

CS ED-86

Tesis Aprobada con Distinción

5.11.09

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
 FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
 CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACION



*re H. J. Díaz
 Vice Decano*

*Lc. Julio Díaz
 Jefe de Carrera*

*Ana María Seleme
 Tutora*

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
 FAC. DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
 LA PAZ - BOLIVIA
 VICE DECANATO

TRIBUNAL

**LA ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA DESDE
 UN ENFOQUE PSICOGENÉTICO Y PSICOLINGÜÍSTICO
 EN NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER GRADO**

Tesis para optar el grado de licenciatura

Postulante:

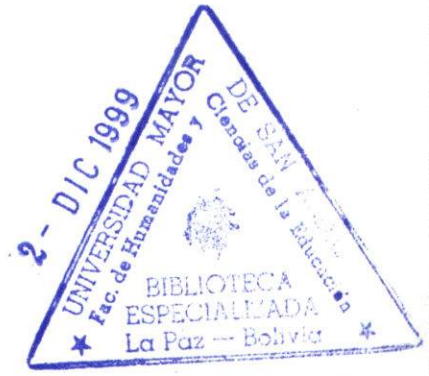
Univ. Julio Jorge Díaz Nicacio

Profesor guía:

Lc. Ana María Seleme Gandolfo

La Paz, Bolivia

1.998





DEDICACION:

A quien algunos consideran una utopía, y otros nuestra realidad constante, Jesucristo.

A mamá, mi primera lectora y escritora, tus desvelos aquí los tienes.

A Luis Daniel, tus primeros garabatos, tus escrituras abrumadoras y tus lecturas creativas; ahora tienen un nuevo sentido una nueva significación.

AGRADECIMIENTOS:

Lo que somos ahora, en parte lo debemos a otros como:

Becky Brittain, pionera en introducir una nueva concepción sobre la lectura y escritura en Bolivia; su amistad, enseñanzas, experiencias y deseos están plasmados en parte de la investigación.

Lc. Ana María Seleme, por su tiempo, asesoramiento técnico, sus críticas y recomendaciones siempre oportunas.

Ana María López, por asumir y experimentar con esto que parece nuevo junto a los niños y niñas que nos acompañaron a lo largo de la propuesta en el grupo de acción.

A las autoridades y docentes de los centros educativos involucrados en la investigación; facilitando no solamente logísticamente sino también moralmente.

A Juan Fierro, Edgar Siñani y Josue del Centro de Documentación e Información Educativa del CEBIAE, por hacer más accesible mi búsqueda documental, se pasaron.

INDICE

	Pag.
INTRODUCCIÓN	6.
PRIMERA PARTE: La problemática y la metodología	7.
1. Justificación, la orientación de las investigaciones y acciones educativas en torno a la lengua escrita en Bolivia.....	9.
2. Planteamiento del problema, el eje de los cambios en la acción didáctica y el aprendizaje.....	16.
3. Objetivos	17.
a) Objetivo general	
b) Objetivos específicos	
4. Hipótesis	17.
5. Diseño metodológico.....	18.

SEGUNDA PARTE: Marco teórico conceptual

CAPITULO 1.- De la lecto - escritura a la lengua escrita en la alfabetización de niños y niñas 30.

CAPITULO 2.- La lengua escrita en el enfoque tradicional, el enfoque psicogenético y psicolingüístico. 39.

CAPITULO 3.- La adquisición y conceptualizaciones sobre la lengua escrita en los niños desde un enfoque psicogenético..... 62.

CAPITULO 4.- El curriculum, la lectura y escritura en una perspectiva psicogenética. 85.

CAPITULO 5.- Lo medible y evaluable, la evaluación de la lengua escrita..... 112.

TERCERA PARTE: Resultados de la investigación - acción 122.

CUARTA PARTE: Conclusiones y recomendaciones: Campos de investigación, nuevos rumbos y nuevos retos que nos plantea la adquisición de la lengua escrita 138.

BIBLIOGRAFIA 145.

ANEXOS 153

INTRODUCCIÓN

La adquisición de la lengua escrita en los niños, ha merecido trascendental importancia en estos últimos veinte años por parte de epistemólogos, pedagogos, lingüistas, psicólogos y maestros en Latinoamérica. (J.Irwin, 1.995)

Este interés particular, no ha seguido el mismo rumbo en nuestro país, las prácticas pedagógicas en la escuela, la orientación de las investigaciones, las experiencias y propuestas sobre la lectura y la escritura han sido cosificadas bajo las premisas de madurez y pre - requisitos. En este marco el método y el docente se han constituido en los principales puntos de observación. El niño analfabeto, entonces se ha constituido en el objeto de intervención etiquetándolo de maduro o inmaduro, inteligente o niño con problemas de aprendizaje.

En este contexto, los aportes de la psicogenética y la psicolingüística han guiado la dirección de la presente investigación por un rumbo desconocido para el docente y muchos investigadores en Bolivia.

Una orientación sobre el niño, sujeto de su propio aprendizaje y reconstructor de la lengua escrita para entender el mundo en que vive y se desenvuelve.

La sistematización escrita de la propuesta está centrada en los alcances de la investigación realizada en niños de 5 a 6 años de edad del nivel primero de primaria sobre sus procesos de apropiación y reconstrucción de la lengua escrita durante su alfabetización en la gestión escolar 1.998. Estos datos han sido agrupados siguiendo un orden didáctico, quitándole ese matiz frío de informe técnico de investigación.

La primera parte aborda los aspectos técnicos y metodológicos que guiaron el levantamiento de los datos y la información, su interpretación y las implicaciones pedagógicas; tipificando la investigación, como una investigación cuasi - experimental. Definiendo un grupo control y otro con el cual se encaro la propuesta de acción psicopedagógica.

La segunda parte, desarrolla los marcos teóricos y conceptuales que han permitido interpretar la realidad observada y comprender el desarrollo del conocimiento, el aprendizaje y la naturaleza de la lectura y escritura en tanto objeto de conocimiento en la génesis de su construcción por parte de los niños. Si es necesario citar los enfoques teóricos, se puede indicar que la psicogenética como la psicolingüística son las opciones epistemológicas, pedagógicas, psicológicas y políticas en las cuales se ha sustentado la propuesta psicopedagógica.

El adoptar esta opción teórica nos conduce a nuevos replanteamientos de nuestras acciones concretas en el aula, los cuales son traducidos en los capítulos desarrollados en esta parte, intentando recoger esas multi - interacciones y acciones suscitadas en los niños, la docente, los padres; en suma, el curriculum.

La última parte ha sido destinada a concretar tanto los resultados alcanzados durante el desarrollo de la investigación y sus consecuentes acciones psicopedagógicas desarrolladas en el grupo

de acción. Concluye esta parte con los nuevos rumbos y nuevos retos que nos presenta el conocimiento de la génesis de la lengua escrita para la comprensión del lenguaje así como sus implicaciones en otros conocimientos culturales.

Acompañan previo al anexo, los referentes bibliográficos para la investigación documental producidos en estos últimos años, los cuales recogen las orientaciones que las prácticas e investigaciones han asumido en este proceso histórico de la lectura y la escritura. Los anexos presentan los instrumentos psicogenéticos utilizados para el levantamiento de la información así como un bosquejo general de la propuesta en una situación específica de aprendizaje.

Si un compromiso ha estado presente, en el desarrollo de esta investigación, ha sido el de demostrar que el analfabetismo no solo es una cuestión social, cultural o lingüística sino una cuestión pedagógica y epistémica sobre el aprendizaje, y sobre la naturaleza de este conocimiento en la escuela boliviana.

PRIMERA PARTE:

La problemática y la metodología

1. Justificación, la orientación de las investigaciones y acciones educativas en torno a la lectura y escritura en Bolivia.

Nuestro país ha sido parte del movimiento internacional dentro del marco de acciones y políticas en materia de educación:

- El primero conocido como "Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe"¹

En forma general se puede indicar que el principal de sus objetivos era el de realizar acciones

¹ Este proyecto es el resultado de la reunión de diciembre de 1979 realizada en México en el marco de la Conferencia Regional de Ministros de educación y Ministros encargados del Planeamiento Económico en América Latina y el Caribe.

concertadas y eficaces para conseguir, antes de 1.999 la escolarización de todos los niños y niñas ofreciéndoles una educación general mínima de 8 a 10 años; eliminar el analfabetismo adulto y ampliar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos.

Dentro del marco preparatorio al Proyecto Principal de Educación, Bolivia realiza intentos de concreción práctica de los debates pedagógicos como los suscitados en los congresos nacionales de educación especialmente el primero en 1.970 y el segundo en 1.979, espacios donde el tema de la alfabetización se constituye como uno de los instrumentos de liberación nacional. El gobierno boliviano en marzo de 1.983 mediante D.S. 19453 aprueba el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular "Prof. Elizardo Pérez" como también la creación del SENALEP (Servicio Nacional de Alfabetización y educación Popular) como institución pública descentralizada del Ministerio de Educación y Cultura mediante D.S. 19481.

- El segundo, "Año Internacional de la alfabetización" Declarado por la UNESCO en 1.990. Bolivia en calidad de miembro de este organismo, hace suyas las políticas resueltas en las reuniones preparatorias a este año, entre ellas la Consulta Técnica Preparatoria realizada en la Habana (Cuba) en marzo de 1.988

El gobierno con el propósito de encauzar la alfabetización y educación popular derivados del marco de acción del Proyecto Principal de Educación, el 11 de enero de 1.990 promulga el D. S. 22407, indicando en su artículo 77 relanzar el Plan de Alfabetización. En este contexto el SENALEP diseña su proyecto de relanzamiento del Plan de alfabetización SENALEP 1.993 – 2.000

• El tercero "Declaración Mundial de Educación Para Todos"¹ Al igual que las organizaciones tradicionalmente vinculadas con la educación como la UNESCO, el PNUD y la UNICEF, el Banco Mundial decide invertir en educación básica, en este marco nuestro país hace suyas las conclusiones y declaraciones del documento de Jontien (1.990) A partir de las distintas interpretaciones que ha tenido este documento podemos indicar que su objetivo está orientado a la Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje y la Educación Básica. (WCFA 1.990)

Es en este contexto, donde se suscita una ola de reformas educativas estatales en Latinoamérica, nuestro país, no queda ajeno, considerando que durante mas de tres décadas de debates, análisis tanto a partir de ensayos, sistematizaciones de experiencias en reformas fallidas de la educación, por ejemplo, el Código de educación de 1.955, Primer Congreso Pedagógico Nacional 1.970, La Tesis Cultural de la Central Obrero Boliviana (1.989) en especial las conclusiones del Congreso Nacional de Educación (La Paz 26-31-X-92) En 1.990 el gobierno conforma una entidad técnica el ETARE² con el apoyo económico de Organismos Internacionales, que desarrolla la propuesta de reforma educativa, promulgada como la ley 1665 de reforma educativa el 7 de julio de 1.994.

Una pregunta es obligatoria en este momento ¿cuál es la relación, en materia educativa en torno a la alfabetización de niños en todas estas instancias de políticas y acciones educativas?

El haber planteado la problemática del aprendizaje de la lectura, escritura y por tanto la alfabetización infantil solo como un problema metodológico, una cuestión de madurez o el logro de determinados pre-requisitos, los cuales han guiado a mantener un alto índice de analfabetos en la

¹ Esta declaración fue aprobada por la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jontien, Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1.990, convocada por la UNICEF, PNUD, la UNESCO y El Banco Mundial.

² El Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), el objetivo de esta entidad fue la de elaborar una propuesta de reforma de la educación, para ser presentada al Grupo Consultivo del Banco Mundial para Bolivia.

escuela. La alfabetización no es solo la capacidad de poder hacer un uso instrumental de la lectura y la escritura, sino que tienen la condición de poder producir un sin fin de textos así como de poder comprenderlos. Esta dirección de la alfabetización en todas estas las instancias de acciones y políticas educativas ha clasificado a los niños y niñas que no logran alfabetizarse en dos tipos de población: los desertores y los que poseen problemas de aprendizaje.

Desde la experiencia alcanzada durante la investigación nos encontramos en condiciones de afirmar que muchos de los desertores no han sido solo por causas socio - económicas, sino por causas pedagógicas, escolares y que los mentados problemas de aprendizaje dependen fundamentalmente de la concepción de aprendizaje con la cual se los observa (Ferreiro, 1979) y no necesariamente del sujeto en que se supone su existencia.

Esta dirección sobre la alfabetización de niños, ha estado presente en Bolivia aproximadamente por mas de cincuenta años de practicas pedagógicas y todavía persiste aun en plenos procesos de reforma educativa tanto en sus fundamentos teóricos (Guías didácticas elaboradas por la UNSTP, 1.995, 1.998) como en la acción concreta del aula. Es aquí, donde se fundamenta y diferencia las orientaciones de esta practica particular así como la dirección de la investigación.

a) La orientación de las investigaciones en Bolivia:

El campo de la investigación en torno a la lengua escrita, ha tenido esa dirección mencionada anteriormente. Se puede indicar que las variables de las investigaciones realizadas en estos últimos años en Bolivia, se han caracterizado por observar y evidenciar la aplicación de nuevas metodologías y sus correlaciones con el aprendizaje de la "lecto-escritura". Han tenido un avance en la dirección de estas investigaciones la consideración de la variable cultural que la favorece o obstaculiza, como también

la observación de los niveles de madurez y su correlación con el rendimiento en "lecto-escritura" es así como tenemos:

- La "Investigación de las aplicaciones de métodos de lecto-escritura en las áreas urbana y rural del departamento de La Paz" Variable: Metodologías, desarrollada por Felicidad Villarroel de Tirado 1.982
- "Intento de investigación cualitativa sobre el uso de métodos de lecto-escritura en primero básico" Variable: Metodología, realizada por María del Carmen y otros CEBIAE 1.984
- "La enseñanza de lecto - escritura en niños aymaras urbanos" Las variables: cultura, madurez escolar y metodología. Realizada por el CEBIAE bajo la dirección de Gustavo Gotrett La Paz, 1.992
- "Impacto del desayuno escolar en la madurez para la lecto - escritura" Variables: Nutrición y madurez para la lecto - escritura realizada por el CEMSE a cargo de Roxana Sardon La Paz, 1.994
- "Detección temprana de problemas lecturales" Variable: Problemas de aprendizaje y lectura, realizada por Roxana Pozo, UMSA, 1.997

b) La orientación de las acciones educativas en Bolivia:

La orientación de las acciones educativas en torno a la lengua escrita en el sistema educativo boliviano se han caracterizado por la aplicación solo de metodologías, con el objetivo de suplir los pre-requisitos para "lecto - escritura" y lograr el nivel de madurez óptimo, evaluado por medio de las

investigaciones que se habían realizado con esta dirección. Esta orientación se la pueden encontrar en las primeras experiencias educativas de esta naturaleza desarrolladas por varios educadores como Gladys Rivero de Jiménez, Angel Saravia, Pepa Martínez de Sanabria, Humberto Quezada, Floran Giebel, entre otros, en la elaboración de cartillas y guías didácticas para la lectura mecánica, partiendo de la elección del "mejor método" para la enseñanza y aprendizaje de la "lecto - escritura":

- "Actividades creativas" experiencias desarrolladas por el CEBIAE, analizando las variables madurez escolar y lecto - escritura Ruth Payne, 1.977
- "Serie de textos INTI" Las variables cultura, madurez escolar y aprestamiento en la propuesta de los textos INTI CEBIAE, 1988.
- "Aula abierta" y "Aula Pankarita" experiencias desarrolladas por el CEMSE, Ligia Higuera, Aula Abierta números 1 y 2 s.f.
- "Prelectura" y "Preescritura" propuesta de Pier Carlo Peroto y Laura Edith Baldivieso 1.986
- "Modulo 1 para el primero de primaria" propuesta curricular de Fe y Alegría, proponiendo el método global de palabras 1.995
- "Guía didáctica de lenguaje" propuesta de la reforma educativa donde se combina métodos de destrezas con contextos constructivistas. UNSTP 1.997

Como parte de la investigación documental de esta propuesta también se realizó una revisión de algunos planes de estudio publicados por el Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia de 1.920 a 1.980 donde se pudo observar y constatar que la consideración de la lectura y la escritura estaba orientada solo en la búsqueda de nuevas metodologías.

El resultado de estas direcciones tanto investigativas como acciones pedagógicas han tipificado al alumno como "inmaduro o maduro para la lecto-escritura". Al docente como dueño de este objeto de conocimiento, pues él, decidirá cuando el alumno debe ser confrontado con este conocimiento y cuando se le negará su acceso. Como ejemplo de esta posición se puede mencionar al preescolar. El sistema educativo ha legitimizado el monopolio de la escuela sobre el acceso a este objeto de conocimiento, dejando de lado las experiencias previas y las respectivas conceptualizaciones que hacen los niños sobre la lengua escrita antes de la alfabetización escolarizada.

Desde este marco del hecho inmediato y real en que se practica la adquisición de la lengua escrita en nuestro sistema educativo y desde la necesidad sobre el futuro de la acción pedagógica es que se planteó la investigación.

