concreta en el diseño de situaciones didácticas, espacio en y desde el cual, pretendemos aproximarnos a una construcción conceptual particular que realiza el maestro cuando se considera que esta construcción, es el punto de partida para cuestionar su práctica y en esa medida, para resignificarla.

Para dar cuenta de nuestro planteamiento, describiremos el siguiente esquema:

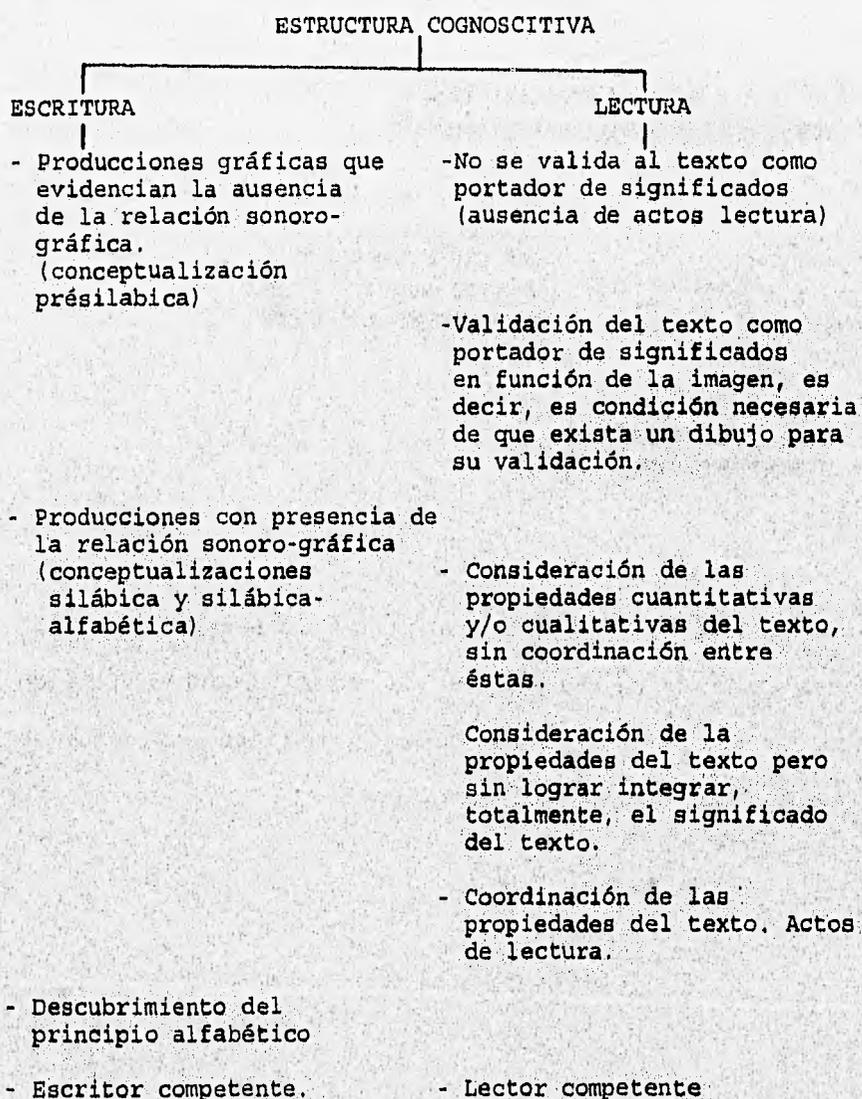


Dicha descripción consiste en especificar el contenido de cada una de las Estructuras, pero ahora en el contexto de la enseñanza del sistema de escritura; es en la definición del contenido de cada estructura que se concreta nuestro planteamiento metodológico.

2.3.1 Estructura Cognoscitiva.

El contenido de la Estructura Cognoscitiva está constituido por las diferentes conceptualizaciones que caracterizan al proceso de adquisición del sistema de escritura; por un lado las conceptualizaciones que sobre escritura presentan los niños y por el otro, las referidas a la lectura.

Esta estructura si bien define las características del alumno, en tanto que se refiere al proceso de adquisición del sistema de escritura, debe construirla el maestro como parte su proceso de apropiación.



Estas conceptualizaciones están determinadas por el conocimiento previo que los niños poseen respecto del sistema de escritura.



1. No diferencian entre lo que es escribir y dibujar.

A todos los actos de escritura "no convencional"* subyace una intención subjetiva en la representación gráfica, referida al significado, y que puede ir desde el nombre del objeto que se representa, hasta la secuencia de acciones del o los sujetos involucrados en la representación de una estructura sintáctica más compleja que la palabra (oración o párrafo).

2. Comienzan a utilizar, con base en la diferenciación entre dibujar y escribir, algunos trazos; éstos (grafías y pseudografías) son acompañados de un dibujo para garantizar el significado implícito en los trazos.

* (criterio utilizado para las escrituras que no reúnen las características fundamentales para comunicar a otros un determinado significado).

3. Utilización de grafías convencionales (letras) desde la ausencia hasta la coor-

La competencia lingüística permite que los niños diferencien los significados a ser representados pero la falta de sistematicidad en el uso de los criterios de cantidad y variedad, y el desconocimiento de que las letras representan los

dinación progresiva del criterio de cantidad y variedad de grafías utilizadas para representar significados.

fonemas que constituyen las palabras que enunciamos, ocasiona que el significado quede implícito en la escritura y sea portador exclusivo del significado que el escritor le otorga. Es decir, estas escrituras no reúnen, aún, las características de un medio de comunicación para quienes no participan de esa intención subjetiva y por lo tanto, singular de quien lo escribe.

4. Diferenciación objetiva entre las diferentes escrituras, constituye la pauta para la representación de diferentes significados y posibilita su interpretación.

Aunque para otros sujetos en una etapa más avanzada del proceso de alfabetización o ya alfabetizados, estas escrituras no signifiquen; el maestro puede reconocer que este nivel semántico funciona como eje que estructura todos los actos de escritura que realicen los niños con este tipo de conceptualización.

En relación con el conocimiento previo que poseen sobre la características y las reglas del sistema de escritura, estos alumnos poseen, en su gran mayoría, conocimiento de algunos signos del código (alfabeto), en algunas ocasiones de la direccionalidad de la escritura, aunque su uso convencional no sea sistemático; así como el conocimiento de que las letras que usan para escribir "algo".

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA



1. Establecimiento de una correspondencia entre las partes de la emisión oral y las partes de la representación gráfica.

A cada letra se le otorga el valor de una sílaba, de acuerdo con el número de sílabas que contenga la palabra, la escritura retendrá tantas letras como sílabas haya considerado (hipótesis silábica).

2. El descubrimiento del principio alfabético y su uso no sistemático, lleva a los niños a representar en una sola palabra, tanto algunas sílabas como algunos fonemas que son reconocidos en la reflexión que sobre la emisión oral logra hacer. Así, en la escritura coexisten la hipótesis silábica y la alfabética.

3. Consolidación del principio alfabético (hipótesis alfabética). Inicio del desarrollo escritor.

La combinación del nivel semántico y el nivel fonológico sustentan a la reflexión metalingüística que comienza a hacerse sistemática cuando el niño representa significados, de los cuales intenta retener, en la representación, las partes sonoras que constituyen al todo, en este caso, las sílabas.

Estas son reconocidas con base en el descubrimiento de la pauta sonora, es decir, el niño hace consciente que su lengua puede dividirse en unidades más pequeñas, las sílabas, y progresivamente reconocerá a los fonemas como las unidades mínimas de la lengua.

El nivel de conciencia que paulatina y progresivamente adquiere, respecto de su conocimiento lingüístico, lo lleva a representar de manera más sistemática las unidades mínimas; es decir, a consolidar el uso del principio alfabético del sistema de escritura y de las reglas que lo rigen.

LECTURA



CONOCIMIENTO PREVIO

1. No se valida el texto como portador de significado. Los textos no "dicen" porque en las letras no puede leerse.

La no consideración del texto, evidencia que el sistema de escritura, concretamente, el conjunto de marcas gráficas que reúne un texto, evidencia la ausencia de un esquema cognoscitivo desde el cual otorgar significado a un texto. Esta ausencia indica que el sistema de escritura aún no se constituye, para estos niños, en un objeto de conocimiento (aun cuando está presente en su entorno, no es tratado como objeto simbólico).

2. El texto se valida como portador de significado en función de la imagen, es decir, es condición necesaria que exista un dibujo (el nombre de lo que ahí dice) para que pueda ser leído.

Lejos de ser producto de una "simple adivinación", la consideración por parte del niño, del contexto o información contextual, indica la elaboración de una anticipación significativa desde la que se infiere algo sobre la imagen. La centración primero, en la imagen, les permite deducir algún comentario sobre ésta y que puede hacerse sobre el texto o sobre la imagen.

Este comentario con "significación" indica la activación de la información no visual que posee el niño y, desde la cual, otorga sentido tanto a la imagen como al texto.

En este caso la información no visual está referida al uso del conocimiento lingüístico, de la realidad a la que remite la imagen misma y, al descubrimiento de una relación entre el texto que acompaña a la imagen y la suposición de que ahí dice algo relativo a la imagen.

3. El texto se valida como un portador de significado; sin considerar aún sus propiedades cuantitativas y cualitativas, puede asignársele un significado de manera arbitraria.

4. Se consideran las propiedades cuantitativas del texto; de acuerdo con el número de letras o segmentos que caractericen al texto, se hace corresponder a cada uno un significado que es asignado de manera arbitraria; o bien, se consideran las propiedades cualitativas del texto; en función del reconocimiento del valor sonoro convencional de las grafías, es posible realizar el descifrado, el deletreo o el silabeo de los segmentos del texto, recuperando sólo una parte del significado del mismo.

La consideración de las propiedades cuantitativas indica el tipo de razonamiento que subyace a la identificación primero de los diferentes segmentos del texto y a una relación de correspondencia entre éstos y el número de significados que es posible asignarle, o bien, la asignación de un solo significado pero en partes formado por sílabas.

Después, la consideración de las propiedades cualitativas indica el uso del conocimiento del valor sonoro convencional de las letras que, en ocasiones, puede permitir la identificación sólo de algunas de las que conforman el texto pero que son suficientes para anticipar el

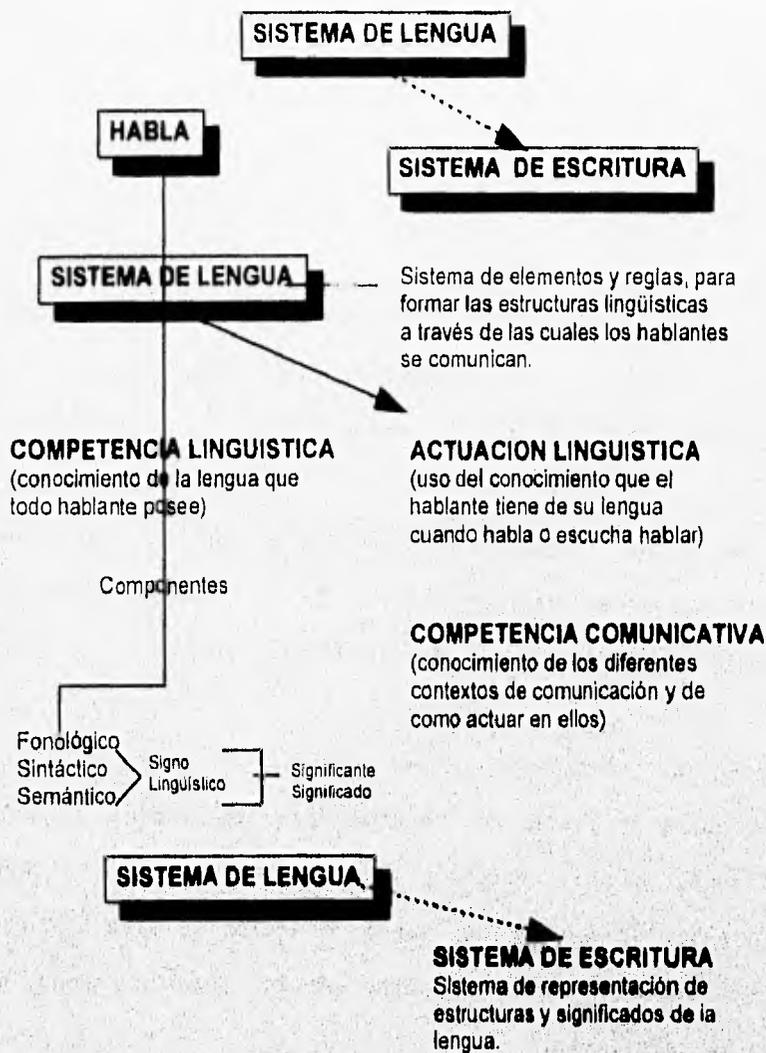
significado. En otras ocasiones, la centración en la información visual, lleva los niños únicamente a oralizar (descifrar) las letras que componen el texto sin llegar a construir el significado.

5. Se coordinan las propiedades cuantitativas y cualitativas del texto; la construcción del significado es producto de un acto de lectura.

La utilización progresiva de las propiedades del texto, en estrecha coordinación permite que el niño se descentre de la información visual para activar la información no visual que posee e, iniciar con la construcción basada en predicciones significativas del significado del texto; éste es construido inteligentemente al activar su conocimiento sobre el tema, el contexto, el lenguaje y el sentido que otorga de manera particular a un sector de su realidad: los textos escritos.

2.3.2 Estructura Conceptual

El contenido de la Estructura Conceptual está constituido por las reglas y características del sistema de escritura que se concibe como un sistema de estructuras y significados del sistema de la lengua. Recordemos con el siguiente esquema, los aspectos teóricos de carácter lingüístico que subyacen a la concepción de sistema de escritura que aquí se postula:



La Competencia lingüística está estructurada por tres componentes; el Fonológico, en el que están registrados los fonemas y las reglas para combinarlos, formando secuencias de sílabas y palabras. El fonema es un elemento lingüístico que aislado no tiene significado; es decir, el fonema es la unidad mínima sin significado, pero que al combinarlo con otros fonemas y obtener una palabra, cobra significado.

En el componente sintáctico se encuentran registrados los elementos léxicos y las reglas para combinarlos y construir frases y oraciones, así como la articulación entre las oraciones.

En el componente semántico están registrados los significados de los elementos léxicos y las reglas para combinarlos, permitiendo comprender el significado de las oraciones y/o la secuencia de oraciones que se construyen en el componente sintáctico.

Cada elemento de un componente posee valor lingüístico por la relación que establece no sólo con los elementos del mismo componente, sino también con los elementos de los otros componentes.

A partir de las reglas sintácticas es posible combinar los elementos léxicos y construir oraciones, y a partir de las reglas semánticas es posible interpretar el significado de dichas oraciones.

La mínima unidad con significado es el morfema, no la palabra, ya que ésta puede dividirse en partes más pequeñas con significado: una parte es la raíz o lexema, que no varía y que nos comunica el significado necesario para saber de qué objeto, estado o acción se está hablando; la otra parte es el gramema, éste nos indica género, número, tiempo, modo o persona (según el caso), etc.

Combinando fonemas obtenemos morfemas, al combinar éstos obtenemos palabras, que al combinarse, forman oraciones. Observamos entonces, que cada oración, en cualquier lengua, se divide o articula en unidades menores con significado: frases, palabras y unidades mínimas con significado, es decir, morfemas; al seguir dividiendo estas unidades, llegamos a unidades sin significado, los fonemas. Este sistema, doblemente articulado, con reglas de construcción, es lo que permite que la lengua sea económica, ya que con base en un sistema finito es posible una producción infinita.

Por ejemplo, en el español de México, particularmente, tenemos 22 fonemas; con este número finito, obtenemos, al combinarlos, todas las palabras del español. Con base en las reglas sintácticas generamos muchísimas oraciones; el número de oraciones que se pueden generar en cualquier lengua es prácticamente infinito.

Por otra parte la construcción de cada palabra implica la formación de un concepto, el concepto del referente al cual se aplica la palabra y se relaciona con el registro de una expresión.

A la relación que existe entre el registro de la expresión, es decir, el "significante" y su significado conceptual "significado", se le denomina signo lingüístico. Esta relación es arbitraria, determinada convencionalmente; no existe una relación natural, ya que el significante no se construye a partir de las características del objeto o referente.

Al realizarse el signo lingüístico en el habla, los fonos se producen uno tras otro, es decir, se produce una cadena de sonidos, por esta razón se afirma que el signo lingüístico es lineal.

En lo que se refiere a las reglas y normas para lograr una verdadera comunicación, al hacer uso del conocimiento lingüístico, los hablantes construyen la Competencia Comunicativa, la cual proporciona la información necesaria para usar adecuadamente las expresiones lingüísticas que ha construido.

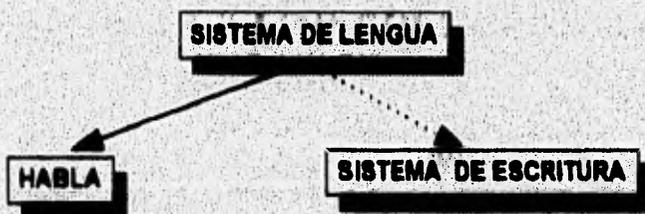
El hablante produce oraciones en actos específicos de comunicación (actos de habla), de acuerdo con una realidad, con un determinado estado de

elementos y ciertas intenciones; de acuerdo con las normas que rigen las relaciones interpersonales que se establecen socialmente a partir del uso del lenguaje.

Una comunicación real entre los hablantes de un lengua requiere de la conjugación de las competencias lingüística y comunicativa, ya que sólo de esta forma el hablante es capaz de reconocer las diversas situaciones comunicativas y actuar en forma pertinente en cada una de ellas, tanto en el papel de hablante como en el papel de oyente. Esto le permite adecuarse a cada situación comunicativa reconociendo el grado de formalidad que ésta exige y, a partir de dicho reconocimiento, elegir la forma de habla pertinente, pasando de una variedad a otra de su lengua, elaborando y comprendiendo los diversos tipos de discurso.

Así pues, desde el ámbito estrictamente lingüístico, se explica el conocimiento que posee el hablante sobre su sistema de lengua, la naturaleza de este sistema, sus características y reglas a partir de las cuales el hablante puede construir oraciones y articularlas para conformar su discurso.

La relación entre el sistema de lengua y el sistema de escritura queda expresada en el siguiente esquema.



Con este esquema se reconoce, en acuerdo con Cassany (1989, p.42), que el habla es una manifestación directa de la Lengua e independiente de lo escrito; es decir, para hablar no se requiere de la intervención de una tercera persona; el aprendizaje de la lengua está determinado por una facultad peculiar del ser humano y por la interacción que un sujeto tiene con los hablantes que le rodean, posibilitándose así, la adquisición natural y espontánea de la competencia.

Este conocimiento es suficiente para hablar, dado que el habla es el uso del conocimiento lingüístico que todo hablante de una lengua posee.

Lo escrito, aun cuando comparta características gramaticales y semánticas de la Lengua, que son las que permiten otorgarle sentido a la escritura, asume el estatus de sistema en tanto que posee sus propias características y reglas.

La escritura, como señala Ferreiro (1980, p.79), es un sistema de signos socialmente constituidos que tiene un modo de existencia entre los objetos del mundo, con propiedades observables y de intercambios sociales que participa en una compleja red de interrelaciones; es un objeto conceptual con su génesis propia.

El sistema de escritura es un sistema de representación del sistema de la lengua, que posee reglas y características propias, además de aquellas que toma de la lengua, que son totalmente convencionales. Estas características son:

Código: conjuntos de signos convencionales (grafías) con las cuales se representan los fonemas de la lengua (alfabeto).

Direccionalidad: se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, en relación con la distribución espacial de la hoja.

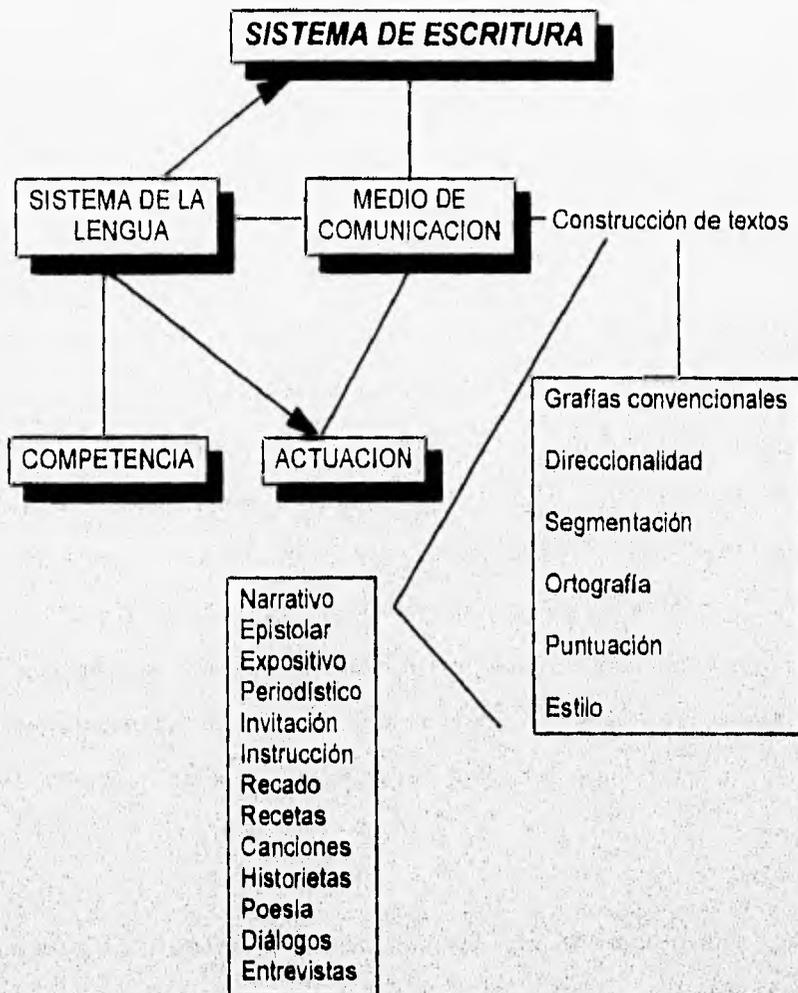
Segmentación: se refiere a la separación (los espacios en blanco) que existen entre cada una de las palabras que constituyen una oración o conjunto de oraciones.

