

Alfabetización inicial

desde un enfoque psicogenético: una mirada deconstructiva de la discapacidad

*Sergio Manosalva Mena
Miriam Andrea Ferrando
Carolina Tapia Berrios*

Resumen

Pretendemos con este artículo contribuir al debate y tensión de las metodologías en uso, y abrir la posibilidad socio crítica de transformar el proceso de alfabetización desde el enfoque psicogenético. En este estudio, de carácter bibliográfico, tensionamos los dos enfoques con que se ha abordado la alfabetización inicial, ahondando en la psicogenética, de clara orientación constructivista, para proponer, a manera de conclusión, una didáctica de la alfabetización inicial.

Palabras clave: Alfabetización – lengua escrita – psicogénesis – constructivismo, discapacidad.

Summary

We intend with this article, contribute to the debate and tension of methodologies in use, and open a critical partner possibility to transform the literacy process from the psychogenetic approach. In this study, of bibliographic nature, we stress two approaches that have dealt the initial literacy, delving into psychogenetic of constructivist orientation, to propose, in conclusion, a teaching of initial literacy.

Keywords: Literacy – written language – psychogenesis – constructivism-disability.

El debate actual respecto de la alfabetización inicial

En Chile, el 44 % de los chilenos (jóvenes y adultos) no comprenden lo que leen¹, en el caso de los niños solo un 37,9% alcanzan un nivel adecuado en comprensión lectora². Respecto a la escritura los niños no son productores de textos, sino copistas o reproductores de modelos hecho confirmado por resultados de la prueba de escritura tomada a los 6° básicos (SIMCE 2013)³ que dice que los estudiantes tienden a realizar listados y desarrollan muy poco sus ideas. A lo anterior se suma, que existe un escaso interés por la lectura y escritura, aun cuando en los 12 años de escolaridad obligatoria las escuelas dedican gran parte del tiempo a contribuir a transformar dicha situación.

Desde una comprensión basada en los aportes de la psicogénesis, estos fenómenos son explicables desde el análisis sobre cómo se ha entendido el proceso de desarrollo de la lengua escrita en las instituciones educativas y cómo ello se ha traducido en prácticas pedagógicas que no promueven el desarrollo de habilidades lectoras y de producción de textos y –menos aún– el gusto e interés por el desarrollo de éstas.

Así, tenemos que en nuestras escuelas existe una sobrevaloración por los procesos de codificación y decodificación más que por los procesos de construcción de significaciones de la lengua escrita que realizan los niños/as y jóvenes. Esta preocupación y ocupación por la decodificación, la exactitud lectora y la velocidad lectora ha ido en aumento en desmedro de las habilidades de comprensión lectora y producción de textos, componentes de la apropiación del lenguaje escrito, en tanto dispositivo cultural que permite la comunicación y expresión.

Antiguamente, leer y escribir era concebido como una práctica de copia y ejercicios basados en la repetición de sonidos relacionados con formas gráficas. Fuera de la escuela estaban la literatura y el corpus de textos de circulación social.

Desde la segunda mitad del siglo XX, la situación es diferente; la diversidad de textos entra a la escuela (aunque sea en manuales y lecturas prefabricadas), la literatura es exigida como lectura obligatoria (lejos de incentivar el gusto por la lectura), y la escritura invade las ciudades y con ello la necesidad de sus habitantes por conocerla, comprenderla y dominarla. En este proceso podemos distinguir dos grandes enfoques de acercamiento y explicación respecto de la alfabetización inicial. Tenemos un enfoque de raíz paradigmática positivista (tradicional) y otro, totalmente opuesto, de raíz constructivista.

El enfoque tradicional ha abordado la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita con una visión mecanicista de base fundamentalmente

¹ Fuente: Centro de Microdatos de la Universidad de Chile. Segundo estudio de Competencias básicas de la población adulta 2013 y comparación Chile 1988-2013. www.estudiocompetencias.ccc.cl

² Resultados SIMCE 2013. www.educarchile.cl

³ Fuente: Agencia de calidad de la educación. Gobierno de Chile.

conductista u operando con un modelo clínico que también obedece al paradigma reduccionista, donde la adquisición de la alfabetización inicial se ve como proceso de codificación, en oposición al enfoque constructivista donde se pone el acento en la lengua escrita como un sistema de significación interna que lo va construyendo el niño en interacción con su cultura. Esta nueva forma de observar el proceso de adquisición de la lengua escrita obedece más bien a un paradigma constructivista donde converge el aporte de diversas disciplinas.

La lectoescritura: un proceso de codificación

Históricamente se ha abordado el aprendizaje de la lectoescritura unidisciplinariamente, es decir, básicamente desde la pedagogía, centrando la atención en el profesor y sus métodos (conductismo) o desde la psicología, focalizando la atención en el niño o la niña. Esta a su vez (la psicología) ha actuado con un enfoque fundamentalmente psicopatológico, operando con un modelo clínico, desde donde ha tratado de aportar en las consideraciones de la lectoescritura observando y estudiando las alteraciones definidas teóricamente como dislexias, discalculias, disgrafías, etc. Y también ha actuado con un enfoque funcionalista donde se enfatiza un estado maduracional óptimo para iniciar la enseñanza de la alfabetización.

