



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**  
**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**  
**COLEGIO DE PEDAGOGIA**

**LA SIGNIFICANCIA EN LA ADQUISICION**  
**DE LA LECTO - ESCRITURA**

*Vº Bº*  
*Uº Bº*  
*Melgosa*  
*Aranda*



**FACULTAD DE FILOSOFIA**  
**Y LETRAS**  
**COLEGIO DE PEDAGOGIA**  
**COORDINACION**

**T E S I S A**

Que para obtener el Título de  
**LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

P r e s e n t a

**GILBERTO BRAULIO ARANDA CERVANTES**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## INDICE

AGRADECIMIENTOS .....	1
INTRODUCCION .....	4
CAPITULO I	
Diferentes tipos de representación .....	9
CAPITULO II	
La escritura como representación .....	24
CAPITULO III	
La adquisición de la lecto-escritura desde un punto de vista psicogenético .....	35
CAPITULO IV	
La significancia y la adquisición de la lecto-escritura .....	48
CAPITULO V	
Implicaciones pedagógicas .....	60
BIBLIOGRAFIA .....	71

## AGRADECIMIENTOS

Ningún nuevo concepto surge de la nada sino que siempre se origina en otros que le preceden y lo rodean. Esta tesina contiene muchas ideas que he desarrollado particularmente pero -- que hubieran sido imposibles si no hubiera contado con antecedentes. El surgimiento del conocimiento no puede explicarse totalmente como algo individual; son ciertas circunstancias sociales las que lo hacen posible.

Mi interés por los aspectos psicogenéticos de la escritura data de una conferencia. Pensé entonces que sería un privilegio trabajar en algo tan interesante y me lamenté de estar cursando una licenciatura que desemboca frecuentemente en trabajos poco estimulantes. Pasó el tiempo, volví a encontrarme con dichos aspectos psicogenéticos en un agradable curso impartido por Margarita Gómez Palacio y después, ¡la sorpresa!: me encontraba yo trabajando en esto que tanto me gustaba. A esta participación en el "Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lecto-escritura" sucede mi participación actual en "Las dificultades postalfabéticas en lectura y escritura", ahora como uno de los responsables de la investigación.\* Lo que me ha permitido la elaboración de esta tesina ha sido este contexto y mis agradecimientos van a todos los que han formado parte de él, inclusive los niños con los que hemos trabajado.

Quiero hacer, no obstante, algunos agradecimientos especiales (por orden alfabético):

- A ELISEO GUAJARDO, que fue testigo de cómo fue surgiendo este trabajo pues lo estuvimos comentando entretanto. El y yo compartíamos la idea de que los aspectos cualitativos de las -

---

\* Ambas investigaciones se han desarrollado en la Dirección General de Educación Especial de la SEP con apoyo de la OEA.

escrituras infantiles habían sido relegados en la teoría por los aspectos cuantitativos y que merecen mayor atención. A pesar de esta coincidencia, teníamos divergencias en la manera de enfocar la solución. Lo cierto es que un trabajo suyo\* me hizo reflexionar mucho sobre la problemática que me interesaba, aunque finalmente critico varios puntos de vista ahí expuestos y varias de esas críticas han sido aceptadas por él. El mencionado trabajo parece, aún así, de indudable mérito. Pero los méritos que yo admiro de Eliseo van más allá de ese trabajo en particular.

- A EMILIA FERREIRO, porque de ella he aprendido mucho a través del trabajo, de sus libros, de sus clases y ponencias, de sus charlas cotidianas. Ella ha sido la pionera de estos estudios y es, sin lugar a dudas, quien más tiene que decir, ya no sólo sobre la psicogénesis de la escritura sino sobre las alternativas educativas que la consideren: es lamentable que haya quienes no lo reconozcan así.

Aunque quise terminar esta tesina antes de comentarla con ella, su curso se vió modificado por la elaboración de un artículo suyo\*\* en que los aspectos cualitativos de las escrituras infantiles son considerados junto con los aspectos cuantitativos de una manera magistral.

- A IVAN ESCALANTE, porque, curiosamente, esta tesina nació a partir de una interrogante proveniente del análisis de unos datos de una pequeña experiencia de investigación que los dos llevamos a cabo en 1982. La interrogante fue: ¿puede otorgarse

---

\* GUAJARDO, VILLARREAL y CHAVEZ, "Elementos psicogenéticos de los sistemas simbólico y lingüístico de la escritura de palabra".

\*\* FERREIRO, "The interplay between information and assimilation in beginning literacy".

les a las escrituras que forman los niños con graffas no convencionales que se les proporcionan, el mismo "status representacional" que a sus escrituras convencionales?

Más importante que haber trabajado juntos en dicha experiencia me parece la confianza que entonces me brindó y la amistad que hemos sostenido.

- A JORGE VACA, porque trabajar y platicar con él ha sido para mi muy enriquecedor, y a pesar de los desacuerdos que hayamos tenido o podamos tener merece mi admiración y reconocimiento. Aunque durante su elaboración nunca discutí el contenido de esta tesina con él, las muchas otras cosas que hemos discutido alrededor de la lecto-escritura como compañeros de trabajo o como amigos repercuten indirecta pero indudablemente en esta tesina.

- A MARICRUZ SAMANIEGO, por la libertad que me otorgó para desarrollar este trabajo sin que por ello descuidara el obtener una garantía de la calidad del mismo.

- Un agradecimiento muy especial merecen varias personas que amablemente me ofrecieron mecanografiar lo presente, lamentando que a una de ellas ya no pueda mostrarle mi gratitud, mal consuelo es una dedicatoria póstuma.

G.B.

Marzo de 1984.

## INTRODUCCION

En el presente trabajo vamos\* a sustentar que nuestro sistema de escritura constituye una lengua y que por lo tanto implica signos. Esta posición no es original aunque tiene algunos matices propios.

Pero nuestra problemática se desarrolla alrededor de qué tipo de representaciones es el que corresponde a aquel que se da en los niños\*\* que están adquiriendo la lecto-escritura. Para resolverla, hemos tenido que postular una clasificación de representaciones, puesto que no encontramos ninguna que nos permitiera la solución que buscábamos.

En el CAPITULO I desarrollaremos dicha propuesta de clasificación. Es muy importante tomar en cuenta que los términos que aquí se definen no son nuevos pero que sus definiciones sí constituyen una novedad. No es válido apreciar lo que ahí y en los siguientes capítulos se dice, tomando como referencia las definiciones que nosotros deseamos.

En varias ocasiones nos enfrentamos a esta difícil disyuntiva: redefinir el valor de significantes preexistentes o proponer nuevos términos. Pero más importante que la terminología empleada, que pudiera ser provisional, me interesa que se analicen las ideas que expresa. Por eso, insisto que es muy importante poner atención a las definiciones, consideradas como nue-

---

\* Aunque es un trabajo individual usaré en la redacción el plural correspondiente a la primera persona.

\*\* Puesto que mi experiencia profesional de investigación ha sido con niños, a ellos me remitiré. Téngase en cuenta, no obstante, que la adquisición de la lecto-escritura por parte de los adultos puede ser muy similar.

vas propuestas, en vez de considerar lo expuesto desde el punto de vista de los valores "clásicos" atribuidos a los términos que utilizamos.

Creemos que el asunto de la "motivación" de las representaciones ha sido confusamente tratado cuando se le opone a convencional, arbitrario y distintivo. La motivación no riñe necesariamente con estas características y puede asociarse con ellas en mayor o menor grado. Es por ésto que en el término "SIGNO" conservemos los atributos que Saussure les otorgó exceptuando el relativo a la no-motivación.

Aun así, privada de la oposición motivado-inmotivado, la dicotomía saussureana entre signo (social) y símbolo (individual) no nos permitía ubicar a aquellas representaciones que no corresponden totalmente a la convencionalidad pero que en ella se inspiran, aunque entremezcladas con aportes individuales.

Desgraciadamente, no contamos oportunamente con la obra original de Pierce y hubimos de considerarla de fuentes derivadas. Nos pareció, no obstante, que el tratamiento de la motivación volvía a su obstáculo para nuestros propósitos. Hubimos de tomar, no obstante, los términos "ícono" e "indicio" pero dando prioridad en su definición al aspecto de la sistematicidad. Por otra parte, distinguimos entre "indicio" e "índice" y les otorgamos valores muy diferentes, aunque tradicionalmente han funcionado como sinónimos.

Nuestra propuesta consiste en privilegiar el asunto de la sistematicidad y convencionalidad de las representaciones en vez de hacer a la motivación o a la primacía del intérprete de la representación o del referente el eje de la clasificación de representaciones.

Las representaciones pueden ser clasificadas con más utilidad, a nuestro juicio, de la siguiente manera:



-las que forman parte de un sistema que es convencional -- (signos).

-las que tienen una sistematicidad y una convencionalidad -incipientes (índices).

-las que no se inscriben en ningún sistema (indicios e íconos).

En estos momentos nos parece desubicada la distinción entre indicio e ícono, pero dada esta advertencia en esta introducción optamos por no modificar este aspecto, por considerar más valioso el concluir este trabajo.

También resulta importante notar que la clasificación de representaciones que proponemos deriva de nuestra problemática y no es exhaustiva. Es por esto que su utilidad en otros contextos pudiera ser limitada. Constituye, no obstante, una buena base para un estudio semiológico o semiótico más extenso y profundo.

En el CAPITULO II nos adherimos a la postulación de la lengua escrita como una lengua diferente de la lengua hablada a condición de que se considere la coordinación de estas lenguas mediante la concepción de una unidad mayor que las abarque: el idioma. Esta posición podría considerarse una sofisticación de la idea de una lengua con dos formas de expresión si no se considera nuestra distinción entre habla y oralidad.

En el CAPITULO III hacemos una exposición de la adquisición de la lecto-escritura desde un punto de vista psicogenético, considerando aspectos prealfabéticos y postalfabéticos. Me parece conveniente resaltar la presencia en este capítulo de ciertas consideraciones teóricas muy recientemente formuladas por Emilia Ferreiro y que creo de suma importancia. También quiero advertir que no deben confundirse los niveles de dife-

renciación que ella plantea para las escrituras infantiles con la clasificación de representaciones que acabamos de esbozar en esta introducción; dichos niveles se desarrollan dentro del -- mismo tipo de representación (el índice). Pero aunque se trate de casos diferentes, hay que notar que comparten el hecho de - dar a la sistematicidad un lugar central.

Al CAPITULO IV corresponden las consecuencias teóricas de - lo planteado en los capítulos anteriores. Aquí propondremos di - ferenciar la conceptualización del sistema de escritura de la conceptualización de la escritura misma; explicamos porqué no creemos conveniente hablar de un nivel de conceptualización -- "simbólico" y citamos algunos casos en que el contenido de lo escrito es relegado por el niño, abriendo una polémica en tor - no a los descifrados sin sentido, cuyo estudio ha sido descui - dado desde la perspectiva psicogenética. También en este capí - tulo proponemos distinguir entre "significancia de adquisición" y "significancia de comunicación" señalando la importancia de esta última en un proceso de lectura fluida.

Finalmente, tenemos el CAPITULO V en que hablamos de tres importantes implicaciones pedagógicas:

- Porqué no proponemos ningún método para la enseñanza de la lecto-escritura, argumentando la escisión insalvable entre el aprendizaje y la enseñanza.

- Cuál es el papel de la significación en la adquisición de la lengua escrita, poniendo en guardia contra posibles malos - entendidos derivados de la postulación que hemos hecho del fe - nomeno de la significancia y redondeando algunos aspectos de - la polémica abierta en el capítulo anterior alrededor de los - descifrados sin sentido.

- Cuál es la contribución mínima que se debe exigir al ma - estro en la pedagogía de la lecto-escritura. La crítica que --

se hace a ciertas prácticas docentes que se pueden derivar de la idea falsa de la unidad "enseñanza-aprendizaje" se presenta vinculada a una problemática social que nos muestra la importancia de las consideraciones que hacemos.

Creemos que este trabajo es perfeccionable; ya desde su redacción implicó progresos respecto de lo que habían sido las ideas originales y seguramente que la discusión de aquello que ha quedado escrito podrá implicar mejores concepciones. Esperamos que esta tesina constituya un "punto de partida" y no un final, si bien cabe reconocer que es un punto de partida al que se ha llegado desde otros puntos de partida.

## CAPITULO I

### DIFERENTES TIPOS DE REPRESENTACION

Son muchos los tipos de representación. Primeramente diferenciaremos aquellas que son producto de la creación y/o adquisición de aquellas que no lo son. No trataremos de éstas últimas aquí aunque no se excluye que haya vínculos y amalgamas entre las unas y las otras (vg. dar la mano como saludo, una costumbre adquirida por los individuos de nuestra cultura e institucionalizada socialmente pero orientada instintivamente).

Las representaciones factibles de ser creadas y recreadas (recreadas en el sentido de un proceso de adquisición; también en el sentido de susceptibilidad) lo son gracias a dos recursos: la metáfora y la metonimia (dándoles a estas palabras un sentido más allá del discurso: metáfora es así la representación de algo por su análogo y metonimia la representación de algo por uno de sus componentes o consecuentes). En el cuadro I proponemos una clasificación y caracterización de estas representaciones, que iremos comentando a continuación.

Delimitaremos los diferentes tipos de representaciones -- principalmente a partir de las relaciones entre lo representado y su representante. Conste que los términos significado y significante los consideraremos únicamente como pertinentes para los constituyentes del signo, mientras que los términos representante y representado los usaremos como convenientes a cualquier tipo de representación.

Son relaciones de contigüidad las que se dan cuando el elemento representante tiene una coexistencia o unión con lo representado. (vg. fuego y humo; el dedo que señala y el objeto señalado, etc.).