Ortografía: conjunto de normas que rigen la relación que existe entre los fonemas y las grafías con las cuales son representados en la escritura.

Puntuación: conjunto de normas que rigen el uso de los diversos signos de puntuación que requieren ser utilizados en la elaboración de un texto.

Peculiaridades Estilísticas: Se refiere a los diferentes tipos de texto escrito, cada uno posee características propias de acuerdo con el estilo, que no se corresponden con las formas de construcción del texto en el nivel oral. Aun cuando podamos encontrar ciertas coincidencias en algunos casos, como en la narración, por ejemplo, los estilos de los textos escritos se diferencian claramente de los que se construyen en el nivel oral.

Lo anterior puede esquematizarse como sigue:



En relación con el conocimiento del código (alfabeto), es importante señalar que la relación que se establece con los fonemas de la lengua caracteriza al principio alfabético del sistema de escritura. Cada letra, ya sea vocal o consonante, adquiere un valor sonoro convencional en función del o los fonemas que representa. De esta manera, cada secuencia de grafías tendrá una correspondencia con la secuencia oral (cadena de fonos o sonidos del habla).

La segmentación es una convención que permite organizar gráficamente el texto y facilita el acceso global a cada elemento léxico, sin necesidad de que se atienda a cada uno de los elementos que lo constituyen, es decir, grafía por grafía.

La construcción y uso de la segmentación requiere de la noción de palabra, como construcción precedente; en el contexto de la oración o de textos más complejos, esta noción depende de la reflexión sobre la distribución convencional del texto y del análisis metalingüístico de los elementos que conforman las estructuras que serán representadas gráficamente. Esta reflexión permitirá reconocer la secuencia gráfica con base en los criterios sintácticos y, fundamentalmente, semánticos, al considerar el número de elementos léxicos que conforman las oraciones que se escriben y la forma en que éstos se relacionan entre sí. (Adame, 1991, p.28)

En este sentido, los elementos más obvios son los nombres o sustantivos; éstos, consecuentemente, se convierten en unidades clave a partir de los cuales se inicia la segmentación; poco a poco, y de acuerdo con la relación que se establezca entre el sustantivo y los demás elementos: verbos y partículas (pronombres, artículos y nexos), que constituyen la escritura de diversas estructuras gramaticales.

En lo que se refiere a la Ortografía, ésta también es una convención que tiene un carácter eminentemente normativo.

Desde la perspectiva constructivista se ha evidenciado que, al igual que cualquier otra característica del sistema de escritura, implica un proceso de descubrimiento. Las dificultades ortográficas que todo escritor enfrenta, se generan a partir de que no existe una relación

biunívoca entre fonemas y grafías; esto es, dos o más grafías pueden representar a un solo fonema "b" y "v" al fonema /b/; s, c, z, x, al fonema /s/; una grafía puede representar a más de un fonema "c" (e, i) al fonema /s/; "g" (e, i) al fonema /x/; "c" (a, o, u) /k/; "g" (a, o, u) al fonema /g/; una combinación de grafías puede representar a un fonema "gu" al fonema /g/; "ll" al fonema /y/; existe una grafía que no representa a ningún fonema "h". (Adame, op. cit., p.31)

Otras dificultades se generan en el uso del acento para señalar en algunas ocasiones la vocal tónica; o bien, como un elemento que permite diferenciar el significado de las palabras.

Es importante considerar que, a pesar de su carácter normativo, existen algunas convenciones ortográficas que están estrechamente vinculadas con los aspectos semánticos; de acuerdo con esta afirmación puede considerarse, entonces, que una de las funciones de la ortografía es la de "hacer corresponder las constantes gráficas con las constantes de significación" (Vaca, 1983, citado por Adame, op. cit., p.33), que pueden ser total o parcialmente independientes de los aspectos fonológicos que se representan con la escritura. Por ejemplo, en la escritura de palabras homófonas, la grafía clave permite diferenciar su significado: "banco" (asiento con respaldo o sin él), "banco" (conjunto de peces que van juntos en gran número).

Estos casos son una evidencia de la gran variedad de normas ortográficas que pueden ser descubiertas por los sujetos que están en proceso de aprender el sistema de escritura, a partir del papel que juegan en los procesos de significación; la interacción con estas reglas en contextos reales de comunicación proporcionan las pautas necesarias para descubrir

ciertas constantes en el comportamiento ortográfico del sistema que se está adquiriendo y, a partir de ellas, pueda descubrir aquellas que presentan un alto grado de arbitrariedad. (Adame, op. cit., p.37)

En lo que se refiere a la Puntuación, conjunto de marcas gráficas que tienen como función la distribución y organización del sentido del texto, en tanto que esta organización está estrechamente vinculada con el orden de las ideas que se exponen en el texto. Tanto la ortografía como la puntuación constituyen un conjunto organizado de elementos que tienen una fuerte carga semántica que permite diferenciar y organizar la construcción de un texto.

Finalmente, en relación con las peculiaridades estilísticas de los textos escritos, es indispensable identificar las diferencias que existen entre cada uno de los estilos y las características a partir de las cuales pueden construirse, así como la situación comunicativa en que dichos tipos de texto pueden ser utilizados.

La construcción de un texto está estrechamente vinculada con el estilo que habrá de seguirse para elaborarlo. El texto es una unidad lingüístico-pragmática cuyo fin esencial es la comunicación; toda estructura sintáctica que se contituya como una idea completa, como un unidad de significado, es un "texto". (Adame, op. cit., p.38)

En toda situación comunicativa, los textos que cotidianamente se elaboran son mucho más complejos que la oración; por esta razón el texto se define también, y concretamente en la representación gráfica, como una unidad constituida por oraciones que, al agruparse, forman párrafos, capítulos u obras completas y que puede ser interpretada al leerla o al escucharla.

De acuerdo con van Dijk (1978, citado por Adame, op. cit., p.40), la comprensión de las propiedades del texto (discurso), tanto en el nivel semántico como en el pragmático, implican la consideración de las funciones, efectos y circunstancias bajo las cuales es elaborado.

Adame (op. cit.) señala: "La unidad integral del texto se articula a partir de las relaciones que se establecen entre los significados de las diferentes oraciones que lo constituyen. van Dijk, introduce los términos de coherencia y cohesión para explicar la forma en que se relacionan las proposiciones (oraciones) al interior de un texto". (p.41)

La coherencia del texto se define a partir del significado global del mismo; corresponde a la forma en que se presenta el contenido, tema o asunto, y a la forma en que éste está organizado, de tal manera que se articule como un todo.

La cohesión se refiere a las relaciones que se establecen entre las proposiciones (oraciones) en forma particular a partir, fundamentalmente, de recurso sintácticos y semánticos específicos.

Entre la coherencia y la cohesión se establece una relación de interdependencia; únicamente en la medida en que ambas se relacionen y se desarrollen en forma adecuada, es posible considerar que el texto es una unidad correctamente construida.

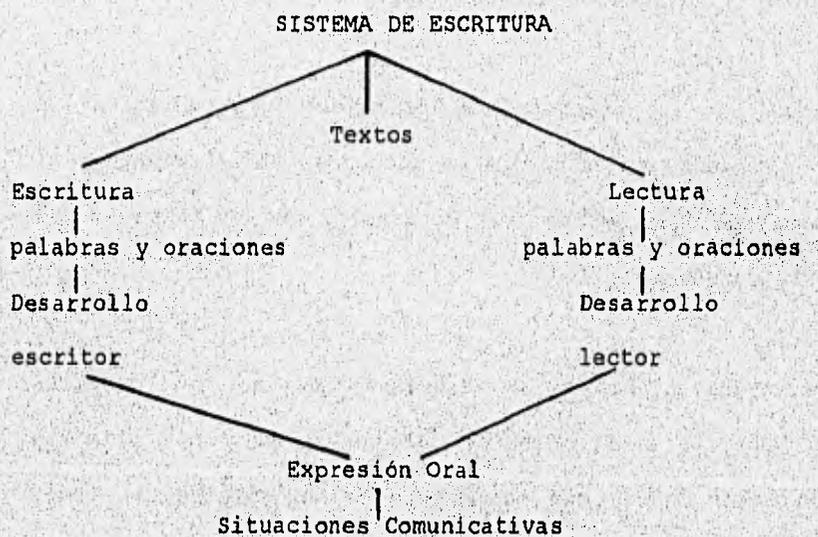
El texto se estructura a partir de esquemas que se les denomina "superestructura", que son independientes del contenido y que permiten organizar las diferentes partes que lo conforman, determinando el orden en que éstas deben aparecer y relacionarse.

La función comunicativa y social del texto, es decir, sus fines, el tipo de información que presenta, la situación comunicativa específica en la cual se insertará, así como la superestructura del texto, permiten diferenciar los diversos tipos de texto: narrativo, epistolar, expositivo, periodístico, etc.

Dada esta función del texto, es importante considerar que existen otras características que también deben considerarse, además de la coherencia y la cohesión. Estas son de índole estrictamente pragmática y facilitarán el acceso al texto.

Las particularidades de cada tipo de texto están determinadas convencionalmente, por lo tanto, es importante favorecer la interacción con los diversos tipos de texto durante y después del proceso de adquisición del sistema de escritura.

En un esquema, la Estructura Conceptual que habrá de considerar el maestro, quedaría así:



En donde el sistema de escritura habrá de presentarse a los alumnos a través de los diferentes tipos de texto; con los cuales habrá de plantear actividades para el aprendizaje, tanto de escritura como de lectura. De acuerdo con la conceptualización de cada uno de los alumnos (incluyendo a los que aún no logran realizar actos de lectura y escritura), el maestro extraerá de los textos las palabras y/o las oraciones con las cuales realizarán la reflexión, en diferentes niveles de complejidad, que permita el descubrimiento, comprensión y uso de las características y reglas del sistema de escritura.

Toda actividad de aprendizaje, basada en esta Estructura Conceptual favorecerá, paulatina y progresivamente, el desarrollo escritor y lector de los alumnos.

De esta manera, consideramos que la Expresión Oral se ubica como elemento mediador de las actividades de escritura y lectura toda vez que -en y a través de la conversación y del diálogo, antes, durante y al final de cada actividad- favorece la reflexión metalingüística y metacognoscitiva que se colmplican en el proceso de adquisición del sistema de escritura. La concreción de estos elementos y relaciones, en tanto posibles y necesarias, se observa en el contenido de la siguiente estructura.

2.3.3 Estructura Metodológica.

Para definir el contenido de la Estructura Metodológica, además de considerar los tres principios descritos por Remedi (op. cit), nosotros proponemos cinco momentos metodológicos: 1) Definición del Perfil Grupal; 2) Análisis del contenido: a) Consideraciones sobre los elementos y relaciones del sistema de escritura y, b) Consideraciones a las características del proceso de adquisición del sistema de escritura;

3) Definición de la tarea intelectual que habrán de realizar los alumnos en el contexto de las actividades para el aprendizaje (incluyendo aquellas que se desprenden de la correlación con otras áreas de conocimiento: Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Civismo, Matemáticas, etc.);

4) Organización del contenido y de las interacciones; 5) Planeación del proceso enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura. Estos cinco momentos constituyen la base para el Diseño y la Organización de situaciones didácticas que, desde nuestra concepción, es la característica fundamental de la práctica pedagógica que se deriva de la vinculación de las tres estructuras antes descritas.

Para nosotros, una situación didáctica constituye el momento crucial de toda la elaboración conceptual que caracteriza a la práctica pedagógica. Es el espacio en el que dicha práctica tiene lugar porque es ahí donde se concretan las representaciones y significados que el maestro tiene respecto de la enseñanza, del aprendizaje y de su intervención en la clase, y desde el cual decide su accionar.

Cada situación didáctica adquiere la especificidad que maestro, alumnos, institución y contexto social le imprimen en el proceso enseñanza-aprendizaje, espacio en el que dichas situaciones habrán de convertirse, para los alumnos, en situaciones de aprendizaje en la medida en que se consiga propiciar la interacción constructivista entre éstos.

El pasaje de una situación didáctica a una situación de aprendizaje -como principio metodológico- es posible en la medida en que los contenidos se presenten de una manera coherente, garantizando así su continuidad y el acceso a niveles de profundidad y complejidad cada vez mayores de tal

manera que, al ser congruentes con las características cognoscitivas de los alumnos, éstos le otorguen sentido y significado a los aprendizajes escolares. (Gómez Palacio, M., López-araiza, M.L., Adame, G., 1993, p.43)

Este proceso metodológico regula el desarrollo de la enseñanza que abarca la actividad del maestro antes, durante y después de cada clase; es decir, el maestro organiza los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura, espacio en y desde el cual toma las decisiones pedagógicas para incidir en el proceso de apropiación de los alumnos.

Veamos ahora cómo se concretan estas decisiones en las actividades que realiza el maestro en los cinco momentos metodológicos ya señalados.

1) Definición del Perfil Grupal.

El Perfil Grupal es la síntesis de las características cognoscitivas que presentan los alumnos en torno a su conocimiento sobre el sistema de escritura; dichas características se identifican con base en el análisis de los resultados que se obtengan en la evaluación del aprendizaje.

La evaluación, como un elemento más del proceso enseñanza-aprendizaje, tiene por objeto explicar y comprender una situación educativa (Díaz Barriga, 1982, p.12). De la extensa gama de posibilidades existentes respecto al objeto de la evaluación, entre las cuales identificamos el curriculum, la práctica pedagógica, el aprendizaje, la metodología didáctica e incluso la articulación de éstas en el proceso educativo, visto como totalidad; el objeto de la evaluación que nos interesa definir, en este caso, es el aprendizaje.

Como un elemento de este momento metodológico, la evaluación se concibe como la indagación, análisis y explicación sistemática y permanente del proceso de aprendizaje, de los avances y de la estabilidad de las adquisiciones que un sujeto manifiesta al interactuar con un determinado objeto de conocimiento, en el contexto de una situación de evaluación.

Una situación de evaluación se diseña con el propósito de conocer el estado de conocimientos en el que se encuentra un alumno o un grupo respecto del proceso de adquisición del sistema de escritura y permite conocer cuáles son las características de las consideraciones que manifiestan los alumnos en la lectura y la escritura de determinados textos; qué tipo de inferencias elaboran para representar y construir sus significados y cuáles son las dificultades a las que se enfrentan cuando operan con y sobre el objeto de conocimiento.

Cabe señalar que en el desarrollo de una actividad de aprendizaje de lectura o escritura y al interior de la dinámica de una situación didáctica, pueden detectarse posibilidades de evaluación que, centradas en el reconocimiento del desempeño de los alumnos sobre un aspecto particular del sistema de escritura, proporcionan los elementos necesarios para tomar "decisiones actualizadas" que promuevan la reorientación necesaria desde el punto de vista metodológico, del proceso enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura.

La evaluación debe caracterizarse, además, por ser una tarea estimulante para los niños. Se ha comprobado que si los niños conocen la tarea a realizar en una situación de evaluación, su desempeño mejora, ya que son capaces de orientar su actividad con base en tales objetivos (Jonhston, 1988).

De esta manera, la concepción de evaluación aquí descrita determina la naturaleza de la información que indica el tipo de conceptualizaciones que a lo largo del proceso presentan los alumnos en escritura y lectura; las formas e instrumentos a utilizar, los criterios bajo los cuales será analizada la información y la periodicidad para realizarla.

El fin esencial de la evaluación del aprendizaje es el de proporcionar las bases para tomar decisiones pedagógicas actualizadas encaminadas a reorientar el proceso metodológico que, expresado en situaciones didácticas, promueve el aprendizaje escolar.

La elaboración del Perfil Grupal de acuerdo con la concepción antes descrita, indicará progresivamente el avance del grupo en el aprendizaje del sistema de escritura y al final del periodo escolar se puede obtener el patrón evolutivo de cada uno de los alumnos, punto de partida para continuar con la promoción de dicho aprendizaje en el siguiente grado escolar (de 1° a 2° grado).

En síntesis, la información contenida en el Perfil Grupal constituye el conocimiento previo que poseen los alumnos (y su actualización en cada periodo de evaluación que decida realizar el maestro a lo largo del periodo escolar). Desde este momento, se concreta el principio de Secuencia antes señalado, en tanto que permite decidir la organización del contenido de aprendizaje considerando su lógica conceptual: qué conceptos pueden enseñarse con o sin la presencia de otro, en función de la conceptualización previa de los alumnos.

* Una propuesta para el diseño de situaciones de evaluación se presenta en: Gómez Palacio, M., Villarreal, B., López-Araiza, M.L., González, L., Adame, G. 1995, *La lectura en la escuela*. México: SEP.

En una situación didáctica, podrá promoverse la reflexión de algunos alumnos en el contexto de la palabra para el descubrimiento y uso de la relación sonoro-gráfica en la escritura de diferentes significados (definidos por ejemplo, a partir de un campo semántico: nombres de animales, útiles escolares, etc.). A dicha reflexión podrá antecederle el diálogo sobre las características, funciones y usos de esos objetos y cuyo significado habrá de representarse gráficamente.

En este caso, la noción de palabra, su construcción y su representación tendrá lugar, toda vez que los alumnos posean en su esquema de conocimiento, los elementos necesarios para esa construcción y, en este sentido, una conceptualización más avanzada en el proceso de adquisición del sistema de escritura.

El segundo principio, de Profundidad, se concreta con este momento metodológico, en tanto que la complejización de una tarea para los alumnos estará determinada por las posibilidades de reflexión y representación de significados en una estructura más compleja como lo es la oración.

Los alumnos que ya han construido la noción de palabra, pueden trabajar por ejemplo, con el cambio del verbo en una oración; realizar ajustes gramaticales o bien, centrar su atención en la importancia de la segmentación entre los fragmentos de la oración.

Como se observa, las posibilidades de profundizar en el nivel de abstracción de un concepto está determinada por la conceptualización de los alumnos que garantiza una nueva estructuración conceptual del contenido. La expresión de estos principios, se concreta en el análisis del contenido, siguiente momento metodológico.

2) Análisis de Contenido.

Este es uno de los momentos centrales que debe realizar el maestro para diseñar y organizar situaciones didácticas. El diseño de situaciones didácticas se realiza con base en los resultados de la evaluación, ya que éstos constituyen las pautas para realizar un tratamiento particular del contenido, en la consecución de obtener la coherencia entre éste y los esquemas de asimilación de que disponen los alumnos para continuar con su proceso de aprendizaje.

El análisis de contenido, con base en la construcción de la Estructura Conceptual, consiste en una selección preliminar de las actividades para el aprendizaje con el fin de realizar dos tipos de consideraciones: a) sobre los elementos y relaciones del sistema de escritura y b) sobre las características del proceso de adquisición del sistema de escritura para identificar el aspecto del proceso que se pretende favorecer, ya sea lectura o escritura, y las características del sistema de escritura que se privilegian, y que los alumnos habrán de asimilar para construir un nuevo esquema de conocimiento o reestructurar el que ya poseen para acceder a niveles más elevados de conceptualización.

La vinculación de estos dos aspectos permitirá reconocer la "tarea intelectual" que realizarán los niños para aproximarse al conocimiento convencional del objeto; es decir, si la actividad para el aprendizaje exige, por parte de los alumnos, el uso de la segmentación, la "tarea intelectual" del niño consistirá en establecer una correspondencia entre

* Las que integran el tarjetero de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y, en su momento, las que incluye: Gómez Palacio, M., Villarreal, B., González, L., López-Araiza, M.L., Adame, G. 1994, Las Actividades para el aprendizaje de la Lengua Escrita. México: En prensa.

