



ESCUELA DE EDUCACION

ALFABETIZACION INICIAL: DESARROLLO EVOLUTIVO DE LA LENGUA  
ESCRITA. ESTUDIO MONOGRAFICO

Alumnas: Beas Isla, Bárbara

Cañas Tudor, Yasna

Ponce Pérez, Rosa

Profesor Guía: Manosalva Mena, Sergio

Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación con mención en discapacidad mental y  
trastornos del lenguaje oral.

Tesis para optar al título de Educadora Diferencial con mención en discapacidad mental y  
trastornos del lenguaje oral.

Santiago, Diciembre de 2013.

### **Agradecimientos**

En primer lugar quisiéramos agradecer respetuosamente a nuestro asesor, el Profesor Sergio Manosalva por ser la piedra angular de todo este cuerpo de conocimiento puesto a nuestra disposición y otorgado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, de quién destacamos sus constantes consejos, recomendaciones y críticas que nos desafiaron constantemente a aumentar y superar nuestras metas.

Finalmente quisiéramos también agradecer a todos los integrantes de nuestra Escuela de Educación, en especial a los profesores, quienes al entregar lo mejor de sí, permitieron que pudiésemos aprender constantemente y recorrer el hermoso espiral ascendente del saber. A los administrativos y personal auxiliar que colaboró activamente en que nuestra estancia en la Universidad fuera siempre grata.

## **Dedicatorias**

Bárbara del Pilar Beas Isla:

Es muy difícil encontrar las palabras que logren reflejar el enorme agradecimiento, que sentimos por aquellas personas que nos ayudaron a finalizar este largo proceso. Quiero comenzar reconociendo el apoyo que hemos recibido de nuestras familias. También reconocer el trabajo de nuestro profesor guía Sergio Manosalva, por su dedicación, compromiso y gran paciencia.

Así mismo, a cada uno de los profesores que nos acompañaron durante estos largos años, fundamentalmente por su entrega, paciencia y disposición, por ofrecernos su apoyo y las herramientas requeridas para aspirar a ser buenas profesionales y mejores personas.

Yasna Danitza Cañas Tudor:

Durante este largo camino emprendido hace tiempo atrás, aspiramos como grupo de trabajo llevar a cabo un gran proyecto, en el cual se invirtió tiempo y energía para poder desarrollarlo de la manera más óptima. Sin embargo, en el proceso surgieron algunos obstáculos de diferente índole que de alguna manera dificultó su fluidez, pero jamás perdimos la convicción de no concluir. Gracias al grupo de trabajo por perseverar y a todas las personas que nos apoyaron y valoraron nuestras capacidades.

Rosa María Ponce Pérez:

Quisiera agradecer a los profesores que han dado lo mejor de sí para lograr sacar una generación de buenas profesionales. A nuestra Universidad por su apoyo y dedicación, y finalmente a mi familia por el sacrificio para salir adelante.

## Tabla de Contenidos

Tabla de Contenidos .....	4
Introducción.....	6
Capítulo I: Alfabetización .....	8
1.1 Alfabetización Inicial .....	8
1.2 Enfoque Tradicional de Alfabetización.....	10
1.3 Enfoque Actual.....	12
1.4 El rol del profesor en la alfabetización escolar.....	16
Capítulo II: Contraste entre Lectura, Escritura y Lengua Escrita.....	17
2.1 Concepto de Lectura.....	18
2.2 Concepto de Escritura.....	18
2.3 Lengua Escrita .....	20
Capítulo III: Aportes Teóricos.....	21
3.1 Conductismo.....	21
3.2 Humanista.....	26
3.3 Constructivismo.....	27
3.4 Enfoque histórico – sociocultural .....	35
3.5 Lingüística .....	39
3.6 Psicogénesis del conocimiento.....	45

Capítulo IV: Desarrollo evolutivo de la lengua escrita .....	48
4.1 Etapas del desarrollo de la lengua escrita.....	49
Conclusiones.....	57

## Introducción

De generación en generación, los métodos tradicionales en el ámbito educativo han imperado en el marco de la alfabetización inicial, aminorando el pensamiento natural que poseen los niños y niñas al otorgar pautas preestablecidas sobre lo que deben aprender y reproducir, de tal manera que el objeto del conocimiento que en este caso es la lengua escrita se ve reducido por los repetidos y monótonos ejercicios de codificación y decodificación al que se ven enfrentados los niños y niñas en sus experiencias alfabetizadoras.

Las instituciones educacionales pretenden preparar a los alumnos con las herramientas y conocimientos que a su parecer son de calidad. Sin embargo, quizás de manera inconsciente, no nos percatamos del daño que puede provocar en el pensamiento creativo y autónomo del niño o niña. Al citar el típico y conocido ejercicio “ mi mamá me mima” o el clásico aprestamiento a través del cual se debe copiar, graficar y modelar letras , silabas palabras o frases de manera sistemática nos lleva a la reflexión ¿eso es lo que realmente importa?¿ La absoluta relevancia de la habilidad motriz?. En este sentido, la presente investigación pretende plasmar cualitativamente lineamientos generales que reflejen una clara valorización de la alfabetización inicial con el propósito de abordar la construcción y la importancia del desarrollo evolutivo de la lengua escrita, a través de, una mirada constructivista.

Se pretende hacer una crítica de los ideales encasillados en un currículo rígido y autoritario, con claros intereses instruccionales e informadores, como lo plantea la teoría conductista.

Es trascendental que todo ser humano que se vea enfrentado al aprendizaje de la lengua escrita, goce de un espacio para la participación proactiva en su proceso de aprendizaje, asociado a un currículo flexible, creativo e innovador.

Por lo tanto, es fundamental presentar los distintos enfoques teóricos que de alguna manera nos dan a conocer el camino más apropiado para la construcción del conocimiento de la lengua escrita, para que nuestros niños y niñas sean lectores y escritores autónomos competentes, reflexivos y críticos.

## Capítulo I: Alfabetización

### 1.1 Alfabetización Inicial

*“La palabra alfabetización, que parece haberse formulado por primera vez a fines del siglo XIX, se ha generalizado en los tiempos recientes”* Braslasvky, 2009, pues son múltiples investigadores que se han preocupado de indagar intensamente su concepto. *“En el año 1987 tuvo lugar en la Universidad de Pensilvania un simposio donde Richard Enezky afirmó que el vocablo literacy (equivalente a “alfabetización” en español) es “una de esas clases de términos autopositivos, como “libertad”, “justicia”, “felicidad”, que asumimos por su contenido y cualidades necesarias y sus deseables atributos en nuestra cultura. Pero que bajo una indagación más profunda se hace vastamente más compleja y a menudo alusiva sin producir una caracterización simple o una definición”*(Braslasvky, 2009, p.59).

*“Por su parte, en el diccionario de alfabetización de International Reading Association y National Association for the Education of Young Children (1998) se enumeran 38 “tipos de alfabetización” y se dice que “un consenso sobre una definición única de alfabetización es casi imposible”. Prefiriendo el uso plural de “alfabetizaciones”, enumera varias definiciones que se refieren a habilidades de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales, la extensión del término para nuevas competencias y, más aún, como estrategia de liberación en la “capacidad de leer el mundo”, como lo propuso Paulo Freire”* (Braslasvky, 2009, p.59-60).

Para el diccionario de la Real Academia Española (2013) es *“acción y efecto de*



*alfabetizar*”, mientras que “alfabetizar” aparece definido como “poner por orden las letras” o “enseñar a leer” (Braslasvky, 2009, p.60).

*“Las definiciones y conceptos de la alfabetización se han ampliado considerablemente en los últimos 50 años bajo la influencia de los trabajos de investigación y las prioridades en materia de políticas a nivel internacional y nacional. En todas las definiciones, la alfabetización encarna las competencias de lectura y escritura”* (UNESCO, 2006, p. 23). Históricamente, se ha validado la alfabetización desde un punto de vista rígido y limitado, donde su importancia ha radicado más bien en conocer las letras del abecedario, y así aprender a leer, considerando a la lectura como un mero proceso de decodificación. Asimismo, la escritura se ha reducido principalmente a una habilidad de carácter motriz.

Obviamente, la alfabetización como proceso puramente social, cultural y cognitivo, significa más que eso e implica abordarlo desde varias aristas dado su nivel de complejidad. Sin embargo, en una visión más actual, *“muchos educadores han llegado a considerar la alfabetización como un proceso activo de aprendizaje que entraña una concienciación social y una reflexión crítica susceptibles de facilitar la emancipación de las personas y los grupos para promover cambios en la sociedad”*. (UNESCO, 2006, p.23).

Por lo tanto, de acuerdo a los antecedentes registrados de las diversas concepciones del término, es casi inverosímil formular una definición única de alfabetización, pero es importante concebirla desde una concepción amplia y bajo un paradigma constructivista, frente a un ser humano activo, reflexivo y capaz de explorar todo lo que le rodea incursionando en nuevos aprendizajes.

## 1.2 Enfoque Tradicional de Alfabetización

En cuanto al enfoque tradicional de la alfabetización, desde el ámbito pedagógico se ha abordado desde una perspectiva mecanicista. Desde el paradigma tradicional se aborda el aprendizaje de la lectura y escritura a través de métodos, entre ellos el más tradicional es *“el método sintético que ha insistido, fundamentalmente, en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía”* (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.18).

Si bien pueden existir discrepancias entre los partidarios del método sintético, hay un punto en lo que existe acuerdo unánime, y es que inicialmente el aprendizaje de la lectura y escritura es una cuestión mecánica; intentando adquirir la técnica del descifrado del texto (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Debe entenderse esa mecánica de la lectura como la asociación fonema-grafema, en el sentido del dominio de una técnica que pone énfasis en las aptitudes auditivas y visuales. (Avendaño y Baez, 2000). Este método que se usa generalmente en las prácticas pedagógicas de la alfabetización, tiene base conductista y se somete al paradigma reduccionista que responde a la teoría asociacionista. Un partidario de esta práctica mecanicista es el lingüista Leonard Bloomfield (1942) (En Ferreiro y Teberosky, 1979) que justificó respecto que la principal causa de las dificultades para comprender el contenido de la lectura es el dominio imperfecto de la mecánica de la lectura (Ferreiro y Teberosky, 1979). Este mecanicismo lleva a dicotomizar el aprendizaje en dos momentos discontinuos: cuando no se sabe, inicialmente, hay que pasar por una etapa mecánica; cuando ya se sabe se llega a comprender, momentos claramente representados por la secuencia clásica

*“lectura mecánica, comprensiva. Este método se reduce basándose en el desfavorable refrán: La letra con sangre entra”* (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Existe además el método analítico que reacciona contra los postulados del método sintético, y este consiste en afirmar que la *“lectura es un acto global e ideovisual”* (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.20).

En definitiva lo que se logra con estos métodos tradicionales es imponer ciertas vías de aprendizajes para los niños y niñas. Peso y Vilarrubias (1989) sintetizaron lo siguiente de acuerdo a lo anteriormente señalado, denotando que en primer lugar la enseñanza se realiza básicamente en un solo sentido y se basa en la transmisión de conocimientos del maestro hacia el niño. En segundo lugar el interés o la motivación es de carácter extrínseco. Los niños desarrollan una buena actitud más centrada en la voluntad de agradar al maestro y a los mayores que no en el interés-intrínseco-que despierta el indagar sobre los usos y el propio funcionamiento de la lengua escrita. En tercer lugar es el sentido que se da a los errores, los cuales tienden a ser evitados y a que se consideren negativos para el aprendizaje. Finalmente se confunden las habilidades de leer y las de escribir, las cuales presentan aspectos comunes y diferentes. Frente a estas interrogantes Avendaño y Baez (2000) plantearon que el proceso de alfabetización se disocia del uso funcional del texto escrito.

Ambos métodos se preocupan principalmente de las estrategias perceptivas, auditivas y visuales, que de acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979) descuidan dos aspectos fundamentales en la alfabetización: La competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas.