## CUADRO I

## CLASIFICACION Y CARACTERIZACION DE REPRESENTACIONES.

Representación;	INDICIO	ICONO	SIGNO	INDICE
* De Contigüidad	básicas	contingentes	contingentes	contingentes
De Semejanza	contingentes	básicas	contingentes	contingentes
Otras	---	---	de dis- tintividad	(imprevistas)
Motivación.	primaria	primaria	contingente primaria o secundaria	secundaria contingente o primaria
Convencionalidad	contingente	contingente	básica	nula o limi- tada.
Arbitrariedad	individual o social	individual o social	social	individual
Sistematicidad	nula	nula	básica	limitada
Linearidad	nula	nula	básica	básica
Acción y Efecto	---	---	significa- ción.	significancia o significanza

\*Relaciones entre lo representado y su representante.

Cuando el representante tiene vínculos de lo representado se dan vínculos de similitud (vg. el dibujo de un árbol representando a un árbol o a un bosque).

Nótese que los lazos de contigüidad y similitud son esenciales, respectivamente, para indicios e iconos, pero no les son necesariamente exclusivos. (vg. el dibujo de un árbol que representa a un bosque es un icono basado en la analogía dibujo-árbol pero que a su vez puede representar un bosque se debe a relaciones de contigüidad).

Las relaciones de distintividad se establecen entre representante y representado a partir de unos terceros que son otras representaciones que exigen no confundirse. Un significante (representante en el signo) se une a un significado con la exigencia de distinguirse de otros significantes.

Las relaciones imprevistas\* pueden ser de contigüidad -- y/o de similitud y/o de distintividad.

Ningún tipo de relación (contigüidad, similitud o distintividad) riñe con otro pues todos pueden coexistir. Esto no quiere decir que los tipos de representación no están delimitados sino que su delimitación va más allá del tipo de relación representante-representado. El tipo de relación es fundamental pero no suficiente para delimitar los tipos de representación.

Un signo puede contener relaciones de contigüidad y/o de semejanza a condición de presentar vínculos de distintividad organizados en un sistema (vg. la escritura llamada "ideográfica").

La distintividad constituye un principio de sistematicidad, aunque esta no esté totalmente desarrollada. No se presen

---

\*Interprétese "imprevistas" como adjetivo y no como denominación.

ta ni en el indicio ni en el icono. Cuando se presenta en un índice, tal sistematicidad es incompleta.

Pasemos al tema de la motivación, entendida ésta como una razón de un representante para serlo respecto de lo representado. Los vínculos que se dan entre representante y representado, cuando son motivados, no están predeterminados, sino tan sólo sugeridos, pues corresponde a un individuo o a una sociedad establecerlos. No se trata ni de su pre-existencia ni de su descubrimiento sino de su utilización para constituir una representación y ésto, a fin de cuentas siempre es una arbitrariedad. La motivación no es la causa del representante motivado sino su inspiración y a fin de cuentas un representante puede serlo de muchas cosas, aun siendo motivado, mientras que a su vez algo puede ser representado por múltiples representantes, todos ellos motivados\*. (Por ejemplo\*\* un carro podría representar a la justicia a partir de la identificación de la justicia con la rapidez que sería justo que tuviera o considerando que la justicia es un vehículo para un cambio de situación. A su vez, una balanza podría representar a la injusticia, a partir de su identificación con el mercantilismo y el soborno; a pesar de tales nexos, se han privilegiado otros para representar la justicia mediante una balanza). Ninguna cualidad es suficiente para representar nada. Cualquier representante necesita ser instituido como tal a partir de un hecho que siempre es arbitrario.

Cuando un representante tiene algo en común con otro representante en función de aquello que también tienen en común respecto de lo representado, hablaremos de la motivación secundaria\*\*\*. Cuando la motivación no tenga tal característica, --

\* Dejada a un lado la motivación, cualquier cosa puede representar a cualquier otra

\*\* Cf. SAUSSURE, "Curso de Lingüística General" 1a. Parte, Cap. 1-2

\*\*\* Saussure se refería a esto como algo "relativamente motivado".

V. "Curso..." Segunda parte, Cap. VI-3.



sino que se basa en datos perceptivos\*, será una motivación -- primaria. Un ejemplo de ésta sería la representación de un monte con una sinuosidad. Un ejemplo de motivación secundaria sería el uso de la hache para la escritura de los significantes relativos al verbo "hacer" (en castellano).

"Motivación primaria" y "motivación secundaria" son un par de términos que nos ayudarán a definir los tipos de representaciones conforme a nuestros objetivos, pero están muy lejos de dar cuenta de todo el fenómeno de la motivación. Ya se entiende que aquí no trataremos de motivaciones instintivas. Pero hay más cosas que debemos dejar de lado, y se refieren a la motivación de un representante a partir de un discurso, ya sea considerando su sentido o bien tomando lo significativo del mismo como eje.

Muchos representantes son motivados con el sentido de un discurso; vg. el famoso ejemplo de la balanza representando a la justicia no tendría razón de ser sin un discurso más o menos como este: "La justicia ha de pesar los hechos" y de ahí la formación de una alegoría que incluya (o que sea exclusivamente) un instrumento para pesar. No hay ninguna motivación natural en que la justicia sea representada por la balanza, pues ningún discurso es natural y sólo con el soporte de un discurso es comprensible la representación.

Otras representaciones pueden ser motivadas también en el discurso pero sin la consideración de su sentido; por ejemplo, una flor rosa (de especie y/o de color) para aludir a una persona de nombre Rosa.

Ambos tipos de representaciones pueden llamarse simbólicas\*\*. Esta categoría no es excluyente de ningún tipo de repre

\* Recordamos que la cognición organiza la percepción y no a la inversa. Por esto mismo evitamos el término "motivación natural".

\*\* Cf. LAPLANCHE y PONTALIS "Diccionario de Psicoanálisis": Simbólico y simbolismo.

sentación sino que marca una relación entre ellas. (Hablamos de una relación a partir del discurso, es decir, del signo, pero no excluimos la posibilidad de que cualquier representante sirva como motivación para formar otro representante. Nos preguntamos, por otra parte, si una vez adquirida una lengua hay algún tipo de representación que escape a sus influencias).

Lo importante de esto es que nos ha inducido a evitar --- usar los términos SIMBOLO, SIMBOLISMO y SIMBOLICO para lo referente a alguno de los tipos de representación en los que se enfoca nuestra disertación. Tampoco usaremos esos términos en lo referente a todo el conjunto de los hechos de la representación pues aunque no dudemos que el simbolismo sea un fenómeno pertinente a cualquier tipo de representación, no conforma, sin embargo, la totalidad de asuntos correspondientes a la representación. Aquello que Piaget ha denominado "función simbólica"\* debiera postularse como FUNCION REPRESENTADORA para evitar confusiones,\*\* (o quizás "función semiótica"\*\*\* siempre y cuando no se identifique lo semiótico con lo semiológico, pues éste último tiene una connotación social según lo concibe Saussure\*\*\*\*).

Pasemos ahora a tratar de la convencionalidad. De ésta -

\* V. PIAGET: "El lenguaje y las operaciones intelectuales" en "Problemas de psicología genética". También "La formación -- del símbolo en el niño".

\*\* No se interprete aquí que tomamos posición acorde con Piaget en postular una sola función ("simbólica" o como se le llame) como matriz de todas las representaciones, inclusive la lengua. Tampoco nos adherimos a Chomsky, que considera -- tal teoría sin fundamento. Cf. CHOMSKY, PIAGET. "Teorías -- del lenguaje. Teorías del Aprendizaje". Capítulo 7.

\*\*\* Tal como se sugiere en la nota 1 de PIAGET "El lenguaje..". El mismo Piaget usa el término en otras ocasiones (vg. Chomsky, Piaget, "Teorías.."). Por otra parte, quizás sea mejor hablar de la "actividad representativa" como también lo hace Piaget ("La Formación..") pero esto sería eludir la problemática de la nota anterior.

\*\*\*\* SAUSSURE, "Curso..." Introducción, cap. III-3.

característica no se puede decir con simpleza que esté presente o que esté ausente pues hay grados de convencionalidad según la fuerza y/o la extensión que posea. Por ejemplo, el uso de la balanza para la representación de la justicia tiene menor grado de convencionalidad que la emisión sonora /justisia/ pues esta palabra es más difícilmente desarraigable de sus significados de lo que lo es la balanza (tiene menor fuerza la convencionalidad de la balanza que la palabra /justisia/ para representar la justicia). Sin embargo, es probable, que la extensión de la convencionalidad de representar la justicia con la balanza tenga una mayor extensión (en cuanto a sujetos, no en cuanto a áreas geográficas) que la palabra castellana que la designa pues muchos hablantes de otras lenguas (pero pertenecientes a la cultura que ha identificado la justicia con la balanza\*) no reconocerán el significado de justicia en la emisión /justisia/ (pero sí en el significante correspondiente en su lengua) mientras que reconocerán en la balanza el representante de justicia.

Los indicios, iconos e índices pueden carecer de convencionalidad\*\* o pueden tener mayor o menor grado de ella. Los indicios e iconos pueden ser totalmente convencionales (vg. la bandera); en cambio un índice sólo lo puede ser parcialmente (vg. la emisión /la/ de un nene aceptada por su familia con el sentido de "quiero leche" o "quiero mi mamila"). En cuanto al signo, es plenamente convencional y puede alcanzar la extensión de todos los hablantes de una lengua (también más si se introduce como extranjerismo en otras lenguas; también menos

\*Resultaría interesante analizar esta asociación desde el punto de vista ideológico. No parece fortuito que en una sociedad mercantil la balanza se identifique con la justicia.

\*\* Desde otra perspectiva, podría resultar muy importante delimitar las representaciones convencionales de las que no lo son y designarlas con nombres diferentes.

si se refiere a un uso dialectal).

En cuanto a la arbitrariedad ya hemos dicho que es una cualidad de cualquier representación, si bien hay grados de -- arbitrariedad en relación inversa a la motivación del representante. Pero cabe resaltar que si bien el vínculo entre representante y representado depende de un arbitrio siempre, tal arbitrio puede tener un origen individual o social. En los casos del índice y del icono se puede dar una u otra posibilidad; - en el índice sólo se da el origen individual, aunque la aceptación del índice pueda sobrepasar al individuo; el signo siempre es producto social, aunque pueda estar antecedido de iniciativas individuales, pero si la masa hablante rechaza tales iniciativas, no podrán constituirse en signos. (Hay personas - revestidas de cierto status, vg. los "científicos", que les permite proponer, con muchas posibilidades de aceptación, modificaciones en el vocabulario de la lengua).

Acerca de la sistematicidad, la entendemos como pertenencia a un sistema representacional. Toda representación que se inscriba en un sistema tal, como miembro permanente de él, --- constituye un SIGNO; lo mismo si las relaciones entre el signifiicante y el significado están motivadas que si no lo están; - lo mismo también si se da solo una articulación (vg. la notación aritmética arábiga) o más (vg. las lenguas). Hay posibilidad de que un índice se inscriba en un sistema, pero éste último resulta poco abarcativo y no incluye cualquier posibilidad de representación o bien se trata, mas que de un sistema propiamente dicho, de una sistematicidad incipiente o protosistema.

En cuanto a los indicios, puede haber relaciones entre ellos pero carentes de sistematicidad. Lo mismo respecto de los iconos.

Una característica propia (pero tal vez no exclusiva) de la sistematicidad es la linearidad en que se organizan sus representantes. Consideramos que esta característica es propia de los índices y de los signos.

Pasemos ahora a hacer una reflexión sobre la acción y efecto de los diferentes tipos de representación. Dudamos de -- que la unión entre lo representado y su representante sea una simple yuxtaposición de una cosa con la otra; por lo contrario, nos inclinamos a pensar que la expresión delimita el contenido y especialmente el tipo de representación conforma a lo representado. El medio sería parte del mensaje y en algunos casos -- sería, como lo afirma McLuhan, el mensaje mismo. No tenemos -- elementos para ahondar en ésto y no es nuestro propósito para este trabajo, pero creemos útil, ante nuestras sospechas, que cada tipo de representación conlleve términos que le sean propios. Así el representante de cada tipo de representación no -- equivale al de la otra y lo que es más importante, lo representado en una representación no tiene necesariamente un equivalente exacto en otra. Por eso reservamos los términos significación, significante y significado como propios del signo: aunque en el caso del significado éste pueda ser obtenido de -- otros tipos de representación diferentes del signo, sólo que -- ésto es, o bien un fenómeno simbólico o bien un significado deducido y no directamente obtenido, a partir de lo representado, según la representación correspondiente. Si de una lengua a otra, que son sistemas de signos, nos encontramos con cosas intraducibles que se traducen con aproximaciones equivalentes -- ¿a qué degeneraciones de lo representado no se prestará el -- presentarlo en otro tipo de representación?. Se puede, no obstante, hacer recodificaciones de un tipo de representación a --

otra. (Representar iconos por indicios, signos por índices y viceversa, etc, también se puede resignificar un signo y en general recodificar cualquier cosa con el mismo tipo de representación).

Si bien hemos afirmado que la expresión delimita el contenido, debemos aclarar que no pensamos que el contenido esté totalmente predeterminado por la expresión. La adquisición de muchos contenidos (especialmente conceptos) rebasa el problema de la adquisición de sus contenidos, por lo menos en lo que a la significación se refiere\*. Debemos pensar que en la función de representación hay un doble desarrollo que no siempre coincide: por una parte se desarrolla un sistema continente y por otra un sistema de contenidos. Pero si hablamos de sistema, hablamos de significación; no en vano dejamos abierta la posibilidad de considerar un sistema de lenguaje que organice el mundo representacional a partir de la lengua y/o del habla, y en este caso sí nos referiríamos a una función simbólica.