La adquisición de la lengua escrita, como campo de investigación, no solo tiene una gran importancia sino una urgencia por el contexto educativo actual en que se encuentra el sistema educativo boliviano. Conocer el desarrollo de la lengua escrita en los niños en sus primeros grados de escolaridad, ha permitido en el caso concreto de la investigación y por tanto para la propuesta, entender y replantear la dirección de la didáctica, la organización del curriculum, la evaluación; en fin entender la naturaleza del aprendizaje, por el que arriban en la construcción de este objeto de conocimiento cultural, la lengua escrita.

2. Planteamiento del problema, el eje de los cambios en la acción didáctica y el aprendizaje.

a) Delimitación de la investigación:

La investigación centro su acción sobre los procesos de construcción y adquisición de lengua escrita desde un enfoque psicogenético y psicolingüístico, en una población de niños comprendidos entre las edades de 5 a 6 años de edad, que ingresaron al primero de primaria, en instituciones escolares de dos zonas urbanas del distrito V de El Alto de La Paz, durante la gestión escolar de 1.998.

¿Por qué la investigación centró su acción en los procesos de construcción? Porque nos permite conocer la naturaleza misma del aprendizaje de la lengua escrita por parte de los niños y no detener nuestra observación en los aspectos formales (Como el método) sino en los aspectos de fondo, en los aspectos y procesos de construcción de este conocimiento.

b) Planteamiento del problema:

Observando que las orientaciones de las políticas educativas y por tanto las investigaciones y las acciones educativas con respecto a la alfabetización de niños, en estos últimos 50 años se han enfatizado solo los aspectos metodológicos y en un momento los aspectos culturales, el problema de la deserción escolar y el analfabetismo no ha cambiado, por el contrario ha empeorado la condición de los niños y niñas que no han logrado alfabetizarse, estas investigaciones los han tipificado de inmaduros, han decido cuando pueden o no ser alfabetizados, tipificarlos como sujetos con problemas de aprendizaje, etc.

Con estas consideraciones la problemática es planteada en la urgente necesidad de viabilizar la reinterpretación de las acciones educativas y metodológicas en la alfabetización de niños desde un marco teórico diferente al tradicional, que permita a los docentes del país coordinar lo que los niños saben y pueden lograr y lo que se espera de ellos en la etapa de su alfabetización.

3. Hipótesis

La adquisición y construcción de la lengua escrita, en el niño, sigue un proceso de aprendizaje relevante, significativo y de seguridad sobre sus logros. Cuando las acciones educativas están basadas en un marco teórico diferente al tradicional, que respeta el proceso natural, personal de construcción y apropiación de este objeto de conocimiento por parte del niño.

4. Objetivos

a) Objetivos generales

- Realizar un análisis comparativo de la adquisición de la lengua escrita en dos cursos del nivel primero de primaria, para la comprobación o reformulación de la hipótesis.
- Desarrollar una propuesta pedagógica que se fundamente no solo en cambios metodológicos, sino principalmente el resultado de un nuevo marco teórico alternativo al tradicional.

b) Objetivos específicos

- Identificar las conceptualizaciones reales sobre la lengua escrita con las que arriban los niños al ingreso de su escolaridad.
- Implementar una propuesta de acción psicopedagógica curricular que recoja los principios y proposiciones de la teoría psicogenética y la psicolingüística.
- Recrear y validar la propuesta psicopedagógica con los niños, docentes, directivos y padres en el proceso de su implementación.
- Operativizar la propuesta con intervalos temporales trimestralizados.
- Evaluar los alcances de la propuesta, antes, durante y finalizando el proceso de operativización.
- Realizar una sistematización general de la experiencia realizada.

5. Diseño metodológico.

a) Tipo de investigación según el método.

La metodología adoptada para la presente investigación fue seleccionada de acuerdo a los ejes

de acción que la guiaron y la naturaleza de la temática ha construir, indicando que:

Es una investigación cuasi-experimental, definiendo un grupo control de 21 niños, los cuales fueron evaluados a lo largo de la investigación con intervalos de tres meses en cada evaluación. Un grupo experimental de 20 niños, población sujeta a las acciones psicopedagógicas de la propuesta investigativa.

b) Criterios de selección de la población:

La población fue seleccionada de acuerdo al siguiente criterio:

Una población próxima, que posea las características socio-institucionales similares a las escuelas fiscales urbanas.

La orientación y los criterios de selección de la población observada y la población de acción, están basados en el objetivo de hacer posible la generalización de esta experiencia educativa en escuelas urbanas del país. Se optó por la elección de dos instituciones educativas de carácter privado, no con el objetivo de acelerar el proceso de adquisición de la lengua escrita por el supuesto existente de que las poblaciones que asisten a este tipo de centros están en mejores condiciones cognitivas, este supuesto fue descartado a partir de la aplicación de la prueba del SIMECAL (S.N.E. 1.998)

El objetivo, fue el de poder desarrollar la experiencia en un ambiente que no sea interrumpido por las demandas socio – económicas, culturales festivas y políticas que se manifiestan en huelgas, paros del magisterio, feriados, reuniones, etc. que se suscitan en el sistema escolar estatal.

Así se determinó que la población que podía cumplir aproximadamente los criterios establecidos, eran dos poblaciones de dos zonas urbanas de El Alto de La Paz del Distrito I.

El grupo experimental, donde se realizó la propuesta psicopedagógica como el grupo control con la cual se realizó la comparación sobre niveles de adquisición. Ambos grupos poseen las siguientes características socio - educativas institucionales tomando como base la información recogida en la ficha social dirigida a padres (ANEXO 1)

La caracterización socio-educativa de la población tanto en el grupo experimental como en el grupo control es la siguiente:

* NIVEL	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
Clase alta CA.	4	2
Clase media CM.	14	18
Clase baja CB.	2	1
Totales	20	21

* La categorización de las clases sociales está definida en base a la información provista en la ficha por niño: Nivel de ingreso económico, nivel de educación y condición de vivienda

El numero de niños que ingresaron al nivel primero de primaria habiendo realizado "preescolar" como los que no lo hicieron:

PREESCOLAR	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
Si realizaron	18	18
No realizaron	2	3
Totales	20	21

Nivel de educación de los padres:

NIVEL	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
Ninguna	1	1
Primaria	6	8
Secundaria	9	7
Superior	4	5
Totales	20	21

c) Definición de variables .

Se han identificado tres variables principales y rectoras de la investigación:

VARIABLES INDEPENDIENTES:

1. El enfoque teórico y sus implicaciones pedagógicas implementadas.
2. La lengua escrita, en tanto objeto de conocimiento que es conceptualizado, construido y recreado por los niños y niñas.

VARIABLES DEPENDIENTES:

1. El aprendizaje, su naturaleza y desarrollo. Permitiendo comprender el proceso de adquisición de la lengua escrita, como objeto de conocimiento.

RELACION ENTRE VARIABLES: La relación entre las variables es bi-causal, porque el enfoque teórico nos permite entender la naturaleza y proceso del aprendizaje partiendo de un objeto de conocimiento particular como la lengua escrita

d) Instrumentos de evaluación y recolección de información:

La evaluación y recolección de datos tanto en la población observada y en la población de acción

se realizó en etapas definidas temporalmente por el calendario escolar de las instituciones educativas donde se realizó la investigación, las cuales fueron trimestrales. La primera evaluación de entrada fue realizada en el mes de marzo, la segunda en mayo, la tercera agosto y la última en noviembre.

1ra. Etapa:

El objetivo de esta evaluación en esta etapa fue el de conocer los conocimientos previos y los niveles de conceptualización sobre la lengua escrita con la que los niños arriban a su escolaridad; previos al desarrollo curricular por los docentes, tanto en el grupo control como en el experimental.

Los instrumentos utilizados para el levantamiento de información fueron diseñados originalmente a partir de las recomendaciones y direcciones de la investigación de Emilia Ferreiro (1.979) en esta primera etapa se desarrollaron cuatro situaciones de observación y levantamiento de información:

- Primera situación: El objetivo es conocer los conocimientos sobre las situaciones de lectura que se dan a partir del manejo material de un texto, así como los conocimientos básicos sobre la orientación física espacial de la lectura, escritura y las formas tradicionales y convencionales de uso de los textos en los niños previos a su enseñanza escolar. Los indicadores observados son:

- Manejo del libro. Como enfrenta el manejo físico del libro, si se realiza la situación de la lectura comenzando por la tapa posterior o la superior, si las situaciones de lectura se dan independientemente de que el texto este volcado en su orientación espacial de escritura.

- Orientación izquierda derecha: Observar si el niño realiza esta orientación espacial de la escritura, en

la dirección de su lectura.

- Orientación arriba - abajo: Observar si el niño continuó la dirección de su lectura por la orientación espacial de la escritura.

El levantamiento de la información, así como la aplicación del instrumento y su correspondiente tabla de registro están dados en el protocolo de aplicación (ANEXO 2)

- Segunda situación: Observar y evaluar las conceptualizaciones con respecto al sistema escrito y numérico, sus usos, así como el conocimiento de letras y palabras en situaciones de lectura.

Los indicadores observados son:

- Diferenciación entre letra y número.

- Conocimiento de letras.

- Conocimiento de palabras.

El levantamiento de la información así como la aplicación del instrumento y su correspondiente tabla de registro, están dados en el protocolo de aplicación (ANEXO 3)

- Tercera situación: Observar las conceptualizaciones sobre los aspectos formales del grafismo para ser considerados como textos posibles de ser legibles. Los indicadores observados son:

La hipótesis de cantidad mínima (Ferreiro, 1.979, en la tesis capítulo 3)

La hipótesis de variedad interna (Ferreiro, 1.979, en la tesis capítulo 3)

El instrumento, así como la tabla de registro y su aplicación están dados en el protocolo de aplicación (ANEXO 4)

- Cuarta situación: En esta cuarta situación de observación correspondiente a la primera etapa de evaluación de entrada de los niños se observó y evaluó los niveles de adquisición sobre la lengua escrita. La situación fue dada en un contexto natural de producción intencionada de un texto. El levantamiento de las muestras de escritura como el uso de materiales está dado en el protocolo de aplicación (ANEXO 5)

Todos estos instrumentos así como las situaciones de observación y evaluación fueron desarrollados en cada niño en un intervalo de 30 minutos aproximadamente por instrumento tanto en el grupo de observación como de acción.

2da. Etapa, 3ra. Etapa y 4ta. Etapa:

En la segunda, tercera y cuarta etapa de evaluación, se desarrolló solo la cuarta situación de observación y evaluación aplicados en la primera etapa, es decir se recogieron muestras de escritura así como el registro de las situaciones de lectura a partir de la producción de textos intencionados.

La orientación de la evaluación por medio de la aplicación de una sola situación en estas etapas, responde a que los otros indicadores observados y evaluados en la primera etapa se manifestarían en la producción material de un texto intencionado o espontáneo.

En tal consideración se decidió su no-aplicación.

FASE CONTINUA:

Observaciones sin intervalos de tiempo que se realizaron en el grupo de acción. La caracterización de esta evaluación y observaciones fue realizada mediante la evaluación de las colecciones de muestras de escritura y sus relaciones con la propuesta de acción psicopedagógica que se implementó, siendo constante durante todo el tiempo de intervención y llegando a coleccionar aproximadamente 500 muestras de escritura.

TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS:

La evaluación de los datos recogidos se caracteriza en función de las variables de la investigación. En función a las variables aprendizaje y lengua escrita los datos se obtuvieron a partir de las muestras de escritura, su producción y las situaciones de lectura. Para el análisis de los datos se siguieron los principios desarrollados por Emilia Ferreiro:

"Algo que me parece importante subrayar es que, para mí en particular y para otros colegas, el dato con el que trabajamos no es nunca la página que quedó marcada por el acto de escritura de un niño; el dato con el que nos parece adecuado trabajar es un dato múltiple..."

(Ferreiro, 1997 pp.159)

Más adelante la autora señala esas dimensiones en el análisis y la evaluación de los datos, los cuales hemos utilizado en la interpretación de la información recogida realizando una evaluación de los mismos en función de:

- Las condiciones de producción (De lo escrito)
- La intención del productor (Y el contexto)
- El proceso de producción (De lo escrito)
- El producto.
- La interpretación que el autor da a ese producto una vez producido (La lectura)

Es importante indicar que los datos recogidos fueron clasificados en su relación con los niveles de conceptualización sobre la evolución de la escritura, desarrollados por Emilia Ferreiro (1979) Niveles Pre – silábico, Silábico, Pre- Alfabético, Alfabético.

Otras modalidades para la evaluación con respecto a la variable enfoque teórico así como sus alcances en la propuesta alfabetizadora han sido dados a partir de:

- La comparación de los niveles de conceptualización sobre la lengua escrita entre el grupo de acción y observación durante las cuatro etapas de evaluación ha partir del marco teórico desarrollado por Ferreiro.

- La correlación y confrontación entre las poblaciones de datos en intervalos de tiempo.

La técnica de evaluación e indagación sobre la información a lo largo de todos los instrumentos fue el método clínico crítico exploratorio, desarrollada por Jean Piaget, y recreado por los estudiantes del instituto de epistemología genética en Ginebra Suiza (J. A. Castorina, 1.984) La mayoría de la evaluación de la información se produjo en el mismo momento de la recolección de datos así como en la aplicación de los instrumentos en las situaciones desarrolladas.

SEGUNDA PARTE:

Marco teórico conceptual

El presente marco teórico, recoge los principios teóricos psicogenéticos y psicolingüísticos en los que se sustenta esta investigación. Tiene la particularidad de haber sido construida en la confrontación de la teoría con la práctica, de la reflexión sobre nuestra acción. La intención fue la de no crear supuestos por partir de elementos aislados, planteamientos generalistas y el forzar a la realidad para amoldarse al discurso, cuando el proceso es compartido, dialéctico y elíptico.

CAPITULO 1.- De la lecto - escritura a la lengua escrita en la alfabetización de niños y niñas.

"En algunos momentos de la historia hace falta una revolución conceptual. Creemos que ha llegado el momento de llevarla a cabo en el area de la alfabetización."

E. Ferreiro (En Kauffman, 1.988)

Las problemáticas, demandas y políticas educativas en materia de alfabetización de niños, han acentuado demasiado su dirección en torno a dos polos del proceso de adquisición de la lengua escrita (Ferreiro, 1.997) El sujeto enseñante y el sujeto enseñado, esta posición, olvida un aspecto epistemológico central de esta adquisición, la naturaleza del objeto del conocimiento que se intenta reconstruir, es decir cual es la naturaleza de la lengua escrita como contenido cultural.

Esta posición sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura está por demás presente también al interior de las propuestas teóricas de la actual reforma educativa en Bolivia. Si observamos detenidamente haciendo un análisis y búsqueda en las guías didácticas³, de las descripciones más próximas sobre la naturaleza de las matemáticas, el lenguaje, las ciencias sociales; etc. Nos encontraremos ante un alarmante bombardeo de prescripciones metodológicas que producen encubrimiento y confusión, sobre su posición pedagógica y epistemológica con respecto a la naturaleza de estos conocimientos concretos. El análisis y discusión sobre que tipos de conocimientos son el lenguaje, las matemáticas, etc, es inexistente en estas publicaciones.

Esta posición hegemónica, en la historia de la didáctica en Bolivia y Latinoamérica han producido la generalización de metáforas engañosas sobre algunos conceptos y terminos usados en la educación" (F. Smith 1.995) un lenguaje que encubre su posición conductista y asociacionista sobre el aprendizaje, y es precisamente a este nivel del lenguaje, donde se producen las primeras dominaciones sobre la humanidad, por su falta de manejo sobre la misma. (Treviño, 1.990)

En esta parte analizaremos algunos de esos términos y conceptos, metáforas engañosas; que han impregnado a la alfabetización y que son común aun en lenguaje de las reformas educativas: tanto en el ámbito de la teoría como en la acción. "La enseñanza - aprendizaje de la lecto-escritura" y que en una posición diferente partiendo de la investigación realizada, hemos encontrado una denominación más imparcial y menos cargada de connotaciones empiristas sobre el aprendizaje, denominada la adquisición de la lengua escrita.

SOBRE PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, LECTURA Y ESCRITURA.

La metáfora creada sobre el concepto proceso, se ha hecho tan común entre investigadores y experiencias educativas, que casi nadie se ha preguntado si algunos aprendizajes recorren necesariamente un proceso. El lenguaje pedagógico ve como imposible hablar de la lectura y la escritura sin el término proceso, de ahí que heredáramos en esta tradición, las nociones de "el proceso de la lectura", "el proceso de la escritura", "el proceso de enseñanza - aprendizaje", "el proceso de pensamiento", etc, etc.

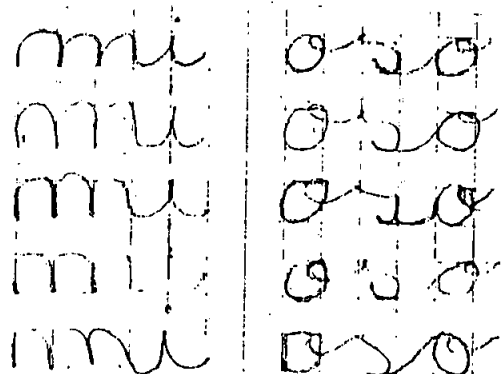
³ La Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos (UNSTP), ha publicado guías didácticas para lenguaje, matemáticas, creatividad, resolución de problemas, preescolar entre otros.