En un texto posterior, Ferreiro (1993) sostiene que es preciso desplazar el eje de la discusión pedagógica centrada en una disputa metodológica, es en el proceso de aprendizaje donde hay que centrarse y no en el de la enseñanza. Este proceso, propio del sujeto que aprende, autónomo, no está, ni puede estar predeterminado externamente por ningún método. (Avendaño, 2000)

### **1.3 Enfoque Actual**

En el Foro Mundial sobre la Educación que tuvo lugar en Dakar en abril de 2000, se elaboraron los lineamientos del Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización que se desarrolló entre los años 2003 y 2012. Se basa en una “visión renovada de la alfabetización” que comprende a todos- gobiernos, comunidades, organismos internacionales- y trasciende las edades; implica asegurar niveles efectivos y sustentables y oportunidades en la familia, la comunidad, el lugar de trabajo, los medios de comunicación. La “Educación para Todos” implica políticas activas y esfuerzos colectivos para que las personas y los grupos alfabetizados hagan uso efectivo de ese conocimiento” (UNESCO, 2006)

Resulta enriquecedora la perspectiva que va tomando esta nueva visión de alfabetización, en que la sociedad se compromete a valorar su importancia, en que todos y todas seamos parte de ello. Además, es importante asegurar de manera equitativa las condiciones y oportunidades necesarias para usar y desarrollar la alfabetización como un medio de aprendizaje significativo y permanente.

En el ámbito del aprendizaje si “se propone desarrollar la competencia comunicativa, formando usuarios autónomos de la lengua, entonces no existe otra opción que reconocer los principios del aprendizaje constructivista. Esto significa que se tendrá en

cuenta un marco teórico que incluye diversas teorías que coinciden en el principio común de que el conocimiento es una construcción personal” (Ortiz y Robino, 2003, p.38), es decir, *“se debe tener en cuenta la llamada transposición didáctica, por la cual el objeto de conocimiento sufre una serie de transformaciones a fin de ser enseñado. El lingüista posee un interés científico ante la lengua como objeto de conocimiento. En cambio, los alumnos son usuarios del sistema. A ellos les interesa la práctica lingüística. En consecuencia es necesario centrar la atención en el aprendizaje de la lengua en uso”* (Ortiz y Robino, 2003, p.38). Enseñar desde una perspectiva trascendental como la constructivista implica *“plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y dando la información necesaria para que los niños realicen esa reconstrucción”* (Ortiz y Robino, 2003, p.39).

Lerner (1996) planteó que tales situaciones para convertirse en problemáticas deben poseer dos condiciones: Permitir que los alumnos activen esquemas de asimilación que ya han construido pero que no sean suficientes y favorecer la construcción de nuevos conocimientos o la posibilidad de establecer nuevas relaciones entre los ya elaborados.

*“En el caso de la lengua escrita, ¿cuándo la situación planteada es problemática? Cuando se usa la lengua, leyendo o escribiendo. Cada situación en la que el niño lee o escribe, se transforma en un problema que debe resolver: tomará decisiones, comparará, inferirá, preguntará”* (Ortiz y Robino, 2003, p.39), en definitiva, un niño o niña con cierto nivel de autonomía, capaz de valerse por sí mismo, progresivamente irá adquiriendo seguridad y confianza de sus propias acciones.

Desde esta perspectiva, la relación didáctica está constituida por una tríada que interactúa entre sí; las constituyen: el conocimiento, el alumno y el docente. Por lo tanto

hay que tomar en cuenta las necesidades e intereses de los niños, reconocer y atender a cada uno según sus características. *“El proceso de aprendizaje no es igual en todos los sujetos. No aprendemos todos de la misma forma. La manera en que se aprende y el ritmo dependen de las características singulares de cada uno y varían según las capacidades, las motivaciones y los intereses personales”* (Ortiz y Robino, 2003, p.40), por eso, es vital que el docente no ignore la diversidad de sus estudiantes.

Además, de acuerdo al enfoque constructivista, *“poseer una actitud reflexiva e investigativa sobre la práctica docente, solo permitirá enriquecerse profesionalmente. Entender que el cambio no es sólo metodológico y técnico; se trata de un cambio de actitud del docente. Se trata de una mirada diferente del alumno, de cómo aprende y de cómo se le enseña para que su aprendizaje profundice cada vez más en ese objeto de conocimiento que es la lengua escrita”* (Ortiz y Robino, 2003, p.40).

Un clima adecuado dentro de la propuesta constructivista supone todo lo contrario a la actitud pasiva de los estudiantes, donde su débil función corresponde a escuchar sin interrumpir al maestro “que todo lo sabe”. Un verdadero clima constructivista se desarrolla *“Sólo en un medio donde el niño pueda preguntarse sobre el objeto de conocimiento, donde el alumno tenga poder de intervención y sus docentes sean “facilitadores” de este camino de exploración, donde elabora hipótesis que verifica luego. Un aula en donde el aprendizaje es cooperativo, permanente y también incidental”* (Ortiz y Robino, 2003, p.43).

Cabe mencionar conjuntamente que la lectura, la escritura y la oralidad están relacionadas entre sí, por lo que *“el docente deberá diseñar situaciones comunicativas medianamente pautadas, que orienten al niño para el uso espontáneo de la oralidad en*

*situaciones cada vez más complejas” (Ortiz y Robino, 2003, p.44). “El aula es, además, el espacio para relatar sucesos de la vida cotidiana, reconstruir experiencias de aprendizaje o experiencias culturales para compartir con los compañeros, etcétera; todas estas interacciones favorecen el enriquecimiento lingüístico” (Ortiz y Robino, 2003, p.47).*

Crear un ambiente lector implica una mirada constructivista, si queremos que los niños y niñas descubran para qué aprender a leer. *“La significatividad de las acciones lingüísticas que realiza es una de las premisas básicas para la adquisición sistemática de la lectura y escritura” (Ortiz y Robino, 2003, p.48). El rol mediador del adulto, involucra acercar a los niños al mundo letrado, hacer que los niños y niñas potencien “el desarrollo del pensamiento y de las competencias, como también la toma de conciencia, la capacidad de reflexión y el crecimiento del espíritu crítico” (Ortiz y Robino, 2003, p.47). Asimismo, los niños y niñas como constructores de su propio conocimiento, ya poseen experiencias previas con la escritura, a través de sus producciones espontáneas. “Los niños expresan en esas escrituras espontáneas sus saberes acerca del sistema de la lengua; esto no quiere decir que esos saberes coincidan con el saber socialmente convalidado” (Ortiz y Robino, 2003, p.55). Es importante que durante el proceso de escritura, el docente oriente y apoye a los niños y niñas para superar los errores que vayan surgiendo.*

Por lo tanto, desde esta mirada, donde se aspira a tener niños competentes lingüísticamente, constructores de significado, considerando sus propias experiencias dentro del contexto al cual pertenece, *“es imprescindible crear un ambiente alfabetizador, donde el niño vea a diario carteles, afiches y murales con las frases y las palabras que aprende, donde frecuente libros y revistas. Ver, tocar, escuchar toda la información que le*

*concierno y estar rodeado de materiales escritos son estímulos indispensables” (Ortiz y Robino, 2003, p.55).*

#### **1.4 El rol del profesor en la alfabetización escolar**

Es primordial considerar el rol de los profesores en las escuelas, como un aporte fundamental en el aprendizaje de la lengua escrita de niños y niñas de diversos niveles educativos, especialmente en la incidencia que pueden provocar estos aprendizajes ya desde las edades más tempranas. *“El profesor es un mediador-un “agente de la cultura” quizá-del proceso en que el alumno se encuentra con el texto escrito y de los procesos de codificación y decodificación de la palabra escrita”.* (Ferreiro y Gomez, 1991, p.338).

Rescatando tal sugerencia es importante que los profesores tengan una actitud innovadora con diferentes estrategias de participación para abordar las actividades ligadas a la lengua escrita, transformando este acto desde una actividad de carácter individual y solitaria dirigida principalmente por el profesor (como ha sido regularmente) a ser un evento eminentemente colaborativo, social y natural. Este acto se enriquece al considerar las diferentes experiencias previas que poseen cada niño y niña basada en lo que aprende en otros contextos además de la escuela (Ferreiro y Gomez, 1991)

Seguir el clásico patrón autoritario que las escuelas han mantenido por años, donde la relación adulto-niño se ha fundado en una relación jerárquica de verticalidad, en la que profesores buscan homogeneización por sobre las diferencias, ignorando quizás la existencia de una diversidad social y cultural. Así, se niega la oportunidad de que niños y niñas se apropien y hagan suya sus actividades de lectura y escritura, corriendo el riesgo de que pierdan la motivación de este proceso de aprendizaje de la lengua escrita.



## **Capítulo II: Contraste entre Lectura, Escritura y Lengua Escrita**

A lo largo del presente trabajo se ha logrado denotar que la alfabetización tiene que ver con las actividades de lectura y escritura, de manera tal que, se considera fundamental comprender la interrelación de ambos procesos.

Tradicionalmente se han distinguido las actividades de lectura de las actividades de escritura, es decir, los niños primero aprendían a leer y luego a escribir. Posteriormente, se consideraba que leer y escribir había que enseñarlas y se debían aprender juntas. Se trataba de una misma actividad, con dos fases, denominada a menudo lectoescritura (Fons-Esteve, 2004).

Esta concepción usada tradicionalmente se limita en entender que “leer era recibir, escribir era producir”, pues claramente no responde a una visión holística de lo que significa la lengua escrita. Pero dentro de este paralelismo, leer iba siempre antes del escribir. Primero se enseñaba qué decía un texto, una palabra, o cómo sonaba una grafía, después se escribía; lo que no se había enseñado no se podía escribir.

Como señalaron Ferreiro y Teberosky (1979) esta simetría entre leer y escribir estaba influida por otra idea: la de concebir la lectura y la escritura como habilidades que implican únicamente procesos cognitivos periféricos, fundamentalmente procesos visuales, motores y auditivos.

Actualmente, es preciso hacer reconocimiento en que leer y escribir son actividades en las que existe diferencia, pero que también se relacionan entre sí. Leer y escribir están interrelacionados fundamentalmente porque hacen referencia a un mismo hecho que es objeto de conocimiento: el texto escrito. Entendido no como un código de transcripción del habla, sino como un sistema de representación gráfica del lenguaje (Ferreiro, 1993).

## **2.1 Concepto de Lectura**

Leer es un proceso mediante el cual se comprende el texto escrito. Esta definición está basada en el modelo interactivo donde se pretende destacar la relevancia que tiene el término “comprensión” sobre el concepto de lectura. (Fons Esteve, 2004).

En la actualidad, el concepto de lectura debe implicar la comprensión del texto escrito, sin embargo, cuesta trabajo apartar del concepto de lectura sólo como habilidad de decodificación. Leer no es decodificar, leer es construir significado en la lectura. Es importante considerarla como una competencia (Pemjean, 2011).

Basándose entonces, en los aportes de Solé, la concepción de lectura como comprensión del texto escrito implica lo siguiente:

1. Leer es un proceso activo, porque quien lee debe construir el significado del texto interactuando con él.
2. Leer es conseguir un objetivo, ya que siempre leemos por algún motivo, con alguna finalidad.
3. Leer es un proceso de interacción entre quien lee y el texto.
4. Leer es implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua.

(Fons Esteve, 2004).

## **2.2 Concepto de Escritura**

Escribir es el proceso mediante el cual se produce el texto escrito. La relevancia está puesta en la “producción del texto escrito”. Producción en el sentido de elaboración del escrito, hecho que implica pensar en el receptor, en el mensaje, en la manera en que quiere manifestarse quien escribe, etc. Se trata de dar forma al escrito y reajustar todas las

variables para conseguir un texto escrito portador del significado deseado por el autor (Fons Esteve, 2004).

Al igual que la lectura, la escritura también significa construir y a la vez producir significado y no sólo imprimir letras y/o palabras sobre el papel, fijándose en la prolijidad de la caligrafía o que la grafía corresponda al fonema. Así se va dejando de lado el proceso global de la producción del texto.

A nivel de escritura propiamente tal Uta Frith (1985, en Iribarren, 2005) desarrolló diversas investigaciones en población de niños sin dificultades de aprendizaje y con dificultades de aprendizaje (dislexias), desde una perspectiva de comparación y estudio, a objeto de sistematizar un proceso constante de adquisición y desarrollo de la lengua escrita. Logró distinguir tres fases consideradas claves y relevantes del proceso: fase logográfica, fase alfabética y fase ortográfica.