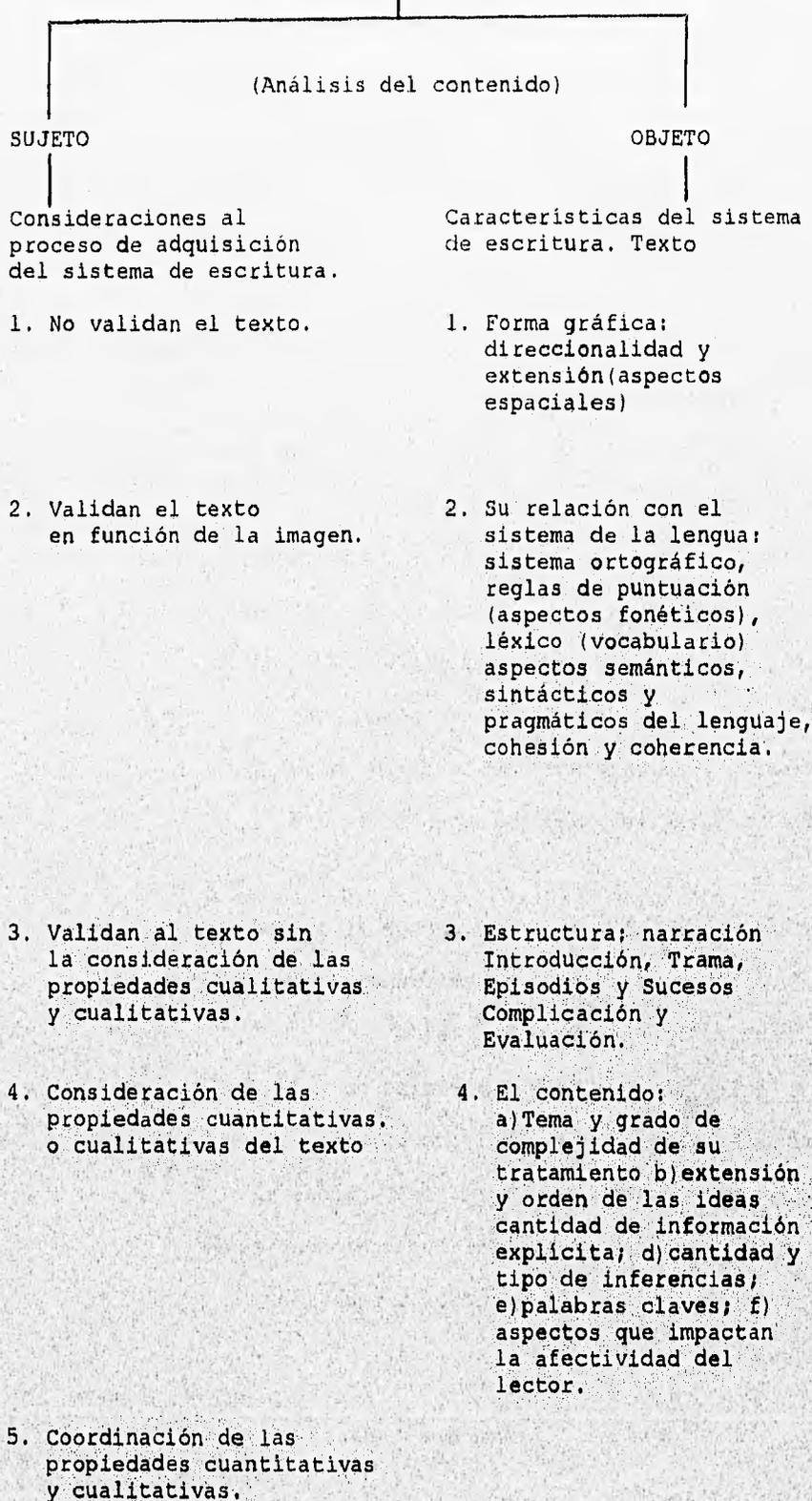
las partes de la emisión oral y las partes de la representación escrita, para reconocer totalmente las pausas que hay entre una palabra y otra y establecer, en la escritura, los espacios entre cada una de las palabras.

Si la actividad para el aprendizaje exige la lectura de un texto, la "tarea intelectual" del niño consistirá en establecer una relación entre la información previa que poseen respecto del tema que trata el texto con la información que éste le proporciona, para reconocer las señales textuales, para captar significantes lingüísticos y, mediante las interacciones con éstos, producir sentidos a partir de la activación de sus estrategias de razonamiento como un control que ejerce su propia comprensión para evaluar el modelo construido (metacompreensión y procesos metacognoscitivos).

Es en función de la definición de la "tarea intelectual" que el maestro habrá de tomar la decisión sobre 1) la forma en que presentará el contenido eligiendo el o los textos que promuevan dicha tarea; 2) a qué alumnos les presentará el o los textos elegidos; 3) a quiénes y en qué momento habrá de asistir en el desempeño de la tarea; 4) quiénes podrán realizarla sin su ayuda y 5) qué tarea intelectual habrán de realizar el resto del grupo de alumnos, en tanto que partimos de la base de que el análisis del contenido toma en cuenta, además, las diferencias individuales y, en este sentido, las posibilidades cognoscitivas de cada uno de los alumnos.

Siguiendo con nuestro ejemplo de la lectura de un texto, el contenido de la Estructura Metodológica estaría conformada hasta aquí, de la siguiente manera:

ESTRUCTURA METODOLOGICA



La vinculación de estos dos aspectos permite definir la "tarea intelectual" que habrán de realizar los alumnos durante la actividad; en este caso, sólo quienes hayan logrado la coordinación de las propiedades cuantitativas y cualitativas del texto, es decir, sólo lo que realicen actos de lectura, podrán acceder a la construcción de un significado del texto.

Así, la interacción de este tipo de lectores con el texto exigirá la activación de determinados esquemas de conocimiento:

Sobre el sistema de escritura.- Para conocer la direccionalidad en la que está escrito el texto (que generalmente se presenta de izquierda a derecha pero que ocasionalmente pudiese presentar partes escritas de arriba hacia abajo) y la extensión del mismo, que de alguna manera le permite prever al lector el nivel de esfuerzo que habrá de realizar durante la lectura.

Sobre el sistema de escritura y su relación con el sistema de la lengua.- Reconocimiento del valor sonoro convencional de las grafías (aspectos fonéticos) y la constitución de totalidades "palabras" que, por las reglas de combinación, representan los significados; las relaciones entre estos en estructuras sintácticas más complejas (frase, oración y párrafo) que conforman redes semánticas y dan cuenta de los aspectos pragmáticos de la lengua.

Sobre la estructura del texto.- Reconocimiento de la historia, los personajes, las acciones, reacciones y consecuencias de los hechos que se narran, así como el desenlace de la historia.

Sobre el contenido del texto.- Conocimiento del tema, desempeño frente a la extensión y orden de las ideas. La relación que establezca entre este conocimiento y la información que le proporciona el texto, permite la elaboración de determinadas inferencias para la construcción de un modelo de significado que dará cuenta, además, de las reacciones afectivas que generó la lectura en el lector.

Betelheim, 1990, p.86)

Estas precisiones permitirán al maestro prever las posibles dificultades con las que se enfrentan los lectores en la interacción con el texto; los momentos en que su intervención promueva la reflexión sobre las señales textuales y su puesta en relación con el conocimiento previo que poseen.

Los resultados de dicha interacción proporcionarán las pautas para reorientar el contenido de la estructura metodológica en la consecución de la mayor coherencia y coincidencia entre la estructura conceptual del contenido y la estructura cognoscitiva de los alumnos.

3) Definición de la tarea intelectual.

La definición de la tarea intelectual que habrán de realizar los alumnos en las diferentes actividades para el aprendizaje, consiste en

identificar, primero, si el descubrimiento, comprensión y uso de determinadas características del sistema de escritura se realizará en el contexto de un acto de escritura o de lectura.

Es importante que el maestro defina claramente si a través de la escritura de textos (incluyendo las palabras u oraciones que extraerá de los textos o bien, aquellas que se relacionen con éstos) promoverá nuevas adquisiciones en los alumnos, o bien, si éstas se obtendrán a través de la lectura de diferentes tipos de texto. Esta precisión le permitirá reconocer si existe un equilibrio entre ambos actos y evitar, así, el predominio de uno de los dos.

En segundo lugar, es necesario identificar cuáles son los conceptos y nociones que se requieren para llevar a cabo dicha actividad; es decir, considerar el conocimiento previo que poseen los alumnos y desde el cual la realizarán. Es esta una posibilidad para que el maestro anticipe la organización del grupo de alumnos para decidir si se requiere trabajo individual, por equipos o de manera grupal.

En cada caso, el maestro sabrá quiénes de los alumnos, deberán reunirse para trabajar (aquellos que posean características similares o conceptualizaciones cercanas).

En tercer lugar, identificar los conceptos, nociones y características del sistema de escritura que dicha actividad, posibilitará que los alumnos construyan; con base en esta última identificación, el maestro puede anticipar las posibles dificultades que los alumnos pudiesen presentar en el desarrollo de la actividad. Estas anticipaciones habrán de constituir la pauta para planear el "andamiaje" que requiere

establecer para que los alumnos realicen la actividad, ya sea con la ayuda del maestro o de algún alumno con una conceptualización más avanzada.

Es importante señalar que las conceptualizaciones que presentan los alumnos, y que se toman en cuenta para realizar una actividad por el aprendizaje, constituyen la zona de desarrollo real; las posibles adquisiciones que el maestro espera obtengan a partir de una determinada actividad, constituyen la zona de desarrollo potencial.

La zona de desarrollo próximo constituye el espacio en el cual el maestro decide el tipo de intervención pedagógica específica, para contribuir con esa adquisición que determinados alumnos, no podrán realizar solos, a falta de los esquemas de conocimiento requeridos. (Más adelante abundaremos sobre estas zonas de desarrollo).

4) Organización del contenido y de las interacciones.

La organización del contenido supone una serie de decisiones en torno a la secuencia en que se presentarán las diferentes actividades para el aprendizaje. En este sentido existe una gran variedad de posibilidades que el maestro, con base en su conocimiento del sistema de escritura, de las posibilidades de establecer correlación con otros contenidos del programa de aprendizaje, del desempeño de los alumnos y de la dinámica que le imprima a su práctica pedagógica, podrá desarrollar en el proceso enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura.

A continuación se presenta, a manera de ejemplo, la organización del contenido a trabajar durante una semana de clases.

Con base en la elección de un tema de Historia (Medios de Transporte), se decide iniciar con una actividad de Lectura.

Previo a la lectura, el maestro dialoga con el grupo de alumnos sobre el tema que trata el texto, con el fin de recuperar el conocimiento previo que sobre éste poseen los alumnos.

Posteriormente lee un texto informativo en el que se da a conocer el origen de los medios de transporte. Esta actividad implica, para los alumnos, presenciar un acto de lectura en el que el maestro permite que observen la direccionalidad de ésta, a partir de mostrarla con el señalamiento que hace de cada línea del texto y en cada cambio de reglón, párrafo y página.

Ocasionalmente, puede pedir la colaboración de algún alumno que ya realice actos de lectura (aquel que ya no requiera del apoyo del silabeo, deletreo o descifrado; con el fin de que permita una comprensión global por parte de los que escuchan la lectura).

Una vez que se concluye con la lectura del texto, el maestro formula algunas preguntas que permitan indagar la comprensión que obtuvieron los alumnos; en este sentido, conocerá las diferentes interpretaciones y significados que los niños lograron construir.

Posteriormente, y como una segunda actividad para el aprendizaje, entrega a cada alumno una copia del texto con la cual trabajarán de diferente manera, de acuerdo con la conceptualización que posean. Esta actividad es también de lectura y consistirá en extraer información del texto. Para los alumnos que ya realizan actos de lectura, la actividad estará guiada por una serie de preguntas con las cuales el maestro propicia que los

alumnos lean por sí mismos y, con base en su comprensión lectora, respondan a dichas preguntas (éstas deberán ser diferentes a las que planteó de manera oral al grupo).

Para los alumnos que aún no consolidan la coordinación de las propiedades cualitativas y cuantitativa del texto o, en palabras de Smith (1990), que no coordinan los dos tipos de información: visual y no visual, únicamente pedirá que realicen la lectura compartida (es decir, cada alumno leerá una parte del texto por turnos; antes del cambio de turno, el maestro realizará algunas preguntas con las cuales indague la comprensión lectora de los alumnos, o contribuya a la superación de las dificultades que pudiesen presentar algunos de ellos (desaciertos, dificultades para pronunciar algún término, fallas en la integración del significado de las palabras o de las proposiciones del texto, etc.)).

Dadas las características de esta última descripción de la actividad, con alumnos con este tipo de conceptualización y la participación directa del maestro, es claro que ésta indica la planeación previa del andamiaje que realizará en la zona de desarrollo próximo.

El resto de los alumnos, cuya conceptualización les impide leer el texto, identificarán las palabras largas y cortas que, desde su particular consideración, deberán marcar con rojo y azul, respectivamente, dentro del texto; una actividad que no requiere de la presencia del maestro en el contexto de esta actividad y de la tarea intelectual que ha decidido que los alumnos realicen.

El siguiente día de la semana, y con un previo diálogo sobre lo realizado el día anterior, el maestro decide organizar nuevamente a su grupo, para trabajar en equipos. La actividad que realizarán los alumnos será en el

contexto de la escritura. Los alumnos de conceptualización alfabética y silábica-alfabética elaborarán un texto narrativo, en el que habrán de incluir los medios de transporte que más les hayan interesado o aquellos que se relacionen con la trama del texto que escribirán.

Para los alumnos de conceptualización silábica y presilábica, la actividad girará en torno a la escritura de oraciones, en las que únicamente sustituirán el sustantivo. (Los alumnos con una conceptualización presilábica utilizarán, en lugar del lápiz, letreros previamente elaborados por el maestro, con los sustantivos que habrán de utilizar para sustituir el de la oración). El andamiaje que realice el maestro estará determinado por las dificultades que cada uno de los alumnos pudiesen presentar en el desarrollo de la actividad.

Para el tercer día de la semana, el maestro solicitará al grupo de alumnos que colaboren en la elaboración de un texto que trate el tema de los medios de transporte, pero que sea diferente al que inicialmente les leyó.

Cada alumno hará una propuesta sobre el contenido del texto; ocasionalmente, el maestro solicitará a algún o algunos alumnos, que pasen a escribir al pizarrón lo que los otros están proponiendo; momento en el que el maestro propiciará la reflexión sobre la ortografía, la puntuación y la segmentación de la escritura.

En las ocasiones que el maestro lo crea pertinente, interrogará al grupo de alumnos sobre la forma en que se han construido algunas estructuras para garantizar, de esta manera, la cohesión y coherencia del texto y la reflexión de los alumnos sobre estos aspectos.

Durante el cuarto día de la semana, el maestro solicitará a los alumnos la elaboración de un periódico mural sobre los medios de transporte de su comunidad; para lo cual, formará diferentes equipos. Un equipo (alumnos con conceptualización silábica y silábica-alfabética) buscará en diferentes portadores de texto (periódicos, revistas, etc.) las palabras y oraciones que se requieran para formar los encabezados del periódico mural.

Otro equipo (alumnos con conceptualización alfabética y presilábica) realizarán una entrevista a una muestra representativa de la comunidad escolar (alumnos, maestros, padres de familia, intendentes), sobre los medios de transporte que han utilizado en algún viaje. En este caso, los alumnos con conceptualización presilábica realizarán la entrevista asesorados por los otros alumnos quienes, dada su conceptualización, registrarán las respuestas obtenidas.

Durante el último día de la semana, el maestro realizará el cierre del tema realizando, conjuntamente con los alumnos, un diálogo a manera de conclusión. Posteriormente realizará una evaluación del aprendizaje de los alumnos con base en las situaciones que, para tal efecto, haya diseñado.

5) Planeación del proceso enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura.

La expresión de esta organización podrá reconcerse en la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje en la que se evidenciará la Secuencia Didáctica que progresivamente va estructurando el maestro. Esta secuencia indica si el maestro, aun cuando haya basado el diseño y organización de

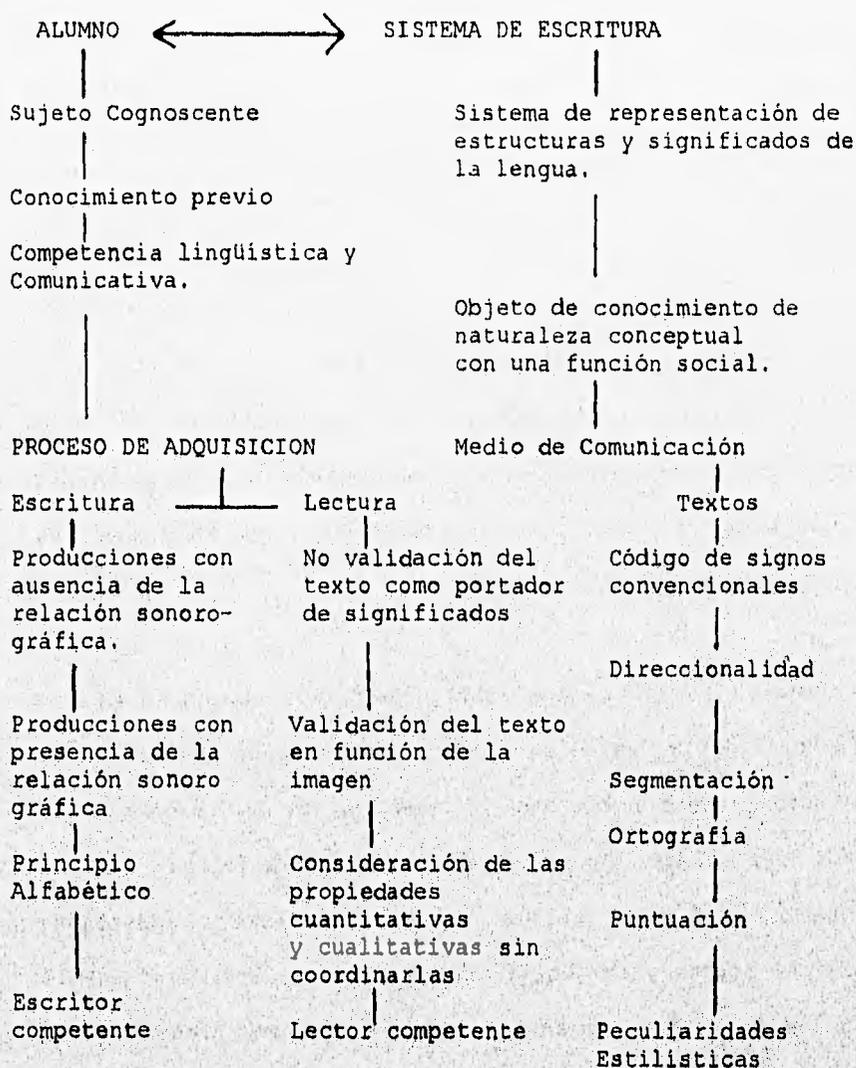
las situaciones didácticas en la Estructura Conceptual y en la Estructura Cognoscitiva, ha logrado establecer un equilibrio entre las actividades de lectura y escritura, y evaluar el impacto de dicha secuencia en el proceso de apropiación de los alumnos y en su propia práctica pedagógica.

En acuerdo con Gimeno (1993), la planeación constituye un esquema-guía flexible para una acción consciente de los maestros, en tanto que orienta la acción y hace más racional la práctica. El plan determina el escenario de su actividad y la de los alumnos, la selección y organización de las actividades y la distribución del tiempo dedicado a éstas durante un periodo de tiempo o unidad didáctica.

El plan es también un recurso para acercarse a la práctica concreta, a las características cognoscitivas de sus alumnos y a su desempeño frente al contenido, a las estrategias a las que recurren y a las dificultades que su apropiación les impone. Es, además, una actividad en la que se establece una relación particular entre la teoría y la práctica, base de todas las anticipaciones de la práctica que, en el análisis de los resultados obtenidos, son sometidas a un proceso de reflexión en el que se evalúe su continuidad, su modificación o su mejoramiento.

La concreción de esta construcción conceptual que realiza el maestro se expresa en el proceso metodológico que orienta la actividad de enseñanza y aprendizaje que, maestro y alumno respectivamente, despliegan en el contexto del aula.

En síntesis, la Estructura Metodológica, como producto de la vinculación de la Estructura Cognoscitiva y la Estructura Conceptual, quedaría expresada en el siguiente esquema:



Nuestro planteamiento metodológico no tendría sentido si no llevamos el análisis de sus implicaciones al proceso enseñanza-aprendizaje.

En acuerdo con Pérez Gómez (1993), este problema se define como un pasaje de la didáctica operatoria a la didáctica que se propone la reconstrucción de la cultura. Una transición que se apoya en las aportaciones de Vigostky y Bruner sobre el papel de la educación en la

reconstrucción del conocimiento a partir de la cultura. Para Vigostky, el desarrollo del ser humano está mediado por la cultura y sólo "la impregnación social y cultural del psiquismo ha provocado la diferenciación humana a lo largo de la historia" (p.65).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela se producen mediante un intercambio de significaciones entre el adulto (maestro) y el niño (alumno). Los primeros intercambios en que participa el niño constituyen formatos de interacción social que establecen y regulan los intercambios creados por el adulto y aprendidos por el niño que los utiliza, los interioriza y los verbaliza.

Cuando el niño comienza a hablar, aun cuando no tiene conciencia de los sonidos que produce ni de las relaciones que establece para operar con su lengua, lo hace porque tiene necesidad de comunicarse. En la escritura, en la que rara vez tiene la necesidad para comunicarse con un interlocutor ausente, requiere de una actividad reflexiva consciente debido a las características y exigencias del sistema de escritura que lo diferencian, con las del habla. De aquí la importancia que tiene para el maestro crear en los niños la necesidad de leer y de escribir, y promover el conocimiento del sentido del sistema de escritura, sus propósitos y su utilidad.

Como señala Braslavsky (1992), se requiere que el maestro lleve al niño a "una comprensión interna de la lengua escrita" y en palabras de Vygotski (1979), "los educadores deberían seguir todo el proceso de transición del lenguaje hablado al escrito, a través de sus momentos más críticos" (p.178). Estos momentos críticos tienen que ver con el habla como instancia mediadora de la comprensión de la autonomía del sistema de escritura.

Creemos entonces que el maestro, debe transformar las relaciones que la escuela preestablece o intenta establecer, promoviendo situaciones de comunicación en las que los niños hablen con su lenguaje natural (respetando las variantes dialectales), y la internalización de la lengua estandar, desde la cual puedan resolver la tarea que enfrentan al escribir significados y estructuras lingüísticos.