Es la corriente funcionalista, dentro de la psicología, la que ha enfatizado una didáctica centrada en la ejercitación funcional de actividades neuro-psicomotrices, vistas como requisitos para el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura (aprestamiento).

Estas dos disciplinas, operando con diversos modelos tributarios del paradigma reduccionista, conciben la alfabetización simplemente como un sistema de codificaciones que los nuevos integrantes de la cultura manejarán una vez que se les enseñe regularmente el descifrado sonoro de las letras impresas.

Así considerada la adquisición de la alfabetización, ésta se reduce al manejo de una técnica, donde la progresión es la siguiente:

- Primero, es necesario comprender la mecánica del paso de lo gráfico (grafemas) a lo sonoro (fonemas) –que se distingue como lectura–, y el paso de lo sonoro a lo gráfico que se distingue como escritura.
- Segundo, una vez que se maneja la relación grafema-fonema, se está en condiciones de comprender el texto que se ha descifrado, y
- Tercero, sólo ahora se puede dar una entonación adecuada al texto leído.

Esta progresión mecánica enfatiza el desarrollo de las habilidades perceptivas (auditivas-visuales) y motrices como necesarias para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura.

Dentro de esta visión se adscriben los diversos métodos de enseñanza de la lectoescritura en Latinoamérica. Es decir, método alfabético, onomatopéyico,

fonético, silábico, generador de palabras, global, ideo visual, ecléctico e integral. Y la mayoría de los métodos de lectura remedial.

En estos días, y en la mayoría de los países de la región se enfatiza la idea que los niños tienen que manipular, reconocer e identificar las unidades fonológicas del lenguaje hablado, es decir, ser conscientes de los fonemas (partes aisladas, letras, sílabas). Esto es considerado como un requisito para la enseñanza de la lectura. Todo aquello en desmedro de la significación y comprensión de una lengua de la cual el niño es usuario. Además de la desconsideración de los niños como sujeto de aprendizaje, que piensa y tiene ideas acerca de la lectura y escritura, aun antes de leer y escribir convencionalmente. Es en este enfoque que se argumenta discapacidad, necesidades educativas especiales o dislexia cuando un estudiante no logra la comprensión de la relación fono-grafema en su alfabetización inicial.

La lengua escrita: un sistema de significación

En la actualidad existe un amplio campo de investigación y estudios en que convergen el aporte de diversas disciplinas, con una mirada más bien puesta en lo transdisciplinario y los procesos de integración cultural, que permite superar los enfoques hegemónicos con los que se ha operado, sobre todo en las ciencias humanas. Específicamente en el campo del aprendizaje y acotando más todavía en lo que respecta a la alfabetización, esta recibe el aporte de diferentes disciplinas como la psicogenética, la psicología socio-histórica y la psicolingüística, entre otras.

Una psicóloga, discípula de Piaget, de nacionalidad argentina, preocupada especialmente de la adquisición de la lengua escrita, plantea sus estudios desde la psicogénesis de este objeto de conocimiento. Es así como Emilia Ferreiro (1975) incorpora un tercer elemento de estudio formando una triada entre la representación cognitiva que tiene, por un lado, el profesor y, por otro lado, el estudiante respecto de la lengua escrita como objeto de conocimiento.

Esta autora realiza sus estudios de la adquisición de la lengua escrita utilizando el marco conceptual de la psicología genética. Es desde la teoría de Jean Piaget que encara el tema de la lectoescritura, poniendo así en evidencia que el niño reinventa la escritura para apropiársela; es el niño quien construye, por conflictos cognitivos, sistemáticamente la lengua escrita; es el niño quien construye diferentes hipótesis respecto del sistema de escritura, antes de comprender totalmente la hipótesis de base del sistema alfabético (Ferreiro y Gómez, 1991).

De este modo, *“en un terreno donde clásicamente, y a pesar de la variedad de los enfoques, se ha pensado siempre que no podía haber aprendizaje sin una enseñanza específica, y donde la contribución del sujeto se consideraba como dependiente y subsidiaria del método de enseñanza, hemos podido descubrir una línea evolutiva que procede por conflicto cognitivo semejantes hasta en los detalles del proceso a los conflictos cognitivos constitutivos de otras nociones fundamentales”* (Ferreiro y Teberosky, 1993: 363).

Esta perspectiva da una orientación totalmente distinta para encarar la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Se pasa de ver la lengua escrita como un proceso de codificación a verla como un sistema de significación.

La mirada de Emilia Ferreiro

Lo que esta autora aporta con sus investigaciones es mucho más que una nueva secuencia de niveles, una descripción psicogenética del desarrollo de la alfabetización como construcción de un objeto conceptual de carácter interdisciplinario. La importancia de esta secuencia sin variación, es que nos muestra que algunas construcciones anteceden a otras y que son parte constitutiva de las siguientes. Desde esta concepción, el desarrollo de la alfabetización se concibe como un proceso gradual, sistemático y constructivo.

Estas premisas básicas coinciden no sólo con los postulados piagetianos de la teoría del equilibrio sino que también nos recuerdan las conceptualizaciones de Vigotsky (1987).