- Fase logográfica: planteó que en un inicio el aprendizaje del niño se desarrolla partiendo de la conciencia fonológica. Al inicio del aprendizaje de la escritura el niño/a comienza a desarrollar la conciencia fonológica pero aún no es capaz de reflexionar sobre la correspondencia entre los signos gráficos y los sonidos del lenguaje, por lo que su escritura aún se basa en la reproducción de dibujos. Por ello aprenden a escribir muy pocas palabras, por ejemplo su nombre, pero lo hacen de modo global, es decir, como una copia de un dibujo.

- Fase alfabética: Durante la fase alfabética los niños comienzan a utilizar letras y existe un mayor desarrollo de la conciencia metafonológica, lo cual es fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura. Durante la etapa alfabética los niños aprenden los grafemas de su lengua y comienzan a asociarlos a los fonemas que representan, aunque cometen

numerosos errores de sustitución de unos grafemas por otros, de escritura en espejo de grafemas y números, por los errores de omisión, adicción o inversión del orden de los grafemas y sílabas.

- Fase Ortográfica: En esta fase los niños comienzan a escribir palabras de manera directa, por lo que, al haber almacenado el patrón ortográfico de numerosas palabras en su almacén de léxico ortográfico, escriben con mayor rapidez las palabras frecuentes, pueden escribir correctamente las palabras irregulares y dejan de cometer errores de ortografía arbitraria.

Además, cuando comienza la fase ortográfica el niño aplica directamente todo lo aprendido en etapas anteriores.

### **2.3 Lengua Escrita**

Kozulin, Gindis, Ageyev y Miller (2003) en relación con los estudios planteados por Vygotsky en 1934 señalaron que para lograr la construcción de la lengua escrita se requiere alcanzar una madurez cognitiva, física y cultural, en donde a nivel cognitivo y físico se complementan aspectos biológicos, corporales y psíquicos. A nivel cultural se desarrolla la capacidad de establecer relaciones entre pares o con adultos.

El concepto de lengua escrita sería un sistema de representación del entorno, lo que permite acceder al mundo letrado, enfatizando la comprensión de lo que se lee y escribe como herramienta fundamental para el desarrollo integral del sujeto.

En la medida en que el constructivismo permite ir desarrollando constantemente todos los preceptos asociados al desarrollo del lenguaje, la lengua escrita se construye a través de interacciones sociales, culturales y familiares.

## Capítulo III: Aportes Teóricos

### 3.1 Conductismo

Para plantear la Teoría Conductista, hay que remitirse a la filosofía empirista de John Locke, que en 1690 propuso una forma de entender el comportamiento humano, o a Rene Descartes, quién otorga el sustento a los empiristas y asociacionistas británicos, al plantear que todo conocimiento proviene necesariamente de los sentidos (basado en la tabula rasa de Descartes) (Domjan, 2010)

Los inicios de la Teoría Conductista se basan en los estudios de reflejos desarrollados por Pavlov, que recibiría el Nobel en 1904 y que sistematizó todos sus procesos en 1955. Pavlov desarrolló la asociación de estímulos basado en emparejarlos para determinar cuanta fuerza se lograba en la conducta. Descubrió que a medida que existe la presentación de un estímulo neutral y arbitrario (como un timbre), con otro como la comida, que está estrechamente ligado a una respuesta, en la medida en que existan más ensayos, mayor fuerza existirá en la asociación. Descubriendo la repetición y asociación de reflejos conductuales. Esto dio origen al aprendizaje y reforzamiento de los preceptos educativos que rigieron alrededor de 100 años a todas las academias y escuelas del mundo occidental. Luego vendría el condicionamiento operante, de la mano del más importante precursor, B.F. Skinner, que en 1934 propuso un análisis experimental de la conducta de los organismos (Domjan, 2010).

A nivel de reflejos, Pavlov (1955) determinó la existencia de dos grupos de reflejos: Uno fijo e innato de reflejos simples y otro grupo de reflejos adquiridos, que se forman emparejando estímulos que previamente eran neutros con un estímulo que desencadene un

reflejo innato. Estas respuestas, de acuerdo a la neurobiología, han sido contrastadas con los mapeos cerebrales, demostrando la asociación neurológica y conductual (Domjan, 2010).

Otro gran teórico del aprendizaje de la ciencia de la conducta fue Thorndike (1898), que planteó la Ley del Efecto como la responsable del aprendizaje de las nuevas conductas. La ley del efecto plantea que “si la respuesta va seguida de un hecho agradable o satisfactorio, la asociación estímulo – respuesta se fortalece”, de lo contrario “si la respuesta es seguida de un hecho molesto la asociación se debilita”. La diferencia con el condicionamiento pavloviano es que la consecuencia de la respuesta no está implicada en la asociación. La consecuencia solo serviría, bajo el criterio de este científico para fortalecer la asociación entre la conducta y la situación de estímulo (Domjan, 2010)

El proceso de aprendizaje actual en el paradigma conductista se basa eminentemente en los preceptos del Condicionamiento Instrumental, que corresponde a un proceso por el cual las respuestas sirven de instrumento para producir consecuencias y la frecuencia de aparición de una conducta queda modificada también por sus consecuencias. Esto quiere decir que un aspecto de la conducta sirve de instrumento para provocar la aparición de un estímulo consecutivo, logrando que la conducta se desarrolle por las consecuencias que se produce (Domjan, 2010)

El reforzamiento de la conducta es clave para que ésta se mantenga. De acuerdo al paradigma conductista, las calificaciones son reforzadores o inhibidores conductuales, así como todo sistema de clasificación y calificación existentes en las aulas del mundo occidental. Es decir, la importancia de la nota es clave para que se preserve la conducta. Estos procedimientos básicos son cuatro y se clasifican en: (a) Reforzamiento Positivo: Entregar algo positivo. El claro caso de que un niño se saca una calificación sobresaliente y

la mamá lo premia con un chocolate o recibe las felicitaciones de su maestra. (b) Castigo tipo I: Entregar algo negativo. Todo tipo de castigo frente a un estímulo aversivo, como puede ser frente a una nota baja, la mamá lo castiga. Es “dar algo malo”. (c) Castigo tipo II (O entrenamiento por omisión): Se basa en la supresión de algo positivo, como por ejemplo una beca que un estudiante se había ganado, pero por obtener un bajo rendimiento, se la quitan, y (d) Reforzamiento negativo (o escape u omisión): Corresponde a quitar algo malo, es decir, si el niño se saca un 7.0 y estaba castigado, se le levanta el castigo (Domjan, 2010)

A las conductas no reguladas en el condicionamiento operante o instrumental, se les denomina Desamparo Aprendido, cuando los estímulos ya sean apetitivos o aversivos y se producen independiente de la conducta en cuestión (Domjan, 2010)

A nivel de creación de conductas, el modelo conductista reconoce al moldeamiento como el procedimiento más utilizado para crear conductas que no hubieran aparecido en un sujeto, o tardaran mucho en aparecer, como por ejemplo, la experiencia de aprender a hablar, a leer y las cuatro operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división, se adquieren a través de este proceso, que de acuerdo a McAuliffe (2005) son adquiridas a través de la consecución gradual de una conducta final o comportamiento meta que antes no existía en el organismo y que tenía una baja probabilidad de ocurrencia por sí sola. (Domjan, 2010)

El ejemplo de la importancia del moldeamiento en la educación es crucial, puesto que en la experiencia de los niños lobo de Francia y Alemania (ejemplos documentados en los últimos 50 años), indica que en la medida de que el sujeto no ha sido moldeado en su conducta, es imposible que desarrolle el lenguaje. (Domjan, 2010)

Sundel y Stone (1975, en Domjan 2010) propusieron que para moldear de manera efectiva una conducta se deben desarrollar los pasos de especificar una respuesta terminal o meta, luego especificar reforzadores positivos que se otorgarán, especificar respuestas iniciales e intermedias, reforzar diferenciadamente la respuesta inicial hasta que adquiera consistencia, cambiar el criterio de reforzamiento a una respuesta inmediata, reforzar la respuesta intermedia hasta que tenga consistencia, cambiando el criterio de reforzamiento a la respuesta intermedia siguiente y reforzar estos dos últimos pasos hasta lograr la conducta meta.

Esta operacionalización tan específica es lo que a grandes rasgos se hace para crear hábitos y aprendizajes nuevos en los niños, aunque los profesores y educadores tienen completamente asimilado el esquema, siendo el modelo de Sundel y Stone una sistematización del proceso de adaptación del lenguaje y la escritura en niños que aún no la han adquirido.

Otro apartado importante del conductismo son los programas básicos de reforzamiento. Los programas para mantener y regular un aprendizaje adquirido se denominan programas básicos de reforzamiento, los que se dividen en continuos e intermitentes. Los programas continuos se basan en el moldeamiento, teniendo como ejemplo que el niño cada vez que estudie a conciencia logrará una buena nota. (Domjan, 2010)

Los programas intermitentes se basan en la respuesta del sujeto, teniendo por ejemplo el programa de razón fija, en donde un niño debe hacer 70 abdominales y el profesor de educación física le pone un siete o 40 abdominales y el profesor le pone un cuatro.



Los programas de razón variable se basan en que no siempre viene el reforzador, es decir, se sabe que puede venir en algún momento, pero no se puede predecir cuándo. Las felicitaciones inesperadas a algún alumno sin un preludio habitual son un programa de razón variable para los alumnos (Domjan, 2010)

Los albores del conductismo han sido la vertiente más provechosa para los modelos educativos del mundo occidental, puesto que han sistematizado los procesos básicos del aprendizaje del ser humano, adaptándolos a las distintas culturas y permitiendo un entendimiento básico entre los componentes de una misma sociedad, y el compromiso de la adquisición a través de las generaciones (Domjan, 2010)

El modelo educativo chileno ha establecido un compromiso con las raíces conductistas operantes que ha permitido una sistematización concreta de sus procesos, pero que tiene un sesgo en torno al grueso de alumnos, dejando de lado a aquellos con necesidades educativas especiales, como personas con discapacidad, brillantes o superdotados, los cuales no precisan de un sistema que sea estandarizado o igual para todos, porque tiende a excluirlos.

Las pruebas de evaluación del sistema educativo chileno también tienen una visión claramente conductista a nivel educativo, puesto que el SIMCE o PSU buscan demostrar la adquisición de conocimientos luego de un proceso educativo de cuatro o 12 años, respectivamente; reforzando con premios y estímulos, como la excelencia académica al colegio bien *rankeado* en alguna de ellas, con un estímulo monetario o con un reforzador social, es decir, que la sociedad preferirá a un colegio exitoso por sobre otro no tan exitoso.

Es evidente que probablemente el modelo conductual sea la base del aprendizaje chileno, pero es innegable que debe existir una apertura necesaria y lógica, tendiente hacia

la inclusión y reconocimiento de que no todos son iguales ni lograrán los mismos resultados; algo que ya han comenzado a hacer otros países, fomentando las habilidades de los sujetos para conseguir fines parecidos (el ejemplo norteamericano con los deportistas destacados que pueden escoger universidades y carreras por su calidad de deportista); pero aún con sesgos evidentes en las carreras chilenas, donde el arte no es bien remunerado respecto de la ingeniería; y la sociedad, partiendo por los padres y profesores; castigan o penalizan estas conductas; utilizando el mismo modelo conductista perpetuado por generaciones y que también han aprendido ellos.

### **3.2 Humanista**

La teoría humanista nace como una respuesta frente al modelo imperante y predominante durante la época de los años 60 (psicoanálisis y conductismo). Así, es interesante referirse a la influencia que ha tenido *“la psicología humanista, como una reacción a la mecanicista teoría psicológica conductual y al determinismo del psicoanálisis, también ha tenido una considerable influencia en el desarrollo de nuevas concepciones de aprendizaje”*. (Arancibia, Violeta, Herrera, Paulina, Strasser, Katherine, *“Manual de Psicología Educativa”*, Universitaria, Santiago, 1997, p. 175)

Se debe destacar el perfil protagónico y activo que se le da al ser humano, la importancia de su desarrollo integral, las necesidades individuales de las personas, la autorrealización y, por lo tanto, el aprendizaje significativo que se genera a través de la experiencia directa, pensamientos y emociones de cada individuo.