Como señala Gibaja (1991, citado por Braslavsky, 1992), "los maestros son el recurso más importante y soportan el peso mayor de la educación primaria" (p.21); de esta afirmación, resulta que su intervención es necesaria, ya que si bien los niños no llegan a la escuela como tábula rasa, una vez que ingresan, requieren de una intervención sistemática que promueva la comprensión interna y significativa del sistema de escritura para alcanzar su dominio (recuérdense aquí, los momentos en los que el maestro sostiene diálogos con los alumnos).

Si bien hemos dicho que la escuela debe nutrirse de los aprendizajes socialmente adquiridos y debe aprovechar los conocimientos que los niños ya poseen y, si el aprendizaje no existe sin la actividad autoestructurante del alumno; el maestro, que conoce al objeto de estudio y define los objetivos, es quien debe apoyar las construcciones de los alumnos en la consecución de los fines educativos.

En el desarrollo evolutivo cotidiano, los adultos guían el aprendizaje del niño mediante un proceso que Bruner denomina "andamiaje" que constituyen esquemas de intervención conjunta en la realización de las tareas. Este proceso de andamiaje no es más que la ayuda que recibe el niño como un apoyo para la realización de tareas, que sólo más tarde habrá de llevar a cabo por sí mismo, sin la ayuda del adulto.

De la misma manera, en los intercambios posteriores, la escuela, y el maestro particularmente, tendría que proporcionar este "andamiaje" en la realización de las tareas escolares. Si el desarrollo del niño está siempre mediatizado por determinaciones culturales porque el contacto que establece con los objetos, lo lleva a interactuar, no sólo con sus características físicas, sino también con el objeto en su conjunto y con su funcionalidad social, entonces, es importante que en la escuela se expliciten dichas determinaciones y se controle dicha influencia en el proceso de construcción autónoma del individuo.

El proceso de adquisición del sistema de escritura, concebido en el marco del planteamiento metodológico como el modelo de funcionamiento cognoscitivo que habrá de considerar el maestro, se resignifica en tanto que los momentos de desarrollo "conceptualizaciones", definen las tareas que los niños pueden hacer por sí mismos, así como aquellas que pueden realizar con ayuda de otro.

El maestro habrá de definir la zona de desarrollo próximo para decidir el tipo de intervención que se requiere, para incidir en su aprendizaje.

La zona de desarrollo próximo es un concepto que Vygotski formula a partir del principio que señala que todas las funciones psicológicas superiores tienen su origen en las relaciones entre las personas, y que explica el vínculo existente entre desarrollo y aprendizaje. Coll (1990) cita a Vygotski:

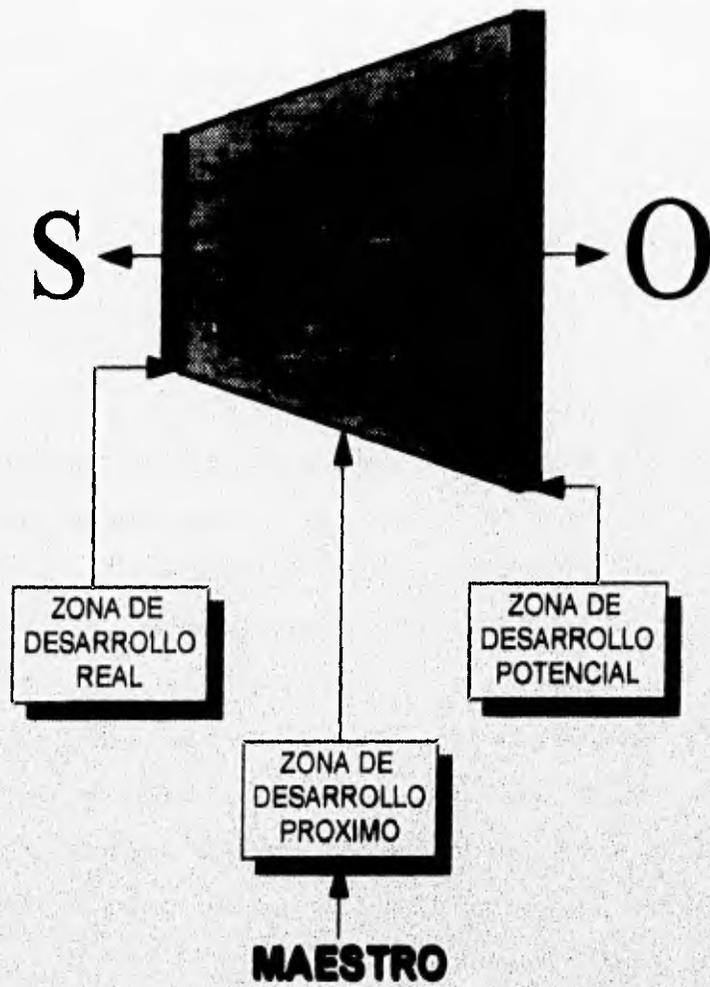
"en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas y después en el interior del propio niño" (p.139).

La zona de desarrollo próximo es la distancia que existe entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial determinado por la zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo real define las funciones que ya han madurado, son los productos finales del desarrollo, significa que un niño es capaz de realizar una determinada actividad de manera independiente.

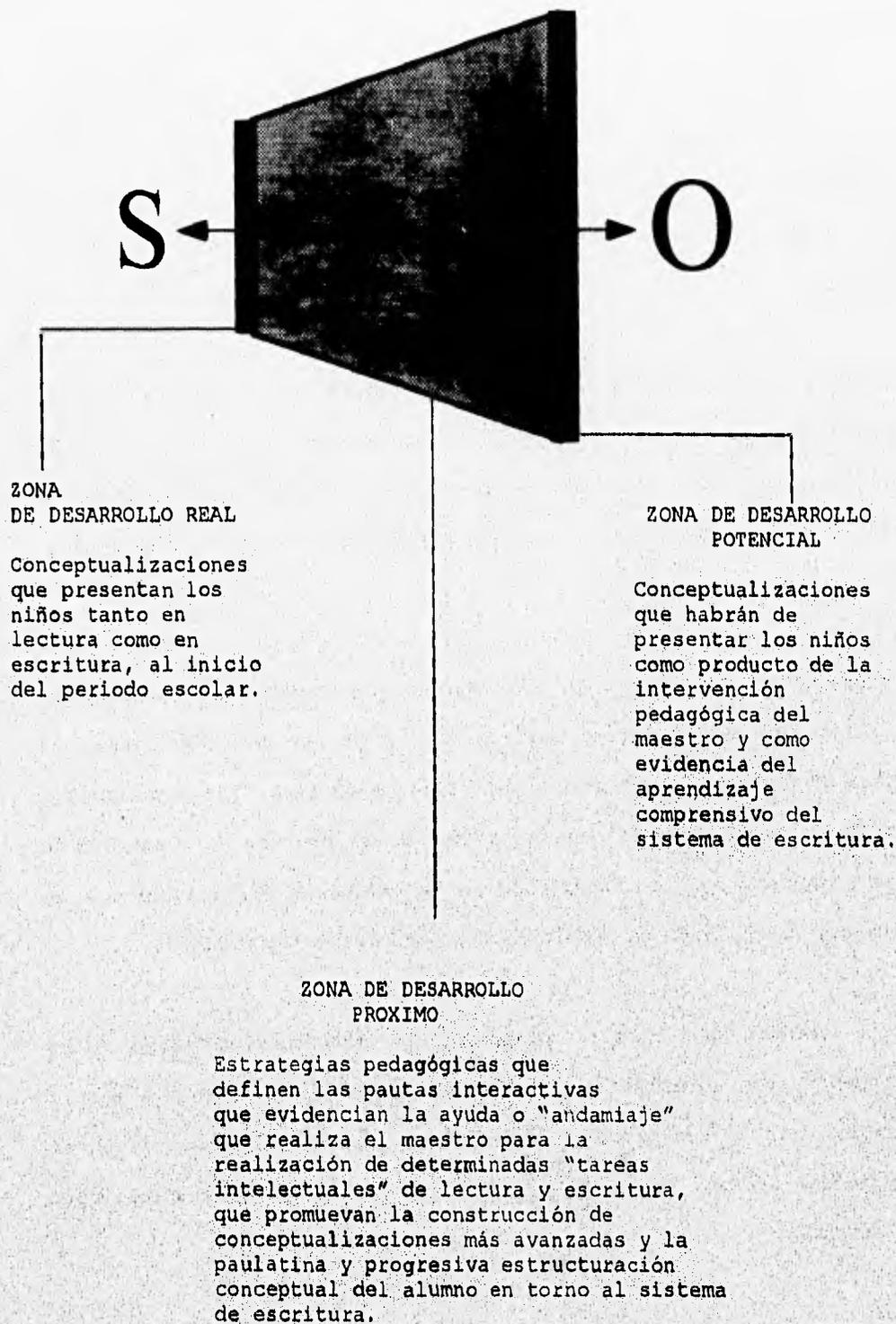
La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que no han madurado; que se hallan en proceso de maduración pero que las alcanzarán y que se encuentran en estado embrionario. En la zona de desarrollo real se caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente y en la zona de desarrollo próximo, el desarrollo mental, prospectivamente.

En nuestras propias palabras, la zona de desarrollo real indica lo que el niño "puede hacer solo", sin ayuda externa; la zona de desarrollo potencial, se refiere a aquello que el niño "podría realizar solo", lo cual es garantizado por la zona de desarrollo próximo que se refiere a lo que el niño "puede hacer sólo con ayuda de otro".

En el esquema siguiente, se expresan las tres zonas de desarrollo, en el marco de la relación básica del conocimiento la relación sujeto-objeto:



En el siguiente esquema, pero ahora en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura, estas zonas de desarrollo quedarían expresadas así:



Señalábamos antes que el niño participa en formatos interactivos con el adulto, desde los cuales adquiere habilidades comunicativas que están en

el origen del desarrollo del lenguaje. La función educativa de los adultos en estas situaciones de interacción, Bruner la formula como "una conciencia vicaria que guía al niño en la construcción del instrumento lingüístico, obligando al niño a entrar en la zona de desarrollo próximo, enseñándole a conseguir el control consciente de lo que va aprendiendo gracias a la relaciones sociales establecidas" (Vila 1984, citado por Coll, 1990, p.141).

En el caso de la interacción escolar, concretamente la interacción maestro-alumno, la zona de desarrollo próximo puede activarse a partir de la intervenciones del maestro, en la significatividad del contexto de interacción que resulta en un "andamiaje" de los logros de los alumnos (Coll, 1990, p.148).

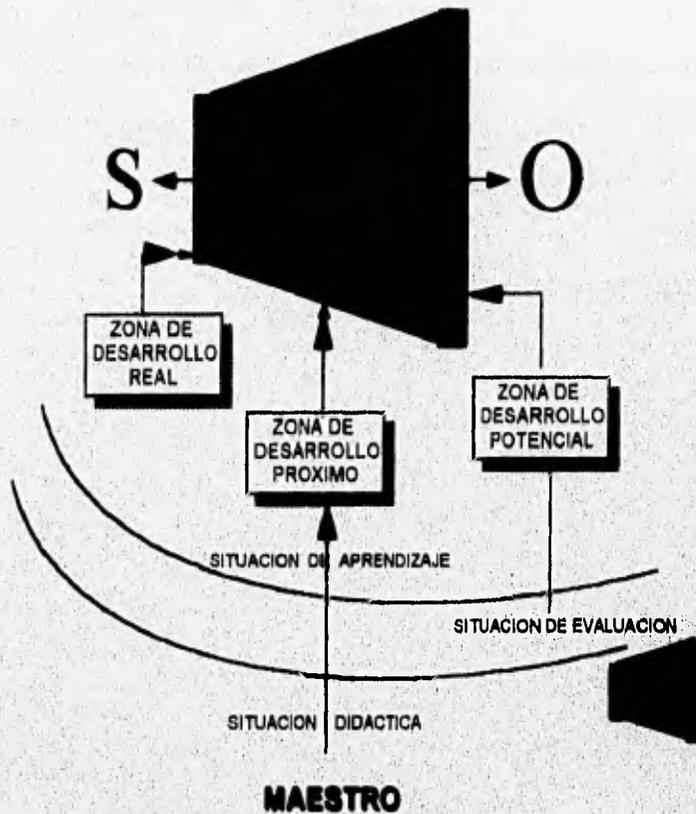
Este mismo autor (op. cit., p.147), señala que es posible realizar un estudio empírico de la interacción escolar a partir de identificar: la secuencia de pautas interactivas, identificar y explicar los mecanismos a través de los cuales dichas pautas inciden en el proceso de construcción del conocimiento y en la observación de la evolución del paréndice de los alumnos, con base en un modelo de funcionamiento cognoscitivo.

Nosotros creemos que nuestro planteamiento metodológico reúne estas condiciones, y que su identificación en la práctica es posible a partir del análisis de la secuencia didáctica seguida por el maestro en el transcurso del periodo escolar y su impacto en el proceso de apropiación de los alumnos.

Es decir, el diseño de situaciones didácticas y el pasaje a situaciones de aprendizaje, como principio metodológico, permite un análisis de la secuencia didáctica en tanto que ésta es la expresión concreta de la

intervención del maestro, como nexo de la relación sujeto-objeto. En dicha secuencia, la planeación explícita del proceso de andamiaje que el maestro desarrolla, evidencia el impacto de esta intervención en el aprendizaje escolar de los alumnos.

Esquematisando lo dicho hasta aquí, y en el contexto de las situaciones didácticas que el maestro diseña y organiza para cumplir con el principio metodológico expuesto, quedaría el planteamiento de la siguiente manera.

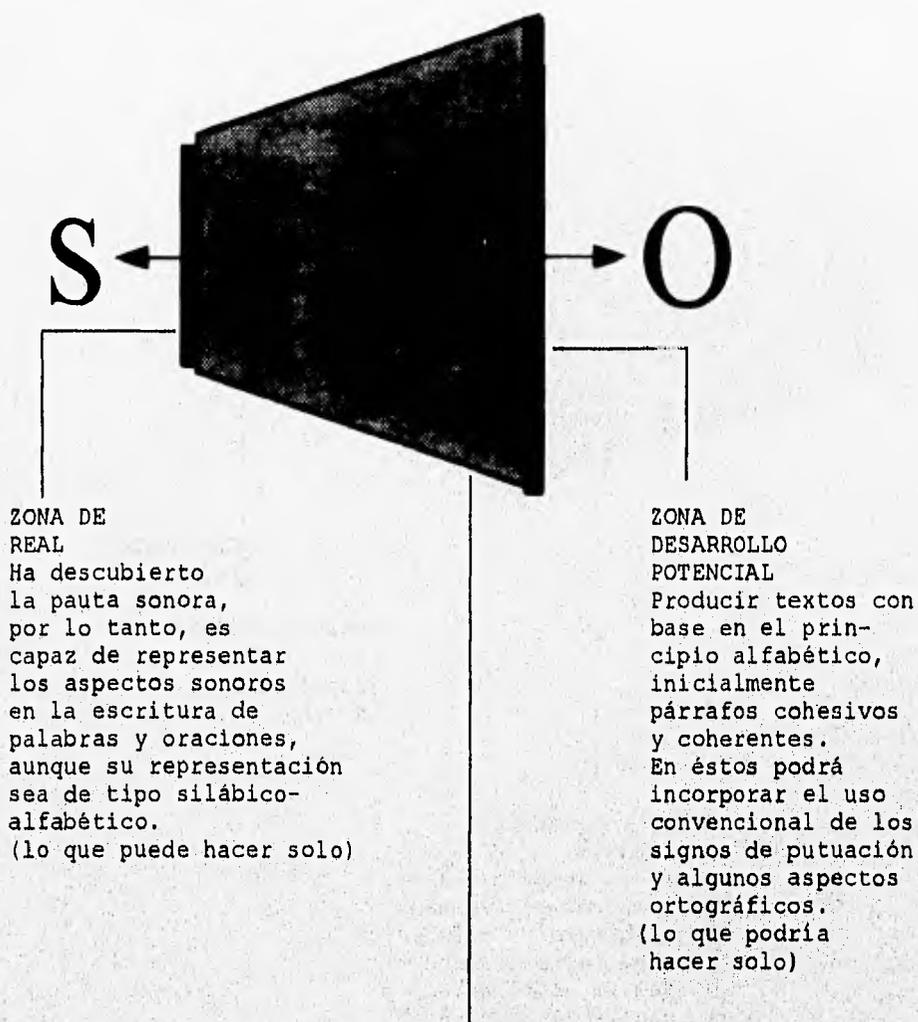


En este esquema irá aumentando, en número, el diagrama de las zonas de desarrollo cada vez que el maestro realice un análisis de la interacción en y desde el proceso enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura, de acuerdo con la secuencia didáctica precedente y su necesaria modificación precedente.

Así, la zona de desarrollo real estará determinada por la conceptualización que posea el alumno en el momento en que se inicia el desarrollo de una situación didáctica o bien, por aquella que se identifique en una situación de evaluación, en la que el alumno evidencie el conocimiento que ha logrado construir respecto del sistema de escritura, y desde el cual habrá de descubrir y comprender otras características o consolidar las que ya adquirió en el uso de dicho sistema, cuando produzca y comprenda textos escritos.

Las posibilidades de lograr estos avances constituirán una nueva conceptualización que ubicaremos en la zona de desarrollo potencial. La distancia entre la zona de desarrollo real y esta última está determinada por la zona de desarrollo próximo.

Ejemplificando tendríamos:



ZONA DE REAL

Ha descubierto la pauta sonora, por lo tanto, es capaz de representar los aspectos sonoros en la escritura de palabras y oraciones, aunque su representación sea de tipo silábico-alfabético.
(lo que puede hacer solo)

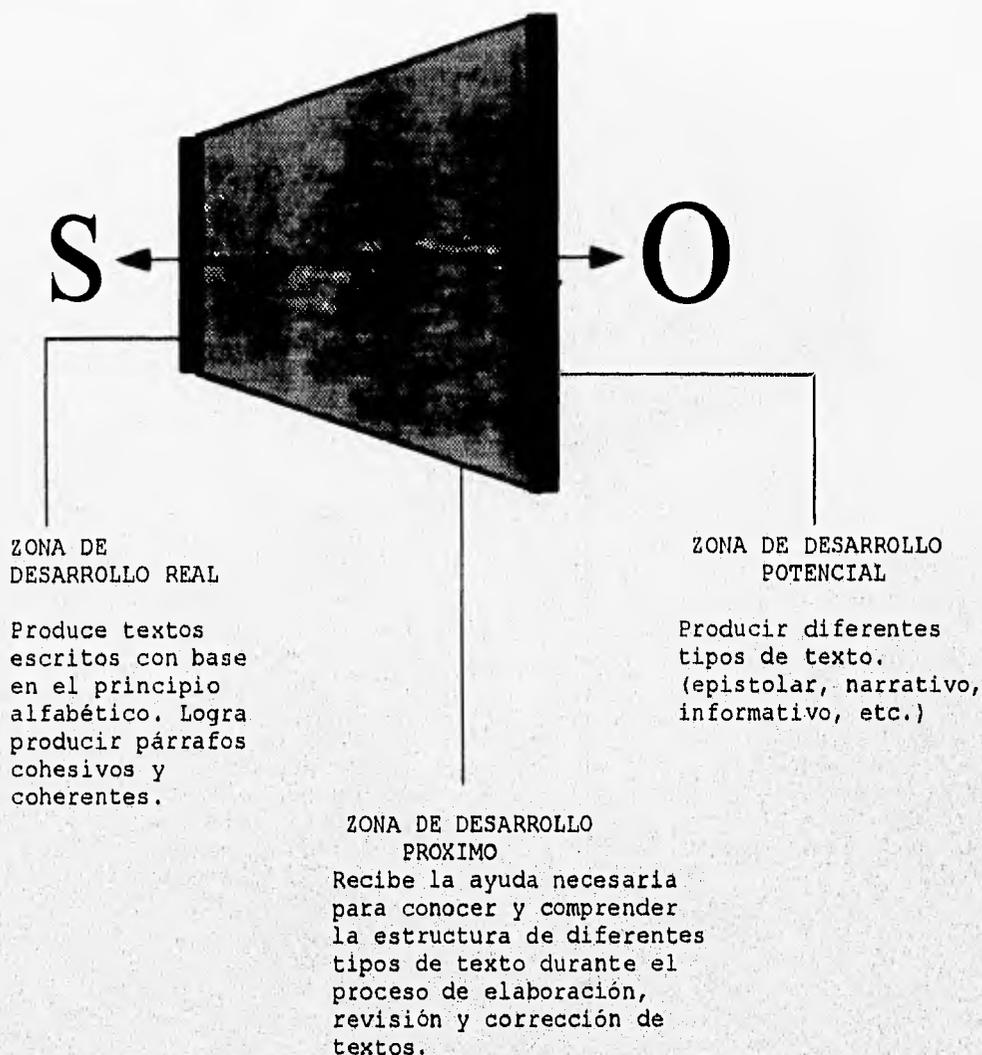
ZONA DE DESARROLLO POTENCIAL

Producir textos con base en el principio alfabético, inicialmente párrafos cohesivos y coherentes. En éstos podrá incorporar el uso convencional de los signos de puntuación y algunos aspectos ortográficos.
(lo que podría hacer solo)

ZONA DE DESARROLLO PROXIMO

Andamiaje: En el contexto de una situación de aprendizaje recibe la ayuda necesaria para realizar una reflexión metalingüística, a partir de la cual identifique los fonos que componen una sílaba y represente gráficamente cada uno de los fonemas.
(lo que puede hacer sólo con ayuda de otro)

En un siguiente momento, una vez que podemos ubicarnos en la zona de desarrollo potencial y que se convierte ahora, en zona de desarrollo real, el esquema sería el siguiente:



Cada vez que los alumnos logren acceder a la Zona de Desarrollo Potencial, ésta se convierte, para fines didácticos, en Zona de Desarrollo Real. La Zona de Desarrollo Próximo y el tipo de andamiaje que habrá de realizar el maestro estarán definidos, en términos de actividades de aprendizaje, por los aspectos del sistema de escritura que, con ayuda, podrán comprenderse y usarse en la producción y comprensión de textos escritos.