En su artículo “La prehistoria del lenguaje escrito”⁴ Vigotsky aborda tres aspectos nodales, previamente delineados en el texto “Pensamiento y lenguaje” (1987):

- la naturaleza de la lengua escrita en tanto objeto cultural.
- la apropiación de la lengua escrita en tanto proceso de internalización reconstructiva que obliga a estudiar su historia genética.
- la enseñanza de la lengua escrita en tanto promotora o no de “aprendizajes”.

“... se ha enseñado a los pequeños a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no se les ha enseñado el lengua escrito. Se ha hecho tanto hincapié en la en la mecánica de la lectura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal.” (Vigotsky, 1979: 159).

Refiriéndose a la pedagogía como disciplina señala, “... a pesar de la existencia de numerosos métodos para enseñar a leer y escribir, tiene todavía que alcanzar procedimientos científicos y más efectivos para enseñar a los niños el lenguaje escrito” (ibid. pág 59).

Respecto al sujeto del aprendizaje y al lugar que la enseñanza le asigna Elichiry (1991) puntualiza que el lenguaje escrito “... en lugar de basarse en las necesidades de los niños a medida que se van desarrollando y en sus actividades, la escritura se les presenta desde afuera, (...). Dicha situación recuerda el desarrollo de una habilidad técnica, como por ejemplo tocar el piano: el alumno desarrolla una cierta destreza con los dedos y aprende a pulsar las teclas mientras va leyendo el pentagrama, pero no está implicado en

⁴ Este artículo es presentado en el texto: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931), que fueron publicadas en Obras escogidas, Tomo III, Madrid, Visor Distribuciones S.A. en 1995.

la esencia de la música misma. Este entusiasmo unilateral por los mecanismos de la escritura ha tenido gran impacto no sólo en la práctica de la enseñanza sino también en el planteamiento teórico del problema. Hasta aquí la psicología ha considerado a la escritura como una complicada habilidad motora. Así pues, ha prestado poca atención a la cuestión del lenguaje escrito como tal (...) cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño” (Elichiry, 1991: 56-57).

Estos planteamientos cobran total vigencia en el actual contexto educativo latinoamericano que no puede renunciar a sus potentes aportes para una resignificación de las prácticas pedagógicas en los niveles iniciales de alfabetización. El intento de convergencia teórica que planteamos lo remitimos justamente a la demanda Vygotskiana: “...*la psicología infantil no posee una visión convincente del desarrollo del lenguaje escrito como proceso histórico, como proceso de desarrollo unificado. La tarea principal de una investigación científica es la de revelar esta prehistoria del lenguaje escrito en los niños, para mostrar qué eso que conduce a los pequeños a escribir, a través de qué puntos clave pasa este desarrollo prehistórico y qué relación mantiene con el aprendizaje escolar”* (Elichiry, 2009: 113).

Podemos decir que, a partir de 1974, éste es el trayecto de investigación recorrido desde el estructural constructivismo.

Otra dimensión a considerar –respecto al sujeto educativo– es la que corresponde al docente, las conceptualizaciones acerca de la alfabetización de que dispone y sus representaciones sociales. Consideramos que éste, es un eje fundamental porque será el que facilite u obstaculice toda propuesta de cambio.

La discusión pedagógica –en la cual ha estado inmerso el docente– se ha centrado en el problema del método, con planteos dicotómicos: métodos centrados en el alumno v/s los centrados en el docente, métodos fonéticos vs/ globales. Estas son falsas opciones porque detrás de todas esas propuestas metodológicas hay una misma concepción de sujeto educativo.

Ninguno de estos planteos, aún los de la llamada escuela nueva, con sus “métodos activos”, han reconocidos los procesos de conceptualización ni la historia del aprendizaje del sujeto que aprende. Es por ello que a pesar de los cambios metodológicos y curriculares persiste una continuidad conceptual y nada cambia en las prácticas docentes.

Es necesario develar los supuestos epistemológicos subyacentes a esas prácticas, en una reflexión desde la pedagogía acerca de la caracterización del sujeto educativo y del conocimiento, rompiendo así la pretendida “asepsia” de la pedagogía.

Vemos que en los países de la región se ha producido un lento y progresivo proceso de desprofesionalización del docente, el cual ha quedado al margen de toda conceptualización pedagógica. Los esfuerzos innovadores –respecto a la creación de espacios de reflexión sobre la práctica docente– no han sido instaurados aún en relación con los procesos de alfabetización.

Respecto a esto Magdalena Freire (1989) señala: “*el maestro debe ser aquel a quien se deben ofrecer instrumentos que rescaten su reflexión teórica*

sobre su práctica, para que él pueda construir su trayectoria conjuntamente con sus educandos (...) hay que rescatar a la persona del educador como eje central de este proceso, para no hacer de él alguien que sólo espera una nueva teoría sustitutiva (...) construir al educador como responsable de su propia práctica –y, por lo tanto como sujeto– es algo que se da como un proceso histórico, lento pero perdurable” (citada por Ferreiro, 2002: 59).

La realidad educativa de América Latina nos demuestra que no se cambia una práctica pedagógica por normativas o por reformas curriculares. Los diseños curriculares, en general, no han incluido al docente como profesional de la educación sino que se le ha asignado un lugar técnico que les “burocratiza”. Es necesario considerar al docente como actor social, como protagonista de sus propios cambios, facilitándole espacios de intercambio y reflexión que le permitan reprofesionalizarse.