*“La teoría humanista fue creada por Abraham Maslow quien la concibe como una psicología del “ser” y no del “tener”. Toma en cuenta la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales del hombre. Concibe al hombre como un ser*

creativo, libre y consciente”. (<http://www.slideshare.net/Krys77/teoria-humanista-y-constructivista>, 22-12-13, 13:05 P.M.)

*“La teoría que está detrás de esta psicología (la humanista) es la filosofía centrada en los estudios de Carl Rogers (1951, 1967, 1983) y el trabajo del pragmático filósofo de la ciencia y la educación John Dewey (1916). Lo que enfatiza la teoría humanista es fundamentalmente la experiencia subjetiva, la libertad de elección y la relevancia del significado individual”.* (Arancibia, Violeta, Herrera, Paulina, Strasser, Katherine, “*Manual de Psicología Educacional*”, Universitaria, Santiago, 1997, p. 175

En definitiva entregar plena autonomía al individuo, para desarrollar sus capacidades y habilidades, ya que son ellos los gestores de su propio conocimiento. Siendo el docente principalmente un agente facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

*“Es así como uno de los principios más importantes que rigen esta teoría, es su creencia de que las personas son capaces de enfrentar adecuadamente los problemas de su propia existencia, y que lo importante es llegar a descubrir y utilizar todas las capacidades en su resolución”.* (Arancibia, Violeta, Herrera, Paulina, Strasser, Katherine, “*Manual de Psicología Educacional*”, Universitaria, Santiago, 1997, p. 176

### **3.3 Constructivismo**

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que tiene sus cimientos en la filosofía y la antropología tanto como en la psicología (Brooks y Brooks, 1999). Las bases filosóficas de esta teoría se remontan al siglo V a. C. cuando Sócrates elevó el nivel del pensamiento de los sofistas al desarrollar un método sistemático en el que combinaba el planteamiento de preguntas y razonamiento lógico para descubrir la verdad. Este nuevo

método contribuyó en forma considerable al avance, del aspecto de solución de problemas del constructivismo.

Durante los siglos XVI y XVII, el filósofo inglés Francis Bacon, aportó en la construcción del método científico para la exploración o experimentación de los entornos físicos, dando paso a la educación basada en la experiencia, método básico del constructivismo. El filósofo inglés del siglo XVII, John Locke, creía tanto en la educación basada en la experiencia que equiparaba a la mente con una pizarra en blanco, y sostenía que la única forma de poner algo en esa pizarra era mediante las experiencias y reflexión sobre ellas (Henson y Eller, 2000).

Los constructivistas suponen que al experimentar nuestro ambiente, se vincula la información obtenida de esta experiencia con los conocimientos adquiridos antes para formar nuevos entendimientos, es decir, en el proceso de aprendizaje cada aprendiz crea su propio conocimiento. La aproximación constructivista pretende cambiar el énfasis de la enseñanza centrada en el maestro a la instrucción centrada en el estudiante. La función principal del maestro consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevos conocimientos. Se les enseña a asimilar a lo que ya saben, experiencias y conocimientos a partir de lo cual construyen nuevos significados (Henson y Eller, 2000).

Relacionando entonces el constructivismo con el proceso mismo de aprendizaje, es posible advertir que el primero ve al segundo como un proceso en el cual el aprendiz construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados.

Desde esta visión, el diseño de estrategias de estimulación del lenguaje, estará muy relacionada con la teoría constructivista. De esta manera, el diseño de métodos y técnicas

debe nacer en este contexto, convirtiéndose en un proceso creativo, que trata de buscar maneras de cómo hacer accesible los nuevos significados a nuestros alumnos, cómo ser efectivos en la movilización de sus esquemas de conocimiento, realizando para ello un enlace entre la teoría y la práctica educativa. Uno de los desafíos que se le presentan a los educadores es, sin duda, comprender cómo se produce este proceso llamado aprendizaje y cómo operacionalizar alternativas para hacerlo posible (Villalobos, 2003).

El aporte de las ideas de Piaget ha sido fundamental en la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo. Este autor, realiza “una distinción teórica entre los mecanismos de asimilación y adaptación en el aprendizaje y el desarrollo que es de fundamental importancia para el constructivismo. La asimilación incorpora pasivamente la experiencia en una representación que ya es conocida por el niño. Sin embargo, cuando las discrepancias entre lo que exige la tarea y la estructura cognitiva (representación) del niño se torna demasiado grande, el niño tiene que reorganizar sus pensamientos. Esto es lo que se llama adaptación, últimamente se ha denominado representación (Anderson, Reder y Simon, 2001)

Las implicancias que el pensamiento de Piaget tienen para el proceso educativo, van relacionadas con el supuesto de que la enseñanza se produce desde adentro hacia fuera.

Para él, la educación tiene como finalidad favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del niño, pero teniendo en cuenta que su crecimiento es el resultado de procesos evolutivos naturales. La acción educativa, por tanto, ha de estructurarse de manera que favorezcan los procesos constructivos personales, mediante los cuales opera el crecimiento. Las actividades de descubrimiento deben ser por tanto, prioritarias. Esto no implica que el niño tenga que aprender en solitario; al contrario, una de las características

básicas del modelo pedagógico piagetiano es, justamente, el modo en que resaltan las interacciones sociales horizontales.

Para Anderson, Reder y Simon (2001) constructivismo es un término vago que abarca una amplia gama de posiciones, incluidas algunas que se contraponen. Algunas versiones no pasan de ser intentos de introducir en la educación los nuevos descubrimientos teóricos de la psicología cognitiva. De este modo, estos autores plantean que una de las corrientes que ha entrado con fuerza en los Estados Unidos es la del constructivismo radical, que hace hincapié en el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje en situaciones complejas y el aprendizaje en contextos sociales, y al mismo tiempo desconfía mucho de la evaluación sistemática de los resultados de la educación.

En definitiva, lo que plantean estos autores de manera crítica es el hecho de que debido al influjo de la psicología cognitiva, el constructivismo va relacionado con la adquisición de conocimientos, mediante el descubrimiento y la conformación casi autodidacta, por lo que el rol del maestro o educador consistirá en entregar las herramientas esenciales para que el aprendiz “construya” su propio acervo, incluso negando –algunas veces- que el aprendiz pueda aprender mediante la instrucción directa (Anderson, Reder y Simon, 2001).

La teoría constructivista plantea una serie de puntos que muchas veces van cambiando o mutando de acuerdo al nivel en donde está siendo aplicada. Por ejemplo, no es lo mismo el rol que un educador tiene con un grupo de párvulos, al papel que tiene que desempeñar un profesor de quinto año de enseñanza básica.

En el primer caso, probablemente el educador tendrá que dedicar mayor tiempo para traspasar herramientas esenciales a los párvulos. En el segundo caso, es mucho más eficaz

la aplicación de un modelo de este tipo, pues el profesor puede partir de la base que sus alumnos ya han ido construyendo y desarrollando habilidades y herramientas básicas durante los cuatro años de enseñanza básica.

Aproximándose de manera específica a algunas de las características generales que propone la teoría constructivista, es posible advertir cuatro bien definidas. La primera de ellas es la que tiene que ver con la estructuración del conocimiento mediante el concepto de red; la segunda es entender el conocimiento como construcción social; la tercera tiene que ver con que el concepto del aprendizaje situado y las tareas auténticas; y por último, la transferencia de responsabilidades desde el profesor hacia los alumnos. Cada una de ellas se detalla en la siguiente lista.

El concepto de red de la estructuración del conocimiento tiene que ver simplemente con derribar el mito de la eficiencia de la enseñanza cuando se realiza a través de un proceso jerarquizado, donde se comienza por un análisis, se sigue con una síntesis y se concluye con una evaluación. El punto esencial de esa concepción, es el hecho de que los alumnos no pueden subir hacia el nivel próximo si no dominan el anterior, por lo cual, ese aprendizaje podría hacerse mucho más lento, sin considerar además que jamás todos los alumnos tienen el mismo ritmo de aprendizaje.

Por su parte, la teoría constructivista propone que no es taxativo el ver al conocimiento como algo compuesto por jerarquías lineales, sino que como algo compuesto por redes estructuradas alrededor de ideas claves. Las redes, por su parte, entendidas como redes de conocimiento, incluyen hechos, conceptos y generalizaciones, junto con valores, disposiciones, conocimiento procedural (habilidades de aplicación) y conocimiento condicional, de cuándo y por qué acceder a otras partes de la red y aplicarlas.

Dentro del conocimiento como construcción social un elemento importante dentro de la teoría constructivista es la comprensión del alumno o del niño que se está educando, como un proceso casi autónomo, individual y principalmente solitario. El conocimiento –ya lo hemos visto- se crea por medio de la exploración, el descubrimiento y la reflexión sobre las experiencias cotidianas de la vida.

Hay autores que señalan que la mejor aplicación de las teorías constructivistas se da en un escenario donde hay una interacción entre dos o más individuos, o sea, una variable del constructivismo social, donde por medio de una discusión de un tema los estudiantes avanzan en el proceso de aprendizaje de diversas formas, es decir, con el apoyo de uno y otro, es posible advertir cosas que solo quizás pasó por alto, por lo que se expande la estructura cognitiva. La mención de Feuerstein acerca de inteligencia y su valoración señala la existencia de ciertas capacidades innatas inmutables como determinantes primarios del desempeño intelectual, lo importante de esto es el hecho de que las condicionantes del medio ambiente son fundamentales para comprender a cabalidad el proceso cognitivo, tal como lo menciona Vygotsky.

Feuerstein contrasta su visión del organismo humano como sistema cerrado, que tratan a la inteligencia como una característica fija y constante del individuo a lo largo de su vida. De acuerdo con la idea del “sistema abierto”, la propiedad más sobresaliente de los seres humanos es su receptividad al cambio y la modificación; en particular, *“se considera a la inteligencia como un proceso dinámico autorregulatorio que responde a la intervención ambiental externa”* (Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller, 1980, pág. 2).

*“La idea fundamental que subyace al enfoque de Feuerstein de la valoración de lo que se quiere medir no es tanto el nivel presente del desarrollo intelectual del individuo,*



*sino su susceptibilidad al cambio. El objetivo no deberá consistir en predecir el desempeño futuro midiendo las características estables del individuo, sino en averiguar el grado en que pueden cambiar esas características. Si admitimos que el propósito central de la educación es un cambio, lo que quiere saber un educador sobre un individuo dado, es hasta qué punto es posible lograr en él el cambio deseado.”* (Perkins, Nickerson y Smith, 1990, p.178).

Lo anterior se complementa con el proceso de comunicación de lo aprendido, pues al sociabilizar la información, cada uno de los “aprendices”, se replantea sus propias conclusiones, lo que hace que, finalmente, el proceso de aprendizaje se haga mucho más rico.

Uno de los principios fundamentales que guiaron los intentos de este autor para realizar una interpretación desde el punto de vista marxista o materialista, era que no podemos entender al individuo, sin entender las relaciones sociales en las que se desenvuelve. Vygotsky (1998, citado en Werth, 1988) planteó basándose en una idea de Karl Marx que la naturaleza psicológica humana representa la superposición de las relaciones sociales interiorizadas que han transformado en funciones para el individuo y en formas para una estructura individual, ubicándola en un plano del desarrollo de la historia cultural.

Y lo anterior se complementa cuando el autor plantea que la conducta del individuo depende del entorno social donde se desarrolle, y que esto va más allá de lo genético,

Así, a modo de conclusión de esta característica, es importante considerar que siguiendo la argumentación de Vygotsky, cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el

plano social, para hacerlo luego, en el plano psicológico. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición (Vygotsky, 1934 citado en Werth, 1988).

Otra característica importante dentro del constructivismo es lo que corresponde al aprendizaje situado y el nivel de tareas auténticas. Esto tiene que ver con el hecho de que en las escuelas, el ambiente en el cual se está llevando a cabo el proceso de aprendizaje es como una escenografía, creada específicamente para aquello, por lo cual muchas veces los procedimientos pueden ser distorsionados, debido a que el elemento “real” –entendido como la realidad misma- no está presente. La educación escolar reúne a las personas y por tanto hace posible la construcción social del conocimiento, pero es un ambiente artificial en muchos aspectos y tiende a enseñar conocimiento y habilidades genéricas que han sido abstraídas y removidas de los ámbitos de aplicación que les dieron nacimiento.