"La zona de desarrollo próximo pone de manifiesto los alcances de la intervención del maestro que participa en el proceso mismo del desarrollo. Bruner le confiere al maestro tanto poder, que obliga a repensar el papel que juega la ética en su formación tanto como en las disciplinas, condiciones y acciones que se integran en el "todo de la educación". (Braslavsky, 1992, p. 24)

En la medida en que esto se concrete, puede afirmarse que el principio metodológico se logra; es decir, las situaciones didácticas que el maestro diseña y organiza para enseñar, y cuya base es hacer coincidir la estructura conceptual del contenido con la estructura cognoscitiva de los alumnos, constituyen en situaciones de aprendizaje para los alumnos en tanto que este "coincidir" les permite interactuar con el objeto de conocimiento, ya sea a partir de un acto de lectura o de un acto de escritura, y consolidar el conocimiento que poseen; acceder a niveles conceptuales más complejos desde los cuales la comprensión y el uso del sistema de escritura les permita producir y comprender textos escritos, a la vez, más complejos e incrementar y fortalecer su desarrollo lector y escritor.

¿Cuáles son las consecuencias de este planteamiento en la práctica pedagógica? ¿Qué es lo que requiere el maestro para desarrollar este planteamiento metodológico? En el siguiente y último capítulo, trataremos de dar respuesta a estas interrogantes afirmando, de antemano, que requiere de una Plataforma Conceptual en y desde la cual, como producto de un proceso de reconceptualización de su saber pedagógico, tome conciencia de su hacer y que las decisiones que tome para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura estén sustentadas

en un proceso reflexivo de su hacer, de las consecuencias de éste en el aprendizaje de los alumnos y de las transformaciones que produce dicha reflexión en su práctica.

Es importante señalar que este proceso de reflexión crítica no se centra en la mera comprobación de la eficacia de las decisiones, en relación con el aprendizaje de los alumnos, sino en la consideración de los nuevos significados y representaciones mentales que el maestro construye para explicar y comprender su propio pensamiento, la toma de decisiones y el impacto de su hacer en el proceso de apropiación de los alumnos.

En otras palabras, la construcción de la Plataforma Conceptual promueve que el maestro "se enfrente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve" (Perez Gómez, 1992, p.5.) y que para nosotros, en estos momentos, se centra en el hacer metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura.

3. LA CONSTRUCCION DE LA PLATAFORMA CONCEPTUAL DEL DOCENTE.

Hemos señalado antes que la perspectiva teórico-metodológica que proponemos para abordar la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura, y que se concreta en nuestro planteamiento metodológico, implica un proceso de reconceptualización del saber pedagógico del maestro. Dicha reconceptualización gira en torno al sistema de escritura como objeto de estudio; a los procesos que subyacen a su aprendizaje; al papel activo de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje; a su accionar desde lo metodológico y a su propia práctica pedagógica.

La descripción de este proceso de reconceptualización, en sus elementos y relaciones, permitirá articular -como un cuerpo de conocimientos- la Plataforma Conceptual que requiere construir el maestro para fundamentar el proceso de enseñanza, al vincular la relación maestro-conocimiento-alumno, en el contexto de la interacción social sobre el cual se apoya la alfabetización y favorecer la modificación y la progresiva transformación de su práctica pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura y, eventualmente, la transformación de la práctica docente.

Comenzaremos por definir los elementos que conforman el saber pedagógico para después identificar la estructura de la Plataforma Conceptual.

3.1. El saber pedagógico del maestro está determinado por su conocimiento sobre:

- el sistema de escritura,
- el alumno y su aprendizaje,
- la enseñanza y el proceso enseñanza-aprendizaje,

3.1.1 Conocimiento sobre el Sistema de Escritura.

Este conocimiento está caracterizado por las creencias epistemológicas que, como producto de su experiencia primero como alumno de educación primaria, después como estudiante para profesor y, por último, por su inserción en la práctica escolar como maestro, ha logrado conformar. Es decir, posee concepciones y nociones sobre el sistema de escritura; su naturaleza y sobre la lectura y escritura de textos escritos.

Estas creencias sobre el sistema de escritura definen el marco de referencia desde el cual el maestro se enfrenta a las diversas propuestas didácticas y, en nuestro caso, al planteamiento metodológico. Dicho marco constituye un filtro por el cual pasa la información teórico-metodológica, desde el que se establecen determinadas relaciones entre el conocimiento "de" y "sobre" el sistema de escritura que posee, con importantes repercusiones en las nociones y concepciones sobre lo que es leer y escribir.

Estas concepciones actúan como sistemas cognoscitivos interrelacionados que influyen, además, en los procesos de lectura y escritura que ellos mismos realizan. (¿Cómo lee y escribe el maestro?)

Por ejemplo, cuando la escritura es considerada como un código de transcripción gráfico a través del cual se convierten las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva (visual y auditiva). La concepción de base remite a la idea de que el lenguaje es simplemente un conjunto de sonidos, entonces, la escritura se reduce a un conjunto de letras que se usan para transcribir gráficamente los sonidos que se emiten oralmente.

El énfasis se centra en el reconocimiento de la forma de las letras y su sonido correspondiente, y en conocer el ordenamiento de éstas en función de su complejidad fonética; éste determinará la secuencia didáctica a seguir cuando se enseñe a asociar forma y sonido; dicha asociación determina su aprendizaje, el requisito es la buena discriminación auditiva y visual necesarias.

De aquí se desprenden diversas nociones acerca de lo que es producir y comprender textos escritos en la escuela. Es importante señalar que la identificación de estas creencias, permite analizar, además, la influencia que pueden tener en la enseñanza y preguntarnos si el curriculum oficial contribuye a su perpetuación, al promoverlas.

Es posible entonces, comprender que cualquier presentación de principios no coherente con este marco de referencia, únicamente, será almacenada por parte del maestro sin ser utilizados en su labor.

3.1.2 Conocimiento sobre el alumno y el aprendizaje.

Este conocimiento se caracteriza por las concepciones que posee el maestro respecto del alumno, en relación con el aprendizaje en general y del aprendizaje del sistema de escritura en particular y que, generalmente, relacionan con su edad, procedencia social y su desempeño académico; en función de estas características, el maestro crea determinadas expectativas respecto de su aprendizaje potencial.

En función de estas expectativas el maestro tiene nociones particulares sobre lo que deben aprender, la forma de obtener dicho aprendizaje y su

uso en el contexto escolar. Las formas de propiciar su obtención y su uso tienen que ver con la organización del grupo de alumnos durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Estas concepciones y nociones funcionan como teorías personales que guían las decisiones de intervención; la experiencia de haber sido alumno constituye, la mayoría de las veces, los fundamentos del tipo de decisiones para enseñar. La tradición pedagógica dominante marca el cauce por el cual estas decisiones se concretan y determinan el qué, el cómo y el cuándo enseñar para obtener un aprendizaje eficaz.

Es importante enfatizar que la misma posición que caracteriza al aprendizaje escolar se asume frente al aprendizaje que realiza el maestro, en el contexto de un curso de actualización, cuando se trata de "aprender" (¿cómo se le ha enseñado al maestro a aprender?).

La polémica de cómo obtener un aprendizaje eficaz ha girado en torno al método que se utiliza; la concepción más generalizada es la que considera al niño como "una tabla rasa sobre la cual se van a inscribir las letras o las palabras en el orden en que el método determine. Las prácticas generalizadas consideran al niño como espectador pasivo o receptor mecánico" (Ferreiro, op. cit.), que sólo reconoce las letras y su valor sonoro convencional y cuyo aprendizaje resulta de la copia y la repetición (oral y escrita) de los modelos que se le presentan.

La presentación de estos modelos generalmente de letras y palabras establece una secuencia de lo fácil a lo difícil basada más en la lógica del adulto que en la lógica infantil. (Reaparece aquí la concepción del sistema de escritura como código de transcripción). La presencia de estas teorías personales, que acusan determinadas creencias epistemológicas,

son respaldadas por un argumento que para los maestros resulta un hecho irrefutable y, en ese sentido, una razón suficiente para no aceptar el cambio conceptual.

Este argumento se centra en el hecho innegable que, como ellos, todos nosotros aprendimos a leer y a escribir con base en un proceso de asociación entre marcas gráficas y unidades sonoras y que si esto ha resultado, en tanto que son sujetos alfabetizados, no se admite la necesidad de un cambio. Sin embargo, como señala Ferreiro (1990), "el supuesto detrás de estas prácticas es casi transparente: si no hay dificultades para discriminar entre dos formas visuales próximas ni entre dos formas auditivas próximas, ni tampoco para dibujarlas, no debería haber dificultad para aprender a leer y a escribir, ya que se trata de una simple transcripción de lo sonoro a un código visual" (p.12)

Cuando esta opinión se contrasta con la evidencia, en la mayoría de los casos, de que en los actos de lectura que realizan los sujetos alfabetizados existen serias dificultades para lograr la comprensión de textos, así como para producir textos cohesivos y coherentes, además de la ausencia notable de una lectura y escritura sistemática en las actividades de la vida cotidiana, la resistencia al cambio comienza a ceder; sin embargo, la explicación se busca en las fallas del método o métodos utilizados y en las actitudes o aptitudes de los maestros (de los "otros maestros").

La concepción que subyace remite a la idea de que el reforzamiento de las conductas deseables constituye el objetivo de la práctica del maestro. La búsqueda de estímulos y refuerzos para obtener la respuesta correcta

(cambio observable de la conducta) está determinada por una secuencia mecánica de asociación de estímulos, respuestas y recompensas desde la cual el maestro busca la eficacia.

3.1.3 Conocimiento sobre la enseñanza y el proceso enseñanza-aprendizaje.

Un análisis crítico que Pérez Gómez (1993) realiza sobre las perspectivas más significativas que han dominado en el campo de la enseñanza, se presenta en la siguiente y breve síntesis con el fin de identificar el origen de las creencias que, sobre esta actividad docente, presentan los maestros.

Desde la perspectiva que considera que el conocimiento elaborado por las diferentes disciplinas científicas, artísticas o filosóficas que constituyen nuestra cultura, en la escuela y como la tarea central de la práctica docente, ésta ha de ser transmitida a las nuevas generaciones. Este enfoque, denominado como tradicional, se centra más en los contenidos que en las habilidades e intereses de los alumnos.

Los contenidos son incorporados por parte del alumno de manera arbitraria, memorística, superficial y fragmentaria y, por lo mismo, fácilmente olvidables y olvidados. La enseñanza entonces es concebida como transmisión cultural. La consecuencia para la práctica, vista como actividad técnica, es que ésta se reduce a "la elección de medios y procedimientos y a la competente y rigurosa aplicación de los mismos" (p.97); se desprende, entonces, la idea de que la intervención en el aula es una actividad exclusiva y prioritariamente técnica.

Otra concepción de enseñanza es aquella que se define como entrenamiento de habilidades; ésta centra su atención en el desarrollo de habilidades y capacidades formales: lectura, escritura y cálculo, hasta las más complejas, como la solución de problemas, reflexión, evaluación, etc. En un intento de renovación, el énfasis se pone en la eficiencia e ignora la necesidad de vincular esa formación de capacidades al contenido y al contexto cultural, donde dichas habilidades y tareas adquieren significación. "Estas habilidades descarnadas del significado que le confiere el contexto es difícil y desmotivador como el aprendizaje de contenidos alejados de los esquema de comprensión de los que aprenden" (p.80).

Las repercusiones del pensamiento de Rousseau sobre la importancia de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje, generaron la idea de que el método más adecuado para garantizar el crecimiento y la educación es el respeto al desarrollo espontáneo del niño. La enseñanza, concebida ahora como fomento del desarrollo natural, ignora que éste es condicionado por la cultura y que es producto de la compleja historia de intercambios e interacciones en y de la cultura como el medio "natural" de desarrollo (Pérez Gómez, op. cit., p.80). En ese sentido, esta perspectiva supone una llamada de atención para promover el equilibrio entre escuela y sociedad, entre socialización y desarrollo individual; sin embargo este equilibrio no se favorece.

En un último enfoque, la enseñanza se concibe como producción de cambios conceptuales cuya importancia radica en el pensamiento del alumno y no en la estructura de las disciplinas científicas. En este enfoque ubicamos a la didáctica operatoria derivada de la Teoría de J. Piaget. El problema central en este enfoque es que resalta el desarrollo de capacidades formales, olvidando la importancia de los contenidos de la cultura

negando, además, la participación del maestro como el elemento articulador en la relación interactiva del sujeto con el contenido, al asignarle el rol de "facilitador" del aprendizaje. La consecuencia para la práctica, es que al centrarse en el niño, debe adaptarse la educación a sus características actuales en función del nivel de desarrollo.

Con base en esta síntesis, queremos señalar que la concepción del maestro sobre la enseñanza es producto de alguno o de la mezcla de los diferentes enfoques antes descritos, pero que están en constante ajuste o adecuación en función de las condiciones y situaciones en las que desarrolla su práctica.

En relación con el conocimiento sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, éste está referido a las tres fases que caracterizan su trabajo: planeación, desarrollo y cierre de dicho proceso.

Antes de dar una clase, en la planeación, el maestro incluye "imágenes" mentales relacionadas con el modelo que ha construido sobre el "cómo se debe actuar"; imágenes que se apoyan en aquellos modelos que refuerzan la visión "ideal" que se espera del "rol" docente. Este carácter subjetivo de la representación de ser maestro se agrega y entrecruza con el conjunto de acciones que, desde lo institucional, se desprenden de las prescripciones del currículum oficial, en el cual se determinan sus funciones, en términos de método y contenido.

En acuerdo con Remedi (1982), el currículum es el espacio en el que socialmente se sistematizan, en términos de selección y orden, los contenidos. "El conjunto de componentes, propósitos, objetivos, contenidos, metodologías, formas de evaluación, como su organización secuencial y/o temporal, están delimitadas por esta función: la

transmisión y aprendizaje del orden y la forma conceptual señalados por los sistemas normativos y de poder de la sociedad". (p.129)

Desde ese ordenamiento se señalan oficialmente los sistemas de enseñanza, éstos se acompañan de las sugerencias o recomendaciones didácticas que son planteadas y asumidas como "tips" del hacer y que operan como requisitos para la tarea de enseñar (Remedi, op. cit., p.130).

Este tipo de conocimiento lo hemos identificado a partir del análisis de la secuencia que un maestro sigue para realizar su tarea: enseñar, y que, justamente, indica las relaciones que previamente establece entre lo que piensa y lo que hará en una clase o unidad didáctica; describiremos a continuación una secuencia de planeación.

Inicia con la selección del contenido que es extraído del programa (que otros han construido) o bien, del libro de texto que, en la mayoría de los casos, se convierte en la única fuente del contenido. En esta selección están implícitamente definidos los objetivos y/o metas que se pretenden alcanzar. Segundo, una definición de los materiales que los niños van a utilizar (visualizar) y en los que radica todo el peso de la actividad de los alumnos.

Tercero, la definición de las actividades que ambos, maestro y alumnos, realizarán durante la lección y que incluye la secuencia y dosificación del contenido. Cuarto, la definición explícita del o los objetivos que el maestro define para realizar la actividad y lograr, así, que los alumnos aprendan. Por último, la consideración del alumno en función de sus capacidades y la organización de la clase en su carácter de grupo.

Posteriormente, en la fase definida como de ejecución, se concreta la "imagen" de lo que el maestro "necesita hacer para". El formato de interacción es de carácter unidireccional, desde el maestro hacia el alumno o del libro de texto al alumno; se inicia con la presentación de la información y continúa con la ejemplificación (modelo del hacer para los alumnos) de la actividad a través de la cual se pretende el aprendizaje.

Inmediatamente, el uso del pizarrón para realizar ejercicios previos en los que participa todo el grupo y culmina con el trabajo individual en el cuaderno o en el libro de texto; la corrección del trabajo puede hacerse en ese momento o al día siguiente incluyendo una repetición del ejercicio, pero ahora como tarea para la casa.

La fase de evaluación se caracteriza por la revisión que el maestro hace del desempeño de los alumnos y la definición del aprendizaje promedio obtenido al finalizar la lección. Lo que sigue a esta revisión es la verificación de que todos los pasos -dictados por el método o por el programa- hayan sido realizados; a ésta se agrega la identificación de los alumnos que requieren un reforzamiento (que se le encarga, la mayoría de las veces, a los padres de familia) con tareas extraclase.

Con base en lo anterior podemos afirmar, con Gimeno (1993), que el proceso enseñanza-aprendizaje se considera como un proceso de desarrollo del currículum iniciado fuera de las aulas y que los maestros, únicamente, tienen que aplicar. Es un proceso en el que se concretan las prescripciones del currículum oficial. La teoría que subyace a estas prescripciones es la conductista, el maestro tiene que "prever pequeños pasos enlazados en el aprendizaje, haciendo secuencias acumulativas de objetivos concretos para llegar al dominio de otros más generales".

En suma, en el conocimiento sobre la enseñanza hemos identificado distintas concepciones que van desde aquella que considera que la función de la escuela y de la práctica del maestro es transmitir, a las nuevas generaciones, los cuerpos de conocimiento que constituyen nuestra cultura; pasando por la idea que plantea la necesidad de vincular la formación de capacidades (entrenamiento de habilidades) y el contexto cultural en el que dichas habilidades cobran significado.

El carácter obsesivo por la búsqueda de eficiencia y que, de acuerdo con Pérez Gómez (op. cit., p.81), está vigente en muchas escuelas, así como en el pensamiento de muchos maestros; hasta la más actual -y no por ello la más conocida- pone énfasis en el pensamiento e intereses del alumno.

En cuanto a las concepciones sobre los métodos pedagógicos, encontramos las que se refieren a la relación entre el comportamiento observable del maestro cuando enseña y el rendimiento académico del alumno. Desde esta relación se explica el proceso enseñanza-aprendizaje, en tanto que se establece una correlación entre el estilo de enseñanza y el rendimiento académico satisfactorio del alumno que es medible; el dominio del maestro garantiza la eficacia de los resultados.

Estamos ante una realidad que reporta la existencia de un conocimiento -saber pedagógico- que posee el maestro y que no podemos ignorar, si pretendemos propiciar una modificación de su práctica a partir de nuestro planteamiento metodológico.

Para que esto sea posible, proponemos la construcción de una Plataforma Conceptual como producto de una ruptura epistemológica con su conocimiento previo y de una reflexión continua sobre su saber y su hacer.

3.2 La Plataforma Conceptual del docente: una aproximación a su construcción.

La Plataforma Conceptual concebida como un cuerpo de conocimientos referidos, en este caso, a la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura, constituye la base para producir el cambio conceptual que requiere una enseñanza desde la comprensión y la consecuente modificación de la práctica pedagógica.

Nuestra idea de la Plataforma Conceptual se basa en la consideración de que los maestros dirigen sus acciones, reacciones e interacciones como resultado de una construcción personal y de una reconstrucción que la experiencia les proporciona. Desde la experiencia o conocimiento previo, los maestros construyen representaciones mentales de sus significados personales, los cuales son revisados continuamente en función de las diversas experiencias que tienen. Así, la Plataforma Conceptual presenta al maestro como un sujeto que toma decisiones pedagógicas de manera reflexiva.

La reflexión que realizan sobre sus experiencia puede ser usada para describir el proceso cognoscitivo del maestro, cuando toman determinadas decisiones de intervención pedagógica. (Gimeno, 1993, p.310)

El impacto de estas decisiones en torno a su propio hacer y al aprendizaje de los alumnos se convierte en el objeto de reflexión para la definición o planeación de futuras acciones. Al atender a esto, los maestros hacen inferencias, formulan hipótesis, establecen relaciones entre éstas, las primeras experiencias y otras ideas que recuperan de su memoria experiencial.

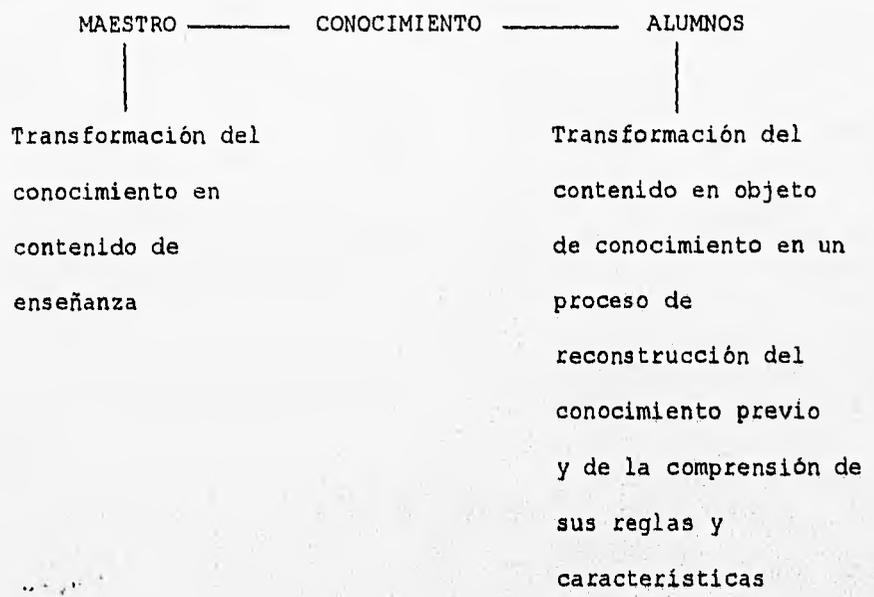
Así, las decisiones futuras son sólo tentativas de acción con las que mentalmente identifican posibles consecuencias; finalmente, el maestro elige e implementa la acción.