Un aspecto relacionado con lo anterior, es el que se refiere a la “decisión política” que implica el tema. En un reciente trabajo, Berta Braslavsky (1982) señala: *“La formación de docentes con una sólida formación pedagógica es una prioridad de la política educacional. Y más urgente aún es la capacitación de los docentes en servicio para producir cambios en el sistema...”*, *“...los hechos educativos sólo pueden comprenderse a través de las influencias recíprocas que se establecen entre sus protagonistas en el contexto de la situación educativa del aula”* (págs. 4-11).

La autora destaca que el “aula” no es una unidad aislada en sí misma y enseña las vinculaciones con *“una serie de factores que comprenden la sociedad (...) el sistema educativos y sus estructuras, las orientaciones curriculares, el sistema de profesores y su reclutamiento, el propio establecimiento y sus características, sus equipos técnicos y de profesores.”*(ibid. Págs..4-11)

Estos planteos, tan claramente establecidos por la autora, revelan su profundo conocimiento de la “cuestión docente” y su comprometida trayectoria “dentro” del sistema educativo.

Consideramos que las propuestas curriculares –sean éstas tradicionales o innovadoras– siempre son reelaboradas y reinterpretadas por el docente en función de sus esquemas e historias previas. No hay transmisión mecánica de los objetivos, sino que éstos son reprocesados por el docente.

Desde los aportes de la psicología se ha promovido una concepción constructivista en relación al niño, pero cuando nos referimos al docente no se lo considera de manera similar ya que persiste la tendencia a descalificar sus “saberes” y su lugar como sujeto “constructor”.

Margarita Gómez Palacio (1991) puntualiza que las investigaciones en educación se han centrado en procesos de asimilación de conocimientos por parte de los estudiantes, pero son pocas las investigaciones que se realizan con la finalidad de colaborar con herramientas posibles y necesarias dentro de la sala de clases, donde se manifiesten ambos procesos de asimilación.

Es necesario que efectuemos un planteamiento coherente de los sujetos educativos (docente y estudiantes) en sus representaciones de los objetos de

conocimiento y, en este caso específico, de la lengua escrita como un sistema de significaciones.

Si asumimos una concepción de sujeto activo con respecto al niño, también tenemos que hacerlo en relación al docente. Si consideramos que la variable tiempo es importante en el proceso de asimilación del niño, debemos considerar el tiempo de asimilación del docente como variable estratégica.

Las indagaciones sobre las conceptualizaciones que el sujeto educativo ha construido acerca del proceso de alfabetización, nos han brindado conocimientos nuevos sobre el tema. Pero, no debemos olvidar que éstas provienen de investigaciones psicológicas de carácter experimental.

Previa a cualquier acción educativa se requiere de una instancia intermedia de investigación pedagógica en el aula, en la cual se documente la apropiación y los procesos de interacción constructiva que ocurren en la situación cotidiana. No se pueden hacer, así no más, inferencias desde la psicología para la educación; ésa ha sido una normativa lamentable de la psicología y un abuso pasivo de la educación. Es necesario resignificar el lugar de la pedagogía como disciplina científica y esto supone investigación. Ha habido una excesiva especulación en las conceptualizaciones pedagógicas con escasa investigación empírica que sustente las teorías, y un reduccionismo epistémico que linda con el celo profesional. Tal vez por ello seguimos concibiendo la alfabetización desde paradigmas reduccionistas, mecanicistas y orgánicos.

Debemos reconocer al campo de la alfabetización como una materia de estudio netamente interdisciplinaria. Es por ello que tomamos de Berta Braslavsky (1982) una moción para el trabajo conjunto. “...*los especialistas en psicología, lingüística, antropología, pedagogía y especialmente en didáctica, deben relacionarse para elaborar en común el paradigma (...) de la lecto-escritura*” (pág. 10-11).

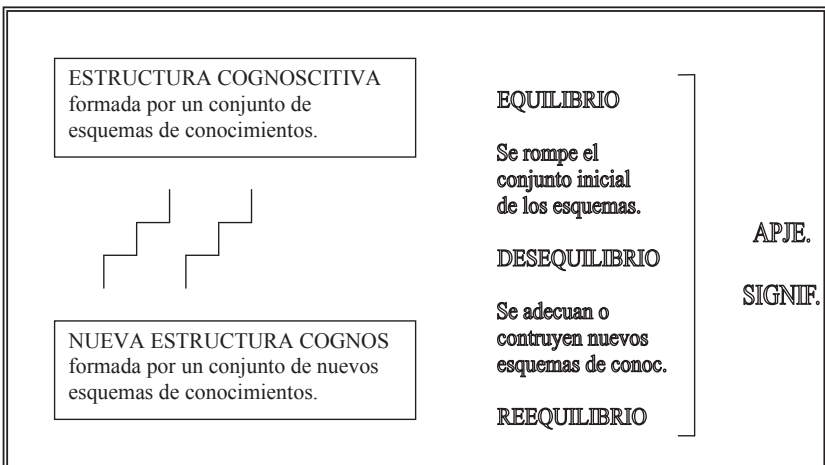
Consideramos que, para establecer esta relación, se necesita especificidad transdisciplinaria, hacer un esfuerzo de “descentración cognitiva” de las propias perspectivas, poder “escuchar” los aportes de otras “lecturas” y construir conjuntamente un marco conceptual. Sin ello no habrá intercambio, no habrá interacción, ni habrá interdisciplina. Tal vez sea esta mono-visión la que ha jugado en contra del mejoramiento de la alfabetización de niños y niñas en edad parvularia, pues aun existen las explicaciones evolucionistas y madurativas que conciben contradictorio el aproximar a los y las estudiantes a la adquisición de la lengua escrita antes de existir una edad apropiada que se ha situado en el estadio operacional concreto descrito por Piaget.