En definitiva, lo que se pretendería es que la entrega de los conocimientos y la construcción de los mismos, sea acorde con la futura aplicación, que no se conviertan en un conjunto de habilidades y conocimientos, que a la hora de enfrentar –el estudiante- una situación real, no sea capaz de aplicar lo que aprendió en el aula.

Transferencia de responsabilidades desde el profesor a los alumnos. Esta característica tiene que ver con el proceso mismo de aprendizaje, o de entrega de las herramientas del conocimiento, pues simplemente se trata de que a medida que el proceso va avanzando, el profesor va disminuyendo su responsabilidad y la va traspasando a los alumnos. Al comenzar el proceso, el docente asume la responsabilidad de manejar y estructurar las acciones de aprendizaje y de dar a los estudiantes un conjunto de información, definición, modelamiento u otras entradas. Sin embargo, conforme los

estudiantes desarrollan experticia logran abordar y asumir la responsabilidad de autoregular el aprendizaje haciendo preguntas y trabajando en estudios cada vez más complejos con grados crecientes de autonomía y en donde la asistencia del profesor disminuye de manera paulatina.

### **3.4 Enfoque histórico – sociocultural**

El enfoque socio – cultural acuñado a Vygotsky plantea a la educación como una concepción del desarrollo, siendo el desarrollo, una teoría de la educación propiamente tal (Vygotsky, 1934, citado en Moll, 2001). Es la educación el precepto esencial y actividad dominante en el desarrollo de los seres humanos (Moll, 2001). La idea central consistía en desarrollar una especie de meta-teoría psicológica. Él se preguntaba cómo era posible que no existiese una disciplina psicológica, una explicación sólida sobre las funciones psíquicas superiores y la conciencia, que es lo que distingue al hombre de los animales, como parte de su explicación científica, o para las producciones específicamente humanas como la cultura.

Alvarez González (2010) en uno de los estudios más recientes respecto de la teoría de Vygotsky, afirmó que el pensamiento y el lenguaje, como funciones mentales superiores, tenían raíces genéticas diferentes, tanto filogenética como ontogenéticamente, desarrollando una influencia recíproca. Esto implica diferencias de posturas continuistas como el Conductismo o la postura de Piaget, que planteaba la relación entre pensamiento y lenguaje como dos capacidades diferentes.

Para Vygotsky el problema epistemológico de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, se resuelve con un planteamiento interaccionista dialéctico. El sujeto utiliza instrumentos de naturaleza sociocultural (Moll, 2001).

Puede concluirse que el sujeto a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural, y participando con los otros en prácticas, al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en que se constituyen progresivamente las funciones psíquicas superiores.

A nivel de inteligencia, sintetizando lo planteado por Vygotsky, no es una aptitud única y transparente, sino que implica numerosos sistemas especializados y relativamente autónomos (Mehler y Dupoux, 1990, citados en Moll, 2001). Sin embargo, no es menos cierto que estas capacidades autónomas interactúan continuamente entre sí.

Las principales características a nivel de relevancia en el pensamiento vigotskyano, implican en primer lugar en la aceptación de la transformación de seres biológicos a seres culturales, otorgando un especial énfasis al papel de la cultura. Una capacidad relevante de modificar el ambiente a través de diversas herramientas obtenidas desde el aprendizaje y la cultura, y la comprensión de que el sistema de aprendizaje funcional de un niño nunca será idéntico al de otro niño (Moll, 2001).

Otras características esenciales del pensamiento vigotskyano refieren a la explicación socio – histórica del desarrollo de funciones psicológicas superiores, partiendo de las inferiores (Alvarez González, 2010). Las funciones psicológicas superiores serían procesos de asimilación de los instrumentos externos del desarrollo cultural y el pensamiento, como el lenguaje, la escritura, el número o el dibujo, siendo estos resultantes de la cultura y la interrelación social.

Vygotsky (1934, en Moll, 2001) describió tres funciones psicológicas naturales: memoria, atención e inteligencia, aunque la esencia de su teoría corresponde a la concepción de la enseñanza, donde no es posible estudiar ningún proceso de desarrollo

psicológico al margen del contexto histórico-cultural. El ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos de índole sociocultural y además cuando participa en dichas actividades prácticas y se relaciona con otros que saben más que él. Como producto de la participación del niño en el contexto escolar, se asumiría la transición de los conceptos espontáneos hacia los conceptos científicos.

Vygotsky enfatiza la importancia del papel que desempeña el aprendizaje como catalizador de los procesos educativos. El aprendizaje entonces actúa como elemento potenciador de ciertos elementos y procesos en el desarrollo que están en vías de evolución pero que no han terminado de madurar (Nivel de desarrollo potencial).

Las experiencias adecuadas de aprendizaje deben centrarse no en los productos acabados del desarrollo (nivel de desarrollo real), sino en los procesos de desarrollo que aún no acaban de consolidarse (nivel de desarrollo potencial).

Probablemente el concepto más importante planteado por Vygotsky es la zona de desarrollo próximo. Vygotsky (1934) al introducir la Zona de Desarrollo Próximo planteó que pares más capacitados, o adultos en condiciones relativamente similares, pueden apoyar el desarrollo del niño. Otros autores como Wertsch (1985) y Valsiner (1984) (citados en Moll, 2001), han centrado la teoría de Vygotsky en el papel que desarrolla el profesor o educador en el sistema de aprendizaje del niño en el día de hoy.

La Zona de Desarrollo Próximo es un espacio imaginario situado entre la distancia del Nivel de Desarrollo Real del niño, que correspondería al nivel de desarrollo evidenciado por el niño en un momento dado, y su Nivel de Desarrollo Potencial, que sería el nivel de desarrollo que el niño puede alcanzar con ayuda. De acuerdo a Moll (2001) la Zona de

Desarrollo Próximo correspondería a un diálogo entre el niño y su futuro, es decir entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana.

Del planteamiento de Vygotsky (1934) y tomando en consideración la opinión de autores como Moll (2001) o Alvarez Gonzalez (2010) se pueden tomar distintas concepciones de los entes encargados del proceso educativo formal. En primer lugar, la concepción del alumno debe partir porque este debe ser entendido como un ser social y protagonista de las múltiples interacciones sociales, gracias a la participación en los procesos educacionales sustentados en diferentes prácticas. El niño aprendiz consigue ir adaptándose a la cultura y socializar, y al mismo tiempo desarrolla su propia personalidad.

El papel de la interacción social con los otros tiene importancia fundamental para el desarrollo de su propia personalidad. En segundo lugar la concepción del profesor corresponde a la de ser un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, como un mediador entre el saberes sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. Finalmente la concepción de aprendizaje y desarrollo denota su formación como parte de una unidad, en estrecha relación con el nivel de desarrollo del niño y también al aprendizaje influyendo en los procesos de desarrollo.

El desarrollo del concepto de inteligencia desde el paradigma vigotskyano ha logrado generar cambios a lo largo del tiempo, en donde los instrumentos de medición son fuertemente criticados por representar solo un esbozo del momento actual del sujeto y no un proceso contextualizado y dinámico, donde se excluyen factores afectivos, motivacionales y relacionales, generando un énfasis en los procesos de conocimiento y la plasticidad cerebral que concibe al aprendizaje como el principal ente generador de desarrollo en cada uno de los seres humanos (Álvarez González, 2010).

### 3.5 Lingüística

Inicialmente se pensó dentro de la ciencia que la forma de estudiar la lingüística debía ser utilizando otros grupos de control con conductas parecidas a las de los seres humanos, por tanto se buscó a chimpancés y otros primates para poder desarrollar estos estudios. Siguiendo la teoría evolucionista darwiniana, los primates no humanos y los chimpancés son las segundas criaturas en inteligencia del reino animal (Pinker, 1994). Esto los haría capaces de aprender un lenguaje, aunque de menor sofisticación que los seres humanos. Desde hace 30 años se les ha intentado enseñar un lenguaje, lo cual ha generado una serie de discrepancias argumentativas para la comunidad científica. Vygotsky en 1934 (citado en Moll, 2001) planteó que el lenguaje es fruto de una evolución basada en el refinamiento de los sistemas de comunicación animal más primitivos, lo que va generando cambios en la evolución a nivel de órganos vocales y circuitos neurocerebrales responsables de percepción y producción de habla, lo cual genera evidentes diferencias en relación a los seres humanos y el resto de las razas. Variados trabajos fueron los desarrollados para enseñar lenguaje a chimpancés, aunque luego se subsanó el error producto de que por evolución no han desarrollado las estructuras necesarias para la comunicación verbal, optando por otros medios, como las tablas y fichas o la enseñanza de signos o símbolos (Gardner y Gardner, 1969; Patterson, 1978; Premack, 1986; citados en Domjan 2010).

Los resultados respecto del trabajo con primates, y que permitieron lograr gran avance a nivel de estudios lingüísticos denotaron que tales animales mostraron capacidad de aprender elementos léxicos (Aitchison, 1999), mostraron buena capacidad simbólica, distancia y espacio. La gran divergencia de estas investigaciones está derivada de la

sintaxis, en donde no pudieron aprender el lenguaje derivado de la gramática y dependiente de la estructura, es decir que por más ensayos que lo intentaran, no lograban el nivel elemental de un niño de 2 años (Carreiras, 1997).

El término y origen de la ciencia de la lingüística se atribuye a Ferdinand de Saussure (1883, citado en Carreiras, 1997) quién acuñó y desarrolló los patrones originarios para fomentar el desarrollo de la ciencia de la lingüística como disciplina científica propiamente tal.

Chomsky (1965, citado en Carreiras, 1997) planteó que la lingüística debe ser considerada parte elemental del ámbito de la ciencia cognitiva o la psicología humana, ya que la lingüística tiene más que ver con el funcionamiento del cerebro humano y su desarrollo evolutivo que con la organización social o las instituciones, que son el objeto de estudio de las ciencias sociales. Noam Chomsky es considerado el padre de la lingüística moderna y son atribuidos a él, gran parte de los conocimientos esenciales y básicos para los avances en esta disciplina.

La lingüística puede subdividirse en distintas ramas, como la lingüística teórica, que corresponde a la construcción de una teoría general y estructurada de la lengua, además de generar el sistema cognitivo que la hace posible. A nivel de lenguas propiamente tal, su objetivo es otorgar el conocimiento para que los hablantes puedan desarrollarla, y finalmente el objetivo de la lingüística aplicada es el estudio de la adquisición del lenguaje y el estudio científico de la lengua buscando tareas básicas como la elaboración de métodos de aprendizaje de idiomas (Aitchison, 1999). La esencia es la construcción de una teoría general de la estructura de la lengua y el sistema cognitivo que las hace posibles. El objetivo es tanto la descripción de las lenguas en sí mismas como caracterizar el



conocimiento tácito que los hablantes tienen de las mismas y como lo adquieren. El objetivo de la lingüística aplicada es el estudio de la adquisición del lenguaje y el estudio científico de la lengua a una variedad de tareas básicas como la elaboración de métodos mejorados de enseñanza de idiomas (Aitchison, 1999).

Todas estas investigaciones en lingüística fomentan el apoyo a la teoría de la discontinuidad planteada por Vygotsky, es decir la inexistencia de comunicación y lenguaje a nivel de una evolución de este. Bates (1991, citado en Carreiras 1997) planteaba que es necesario encontrar el origen de las características mentales y conductuales derivadas del lenguaje compartidas con otras especies animales, a modo de sopesar esta problemática.

El “Homo Loquens” fue propuesto por una serie de investigadores cuyo compromiso central corresponde a desarrollar los estudios necesarios que subyacen a la adquisición, producción, comprensión y perturbaciones del lenguaje natural, desarrollando y ampliando la disciplina de la lingüística, anteriormente asociada al descubrimiento de la evolución del lenguaje o al apoyo de una teoría vitalista – evolucionista o al paradigma vygotskyano de la discontinuidad en el lenguaje (Da Silva, 2002).