Dejando a un lado estos asuntos, pues nos rebasan y omitiendo también nominar la "acción y efecto" de representar mediante indicios e iconos, nos centraremos en las diferencias - que hay entre significación y significancia (según proponemos que éstos términos sean utilizados).

SIGNIFICANCIA es el fenómeno según el cual se representa algo con elementos reales o imaginarios (potenciales) de la significación\*\* pero no constituye una significación porque dichos elementos no están organizados según todas las determinaciones de la lengua\*\*\* y su convencionalidad es nula o casi nula, pero pueden tender a ser sistemáticos y plenamente conven

\*Cf. PIAGET, "El lenguaje...". También "La Formación...", 3a. parte.

\*\* Por ejemplo, las pseudolettras "PΞL" son elementos potenciales de significación.

\*\*\* Hablaremos principalmente de "la lengua" aunque hay otros sistemas representacionales que por lo tanto serían signos;

cionales. El índice, (la representación que corresponde a estas características), es establecido arbitrariamente por un sujeto (aunque quizás haya otros pocos sujetos que lo acepten) - pero es inspirado socialmente en la lengua, aunque no coincidan con ella. Es básicamente imprevisible porque depende tanto del sujeto que la establece como del momento en que lo hace; - si bien el conocimiento de dicho sujeto puede dar elementos de previsión.

La significación puede o no equivaler a algún significado. Por ejemplo, si alguien dice /plikut/ esto puede no tener propiamente un significado, aunque pueda representar una palabra potencial pero actualmente inexistente (en español por lo menos), articulada con fonemas (elementos del significante); - es decir, no se trata de una mera emisión ruidosa sino de un símil de palabra. Sin embargo, /plikut/, que no es un significante del español, puede ser representante equivalente de un significado expresado, supongamos, por un bebé (en un ambiente monolingüe español); así, este bebé podría expresar "coche" con la secuencia /plikut/ inspirado en el significante oral de "Plymouth". El que /plikut/ sea un símil de palabra (sin significado) o equivalga a un significado ("coche" u otro cualquiera) - es imprevisible, excepto, tal vez, para los que tratan de cerca al supuesto bebé.

Si bien usamos la palabra "símil" para una posibilidad - de nuestro ejemplo anterior, resultaría factible calificar en general a la significancia como un símil de la significación - (al índice como un símil del signo). Pero eso sería sólo desde nuestra perspectiva de dominadores de aquella lengua en la que se inspiren los hechos de la significancia. Para el productor de un índice, en cambio no creemos que tenga necesariamente este punto de vista, aunque en algunos casos sea factible (vg. el que aprende una segunda lengua puede enfocarlo así, pero el que

aprende su lengua materna o la escritura es casi seguro que no se considere como productor de símiles o remedos).

En cuanto que hemos postulado divergencias entre el desarrollo del contenido y del continente, podemos pensar que en el caso del índice, que es la representación más próxima al signo, podría haber la posibilidad de que una expresión no correspondiente a la lengua se remita a un contenido que sí corresponda a la lengua y que por lo tanto sea un equivalente exacto de un significado. (vg. /plikut/ equivalente a "coche"). Pero esto es una posibilidad extrema de los hechos de la significanza; el otro extremo está en que no haya significado alguno (vg. /plikut/ como símil de una palabra indeterminada). Entre esos extremos puede haber infinitas variantes (vg. /plikut/ como cosas con cuatro ruedas).

Si pensamos que una lengua es una organización tanto del continente como del contenido, puede postularse que expresiones correctas (posibles dentro de una lengua) pero presentadas con una variación del contenido aceptado para ellas, también constituyen hechos de significanza. (vg. "está arriba" cuando se quiere decir "está abajo").

Pero si entendemos que la lengua no es un ente dado sino un sistema abierto que contiene posibilidades infinitas (sintagmáticas y paradigmáticas), que se recrea constantemente y que no es exactamente el mismo para todos sus hablantes (de ahí las posibilidades de los "malos entendidos"), que "se utiliza para decir algo del todo distinto a lo que en realidad se dice"\*, que, como dice nuestro epígrafe\*\*, "carece de realidad" y "es un patrón o modelo ideal al que todos aspiramos\*\*\*; en-

\* LACAN, aludido en: RIFFLET-LEMAIRE "Lacan", 2a. Parte, cap. I

\*\* GILI GAYA, "Estudio de Lenguaje Infantil" Parte V- Habla y Lengua.

\*\*\* El subrayado es nuestro.



tonces nos preguntamos: ¿hay una diferencia entre significación y significanza, entre signo e índice?

Creemos que esa diferencia existe y que vala la pena marcarla, sin perder de vista la semejanza. La diferencia entre un índice y un signo estriba en que la unidad formada entre el representante y lo representado es en el caso del índice poco o nada sistemática, restringida en duración y en extensión (tiende a ser efímera y su extensión suele ser de pocas o de sólo una persona) mientras que en el caso del signo la extensión (más que la totalidad, una parte importante de la masa hablante de la lengua) y la sistematicidad garantizan que el vínculo entre significante y significado, no siendo de todos modos permanente, sea por lo menos duradero.

Cabe, por otra parte, recordar que hay otros hechos de significación diferentes de las lenguas. Así por ejemplo, la notación aritmética y la algebraica (ésta última podría pensarse como una recodificación de aquélla pues sustituye números por letras, valores concretos por valores de relación).

Para concluir este capítulo diremos que nuestra clasificación de representaciones no es la única posible ni la única válida pero creemos que resultará más útil privilegiar en esto el aspecto de la sistematicidad que el de la motivación. Calificar como "primitivas"\* a las representaciones motivadas respecto de las que no lo son no ha conducido a nada interesante y resulta más bien "primitivo" (para volver el adjetivo contra aquellos que lo utilizan) y también ideológico.

Lo que hace a una representación mejor que otra no es su origen sino su valor instrumental y éste último no deriva de aquél. Por lo contrario, la sistematicidad tiene mucho qué ver

---

\* Este término puede ser válido en ciertas circunstancias si se le priva de algunas connotaciones.

con dicho valor instrumental.

Es más fácil conseguir la flexibilidad y la organización propias de un sistema de representaciones sin motivación primaria, pero si los elementos motivados se logran inscribir en un sistema, tienen tanta valía como los no motivados. Carece de perspectiva el calificarlos de "primitivos" cuando su motivación no riñe con su sistematicidad y es ideológico hacerlo --- pues descalifica a sistemas de otras culturas tan valiosas como las nuestras (vg. la escritura china\* respecto de las escrituras alfabéticas).

No basta la sistematicidad en que se inscriba una representación para juzgar su valor instrumental; ésto también depende de las circunstancias. Los sistemas representacionales exigen el manejo de un código para su uso; cuando no se tiene la garantía que el destinatario maneje el código o no existen los medios para que ese código sirva de comunicación puede ser más propio utilizar otro tipo de representación.

Por último, aclaramos que nuestra clasificación de representaciones no abarca a todas las representaciones posibles -- (vg. las de un sistema de semáforos) y no riñe ni con subdivisiones ni con reagrupaciones. Le hemos hecho de esta manera, - porque responde a las finalidades de este trabajo; pero para - otros propósitos tal vez no sea posible retomarla tal cual, -- aunque pueda ser muy útil como eje.

---

\* Por cierto, la escritura china no se forma sólo con elementos que parten de una motivación primaria; pero éste no es el argumento de su defensa.

## CAPITULO II

### LA ESCRITURA COMO REPRESENTACION

Todo sistema de escritura quedará catalogado dentro de la clasificación de los signos. El carácter de motivación primaria de las unidades de un sistema de escritura no es obstáculo para excluirla del terreno de los signos según las consideraciones que hemos desarrollado en el capítulo anterior.

Cabe ahora, dentro de los sistemas de signos, distinguir aquellos que presentan una sólo articulación de aquellos que presentan más de una; de estos últimos diremos que constituyen una lengua\*.

Creemos que las lenguas no se reducen a una doble articulación, según es la concepción clásica\*\*, que postula una primera articulación de unidades significativas y otra segunda con unidades no significativas\*\*\* sino solamente distintivas; más bien cabe postular que las lenguas tienen múltiples articulaciones que se desarrollan desde unidades sin significado en dirección de unidades con mayor significado (según la perspectiva de análisis que se adopte; por ejemplo: monema, sintagma, sintagma mayor, etc). De todos modos, conservaremos el término "doble articulación" para referirnos a una organización de signos dual: con unidades sólo distintivas (Vg. fonemas, grafemas) por una parte, y con unidades significativas (Vg. palabras, enunciados, eventos) por otra. Lo importante de éste término es la distinción entre unidades significativas y no significativas aunque éstas últimas puedan conformar varios tipos de unidades.

Otra característica importante de una lengua es su capacidad de designar cualquier concepto. Así, ninguna notación especializada constituye propiamente una lengua, aunque sea sistemática.

---

\* La denominación se inspira en Martinet, sólo que rebasando la limitación del carácter oral que el le imprime. Cf. MARTINET, "La lingüística punto 26: lenguas y lenguajes artificiales. \*\* Idem. \*\*\* Ibidem, punto 27: Lenguaje.

Proponemos ahora reservar el término escritura para un sistema de signos gráficos con capacidad de designar cualquier concepto, y el término notación para otros signos gráficos. -- Por extensión, llamaremos también "escritura" a los índices gráficos en que se gesta la escritura propiamente dicha.

Entiéndase que al postular la escritura como "un sistema de signos gráficos con capacidad de designar cualquier concepto" estamos diciendo implícitamente que la escritura es una lengua\* mientras que "los índices gráficos en que se gesta la escritura" como lengua son un fenómeno de adquisición lingüística.

Hablaremos principalmente de las escrituras basadas en el principio alfabético. Llamemos principio alfabético a la relación exclusiva entre cada fonema y una graffa que lo representa, en una correspondencia de orden.

Por lo menos en las escrituras contemporáneas, dicho principio está muy lejos de constituir por sí sólo a una lengua gráfica. El principio alfabético sólo es un aspecto parcial, aunque fundamental, de las escrituras llamadas alfabéticas. Rebasar al principio alfabético los siguientes fenómenos:

- Las segmentaciones de un texto (separación entre palabras, separación de palabras, sangrías, etc.)
- Los signos de puntuación.
- La existencia de más de una letra para una fonema (vg 'c', 's', 'z' para /s/ ).
- La existencia de grafemas con mas de una graffa (vg 'ch').
- La existencia de "letras mudas" (vg. la 'h').
- La variación del valor sonoro de una graffa (vg. 'c' para /s/ y /k/).

---

\* Acerca de la escritura como fenómeno lingüístico a partir de la idea de su doble articulación véase: FRIDMAN, BORIS, "Palabra oral palabra escrita. Hacia una historia lingüística de la escritura", Introducción.

- La normatividad del uso de mayúsculas y minúsculas.
- La existencia de abreviaturas.
- etc.

Nuestro sistema de escritura, pues, no se agota en el principio alfabético\*, pero hacemos hincapié en que constituye su eje, con la consideración que haremos a continuación.

La idea de la escritura no puede ceñirse a la de la representación de la lengua oral, pues el significante escrito forma por sí mismo la contraparte del significado que representa, sin la intermediación de lo oral.

En su mejor realización, (como la lengua y no como simple notación de la oralidad), la escritura no es tanto el significante del significante oral como un significante más del significado.- Lo escrito contiene lo oral, no lo refleja.\*\*

Si bien el significante oral es el origen del escrito, en el sentido de que lo antecede -filogenética y ontogenéticamente-- para después coordinarse\*\*\* con él, esto no implica que la escritura sea solamente la representación oral. Sirve, claro está, para orientar -conste que no digo "para fijar"- la pronunciación de

---

\* Esto reviste consecuencias en el proceso de adquisición de la lecto-escritura. Actualmente (1983-1984) participo en un proyecto de investigación en la Dirección General de Educación Especial de la S.E.P. (con ayuda de la O.E.A.) que, puesto que no está concluido tampoco conlleva aún a una publicación. No obstante, será necesario hacer referencias a este trabajo que remitiré en lo sucesivo como "Las dificultades postalfabéticas en la lectura y la escritura" sin repetir estas explicaciones.

\*\* V. FRIEDMAN, "Palabra...", Introducción.

\*\*\* La idea de "coordinación" entre escritura y habla está expuesta en: Guajardo, Villarreal y Chávez, "Elementos psicogenéticos de los sistemas simbólico y lingüístico de la escritura de palabra".

aquello que está codificado gráficamente. Pero ésta no es su función primordial. Tan no es así, que la escritura da cuenta del significado a través de realizaciones ortográficas que no tendrían razón de ser si solo sirviera para dar cuenta de verbalizaciones. No se trata de una simple inercia de la escritura que tiende a representar la pronunciación caduca o a dar cuenta de una etimología o de una consecuencia de la mala adaptación de un alfabeto a una lengua\*; todo esto matiza al fenómeno pero no da cuenta suficiente de él. Lo que está en la base del fenómeno ortográfico es la independencia de la escritura respecto de la oralidad, por mas que seligue profundamente a ella. - Mas aún, la ortografía puede desempeñar importantes funciones dentro de la lengua, como son la de diferenciar homófonos y asemejar familias lexicales, aunque su pronunciación no sea tan semejante.\*\* No se piense que defendemos una supuesta racionalidad de la ortografía; si bien marcamos que puede tener "importantes funciones", la ortografía es, antes que nada, arbitraria. Lo que importa destacar aquí es que el fenómeno ortográfico es un fenómeno lingüístico: así como la composición de fonemas en las palabras orales es arbitraria, así también lo es la composición de grafemas en los fenómenos ortográficos. Los grafemas son unidades sin significado que se combinan en unidades con significado, de tal forma que aunque exista una relación constante entre

---

\* Tal como sería la opinión de Saussure. V. "Curso....." introducción, capítulo VI-4.