Las investigaciones en esta área, nos han señalado que el niño y la niña ya vienen con cierto conocimiento de la lengua escrita cuando ingresan a sistemas de educación formal. Los niños y niñas tienen ciertas ideas respecto de lo que puede decir un texto escrito y de cómo se escribe. Estas hipótesis no son enseñadas desde el mundo adulto o escolar, más bien son rechazadas por estos por considerarlas “errores”.

Al respecto, Rivera (1999) indica que “...*cuando llegan a la escuela los niños y las niñas saben que existe la lectura y la escritura porque provienen*

de una cultura donde la letra impresa está presente por todas partes y tiene una diversidad de usos. Llegan con mucho conocimiento sobre la lectura y la escritura y los maestros tenemos que usar ese conocimiento para seguir estimulando el desarrollo natural del lenguaje” (Rivera, 1999: 14).

Para que el niño logre un adecuado dominio del proceso de la alfabetización convencional, deben considerarse sus capacidades cognitivas reales, es decir, su verdadera estructura cognitiva, desde donde se iniciará el proceso sistemático. De acuerdo a su estructura cognitiva el niño posee una competencia lingüística que le permite realizar sus propias inferencias acerca del lenguaje oral o escrito. Así, como dice Manosalva (2007), *“el niño una vez que ingresa a una institución escolar, no parte de cero”*, sino con sus propios esquemas cognitivos, los cuales se deben considerar para dar significatividad a los nuevos aprendizajes, por una dinámica permanente de rompimiento del equilibrio inicial de los esquemas y adecuación a construcción de nuevos esquemas de conocimientos. Esta visión es tan potente en la resignificación de la alfabetización, porque rompe con los esquemas psicologizantes y funcionalistas de la enseñanza de la lecto-escritura donde cobran poder y sentido conceptos como “madurez”, “apresto”, “dislexia”, “necesidades especiales” o “discapacidad”. En este enfoque de la lengua escrita ni siquiera los métodos o metodologías tienen sentido, pues se lleva al niño o la niña a nuevos estadios de adquisición de la lengua escrita convencional, mediante provocaciones constantes de nuevas hipótesis constructivas desde sus propios conocimientos.



De esta manera, el enfoque utilizado puede facilitar o dificultar el aprendizaje de la alfabetización, puede convertirlo en un proceso absolutamente mecánico (de base conductista) o en un proceso comprensivo, que adquiere significatividad y le es funcional a las circunstancias (de base constructivista).

Actualmente se conoce, según datos aportados por Emilia Ferreiro (1991) los modos de representación y significación que poseen los menores, los que se deben considerar para la enseñanza, dado que así el proceso se inicia desde los propios esquemas de elaboración, respetando los aprendizajes de cada niño y niña.

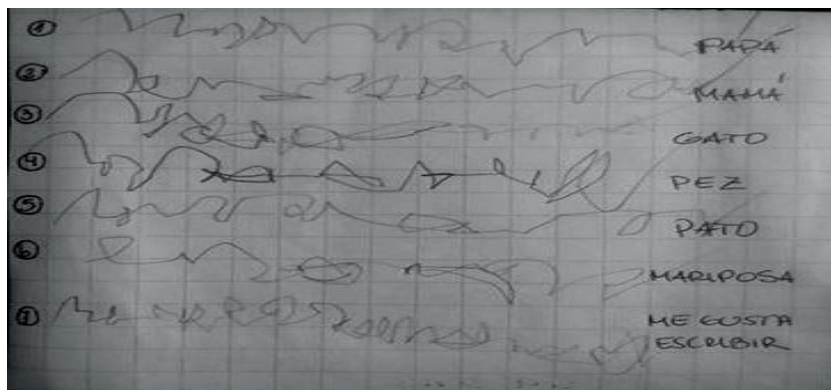
Etapas evolutivas en relación a la lengua escrita

Las etapas evolutivas en la construcción del sistema de significación que constituye la lengua escrita, dan cuenta que hay un proceso de apropiación de la escritura. Lo importante de estas etapas es que muestran evolución desde una etapa de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento de la lengua escrita. No son etapas enseñables, tampoco se relacionen con la maduración del niño porque el aprendizaje de la lectura y escritura es una construcción del sujeto que no repite ni reproduce las letras o palabras tal cual la ve ya que “*las estructuras superiores no se aprenden por mostración del resultado correcto*” (E. Durckworth, 1981) porque “*el conocimiento nunca es una copia de la realidad, nuestra cabeza no es una cámara fotográfica en la que va a quedar impreso lo que se nos presenta, siempre va a haber una actividad del sujeto y, por ende, un componente interpretativo propio*” (en Kaufman, 1989: 13).