El enfoque de donde se deriva esta utilización vacía del termino proceso se remonta a la clásica tecnología educativa y enseñanza programática (F. Smith, 1.995) Ha partir de este enfoque el método se concibe como la sucesión de pasos, es decir procesos graduados que descomponen las cosas en partes no significativas para ser enseñadas de a una por vez. Cuando se piensa la lectura y la escritura como procesos, entonces todo se vuelve secuencial y separable. Para clarificar esta posición puede ayudarnos el compartir un registro, tomado de un día de clases en el grupo de observación sobre lo que se considera el "proceso de enseñanza – aprendizaje de la lecto – escritura".

- Los niños, copian una palabra escrita en la pizarra por la docente.

- Luego realizan ejercicios para conjugar la silaba con otras vocales, entonces el "proceso" que sigue es el siguiente:

- Repiten oralmente la formación de las nuevas silabas.
- Repiten gráficamente la formación de las silabas.
- Copian varias veces esta formación.



Tomado de un cuaderno empastado de avance de un niño del grupo control

Posteriormente la docente, forma nuevas palabras por agrupación de sílabas, entonces los niños repiten "el proceso" seguido anteriormente. Esta parte, de la sesión de un día de clases es denominada en esta perspectiva empirista sobre el lenguaje, como la etapa de mecanización de la "lecto - escritura".

Lo que aparentemente para la docente son procesos de aprendizaje de la "lecto - escritura", no son mas que fragmentación de un conocimiento que es construido de manera integral donde lo perceptual no es lo fundamental en su adquisición (M. Moreno, 1.995)

El conocimiento no es la sumatoria de procesos, tampoco se aprende adquiriéndolos, la noción de procesos está arraigada en la consideración de que todos los aspectos de nuestras actividades cognitivas son destrezas. Se comparán así destrezas manuales con conocimientos mentales, es decir comparar las destrezas para hacer una canasta de paja con las formas de pensamiento para reconstruir el lenguaje. Pero este, no será el espacio para discutir el término destrezas, tradicionalmente la lengua escrita ha sido vista como el aprendizaje de destrezas de lectura y destrezas de escritura, bajo el supuesto que la suma de destrezas logrará un ser alfabetizado. Destreza, capacidad y habilidades no son lo mismo, confundirlas ha llevado a la concepción asociacionista de considerar al lenguaje como un objeto fragmentario y artificial.

La teoría asociacionista sobre la "enseñanza-aprendizaje", comparte principios que podrían resumirse de forma siguiente:

- La enseñanza debe crear estímulos externos para condicionar al sujeto y el aprendizaje del objeto.

- La enseñanza para ser accionada (en una concepción tradicional) descansa en un usuario potencial quien hace un uso solo instrumental del objeto (la lectura y escritura), que generalmente ha sido el docente, el adulto.
- El aprendizaje solo es posible si existe una enseñanza del objeto externa al sujeto.
- El aprendizaje es la suma de las partes (destrezas) enseñadas sistemáticamente y gradualmente.
- El aprendizaje dependerá de la capacidad de percepción y reproducción de la realidad inmediata en que se presenta el objeto.

Concebido así, el aprendizaje es visto como "el proceso de adquisición de información", la tarea del maestro, será la de suministrarla por medio de la enseñanza, aplicando métodos didácticos específicos. La categoría "enseñanza-aprendizaje" escrita y planteada de esta forma, conserva los fundamentos de su origen, la teoría psicológica conductista y generalizado al campo pedagógico por la tecnología educativa (O. Huranga, 1.997)

La teoría psicogenética nos ha demostrado que el aprendizaje, lejos de ser un proceso de adquisición de información, es creativo, es una tarea cognitiva de reconstrucción del conocimiento, inseparable de las interacciones y experiencias con el objeto de conocimiento. La posición vertical y lineal de objeto a sujeto es puesta en discusión a partir de las investigaciones de la escuela de Piaget en Ginebra, mostrándonos una relación dialéctica de sujeto a objeto y de objeto a sujeto. (Ferreiro 1.979)

SOBRE LECTO-ESCRITURA Y MÉTODO.

Habiendo explicado las connotaciones que subyacen a los términos "proceso de enseñanza-aprendizaje" con respecto a la "lecto-escritura" queda ahora la tarea de descubrir la cara oculta que subyace a al termino "lecto-escritura", la cual es una sucesión de la posición "enseñanza-aprendizaje" de naturaleza conductual.

¿En qué se fundamenta el termino lecto-escritura? En la suposición de que la adquisición de la lengua escrita pasa por una doble fase en la alfabetización, entender a la lectura y escritura como dos actividades a ser aprendidas y enseñadas reciprocamente (Teberosky 1.990) La tendencia de que el leer y escribir son actividades inversas, esta expresada en las practicas pedagógicas que proceden primero con la enseñanza de la lectura y considerando la escritura como consecuencia de la primera. (M. Nemirosky en Teberosky, 1.990)

Pero la utilización del termino, tiene raíces mas profundas en la lingüística tradicional, que considera a la escritura como la transcripción inmediata de lo oral. La escritura, concebida como código de transcripción gráfica de las unidades sonoras y a la lectura como la decodificación de ese código gráfico.

Es en este contexto histórico de la didáctica, la psicología y la lingüística, donde surgirán los términos codificación y decodificación. Decodificar se aplicaría a la lectura y escuchar y codificar, al hablar y escribir. (Mickelson, 1.989)

Una última dimensión de la que se desprende la utilización tradicional del término "lecto-escritura"

está referida a su objetivo. Considerando que la enseñanza en el caso de la "lecto-escritura" tiene como objetivo enseñar la codificación y decodificación, entonces la pregunta reside en ¿Cómo se codifica y qué se decodifica? El cómo está referido a la destreza de usar un código y la decodificación a la significación de la representación por medio de ese código. Es decir, las destrezas sobre este código de transcripción; es precisamente en este punto y fundamentalmente en que radica la diferencia del término "lecto-escritura" del término lengua escrita.

El objetivo para el primero sería el de enseñar la escritura como un código de transcripción y las destrezas para su utilización; para el segundo el objetivo será el de propiciar la reconstrucción y comprensión de la escritura como un sistema de representación particular del lenguaje como es la lengua escrita.

CONSTRUYENDO UNA TEORÍA DE LA LENGUA ESCRITA.

La construcción de una teoría de la lengua escrita ha sido posible gracias a las investigaciones y al avance de la denominada psicolingüística, apoyados por las investigaciones principales de Claire-Blanch Benveniste, Noam Chomsky, Kenneth Goodman, Frank Smith, Nina Catach, entre otros.

La teoría psicogenética de la lengua escrita desarrollada por Ferreiro, ha diferenciado las dos conceptualizaciones que pueden darse a la escritura: La escritura como código de transcripción gráfico de las unidades sonoras y la concepción de la escritura como un sistema de representación del lenguaje.

La teoría de la lengua escrita parte precisamente de la segunda concepción, demostrando que

la escritura lejos de ser un código de transcripción es un sistema de representación del lenguaje.
¿Cuáles son las implicaciones de estas dos concepciones?

Si se concibe a la escritura como código de transcripción de las unidades sonoras, entonces se convierte a estas unidades sonoras en unidades gráficas, poniendo así en el punto central a las discriminaciones perceptivas. Entonces las metodologías adoptadas son justificables en los programas de enseñanza de la "lecto-escritura" pues ellas centran su acción en ejercicios de discriminación. El supuesto subyacente es el siguiente: si un niño puede discriminar dos unidades sonoras próximas y dos unidades gráficas, por ejemplo diferenciar visualmente *p* y *q* así como las unidades fonémicas, para citar un ejemplo entre *t* y *d*; no existirán problemas para aprender a leer ni escribir, puesto que se trata de una simple transcripción de lo sonoro a un código visual, del fonema al grafema.

Cuando se habla de la escritura como sistema de representación del lenguaje también se reconoce que esta representación no es una representación idéntica y reconocer esto es también reconocer dos aspectos no solo del sistema de escritura sino de todo sistema de representación. Primero que este sistema posee algunas propiedades y relaciones del objeto representado, segundo que también excluye algunas propiedades y relaciones propias de ese objeto.

En el desarrollo de la historia de la escritura, ésta evoluciona fundamentalmente en función de crear diferenciaciones de significados y no solo significantes, en el caso de la codificación las relaciones y los elementos ya están predeterminados pero en el caso de la creación de un sistema de representación (en este caso la escritura) las relaciones y los elementos no están predeterminados, pues estos han seguido como indica Ferreiro, "La invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no un proceso de codificación." (Ferreiro, 1.997; pp.115)

Para la concepción de la escritura como sistema de representación, la solución aparentemente fácil que plantea la primera concepción, no es una solución tan fácil. **Cuando se concibe a la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación**, entonces el problema se encara de forma diferente, pues aunque se realice todas las discriminaciones perceptivas que se suponen necesarias esto no resolverá el problema.

Principalmente por esos dos aspectos (Inclusión y exclusión) referidos a la creación de un sistema de representación, que nos permite comprender por que algunos elementos esenciales del lenguaje oral son excluidos en la representación, para citar un ejemplo la entonación en el uso de la *h*, así como en la representación gráfica la utilización de *c* para *casa* y *k* para *kilo*, etc.

En resumen sobre los fundamentos que han posibilitado la construcción de una teoría de la lengua escrita, nos apoyaremos en la síntesis de Ferreiro al respecto, "... si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual." (Ob.cit, pp.117)

Entonces se hace comprensible la diferenciación que subyace en el termino aparentemente inocente de "lecto-escritura" y la lengua escrita, puesto que a partir de la ultima no consideramos que "aprendemos a leer y escribir" en el sentido de aprender una técnica sino que nos apropiamos de un sistema de representación particular como la escritura, para comunicarnos.

No aprendemos el código sino reconstruimos este sistema para comunicarnos, para pensar y para aprender.

Capítulo 2.- La lengua escrita en el enfoque tradicional y el enfoque psicogenético, psicolingüístico.

" El absurdo de la escuela tradicional es que se escribe nada y para nadie. Todo el esfuerzo que la escuela tradicional pide al niño es el de aprender a escribir para demostrar que sabe escribir. "

Francisco Tonucci

Las investigaciones realizadas desde la década de 1.960 a 1.990 han puesto en evidencia los paradigmas, modelos y enfoques epistémicos así como las propuestas educativas que se han adoptado para explicar el proceso de adquisición de la lengua escrita. (J. Irwin, 1.995)

Un enfoque, es una interpretación y conceptualización particular que se tiene con respecto a la naturaleza del conocimiento, en este punto cabe indicar que el término constructivismo, no puede ser considerado como una corriente, una escuela o una teoría. Por el contrario es un enfoque (Riveros, 1.996) sobre la educación que se ha constituido de muy variadas teorías psicológicas sobre el aprendizaje y el conocimiento, siendo entre las más representativas la teoría histórico-social de Vigotsky y la teoría psicogenética de Piaget. Este enfoque se ha visto apoyado y ampliado significativamente por los aportes teóricos de Ausbel, Novak, Bruner, Coll, entre otros. Esta diferenciación al interior del término constructivismo permite entender que muchas experiencias educativas que llevan este rótulo deben ser analizadas en función de la teoría psicológica y las concepciones de aprendizaje y enseñanza en que se sustentan y no así por el rótulo que portan o las metodologías que usan.

En la investigación desarrollada hemos diferenciado entre enseñanza, aprendizaje y naturaleza del conocimiento, para poder identificar los principales modelos y enfoques sobre la adquisición de la lengua escrita en la historia y prácticas de la escuela.

MODELOS PEDAGÓGICOS Y LENGUA ESCRITA EN BOLIVIA.⁴

En el desarrollo del entendimiento de la lectura y la escritura, se pueden agrupar enfoques y modelos en función de sus conceptualizaciones sobre este conocimiento, sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Latinoamérica y particularmente en Bolivia existen al menos tres enfoques y modelos sobre los procesos de apropiación de la lectura y la escritura (Ma. del Carmen Martínez y Otros 1.984) (J. Irwin, 1.995) (M. Dubbois, 1.992)

El modelo de las destrezas.

Entre sus principales exponentes encontramos a Mabel Condemarin (1.992) Bertha Braslasky (1.973) Huberto Quezada (1.963) Pepa Martínez de Sanabria (1.971, 1.980) y las experiencias educativas desarrolladas en Bolivia por Fe y Alegría (1.995) El CEBIAE (1.980) y propuestas particulares de educadores (E. Zapata 1.992, Editorial Don Bosco, 1.995).

⁴ Esta sección es una síntesis de la investigación documental "La lectura como base del currículum en la educación boliviana, una mirada constructivista" Ed. PADELM Jorge Díaz 1.997

De posición conductista y asociacionista sobre la lectura y la escritura parten del objetivo principal de hacer que los lectores sean competentes en el manejo de la mecánica de la lectura. ¿Cuál es esta mecánica?:

- Proceder primero por el dominio de grafemas (letras) en un principio y fonemas (sonidos) apoyados en las investigaciones de la lingüística tradicional, o por un proceso a la inversa.
- Se presupone que el proceso debe ir del dominio de las partes para luego asociar en partes más amplias ejemplo: *ma, me, mí*, luego *mamí, mimí*, posteriormente, *mí mamá me mima*, etc. " ... en un proceso que consistè en ir de las partes al todo." (Ferreiro, 1.979)
- Se fragmenta el lenguaje en pedazos irrelevantes carentes de significado para el niño que intenta reconstruirla.
- El proceso de la lectura es otro y al mismo tiempo es dividido en partes, que serán sujetos relativos de enseñanza aisladamente uno del otro, ej. lectura de decodificación, codificación nueva, lectura veloz, lectura expresiva, lectura comprensiva, lectura remedial, etc.
- El buen lector es aquel que lee velozmente y que pronuncia adecuadamente el texto asignado.
- Se supone que el significado de un determinado texto es único y que esta manifestado explícita y claramente en el texto. Se quiere desconocer que el lector apoyado en su competencia lingüística y conocimientos previos construye otro paralelo pero que al mismo tiempo en un proceso transactivo se

construye uno que es mediado por el autor, el texto y lector.

Se desconoce que la formación de lectores autónomos y voluntarios es el resultado de la gratificación y reconocimiento personal y social, la relevancia, la funcionalidad y por sobre todo la competencia lingüística y conocimientos previos (O generación y construcción de los mismos) que tenga el lector determinan sus hábitos a la lectura. (Gonzales & Alonso, 1.992)

El modelo de la "simbiosis" metodológica .

En este modelo se propone que es posible conjugar la concepción sobre la lengua escrita que se basa en los grafemas (ideo - visual) y que parte de los fonemas, excluyendo como novedad y diferencia sobre el anterior modelo, aquellos elementos irrelevantes⁵ y agrupando las supuestas "bondades" metodológicas predominantes de los modelos destrezas de orientación conductista y el modelo holístico de orientación constructivista o comunicativo-textual; naciendo así la propuesta de los métodos "mixtos" (Braslasky 1.973) en "lecto-escritura", por ejemplo el método global - analítico.

Dentro de este modelo se reconocen como principales las propuestas de Bertha Braslasky (1.973) en un momento histórico inicial y la de Mabel Condemarin (1.992) La primera realizará un avance en su propuesta (Braslasky 1.998) basandose en las investigaciones de Vigotsky, Wallon y Luria, así como los estudios lingüísticos sobre conciencia fonológica (Mattingly, I.G. 1.979) planteando el "Enfoque didáctico metodológico" (García, 1.993) La segunda investigadora también elabora una propuesta similar denominada **Lenguaje integrado** (Condemarin, 1.992) La autora, plantea que el

⁵Esta propuesta considera como elementos irrelevantes, no a los que tengan menor influencia según las autoras, sino aquellos elementos que dentro de la actual investigación ya no les son posibles sustentarlos, por ejemplo el deletreo, la lectura mecánica de cartillas, la memorización y repetición de sílabas sin sentido, etc.

modelo de las destrezas ha tenido éxito en su aplicación, que además puede ser enriquecido con las propuestas metodológicas de otros modelos como el modelo holístico de la filosofía del lenguaje integral desarrollada por Kenett y Yetta Goodman (Goodman 1.992)

Una de las terceras representantes más actuales de este modelo y enfoque es Josett Jolibert, quien partiendo de sus estudios sobre lingüística textual, comunicación, didáctica, cognición y meta cognición (Jolibert, 1.991, 1.992, 1.995) Esta propuesta esta siendo empleada en Bolivia como parte de las transformaciones curriculares en lenguaje (UNSTP, 1997)

Sobre su propuesta la autora dice "... en mi opinión la antigua disputa entre el modelo de destrezas y el modelo holístico acerca de los procesos lectores en el aula, puede ser superada... (J. Jolibert 1.993 pp. 63) mas adelante la autora explica esa forma de superar estas diferencias en ambos modelos proponiendo un modelo mixto que combina principios constructivistas sobre los materiales y el aprendizaje y las situaciones de enseñanza con principios conductistas, como por ejemplo la decodificación de textos "reales", el entrenamiento en la detección de los grafemas y combinación de grafemas mas frecuentes (Jolibert, 1993 pp. 68)

Estas propuestas desconocen que tanto aquel que parte de los fonemas o grafemas y los que parten del proceso natural de adquisición del lenguaje escrito son diferentes , pues cada uno en particular responde a concepciones diferentes sobre el aprendizaje y el conocimiento.