\*\* Chomsky y Halle han destacado la racionalidad de la ortografía inglesa. V. SMITH, FRANK "La relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado", La relación entre ortografía y el sonido.

cada palabra oral\* y cada palabra escrita, no siempre existe esa constancia de relación entre fonemas y grafemas. Esto es, insis-  
timos, porque la función de las letras no se centra en la repre-  
sentación de fonemas - unidades sin significado- sino en la  
representación de unidades con significado\*\*. Más allá de -  
las letras, existen otros elementos en el sistema de escritura,  
tales como las segmentaciones del texto o la puntuación\*\*\* que  
no tienen equivalente en lo oral; también hay hechos del habla  
que no tienen equivalente en la escritura.

Así, pues, un argumento sobre la autonomía de la escritura  
estriba en la no correspondencia total entre las marcas gráfi-  
cas y las marcas sonoras del habla.

Ahora bien, debemos reconocer las posibilidades de notación  
del habla mediante el alfabeto. De hecho, es muy probable que -  
el origen de éste fuera el funcionar como un representante de -  
los sonidos de los nombres propios. No podemos negar que pode-  
mos recordar, inventar o conocer una pronunciación a partir de  
una escritura. El valor "orientador" de la escritura sobre la -  
pronunciación es innegable\*\*\*\*. Incluso, aunque no es el propó-

---

\* Aquí hablamos de "palabra oral" en un sentido literal. No igno-  
ramos que hay palabras y estilos que son muy propios del desa-  
rrollo escrito y aunque sean oralizables, no son usuales en una  
lengua oral que no considere la escritura.

\*\* Podría pensarse que más que representar palabras, la escritu-  
ra configura palabras. Hay palabras escritas no rep. escrita de país.

\*\*\* La puntuación puede coincidir muchas veces con marcas ora-  
les pero entre aquella y éstas no hay relación absoluta (una co-  
rrespondencia uno a uno), lo mismo que no lo hay entre fonemas-  
y letras.

\*\*\*\* Aunque muy variable según el idioma que se trate.



sitio del alfabeto dar cuenta de cosas sin sentido, se puede utilizar para representar sonidos justamente sin sentido. Pero hemos hecho la diferencia entre notación y escritura. El alfabeto puede servir para la notación de los sonidos del habla\* pero es más importante su función dentro de la escritura, concebida ésta como lengua y, en este sentido, es independiente de lo oral, aunque se relacione con él.

Otro argumento sobre la autonomía de la escritura consiste en la observación de que lo oral no es necesario como intermediario para la obtención del significado, sino que éste es rescatable directamente de lo escrito\*\*. Ejemplos de esto se dan en el lector fluido, en los sordomudos y en aquellos capaces de leer otro idioma sin que a nivel oral lo puedan entender o hablar (por lo menos con igual eficiencia). (Damos estos ejemplos que son claros para no meternos aquí a discutir el proceso de obtención de significado mediante la lectura, pues esto nos llevaría muy probablemente a pensar que no sólo es posible obtener significado directamente del texto sino también, que esto es absolutamente indispensable: la oralización correcta de un texto sería

---

\* Ubicados estos como fonemas.

\*\* SMITH, "La relación....." Introducción. GOODMAN, KENETH, - "La naturaleza psicolingüística del proceso de lectura.

\*\*\* A parte de lo indicado en la nota anterior, véase : GOODMAN, K. "Behind the eye: what happens in reading"; "Reading: a psycholinguistic guessing game" y "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo".

consecuencia y no causa de la obtención de significado.\*

Acerca del status que se le otorga a la escritura una vez que se ha establecido su posición independiente frente a la oralidad nos encontramos con dos posturas:

-lo escrito o lo oral no son más que dos expresiones diferentes de un mismo contenido, es decir, son manifestaciones alternativas de una lengua.

-la escritura es una lengua, al igual que lo es la lengua oral.

Ambas posiciones parecen aceptables, puesto que reconocen la vinculación en lo escrito entre significado y significante, sin hacerla pasar por lo oral.

Se ha criticado a la primera de ellas\*\*, postulada originalmente por Hjelms por no considerar la organización del contenido, pues sucede que no es igual en lo oral y en lo escrito. Si se considera que diferentes sistemas de organización para el contenido implican diferentes lenguas, la escritura -- es una lengua independiente de lo oral, y con su propia dualidad en expresión y contenido.

---

\* GOODMAN cree que la recodificación de lo escrito en lo oral es factible en el caso de los lectores principiantes como medio de obtener significado. Nosotros nos mostramos escépticos al respecto. Por otro lado habrá que considerar el fenómeno de la significancia.

\*\* BENVENISTE C.B. en un seminario impartido en México en 1983, y anteriormente en una de sus obras (BENVENISTE y CHERVEL "L'orthographe")

Parece extraño afirmar que el contenido se organice de forma diferente en lo oral y lo escrito porque tradicionalmente - se ha propuesto la gramática - a pesar de su etimología - de lo escrito como si fuera la gramática de lo oral. Pero si observamos la oralidad raramente nos encontraremos con los enunciados propios de lo escrito. Mas aún, la diferencia entre el contenido de lo oral y lo escrito no estriba en su organización en diferentes tipos de oraciones, sino más bien en diferentes tipos de unidades - enunciados u oraciones para el caso de lo escrito, "eventos" para lo hablado -; todavía más, dicha diferencia, más que plantearse en términos de una gramática diversa en uno y otro caso, podría pensarse como la presencia de la gramática en lo escrito y su ausencia en el habla (la ausencia de gramática no implica ausencia de sintaxis). Como el desarrollo de estas opiniones\* resultaría muy complejo y rebasaría los propósitos de éste trabajo, mencionaremos un ejemplo muy sencillo - de distintas organizaciones del habla y de lo escrito: se trata de la existencia de sistemas de conjugación diferentes para una misma referencia de tiempo en el pretérito del francés. Sólo lo que nuestras conclusiones no deberan ceñirse a un idioma: - las diferencias entre escritura y habla deben ser planteadas - en general para todos los idiomas, aunque en cada caso revistan particularidades.

Debemos hacer ciertas consideraciones sobre la postura que acabamos de presentar: es cierto que el habla no sigue los mismos derroteros que lo escrito, pero ésta conclusión se obtiene a partir de la comparación entre un proceso - producto, que es el habla, y el producto de lo escrito, sin considerar su proceso. - Cuando se estudie el proceso que sigue lo escrito hasta plasmarse en su estado final que es el que sirve como comunicación, es decir, cuando se estudie los borradores y no sólo el resultado de ellos, tal vez nuestra concepción de la escritura, sea un po

\* Exponetas por J. J. Benítez en un seminario impartido en México en 1971.

co diferente en cuanto a su codificación del mensaje aunque quisa permanezca igual en cuanto a la decodificación se re fiera.

Debemos, además, distinguir entre habla y oralidad. Resulta muy importante entender que todo lo escrito es oralizable pero no constituye un habla propiamente dicha. El habla, a su vez, puede ser escrita, pero esto solo sucede en pocos casos bien particulares (recordamos no obstante, que hay cosas del habla y de la escritura sin equivalente exacto entre uno y otro).

Finalmente diferenciamos entre relaciones de dependencia, relaciones de coordinación y relaciones genéticas. No hay re laciones de dependencia entre el habla y lo escrito según ha quedado expuesto. Esto no quiere decir que no haya una extre cha vinculación entre la lengua oral y la escrita en cada idioma con escritura fonética, é incluso en idiomas con otro tipo de escritura se establecan relaciones entre lo oral y lo escrito. Al parecer, todo idioma presenta relaciones de -- coordinación entre su lengua oral y la escrita, relaciones - que puede ser más o menos estrechas según el caso. En las es crituras fonéticas las relaciones de coordinación se dan con unidades distintivas y con unidades significativas de ambas lenguas. En otras escrituras la coordinación se da básicamente entre unidades significativas, mientras que las unidades dis tintivas quedan fuera de esta coordinación. Pero es muy importante no perder de vista estas relaciones de coordinación y no confundirlas con relaciones de dependencia, entre otras cosas, porque nos permite considerar la unidad de un idioma que contiene lenguas diferentes pero en estrecha relación. - Estas lenguas diferentes, de las que podría postularse con reservas, según hemos visto, que pueden tener una organización de contenido diferente, no obstante, se basan en los mismo re cortes de contenido\*.

---

\* Sobre la realidad o el pensamiento, considerados como una masa amorfa, hacen los mismos recortes (C.F.-Saussure, "curso:..", segunda parte, IV-1).

En cuanto a las relaciones genéticas diremos que la escritura, como lengua posterior a la oral, suele apoyarse en ésta para determinar algunos aspectos de su organización, lo cual no quiere decir que sea una simple calca, sino mas bien, que en las relaciones de coordinación entre lo oral y lo escrito, lo primero tiende a orientar lo segundo por ser anterior a él. -

C A P I T U L O   I I I

LA ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA DESDE

DESDE UN PUNTO DE VISTA PSICOGENETICO

El sistema de escritura es un objeto de conocimiento cuya comprensión se logra a través de la elaboración sucesiva de hipótesis cada vez mas próximas a la realidad.

Hace aproximadamente una década que se empearon a estudiar las hipótesis infantiles sobre la escritura\* y se ha llegado a reconocer gran parte del camino que un niño ha de transitar hasta entender el principio alfabético, es decir, la correspondencia entre los fonomas y las letras. Mas recientemente\*\* nos hemos percatado que aún resuelto el problema de dicha correspondencia, el sistema de escritura sigue siendo fuente de hipótesis para los niños que tratan de comprender sus particularidades.

Fué un mérito muy grande y un hecho muy importante el haber demostrado que la adquisición de la lecto-escritura requiere de un proceso de conceptualización y no meramente del aprendizaje de una serie de habilidades; que "el comprender - la naturaleza del sistema de escritura y su función plantea problemas fundamentales, al lado de los cuales la discriminación de fonemas, su trazado, la capacidad de seguir un texto con la vista, etc., resultan completamente secundarias\*\*\*; - en fin que la adquisición de la lecto escritura es un proceso básicamente cognoscitivo.

---

\* En 1974. V. FERREIRO y TEBEROSKY "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño", 1979.

\*\*"Las dificultades post-alfabeticas en la lectura y la escritura", investigación en curso.(S.E.P. D.G.E.E.-O.E.A.).

\*\*\* HERMINE SANCLAIR en el prólogo a FERREIRO y TEBEROSKY, -- "Los sistemas .....".

El niño ha de descubrir la existencia de las letras; encontrar que pueden ser objetos sustitutos es decir, representaciones; distinguirlas de otras representaciones; buscar la manera en que se organizan y aceptar las irregularidades de tal organización.

Un niño que no conoce la función representadora de la escritura piensa que se lee los dibujos o ilustraciones que acompañan al texto y no es éste último; si trazara letras estas no serían mas que líneas. Después el niño reconocerá que es en las letras donde se lee y que en los trazos gráficos puede "decir" algo.

Decimos "trazos gráficos" porque el niño puede empezar a escribir (en el sentido de representar) con marcas que no son propiamente letras. Aunque el hecho de que el niño reconozca ciertas marcas gráficas socialmente determinadas (los números y las letras) como las adecuadas para escribir y que aprenda a reproducirla constituye un logro; sin embargo, muchos niños logran adelantar mucho en sus reflexiones sobre las escrituras sin utilizar letras y usando el cambio líneas quebradas, bolitas, palitos, etc.

Es curioso que estos inicios lo que las letras "dicen" es el "nombre" de las cosas o de las personas pero hay que ser prudentes para no entender automáticamente la palabra infantil -- "nombre" a partir de la interpretación adulta, pues en algunos casos esto no sería correcto.

Entendida la escritura como representación habría que entender la manera en que se organizan sus componentes. El niño se preguntará cuantos y cuales elementos son pertinentes y de que manera deben quedar plasmados. Esto no significa que puede preguntarse todo lo dicho al mismo tiempo y menos aún que así lo pueda responder. El niño avanza elaborando hipótesis que responden unas veces a la pregunta de "cuántos" otras veces a la de -



"cuáles" y otras a la de "cómo" aunque cabe notar que al parecer, la mayoría de los niños se preocupan más por los aspectos cuantitativos de la escritura que por otros. Cabe añadir que también han sido estos aspectos, los cuantitativos, los que han sido más estudiados respecto del pensamiento infantil sobre la escritura.

Veamos algunas de las hipótesis infantiles.

Respecto de cuantas grafías lleva una escritura, pocas veces encontramos que un niño acepte una sola grafía como escritura completa. En los casos en que esto sucede, se trata de algo que desaparece rápidamente. En esto coinciden todos los niños, aunque el mínimo y el máximo de grafías que consideran como convenientes para una escritura varían no sólo entre diferentes sujetos sino también en la evolución del mismo niño. Tres o cuatro grafías suelen ser las cantidades más socorridas en las escrituras infantiles. -- Con frecuencia nos encontramos que un niño considera que todas las escrituras llevan igual cantidad de elementos. -- Otra actitud clásica es la de poner más grafías para representar aquello que es más grande y menos para lo que es -- más pequeño. En fin, estas asignaciones de cantidad se dan cuando el niño todavía no coordina su escritura con aspectos sonoros del habla. Cuando logra hacer esto, lo hace, -- primeramente mediante el establecimiento de una correspondencia sonora de tipo silábica, en donde a cada grafía corresponde una sílaba. Antes de poder establecer una correspondencia constante entre fonemas y grafías (correspondencia alfabética) el niño pasará por un período de transición en que la correspondencia sonora entre escritura y habla se establece a veces entre sílabas y grafías y a veces entre fonemas y grafías, (correspondencia silábico - alfabética).