Dentro del sistema lingüístico se pueden desarrollar una serie de procesos, que de acuerdo a Da Silva (2002) parten de lo siguiente:

1. Producciones verbales: ¿cómo la información que se desea expresar se convierte en ondas acústicas, señas o caracteres escritos?
2. Comprensión: ¿cómo una señal acústica o visual es interpretada verbalmente por un oyente o lector?
3. Adquisición: ¿cómo lo hace un(a) niño(a) cuando adquiere o aprende su lengua materna?, ¿cómo se dan estos procesos en el aprendizaje de otras lenguas?

4. Lenguaje-Pensamiento: ¿qué rol desempeña el lenguaje en la generación del pensamiento? ¿O viceversa?
5. Trastornos o Perturbaciones: ¿cuál es la naturaleza de aquello que gatilla un problema, trastorno o perturbación, ya sea transitoria o permanente, en el sistema que genera el habla y su procesamiento?
6. Neurocognición: ¿cómo se implementa la arquitectura cognitiva del lenguaje en el cerebro humano?, ¿cuál es la arquitectura cerebro-funcional de la facultad del lenguaje articulado?

Chomsky creó una corriente en la lingüística denominada generativismo. Esto provocó que hubiera un cambio desde una perspectiva estructuralista (con los trabajos en primates citados anteriormente), hasta un proceso de la mente hablante y las competencias que genera en el ser humano el lenguaje (Aitchison, 1999). De acuerdo a Chomsky (1965, citado en Da Silva, 2002) todo modelo lingüístico debe adecuarse al problema global del estudio de la mente humana, generando una búsqueda de realismo mental.

De acuerdo a Da Silva (2002) la escuela generativista y la funcionalista han configurado el panorama de la lingüística, pues ambas persiguen explicar la naturaleza del lenguaje, no sólo la descripción de las estructuras lingüísticas. A nivel de lengua como sistema se pueden describir distintos niveles, como el nivel fonético, que estudia fonemas de lenguaje. Según la Real Academia de la Lengua, RAE (2010), la Fonética es el estudio de la realización alofónica individual de los fonemas. Otros conceptos esenciales propiciados por la RAE (2010) corresponden a los siguientes:

1. Morfología: estudio de la mínima unidad con significado (el morfema), la palabra y los mecanismos de formación y creación de palabras.

2. Sintaxis: estudio de la combinatoria sintagmática, en dos niveles: el subracional, que corresponde al propio de los llamados sintagmas, y el oracional que estudia las relaciones específicas sintagmáticas de los signos lingüísticos que conforman, a su vez, el signo lingüístico gramatical superior del sistema de la lengua.
3. Lexicología: estudio de las palabras de una lengua, su organización y sus significados.
4. Lexicografía: se ocupa de los principios teóricos en que se basa la composición de diccionarios.

Nivel semántico, no siendo propiamente un nivel, puesto que afecta a todos, excepto al fonético-fonológico, (en realidad el fonológico si tiene contenido semántico, ver pares mínimos) comprende a la semántica que es el estudio del significado de los signos lingüísticos.

A nivel del habla se destacan el texto, que es la unidad superior de comunicación y la pragmática, que estudia la enunciación y el enunciado, la deixis, las modalidades, los actos de habla, la presuposición, la estructura informativa del enunciado, el análisis del discurso, el diálogo y la lingüística textual.

Dependiendo del enfoque, el método y los componentes de análisis varían, siendo distintos, por poner un ejemplo, para la escuela generativista y para la escuela funcionalista; por tanto no todos estos componentes son estudiados por ambas corrientes, sino que una se centra en algunos de ellos, y la otra en otros. Del estudio teórico del lenguaje se encarga la Lingüística general o teoría de la lingüística, que se ocupa de métodos de investigación y de cuestiones comunes a las diversas lenguas (Da Silva, 2002).

Psicolingüística y Sociolingüística corresponden a disciplinas que están emergiendo constantemente, desarrollando una serie de congresos fundamentados actualmente en la desaparición de lenguas madres. La psicolingüística refiere al origen del lenguaje, el cambio lingüístico, las destrezas verbales, la capacidad musical, el cálculo matemático, el análisis del discurso, la comunicación humana bajo condiciones de perturbación (conductas verbales paranoicas, neuróticas o psicóticas) y, finalmente, la enseñanza de la lengua materna o lengua extranjera (Levelt, 2001, en Iribarren 2005)

Jakobson (1941, en Rebollo, 1998) reflexionó respecto de la adquisición del lenguaje y las afasias, denotando que tales esfuerzos fueron un sustento considerable para la teoría innatista de Chomsky respecto de la lingüística, generando los albores de la psicolingüística.

De acuerdo a Rebollo (1998), psicolingüística hace referencia al cruce interdisciplinario entre la psicología y la lingüística, lo que supone poner en cuestión la relación fundamental entre lenguaje y pensamiento. La reflexión acerca de esa relación está signada por una tensión más general que tiene que ver con la oposición entre naturaleza y cultura en el estudio de la vida de los seres humanos.

Sociolingüística se comenzó a perfilar como un aporte a los estudios del lenguaje. Por la aproximación a través de la cual aborda la relación entre el sistema lingüístico y la sociedad, se fue alejando de la Dialectología tradicional y se transformó en una disciplina parcialmente autónoma. En 1972, con la publicación de *Sociolinguistic Patterns* de Labov, cuyo génesis se hallaba en el rechazo al formalismo heredado de los presupuestos del generativismo, la Sociolingüística inició su camino hacia la consolidación entre las ciencias del lenguaje (Labov, 1972, en Rebollo 1998).

Milroy (2000, en Rebollo 1998) revisó el concepto de redes sociales contrastándola con la eficiencia del modelo psico y sociolingüístico, aunque es un tema en permanente discusión dentro de la comunidad científica internacional.

### **3.6 Psicogénesis del conocimiento.**

El término psicogénesis denota el origen y el desarrollo de la mente y de los fenómenos mentales, así como la teoría de la evolución mental (Piaget, 1972). Son innumerables los aportes que han otorgado las investigaciones de Jean Piaget y las que posteriormente ha contribuido su seguidora Emilia Ferreiro desde la mirada psicogenética de manera tal que facilita la comprensión de niños y niñas con respecto a los procesos de adquisición de la lengua escrita. Si bien *“la teoría de Piaget no es una teoría particular sobre un dominio particular, sino un marco de referencia teórico mucho más vasto, el cual permite comprender de una manera nueva cualquier proceso de adquisición de conocimiento”* (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.32). Ferreiro es la encargada de reflexionar y profundizar sistemáticamente estos eventos.

Ferreiro (1993) se centró principalmente en los postulados sobre la forma de adquisición de la lengua escrita; hizo observable que los niños y niñas construyen ideas originales y sistemáticas sobre la escritura y que las ponen en acción tanto al intentar interpretar lo escrito como al tratar de escribir por sí mismos. Su teoría aporta una interpretación del proceso de transformación de la comprensión de la escritura, explica cómo el niño y niña transforma sus conceptualizaciones y se aleja definitivamente de una visión normativa que evalúa las escrituras infantiles sobre la base de la norma adulta.

Ferreiro señaló que la teoría piagetiana permite “introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente. Ella

también nos permite introducir la noción de asimilación” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.32). Cuando se obtiene el conocimiento, esta significa el resultado de la propia actividad del sujeto, es decir, el punto de partida de cualquier tipo de aprendizaje, es el sujeto mismo y no el contenido a ser abordado.

Cuando aparecen los llamados “errores constructivos” del sujeto cognoscente, que comúnmente en la práctica pedagógica tradicional se le teme, sin embargo, *“acorde con la teoría piagetiana no debe temer al error (a condición de distinguir entre errores constructivos y los que no lo son)”* (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.35). Lo importante es, que a partir de este enfoque hay que considerar al sujeto como productor y/o creador de conocimiento, es decir, *“un sujeto independiente, porque ha comprendido los mecanismos de producción de ese conocimiento”* (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.36) y no un receptor pasivo de conocimiento como se le concibe en los enfoques conductistas.

Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognitivo, es decir, cuando la presencia de un objeto no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 36).

En términos prácticos, no se trata de introducir al sujeto continuamente en situaciones conflictivas difícilmente soportables, sino en tratar de detectar cuáles son los momentos cruciales en los cuales el sujeto es sensible a las perturbaciones y a sus propias contradicciones, para ayudarlo a avanzar en el sentido de una nueva reestructuración (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 36-37).

En definitiva, *“la pertinencia de la teoría psicogenética de Piaget y de las conceptualizaciones de la psicolingüística contemporánea para comprender la naturaleza*

*de los procesos de adquisición de conocimiento acerca de la lengua escrita”* (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 36), permitió centrarse en la solución de los problemas de la lengua escrita, en vez de seguir manteniendo una postura tradicional que a la larga produce futuros problemas en la educación de las personas. Este enfoque psicogenético tiene por objeto *“estudiar el proceso de construcción de los conocimientos en el dominio de la lengua escrita” a partir de: a) identificar los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de la escritura; b) comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles; c) descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar”* (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 38). En base a lo anterior, es importante seguir con el lineamiento de Ferreiro en que la alfabetización significa más que adquirir una técnica de transcripción, evitando identificar la lectura con el descifrado, o identificar la escritura con copia de un modelo y/o por último, confundir los progresos en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia. Es preciso recordar que cada sujeto cognoscente es un ser que reflexiona, que se pregunta y que aporta. Posee un pensamiento sobre el proceso de lectura y escritura que hoy en día, sería inaceptable ignorar y que es tremendamente conveniente mantener actualizado para los investigadores de hoy.

#### **Capítulo IV: Desarrollo evolutivo de la lengua escrita**

Desde el inicio de la evolución, el ser humano trató de expresar de manera perdurable sus sentimientos y creencias, realizó dibujos y pinturas. No se avanzaba de manera considerable salvo por estos dibujos y pinturas ya que esto bastaba mientras la vida humana fuera nómada. Más adelante se inventaron marcados para organizar cultivos o denotar la pertenencia de ciertos animales de rebaño. En la medida en que paulatinamente se iba convirtiendo al sedentarismo, sintió el interés de registrar sus acontecimientos para las generaciones venideras, siendo la pintura y los dibujos insuficientes. A la modificación de esta conducta, también se empezaron a representar palabras atendiendo a características lingüísticas, alejándose de las pinturas rupestres de antaño (Ferreiro y Teberosky, 1979)

Diversas investigaciones avalan la necesidad de sustentar de manera teórica y práctica el aprendizaje de la lengua escrita, lo cual revela la obviedad de la evolución del ser humano ligado a la concepción y activación de sus procesos neurológicos en pos de la escritura como figura de expresión y como contacto con su ambiente biológico, psicológico y social.



#### 4.1 Etapas del desarrollo de la lengua escrita

De acuerdo a Ferreiro y Teberosky (1979), los estadios por los que el niño pasa en la adquisición de la lectura se enuncian a continuación, y se pueden detallar en la Figura 1.