Se cree en la existencia de niveles de neutralidad pedagógica en estos modelos, como indica P. Freire "toda practica educativa es siempre una teoría del conocimiento puesta en acción" (Freire, 1.986).
No existe una práctica pedagógica neutra

El enfoque constructivista .

En el caso de la adquisición de la lengua escrita desde una perspectiva constructivista, interaccionista y transaccional existen tres modelos que se han integrado, vitalizando la propuesta en términos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos, el enfoque psicogenético de Emilia Ferreiro (1.979) La Filosofía del Lenguaje Integral bajo una concepción interactiva de la lectura y la escritura (Goodman, 1.992; Smith, 1.995) desarrollada en Latinoamérica por Adelina Arellano Osuna (1.992) y el enfoque transaccional de Louis Rosenblatt. (1.978)

El surgimiento de estas concepciones y propuestas, no son hechos aislados, sino que se enmarcan en un momento socio - histórico educativo que parte de la diferencia marcada de una concepción de aprendizaje diferente a las anteriores de la lectura y escritura.

Surge así un movimiento investigativo al interior de la lingüística, las investigaciones realizadas ahora parten del manejo de totalidades en lectura bajo las investigaciones de la denominada psico-sociolingüística, la cognición, la teoría de los esquemas, la literatura, etc. desarrollada principalmente por Kenneth Goodman, Noam Chomsky, Frank Smith, Louis Rosenblatt entre otros. Paralelamente a este movimiento se expanden aun más las investigaciones de Jean Piaget sobre la psicogénesis del conocimiento. Es Emilia Ferreiro (Doctorada bajo la supervisión de Piaget) la primera investigadora latinoamericana quien realiza investigaciones en torno a la lectura y escritura con el lenguaje español, desde una propuesta psicogenética, su obra resultado de la investigación bajo el título **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño** (1.979) ha sido publicado en mas de cinco idiomas.

Ferreiro, plantea no una propuesta pedagógica sino predominantemente una propuesta psicogenética sobre la adquisición de la lengua escrita, serán sus colegas, colaboradoras y estudiantes

quienes irán desarrollando propuestas metodológicas en diferentes países: Delia Lerner en Venezuela, Ana Maria Kaufman en Argentina, Esther Pillar de Grosi en Brasil, Maria Clotilde Pentocorvo en Francia, Ana Teberosky en España, Liliana Tolchinsky en Israel, Tereza Marzana & Griselda Salomón, Jorge Díaz, Rosario Betancurt en Bolivia; Eliana Ramírez de Sánchez en Perú, entre otros.

Estos tres enfoques y modelos enmarcados en la corriente constructivista no son contradictorios sino mas bien complementarios entre si. (Ma. Dubois, 1.992)

Estos modelos parten del reconocimiento de dos aspectos descuidados al partir del énfasis puesto en las habilidades perceptivas por los anteriores modelos de naturaleza conductista (Ferreiro, 1.979): La competencia lingüística y las capacidades cognoscitivas de los niños en su intención de reconstruir ese objeto de conocimiento y enfocando el tratamiento de la adquisición de este saber desde otro marco diferente al tradicional de los anteriores modelos.

- El proceso se guía por la búsqueda de equilibrio y coherencia interna en esa construcción del significado.
- El proceso depende de la competencia lingüística del lector, pero también de las estrategias que utilice en el proceso (Goodman, 1.984)
- La construcción de significado es el objetivo rector esencial de la actividad lectora.
- El proceso lector se desarrolla en un proceso no solo interactivo sino tambien transactivo, es decir lector, texto y autor son modificados (Rosenblatt, 1.985)

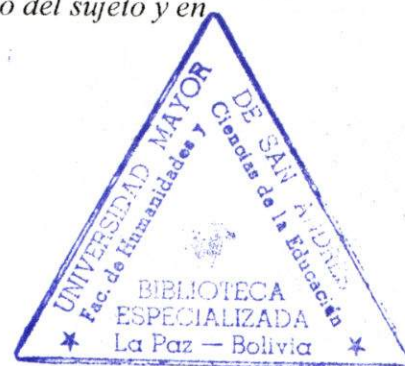
- Los errores son considerados como parte del proceso de construcción de ese significado. (Castorina, 1.984)
- La apropiación de la lengua escrita en una posición constructivista es emergente, siguiendo los similares procesos que guiaron a la emergencia del lenguaje oral y no el resultado de la enseñanza sistemática y dirigida.
- Consideran a la lectura y escritura como un objeto de construcción no solo al interior de la escuela sino también fuera de ella, se valora los espacios que pueden generarse en el currículum manifiesto como en el oculto.
- La lectura y la escritura son consideradas como procesos extensivos del lenguaje oral.
- La comprensión lectora tanto en primaria como en secundaria no son sujetos de enseñanza aislados, sino que deben ser favorecidos y apoyados en el currículum manifiesto como en el oculto.

Resumiendo acerca del modelo de destrezas de base conductual y los de la simbiosis metodológica de combinación entre conductismo y constructivismo y el enfoque constructivista como tal se puede concluir con las palabras de Ferreiro:

"Como vemos son muchos los aspectos en que discrepan ambos métodos, pero los desacuerdos se refieren sobre todo al tipo de estrategia perceptiva en juego: auditiva para unos, visual para otros... Pero ambos inevitablemente se

apoyan en concepciones diferentes del funcionamiento psicológico del sujeto y en diferentes teorías del aprendizaje": (Ferreiro, 1.979 pp.20)

ENFOQUE TRADICIONAL Y LENGUA ESCRITA.



Durante más de cinco décadas la educación primaria ha experimentado la aplicación de diferentes metodologías sobre la base de "enseñar" la lengua escrita. Las concepciones sobre lectura y escritura que han orientado estas prácticas han cambiado relativamente sus marcos de definición pero teniendo cuidado que la investigación se acomode a sus posiciones y no así la de cambiar la concepción en la medida que la investigación le plantea nuevas luces.

Cuando analizamos las concepciones con respecto a los conceptos de lectura y escritura que subyacen a estas prácticas muchos de sus autores evaden hacer tal consideración, pero podemos mediante el análisis de sus preposiciones y propuestas comprender el concepto subyacente sobre lectura y escritura en las mismas:

- La reconocida educadora Pepa Martines de Zanabria plantea las siguientes consideraciones sobre la lectura, "Una síntesis de los pasos a seguir en la enseñanza de cada palabra puede ser la siguiente: Formación de concepto... intuición semiconcreta... Lectura de palabra." (1.988, pp. 1).
- La propuesta para la enseñanza de la lectura por parte del CEBIAE en la producción de los textos INTI, plantean los siguientes aspectos " Los textos se van complejizando al presentar: frases oraciones, párrafos y textos de lectura....una serie de ejercicios

que retoma el interés lúdico y dinámico del niño, se presentan ejercicios de:

- Asociación de gráficos con palabras...
- Análisis fonético, cuando al leer reconocen los sonidos..." (CEBIAE, 1.988)

Una reciente investigación realizada en La Paz por Roxana Pozo apoyada en las investigaciones de Willian S. Gray conceptualiza el acto lector: "El acto de leer, abarca tres niveles: Descifrado, comprensión, interpretación..." (Tesis de grado UMSA 1.997)

Si bien aparentemente existe una diferencia en términos conceptuales y metodológicos, podemos indicar que todas coinciden en su posición con respecto al docente, al sujeto de enseñanza y al objeto de conocimiento. Para entender esta aseveración se hace necesario presentar un plano general sobre la caracterización de dos metodologías principales y sus derivaciones aplicadas en Bolivia (Ma. Martines y Otros, 1.984)

EL MÉTODO SINTÉTICO.

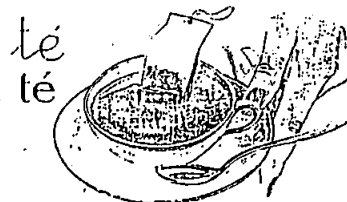
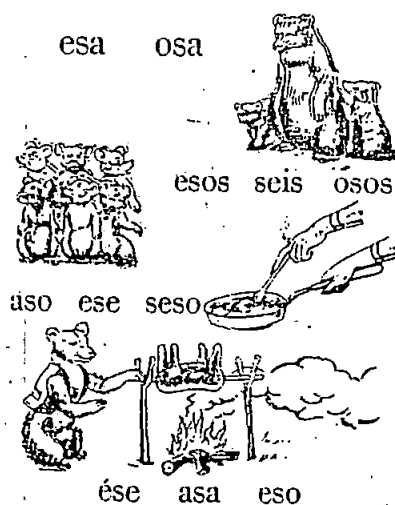
Considerado como uno de los métodos más antiguos, las premisas de las cuales parte son:

- Partir de elementos menores a la palabra.

- Partir del fonema (sonido) a la grafía (letra)
- Comenzar de las formas, fonemas simples como las vocales (**a-e-i-o-u**) para seguir hacia consonantes más complejas (**d, ch, t, s**)
- Partir de una "ortografía regular". Palabras donde la grafía conocida tenga una relación estrecha con la pronunciación, para evitar confusiones.
- Que se realice una pronunciación correcta de los fonemas, bajo el supuesto de no confundirlos. Que las grafías sean enseñadas por separado para evitar confusiones visuales.
- Enseñar un fonema- grafema por vez, asegurarse de que la asociación este bien fijada para poder al siguiente.

Al interior de esta metodología se han producido variaciones creando así métodos derivados como el Método Alfabético que parte de los nombres de las letras, a la forma, su fonetización, la formación de sílabas para terminar en las palabras. El Método Silábico, desarrolla su enseñanza de las vocales, la sílabas y la agrupación de sílabas para la formación de palabras.

La elaboración de cartillas para la lectura mecánica son el resultado de esta propuesta en términos didácticos, pues en ellas, se han articulado todas estas premisas. Estas cartillas han mantenido el monopolio de la alfabetización para la escuela en Bolivia:



le to la tu li

toro	nata	torero	tomate
tira	luto	tetero	pelola
tina	lata	patito	Tomasa
tuna	mate	maleta	tetera

Tomasa loma mate.

Tula pasa la nata.

Toto torea el loro.

EL MÉTODO ANALÍTICO.

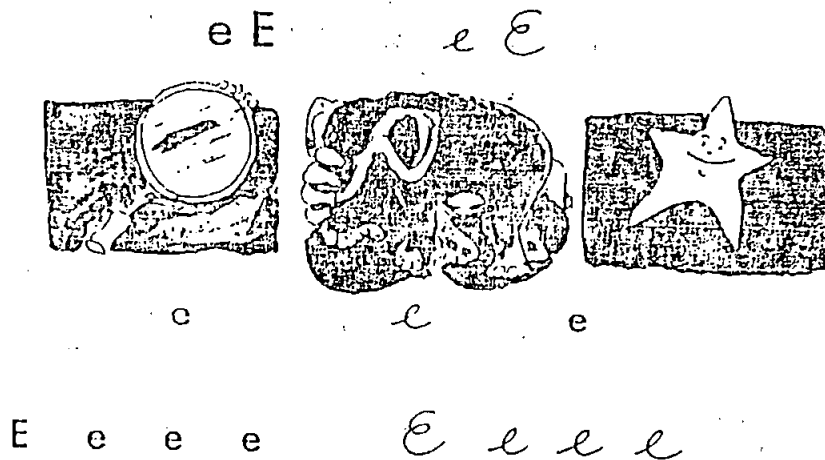
A partir de las críticas y experiencias desarrolladas principalmente por Ovidio Decroly a los métodos sintéticos, surge el método Global - Analítico, criticando al primero por ser mecanicista, además Decroly; declara que "las visiones de conjunto preceden al análisis en el espíritu infantil"⁶ Las premisas de las cuales parte este método pueden resumirse en la forma siguiente:

⁶ Citado por Emilia Ferreiro 1.979

- Presentar unidades significativas para el niño, especialmente por medio del dibujo.
- Hacer la integración del dibujo con su nombre (palabra escrita).
- Realizar situaciones para ejercitar a los niños con las palabras escritas.
- Abandonar el dibujo, después de haber fijado la familiaridad con las palabras.
- Realizar colecciones de palabras, construir textos a partir de la integración de las primeras palabras con otras nuevas formadas por la agrupación.

Las derivaciones de este método para el caso particular de Bolivia están presentes en las cartillas bajo la denominación de método de palabra o palabra generadora y el método Ideo-Visual.

Cartillas utilizadas en el método Ideo-visual de Ovidio Decroly





Mica es la mona.
La mona Mica mira.
Mica mira y mira la pelota.

- 8 -



Mi mamá



y mi papá.

Papá



papá

Mamá



mamá



pepa



papa

- Leer las oraciones y palabras.
- Repasa con lápiz rojo y negro las palabras punteadas.

Reiteramos que si bien aparecen diferencias parciales, sus posiciones epistemológicas con respecto a este conocimiento son las mismas; Emilia Ferreiro, dice al respecto "Como vemos son muchos los aspectos en que discrepan ambos métodos, pero los desacuerdos se refieren sobre todo al tipo de estrategias perceptivas en juego: auditiva para unos, visual para otros." (1.979)

Con respecto a la trinidad, sujeto enseñante, sujeto enseñado y saber enseñado, que caracteriza en las preposiciones y premisas en las que todos los "métodos de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura" coinciden:

SUJETO ENSEÑANTE, Como el acento está puesto en la enseñanza, entonces el maestro y el método se constituyen en el eje fundamental de esta situación educativa (Kauffman, 1.986)

SUJETO ENSEÑADO, el niño comienza el aprendizaje de la lecto-escritura solo a partir de su

ingreso a la escuela, donde el maestro comenzará a enseñarle.

SABER ENSEÑADO, la lectura y la escritura se constituyen en actividades que parten priorizando aspectos perceptuales y motrices como bases fundamentales de la enseñanza de este saber.

ENFOQUE PSICOGÉNICO, PSICOLINGÜÍSTICO Y LENGUA ESCRITA.

Como se explicará mas adelante, el enfoque psicogenético para el caso de la lengua escrita en español ha sido desarrollado por Emilia Ferreiro, y esto en respuesta a la invitación investigativa de Jean Piaget (1.974) " No disponemos de conocimientos comparables en cuanto a los mecanismos constitutivos que generan las estructuras linguisticas... Desde el punto de vista de la investigación psicológica hay, pues, aquí una serie de problemas que siguen abiertos..."

Asi como el enfoque psicolingüístico de Kenett Goodman fue una respuesta de resistencia al movimiento de la tecnología educativa sobre la lectura a principios de este siglo.

Apoyados en las investigaciones que surgen de estas dos lineas, se ha construido una definición personal y particular sobre la lectura y la escritura, validándolas en el desarrollo de la investigación, en talleres con docentes, en situaciones empíricas de observación de situaciones de lectura en estudiantes de grados primario, secundario y superior y en la confrontación con las teorías actuales de las que disponemos. Partiendo de estas acciones y reflexiones podría conceptualizar que:

Leer, es un proceso cognitivo personal y social, de construcción activa del significado.

Es un proceso, porque no es algo que se da instantáneamente, "como una encendida del foco de las ideas"; es un acto que se da en tiempo determinado no necesariamente por los aspectos perceptivos sino por el nivel de activación de informaciones no visuales (Goodman, 1.992) y en una situación mediada por el contexto, la cual en cierta manera determina el éxito de esa construcción de significado en torno al texto leído. Otra situación y tiempo sobre el mismo texto permitirá una modificación de esta construcción de significado.

Es cognitivo, porque esta construcción es un proceso personal del lector, una actividad cerebral bastante dinámica que se apoya en sistemas, competencias lingüísticas y estrategias lectoras desarrolladas por quien lee. (Goodman 1.989)

Es social, porque las experiencias (de naturaleza social) y conocimientos previos (actividad de razonamiento y transferencia sobre las experiencias sociales) determinan la construcción del significado del texto leído.

Es una construcción activa, por que no es un proceso pasivo sino eminentemente activo, debido a que el significado no esta necesariamente en el texto, tampoco solo en su autor original, quien media para que eso sea próximo a su objetivo. Tampoco ese significado esta en el lector, sino que el significado se construye en una mediación activa, dinámica y transactiva entre el autor, el texto (que puede ser un libro, carta, receta, etc.) y el lector.

El significado, es lo que dice, aquello que narra o informa, aquello que se intenta comunicar. La meta de todo acto lector es construir el significado del texto.

Consideramos que para que se pueda comprender nuestra concepción de la lectura, es necesario describir el proceso que se sigue en el acto lector, es decir en el momento que se lee un texto.