Aún cuando el niño utilice hipótesis de correspondencia sonora al escribir, ello no quiere decir que no tenga difi

cultades con otras hipótesis de escrituras vigentes con--  
temporáneamente. Hemos indicado que las " exigencias -  
de cantidad" para que una escritura sea representativa prece--  
den a las hipótesis de correspondencia sonora pero ahora pre--  
cisamos que no desaparecen con su advenimiento y suelen con--  
formar conflictos para el pequeño escritor, el ejemplo clási--  
co de estos conflictos se presenta en quienes pueden escri--  
bir sílabicamente trisílabos y tetrasílabos pero no lo hacen  
en bisílabos y monosílabos, o por lo menos en los monosíla--  
bos, porque la cantidad de graffas que resultarían sería in--  
suficiente para que la escritura "dijera algo".

La evolución de los niños en cuanto a sus hipótesis sobre  
la cantidad de graffas que debe llevar una escritura se ha -  
teorizado en cuatro niveles sucesivos.

- Presilábico
- Silábico
- Silábico - Alfabético
- Alfabético

Respecto de cuales son las graffas pertinentes podemos--  
decir que la mayoría de los niños saben tempranamente que pa--  
ra escribir se requiere utilizar determinadas formas gráfi--  
cas; no cualquier trazo gráfico es bueno para escribir sino--  
sólo aquellos que corresponden a las que los alfabetizados llama--  
mos letras y números y cuya designación y formas suelen ser--  
confundidas por los pequeños, aunque más adelante aprendan a  
distinguirlos\*.

Las graffas que debe llevar una escritura deben ser diferen--  
tes una respecto de las que le anteceden o respecto de las que le  
suceden ("exigencias de variedad"), pues su repetición contigua  
invalida su posibilidad de representar. Antes de que escriba con

---

\* Frecuentemente los niños confunden la denominación de "nú--  
meros" y "letras" cuando ya distinguen que pertenecen a dos--  
sistemas de representación.

correspondencia sonora, el niño suele percatarse de que hay letras que corresponden a determinados valores. El ejemplo clásico es el de la pertenencia de ciertas letras a determinados -- nombres propios: tal letra debe preceder \* a las demás letras que las suceden para que ese nombre quede representado. No se trata aún de una relación entre sonoridad y escritura sino de una relación entre el referente y su representación a través de una letra que pertenece \*\* al primero. Luego viene la utilización de valores sonoros convenientes, primero en cuanto a orientadores de la interpretación y después como soportes de la misma. El término "orientador" remite a la presencia de valores sonoros que no determinan la interpretación pero que sí la facilitan. En cuanto al término "valor sonoro convencional" éste se refiere a la asignación de grafías válidas para remitir a una sílaba o fonema. Cuando decimos "válidas" queremos remarcar que no necesariamente corresponden a la letra correcta, pues puede haber errores ortográficos; pero todavía más, que no necesariamente corresponden a fonemas sino que pueden representar toda una sílaba a partir de una letra que en el sistema alfabético, sería parte de la representación de esa sílaba.

Respecto de como organizar las grafías, la primera adquisición de los niños consiste en la linealidad misma que se realiza horizontalmente. Mas tarde el niño controlará la direccionalidad de la producción y de la interpretación de sus escrituras. En cuanto a la colocación de las letras clave, o sea las que remiten a la pertenencia de la representación a un referente, este co

---

\* A veces basta con su presencia, aunque no sea al inicio de la escritura.

\*\* Esta relación de pertenencia puede interpretarse en muchos casos, literalmente y también con la implicación de exclusividad.

responde casi siempre a la inicial\*; esto especialmente cuando se trata de una producción del niño pues en una interpretación es más fácil que la letra considerada por el sujeto en cuestión como clave no sea la inicial. Finalmente, cuando se maneja el valor sonoro convencional para cada graffa que se coloca, el niño debe aprender que el orden de emisión de la palabra hablada debe corresponder al orden de las letras portador del valor sonoro en la escritura.

Los progresos en la manera de responder las interrogantes de cuantos y cuáles graffas debe tener una escritura han sido muy -- claramente expuestos por Emilia Ferreiro tomando en cuenta las -- diferenciaciones que puede contener una escritura\*\*. Veamos:

Primeramente se establecerían diferencias intrínsecas o intra-relacionales que consiste en otorgar el valor de una representación a las escrituras que en sí mismas contengan ciertos requisitos: determinada cantidad y variación de las graffas utilizadas. Esta diferenciación remite a distinguir lo que es una representación de un sistema de aquello que no pertenece a ese sistema.

Sigue a tal diferenciación otra que es inter-relacional aleatoria y que se forma otorgando a una escritura un valor específico a partir de su relación con algo externo a la escritura en cuestión: ya sea otra escritura, o bien, el referente mismo. Este mismo tipo de relación es circunstancial, momentánea, pero constituye un avance en la búsqueda de sistematicidad para la escritura. Esta diferenciación conlleva la reflexión infantil de que para representar cosas diferentes las escrituras han de ser diferentes. La diferencia puede ser requerida cuantitativamente o cualitativamente o incluso puede presentar ambos aspectos conjuntamente, según el caso. Hay que señalar que la exigencia de diferen--

---

\* Tómese en cuenta que la inicial no es la misma desde la perspectiva de una direccionalidad de izquierda a derecha que de una de derecha a izquierda.

\*\* FERREIRO, "The interplay between information and assimilation in beginning literacy".

ciar lo diferente en la escritura puede coexistir con intentos de escribir igual o parecido lo que es semejante; ésto depende también de qué se considere por parte del escritor como igual o diferente.

Finalmente se establecen diferenciaciones inter-relacionales sistemáticas mediante las cuales dejan de ser azarosas las elecciones de cuantas y cuáles son las graffas que lleva una escritura pues se ponen en relación con un sistema externo fijo: la lengua oral.

No se crea que necesariamente cada tipo de diferenciación se establece simultáneamente en los aspectos cuantitativo y cualitativo; en esto puede haber variaciones. La cuestión se complica ante la posibilidad de que un niño maneje al mismo nivel diferenciaciones cuantitativas y cualitativas pero lo haga alternativamente y no al mismo tiempo.

Estas diferenciaciones que hemos expuesto constituyen niveles y su postulación reviste gran importancia y muchas consecuencias. Así por ejemplo:

- Queda claro, que no estaba antes, que la adquisición de la utilización del valor sonoro convencional no es un mero aprendizaje que es consecuente del desarrollo de hipótesis de correspondencia sonora sino que constituye en sí mismo un logro de construcción cognitiva (se han identificado casos en que se utiliza el valor sonoro convencional sin que haya correspondencia sonora).

- Se postula que las diferenciaciones construídas con la consideración del referente y aquellas que toman en cuenta solo a otra escritura corresponden al mismo nivel (diferenciación aleatoria) con lo cual el criterio principal con que se juzga la escritura no es su carácter motivado sino su sistematicidad incipiente, enfoque que corresponde justamente con nuestra perspectiva.

- Se reformula la teoría de sobre la reconstrucción del sistema de escritura, pues ésta se basaba principalmente en los aspectos cuantitativos y ahora se da igual importancia a los as-

pectos cualitativos. Quizá sea ahora impropio referirse a las hipótesis silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas como niveles pues ahora quedan abarcadas por el nivel de la diferenciación. Por otra parte, la consideración simultánea de los procesos cuantitativo y cualitativo abre perspectivas para la explicación de aparentes retrocesos y de saltos que han sido observados en la evolución de los niños. También da pie a una clasificación de las posibles diferencias en el proceso de adquisición de la escritura entre niños y adultos. Finalmente permite una mayor comprensión de las escrituras presilábicas, (mismas que tampoco se catalogarían ya como un nivel).

Los problemas cognitivos sobre la escritura no terminan cuando se puede escribir alfabéticamente y con valor sonoro-convencional. Recordamos que las escrituras alfabéticas han sido definidas\* como aquellas en las que "desaparece el análisis silábico" quedando claro que caben "errores" al hacer corresponder fonemas y grafías. Esta definición es muy propia para remitirnos al establecimiento de una correspondencia entre fonemas y letras que no es, automáticamente, la que establecería un adulto alfabetizado. Si consideramos que la escritura remite de alguna manera (aunque sobrepase esta función) a los valores fonemáticos y no meramente fónicos, nos encontramos entonces que la representación gráfica de un fonema va -- más allá del reconocimiento de un sonido. Implica un trabajo de clasificación; qué segmento del continuo sonoro considerar y con qué otros alofonos tomarlo en cuenta como un fonema. La decisión que al respecto tome el niño puede ser válida en mayor o menor grado aunque no coincida con el análisis que un adulto alfabetizado consideraría como "natural". Así por ejemplo, si "x" equivale a /ks/ ¿porqué no creer que una letra equivale a /br/ y que ésto constituye que solo fonema (/br/)?

---

\* FERREIRO, GOMEZ PALACIO Y COLABORADORES, "Análisis...". Fascículo 2, Pág. 30.

Tal vez ésto equivalga a decir que hay muchos mas problemas ortográficos, es decir, de reconocimiento de una convencionalidad en la escritura, de los que clásicamente se han reconocido como tales. Ya que hablamos de ortografía en el sentido clásico, diremos que ésta representa también un reto cognitivo para quien se enfrenta a ella y no una mera cuestión memorística.\* Habría niños que pensarían que mientras la sonoridad de una palabra esté representada gráficamente no habría razón para hacer otro tipo de consideraciones para elegir las letras de una escritura; otros considerarían que la ortografía cumple con ciertas regularidades funcionales (asemejar las significaciones cercanas en cuanto a significado y diferenciar aquellas cercanas en su oralidad pero distantes en su significado; esto se verá matizado por los criterios infantiles sobre qué es semejante y qué es diferente) o bien con ciertas regularidades formales ("distribucionales" podríamos decir; así por ejemplo, el grafema /h/ puede usarse por algunos niños antes de vocales - o de algún tipo de vocal, Vg. la "a" - que inicie una palabra); finalmente, habría quienes tuvieran clasificado el fonema ortográfico como algo que es así, por normatividad (natural o social).

Otro reto de índole cognitiva que puede estar muy vinculado al ortográfico, lo constituye el asunto de la segmentación del texto: dónde colocar espacios mas amplios entre las letras (para el caso del alfabeto árabe el problema sería que tipo de letra usar en cada caso - inicial, intermedio o final-). Aunque algo se ha explorado sobre este asunto\*\*, queda mucho por saber; ¿cuando entiende el niño este problema como algo gramatical? ¿que tipo de categorías gramaticales utiliza entonces para hacer sus segmentaciones? ¿cuál es el lugar conveniente - principio o fin de una escritura, o ambos - para aislar del resto del texto una categoría gramatical que se reconoce como segmentable? ¿porqué -

---

\* VACA, Jorge. "Ortografía y significado".

\*\* VACA, RÍOS PEDRAZA Y VARGAS, "Algunos problemas en el aprendizaje de la ortografía del español: una perspectiva cognoscitiva"

los niños suelen separar "señuelos" de palabras, que fuera de contexto sí son una palabra pero que en el contexto en que lo hacen no lo son, sino que forman solo una parte de la palabra en cuestión? (retornaremos más adelante a esta última pregunta).

En cuanto a la interpretación de un texto recordaremos aquí que el niño considera muchas veces diferencias entre lo que - está escrito (materialmente) y lo que puede leerse. Hay un tiempo en que no se considera que todas las categorías gramaticales estén escritas aunque pueda interpretárseles a partir de lo escrito. La escritura de sustantivos es la primera que se reconoce, posteriormente la del verbo y finalmente las relativas a - partículas gramaticales tales como los artículos.

Identificar claramente el proceso de adquisición de la lectura resulta mucho más difícil que el de la escritura, porque para una interpretación es particularmente relevante el papel que juega el contexto en que se inscriben los signos gráficos, a tal grado que sin una imagen o un soporte material claro hay niños que no reconocen la posibilidad de que las letras "digan". Para que una escritura sea interpretable también se requiere - del cumplimiento de ciertos requisitos cuantitativos y cualitativos intrínsecos; a estos requerimientos se suman los intentos infantiles por interpretar el texto a través del establecimiento de relaciones aleatorias con el contexto (vg. la imagen), y que tienden a sistematizarse poniéndose en relación con un -- sistema externo fijo, (la lengua oral). Expuesto así, el problema parece sumamente sencillo; pareciera como si la evolución en lectura siguiera los mismos pasos que la evolución en escritura\* sólo que con una mayor reflexión sobre el contexto. Lo cierto - es que si bien analizar la evolución en lectura en estos términos puede ser fructífero finalmente resulta insuficiente. Podría

---

\* Aunque no necesariamente al mismo tiempo.



hablarse del logro de la adquisición de la escritura cuando el niño orienta sus producciones mediante un valor sonoro convencional alfabético ( con un sistema inter-relacional escritura-habla), a pesar de que dicha adquisición no constituya aún el pleno dominio de la escritura (de ahí que hablemos de dificultades post-alfabéticas); pero en cambio no puede postularse la adquisición de la lectura cuando el niño decodifica cada letra con su valor sonoro convencional alfabético pues ésto sólo constituye un descifrado, ajeno a la significación plena. El asunto se complica aún mas si consideramos que se escribe letra por letra pero nadie puede ser un buen lector siguiendo letra por letra y es por eso que la lectura es básicamente un proceso de anticipaciones en que se consideran simultáneamente ciertas informaciones visuales proporcionadas por el texto (ya dijimos - que no todas) y otras informaciones no - visuales que corresponden al contexto y al mismo lector (su competencia lingüística, - sus conocimientos y espectativas sobre la lectura). El estudio psicogénético de la adquisición de la lectura debe atender a que llo que el niño va considerando válido para realizar sus anticipaciones, mismas que son en realidad verdaderas inferencias. El progreso en lectura queda así planteado como la posibilidad de consideración simultánea y coordinada de las informaciones-visuales y no - visuales propias para interpretar un texto\*.