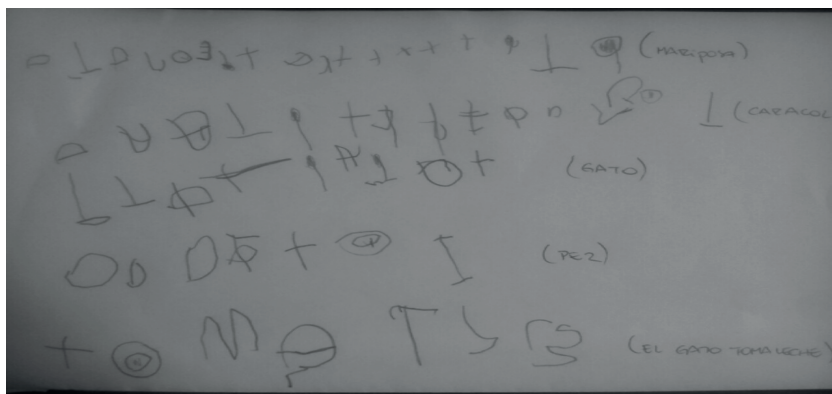
Las etapas por la que pasan los niños y niñas las vamos a caracterizar muy sintéticamente, en el deseo de profundizar más adelante, como producto de una investigación que estamos realizando actualmente en el tema.

Primer estadio: Etapa Pre-simbólica:

En esta etapa el niño realiza escrituras no diferenciadas. Sus escritos o grafías no significan. Los niños distinguen los grafemas de otros tipos de grafías, pero sin atribuirles significados previos. Sus producciones son rayas, palitos, pelotitas, letras, pseudoletas, etc.



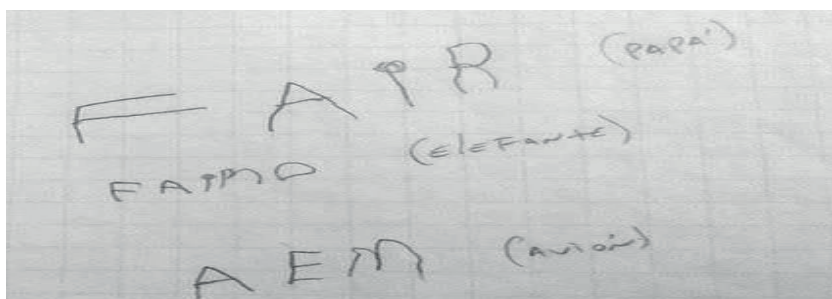
Antonia, 5 años 3 meses.



Ishi, 4 años 9 meses.

Segundo estadio: Etapa Pre-silábica:

Los niños y niñas no intentan establecer ningún tipo de correspondencia entre letras y unidades de sonido (Vernon, 2004). No obstante, establecen criterios que les permiten decidir cuándo una emisión de letras puede ser considerada como una unidad lingüística. En este sentido, los niños y niñas tienen ideas respecto de lo que puede ser escritura.



Javier, 9 años, 9 meses.

Estas ideas las podemos traducir en hipótesis, de las cuales tenemos:

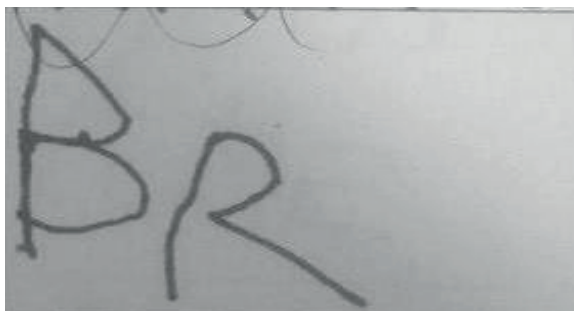
- Hipótesis de cantidad: Exigen una cantidad mínima de letras (dos o tres). Es decir cuando se enfrentan a “un nombre “de menos de tres el niño dice que: “no se puede leer porque son pocas”.
- Hipótesis de cantidad: Las letras que conforman dicha palabra deben ser a su vez distintas entre sí. Rechazan entonces emisiones como MMMMM indicando que *no se pueden leer porque están repetidas*.
- Para los niños que manejan estas hipótesis debe haber diferencias entre un nombre escrito y otro (esta diferenciación entre escrituras puede ser establecida cambiando el orden o la cantidad de letras que las componen). Aunque *camello* y *caramelo* comiencen con la misma

letra y fonéticamente sean similares, el niño escribirá palabras distintas, porque estos objetos son distintos.

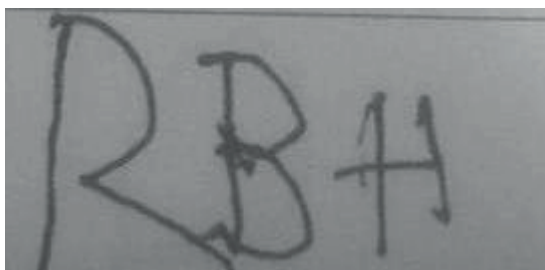
Tercer estadio: Etapa Silábica

Se va dando una relación más directa entre la estructura y las pautas sonoras. Dentro de esta etapa el niño es capaz de segmentar la palabra en sílabas, y se formula la hipótesis que a cada sílaba le corresponde una letra sin valor sonoro convencional; es decir, se plantea la hipótesis de que escribir es partir la palabra en partes sonoras asignándole una letra a cada parte.