El proceso de lectura comienza y termina usando estrategias lectoras que hemos ido desarrollando y que continuamos haciéndolo (Goodman, 1981) El sujeto durante acto lector, construye el significado; realizando coordinaciones usando estas estrategias con datos del texto y datos del contexto (H. Merrega, 1.992) Estas estrategias utilizadas son:

- El muestreo, donde el lector selecciona visualmente el texto, partiendo de su conocimiento y experiencia previa con la ayuda de sus sistemas lingüísticos y el aporte del contexto. Esta estrategia que todos los lectores usan tanto los principiantes como los avanzados, rompe las tradiciones que suponen al acto lector como una barrida visual del texto, de un extremo izquierdo a un extremo derecho y de arriba hacia abajo
- La anticipación, donde nos planteamos ideas de como va a continuar ese determinado texto, en la coordinación de la información visual que el texto nos ofrece y la información no visual que es la que aporta el lector; entonces se producen anticipaciones sobre lo que continuara en lo que vamos leyendo.
- La predicción, cuando se plantean hipótesis sobre lo que puede ser o decir el texto, algunos continuaran sin plantearlas todavía, otros en cambio las plantearan intentando activamente de validarlas.
- La confirmación o rechazo de las predicciones o hipótesis para concluir en un proceso

denominado finalización, cuando se termina el acto lector de esa porción del texto.

- La auto corrección, cuando encontramos en la lectura datos perturbadores, entonces volvemos hacia atrás para constatar si el texto posee defectos o si nuestra lectura ha sido fallida, en esta última situación realizamos una corrección de nuestro error.

- La inferencia, que se produce a partir de lo que no es explícito en el texto, Goodman llama esta estrategia la información no visual que el lector trae al texto (Goodman, 1.992) como por ejemplo cuando nosotros inferimos sobre el cuento "La hormiga y la cigarra" que debemos ser trabajadores y tener previsión para el futuro como la hormiga, esta información no está en el texto, sino que la inferimos de nuestra lectura.

Pero este proceso también es posible gracias al uso activo de nuestros sistemas lingüísticos (Arellano 1.993) Sistemas que se han ido estructurando y reestructurando según el desarrollo del lenguaje en los niños.

- El sistema fonológico que nos permite entender y usar las relaciones entre los fonemas y las grafías de una lengua determinada.
- El sistema sintáctico que nos permite abordar con la gramática de una lengua.
- El sistema semántico que nos permite interactuar a partir del vocabulario de la lengua en que se produjo el texto.

- El sistema pragmático, el que permite regular las relaciones existentes entre los significados.

Para demostrar como estas estrategias y sistemas lingüísticos se activan inmediatamente en el abordaje de interrogación de un texto, presentamos el siguiente texto, invitándole a completarlo con una palabra en cada espacio vacío:

EL GIGANTE DE LA NOCHE

Había una vez un gigante _____ vivía en un bosque

_____ de arboles frondosos y _____ sol casi no

mostraba _____ rayos debido a lo _____ de las ramas de

_____ los arboles. El gigante siempre caminaba _____ la

oscuridad y por _____ lo llamaban el gigante _____ la noche.

Las palabras restantes eran las siguientes: 1: que 2: lleno 3: el 4: sus 5: grueso 6: los 7: en 8: eso 9: de

(Extractado de "Las nuevas tendencias para la alfabetización en América Latina" Adelina Arellano Revista Lectura y

Vida Año 14, No.3 1.993)

Estamos seguros que sus respuestas fueron en un 95% acertadas; eso fue posible gracias al uso de sus estrategias, sistemas lingüísticos y conocimientos previo sobre este tipo de textos.

Una pregunta que quizá se plantean; esto es posible cuando sabemos leer y escribir pero ¿cómo leen los niños y niñas cuando todavía "no saben leer y escribir" en el sentido formal? En este proceso, el niño hace uso de las mismas estrategias y sistemas lingüísticos que los adultos, pero existen diferencias entre lecturas no convencionales que se constituyen en la prehistoria de la lectura convencional en el niño, este camino es explicado apoyándonos en un marco psicogenético en el capítulo tres.

Ahora si bien hemos explicado nuestra posición con respecto a la lectura vistas desde la psicogenética y la lingüística, usamos este mismo marco par la escritura y el escribir. Mi conceptualización de la escritura parte del reconocimiento tanto de sistemas convencionales alfabéticos, numéricos (N. Catach, 1.996) y de sistemas no convencionales como los usados en un principio de la apropiación por los niños en su alfabetización y por usuarios de grupos comunes como los clubs de niños, los comerciales, medios de comunicación, espionaje, etc.

Escribir, es usar un sistema de representación particular de signos, determinados y convenidos en un momento X para comunicarse en el tiempo y el espacio.

Es un sistema, porque de no hacerlo así, seria un algo reducido y estático, además difícil de comprender y usarlo, pues no tendría normas que regulen su uso. La característica de todo sistema es su dinámica y desarrollo. Como indica Emilia Ferreiro, "La escritura antes de ser un sistema de codificación es una construcción histórica y social". Histórica, porque ha ido evolucionando en el tiempo

y social porque siempre ha respondido a necesidades comunicativas particulares de sus usuarios.

Determinado y convenido en un momento X; porque los productores de textos así lo han decidido. La determinación y convención de un sistema siempre es a partir de la necesidad comunicativa en un momento, por ejemplo:

Este texto que podría estar en un restaurant popular:

, - X +

O este en su muro:

TBC y TDG

O cuando usted recibió un texto parecido a éste:

Mi



x ti



Lo determinado y convenido, demuestra que existen muchas formas y sistemas de escritura no convencionales ni alfabéticas que responden a fines comunicativos. Pero algunos sistemas como el

alfabético responden en los inicios de reconstrucción por los niños, a maneras particulares y personales de determinar y convenir conceptualmente la escritura. Este desarrollo de conceptualizar la escritura alfabética, particularmente en los niños y niñas ha sido el objeto de investigación de Emilia Ferreiro.

Ferreiro (1.979), Yetta Goodman (1.991), Sulzby (1.985) y otros investigadores han explicado y demostrado, que aquello (la Escritura) que la psicología y la pedagogía durante mucho tiempo ha concebido como estadios y evolución del garabateo (Kellogg, 1969; Gardner, 1.980) eran observables de la enorme capacidad cognitiva del niño con respecto a la escritura.

Demostrado así que las escrituras de los pequeños no son simple estadios del garabateo por el placer de contacto con el papel y el lápiz. Son mas que eso, son conceptualizaciones bastante elaborados en un momento determinado.

De ahí que muchos puedan "leer" fácilmente textos como estos:

Gover 5 años

UAOS RBB MTB.

G o v e r



Lo comunicativo de la escritura, es su razón de existencia; nadie que está convencido de la funcionalidad de la escritura escribe para nada. Todos escribimos con un fin explícito, comunicarnos. Esta implicación pedagógica estuvo presente en la investigación cuando se realizaron experiencias de producción de textos por niños en contextos comunicativos, como el enviar mensajes

Verónica, 6 años



yo te quiero mucho

Verónica

tu mamá  no te  te mucho

Pero es oportuno preguntarnos: El *pa, pe, pi, po, pu* o el *papá mima a mí*. ¿Cuándo están siendo producidos por los pequeños a exigencia del docente, están comunicando algo, tiene relevancia con respecto a ellos? Sin duda ninguna, pero es este tipo de textos artificiales que se obliga a los pequeños producir y comprender por medio de la lectura mecánica.

El tiempo y el espacio, está referido a la particularidad funcional de la lengua escrita; permitimos comunicarnos de un espacio a otro y de este tiempo a otro futuro.

Concebida así la escritura, deja de verse como la adquisición de una técnica instrumental para convertirse en un sistema de comunicación, pensamiento y aprendizaje. La escritura es un sistema comunicacional mas que una representación gráfica instrumental. (Kauffman, 1.995)

Capitulo 3.- La adquisición y conceptualizaciones sobre la lengua escrita en los niños desde una perspectiva psicogenética.

"Para comprender a los niños debemos escuchar sus palabras, seguir sus explicaciones, entender sus frustraciones y atender a su lógica."

Ferreiro & Teberosky, 1.982

La psicogenética ha sido desarrollada por Jean Piaget y sus colaboradores/as del Instituto de Epistemología Genética en Ginebra. La teoría psicogenética desarrollada con el objetivo de construir una epistemología de tipo genética, es decir un estudio del desarrollo del conocimiento de naturaleza biológica y su relación con el desarrollo humano desde sus orígenes mismos. La psicogénesis por su posición interaccionista del aprendizaje y sus proyecciones en la educación se ha constituido en una de las teorías del movimiento y enfoque denominado constructivismo.

La Psicogénesis podría definirse como la historia de una idea o concepto que se ve influida y por tanto desarrollada constantemente por la actividad cognitiva de quien se apropia y construye. (Goodman, 1.991)

El enfoque psicogenético en el caso de la lengua escrita comparte tres principios e hipótesis que han sido ampliamente validados, en diferentes países, en diferentes lenguas, en diferentes condiciones sociales:

1. Primero los niños y niñas poseen conceptualizaciones elaboradas sobre la lengua escrita antes de ingresar a la escuela.
2. Segundo, no ayuda mucho enseñar exteriormente las reglas y arbitrariedades de nuestro sistema de escritura, es necesario que los pequeños la reconstruyan a partir de lo que ya conocen sobre la misma.
3. Tercero el proceso de construcción y reconstrucción de la lengua escrita sigue un proceso natural y diferente al tradicional que intenta enseñarlo; por eso es importante partir de este proceso natural y personal para poder apoyar y no dificultar su desarrollo.

¿En que consiste la propuesta psicogenética en torno a la lengua escrita?

En la reconstrucción del sistema de escritura, los niños elaboran conceptualizaciones, principios y procedimientos para interpretar este objeto de conocimiento. Estas conceptualizaciones se estructuran y reestructuran en función de la interacción con el objeto y las regulaciones que ellos desarrollan para mantener el equilibrio y coherencia en su apropiación. Esta construcción del conocimiento recorre un camino diferente al camino que el docente cree y enseña, en este desarrollo se han observado niveles de conceptualización y progresión en la apropiación de la lengua escrita.

Los niños en su desarrollo de la escritura avanzan reconstruyendo este sistema, elaborando

cognitiva y dinámicamente hipótesis, niveles de conceptualizar e interpretar la escritura. Todos los niños avanzan por estos niveles cuando están "aprendiendo a escribir" independientemente de su lengua materna, su cultura, su condición social incluso su sistema particular de escritura. Obviamente algunos son mas aventajados pero los menos logran alcanzarlos incluso superar a los mas aventajados, como lo observado en los resultados de nuestra investigación.

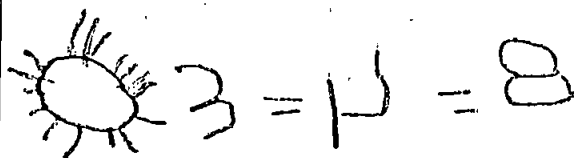
Estos niveles están ampliamente explicados y detallados en la investigación capital de Emilia Ferreiro, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, pero podríamos describirlos en términos más concretos y generales tomando como base las recientes investigaciones psicogenéticas (Ferreiro, 1992, 1.995 Ana Ma. Kauffman, 1.99) apoyándonos con muestras de escritura que hemos recogido y analizado en niños participantes de la investigación.

PRIMER NIVEL. Este primer nivel esta caracterizado por los criterios de los niños para diferenciar dos formas de representación gráfica: El dibujo (lo icónico) y la escritura. Llegando a la conclusión de que uno de los criterios para la diferenciación estará en los modos de organización de las líneas; en el dibujo las líneas siguen el contorno de los objetos, al escribir las líneas no siguen este mismo modo, entonces cuando se escribe se esta fuera del dominio de lo iconico. (Ferreiro en Goodman 1.991)

Arribando a este criterio los niños han conceptualizado dos características básicas de cualquier sistema de escritura: La arbitrariedad de las formas de la escritura, pues no reproduce las formas de los objetos y la linealidad de orden de las formas.

En este recorrer de los niños por este nivel, encontramos en la investigación niños que usaban representaciones icónicas y notaciones alfabéticas y numéricas para expresar que han escrito algo.

Kevin, 5 años.



Guisela, 6 años



Si bien los niños en sus inicios de apropiación del sistema de escritura usan formas no convencionales (iconicas) ellos no tratan de construir nuevas formas sino que por medio de la interacción con el objeto adoptan las formas sociales de las letras, su principal tarea es comprender el modo en que estas formas se organizan, comprender en otros términos las leyes que rigen el sistema de escritura. (Ferreiro 1.985)

Pero estas dos consideraciones: el de las letras como objetos sustitutos (Ferreiro 1.982) a los trazos del dibujo y la distinción entre el modo icónico y el modo no icónico constituyendo así a la escritura, plantean al niño otra interrogante ¿Cómo se relacionan el dibujo y la escritura si bien han sido diferenciados?

La conceptualización que ellos construyen en este momento con respecto a la relación existente entre dibujo y escritura (presentes en libros de cuento, logolipos comerciales, textos del medio ambiente, etc.). La conceptualización es la de concebir a las letras como representantes de una propiedad de los objetos, que el modo icónico (El dibujo) no puede representar.

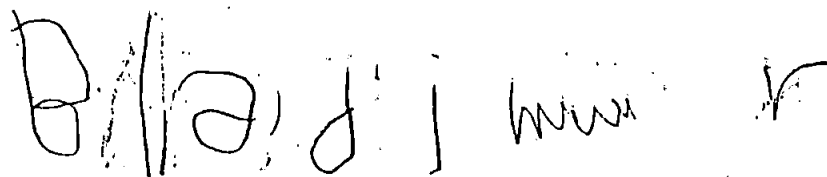
Comprendiendo que los niños han conceptualizado a las letras como los nombres de los objetos entonces ellos enfrentan un nuevo conflicto ¿Cuáles son las condiciones para que la escritura represente

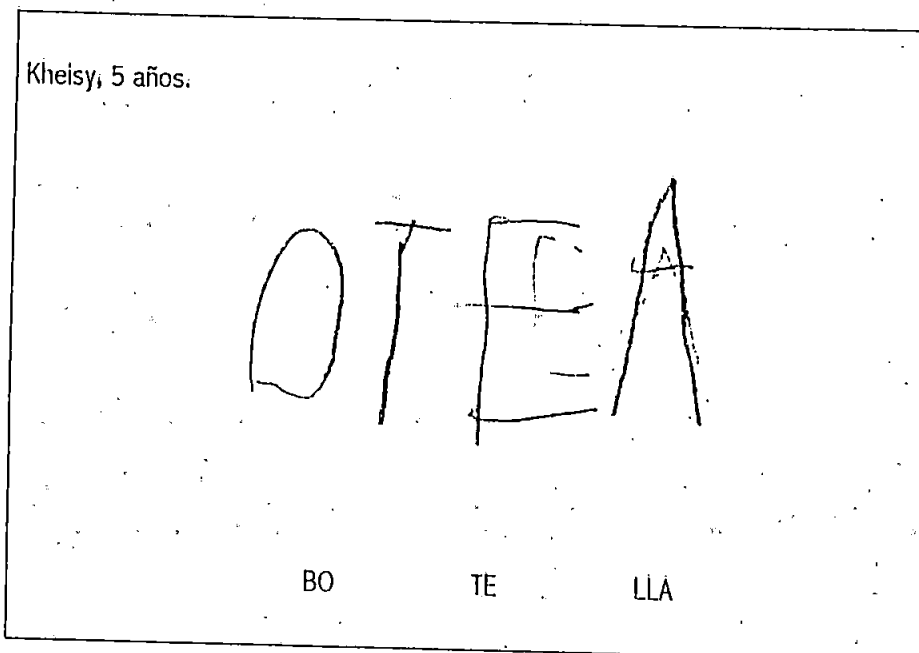
al objeto? Esta problemática enfrenta a los niños con el establecimiento de dos principios y ejes de dirección para que un texto sea "capaz de decir algo" (Ferreiro 1.991) Un eje cuantitativo y un eje cualitativo sobre la producción de un texto.

El eje cuantitativo, las investigaciones de Ferreiro y corroborados por sus colegas en diferentes países han observado que los niños eligen el criterio de TRES letras en orden lineal como condición para que un texto pueda decir algo, un porcentaje mínimo acepta dos como condición, un porcentaje mayor rechaza la hipótesis de dos letras, pero la mayoría en su totalidad rechazarán una letra como condición de legibilidad.

Este primer principio denominado cantidad mínima, en el eje cuantitativo ha sido corroborado también en los niños de nuestra investigación.

Bladimir, 6 años

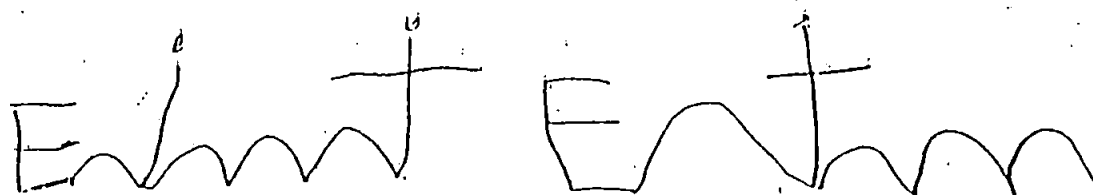
A rectangular box containing a handwritten name. The name is written in a cursive, somewhat messy script. The first letter 'B' is large and loops back. The rest of the name 'ladimir' is written in smaller, connected letters. There is a small mark at the end of the line, possibly a flourish or a stray stroke.



El eje cualitativo, el principio de cantidad mínima, no resulta condición suficiente para representar un objeto por medio de la escritura, debido a que si una escritura posee el mismo tipo de signo entonces el texto no es legible para el niño. Esta exigencia de coherencia interna en la escritura, arriba a la construcción del segundo principio denominado variación cualitativa interna, este principio exige como condición de legibilidad para un texto que en su producción exista diferenciación en los tipos de signos usados.