---

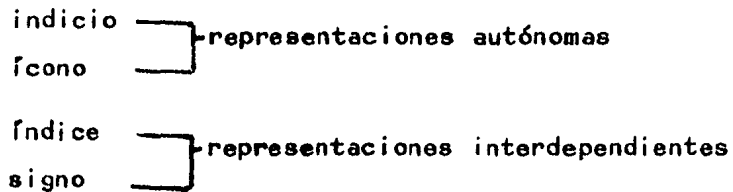
\* "Las dificultades postalfabéticas..."

CAPITULO IV

LA SIGNIFICANCIA Y

LA ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA

Ahora que hemos visto la adquisición de la lecto-escritura desde una perspectiva psicogenética, veremos cómo se enlaza -- con ésto lo que hemos dicho sobre los tipos de representación. Primeramente, reagrupemos tales representaciones en dos clasificaciones:



El valor de las representaciones autónomas está en función de sí mismas y solamente ante la confrontación de unas con -- otras pueden necesitar de elementos que las distinguan entre sí.

El valor de las representaciones interdependientes depende en cambio, siempre, de la confrontación con otras representa-- ciones. La necesidad de tal confrontación implica la sistema-- ticidad. Desde nuestra perspectiva, esta característica merece mayor atención que el carácter motivado o no motivado de las - representaciones. A nuestro juicio, la motivación se presenta en las representaciones autónomas como una vinculación con el referente que garantiza el valor de la representación ante la imposibilidad de que ese valor derive de otra fuente. Cuando - hay un sistema de confrontaciones puede garantizarse el valor de la representación, y en este caso el que algo sea motivado o deje de serlo, carece de importancia, puesto que existe una distinción garantizada por la confrontación. Es decir, no hay contradicción entre lo motivado y lo inmotivado cuando se inscriben en un sistema que organice las confrontaciones de las - representaciones que se inscriben en dicho sistema.

Ahora bien, es muy importante endender que si bien hay di-- ferencias entre índice y signo, entre significancia y signifi-- cación, y tales diferencias son muy importantes para conside-- rar, también es igualmente importante tener claro que hay mu--

cho en común entre las citadas representaciones. No puede considerarse un índice sin considerar al signo, ni puede hablarse de significancia con independencia de la significación. El concepto de índice tiene sentido única y exclusivamente en relación al de signo, pues constituye su adquisición; un índice es, podríamos decir, un "presigno". Ahora bien, el valor del índice es relativo y no absoluto, bidireccional y no unidireccional.

Es relativo porque un signo de una comunidad lingüística "x" puede constituir un índice para un miembro de una comunidad lingüística "y", dicha comunidad puede ser mayor o menormente abarcativa; así por ejemplo, los que comparten un idioma, los que comparten un sociolecto, los que comparten determinado vocabulario, etc.

Es bidireccional porque, dado un individuo que adquiere -- una lengua, tanto lo que él comunica inspirado en ella, como lo que él recibe de ella, conlleva una falta de elementos para implicar la misma forma (ya sea del contenido o de la expresión).

No hay límites precisos entre la significación y la significancia, pues ésta última es, en última instancia, no sólo un fenómeno de adquisición de una lengua, sino también de adquisición de una comunicación en un momento dado, es decir, un fenómeno del "habla"\* (circunstancial), pero predeterminado por la lengua. Es decir, la lengua permite, además de variaciones sustanciales que no afectan sus formas, algunas pocas variaciones de forma\*\*. Son éstas las que constituyen también un fenómeno

---

\*En términos "saussureanos" pero implicando además su equivalente (en términos no-saussureanos) en la escritura.

\*\*Vg. si se dice "la perro de aquel niño se perdió", la concordancia gramatical puede ser recuperada, a nivel de significado, mediante un contexto más amplio. Pero "la perro" es en sí mismo un índice cuyos valores posibles son "el perro" o "la perra".

de significancia. En el primer caso hablaremos de significancia de adquisición, en tanto que en el segundo caso nos remitiremos a una significancia de comunicación (si bien la significancia de adquisición puede tener elementos comunicativos). Cabe señalar que en última instancia, son nuestros objetivos los que -- marcan la división entre lo que es significación y lo que es -- significancia, entre lo que es índice y lo que es signo.

Podemos decir que la representación escrita pasa a ser signo mediante una evolución como índice, en la cual se va:

-de la consideración de menos elementos del sistema de escritura a la consideración de más de ellos.

-de la utilización de dichos elementos de una manera bastante individual a su consideración de forma más convencional.

-de la presencia de valores de interpretación más amplios a la presencia de otros más delimitados.

-de la posibilidad de comunicación menor a la de mayor.

En general, estos aspectos se implican los unos a los --- otros.

A partir de nuestras concepciones de índice y de significancia surgen ciertas problemáticas y algunas probables soluciones. Veamos:

- Una cosa es la conceptualización del sistema de escritura y otra la conceptualización de la escritura misma, como tal. Hasta ahora se ha indagado mucho acerca de la reconstrucción cognitiva del sistema de escritura por parte de quien la adquiere pero no sabemos demasiado acerca de cuáles son sus expectativas de la escritura en tanto sistema de representación. Dicho de otra manera, siendo la lengua escrita el objeto de conocimiento: ¿desde cuándo se le reconoce como signo -y más propiamente como lengua-, y hasta cuándo se le considera como índice?

Para la distinción entre una conceptualización de la escritura como signo, o bien como índice es conveniente recordar que el primero tiene un carácter inmutable en tanto que el segundo es variable.

Un sujeto que utiliza convenientemente el valor sonoro convencional pero sólo al inicio de sus escrituras puede ser que -piense en lo escrito como en una combinación de valores sonoros y semánticos, pero puede ser también que lo considere como la -combinación de algo constante y de algo circunstancial.

Un sujeto que es capaz de escribir alfabéticamente, pero -- que no siempre lo hace así, parece poco preocupado por la cons--tancia de la representación. Esto puede ser patente cuando se solicita a un niño que escriba con graffas no convencionales y no hay conflicto cuando constata que no escribió con igual cantidad de graffas no convencionales que de letras: pareciera como si esperar variaciones en la escritura fuera totalmente normal. ¿Implica ésto que se considera la arbitrariedad del signi--ficante? Mas parece que aún no se constituye la escritura como signo propiamente dicho, y que por lo tanto aquello que no se --considera es la inmutabilidad que lo caracteriza.

Para la verificación de que la escritura constituye para el niño una lengua, habrá que ver si todas las categorías gramati--cales son esperadas en un texto. Puede ser, por ejemplo, que la escritura implique signos en tanto que representación de nom---bres pero que se visualice como índice en tanto que implique --mensajes que sobrepasen la denominación.

- Otra cuestión importante estriba en la relación entre es--critura y significado. Según hemos postulado, los términos --"significado", "significante" y "significación" deben reservar--se para los casos en que el signo esté de por medio. Para re--ferirnos a lo propio del índice hablaremos de "lo indicado",

"el indicante" y "significancia"; también nos serán útiles los términos "lo indicable" y "lo indicador". Veamos uno por uno:

"Lo indicado" es aquello que representa una escritura-índice, en tanto que "lo indicable" es todo lo que puede representar. Las primeras escrituras parecen tener todas las posibilidades de interpretación, y dependiendo del momento y del contexto pueden remitir a uno u otro referente. La imagen o el dibujo - que acompañan a una escritura parecen ser su complemento para su interpretación, pues su ausencia llevaría bien a la imposibilidad de cualquier interpretación o bien a la posibilidad de cualquier interpretación; de hecho, basta que cambie la imagen para que cambie lo indicado, pues todo resulta indicable a partir de una escritura. La amplitud de lo indicable se va reduciendo conforme evoluciona la reconstrucción del sistema de escritura hasta el momento en que, en cualquier circunstancia, - lo indicable sólo puede ser lo indicado. Esta reducción de valores posibles empezaría por la exigencia de que para representar cosas diferentes debe haber escrituras diferentes. Posteriormente, la mayor utilización del valor sonoro convencional iría reduciendo al máximo la diferencia entre lo indicable por una escritura y lo indicado por ella.

"El indicante", son las marcas gráficas portadoras de lo - indicable y/o lo indicado en una relación paralela a la establecida entre significante y significado.

En cuanto a "significancia", usaremos este término y no -- uno como "indicancia" o "indicación" porque queremos hacer patente la relación entre índice y signo. No hay índice posible sin la inspiración del signo; éste siempre orienta a aquél.

Por último, "lo indicador", es aquello del signo que inspira la conformación del índice. Es decir, es aquello del signo que resulta un observable para el niño y que funcionalmente implica la determinación de las características del índice.

Volvamos al asunto de la relación entre significado y escritura. Cuando el niño que en estricto todavía no lee, interpreta verbalmente las escrituras, ¿no revela con ello que tienen significado? No desde nuestra perspectiva: lo indicado puede ser verbalizado y ésta verbalización lleva un significado pero el significado no es todavía inherente a la escritura pues no constituye un valor fijo y macrosocialmente compartido. (Hay la posibilidad de un entendimiento microsocioal, es decir, socialmente -- restringido). Mientras lo indicable sea mayor que lo indicado -- no es posible hablar de un significado propio de la escritura -- aunque pueda haber un significado rescatable a partir de ella. No hay divorcio necesario entre escritura y significado pero -- tampoco hay la formación de una unidad en tanto que la escritura no sea estable y convencional.

Quando el significado de una escritura se apoya básicamente en la mediación de un dibujo o de un soporte material o cuando sólo es comprensible mediante una verbalización que la justifica, se trata de un significado derivado o/y otorgado a un índice escrito, pero no de un significado propio de la escritura. Sólo cuando a partir de lo escrito se obtiene un significado -- directamente se puede hablar de significación escrita; otra cosa son los fenómenos de significancia escrita, cuya denominación o deducción da por resultado un significado.

Si bien postulamos que nunca hay divorcio entre signo e índice, sí creemos en que pueda haber ocasionalmente una ausencia de significado derivable de lo escrito. Hay dos situaciones muy interesantes al respecto: cuando el niño se refiere a la escritura como un "nombre" sin poder especificar cuál nombre y cuando se producen los famosos descifrados sin sentido.

En el primer caso cabe la duda de si la escritura es aún -- una cosa que no implica representación o bien si el "nombre" es una representación "sui generis" de la escritura, tan exclusiva



de ésta que no tiene traducción posible a algún nombre específico de la lengua hablada. La primera posibilidad es la más -- viable, pero la otra pudiera ser factible. Quizá se trate de -- algo intermedio pues resulta en extremo sospechoso que a algo que no es una representación se le llame "nombre" al tiempo -- que su nombre no pueda ser especificado.

En cuanto a los descifrados sin sentido resulta muy importante verlos a la luz de los conceptos de índice y significancia, pues sin la consideración de éstos han parecido como un -- fenómeno ininterpretable o como una desviación originada por -- la enseñanza escolar. Si hemos diferenciado entre índice y signo, y establecido que el primero se conforma con elementos del segundo, nada tiene de extraño ni de anormal el fenómeno, pues implica una consideración parcial de los elementos del signo -- en vías de una consideración total. Si ésto es así, no hay razón para considerarlos como una desviación del camino de re--- construcción psicogenético.

La importancia de la polémica que abrimos aquí merece recordar como se ha tratado al descifrado por los estudiosos de la psicogénesis de la escritura.

En tanto que múltiples formas de interpretar han sido catalogadas como "lectura", se ha precisado que el descifrado no es lectura\*. Nosotros estaríamos de acuerdo en que no se trata de "lectura" en un sentido terminal, pero pensamos que sí puede tratarse de un periodo constructivo (y no meramente una desviación pasajera) de lo que será la lectura como decodificación de signos.

En contraste, Emilia Ferreiro piensa\*\* que "la utilización progresiva de las propiedades cualitativas del texto no impli-

---

\* V. FERREIRO Y TEBEROSKY: "Los sistemas..."

\*\* FERREIRO, GOMEZ PALACIO y cols. "Análisis..." fascículo 3, p. 161.

ca pasar por el descifrado" y argumenta a continuación que el 42% de una muestra seguida al tiempo que cursaba el primer grado de primaria "llega a la lectura correcta sin que hayamos tenido pruebas de un periodo de puro descifrado". Nosotros contraargumentaremos tres cosas: el 28% de esa misma muestra, que no es ninguna cifra despreciable, presentó en algún momento de su evolución, descifrados sin sentido; el hecho de que muchos niños no sean detectados en un momento preciso de su evolución, cuando las entrevistas que se les hacían tenían un intervalo de dos meses, no invalida la postulación teórica de ciertos momentos evolutivos\*; por último, creemos que muchos niños no evidenciaron descifrados debido a que la situación experimental siempre presentaba una imagen acompañada al texto; otra cosa hubiera sido con la ausencia de una imagen.

En una investigación en curso\*\*cuya meta quiere ser el establecimiento de niveles de lectura desde una perspectiva psicogenética, Delia Lerner afirma que los errores de descifrado no son errores de lectura "puesto que el sujeto no está centrado en el significado del texto". Nuestro comentario es que resulta peligroso dejar de considerar al descifrado en el camino a ser un lector fluido, pues es una respuesta muy frecuente y que bien puede implicar una parte indispensable en ese camino.