La integración del conocimiento previo, de las hipótesis que subyacen a las decisiones de intervención pedagógica y el conocimiento teórico-metodológico que subyace a nuestro planteamiento, permitirá definir el proceso constructivo de la Plataforma Conceptual.

3.2.1 Elementos y relaciones de los componentes de la Plataforma Conceptual.

Si concebimos, en acuerdo con Achilli (1985, p.52), a la práctica pedagógica como "el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender"; es esta relación y su análisis la que nos proporciona la base para describir nuestra idea de Plataforma Conceptual.

El siguiente esquema, sobre la relación maestro-conocimiento-alumno, indica la actividad que despliegan los sujetos -maestro y alumnos- en torno al conocimiento; veremos, después de este esquema, los contenidos de esa relación antes de la descripción de la estructura de la Plataforma Conceptual.



La relación maestro-conocimiento está determinado por:

- a) elementos externos: curriculum, libro de texto, prescripciones técnicas en términos de recomendaciones o sugerencias para la enseñanza.
- b) elementos internos: creencias, representaciones y significados mentales sobre la escritura y la lectura.

La relación conocimiento-alumno está determinada por:

- a) elementos externos del aprendizaje: organización social del aula y los materiales.
- b) elementos internos: concepciones particulares sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La relación maestro-alumno está determinada por:

- a) rutinas de enseñanza.
- b) determinadas características en la interacción maestro-alumnos.

Los contenidos de esta relación maestro-conocimiento-alumno durante y después de la construcción de la Plataforma Conceptual que promueve nuestro planteamiento metodológico, son los siguientes:

La relación Maestro-Conocimiento estaría determinado por:

- a) elementos externos: Currículum, Planteamiento metodológico. El currículum ahora será analizado en y desde la construcción de la estructura metodológica.
- b) elementos internos: nuevas representaciones y nuevos significados mentales sobre la naturaleza y función del sistema de escritura.

La relación Conocimiento-Alumno:

- a) elementos externos del aprendizaje: organización del aula, interacciones e intercambios en los que se incluye el proceso de andamiaje, que caracteriza al aprendizaje compartido y los materiales para la reflexión (gestión y manejo de la clase).
- b) elementos internos: nuevas representaciones sobre el aprendizaje, particularmente del sistema de escritura y sobre la naturaleza de éste (proceso de adquisición del sistema de escritura).

La relación Maestro-Alumno:

- a) Diseño y Organización de Situaciones Didácticas.
- b) Diseño y Organización de Situaciones de Evaluación.
- c) Reflexión sobre las situaciones de Aprendizaje.

Esta nueva construcción genera una transformación del conocimiento que el maestro posee; para que esta transformación tenga lugar, el maestro realiza un pasaje que, como una espiral, abarca las siguientes dimensiones:

- a) La comprensión de la estructura interna del conocimiento en sus reglas y características, y su relación con otros conocimientos (ciencias naturales, historia, geografía, civismo, matemáticas).
- b) La interpretación crítica del conocimiento a partir de la revisión del Currículum y de los materiales que utilizará (diferentes tipos de texto, contexto de las situaciones didácticas).
- c) Las actividades que, en términos de alternativas para el aprendizaje, concuerdan con la transformación del área de conocimiento en contenido escolar y, mediante las cuales se define la tarea intelectual a realizar por los alumnos. (Es importante señalar que las actividades que conforman el tarjetero de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, en esta dimensión específica, son resignificadas y pueden sufrir importantes modificaciones o variantes en su desarrollo con los alumnos, así como la creación de otras por parte del maestro; ésta sería una evidencia más del proceso de construcción de la Plataforma conceptual).
- d) La enseñanza, como un proceso observable del desarrollo del plan hipotético de intervención en el proceso de transformación.
- e) La evaluación antes, durante y después de la enseñanza.
- f) El proceso de reflexión que implica un proceso de aprendizaje en y desde la práctica, y la evaluación de la propia enseñanza lo cual genera una nueva comprensión.

Esquematizando la espiral, este pasaje se vería así:

NUEVA COMPRESION (por reflexión)

EVALUACION

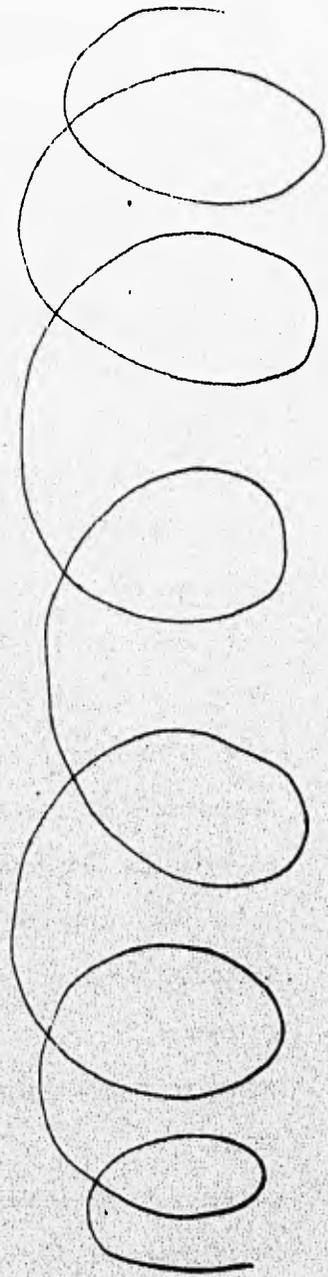
ENSEÑANZA

ACTIVIDADES COMO ALTERNATIVAS PARA EL APRENDIZAJE
(FORMAS DE REPRESENTACION)

INTERPRETACION CRITICA

COMPRESION (por transformación)

Veamos ahora, la concreción de este proceso al interior de las tres etapas que constituyen el proceso enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura: etapa preactiva, interactiva y postactiva, considerando cada una de las dimensiones que caracterizan el proceso de construcción de la Plataforma Conceptual.



3.2.1.1 Etapa preactiva.

En esta etapa recuperamos, únicamente, los elementos relativos a la planeación y que fueron descritos anteriormente. (v. apartado 2.3)

I. Diseño y organización de situaciones didácticas.

- * Análisis del conocimiento para transformar en contenido de enseñanza.
- * Identificación del aspecto del sistema de escritura a partir del cual se diseñará la situación didáctica (lectura o escritura).
- * Consideraciones a las características del sistema de escritura y consideraciones al proceso de adquisición del sistema de escritura.
- * Definición de la tarea intelectual.
- * Correlación con otra área de conocimiento (ciencias naturales, historia, geografía, Civismo).
- * Elección y/o diseño de los materiales (incluyendo el libro de texto)
- * Organización del grupo. (trabajo individual, en equipos o grupal)
- * Definición de los momentos de andamiaje.
- * Definición del periodo de realización.
- * Registro de la planeación (formato).

Esta secuencia recupera un modelo de diseño que permite la integración de la teoría y la práctica, en tanto que es un análisis previo de las diferentes alternativas que se pueden adoptar para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar que aquí, el análisis está centrado en el contenido de las actividades para el aprendizaje (tarjetero de la Propuesta (1987 y la nueva versión de éstas, 1994, en prensa) y no en el libro de texto; éste se considera como un recurso más para el aprendizaje.

Estas actividades son formas externas de las conceptualizaciones de los alumnos en tanto que influyen en la forma en que los niños generan representaciones cognoscitivas internas.

Las situaciones didácticas incluyen situaciones reales de comunicación, en la que la resolución de un problema (simulando una situación real o dentro de ella) ayudan a construir como un objeto mental el conocimiento del sistema de escritura implicado en la tarea de resolución. Los procesos de resolución permiten la traslación de ir de una actividad (alternativa de generalización) a otra.

Los textos escritos (por adultos o por los alumnos) o cualquier otro tipo de material impreso de carácter comercial (revistas, periódicos, comics, etc.), permiten poner de manifiesto las ideas acerca de la lectura y la escritura y las relaciones entre ellas.

Las actividades consideradas como alternativas para el aprendizaje deben ser significativas para los alumnos, en términos de herramientas que permitan la comprensión del sistema de escritura como medio de representación de significados.

La utilización de diferentes actividades no es sinónimo de promover la comprensión de ideas. La comprensión de las características y reglas del sistema de escritura, en este sentido, puede caracterizarse por las

traslaciones entre las actividades y dentro de ellas; éstas definen para los alumnos las oportunidades formales de aprendizaje; a través de ellas, el maestro comunica ideas sobre la naturaleza del sistema de escritura y su contenido.

Esta enseñanza, en la que se comunica al alumno el significado de las nociones o conceptos del sistema de escritura, ayuda para tomar decisiones que permita la construcción entre él, el alumno y el conocimiento en la clase.

Al considerar de esta manera las situaciones didácticas, el maestro incorpora un razonamiento pedagógico particular sobre estos aspectos que fundamentan su práctica.

3.2.1.2 Etapa Interactiva. (Enseñanza)

Esta etapa se centra en la actividad que despliega el maestro en torno a la gestión y organización de su clase para favorecer el proceso de adquisición del sistema de escritura en los alumnos, es decir, todas aquellas tareas del maestro en las que entra en contacto con los alumnos ya sea de manera individual, en equipo o con todo el grupo.

El proceso de enseñanza consiste en una interacción entre los alumnos y el maestro con el fin de compartir y dar forma a los significados que sobre el sistema de escritura tienen. En este proceso se aprende cómo comunicar, cómo compartir y cómo dar forma al conocimiento del sistema de escritura de manera significativa para todos los alumnos, en función de sus conceptualizaciones.

Stenhouse (1987) señala que "el carácter de la enseñanza estriba en representar para los que aprenden, a través de la interacción social con ellos, unos significados acerca del conocimiento"(p.171).

En este sentido, la enseñanza se caracteriza por una negociación activa de significados que se genera en la interacción maestro-alumno y alumno-alumno que, en el contexto del aula, da origen a una construcción social. Es en este proceso de negociación que tiene lugar el andamiaje que el maestro realizará con el, o los alumnos que así lo requieran, con el fin de contribuir a la construcción social del significado.

Recuérdese que el andamiaje es un esquema de intervención conjunta en la realidad que, en formatos de interacción social, el traspaso de competencia y conocimientos del maestro al alumno, crea un espacio de conocimiento compartido, donde el contenido es reinterpretado e incorporado a los esquemas de conocimiento previo del alumno desde los cuales activa las preconcepciones para interpretar la realidad, incorporando nuevas adquisiciones cognoscitivas (Edwards y Mercer, 1988 citado por Pérez Gómez, 1993, p.73).

Es importante señalar, en acuerdo con Pérez Gómez (op. cit.), que en este proceso de negociación de conocimiento compartido el maestro "no puede sustituir el proceso de construcción dialéctica de dicho espacio, imponiendo sus propias representaciones o cercenando las posibilidades de negociación abierta de todos y cada uno de los elementos que componen el contexto de comprensión común". (p.76)

En este contexto de construcción social de conocimiento en la clase, se derivan las inferencias de enseñanza que toman la forma de diálogos

cooperativos en las cuales, a través de la discusión, los alumnos intercambian sus puntos de vista, reflexionan y confrontan sus opiniones en la construcción de significados compartidos.

El maestro tendrá que articular las diversas situaciones en las que dichos diálogos tienen lugar para establecer un clima apropiado para hablar y contribuir, preguntar y objetar (cuando sea necesario), y privilegiar la discusión de las ideas y evitar la discusión entre los alumnos.

Proporcionar la información necesaria para aclarar la comprensión de las nociones y conceptos del sistema de escritura y promover la generalización y transferencia de las nuevas adquisiciones a tareas y contextos más complejos de producción y comprensión de textos escritos.

3.2.1.3 Etapa Postactiva. (Evaluación y Reflexión)

El proceso indicado para la transformación del conocimiento en contenido para la enseñanza, culmina con esta etapa en la que la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y la reflexión de su impacto en la práctica pedagógica, tienen lugar.

La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje permite reconocer si el principio metodológico -el pasaje de situaciones didácticas a situaciones de aprendizaje para los alumnos- se logró y, con ello, si se obtuvo una nueva comprensión del contenido. La reflexión entonces, permite analizar el nivel de comprensión logrado por parte del maestro sobre su saber y su hacer, de la construcción de un nuevo conocimiento en la búsqueda por resolver el problema de la relación teoría-práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La práctica pedagógica -como una posibilidad de adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura-, los alumnos y su proceso de adquisición de dicho contenido, la enseñanza y el proceso enseñanza-aprendizaje- vía proceso reflexivo, es una oportunidad para aprender a enseñar y para construir la Plataforma Conceptual.

Construir la Plataforma Conceptual, en síntesis, implica para el maestro construir nuevos significados y nuevas representaciones mentales sobre:

- 1° El diseño y organización de situaciones didácticas.
Comprensión del contenido.
- 2° El análisis del conocimiento previo que permita interpretar la relación sujeto-objeto en el proceso enseñanza-aprendizaje, activando estrategias metacognoscitivas para comprender los eventos y sucesos que se desprenden de la interacción social en el aula.
Interpretación crítica y actividades para el aprendizaje.
- 3° La formulación de hipótesis para explicar y guiar la acción de enseñar, Enseñanza.
- 4° La implementación de un nuevo plan de intervención pedagógica, con el cual comienza nuevamente el ciclo antes descrito, a partir de la comprensión de las consecuencias de su práctica. Una toma de conciencia de su propio pensamiento, de la toma de decisiones que explican el proceso de apropiación que subyace a la práctica pedagógica que caracteriza nuestro planteamiento metodológico. Nueva comprensión por reflexión.

La reflexión supone tanto un análisis como una propuesta totalizadora - Plataforma Conceptual- que captura y orienta la práctica.

La Plataforma Conceptual es un esquema de pensamiento que se activa, a la manera de Pérez Gómez (1992), "cuando se interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa y cuando organiza la propia experiencia"; la reflexión, en tanto indagación, es un paso para la comprensión de la acción educativa.

4. A MANERA DE CIERRE

Para que la construcción de la Plataforma Conceptual tenga lugar, es necesario que previamente el maestro asuma una posición epistemológica diferente, en la que identifique que los polos de la relación del conocimiento son: el alumno, como sujeto cognoscente y el sistema de escritura, como objeto de conocimiento; que dicha relación está determinada por las características del sujeto y las características del objeto y que, a su vez, éstas hacen que la relación no sea permanente ni estática, sino que en ella existen diferentes grados de relación, así como diferentes niveles de proximidad y de aproximación posibles del sujeto respecto del objeto.

Como señala Remedi (1979, p.2), estas premisas son básicas para entender el problema de la relación teoría-práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje y que gira en torno a la captación de la esencia como el problema central del proceso.

Es importante reconocer que

"por detrás de toda teoría del aprendizaje subyace, implícita o explícitamente, una teoría particular del conocimiento, como de igual manera tampoco puede negarse que toda teoría del conocimiento se basa en una determinada teoría de la realidad y, presupone, cierta concepción de la realidad misma .

(Kosik, K. 1979, citado por Remedi, 1979, p.1)

Este autor señala que en la práctica educativa existe la creencia de que la comprensión de la realidad se da sólo por la captación de las

apariencias externas del objeto y que están presentes en dos posturas "aparentemente" contradictorias en Pedagogía. Por un lado aquella que sólo describe los datos y hechos específicos del objeto, creyendo que es ésta la forma de reconocerlo. Aquí se hace énfasis sólo en uno de los polos de la relación. Las consecuencias en la práctica es que existe una práctica explícita sobre el objeto.

La otra postura tiende hacia el otro extremo, en la que la apropiación de lo esencial resulta del contacto del sujeto sobre el objeto sin el desarrollo de esquemas conceptuales previos, posibilitando una "impresión" en el sujeto, más allá de la captación de las apariencias del objeto.

Remedi señala que la contradicción entre estas dos posturas es aparente porque ambas llegan a la representación, no al concepto; "ambas entienden el conocimiento como contemplación, más que como apropiación" (1979, p.3)

"Comprender la realidad, significa comprender su estructura, para comprender su estructura es necesario desarrollar una determinada actividad en la que el sujeto transforme al objeto en objeto para sí. Para descomponerlo-componerlo en sus elementos y relaciones esenciales. Aprenderlo en su movimiento" (p.4)

Como hemos señalado antes, la actividad del sujeto sobre el objeto está precedida por un esquema anticipador desde el cual ubica al objeto y determina su abordaje, posibilitándose así, la reconstrucción cognoscitiva, en una relación interactiva y constructiva y, en este sentido, dialéctica.

Si esta nueva posición epistemológica permite reconocer en el alumno este proceso dialéctico de construcción del conocimiento y, particularmente, del sistema de escritura, entonces el maestro constituye el nexo de esta relación toda vez que su intervención se dirige a la apropiación de la esencia del objeto de conocimiento, por parte de los alumnos.

Sin embargo, creemos que es indispensable que el maestro se reconozca a sí mismo, primero, como el sujeto de la relación y al sistema de escritura como objeto de estudio, para interactuar con él transformándolo y transformándose a sí mismo, a partir de las nuevas concepciones que construye sobre la naturaleza y función de dicho sistema y del proceso que siguen los niños para aprenderlo.

Pérez Gómez (1993) señala:

"Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar implica necesariamente, un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. Es decir, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que, desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción...hasta constituir su más o menos consciente y tácito pensamiento pedagógico práctico, el conjunto de sus teorías y creencias implícitas sobre el conocimiento del alumno, la escuela, la sociedad, la educación" (p.4)

Esta reconstrucción es necesaria en tanto que observamos, en acuerdo con Remedi, que el maestro encuentra definida su tarea en las propuestas didácticas que van desde la tradicional -cuando ésta se apoya en la coherencia conceptual de los contenidos- a una reconstrucción conceptual, en la repetición de un discurso ya elaborado en la didáctica de la escuela nueva. Una construcción producida en otro lado, que obliga a sostener un discurso por él no construido y a sostenerlo para otros (los alumnos).

De este hecho se desprende que su tarea es entonces "enseñar a otros la forma de ver y comprender el mundo que un grupo de sujetos tiene (tecnócratas)", con base en los objetivos, contenidos y métodos ya preescritos y sancionados, y que se presentan como el buen hacer, como los instrumentos que ofrecen pasos seguros que le permiten volver eficaz su planteamiento con independencia y con garantía en sí mismos.

Así, el maestro se encuentra atrapado entre el contenido y el método ejerciendo "una profesión alienante, en tanto la alienación supone el actuar sin conocimiento de lo que se sostiene" (Remedi, op. cit. p.97).

Sin embargo, insistimos que la reflexión es posible al señalar una posibilidad de ruptura en la que el maestro, asumiéndose como sujeto actor y reconociendo su propio hacer, recorriera la problemática de la fundamentación (aportaciones teóricas de diferentes disciplinas científicas) en contraste con la práctica, una práctica que es posible de rescatar por lo que ella es.

La construcción de la Plataforma Conceptual que, con base en el planteamiento metodológico que aquí se presenta, va más allá de ser un nuevo conocimiento que se sumaría a los adquiridos por el maestro en su

formación académica; más bien constituye una herramienta conceptual que le permitirá enriquecer las interpretaciones de las situaciones didácticas y de las decisiones de intervención.

Reconocer primero, que la actividad cognoscitiva del alumno y su impacto en la construcción de nuevas conceptualizaciones acerca del sistema de escritura y de su uso en diversas situaciones de comunicación, ya sea a partir de actos de lectura o de actos de escritura, constituyen una nueva representación mental de dicho sistema.

Por otra parte, reconocer que la presentación del sistema de escritura, en sus diferentes manifestaciones, requiere de la consideración de su estructura, relaciones y elementos esenciales, de los conceptos que lo constituyen y de los aspectos formales que determinan su complejidad.

En el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje, estas dos dimensiones de la relación sujeto-objeto, articuladas, constituyen el objeto de estudio del maestro.

Si el proceso enseñanza-aprendizaje, desde lo metodológico, consiste en hacer coincidir la estructura conceptual del contenido con la estructura cognoscitiva del alumno, el maestro como nexo de esta relación, al diseñar y organizar las situaciones didácticas, está construyendo una representación de un modelo hipotético de intervención pedagógica en la que pretende promover la interacción del alumno con el sistema de escritura y que habrá de comprobar en la clase.

En el proceso de diseño y organización de situaciones didácticas, el maestro está en constante reflexión sobre las posibilidades que él tiene

para plantear diferentes alternativas de interacción en las que los alumnos operen con el contenido de una manera significativa y comprensiva.

Stenhouse (1984), concibe el diseño como un proceso de búsqueda que se basa en la consideración de que es en las actividades gratificantes y en la estructura profunda del conocimiento donde hay que buscar la orientación para la actividad pedagógica. (citado por Pérez Gómez, 1993, p.311)

En suma, el diseño y organización de situaciones didácticas constituyen expresiones de las ideas que un maestro tiene para mejorar su propia práctica, en la búsqueda consciente de incidir favorablemente en el proceso de apropiación de los alumnos.