Considerando este principio los niños rechazarán como textos no legibles a los que estén representados por los mismos signos, otros en cambio solo se apoyarán en el principio de cantidad mínima aceptando textos con iguales signos representados, como la producción siguiente:

Edgar, 6 años.



Edgar

Gregorio

Este aparente equilibrio frente a los conflictos que genera la interacción del niño con el objeto (la escritura) en su reconstrucción y comprensión resultara en la aceptación de dos cadenas de letras similares en su representación gráfica pero distintas en significación.

Para un observador externo estas escrituras son evidentemente iguales pero para el productor del texto "dicen cosas diferentes" pese a su similitud.

Jessica, 6 años.

Pató

Pato

ATo

Gato

Esta aceptación de similitud gráfica de las letras es una respuesta parcial ante un conflicto presentado por la escritura; los niños reconocerán entonces que dos cadenas de letras idénticas no pueden "decir cosas diferentes" entonces se ven enfrentados a un nuevo conflicto ¿Cómo crear diferenciaciones gráficas que puedan permitir diferentes interpretaciones? Este conflicto llevara a los

niños a un segundo nivel de conceptualizar la escritura.

SEGUNDO NIVEL: Este nivel surge a partir de cuestionantes que se dan en el trabajo sobre el eje cuantitativo, cualitativo o en ambos al mismo tiempo. Los niños al observar que los adultos escriben con muchas letras como con pocas letras se enfrentan a una interrogante ¿Cuál es la razón para las variaciones en la cantidad de letras?

Como se habrá notado tanto en el primer nivel como en el paso al segundo nivel el desarrollo conceptual y cognitivo de los niños el énfasis no está puesto en los aspectos sonoros de las palabras sino principalmente en las relaciones de significante y significado (Piaget, 1.975)

Las respuestas a esta interrogante son proclives y variadas en función de los principios de cantidad mínima y variación cualitativa interna. En el eje cuantitativo los niños operan con las siguientes respuestas:

- Como la razón de variación en la cantidad está referida al significado del nombre (del objeto) que intentan escribir entonces se plantean la siguiente hipótesis: Número de letras en función de los aspectos cuantificables de los objetos; es decir más letras si el objeto es grande o son muchos y menos letras si el objeto es pequeño o son pocos. La siguiente muestra de escritura es un ejemplo del planteamiento de esta hipótesis.

Hafid, 6 años.

CONASTY

Botella

CONO

Fósforo

- Otra posibilidad de solución es la de "normar" un modo razonable de controlar la variación cuantitativa, establecen una cantidad mínima de tres letras y un máximo de seis o siete letras donde poder crear diferenciaciones cuantitativas.

Adilzon, 5 años.

POP

Fósforo

BOO

Botella

Grover Bladimir, 6 años.

SAUPEVO

S a p o

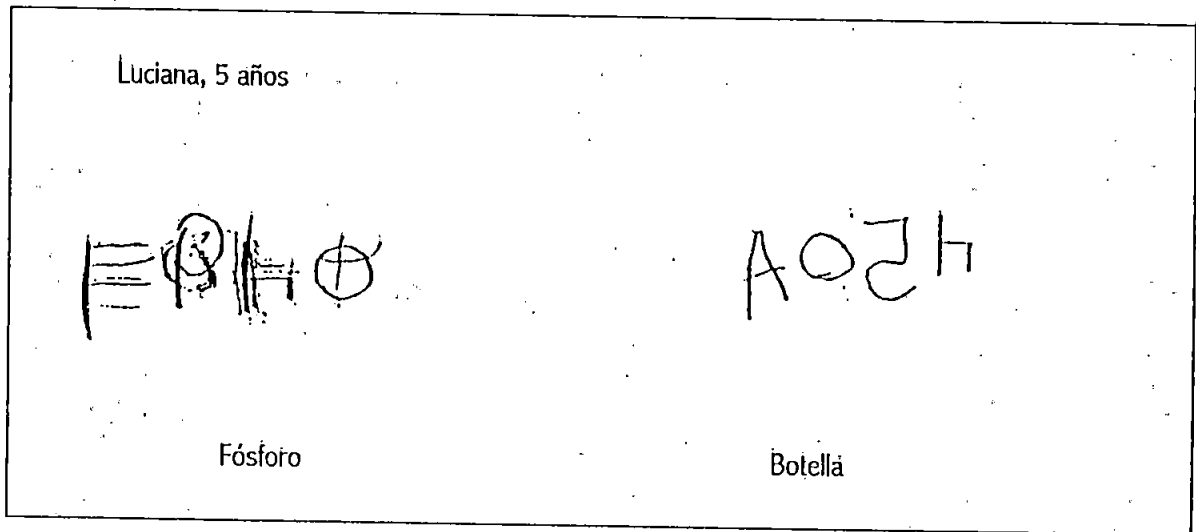
RPUAOE

M a r i p o s a

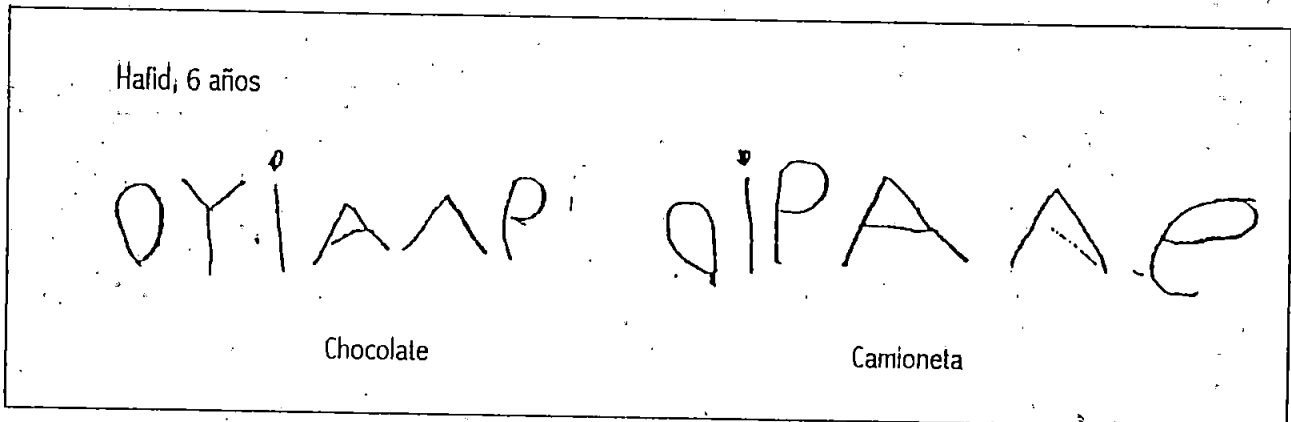
En estos casos es el contexto (la relación con el objeto a representar) que determinará el modo de escribir determinada palabra.

En el eje cualitativo, se operan con distintas soluciones a la interrogante en función del nivel de repertorio de formas gráficas que posean los niños. (Ferreiro en Goodman, 1.991)

- Si se posee un repertorio amplio de formas gráficas, entonces se utilizara formas diferentes para diferentes palabras pero sin cambiar la cantidad de letras.



- Si se posee un repertorio limitado de formas gráficas, entonces se cambiara solo una o dos letras, observandose cambios en la primera y la ultima para escribir palabras diferentes.



- Si se cuenta con un repertorio limitado de formas gráficas, otra alternativa es la de obtener diferentes representaciones cambiando la posición de las letras en el orden lineal para palabras diferentes.

En resumen, si bien la construcción de dos principios: cantidad mínima (Eje cuantitativo) y variación interna (Eje cualitativo), criterios en un principio inter - relacionales, no son suficientes para mantener la coherencia entre significante y significado se agrega un sistema particular de diferenciación en las letras, permitiendo un tipo de comparación intra - relacional. (Ferreiro, 1.997) Recordar que si bien en estos dos niveles la producción de lo escrito no está regulada por las diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros, la coordinación que los niños hacen sobre los modos de diferenciación cuantitativos y cualitativos nos presenta a un niño eminentemente activo "... pues esto implica un esfuerzo de coordinación nada fácil como en cualquier otro dominio de la actividad cognitiva... (Ferreiro, 1.997 pp. 20)

TERCER NIVEL. Cuando los niños, además de la tarea de coordinación entre estos dos ejes (Cuantitativo y cualitativo) y los criterios de coordinación y comparación intra - relacionales, prestan un análisis y reflexión específico con respecto a las propiedades sonoras de los significantes, es lo que hará posible y marcará el ingreso al tercer nivel de evolución de la escritura.

Este tercer nivel puede indicarse como correspondiente a la "fonetización" de la escritura. (Ferreiro en Goodman, 1.991) este nivel se apoya en las múltiples informaciones que los niños están recibiendo del ambiente, particularmente en el desarrollo de la escritura de su propio nombre. El desarrollo de la escritura de su nombre, para el niño, le plantea interrogantes importantes, pues le presenta una especificidad particular sobre el número y la variedad de letras.

Esta información, sumada a las otras que provienen de los textos del ambiente permiten analizar en los dos ejes de dirección, inicialmente en el eje cuantitativo cuando se plantean el descubrimiento de que la cantidad de letras para escribir una determinada palabra puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral de esa palabra. Así surgen tres sub - niveles descritos por Ferreiro (1.979) y que nosotros hemos desglosado para fines de comprensión en cuatro sub-niveles.

PRIMER SUB-NIVEL. Denominado PRESILABICO donde se producen escrituras con ausencia de relaciones entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. Producen cantidad de grafías indistintamente para muchas o pocas palabras. Es importante indicar que en este sub-nivel existe un control sobre la cantidad mínima, es decir producir un "nombre" con mas de tres grafías y la variación en el uso de letras convencionales y no otros sistemas notacionales como el numérico.

Luciana, 6 años

A 2 E * W W W

El agua

SEGUNDO SUB-NIVEL. Denominado SILÁBICO, donde las correspondencias sonoras y la escritura son mas elaboradas. En este sub nivel pueden identificarse otros niveles como el silábico inicial y silábico estricto (Kaufman, 1.988).

- **SILABICO INICIAL.** Caracterizándose por la existencia de algunas correspondencias entre la escritura y los aspectos sonoros, asignando un valor sonórico a cada letra, pero también pueden combinarse con escrituras pre - silábicas.

Luciana, 6 años

EL aTOH a

El a - gu - a

- **SILABICO ESTRICTO.** Aquí la correspondencia sonora entre escritura y el habla es más elaborada y avanzada, se producen además dos avances el primero en el eje cuantitativo; es decir escribir una letra para cada sílaba. Algunos niños producen textos solo partir de esta hipótesis, en cambio otros realizan un segundo avance en el eje cualitativo, producir un texto donde las letras utilizadas corresponden a la sílaba que se intenta representar.

Hafid, 6 años.

mr MIP

Ma - ri - po - sa

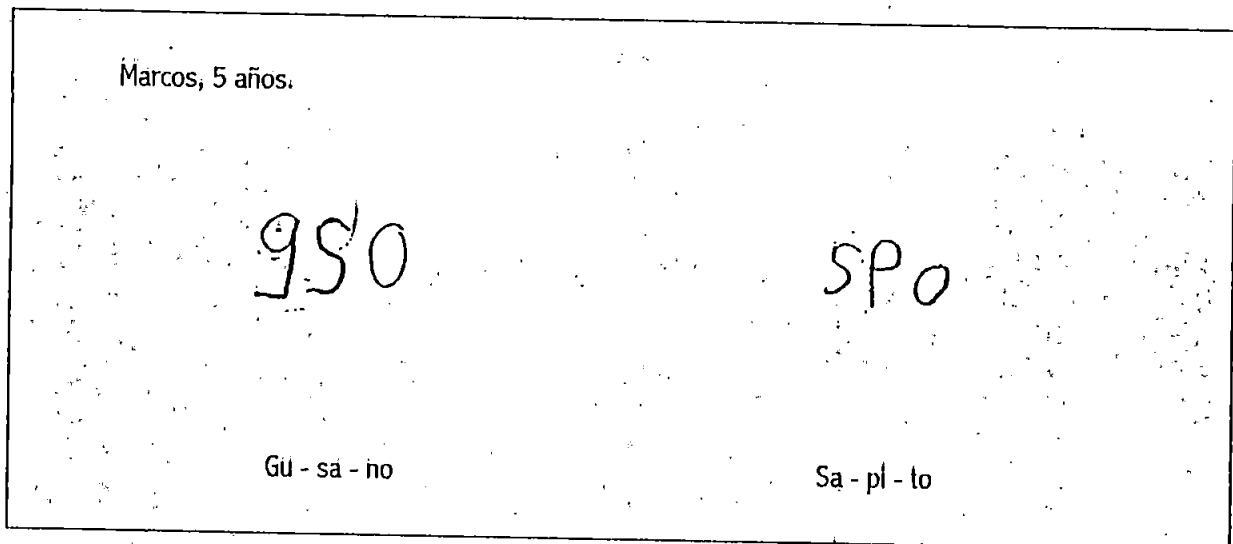
Keisy, 5 años.

ELI PO FO

El pa - to fe - o

La hipótesis del nivel silábico se constituye en el de mayor importancia por que permitirá al niño, regular variaciones a nivel de cantidad de letras basados en la emisión oral y las variaciones sonoras entre las palabras. Pero al interior de este nivel se suscitaran conflictos por contradicciones entre el control silábico y la cantidad mínima de letras que una escritura debe poseer para ser legible. Esta contradicción tiene su base en los monosílabos y las escrituras que poseen mas grafías que el control de la hipótesis silábica no permite reconocer. Estas contradicciones permitirán que el niño pruebe otra hipótesis ingresando así a la hipótesis del sub -nivel silábico - alfabética o pre - alfabética.

TERCER SUB- NIVEL. Denominado SILÁBICO-ALFABÉTICA. En este nivel el niño no abandona la hipótesis silábica, por eso algunas de sus producciones se realizan manejando simultáneamente dos hipótesis diferentes: la silábica y la alfabética. En estas producciones, algunas letras todavía ocupan el lugar de sílabas, la siguiente muestra es un ejemplo de la permanencia y manejo de la hipótesis silábica.



Mientras que en otras escrituras las letras ocupan el lugar de unidades sonoras menores (Fonemas) observándose así el manejo de la hipótesis alfabética, como en la muestra siguiente:

Kheisy, 5 años:

LA MARIPOSA

La mariposa

En la tradición didáctica, estos textos han sido caracterizados como indicadores de problemas de aprendizaje en "lecto - escritura". Estas producciones están lejos de ser cuadros de dislexia o problemas de aprendizaje, son conceptualizaciones no definitivas pero muy bien elaboradas.

Los conflictos descritos anteriormente en la producción de escrituras por el doble manejo de dos hipótesis, así como los producidos por la interacción con escrituras de los adultos y el ambiente, desequilibran progresivamente las conceptualizaciones del niño. Estos desequilibrios e interacción, permiten al niño, entender la naturaleza intrínseca del sistema alfabético de escritura, comprometiendo al niño a plantear y asumirse en una nueva hipótesis, la alfabética.

CUARTO SUB-NIVEL. Denominado ALFABÉTICA. Aquí las producciones escritas tienen su base en la correspondencia estricta entre fonemas y grafías de forma consolidada. La naturaleza intrínseca del sistema es comprendida por el niño, pero al mismo tiempo no puede manejar las arbitrariedades y rasgos ortográficos específicos de la escritura, como los espacios entre palabras, mayúsculas, minúsculas, puntuación y representación fonética estricta, etc. Es evidente que exista un

bajo nivel en los aspectos ortográficos, pero esto, no es debido a una supuesta "dis - ortografía" vista desde un marco conductista de este aprendizaje. Esto se debe a esa correspondencia fonema - grafema, que regula las producciones en este sub - nivel de evolución en la escritura.

Gustavo Ariel, 6 años.

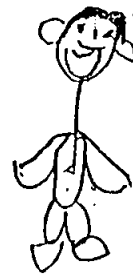
el GATO DE MITIA

El gato de mi tía

Mauricio, 6 años.

Pablo habla de

su pueblo



Pablo habla de su pueblo

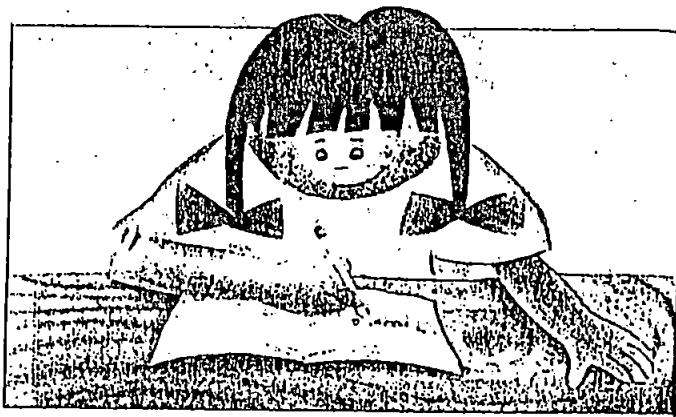
Esta es la historia del desarrollo del sistema de escritura ha partir de las conceptualizaciones e hipótesis de los niños y niñas cuando la reconstruyen y construyen para si. Esta historia recorre un camino desconocido para muchos educadores e investigadores. Los adultos en vez de partir de esas experiencias y conceptualizaciones previas a la enseñanza formal han partido de supuestos y caminos diferentes.