Parece como si la investigación psicogenética de la adquisición de la lecto-escritura, que hasta la fecha ha "despatologizado" muchas respuestas que parecían "desviaciones" desde --

---

\* El ejemplo de esto nos lo brinda la misma obra, donde al hablar de los patrones evolutivos en el análisis de una oración escrita se postula un nivel "C" a pesar de que el 51% de los niños no tuvieron pruebas de su paso por tal nivel. Este dato está obtenido del fascículo 4, p. 42.

\*\* LERNER. "Niveles de lectura, planteamientos orientadores de la investigación". En: "Niveles de lectura y rendimiento escolar. Informe general, enero 63-enero 64.

otras perspectivas, cayera en la postulación de un tipo de -- "desviación" desde su propia perspectiva. Pero cuando hemos -- postulado el concepto de Índice nos parece que abrimos el cami- no para reintegrar esta conducta a la normalidad de un proceso de adquisición.

Incluso, hay otras conductas post-alfabéticas\* que no son descifrados pero que implican que el significado sea relegado: así, por ejemplo, hay lecturas que sin resultar semánticamente aceptables, lo son desde el punto de vista sintáctico (hablar aquí de "significado gramatical" me parece más bien una metáfora), en tanto que hay escrituras en que la segmentación del texto atiende a porciones que no son significativas, resultan- do muy interesante cuando lo aislado podría ser significativo en otro contexto diferente al que se inscriba.

En fin, nos parece viable postular la hipótesis de que es normal que el niño relegue el significado en su proceso de ad- quisición de la lecto-escritura y que incluso eso pueda formar parte del camino necesario para llegar al dominio del sistema de escritura.

- Otra problemática teórica deriva de considerar al Índice en estrecha vinculación al signo, lo cual equivale, en última instancia, a considerarlo como un fenómeno lingüístico. Esto - en oposición a la postulación de un nivel "simbólico"\*\* (que - traducido a nuestra terminología sería un nivel "icónico") que precede a otro nivel lingüístico en la psicogénesis de la es- critura. Nos parece que el desarrollo de la lecto-escritura --

---

\* Las dificultades postalfabéticas en lectura y escritura.

\*\* V. GOMEZ PALACIO, GUAJARDO y otros, "Propuesta para el ---- aprendizaje de la lengua escrita", Cap. IV -Niveles de concep- tualización (p. 56 y sigs.). V. también: GUAJARDO, VILLARREAL y CHAVEZ, "Elementos...", y LEAL "La representación gráfica de los sonidos y el paso del símbolo al signo".

es desde sus orígenes, un fenómeno lingüístico.

La postulación de un nivel simbólico deriva del reconocimiento de rasgos motivados en las escrituras infantiles. Pero desde nuestra perspectiva no es la motivación un asunto fundamental en la clasificación de representaciones y no hay contradicción en que algo sea simultáneamente motivado y distintivo. Resulta más importante apreciar el progreso de la sistematización de las representaciones, en este caso, de la escritura. En consecuencia, cabe notar como los rasgos motivados de las escrituras infantiles se subordinan siempre a una expresión claramente lingüística que consiste en el uso de determinadas grafías, en su ordenación lineal y en sus contrastes al interior y/o al exterior de la escritura en cuestión. No resulta extraño\* que en el nivel de las diferenciaciones inter-relacionales cuantitativas, queden como alternativas equivalentes la diferenciación que remite al referente y la que sólo remite a otras escrituras.

Las representaciones con rasgos motivados hacen pensar en la consideración primordialmente semántica de las unidades de la escritura, la cual no excluye que niños que hacen tales consideraciones sean capaces al mismo tiempo de hacer otras de carácter sonoro. La gran dificultad de los niños que aprenden a escribir no está en el reconocimiento de elementos que remitan a la sonoridad en la escritura, sino en el establecimiento para toda la escritura de una correspondencia sonora. De esto es -- prueba las escrituras con valor sonoro inicial: implican un recorte fonético que se pone en correspondencia con una letra, pero no se continúa esta correspondencia para todos los elementos de la escritura.

---

\* V. FERREIRO. "The interplay..."

Las escrituras infantiles que implican linealidad y sobre todo las que se constituyen de partes (graffas) presentan elementos del signo (asemejan el significante) y los aspectos motivados que conlleven no desacreditan la representación como fenómeno lingüístico. En cambio, no se puede hablar de iconicidad cuando hay linealidad y menos cuando una escritura se forma de varias unidades (aunque éstas sólo tengan valor en su conjunto).

Tampoco resulta pertinente confundir la representación -- gráfica de los sonidos con la formación de un signo. Puede haber signos que no representan sonidos y representaciones sonoras que no constituyan signos\*.

- Un último problema que queremos señalar, aunque en este trabajo no lo abordemos, es el que nos remite a la relación -- entre la progresión de la comprensión del sistema de escritura y la conceptualización de la escritura misma. La adquisición de una lengua puede ir acompañada, precedida o sucedida de su reconocimiento como lengua. El momento\*\* en que esto -- sucede para la adquisición de la lengua escrita, quizás corresponda a diferentes momentos evolutivos de la comprensión del sistema de escritura, según el sujeto, aunque no cabe duda -- que ambos procesos de comprensión, el de la escritura como -- tal, y el de su sistema, deben estar muy vinculados en los niños. Quizás, la lectura pueda ser un fenómeno en que las consecuencias de esta inter-relación revistan consecuencias. -- Cabe notar que también en la lectura pueden confluir simultáneamente fenómenos de significancia de adquisición y de significancia de comunicación. Más interesante resulta reconocer -

---

\* cf. LEAL "La representación..."

\*\* Entiéndase "momento" en un sentido amplio y no preciso.

que la lectura fluida sólo es posible por el fenómeno de la significancia de comunicación, pues tal tipo de lectura se basa en la consideración privilegiada de algunos elementos del significante, mismos que contextualizados, matizados por ciertas expectativas y apoyados por una competencia lingüística, nos remiten a un significado. Lo que es importante es que un buen lector, aunque considere sólo algunos elementos de información visual, puede recurrir a cualquiera de ellos que no haya considerado previamente para rectificar algo necesario.

Resumiendo: la decodificación propia de la escritura como lengua implica procesos a partir de una significancia de comunicación y que quien adquiere la lecto-escritura ha de aceptar tales procesos y familiarizarse con ellos.

## CAPITULO V

### IMPLICACIONES PEDAGOGICAS

La distinción entre índice y signo, entre significancia y significación, pudiera resultar útil para abordar problemas semánticos, de comunicación y de adquisición tanto de las lenguas maternas como de las segundas lenguas. Pero en el presente trabajo nos restringiremos a hablar de las implicaciones pedagógicas en la adquisición de la lecto-escritura, entendida ésta como la adquisición de una "segunda lengua", de un idioma cuya adquisición está terminada o casi terminada.

Resulta comprensible hablar de una adquisición terminada, aunque en realidad nunca nadie termina de adquirir completamente una lengua. Más extraño resulta hablar de una "segunda\* lengua" pues en el caso de los hijos de personas alfabetizadas se trata de algo así como una "lengua materna" pero que se distingue de ella porque se adquiere después de adquirir una lengua oral. En este caso, se trataría de una "segunda lengua materna".

En general, y ésto merece un estudio profundo, podría esperarse que la adquisición de una lengua tenga hechos en común -- con la adquisición de otra lengua. Pero seguramente hay diferencias según se trate de una lengua materna oral o de una segunda lengua oral o de una segunda lengua que por primera vez es la adquisición de una lengua escrita, etc. De lo que estamos seguros es que la adquisición por vez primera de una escritura implica un proceso de reconstrucción cognitiva que no tiene paralelo con la adquisición de una lengua materna oral.

¿Cuáles son las implicaciones pedagógicas de lo que hemos venido desarrollando?

Mucho se ha hablado de una pedagogía basada en las teorías de Piaget, o sea, aquellas que nos han permitido encontrar la evolución psicogenética de la escritura. Incluso hay ideas desarrolladas sobre la pedagogía de la lecto-escritura desde esta perspectiva. Como es natural que suceda, en todo esto hay proposiciones dignas de tomarse en cuenta, otras que merecen cau-

---

\* Segunda quiere decir aquí "después de una primera".



tela y otras más que llegan a ser francamente aberrantes. No ahondaremos más aquí en todo esto y limitándonos a la exposición de tres ideas:

1.- Porqué no postulamos ningún método para la enseñanza de la lecto-escritura.

2.- Cuál debe ser el lugar de la significación en la adquisición de la lengua escrita.

3.- Cuál es la contribución mínima que se debe exigir al maestro en la pedagogía de la lecto-escritura.

1.- Cuando se habla del binomio "enseñanza-aprendizaje" - se supone que se trata de una unidad indisoluble cuyos términos se corresponden mutuamente; así, la información proporcionada por un docente (enseñanza) tendría como consecuencia necesaria su incorporación tal cual por el alumno (aprendizaje) a menos que hubiera alguna deficiencia por parte del emisor (maestro) o del receptor (alumno).

Con el fin de evitar las deficiencias atribuibles al profesor, éste podría contar con un método, el cual fijaría la forma y el orden de impartir los contenidos.

Para un aprendizaje  $x$  el método señalaría un procedimiento  $x'$ , para uno  $y$  uno  $y'$ , para uno  $z$  uno  $z'$ , etc. Si el alumno no aprendiera, se trataría de una anomalía suya, o bien, de un método ineficiente. En este último caso habría que encontrar - los procedimientos  $x''$ ,  $y''$ ,  $z''$  en sustitución de  $x'$ ,  $y'$ ,  $z'$  para proporcionar los conocimientos  $x$ ,  $y$ ,  $z$ .

Estos razonamientos resultan falaces porque no consideran que "no es la información, de por sí, la que crea conocimiento. El conocimiento es producto de las construcciones del sujeto".\* No puede plantearse que a una información  $x'$  corresponda un aprendizaje  $x$ , pues esa información va a ser asimilada y va a

---

\* FERREIRO, "The interplay..."

contribuir a conformar (no va a formar) un conocimiento que, según el sujeto en cuestión podrá ser a, b, 'c. etc., y quizás en algún caso x.

Buscar el método adecuado de enseñanza es entonces impropio pues lo que hay que buscar es un ambiente propicio para el aprendizaje, es decir, uno que favorezca las construcciones del niño.

Una de las características principales de ese medio ambiente ha de ser el brindar al niño la oportunidad de interactuar con el objeto de conocimiento, es decir, en este caso, con la escritura. No proponemos cualquier tipo de interacciones, sino aquellas que impliquen del niño reflexión y que respeten la realidad del objeto de conocimiento; desgraciadamente lo que se propone casi siempre en la escuela es un modelo empobrecido y circunscrito a la propia escuela de aquello que es la escritura. Pero esto tiene que ver ya con lo que hemos de tratar en el segundo punto.

Quede por lo pronto claro que no hay ningún método que garantice en sí mismo la adquisición del conocimiento y que una cosa es lo que se puede informar al niño, y otra lo que éste aprende poniendo en relación tal información y la información e ideas previas de las que dispone, lo cual implica procesos -y productos parciales- muy originales, resultantes de la reconstrucción cognitiva y que escapan a las posibilidades de la enseñanza.

Hay que reconocer que la enseñanza tiene límites y que necesariamente hay una escisión entre enseñanza y aprendizaje en vez de la unidad indisoluble en que tradicionalmente se ha creído.

Más allá de "la querrela de los métodos", más allá de la identificación y tratamiento de patologías (esto cuando se opta porque no es el método sino el niño el "responsable" de no

dar la medida que la escuela le exige), está la realidad del -  
ineludible proceso constructivo del conocimiento.

Cuando se reconoce este proceso pueden advertirse entonces avances que antes pasaban inadvertidos justamente porque no correspondían a ninguna enseñanza, ya que son construcciones originales de los niños pero pasos necesarios en su evolución, - indispensables para llegar a la meta.

En vez de buscar nuevos métodos, en vez de diagnosticar y tratar falsos "niños-problema", en vez de lamentarse porque situaciones extraescolares limitan el aprendizaje del niño -aunque esto último puede ser muy cierto, pero inmodificable por la escuela-, la institución escolar debe reconocer y respetar los procesos constructivos de sus alumnos. Hablaremos más de -ésto en el tercer punto.

2.- Es muy importante aclarar cuál debe ser el papel de la significación en la adquisición de la lecto-escritura, y en la pedagogía correspondiente. Ello porque resultaría fácil llegar a conclusiones equivocadas a partir de la aceptación del fenómeno de la significancia en la adquisición que venimos tratando.

Quede muy claro:

El que el índice escrito sea un antecedente del signo escrito, el que la significancia sea un antecedente de la significación, no justifica de ninguna manera que la significación sea dejada de lado por el docente o por el material educativo. Por ésto, hemos hecho tanto hincapié en que el signo orienta - al índice y en que no se puede considerar a éste sin aquél. -- Eliminar la significación en cualquier situación pedagógica de la lecto-escritura equivale privar al índice de su fuente de - progreso: el signo como totalidad.

Hemos abogado porque se considere normal la ausencia de - significado derivable de una lecto-escritura en su periodo de

adquisición, pero ésto sólo es permisible para el sujeto que - adquiere el sistema de escritura y nunca para quienes deben facilitarle esa tarea. Una cosa es respetar el proceso de adquisición del niño y otra proporcionarle un objeto de conocimiento distorsionado y empobrecido.