De esta manera es que concebimos al maestro como nexo de la relación básica del conocimiento: la relación sujeto-objeto en el proceso enseñanza-aprendizaje; cuya tarea es una actividad basada en el conocimiento, no centrada en el alumno. Es una actividad centrada en la naturaleza problemática del conocimiento, incluyendo el conocimiento acerca de la enseñanza que va más allá de la promoción de destrezas y la transmisión de información con el conocimiento concentrado.

Ubicarse como nexo de dicha relación cognoscitiva, implica la aceptación de una reflexión cotidiana acerca de la práctica y el aprendizaje de ésta, una forma sobre la cual trabajar, en tanto que las representaciones de un modelo hipotético de intervención invitan a comprobar en la práctica las ideas que se poseen sobre el conocimiento y la pedagogía. (Stenhouse, 1987)

Desde la perspectiva en que ubicamos esta tesis, perspectiva centrada en la enseñanza, hemos querido insistir en el hecho de que el maestro puede llegar a comprender de manera diferente su saber y su hacer.

Nuestro planteamiento metodológico y la construcción conceptual que le subyace, obliga a considerar que esta construcción implica un complejo proceso de apropiación por parte del maestro y que, en la progresión de esta apropiación, se genera una reconceptualización de su papel, ahora como nexo de la relación sujeto-objeto.

Esta reconceptualización genera la construcción, por parte del maestro, de una Plataforma Conceptual que implica una ruptura con el sistema de conceptos, nociones y relaciones que constituyen su saber pedagógico y que se refiere a la representación de un sector de la realidad: su práctica pedagógica.

Este sistema de conceptos y nociones contienen el indispensable "conocer" suficiente para que pueda desplegar su actividad.

Estos saberes no implican un cuerpo referencial coherente porque es producto de apropiaciones realizadas por el maestro en distintos momentos y circunstancias.

Achilli, (op. cit), señala:

Los saberes del maestro están constituidos por recortes de saberes tales como los que llegan de su formación profesional, los construidos en la resolución de su práctica, los adquiridos en la experiencia formativa que imprimen las instituciones escolares

en las que está inserto, los que internaliza en el intercambio formal e informal con otros maestros, los que incorpora a partir de lecturas o comentarios de textos científicos, entre otros; y se conforman desde un "deber ser" imaginario que aun cuando dicen poco de la práctica real, nos acerca a un conocimiento de los sujetos que realizan esa práctica. Son saberes con una carga valorativa que va desde el "así debe ser" o, desde el "así no debe ser" (p.44).

Lo anterior ha implicado identificar los componentes de un proceso centrado en el papel del conocimiento y en el aprendizaje desde la reflexión sobre la práctica.

Señalamos que enseñar exige la articulación de la teoría y la práctica; esta articulación promueve el desarrollo de la reflexión sobre la práctica encaminada a analizar la actuación en función del conocimiento teórico que se posee y, fundamentar las decisiones de intervención. El énfasis se traslada a la práctica y la consecuencia resulta en un proceso de aprender a enseñar.

Consideramos que este proceso de aprender a enseñar -consecuencia de la reflexión crítica sobre la propia práctica-, en acuerdo con Barco (1985, p.7) obliga a "repensar la formación docente y la actualización como un diálogo entre la teoría y la práctica en contacto con la realidad escolar".

Esta redefinición tendría que iniciar en la política educativa que orienta los currícula de formación y en las estrategias de actualización

docentes (Edwards, 1990, p.5) y en el papel del formador y de los responsables de la actualización que, hasta la fecha, actúan sólo como mediadores entre los planes y programas y el maestro.

La Plataforma Conceptual y nuestro planteamiento metodológico, no solo pueden contribuir en la comprensión de la práctica pedagógica -la referida a la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura- de quien la construye, el maestro; sino que podría constituirse en la pauta para quienes se responsabilizan de la actualización de maestros en servicio (acción que realicé desde 1983 y que ha constituido la base empírica de esta tesis).

La descripción de la Plataforma Conceptual en la identificación del proceso de apropiación que sigue el maestro, permite rescatar sus saberes, como saberes posibilitadores (Achilli, op. cit., p.42) en tanto que contribuye a dar sentido a la red de significaciones que ellos poseen.

En suma, se trata de rescatar el conocimiento previo que posee el maestro en el análisis de su propia práctica y de los conocimientos disciplinarios, en este caso el Español (acotado a la enseñanza del sistema de escritura)- y su necesaria vinculación con la práctica pedagógica.

Recuérdese que aquí, el planteamiento metodológico y la Plataforma Conceptual resignifican el saber pedagógico, con base en la apropiación de conocimientos teóricos y de conocimientos prácticos que permiten diseñar y organizar situaciones didácticas, y asumir la responsabilidad de las decisiones pedagógicas de intervención y su impacto en el proceso de apropiación de los alumnos.

Como el título de esta tesis lo señala, ésta es sólo una aproximación, por lo tanto, se requiere sistematizar la investigación que si bien marca la ruta que habré de seguir en el futuro inmediato, espero que para otros sea, al menos, punto para la reflexión.

Falta mucho por saber y hacer.

ANEXO 1

Nota: Es importante señalar que las escrituras que aquí se presentan son "originales"; en este sentido, se reproducen en forma textual por lo que se respeta, incluso, el uso que hacen los niños del espacio gráfico de la hoja.

ANEXO 1

EJEMPLOS DE ESCRITURAS DE NIÑOS CUYA CONCEPTUALIZACION INDICA LA NO CONSIDERACION DE LOS ASPECTOS SONOROS DEL HABLA EN LA REPRESENTACION GRAFICA.

Los ejemplos que a continuación se presentan y que fueron analizados en la p. 50, son producto de un dictado que se le hizo a un niño de 5 años de edad. La conceptualización que subyace a su escritura es de tipo Presilábica, la cual indica que aún no representa de manera objetiva, los aspectos sonoros del habla.

El segundo ejemplo (descrito en la p. 51), muestra la escritura de un niño de 6 años de edad cuya conceptualización marca un momento de transición de la conceptualización Presilábica a otra más avanzada porque, en este caso, el niño representa el valor sonoro inicial de la palabra.

Cada una de las escrituras están marcadas con una flecha para indicar que escribió y leyó en esa dirección; una de las características del sistema de escritura que ya descubrieron ambos niños y que utilizan al escribir y leer lo que escribieron: la direccionalidad. Frente a cada una, se escribe la palabra que les fue dictada en cada ocasión.

IIOPP → tren

TAXI → carro

OLLA → avioncito
OBH I → autobus

Kevin

Niño de 5 años de edad

$\sigma + \tau_B \rightarrow 080$

$\sigma + \tau_B \rightarrow \text{águila}$

$\rho 8110$

$\sigma + \tau_e$
 $\tau A \tau i$

Ejemplo 2.

ANEXO 2

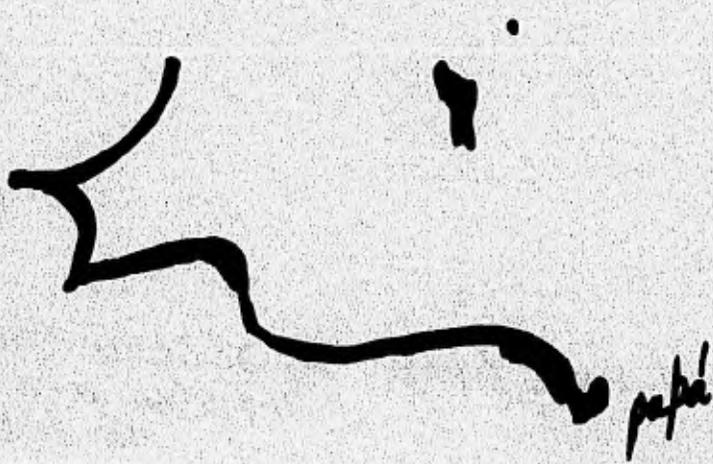
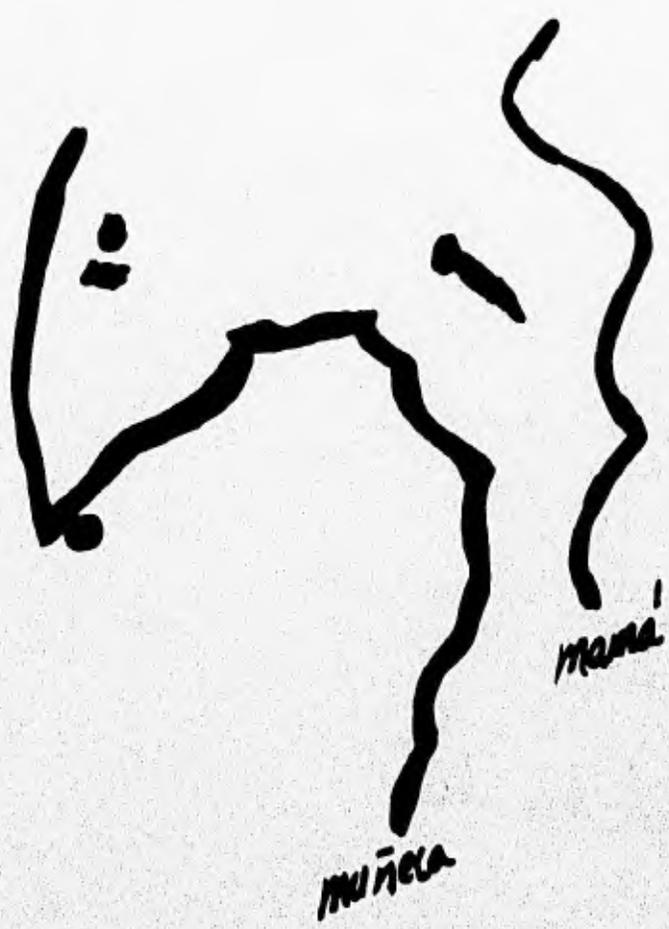
Nota: Es importante señalar que las escrituras que aquí se presentan son "originales"; en este sentido, se reproducen en forma textual por lo que se respeta, incluso, el uso que hacen los niños del espacio gráfico de la hoja.

ANEXO 2.

EJEMPLOS DE ESCRITURAS QUE ILUSTRAN LAS DIFERENTES CONCEPTUALIZACIONES QUE CARACTERIZAN AL PROCESO DE ADQUISICION DEL SISTEMA DE ESCRITURA.

En los siguientes ejemplos se muestran las escrituras de diferentes niños, cuatro pertenecen a una misma niña (Daniela); en sus diferentes escrituras puede reconocerse el proceso de adquisición en su totalidad ya que presenta, en diferentes momentos, cada una de las conceptualizaciones descritas: Presilábica (ejemplos 1 y 3), Silábica (ejemplo 9), Silábica-Alfabética (ejemplo 11) y, Alfabética (ejemplo 13).

Todos los ejemplos son producto de un dictado que se les hizo a cada uno de los niños. Frente a cada una de las escrituras aparece la palabra y/o la oración que se les dictó y, en algunos casos, la línea recta u ondulada que marca la dirección y la forma en que leyeron sus propias escrituras.



(Daniela)

Ejemplo 1.



gato



conejo



mariposa



perro



elefante

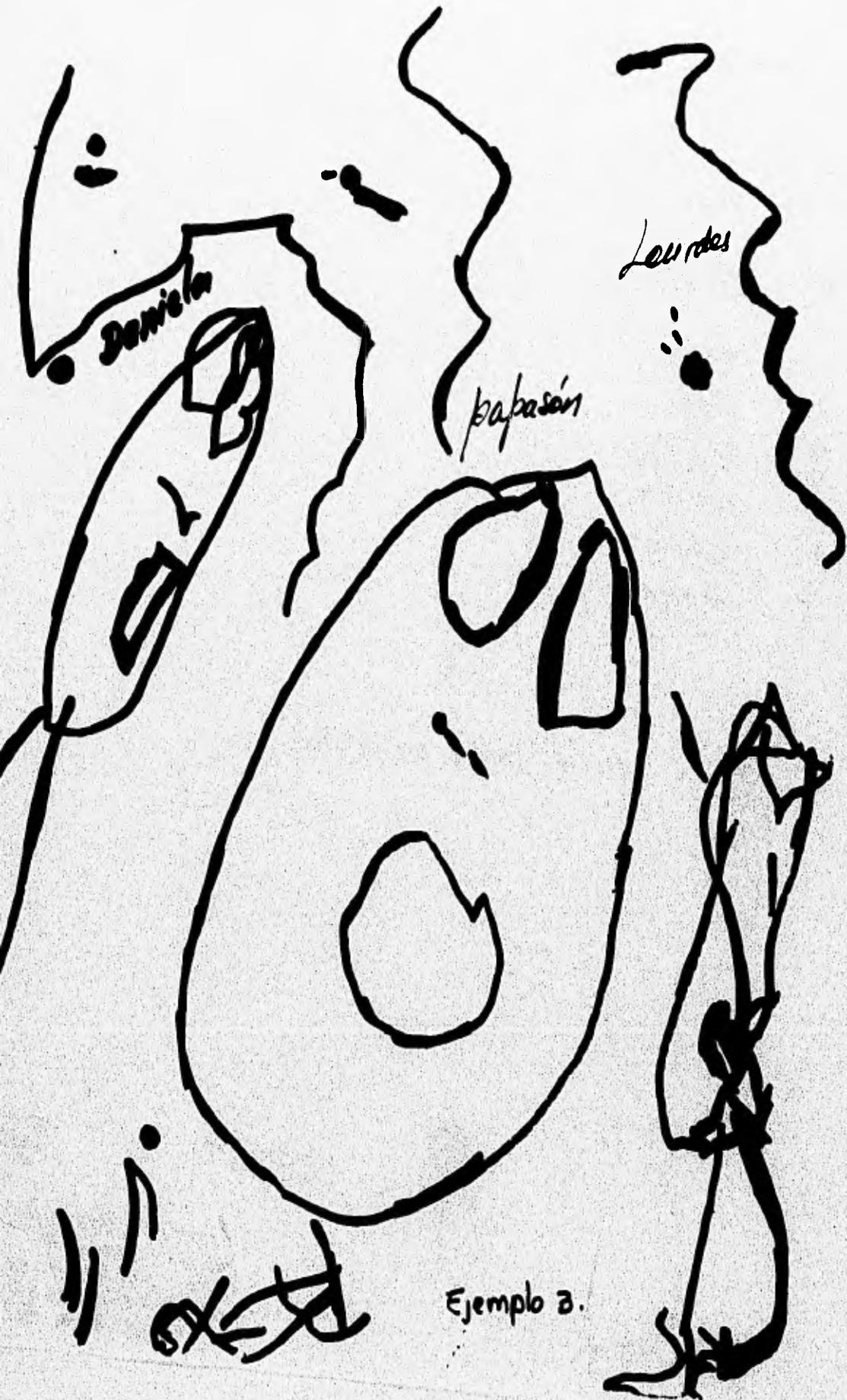


el gato bebe leche

Ejemplo 2

Selva Itzel Macias Artega
ED

Esc. Dr. Ignacio Chavez
41-433-60-VII-X
Utm. Cuernavaca verdadera



o s m u n Marbella

n tren
o tiempo
i barco
n pista
m pelota
s bicicleta
r papalote
t gaviota
p conejo



El niño perdió su pelota



(Redacción)

Ejemplo 4.

Esneros Castillón Marbella
(6,3) Grado: 1º Grupo: 'B'
Esc.: Carlos A. Carrillo
CCT. 030PRO263D
Entidad: Baja California Sur

may d e h o r E l p a e n f s a e n d a e d
 (gato)
 a r d n e a e n o a E p E P s q e h o n e
 (conejo)
 B r h s z e a t P z p l s q e n a p e d
 (mariposa)
 p l s e d e q z d l f e n o l h e a d
 (perro)
 r l s q p e l s p f e i a e p h e p d a
 (pato)
 L s o t p l p h e d a e p E a e o h a e
 (elefante)
 P z l q h e d o e E q u e p a n d e a
 (el gato toma leche)
 a i e a i e i q e i q

Brenda

Ejemplo 5.

 Napoleòn
(gato)

 Napoleòn
(leoneju)

 Napoleòn
(mariposa)

 Napoleòn
(perro)

 Napoleòn
(penico)

 Napoleòn
(telefono)

Alumno: Napoleòn 1º A
Asno: La Jirka Escuela: Guillermino Bravo.

Ejemplo 6.

Joyce Jannino Vega Flores
Edad 5 años
Preescolar

dulce dulce

+ + q i p

chi lo chile

A r F E O I +

pan

S A N T

) 1 0 9 i 1 0 7 E Naranja

1 0 1 H q i 1 0 Almondra

1 0 1 H q i 1 0 Chilaquiles

> 1 0 E 0 Tamarindo

2 1 0 1 6 H Lupe come pan

T A T Q Q 1 0 Me gusta mucho

7 1 0 - 0 1 0 1 i H P P el mole

Ejemplo 7.

Handwritten notes on the left margin, including the word "Ejemplo 7" written vertically.

Rafael

A. Solano Solano.

emots

Pez



Omga lagartija



Eotesmg rana



AaAa. La rana brinca muy alto

moita ratón



Aohm ardilla



Rathoi canario



Ggv



Ejemplo 8.

P^oDA pelota
 A^oIA camisa
 PA^o pantalón
 PE^o perico
 UE^oA muñeca
 HOEA camioneta
 AEEA carretera
 UE^oID muñequita
 A^oIADE^oD La niña come pan
 DA^oMIELAOR^oKOTT Danielo es latosa

Ejemplo 9.

(Danielo)

Armando Lazo de la Vega
Kinder (3º)
Colegio Los Andes.

^

P E S → pez

R A → rana

R + → ratón

A D → ardilla

C

C O D L O → cocodrilo

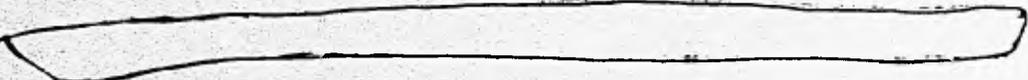
L A + i → lagartija

L

Armando

Ejemplo 10

DEAL

ARO  (largo)
 ORO (corto)

ARO 
 ORTO

AROL 
 ORFO

ARO 
 ORTO

AR6a 
 ORTO

Daniela

Ejemplo 11

Hoy es martes 2 de junio de 1961
 Nadia Galvan. Corona

1. lápiz

2. mochila

3. Pegamento

4. Pizarrón

5. regla

6. esgritorio

7. taco

8. Papaya

1. Monica toma su lápiz

2. la Maestra tra tra tra dos Pa que tes
 ya sul y blanco

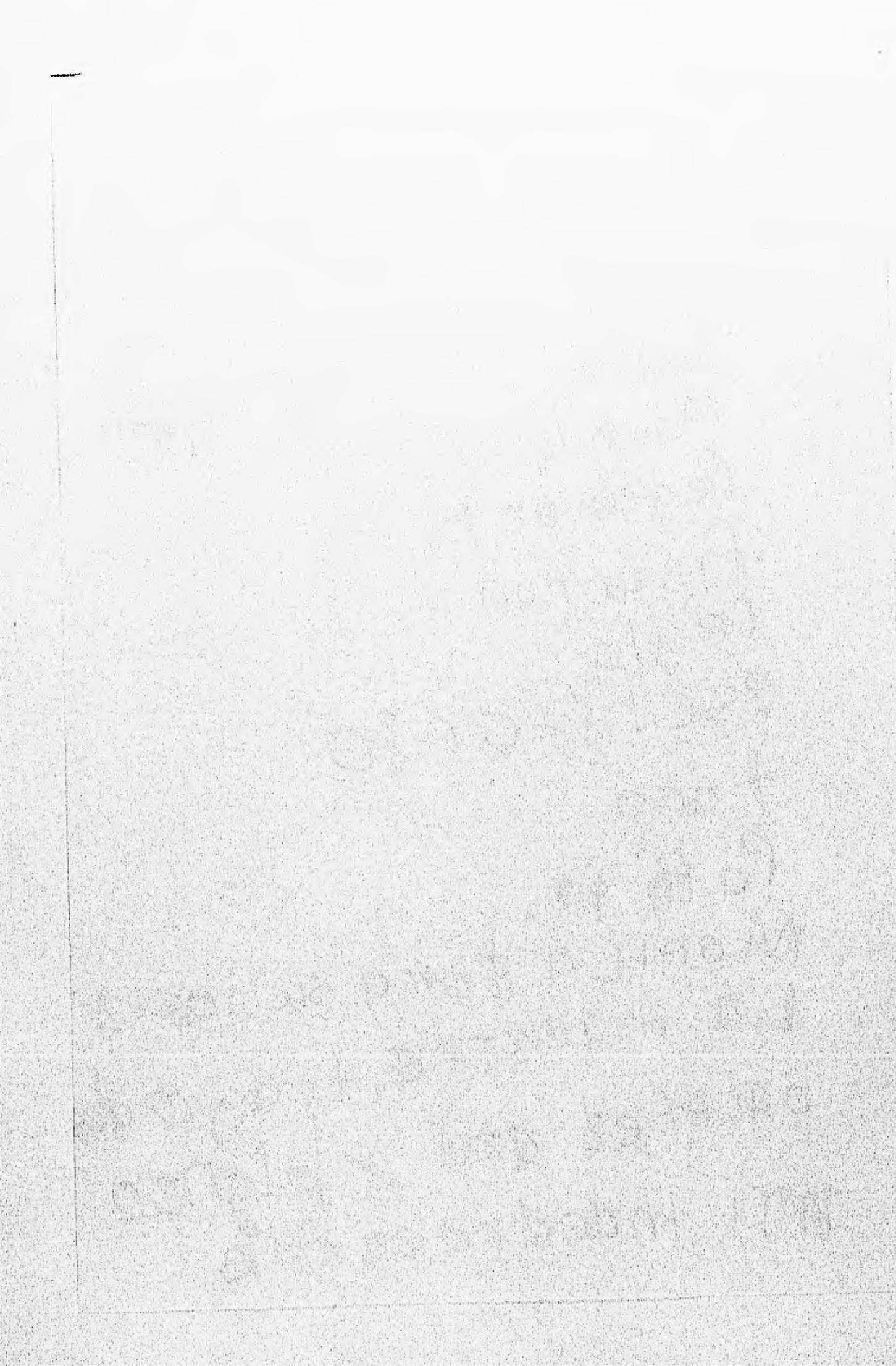
la ma es tra que nose a ve da nona

Ejemplo 12

Daniela

Ejemplo 13

Lapiz
 Mochila
 Pegamento
 Pizarra
 regla
 escritorio
 tacho
 Papaya
 Monica toma su lapiz
 La maestra trajo de
 paces azul y blanco
 Mi maestra es feliz



ANEXO 3

Nota: Es importante señalar que las escrituras que aquí se presentan son "originales"; en este sentido, se reproducen en forma textual por lo que se respeta, incluso, el uso que hacen los niños del espacio gráfico de la hoja.