Retomemos ahora la discusión sobre "como leen los niños antes de saber leer formalmente" de modo de describir ese proceso también evolutivo que sigue la lectura en los niños. Para esta evolución en el caso particular de la lectura, nos hemos apoyado en las investigaciones de Kenett Goodman (1.992), Ana Maria Kauffman y Margarita Gomes P. (1.982)

Considerando este marco, en la investigación se han observado las manifestaciones y respuestas de los niños y si es evidente su paso por estos "momentos" evolutivos en la interrogación de textos. Con la ayuda de unas tarjetas donde se presentaba iconicamente (dibujo) una imagen y en la parte inferior una oración, corroboramos el paso por estos "momentos" evolutivos en la lectura.

Estos "momentos" han sido ordenados evolutivamente en cinco tipos de respuestas diferentes ante la interrogación de un texto donde se presenta una oración (Kauffman & Gomez, 1.982)

- Anticipan solo en función de la imagen. Los niños participantes en la investigación manifestaban las siguientes respuestas ante una tarjeta que llevaba en la parte inferior la oración siguiente "Maria escribe"



María escribe

- Algunos indicaron que la escritura es el nombre del objeto, representado iconicamente.
- Otros a partir de la imagen, anticipan el significado indicando que la escritura "dice" lo que la representación icónica muestra.
 - Anticipación del significado en función de la imagen y algunos elementos del texto.
- Señalando el texto "leen" indicando el significado apoyados en los detalles de la imagen y en la longitud del texto.
- Otros tomaron como índice algunas palabras conocidas para abordar la anticipación del significado y confrontándolo con la imagen.
 - Descifran y llegan a comprender partes del texto.

- Se apoyan en su conocimiento de las palabras y realizan un descifrado silabeando y deletreando para luego anticipar significados en función del texto.

- Descifrado y comprensión total del texto.

- Descifran deletreando y realizan varias interrogaciones al texto en el descifrado, para luego realizar una anticipación de significado y contextualizando la información con la imagen, comprendiendo así el texto en su totalidad.

- Lectura fluida.

- Algunos leen las palabras sin contar su emisión anticipando inmediatamente su significado.

- Otros miran unos segundos la tarjeta y posteriormente enuncian los enunciados, manifestando su significación.

Si bien en estos "momentos" evolutivos se manifiestan procedimientos como el descifrado y deletreo por parte de los niños, no se puede a partir de ello implicar que estos debieran ser procedimientos sujetos de enseñanza aislada; desconociendo que la interrogación del texto procede por un proceso integral donde no necesariamente el texto es el punto de partida sino las estructuras meta-lingüísticas (J. Jolibert, 1.991) y la información no visual que el lector trae a la interrogación del texto (Goodman, 1.992) para la construcción del significado. Para clarificar que, tanto la construcción del significado es la meta de la interrogación de un texto y el punto de partida es lo no objetivo en el texto; describiremos una interrogación de un texto tomada a partir de la investigación en el grupo experimental

La sesión consistía en la interrogación de textos con el objetivo de observar el uso de estrategias lectoras y sistemas lingüísticos, en una lectora iniciante.

Procedimiento: Se realizó primeramente el abordaje de una cartilla tradicional de lectura "Marcelino" pagina 8, procediendo a mostrarle el texto por partes, en un periodo de 30 minutos. Cuando la lectura se vio interrumpida la docente acompañaba la lectura de la niña. Después del recreo se procedió al abordaje de un libro real, en este caso un cuento infantil titulado "Julieta y su caja de colores" pagina 7 con el mismo procedimiento que en el primer texto.

Cartilla de lectura Marcelino Autor: Alcira Seifert, página 8



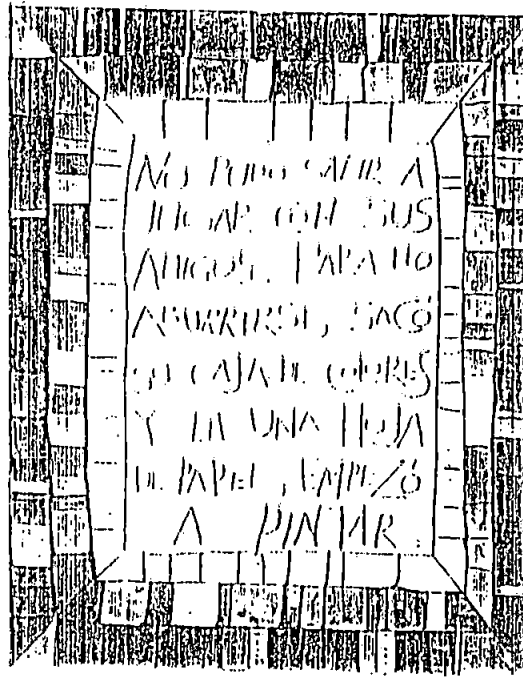
- Dte. Te voy a mostrar una hoja que tiene muchas cosas escritas. La vas a leer tú y si necesitas ayuda te ayudare yo.
 Ña. Yo conozco este libro (señala la tapa) mi hermana tiene uno igualito.
 Dte. ¿Si? Entonces vas a poder leer mas fácilmente. (muestra la hoja seleccionada) ahora puedes leer.
 Ña. La..me, Lame! Este perro lame; (Integra el enunciado a un a un argumento personal no del texto) ¿come no ve?
 Dte. Si, come lamiendo su comida. Y, ahora sigue.
 Ña. la..lo,le, li...,lu, lu (sonrie) a...al, o...l, ol, ul, el, il.

- Dte. Ahora que has leído todo esto (muestra la porción de texto leído) ¿de qué crees que se trata este libro, o que crees que va a pasar o van a decir más abajo en el libro? ..
- Ña. De un perro, que come.
- Dte. Si habla de un perro, pero que crees que va a pasar después o que van a decir aquí abajo (señala la parte inferior)
- Ña. Que come más, no sé.
- Dte. Muy bien, ahora sigamos con estas otras filas.
- Ña. a...le, lil (pronuncia violentada y alegre) aleli. Lo..la, Lulu.
- Ña. a...la,
- Dte. ¿Que leíste aquí?
- Ña. Ala.
- Dte. Ahora aquí a su lado hay una palabra pero yo estoy tapando las dos últimas ¿que dirá? (tapa la de ola, pero dejando descubierta la figura.
- Ña. O..., o..., oma, no se.
- Dte. Destapa las letras.
- Ña. ola, dice ola (explica, luego mira extrañada el dibujo) ¿que es esto?
- Dte. Una ola.
- Ña. ¿Una hola?
- Dte. Si, en el mar se hacen olas.
- Dte. Ya has terminado esta hoja, ¿ahora que crees que va a pasar en la otra hoja, o de que crees que va ha hablar?
- Ña. De ola. (responde apresurada)
- Dte. ¿Porque crees que va hablar de ola?
- Ña. Porque aquí dice ola (señala) no sé, no sé que va pasar.

Como se observa, ella, encuentra ciertas barreras ante la predicción de los eventos y la construcción de significado sobre lo que el texto tratat. Esta "incapacidad" de predecir palabras y los hechos en la pagina abordada, como las predicciones para la siguiente pagina, no pueden ser referidos a la niña y a sus sistemas lingüísticos; conocimientos previos como estrategias lectoras, sino al texto y en tanto a la concepción de la cual parte ese tipo de textos. Los aspectos y principios que los textos y materiales deben cumplir desde una perspectiva psicogenética y psicolingüística están desarrollados en el siguiente capítulo.

Ahora nos detendremos a describir como un material acorde con los principios teóricos de la propuesta, posibilitan la activación inmediata de los sistemas lingüísticos, los conocimientos previos y el uso interactivo y transactivo de las estrategias lectoras; posibilitando una construcción de significado y predicciones próximas al texto.

Cuento "Julieta y su caja de colores"



Dte. Ahora vamos a leer otro libro.

Ña. ¿Otro? (con tono y gesto desanimado) tu lee, o contame otro cuento.

Dte. Esto mismo es un cuento, y es muy bonito, vamos lee conmigo, (mostrando la tapa, lee el título y las primeras cuatro paginas) Ahora tu.

Ña. N..o, no pu..do, no pudo, sa...lir a ju..gar con su...s

Dte. (manteniendo tapado el resto del texto) Ahora dime ¿con quién no pudo salir a jugar Julieta?

Ña. con su...s amiguitas.

Dte. Sí, pero aquí dice....

Ña. a...migos.

Dte. Sí, continua leyendo.

Ña. Pa...ra no a..bú.rri.rir..se, para no aburrirse, s...aco, su...

Dte. Que cres que sacó.

Ña. su...caja de colores (elusivamente, porque integra ese texto con la lectura anterior de la docente)

Dte. Sí, (descubre el texto)

Ña. caja de colores (lee señalando con su dedo) y... en, u...na, ho..ja, de papel, em...pe..zo.

Dte. Que cres que empezó.

Ña. A dibujar, a pintar cosas.

Dte. Sí, (descubriendo el texto) mira qué dice aquí (Señala)

Ña. A... pintar.

Dte. ¿Que cres que va a pasar en la otra hoja o de que crees que va hablar.?

Ña. Julieta va a pintar.

Dte. ¿Porque crees que va ha pasar eso?

Ña. Porque dice aquí (señala el texto que indica pintar)

Dte. ¿Y que crees que va a pintar Julieta?

Ña. a su amiguitas o esta lluvia (señala la hoja anterior)

La docente concluye dejando sola a Verónica, para que termine su lectura y confirme o rectifique sus hipótesis.

Como se observa, en este tipo de textos la niña si tuvo mejores oportunidades para usar sus estrategias logrando una lectura en menor tiempo y poder predecir eventos y palabras en función del uso de sus sistemas lingüísticos y conocimientos previos. El nivel de predicción fue de un 95% y aun cuando la última predicción con respecto a la pagina siguiente incluía el pintado de otros aspectos y no los referidos por la niña, la acción si fue predecida.

Un último ejemplo para demostrar que la lectura oral, la decodificación y la repetición no son pre-requisitos y menos importantes para el éxito en el acto lector. Realice el siguiente ejercicio. Lea el siguiente texto y luego piense y trate de responderse ¿qué esta diciendo? Si no logra entenderlo, intente las veces que sea necesario para comprenderlo.

"Como todas las teorías gauge, la ACD ha sido modelada a través de electrodinámica cuántica (QED). Mientras que en la QED las interacciones electromagnéticas son mediadas por el cambio de fotones entre partículas cargadas, en QCD las interacciones fuertes son mediadas por el cambio de "gluones" entre cuarks coloreados. (Capra, 1.984: 358).

Podemos afirmar que en un 95% no se ha comprendido el texto y no se ha podido construir un significado. Aun cuando se hayan producido varias repeticiones en decodificaciones orales o silenciosas; siempre y cuando el lector no esté familiarizado con la física subatómica y que conozca los conceptos utilizados en ella.

Es así como la construcción de significado, se constituye en el objetivo meta del acto lector la que hace que estemos interesados en el texto. Como la meta es el significado, no tienen relevancia los medios que se usen. No se nos hace importante leer en voz alta o decodificar letra por letra, palabra por palabra y repetirla cuantas veces se supone sea necesario. Este interés y necesidad de comprender el texto, mueve al lector a usar sus experiencias y conocimientos previos; estrategias que ha ido construyendo y desarrollando además de apoyarse en sus sistemas lingüísticos.

El conocimiento y experiencias previas, ayudan a que el proceso de construcción del significado sea un proceso más acelerado y próximo al que el autor quería comunicar. Por eso es importante que los niños y niñas lean material significativo, es decir un material que les permita usar sus conocimientos y experiencias previas de manera activa y relevante.

Con estas descripciones, consideraciones y sustento teórico, creemos que se han comprendido los fundamentos psicogenéticos y psicolingüísticos en los cuales he basado mis concepciones particulares de la escritura y el escribir, de la lectura y el leer. En tanto como se han articulado en el campo de la acción pedagógica en el grupo de acción a lo largo de la investigación.

Capítulo 4.- El currículum, la lectura y escritura en una perspectiva psicogenética.

"...pensar las situaciones en términos de condiciones ambientales y no solo en términos de métodos de enseñanza, como ha sido tradicionalmente."

E. Ferreiro, 1.991

En este capítulo queremos describir, como en nuestro caso particular hemos llevado al campo pedagógico los descubrimientos de otras ciencias como la psicogenética, la psicolingüística, la sociología, la bibliotecología y literatura con respecto a la lengua escrita.

Antes de este desarrollo, compartiremos nuestras investigaciones documentales sobre la consideración en términos curriculares que se tenía y aún se tienen con respecto a la lectura y escritura en un marco teórico tradicional.

La lectura, escritura y el currículum.

El currículum educativo boliviano, explicitado de manera general en los programas, pero no por ello con poder reducido. Estas propuestas parte de considerar a la lectura como sujeto de enseñanza aislada incluyendo a la escritura.

Lo que sigue es la investigación realizada en base al análisis y observación de los programas de estudio para los niveles primario y secundario desde 1.920 hasta 1.998 elegidos de acuerdo al acceso a estos documentos.

1.928 : Planes y programas de enseñanza secundaria, Editorial Renacimiento La Paz . Presenta objetivamente a la lectura y la escritura como materias de enseñanza ambas son aisladas y son parte del conjunto de materias. Pero también se presentan objetivos, contenidos y actividades destinadas a estas materias.

1.956 : Planes y programas oficiales de educación secundaria Editorial Bureball La Paz. Presenta también en su descripción de contenidos y materias a la lectura y la escritura como materias aisladas pero que cuentan con objetivos, contenidos actividades y evaluaciones del proceso realizado.

1.969 : Programas del ciclo intermedio, Ministerio de Educación La Paz. Presentan en su lista de materias a la lectura y la escritura pero al igual que las anteriores con objetivos, contenidos, actividades y evaluaciones relativamente claros.

1.970 : Programas para el primer curso del nivel básico para escuelas experimentales urbanas y rurales. Elaborado por SATE Servicio de Ayuda Técnica Escolar. Presentan una vez mas a la lectura y la escritura como materias, pero esta vez solo se enuncian objetivos y contenidos relativos para estas materias.

1.986 : Planes y programas para segundo básico Elaborado por el Dpto. Curricular del Ministerio de Educación La Paz. Aquí ya no se presentan a la lectura y escritura como materias sino como parte de la materia de lenguaje, pero en las libretas de calificaciones elaboradas por Ministerio de Educación para estas gestiones aparece la lectura y la escritura como materias aisladas y a las cuales se les debe asignar un puntaje correspondiente.

Desde 1.920 hasta 1.980, delimitación de nuestra observación se puede caracterizar a la lectura a partir de los objetivos expresados en los programas analizados como:

- Gozar del buen hablar y el buen decir.
- Considerar actividades de leer, hablar y escribir.
- Desarrollar la lectura expresiva.
- Enseñar a escribir para elaborar redacciones, informes, etc.
- Enseñar a leer para comprender la literatura latinoamericana y sobre todo la nacional.
- Enseñar a leer con la pronunciación correcta y la velocidad suficiente.
- Hacer de la lectura en voz alta un goce estético, etc, etc.

1.990 : Ley 1565 de Reforma educativa (1.994) en el capítulo cinco referido a la educación formal se plantean lo siguiente, Artículo 11 Inciso 1. "Ciclo de Aprendizajes Básicos, orientado principalmente al logro de las habilidades básicas de la lectura comprensiva y reflexiva, la expresión verbal y escrita..."

Si bien parcialmente la propuesta de la reforma educativa en términos de la ley 1565 no plantean la lectura y la escritura como materias, la posición sobre las mismas es la clásica posición conductista, pues se concibe a la lectura y escritura como la adquisición de "habilidades básicas" y sujetos de fragmentación "lectura comprensiva" y "lectura reflexiva". Los nuevos programas de estudio (1.995 versión preliminar) elaborados por la UNSTP para los primeros ciclos de la primaria no presentan la lectura y escritura como materias aisladas sino como dimensiones del área de lenguaje y comunicación.

Con todas las buenas intenciones no se ha podido articular entre lo establecido por los nuevos programas la ley de reforma educativa y el nuevo sistema de evaluación (SNE, 1.995) para el programa

de mejoramiento, cuando indica en su Art.20o. lo siguiente : "En el nivel primario de 1ro. a 5to. grado, las materias afines quedan agrupadas en areas de conocimiento" y a continuación se describen gráficamente en el area de lenguaje, esas materias afines :

AREAS DE CONOCIMIENTO	MATERIAS
Lenguaje	Lenguaje Escritura Lectura
Matemáticas, etc.	Etc.

Toma parcial del gráfico publicado en el Reglamento de Evaluación del Programa de Mejoramiento, Secretaría Nacional de Educación, marzo de 1.995

Ahora esta posición no nueva, pues ha estado vigente desde 1.920 en el curriculum de educación primaria en Bolivia. Para una gran mayoría de la población que ha tenido la experiencia de asistir a la escuela en estas décadas, ha tenido personalmente la experiencia de haber recibido una libreta donde se califica su lectura, su escritura y el lenguaje. Pero si se analiza esta practica, casi nunca hemos realizado una carpeta o cuaderno de tareas en lectura o escritura como la realizada para la "materia de lenguaje".