Escrituras silábicas sin valor sonoro convencional: los niños comienzan a hacer correspondencias sonoras en la escritura, primero tomando a la sílaba como referencia. Es decir, a cada letra se le hace corresponder una sílaba de la palabra oral, aunque en un principio cualquier letra sea capaz de representar a cualquier sílaba.



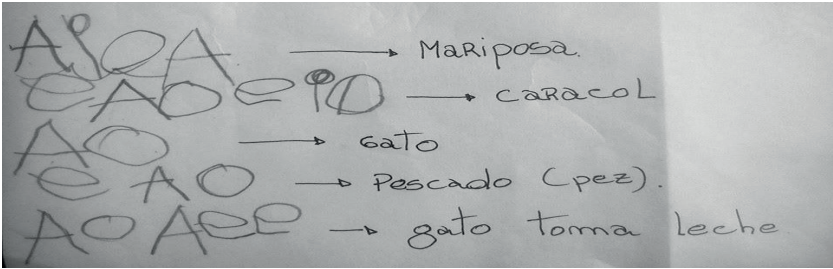
Anabella, (4 años) escribe gato.



Anabella (4 años) escribe pescado.

Cuando se le pide a Anabella que escriba *pez*, la niña decide escribir *pescado*, porque además de manejar una hipótesis silábica, la misma coexiste con la hipótesis de cantidad mínima, estas entran en conflicto, al ser un monosílabo le quedaría una escritura de una sola letra, y necesita entre dos o tres letras para que diga algo, por lo mismo como no puede resolverlo decide escribir algo que si le es posible realizar: *pescado*.

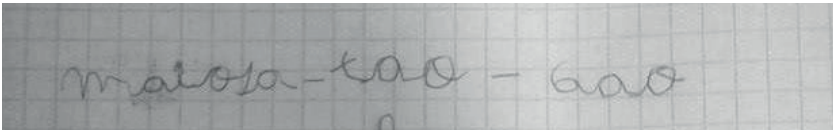
Escrituras silábicas con valor sonoro convencional: Los niños se dan cuenta de que las letras tienen valores sonoros convencionales, y van incorporándolos a su sistema silábico de escritura.



Renata, (5 años)

En la escritura de Renata, al igual que Anabella, vemos que decide escribir *pescado* en vez de *pez*, por la explicación que dimos anteriormente.

Escrituras silábico-alfabéticas: Los niños empiezan a usar un sistema aparentemente mixto de representación: en algunos casos representan cada sílaba con una letra, mientras que en otros empiezan a representar unidades sub-silábicas.



Martín, (6 años, 7 meses) escribe mariposa, caracol, y gato.

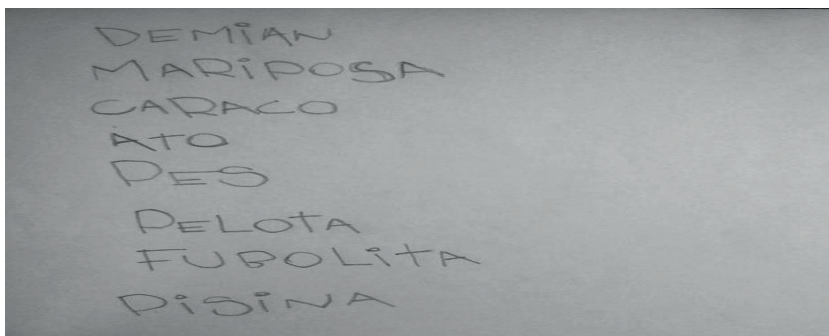
Cuarto estadio. Etapa Alfabética:

Llega a la etapa alfabética donde él o la estudiante realizan la correspondencia entre las mínimas unidades de la lengua oral y de la lengua escrita. En esta etapa se realiza la correspondencia grafema-fonema, pero esta a su vez pasa por una serie de conflictos cognitivos que es necesario tenerlos presentes para no confundirlos con “alteraciones” o “trastornos”, como usualmente se hace desde el paradigma positivista.

Puede, por ejemplo:

1. Invertir sílabas inversas y escribirlas en forma directa;
2. Puede omitir letras en sílabas complejas;
3. Puede agregar letras ahí donde le parece que debe alternarse consonante-vocal;
4. Puede confundir grafías de sonidos acústicamente próximos.

De manera consistente, los niños y niñas empiezan a usar el principio alfabético, aunque en un inicio les es difícil representar sílabas complejas donde hay dos consonantes juntas o diptongos.



Demián, 5 años 2 meses

A manera de conclusión: La didáctica de la alfabetización inicial

La consideración de cómo aprenden los niños y niñas a leer y escribir, aun antes de entrar al sistema escolar, deviene en un cambio conceptual del docente respecto de este objeto de estudio y de un modo de “hacer en el aula” coherente con dicho enfoque, lo que trae consigo una complejidad. Castedo (2007) al respecto señala:

“Es necesario señalar, en primer término, los conocimientos disponibles de las disciplinas que se ocupan tanto del objeto como del sujeto de enseñanza (la lingüística, la psicolingüística, la semiótica, la teoría de la enunciación, la historia de la lectura y la escritura, etc.). Cuando afirmamos que tales conocimientos constituyen un saber indispensable pero no suficiente, como sostienen Bronckart y Plazaola Giger (1998) y Lerner (1994; 2001b), entendemos que el campo educativo ha sido constantemente dominado por irrupciones aplicacionistas tanto desde la psicología de diversas orientaciones como desde las Ciencias del Lenguaje. Aunque siempre presentadas como “revelaciones científicas”, estas irrupciones suelen ser efímeras porque no alcanzan a proponer estrategias de conjunto ante la complejidad de los fenómenos que estudian. Seguramente la relación entre la parcialidad de estos saberes, en contraste con su carácter de indispensables, hace que esta vinculación resulte muy compleja. De aquí la dificultad para pensar su comunicación en el proceso de formación de los docentes.