Lamentablemente, y no por el hecho de reconocer el fenómeno de la significancia de adquisición, sino por la falta de conocimiento de la psicogénesis de la lecto-escritura, la actividad pedagógica predominante se ha olvidado muchas veces de la significación. De ello son ejemplo:

- El abuso de la reproducción de modelos (copia) cuando el niño no entiende el valor de las partes de tales modelos. Esto no quiere decir que se deba privar al niño de cualquier modelo que no comprenda; muy por el contrario, el niño requiere de tales modelos para contrastarlos con sus propias producciones. - Se trata entonces de evitar las planas con reproducciones de escrituras vanales y que pierden sentido para el niño. En cambio, deben proporcionarse modelos de escritura que sean importantes para el niño\*; este uso limitado y selectivo de modelos contrasta con la agobiante reproducción de escrituras que no se comprenden; contrasta aún más con la práctica de planas de letras y de sílabas. Cuando se abusa de presentar modelos de escrituras (mamá, papá, oso, Susi, Lola, Pepe, sol, Tito, México, D.F.,... etc.) el niño pierde el significado de las mismas. Cuando los modelos que se proporcionan son los clásicos "ma-me-mi-mo-mu", "pa-pe-pi-po-pu", etc., nunca hay significado.

---

\* De ahí la importancia que se le ha dado al modelo del nombre propio en la psicogénesis de la lecto-escritura.

La práctica tradicional del dictado escolar\* en el cual el sentido está ausente o es absurdo (Vg. "Tita asa ese oso"\*\*) o está a tal grado confundido con instrucciones que resulta prácticamente irreconocible (Vg. "...pone el gato de Gustavo. Gustavo es nombre de persona, con la /v/ de vaca, Gustavo. Gustavo tiene un gato. Un cuadrado para abajo, siguiente renglón -- (...) De día... ¡rápido!.. de día..., en otro renglón... le, le, le, de día le, gusta, le gusta, enseguida, en el mismo renglón le gusta, pasa un cuadrado al frente, dormir..."\*\*\*)).

- El lenguaje empobrecido que se propone en los textos para leer o para escribir (Vg. la predilección por palabras que se forman de consonante+vocal+consonante+vocal, donde además las consonantes e incluso las vocales suelen ser las mismas; o la preferencia por oraciones consistentes en artículo, sustantivo, verbo y una palabra como complemento).

- La ausencia de funciones comunicativas también de los textos que se proponen para leer o para escribir (Vg. "El sol es amarillo. El cielo es azul. La hoja es verde"\*\*\*\*; qué novedad!).

- La implementación de actividades de lectura donde no se va más allá del descifrado sin sentido. Sorprenderá quizás que critiquemos esta práctica, cuando hemos defendido la idea de la normalidad de los descifrados sin sentido, pues parece contradictorio; pero creemos que no es así. Una cosa es que el niño se centre en la información grafo-fonética que le proporcionan las letras del texto, y otra cosa es que ese mismo niño ig

---

\* V. al respecto: FERREIRO, GOMEZ-PALACIO y cols. "La práctica del dictado en el primer año escolar".

\*\* Ib., p. 27.

\*\*\* Ib., p. 10.

\*\*\*\* Ib., p. 26.

nore que haya una significación rescatable del texto; él no la obtiene porque sabe que el contexto no es suficiente para predecir el contenido de un texto, que no se puede interpretar de cualquier modo a las letras; aunque al enfrentarse a éstas sólo pueda obtener sonidos sin sentido, no ignora que pueda obtenerse sentido de ellos. Es como si pensara "sé que los textos representan sonidos con sentido, pero más vale obtener uno de ellos si no puedo obtener los dos. Prefiero rescatar los sonidos de las letras porque estoy seguro de ellos; en cambio, - sé que es muy aventurado predecir en base al contexto". Muchos niños que deletrean contestan "no sé" a la pregunta posterior a su deletreo de "¿entonces qué dice?"; Saben que no saben lo que dice el texto, pero también saben que es posible saberlo.

Ahora bien, el papel del maestro en estos casos no consiste en dejar al niño con sus problemas: él es el responsable de remitir a la significación de un texto y lo puede hacer de dos maneras alternativamente: promoviendo las anticipaciones que consideren la información gráfica entre otras informaciones -- (Vg. animando al niño a predecir qué puede "decir" con la letra 'p' en un contexto donde hay la imagen de un pato) y mostrando al niño su propia lectura (la de la docente). Se aprende a leer, entre otras cosas, identificando las lecturas de otros.

El niño que descifra va por buen camino, pues se ha dado cuenta de que es demasiado aventurado predecir en base exclusiva al contexto; sabe que las letras no permiten cualquier interpretación, y es consciente de que esta interpretación se le escapa, pero él hace lo que puede hacer con las letras: identificar su valor sonoro ante la imposibilidad de rescatar su valor semántico.

¿No es el descifrado entonces una conducta que evade ("conducta alfa") la finalidad de la lectura, es decir, el rescate

de valores semánticos? Nuestra opinión es <sup>que</sup> que sí lo es, pero - que resulta del reconocimiento de que las letras no dicen cualquier cosa y antecede la posibilidad de coordinar la información grafo-fonética del texto con la información del contexto y es por ésto que pensamos que los descifrados sin sentido pueden ser un paso necesario, o por lo menos normal, en el camino de la adquisición de la lecto-escritura.

En conclusión: Se puede aceptar que un niño descifre pero no que un maestro lo deje perdido en el descifrado y menos aún que se convierta en el promotor de largos y exhaustivos rituales de descifrado, en los cuales éste tiene valor en sí mismo. Una cosa es comprender las limitaciones del niño, y otra el -- promoverlas. El maestro debe ayudar al niño a reconsiderar la información del contexto a partir de los datos del texto.

Del "lenguaje empobrecido" que "deja de ser instrumento de comunicación, ... (que) pasa a ser mera traducción de ruidos verbales, 'letra muerta'" no puede esperarse que sea la "vía como el niño llegará a descubrir las funciones sociales de la escritura"\*. Afortunadamente para el niño, no sólo se aprende en la escuela, puesto que así puede conocer que la escritura va más allá de lo que se propone en el salón de clases. Desgraciadamente, los niños de medios culturalmente desfavorecidos tienen menos oportunidades de reconocer la escritura más allá del contexto escolar y de aquí la urgencia de que la escuela se despoje de sus prácticas en que el sentido comunicativo de la escritura es relegado.

3.- Así como creemos que el niño se acerca a la realidad de la escritura mediante un proceso constructivo de carácter cognitivo, así también creemos que el maestro necesita, para acercarse a la realidad del proceso de adquisición de la lecto-

---

\* Ib., p. 28.

escritura por parte del niño, una evolución cognitivamente -- constructiva. No basta con darle la información del proceso -- que sigue el niño, tiene que asimilar esta información a su ma- nera. Es por ésto, que no esperamos que las implicaciones peda- gógicas de los estudios psicogenéticos entren a las escuelas -- meramente por decretos, ni siquiera cuando las disposiciones -- oficiales se acompañen de cursos de "capacitación" en que se -- brinde la información correspondiente.

Debemos comprender esta realidad y respetar los procesos -- de aprendizaje de los maestros. Resulta difícil dejarlos des-- provistos de pronto de un método y pedirles que busquen la ma- nera de provocar "conflictos cognitivos" que contribuyan al de- sarrollo del conocimiento en el niño y que acepten las conve-- niencias de la "interacción grupal", etc.

¿Qué es entonces lo mínimo que puede solicitársele a un ma- estro respecto del niño que adquiere la lecto-escritura?

La respuesta es: respeto.

Hay que dejar de hacer de la escuela el lugar de los repro- ches, las reprimendas; los títulos de "burro", "flojo", y otros; los castigos, incluso las humillaciones; etc. La letra no en- tra ni con la sangre del niño ni con la del maestro. Entra por el interés que el niño tiene por conocer lo que lo rodea, en -- este caso la escritura; entra por las interacciones que tenga, a partir de ese interés, con su objeto de conocimiento.

Con la falta de respeto hacia sus niños, la escuela parece empeñada en mostrar que no se sabe en vez de mostrar que puede saberse. Este mensaje es piedra angular de la ideología que -- pregona que el sistema social da a cada quien según merece: y poco puede merecer quien no sabe, a pesar de que se le brindó la oportunidad de saber. Pero ya hemos dicho que la enseñanza no equivale a otorgar el conocimiento; por lo tanto, no porque se haya "enseñado" al niño, éste tiene la obligación de saber



ni la culpa de no saber.

Quien crea que la enseñanza es causa suficiente para el -- aprendizaje se verá tentado a subestimar al niño y a justifi-- car el faltarle al respeto, ya sea abiertamente, cuando se le cataloga de "flojo" o "guerroso", etc., o bien, indirectamente, cuando se le llama "niño con problemas de aprendizaje", o "disléxico", etc.\* Son muy graves las consecuencias de estos proce-- dimientos, tanto a nivel social como a nivel individual.

El respeto que merece un maestro, aún siendo su práctica -- docente cuestionable, no lo merece cuando él mismo no tiene -- respeto para sus alumnos.

---

\* La patologización arbitraria es una falta de respeto que -- puede surgir inadvertidamente de una buena voluntad.

## BIBLIOGRAFIA

CHOMSKY, PIAGET, "Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje", recopilación de Piattelli: -Palmarini, Centre Royaumont pour une science de l'homme. Barcelona, Editorial Crítica (Grupo editorial Grijalbo), 1983.

D.G.E.E. (SEP)/OEA (GÓMEZ PALACIO, ARANDA, VACA, VARGAS y equipo de investigación), "Las dificultades postalfabéticas en lectura y escritura", investigación en curso.

FERREIRO y TEBEROSKY, "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño", México, Siglo XXI Editores, S.A., 1979.

FERREIRO y GÓMEZ PALACIO, "El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura", México, Dirección General de -- Educación Especial (SEP)/ OEA, 1979.

FERREIRO, "La posibilidad de escritura de la negación y la -- falsedad", México, DIE/CIEA-IPN, 1981.

FERREIRO, GÓMEZ PALACIO y cols., "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura", Fascículos 1 al 5, México, Dirección General de Educación Especial (SEP)/OEA, 1982.

FERREIRO, GÓMEZ PALACIO y cols., "La práctica del dictado en el primer año escolar", documento elaborado dentro de la investigación: "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura", México, Dirección -- General de Educación Especial (SEP)/OEA, 1982.

FERREIRO y GÓMEZ PALACIO (compiladoras), "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura", México, Siglo XXI Editores, S.A., 1982.

FERREIRO, "The interplay between information and assimilation in the beginning literacy". En: "Emergent Literacy" W. -- Teale and E. Sulzby (Eds.), Ablex, Norwood, N.J. (en prensa).

FERNÁNDEZ, BORIS, "Palabra oral y palabra escrita: hacia una -- historia lingüística de la escritura", tesis de licenciatura, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia -- (ENAH/SEP), 1983.

- GILI GAYA, SAMUEL, "Estudios de lenguaje infantil", Barcelona. Bibliograf, S.A., 1974.
- GOMEZ PALACIO, GUAJARDO y otros, "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita", México, Dirección General de Educación Especial (SEP)/OEA, 1982.
- GUAJARDO, VILLARREAL y CHAVEZ, "Elementos psicogenéticos de los sistemas simbólico y lingüístico de la escritura de palabra", Monterrey (México), 1982, (publicación pendiente).
- GUAJARDO y VILLARREAL, "Elementos para un análisis de la sociogénesis de la lengua escrita", Monterrey (México), 1982. (publicación pendiente).
- GOODMAN, K., "Reading: a psycholinguistic guessing game", -- Journal of the reading specialist, May, 1967.
- GOODMAN, K., "Behind the eye: what happens in reading", en: Goodman and Niles (Eds.) "Reading process and program", -- Urbana (Illinois), Commission on the English Curriculum, -- 1970.
- GOODMAN, K., "The psycholinguistic nature of the reading process", Detroit, Wayne State University Press, 1973.
- LAPLANCHE y PONTALIS, "Diccionario de psicoanálisis", Barcelona, Editorial Labor, S.A., 1971.
- LYONS, J., "Semántica", Barcelona, Ed. Teide, S.A. (Cap. 4: La semiótica).
- LEAL, A., "La representación gráfica de los sonidos y el paso del símbolo al signo", en: "Infancia y aprendizaje", vol.6, abril de 1979. Pablo del Río Editor, S.A., Madrid.
- LERNER, D., "Niveles de lectura. Planteamientos orientadores de la investigación", en: "Niveles de lecturas y rendimiento escolar. Informe general, enero 83-enero 84". Dirección General de Educación Especial, Ministerio de Educación, República de Venezuela.
- MARTINET, A., "La lingüística", Barcelona, Anagrama, 1972.

- PIAGET, J., "La formación del símbolo en el niño", México, Fondo de Cultura Económica, 1961.
- PIAGET, J., "Problemas de psicología genética", Barcelona, Editorial Ariel, S.A., 1975.
- RIFFLET-LEMAIRE, A., "Lacan", Buenos Aires, Editorial Sudamericana, S.A., 1979.
- SAUSSURE, F., "Curso de lingüística general", Buenos Aires, Editorial Losada, S.A., 1945.
- SMITH, F., "The relation between spoken and written language"; en: Lenneberg (Ed.) "Foundations of development; a multidisciplinary approach", New York, Academic Press, 1975.
- VACA, RIOS PEDRAZA y VARGAS, "Algunos problemas en el aprendizaje de la ortografía del español: una perspectiva cognoscitiva", tesis de licenciatura, México, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, 1981.
- VACA, JORGE, "Ortografía y significado", en: "Lectura y vida" año 4, no. 1, marzo, 1983.

#### OTRAS FUENTES

- BENVENISTE, CLAIRE BLANCHE, "Problemas de análisis lingüístico en las investigaciones sobre la relación entre habla y escritura". Seminario organizado en México, D.F. por el DIE/CIEA-IPN en noviembre de 1983.