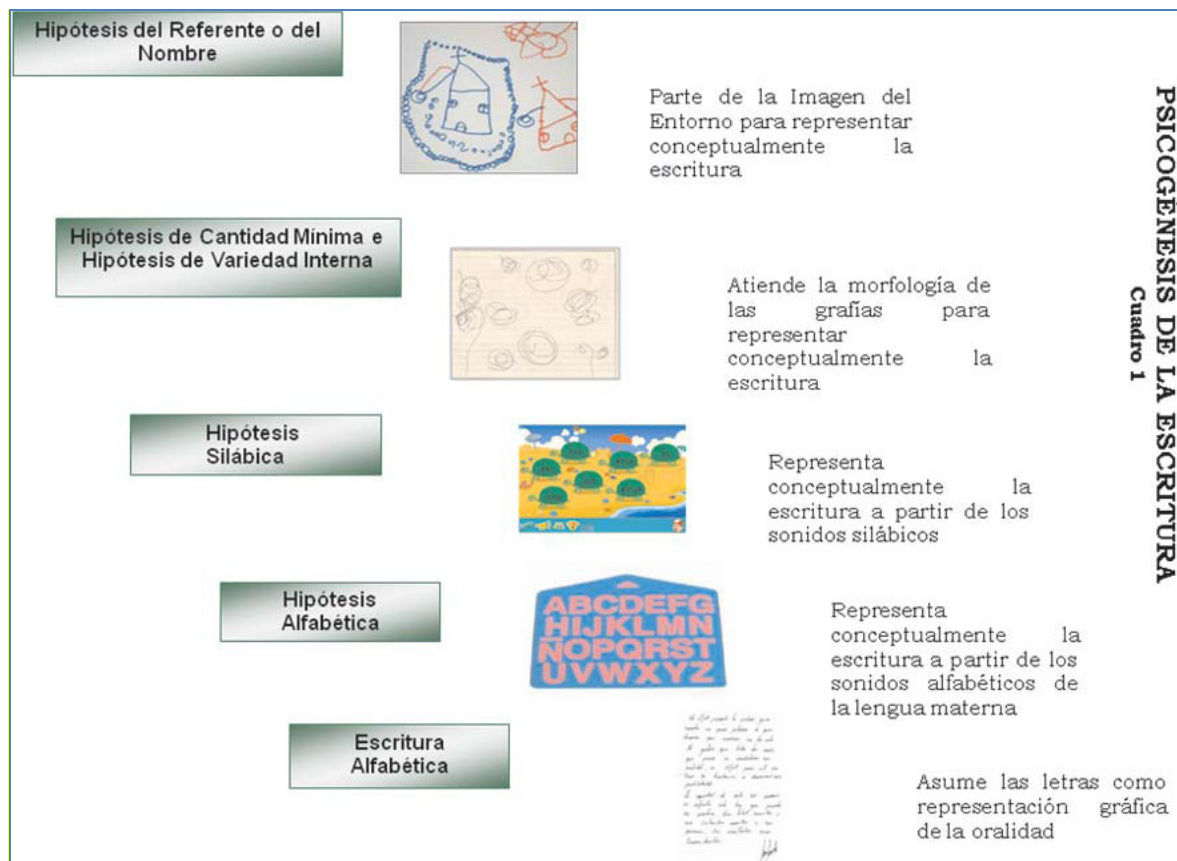


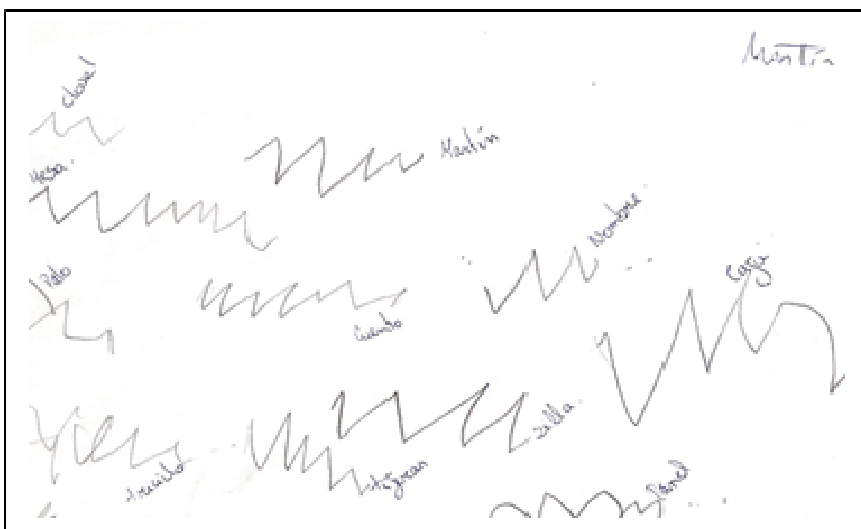
Figura 1. Psicogénesis de la Lengua Escrita.

Tomado de "Psicogénesis de la Escritura: un acercamiento crítico" de Medina, Fuenmayor y Camacho (2009). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=170114929005>

Primer estadio de Hipótesis Presilábica. Consta de cuatro niveles, siendo el primero la diferenciación de letras y números de otro tipo de grafismos, reproducción de rasgos imitando trazos de manuscritos y grafías no lineales, sin orientación ni control de cantidad. En un segundo nivel se comienza a organizar los grafismos uno a continuación del otro, solo pudiendo ser leídas por el autor. En el tercer nivel el tamaño de las palabras es proporcional al tamaño del objeto. En el cuarto nivel se comienza a reordenar los elementos

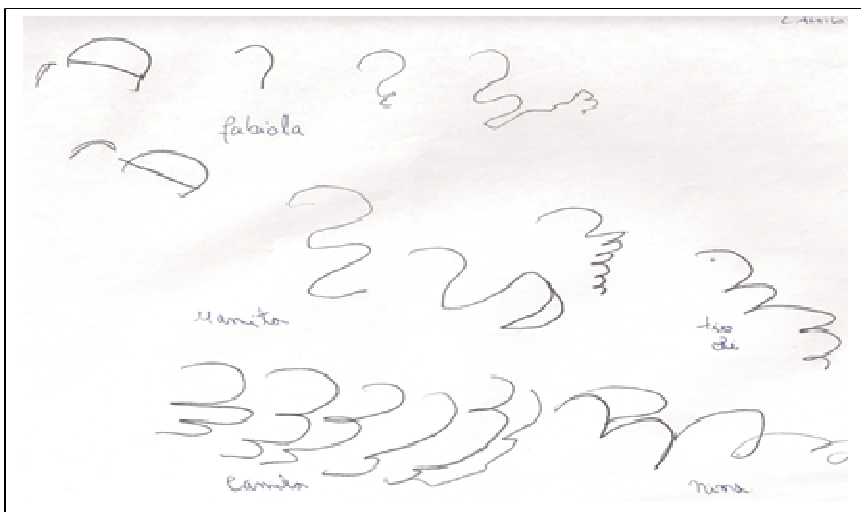
para crear nuevas “palabras” siguiendo dos principios: cantidad mínima de elementos: No se puede leer si no hay una cierta cantidad de letras, y variedad interna de elementos: “Letras iguales no sirven para leer”. Cuando el niño comienza a poner en correspondencia el lenguaje hablado y el escrito, surge la etapa silábica.

Ejemplo:



**Figura 2.**

Tomado de un varón, 3 años, Jardín Infantil “Los Castorcitos”, Año 2012.

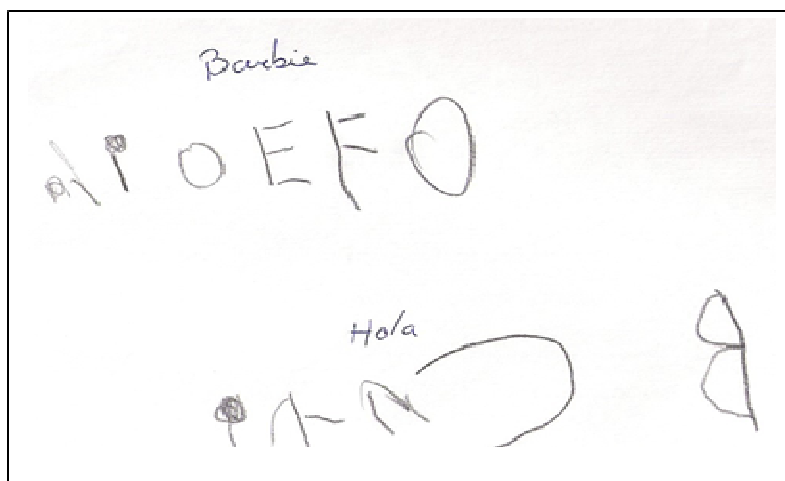


**Figura 3.**

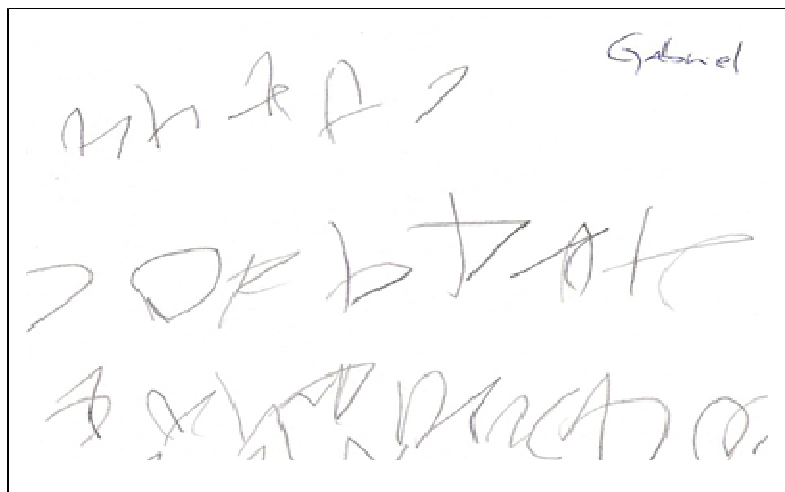
Tomado de una mujer, 3 años, Jardín Infantil “Los Castorcitos”, Año 2012.

En un segundo estadio está la Hipótesis Silábica, en donde surgen las letras en sílabas, y donde cada letra escrita posee el valor de una sílaba. (En el apartado de anexos se pueden encontrar gráficas respecto de cada estadio y su correlación con un ejemplo de trabajo de un infante).

Ejemplo:



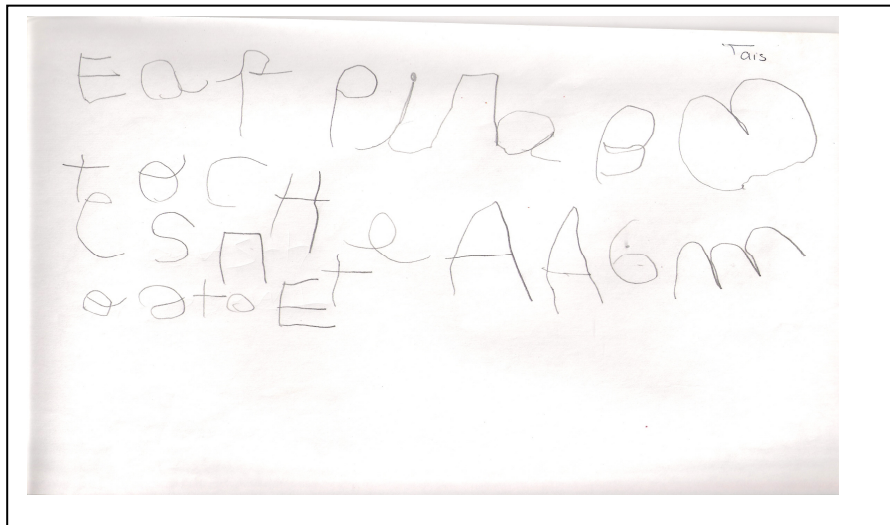
**Figura 4.**  
Mujer, 4 años, Jardín Infantil “Los Castorcitos”, Año 2012.



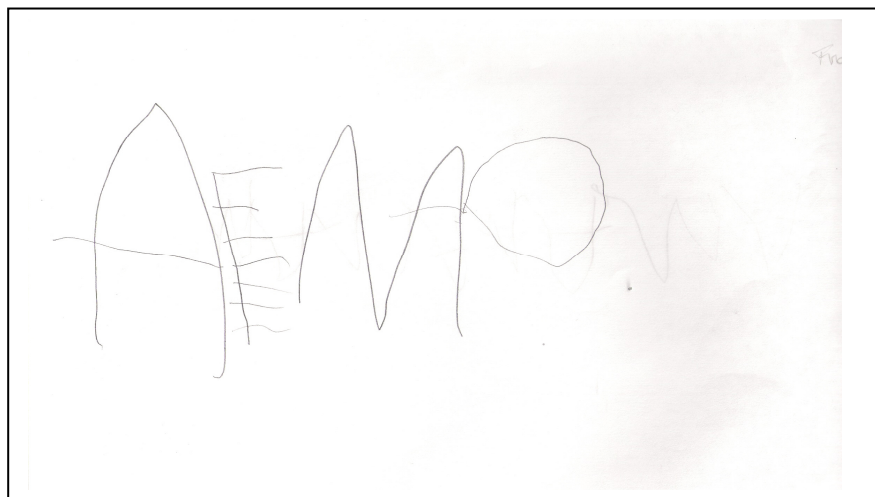
**Figura 5.**  
Varón, 4 años, Jardín Infantil “Los Castorcitos”, Año 2012.