ANEXO 3

EJEMPLOS DE ESCRITURAS QUE ILUSTRAN EL USO DEL SISTEMA DE ESCRITURA COMO MEDIO DE COMUNICACION.

Los ejemplos A, B y C, son producto de la escritura espontánea de una niña realizadas en diferentes periodos de su vida; el primero, ejemplo A, a la edad de 5 años; el segundo, ejemplo B, a la edad de 7 años; el tercero, ejemplo C, a la edad de 8 años. Este tipo de escrituras se incluyen aquí, no sólo como una evidencia del proceso de adquisición, sino fundamentalmente como una muestra de lo que los niños suelen hacer y, que en muchas ocasiones, pasa desapercibida y por lo tanto, no se reconoce que a éstas, les subyace una construcción cognoscitiva particular.

Ejemplo A

Texto narrativo.

El siguiente es un cuento que escribe Daniela a los 5 años de edad y cuyo título y trama textual, se presentan a continuación. (La transcripción se realiza de manera formal, es decir, se presenta con los signos de puntuación que permiten captar las expresiones que mientras escribía el texto, la niña realizaba de manera oral; lo anterior se hace con el fin de que el lector capte el significado del texto. De ninguna manera implica que la niña conociera en ese momento de su proceso, los aspectos relativo a la coherencia y a la cohesión del texto escrito).

La fantasía de Dani. El comienzo (p.184).

La señora le dice a su hija

estate quieta, por favor ¡oh no!

Esa señora, mi mamá, está furiosa.

Este es el empezar. (p.185)

Ya. (en el globo de la muñeca grande)

¡Oh nouu! (en el globo de la muñeca pequeña) (p.186)

Estamos muy felices (p.187)

¡splash! (en el globo de la muñeca pequeña)

Tengo que salvar a un gatito (p.188)

¡Oh nouu!, estoy perdida.

¿Cómo le haré para regresar a casa? (p.189)

¿A dónde estará la niña? Yo creo que

está perdida en el muelle, ¡oh nouu!

dice la mamá. (p.190)

Aquí está (aparece una letra tachada porque ella expresa haberse equivocado, al darse cuenta de esto dice: "no tiene importancia" refiriéndose a la tachadura) está de regreso la niña. ¡Oh no! Mi mamá me va a comprar un muñeco. Fin. (191).

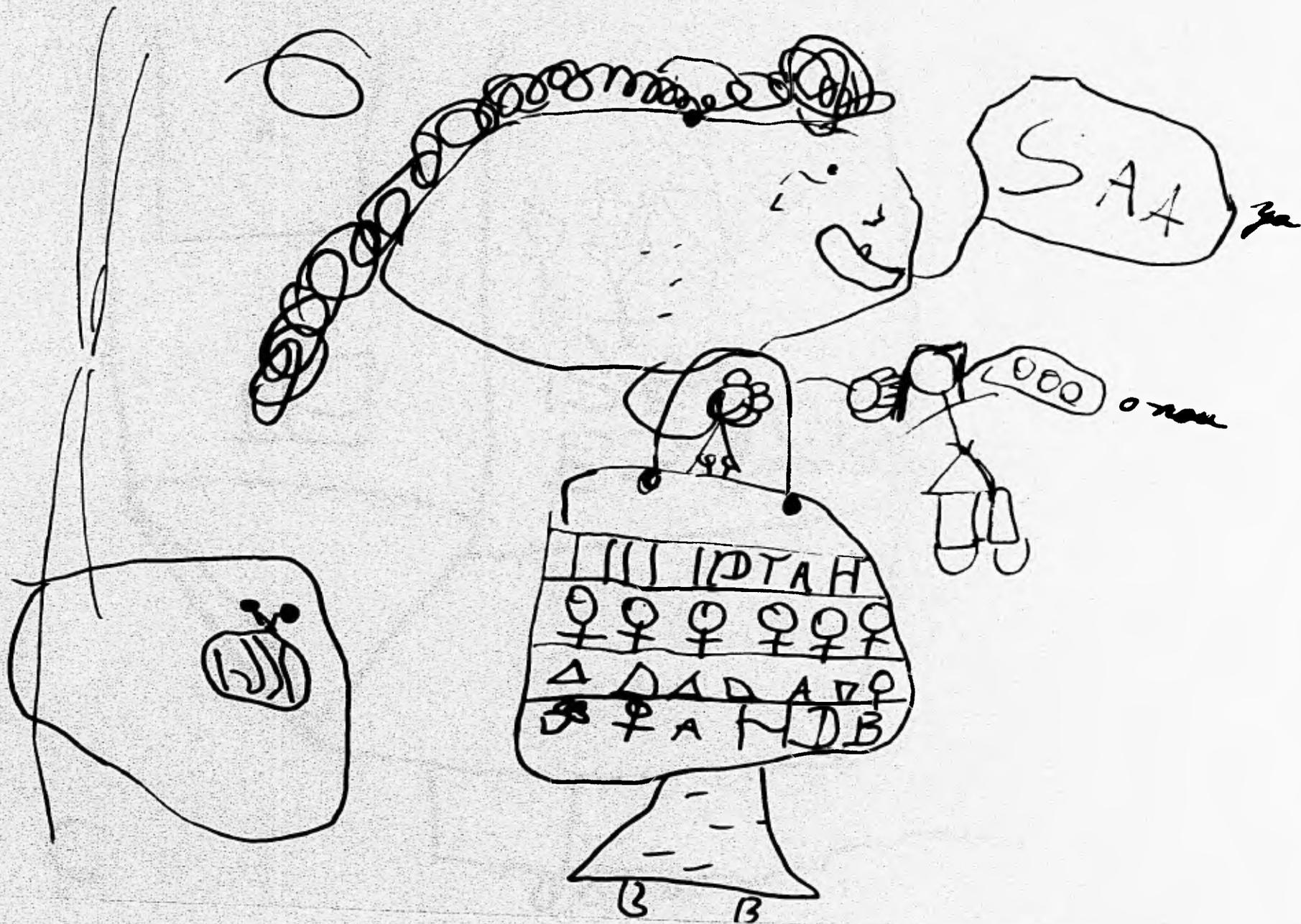
La fan ta sia

de D a n i el em pi ego

Example A(1)

i o p a i o
li bro pa ra ni na
A S E O A L E I S E A S V I A
ta no na de hi ja
E S A E I E A O F A O R - O L O
ta de qui e ta por o no
E S A S A O I M A M A D O
LE U F O P A S A E D E S
ne fu no mi
D I E E
E S R el
lope-zen





2



EOEZAR A UDU AI
ten go que sal var un

ESTAS
Splach

AI
ga ti
O
to



OO ESOTIA
de nou
ca
top per de de
MOLARAR
la la re' pe ra re

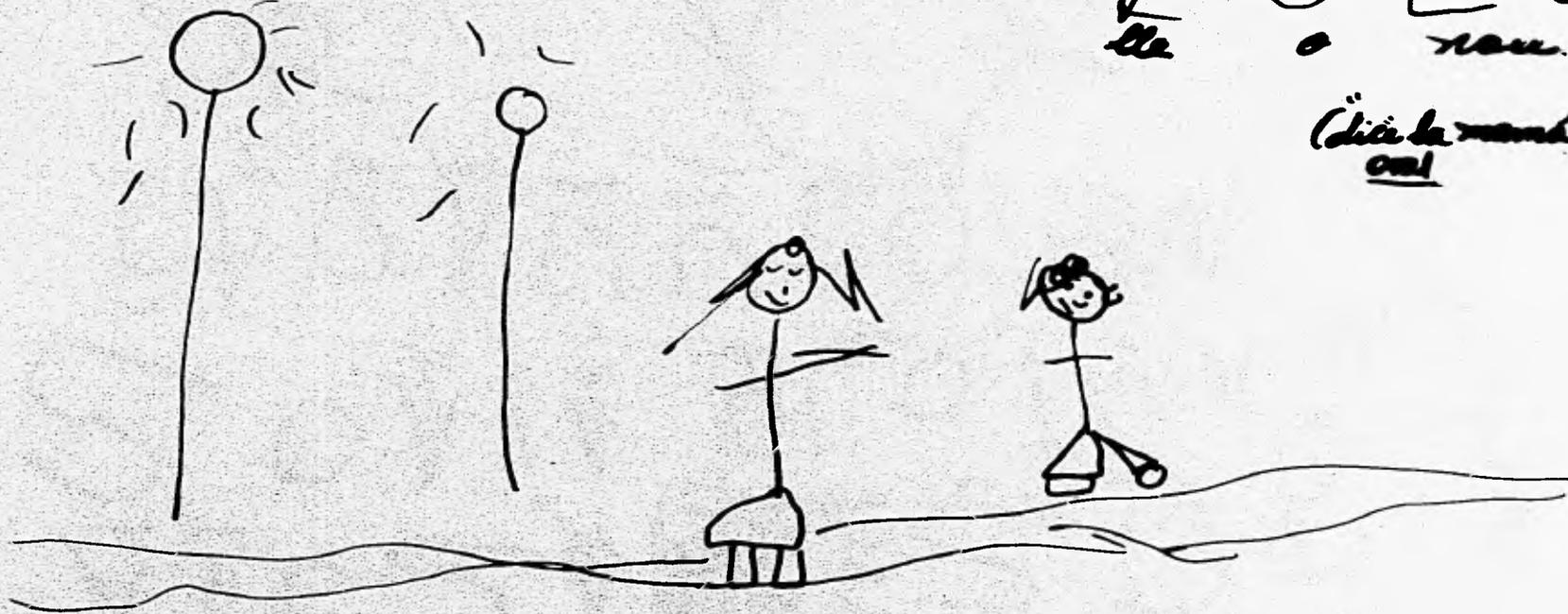


EZA
9re
AASA
ca

1

HONS AAXI AOE EOE
don de en ta thi la ni na ya me . que
 EZ AEI AINU UEE OLO
ta por di da en el me lle o sau.

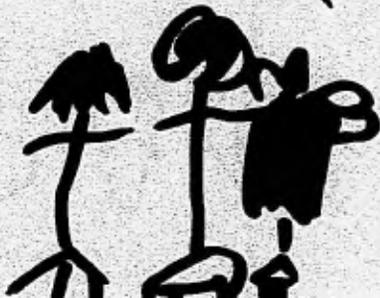
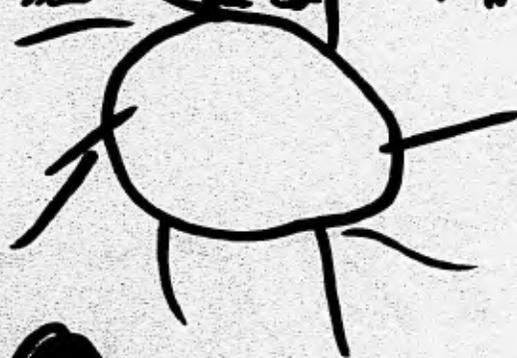
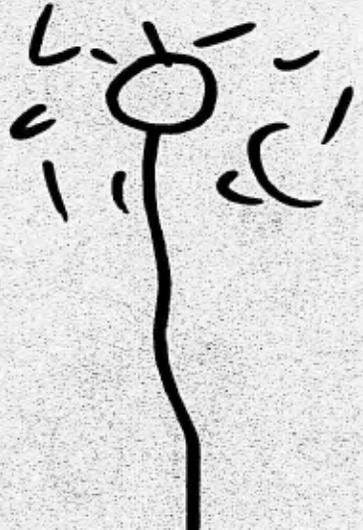
(dici la maná)
oul





AIEZARERZDR
 ZOAIADLOIMAMA

EAOUUEOFIM



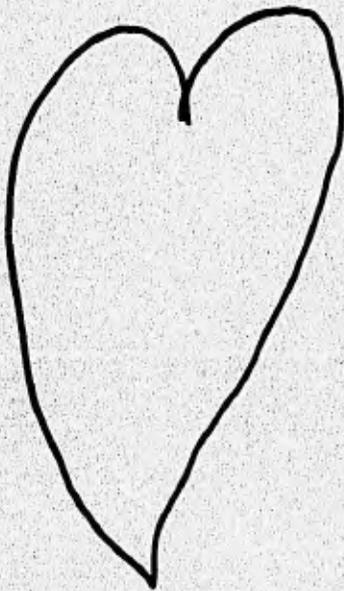
Ejemplo B

Texto Epistolar.

Ode model 91.

Mami que me ama
con todo mi corazón no quiero que te
vayas yo me siento muy triste y
no te voy a poder dar tu regalo de
día de las madres y en mi corazón
no hay una madre más que mi
madre solo hay una.

¡Felicitades mamá
tu hija



Ejemplo B

Ejemplo C

Texto Informativo

Daniela

Ejemplo C

Capítulo I "El museo"

Vamos a visitar un museo. Vamos a ver al Tiranosaurio Rex, ya muchas animales de la preistoria, cosas antiguas y muchas cosas mas. En el museo nos preguntaron donde vivieron los hombres de la preistoria. Uno de los niños dijo se llamaban nomadas porque le pregunta porque no estaban establecidas en un lugar fijo. Después les empezaron a decir corderos porque descubrieron que podían plantar los alimentos.

capítulo II

Cuando salimos del museo nos llevaron a un cuarto muy estrecho y allí nos contaron una historia y esta por título se llama cuando los Aztecas fundaron la ciudad de Tenochtitlan y esta empieza así

capítulo III

Erase una vez unos hombres llamados aztecas ellos creían que les ablaban los dioses. Un día un azteca fue con un cura que le dijo vayan a un lugar donde vean un equito parada

en un rosal. Estuvieron buscando por
1000 años.

capítulo IV

Y así fue como fundaron la ciudad
de Tenochtitlán. Después nos llevaron a
otro cuarto que era un salón allí vimos
al Tlacaueric Rex y muchísimos
animales de la preistoria y a hombres

REFERENCIAS

- Achilli, E. (1985), La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En Investigación en Talleres de Educadores. Argentina, Rosario: Cricso.
- Adame, G. (1991), La relación Sistema de la Lengua-Sistema de Escritura: Un enfoque Lingüístico. México: Mecanograma.
- Barco, S. 1985, Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica. En Antologías de la ENEP-Aragón N° 38. México: ENEPA-UNAM.
- Becker, M. 1985, Didáctica : Una disciplina en busca de su identidad. En Antologías de la ENEP Aragón N° 38. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales "Aragón".
- Betelheim, B., Zelan, K. (1990), Aprender a leer. México: Grijalbo
- Braslavsky, B. (1992), Teoría Socio-Histórica Cultural y el Rol el maestro en la Alfabetización Inicial. En XI Jornadas de la Sociedad de Dislexia del Uruguay.
- Bruner, J. (1988), Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata
- Bruner, J. (1991) , Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. España: Alianza.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988), Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. España: Martínez Roca.
- Cassany, D. (1989), Describir el escribir. España: Paidós.
- Coll, C. (1981), Actividad e Interactividad en el Proceso Enseñanza-aprendizaje. En Reunión Interancional de Psicología Científica. Barcelona: Mecanograma.
- Coll, C. (1983), (Comp.) Psicología genética y aprendizajes escolares. Barcelona: Siglo XXI.
- Coll, C. (1988), Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Infancia y Aprendizaje 41. Barcelona.
- Coll, C. (1990), Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1992), Psicología y Curriculum. México: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1982), Problemas y Retos en el Campo de la Evaluación Educativa. Perfiles Educativos N° 15 México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de investigación y Servicios Educativos.

- Díaz Barriga, A. (1986), Didáctica y Curriculum. México: Nuevomar.
- Edwards, V. (1985), Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en Primaria: Un estudio Etnográfico. México: Departamento de Investigación Educativa-Centro de Investigación y Estudios Avanzados- Instituto Politécnico Nacional.
- Edwards, V. (1991), Hacia la construcción del perfeccionamiento docente. Chile: Mecnograma.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979), Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M., Guajardo, E., Rodríguez, B., Vega, A., Cantú, R. (1979), El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México: Secretaría de Educación Pública- Organización de Estados Americanos-Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E. (1980), Psicogénesis de la escritura. En Coll, C. (1983), Psicología genética y aprendizajes escolares. España: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. (1982), Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto- escritura. México: Dirección General de Educación Especial- Secretaría de Educación Pública- Organización de Estados Americanos.
- Ferreiro, E. (1985), Psicogénesis y Educación. México: Departamento de Investigación Educativa-Centro de Investigación y Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. (1986) (Comp.), Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1990), Proceso de Alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias. Centro Editor de América Latina.
- Furlán, A., Ortega, F., Remedi, E., Campos, M.A., Marzolla, M. E. (1979) Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales "Iztacala".
- García, G. (1989), Discusión sobre comprensión lectora: nuevos aportes. En: Lectura y Vida 10/3. Buenos Aires.
- García, G. (1993), La alfabetización como espacio de conflicto teórico. Lectura y Vida 14/2. (Junio) Buenos Aires.

- García, F. J. (1986), Aspectos del lenguaje que deben considerarse en la elaboración y desarrollo de programas de atención en educación especial. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, Mecanograma.
- Gimeno Sacristán, J. (1985), La enseñanza: su teoría y su práctica. España: Akal.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (1993), Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Gómez Palacio, M, et. al. (1987), Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Especial.
- Gómez Palacio, M., González, L., López-Araiza, M.L., Adame, G., (1993), Indicadores de la comprensión lectora. OEA
- Gómez Palacio M., López-Araiza, M.L.; Adame, G. (1993), La enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura en la educación básica: Un enfoque constructivista. San José, Costa Rica: SIMED-UNESCO
- Gómez Palacio, M., Villarreal, B., López-Araiza, M.L., González, L., Adame, G. (1995), La lectura en la escuela. México: SEP.
- Gómez Palacio, M., Villarreal, B., González, L., López-Araiza, M.L., Jarillo, R. (1995), El niño y sus primeros años en la escuela. México: SEP.
- Goodman, K. (1986), El proceso de Lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1986), (Comp.) Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI
- Johnston, P. (1989), La evaluación de la comprensión lectora, Un enfoque cognitivo. España: Visor.
- Kemmis, S. (1988), El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Lerner, D. (1985), La relatividad en la comprensión: un enfoque psicogenético. Lectura y Vida 10/13. Buenos Aires.
- Linaza, J.L. (1989), (Comp.) Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.
- Moreno, M. y Cols. (1983), La pedagogía operatoria. Barcelona:Lala.
- Pérez Gómez, A. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. En Signos. Teoría y Práctica de la Educación 8/9. Madrid.

- Perret Clermont, A. (1984), La construcción de la inteligencia en la interacción social. Madrid: Visor
- Piaget, J. (1977), Seis Estudios de Psicología. México: Ariel Seix Barral.
- Piaget, J. (1977), Epistemología genética. Argentina: Solpin.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1984). Psicología del niño. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1980), Problemas de Psicología Genética. Madrid: Ariel.
- Piaget, J. (1985), A dónde va la educación. México: Teide.
- Piaget, J. (1987), Introducción a la epistemología genética. México: Paidós.
- Quiroz, R. (1987), El maestro y el saber especializado. México: Departamento de Investigación Educativa-Centro de Investigación y Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional.
- Remedi, E. (1979), El problema de la relación teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. México: Universidad Nacional Autónoma de México- Escuela Nacional de Estudios Profesionales "Iztacala".
- Remedi, E. (1982), Curriculum y Accionar docente. En Encuentro sobre diseño curricular. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Estudios Profesionales "Aragón".
- Remedi, E. (1988), Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método. México: UNAM-ENEPI
- Rodríguez, A. (1976), El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario. En Colección Pedagógica Universitaria 2. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigación y Servicios Educativos.
- Rodríguez, B., García, M., Guajardo, E., Villarreal, S. (1985), La enseñanza de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del niño en la construcción del conocimiento de la lengua escrita en el aula del primer grado. México: Mecanograma.
- Rockwell, E. (1982), Los usos escolares de la lengua escrita. En Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. (1986) (Comp.), Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- Rockwell, E., Mercado, R. (1986), La escuela, lugar de trabajo docente. México: Departamento de Investigación Educativa-Centro de Investigación de Estudios Avanzados-Instituto Nacional Politécnico.

- Smith, F. (1983), Comprensión de la lectura. Análisis lingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas.
- Smith, F. 1990, Para darle sentido a la lectura. Madrid: Visor.
- Stenhouse, L. (1987), Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987), La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Vygotski, L. S. (1979), El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Zayas, F. (1991), Plan de estudios y conocimiento. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.