El otro saber de referencia se vincula con la enseñanza de prácticas que el maestro ya realiza –y sobre las que posee conocimientos en uso– relativas a la lectura, la escritura, los objetos que estas producen y los textos inscriptos en géneros históricamente definidos. Al menos, posee sobre ellos alguna traza de actividad metalingüística no consciente, o actividad epilingüística. Esto es particularmente importante porque no sucede con la enseñanza de todas las disciplinas (Castedo, 2007: 43-44).

Estos saberes con los que el docente básicamente debe contar, tienen un propósito que excede la escuela y los programas de estudio, dado que se quiere que la mayoría de los niños acceda a la cultura escrita (y no simplemente a un

código). Y aquello no es independiente de la forma, del hacer en el aula, hay una relación entre lo que los niños aprenden y cómo lo aprenden y la didáctica. Dicho de otro modo, la didáctica no es inocente. Por ello es necesario no sólo mantener una vigilancia epistemológica, sino, también, además, evolucionista respecto de las propias características del o la estudiante.

Por ello, algunos principios didácticos imprescindibles a considerar y conciliar “como los niños y niñas aprenden” y la sala de clases, son los mencionados por Castedo (2007):

- *Qué se pretende enseñar y, si existe investigación al respecto, cómo se lo ha enseñando históricamente y con qué efectos.*
- *Qué situaciones presentar para enseñar esos contenidos y con qué consignas iniciar las clases con los alumnos.*
- *Qué formas de organización del grupo son posibles, cómo se distribuyen los roles entre alumnos y docente o entre diferentes alumnos, qué formas de organización y distribución de roles no favorecen la participación de los alumnos y dificulta construir el contenido.*
- *Qué materiales son necesarios, quién los selecciona, cómo y en qué momento.*
- *Qué se espera de los alumnos, cuáles son sus primeras respuestas, qué intervenciones del docente permiten acercar a los niños al saber en cuestión, cómo advertir si avanzan o no, etcétera. (pág. 49).*

De más está considerar que la concepción de la lengua escrita como un sistema de significación, representa un giro copernicano en la adquisición de la alfabetización inicial, dado que el centro de interés de este proceso es directamente el niño, la niña y no el profesor, puesto que este enfoque se centra en la potenciación de nuevos estadios del desarrollo (aprendizaje) y no en los métodos de enseñanza.

Referencias

Braslavsky, Berta (1973). *La Querrela de los Métodos en la Enseñanza de la Lectura*. B. Aires: Kapeluz.

Castedo, Mirta (2007). “Notas sobre la didáctica de la lectura y escritura en la formación continua de docentes”. En *Lectura y Vida*, N° 2, vol 28 ,33-58. Buenos Aires.

Castedo, Mirta (1982). “Conocimientos lingüísticos para el aprendizaje de la lectura”. En *Lectura y Vida*, año 3, N° 3, 4-11. Buenos Aires.

Elichiry, Nora (1991). *Alfabetización en el Primer Ciclo Escolar*. UNESCO. Santiago de Chile.

Elichiry, Nora (2009). *Escuela y Aprendizaje*. Argentina: Ediciones Manantial.

Durckworth, 1981, citado en Kaufman, Castedo, Teruggi (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Ferreiro, Emilia (1975). *Problemas de la Psicología Educacional*. Producciones Editoriales. Buenos Aires: IPSE.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio (comps.) (1991). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. México: Siglo XXI.

Ferreiro y Teberosky (1993). *Los sistemas de escritura y el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia (1993). "Alfabetización de los niños en América Latina". Proyecto principal de educación. Boletín 32. UNESCO, Santiago de Chile, Diciembre.

Ferreiro, Emilia (2002). *Los hijos del Analfabetismo*. México: Siglo XXI. 8ª edición.

Manosalva, Sergio (1995). "En Lectoescritura no se parte de Cero". En Revista de Educación N° 224, Santiago de Chile, Marzo.

Manosalva, Sergio (2007). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Enfoque psicogenético*. Santiago de Chile: Mapa Ltda.

Rivera, Diana (1999). "Un nuevo acercamiento a la alfabetización: el lenguaje integral. El proceso de aprender a leer". En *Al son de los tiempos: procesos y prácticas de la lectoescritura* (9-33). Puerto Rico: Editora Centenario S.A.

Vernon, Sofia (2004). ¿Qué tanto es un pedacito? Análisis que los niños hacen de las partes de la palabra en Enseñar y aprender la lengua escrita. (19-40) México: Aula Nueva, SM editores.

Vigotsky, Lev (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vigotsky, Lev (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En Obras escogidas, Tomo III, Madrid: Visor distribuciones S.A. (1995).

Vigotsky, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.