El tercer estadio se denomina Hipótesis Silábico Alfabética, que utiliza dos hipótesis, en las que algunas letras poseen valor silábico sonoro y otras no.

Ejemplo:



**Figura 6.**  
Tomado de una mujer, 4 años, Jardín Infantil “Los Castorcitos”, Año 2012.



**Figura 7.**  
Tomado de una Mujer, 4 años, Jardín Infantil “Los Castorcitos”, Año 2012.

Finalmente el cuarto estadio se denomina Hipótesis alfabética, en donde cada letra posee un valor sonoro. Esta hipótesis no es el punto final del proceso de adquisición de la escritura y la lectura ya que el niño se enfrentará a diferentes dificultades como la ortografía, entre otros.



**Figura 8.**  
Tomado de una Mujer, 4 años, Jardín Infantil “Los Castorcitos”, Año 2012.



**Figura 9.**  
Tomado de una Mujer, 4 años, Jardín Infantil “Los Castorcitos”, Año 2012

## 4.2 Psicogénesis de la lengua escrita

Según Grunfeld (2000) la década de los 70 fue un período en el cual investigadores argentinos comenzaron a preguntarse sobre la psicolingüística fundamentada en el marco conceptual de la psicolingüística genética.

Estas investigaciones permitieron averiguar que durante la escritura los niños se hacían preguntas al momento de enfrentarse a un objeto, buscan regularidades, comparan, categorizan datos, se anticipan e incluso formulan hipótesis que comprueban y ponen a prueba constantemente.

A su vez, los estudiosos le dieron importancia a las leyes que explican la constitución del objeto pasando de una mirada instrumental, en donde la escritura se observaba solamente como una forma de transcribir información y la lectura como una técnica de decodificación, a una mirada en donde es un objeto que piensa y deja pensar acerca de lo que se ha representado.

Así mismo, deja atrás el objeto lengua sin ningún sentido que entregaba la enseñanza tradicional y le entrega una importancia social y cultural, ya que su fin sería el de comunicar.

En este periodo dieron un nuevo valor a las producciones de los niños, ya que lo que antes eran garabatos ahora se observaban como conductas inteligentes de los pequeños.

Todo esto hizo que los niños pasaran a ser verdaderos intérpretes de los procesos de enseñanza aprendizaje y que los docentes fuesen emisores y mediadores de los nuevos conocimientos (Grunfeld, 2000)

En cuanto a lo que se refería a las instituciones educativas el problema se observó fundamentalmente en la calidad de la educación. Dando paso a una discusión sobre la calidad de la alfabetización y la importancia que tenía el proceso constructivo de cada niño. Entonces, el nuevo objetivo de la alfabetización sería lograr entender la comprensión del modo en que se constituye el lenguaje correspondiente a un sistema alfabético de escritura y la real importancia social que tiene la lectura y escritura en la escuela.

Así es como emerge el concepto de diversidad, ya que la escuela debía ofrecer oportunidades para todos, respetando los conocimientos previos de cada uno y avanzando a partir de estos (Grunfeld, 2000)

Las investigaciones dieron importancia al objeto de conocimiento, respetando la lengua escrita como un objeto social y cultural. Para ellos se desarrolla debido a una gran necesidad que tienen los niños de comunicarse. Por lo mismo, es que se debe dar importancia a las ideas y las alteraciones que observan en los objetos (Grunfeld, 2000)

Aquí la enseñanza se observa como un acto de mediación entre el sujeto y sus conocimientos previos. Para ello, se debiera crear un clima en donde el niño lograra sentirse seguro y con concretas posibilidades de aprendizaje, por lo mismo, las actividades propuestas por el docente debieran plantear un verdadero desafío, generando la necesidad de buscar los conocimientos previos y crear nuevos a partir de éstos. También, deben crear situaciones reales de comunicación en donde no solo se deba leer y escribir palabras conocidas (Grunfeld, 2000)

Leer y escribir no se limitaría a manejar un sistema alfabético, sino que se correspondería tomar en cuenta todas las dimensiones involucradas, por lo tanto, se debieran leer textos y no palabras de manera aislada. Han de escribir espontáneamente, a través de, la dinámica mediación del docente. La que lograría desafiar a los niños a enfrentarse a los diversos aspectos formales de la escritura (Grunfeld, 2000)

Definitivamente correspondería crear espacios de lectura, en donde el protagonista sean los niños, presentando la lectura de forma individual y grupal, de manera silenciosa y en voz alta. Finalmente es importante tener una biblioteca atingente y accesible para los alumnos que sea cercana y atingente a las edades y espacio socio-cultural de los alumnos. De esta manera se fomentaría la cercanía de los niños al proceso de la lecto-escritura (Grunfeld, 2000)



## Conclusiones

Dentro de las conclusiones que arroja la investigación descriptiva llevada a cabo en este estudio, se pueden destacar algunas que han tenido una contribución notable en la educación de la lengua escrita y que generan la discusión necesaria y relevante para posteriormente ( otras tesis) elaborar herramientas que permitan el mejor desempeño del educador en el aula.

Considerar el aporte de los distintos enfoques desde una cualidad amplia que abarcan las teorías clásicas hasta las más innovadoras que engrandecen el cuerpo de conocimiento de la lengua escrita. Especialmente los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky son trascendentales en esta investigación, dada su contribución innovadora y revolucionaria de la conceptualización y enfoque otorgado de alfabetización inicial, lo que conlleva a reflexionar y comprender críticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, puesto que, en nuestro país el sistema educacional actual necesita cambios trascendentales, que evolucionen a tomar postura desde una conciencia crítica y así transformar la realidad con el fin de dejar atrás este sistema educacional tradicional que por largas décadas se ha mantenido estático y pasivo.

Por tal motivo, nos resulta esencial abordar el aprendizaje de la alfabetización inicial desde un enfoque constructivista, para que los niños y niñas sean los principales agentes activos y protagonistas en el proceso de apropiación de la lengua escrita, al considerar sus producciones espontáneas y la importancia de los aprendizajes y experiencias previas que poseen, incluso desde mucho antes de su ingreso a la educación formal. Por lo tanto, bajo este enfoque constructivista se invita al docente a ser un mediador y facilitador de ambientes de aprendizaje para contribuir a una interacción eficaz y

reflexiva dentro del aula, que potencie un pleno desarrollo integral de los niños y niñas dentro de un contexto diverso y teniendo en cuenta que cada uno de ellos es dueño y elaborador de sus propios pensamientos, ante esto, es fundamental valorar dicha diversidad, validando y no minimizando sus representaciones y aportes en el ámbito de la lengua escrita.

Para finalizar, nuestra investigación aspira a que nuestra sociedad avance de manera constructiva, para ello, los docentes tenemos la misión de entregar herramientas y prácticas innovadoras para que nuestros niños y niñas adquieran el proceso de la lengua escrita en sus primeros años de manera comprensiva y creativa, de manera tal que se enfrenten confiados para desenvolverse dentro del mundo letrado.

## Referencias

- Aitchison, J. (1999). *Linguistics: An introduction* (2ed). London, England: Hodder & Stoughton.
- Álvarez González, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vygotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA Revista de Lingüística Aplicada*, 48(2), 13-32.
- Avendaño, F., & Báez, M. (2000). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Buenos Aires, Argentina: Homo sapiens ediciones.
- Anderson, J., Reder, L., & Simon, H. (2001). Educación: el constructivismo radical y la psicología cognitiva. *Estudios públicos*, 81. 98-99.
- Braslavsky, Berta (2009). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización temprana*. Buenos aires: Fondo de cultura económica
- Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (1999). *The case for constructivism classrooms*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Carreiras, M. (1997). *Descubriendo y procesando el lenguaje*. Madrid, España: Trotta S.A.
- Da Silva, O. (2002). *Filosofía del Lenguaje*. Bloomington, IN: IUiverse.
- Domjan, M. (2010). *Principios de Aprendizaje y Conducta*. México D.F., México: Cengage
- Ferreiro, E. (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. México D.F., México: Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E., & Gómez, M. (Comp). (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México D.F., México: Siglo veintiuno editores
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F., México: Siglo veintiuno editores.

- Feuerstein, R., Rand, Y. Hoffman, M., & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Fons-Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir, alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona, España: Editorial grao y la galera.
- Grice, H. (1975). *Logic and conversation*. Nueva York, NY: Academic press.
- González, L. (2003). Proceso de construcción de la lengua en escolares trujillanos. *Ágora* (11)1. 49-65.
- Grunfeld, D. (2000). *Reflexiones sobre el trabajo con el nombre propio. Lectura y escritura de 0 a 5. La educación en los primeros años*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Harris, T., & Hodges, R. (1995). *The literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Henson, K., & Eller, B. (2000). *Psicología Educativa para la enseñanza eficaz*. México D.F., México: Thomson.
- Jakobson, R. (1941). *Lenguaje infantil y afasia*. Madrid, España: Ayuso.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., & Miller, S. (2003). *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- International Reading Association y National Association for the Education of Young Children (1998) "Learning to Read and Write. Developmentally Appropriate Practices for Young Children." *The Reading Teacher*(52)2, 193-216.
- Iribarren, I. (2005). *Ortografía Española. Bases Históricas, Lingüísticas y Cognitivas*. Maracaibo, Venezuela: Editorial Equinoccio.

- Labov, W. (1964). *Stages in the acquisition of Standard English*. London: Shuy Ed.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*(17)1. 26-55.
- Locke, J. (1690). *An essay Concerning Human Understanding: in Four Books*. Londres: Herrnstein & Boring.
- Mc-Auliffe, V. “Cátedra de Aprendizaje para Psicología”. Universidad de las Américas. 10 de Noviembre de 2005.
- Medina, J., Fuenmayor, G., & Camacho, H. (2009). Psicogénesis de la escritura: un acercamiento crítico. *Revista de Artes y Humanidades Unica*, 10(3). 71-98.
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2002). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Chile.
- Moll, L. (2001). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Morris, C. (1937). *Logical Positivism, Pragmatism and Scientific Empiricism*. New York, NY: Academic press.
- Nickerson, R., Perkins, D., & Smith, E. (1990). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona, España: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). “La alfabetización, un factor vital” .*Educación para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Francia.
- Ortiz, D., & Robino, A. (2003). *Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Östman, J., & Verschueren, J. (1995). *Handbook of Pragmatics*. IPra Research Center (International Pragmatics Association). Recuperado de: <http://benjamins.nl/online>

- Pemjean, Edith (2011). Alfabetización inicial. Seminario Repsi. Santiago, Chile: Repsi (paper).
- Pavlov, I. (1955). *Selected Works*. Moscow, Russia: Foreign Languages Publishing.
- Perkins, D., Nickerson, R., & Smith, E. (1990). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona, España: Paidós.
- Peso, M.T., & Vilarrubias, P. (1989). “La Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita”, *Cuadernos de Pedagogía*, 171(54-59).
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. México D.F., México: Fondo de cultura económica.
- Piaget, J. (1963). *El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Piaget, J. (1963). *La representación de lo real en el niño*. Barcelona, España: Critica.
- Piaget, J (1972) *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires. Editorial Emecé.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- Pinker, S. (2002). *La tabla rasa*. Barcelona, España: Paidós.
- Portal Educativo del Gobierno Argentino (2012). *Estado del arte de la psicolingüística*. Recuperado de: <http://aportes.educ.ar/lengua/nucleo-teorico/estado-del-arte/-psicolingueistica/psicolingueistica.php>
- Rachlin, H. (1976). *Introduction to Modern Behaviorism*. Londres, Inglaterra: W.H. Freeman and Company.
- Real Academia Española (2013). *Diccionario de la Lengua Española: Lingüística*. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=linguistica>
- Rebollo, A. (1998). *El abecé de la psicolingüística*. Madrid, España: Arco libros.

- Searle, J. (1994). *Actos de Habla*. Madrid, España: Cátedra.
- Skinner, B.F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Nueva York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Villalobos, M. (2003). *Cuaderno de postítulo en especialización en currículum educacional con énfasis en metodologías activo participativas*. Viña del Mar, Chile: Instituto de Investigación Desarrollo y Capacitación IRIDEC.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford, England: Blackwell
- Wittgenstein, L. (1974). *Philosophical Grammar*. Oxford, England: Blackwell.
- Wertsh, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.