Lo lógico en términos curriculares es que si bien la lectura y la escritura son consideradas materias, estas poseen contenidos mínimos a "enseñar" y un periodo de clases que cumplir, en la practica actual esto nunca ha sido evidente, entonces nos plantea las siguientes interrogantes con respecto a su concreción y practica en el aula:

¿Por qué, siendo que la lectura y la escritura son consideradas materias del curriculum junto al lenguaje, estas no poseen contenidos específicos y objetivos en la planificaciones didácticas de los docentes?

¿Por qué, solo se designan periodos de clase para lenguaje en primaria y lenguaje y literatura en secundaria, pero no para lectura y escritura, siendo que los han fragmentado en materias?

Las respuestas son simples y concretas, los contenidos asignados por suposición¹ a la lectura y la escritura, en la actual practica en el aula se caracterizan por:

- Asignación de sesiones, semanas en algunos casos y en su mayoría trimestrales de lectura en voz alta, como contenido de enseñanza en "la materia de lectura". La pronunciación, la velocidad y entonación será indicadores de evaluación para lograr una calificación mínima en esta "materia".
- Asignación de tareas denominadas caligrafía, para lograr por el abundante ejercicio manual, mas legible visualmente la escritura de los niños, como contenido de la "materia de escritura". La prolijidad estética de la escritura y por sobre todo el mínimo aceptable de "errores ortográficos" será un indicador ha evaluar y como calificación en esta "materia".

Nuestras observaciones en escuelas del Distrito V de la ciudad del Alto han demostrado la existencia de estas practicas y han estado presentes en nuestro grupo particular de observación en la investigación. Si bien estas "materias" son trabajadas desde la materia de lenguaje la evaluación y asignación de puntajes se realizan por separado.

La reforma educativa en sus postulados teóricos es aproximadamente constructivista (UNSTP,

¹ Por suposición, porque en los programas de estudio de la decada de los 90' nunga ha existido la concrecion de ellos, por ejemplo Nuevos programas de estudio S.N.E. 1.982)

1.997) pero es incoherente en su articulación entre lo manifestó desde la ley, su propuesta curricular y su sistema de evaluación, particularmente en lenguaje. La concepción subyacente del lenguaje en la reforma educativa se caracteriza por seguir:

- Considerando al "Preescolar" como el nivel de aprestamiento (Guidugli & Velasco, 1.995 UNSTP) para desarrollar supuestas destrezas que permitan la adquisición de la "lecto - escritura"
- A la primaria como el nivel de derecho para acceder a la lengua escrita por asociaciones y propuestas didácticas conductistas, Guía de lenguaje UNSTP, 1.997 "La palabra escrita tiene en realidad dos sentidos: el de graficar y el de elaborar textos...reservando la palabra escrita al graficado"pp.13 y la de mezclar conductismo con constructivismo (Guía de lecto-escritura en aymara y módulos de aprendizaje. UNSTP, 1.995)
- No tiene identidad pedagógica, pues muchas de sus propuestas han resultado del plagio intelectual (Como ejemplo, Guía Didáctica Lenguaje Integral UNSTP, 1.995) y la imposición de propuestas sin referente de investigación particular sobre nuestra realidad, aun más en contextos donde existen lenguas tradicionalmente orales y sin referente histórico de tradición escrita como las nuestras, tal el caso de la propuesta de Josett Jolibert aplicada en lenguas originarias.

Pero a esta práctica y concepción se suma otras prácticas que empeoran las condiciones para favorecer la formación de lectores autónomos y voluntarios, como las observadas en las exposiciones esporádicas de las bibliotecas escolares (Plan Bolivia lee y escribe, 1.996) para luego ser devueltas a sus cajones por falta de condiciones materiales apropiados. Las sesiones de "lecturas voluntarias" con

las famosas jornadas de lecturas, forzadas por el control de asistencia de los directores sobre los maestros, de los maestros sobre los niños, etc.

La lectura y la escritura bases del curriculum y no sujetos de enseñanza.²

La lectura y la escritura, se caracterizan por ser predominantemente procesos cognitivos, no son contenidos sujetos de enseñanza. Por ser procesos es que no deben ser encasillados en materias aisladas, menos aun considerarlos procesos separados. Existe ahora investigaciones que demuestran las conexiones existentes entre la lectura y la escritura y la ubicación de ellas en el curriculum (Irwin, 1.995)

Teóricamente han sido concebidas como materias desde 1.920 hasta 1.998 aproximadamente. En la practica estas materias no han merecido una consideración importante, didácticamente hablando. Considerar a la lectura y la escritura como bases del curriculum y no materias implica entre otras preposiciones desde las teorías psicogéticas y psicolingüísticas:

- Considerar cada materia y unidad didáctica como espacios significativos para fomentar la lectura y la escritura con significado.
- Estructurar un aula donde se lea y escriba (D. Graves, 1.995) al hablar del aula estructurada estamos refiriéndonos no solo al espacio físico, sino aun más importante al curriculum manifiesto como también al oculto. La estructuración no es regida sino dinámica y flexible,

² Esta parte ha sido desarrollada ha partir de la investigacion denominada "La lectura base del curriculum en la educación boliviana" J. Diaz, 1.997

normada por su contexto y las intenciones de los involucrados en el proceso.

- Tener una visión **integral** sobre el curriculum "Si, el lenguaje se aprende mejor y mas fácilmente cuando es integral y esta en su contexto natural; la integración es un principio fundamental para el desarrollo lingüístico y del aprendizaje por medio del lenguaje." (Goodman, 1.990 pp.16)
- Partir de la consideración de la lectura, la escritura y el lenguaje en un proceso didáctico de opción, posesión y relevancia.
- Los maestros deben considerar el uso y el contexto del ambiente para el desarrollo del lenguaje escrito en situaciones de aprendizajes de otros tantos contenidos.
- Considerar en cada área y en si al curriculum con un objetivo dual: La construcción de conocimientos significativos y el desarrollo de la lectura, la escritura y el lenguaje.
- Proveer actividades, aprendizajes que sean: significativos, relevantes, contextualizados en un ambiente de constante interacción y transacción del sujeto con ese objeto de conocimiento.
- Hacer una diferenciación entre la de enseñanza y el aprendizaje. En el primero, el rol del docente, u otros pares mayores es coadiuvante (Perret-Clermont 1.984), pero la palabra final esta en el segundo y la de su actor, mediados por el contexto social. Como explica Kennet Goodman "Uno puede llevar un caballo a la aguada pero no puede hacerlo beber". los

maestros pueden conducir a los niños a la lectoescritura pero no pueden hacerlos leer y escribir " (Goodman, 1994 Congreso Mundial de Lectura IRA)

- Considerar a la lectura y la escritura como el manejo y recorrido del todo a las partes, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto. Esta es sin duda una visión no asociacionista sino una visión holística sobre el aprendizaje.

Nuestro trabajo de intervención psicopedagógica en el grupo de acción se ha guiado por estos principios establecidos en conjunto con padres, directivos, niños y la docente, manteniendo así un contrato didáctico explícito (Brousseau & Chevallard)³

Nuestras acciones han partido de la consideración de las dimensiones de los sujetos de la comunidad educativa y su articulación y relación en la elaboración de las situaciones de aprendizaje y el currículum:

Sobre el niño:

- Su edad, para mantenernos alertas con respecto al concepto ambiguo de madurez escolar.
- Formación previa, es decir saber si realizaron el nivel inicial (Preescolar) y como esto afecta la adquisición de la lengua escrita.

³ Con respecto al sujeto enseñado, sujeto enseñante y saber enseñado, los autores han realizado importantes contribuciones a través de la noción de contrato didáctico, para evitar extremismo de mantener a la didáctica como la disciplina propia de un movimiento constructivista.

- Conocimientos previos sobre la lengua escrita, antes de su interacción intencional y escolarizada ha partir de la investigación.
- Su condición social, y saber al igual que la formación previa su relación en la adquisición y reconstrucción de ese saber.

Sobre el docente:

- Formación superior, en cuanto sus conceptualizaciones de este saber, y las formas de articulación de ese saber en el aula.

Sobre padres:

- Su formación, saber en que medida los niveles de formación afectan las interacciones de los niños con el saber a reconstruir.
- Su condición social, saber en que medida el nivel oportunidades afecta la adquisición de la lengua escrita de sus hijos.

En síntesis nuestra propuesta puede resumirse en plantear a la escritura y la lectura como bases del curriculum para el nivel inicial y para los primeros grados de la primaria. Esta hipótesis de trabajo, merece mayores consideraciones y mayor investigación de tal modo de sugerir su generalización en todo el sistema o solo a nivel de los primeros grados de la primaria, como en el caso particular de nuestra investigación.

Con estas premisas nuestro trabajo con respecto al currículum se ha orientado a la creación de situaciones de aprendizaje así como la organización de un curriculum donde la lengua escrita sea presentada y usada:

Relevantemente: Es decir que tenga significación para quienes aprenden.

Integralmente: Que la lengua escrita recorra todo el curriculum, y que sus elementos no sean desintegrados para ser sujetos aislados de enseñanza. Convertir al lenguaje no en una materia de enseñanza sino en un instrumento y medio para la construcción de otros tantos contenidos.

Funcionalmente: La lengua es presentada en un contexto de uso en situaciones reales no artificiales, respondiendo a los intereses personales de quienes la usen; en situaciones de comunicación, adquisición de información, recreación y pensamiento por medio de la lectura y la escritura.

PROPUESTAS PSICOPEDAGOGICAS EN TORNO A LA LENGUA ESCRITA

La propuesta psicopedagógica ha sido el resultado de constantes recreaciones de las planificaciones de las situaciones de aprendizaje, desarrolladas al principio y durante la investigación. Inicialmente fue elaborada en función del tiempo en que iba desarrollándose la investigación. Hablamos de ella ha partir de principios, pues la educación como fenómeno histórico y social no se rige por leyes como las ciencias naturales sino fundamentalmente por principios.

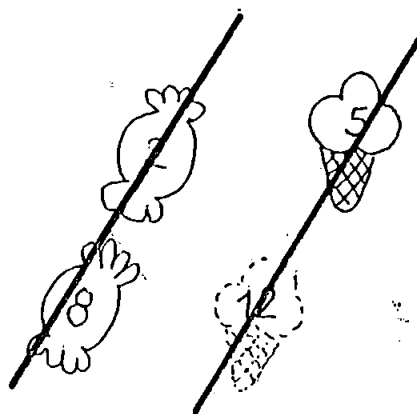
Pará lograr el desarrollo de una gran parte de las propuestas se recuperaron las diseñadas por

el Concilio de Profesores de Matemáticas de los Estados Unidos y las propuestas y experiencias psicogenéticas con el lenguaje escrito en los diferentes países, principalmente la experiencia del Grupo GEEMPA de Brasil (Geempa, 1.988), las del grupo de Girona en España (Maruny 1.995) y las de Ana Teberosky (1.982) pionera, en llevar al campo pedagógico y didáctico las investigaciones psicogenéticas sobre la lengua escrita.

LA ORGANIZACION DEL AULA.

A diferencia de la denominación "aula textuada" (UNSTP, 1.997) que se presenta en la propuesta de la reforma educativa, se adoptó el término "ambientes alfabetizadores y de aprendizaje" (Ferreiro en Goodman 1.991) Reconociendo así la potencialidad que puede lograrse a partir de la estructuración intencionada del ambiente, como un espacio donde se lee, escribe (D. Graves 1.992) y como espacio de razonamiento lógico-matemático. (P.900 Chile 1.995) En este sentido se elaboraron los siguientes materiales educativos para las paredes:

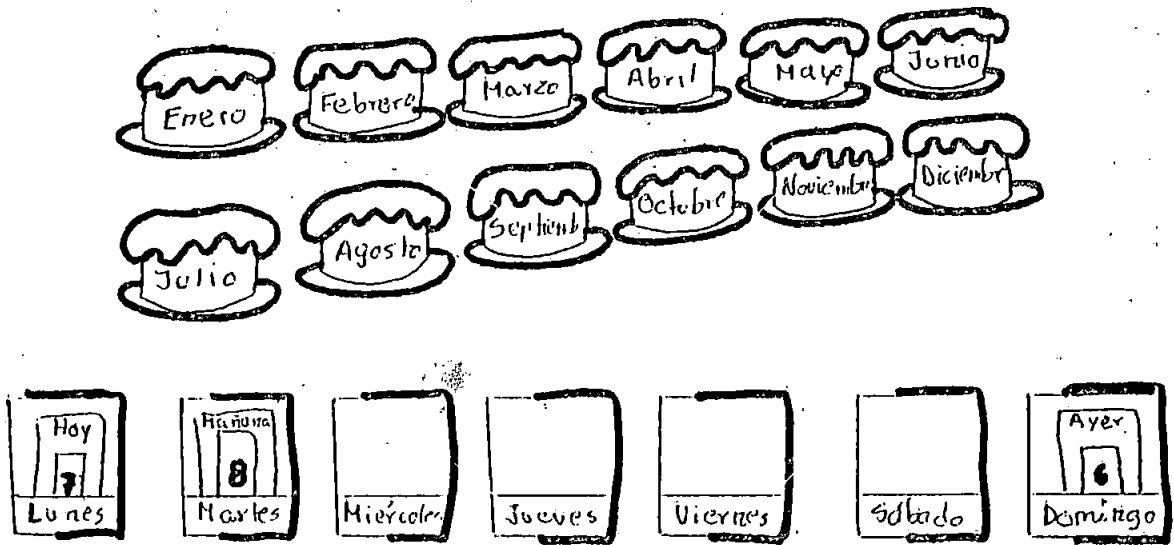
L	M	M	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8				



"El calendario"

Su objetivo fue el de interactuar con la escritura y la lectura a partir del establecimiento de actividades con la lengua escrita en función de las fechas de aniversarios, fiestas y cumpleaños, ya sea

para escribir invitaciones, tarjetas, recetas para una comida especial, etc. También comprender los sistemas de estimación del tiempo. Este calendario por su formato nos permite trabajar con patrones predictivos al nivel de matemáticas, conceptos de número, adición, conjunción y representación en situaciones cotidianas de vida.



"La semana, las tortas y el tiempo"

Estos materiales tienen la particularidad de introducir a los niños con conceptos lógico matemáticos en situaciones cotidianas de vida así como la comprensión de las particularidades del sistema de escritura.

Estos materiales fueron ubicados en una sola pared del salón de clases. Su manejo fue integral. El manejo fue desarrollado inicialmente por la docente posteriormente los niños asumieron el manejo total de los mismos.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Jugar Leer cuentos.	Hacer tarjetas			
RECREO				
Clasificar Etiquetas Pasear	Cocinar rosquillas			

"El horario"

El objetivo de este tablero, fue el de permitir la planificación semanal de actividades entre la docente y los niños. Esta actividad de planificación se realizaba el día viernes para la siguiente semana. Su ubicación física estaba en otra pared del salón.

Este tablero nos permitió integrar la lectura y la escritura con situaciones cotidianas y reales como la planificación, la estimación de recursos, etc. Permitiendo el trabajo con aspectos específicos del sistema de escritura, como la ortografía, la gramática, etc.



"Los espacios de lectura y escritura"

En las otras paredes se ubicaron espacios específicos, de modo de no convertir el salón en una exhibición de carteles publicitarios; como lo observado en algunas aulas del programa de transformación de la reforma, un pegar sin sentido. En estos espacios se ubicaron textos de diferentes tipos como poemas, partes de un cuento, adivinanzas, o los textos elaborados en función de las situaciones de aprendizaje como las recetas, las canciones, los anuncios, etc.

Estos espacios de lectura fueron integrados a otros, donde se exigía semanalmente la producción de un texto específico, como los carteles de asignación. O el tablero de asistencia donde cada niño tenía su tarjeta con su nombre escrito en el cual debían registrar su asistencia semanalmente. Existían otros como el tablero de clases, allí los niños registraban diariamente el número de clases correspondiente, agrupando las decenas con otro color.

LOS MATERIALES.

Algunos de nuestros materiales, no tienen nada de nuevo en su formato, pero si en su manejo. Ana María Kauffman, (1.995) dice al respecto, que no necesitamos crear nuevos materiales sino mas bien **refuncionalizarlos** en la medida que puedan recoger los principios teóricos de la propuesta.

Uno de los primeros materiales en ser refuncionalizado fue la clásica "lista de material escolar", pues en ella ya no figuraban algunos materiales tradicionalmente conocidos por los padres, como la cartilla de lectura, la que fue remplazada por un cuento y un libro sobre un tema específico, el conocido cuaderno empastado por hojas de papel para carta, etc. En términos económicos nuestra lista no supero a las listas tradicionales, sino que muchos materiales fueron remplazados por otros más funcionales.

Otros materiales educativos fueron realizados en función de las situaciones de aprendizaje, pudiendo validarlos en la medida en que permiten la integración de la lengua escrita con las otras áreas de conocimiento en situación cotidiana o en situaciones lúdicas (de juego). Entre estos materiales educativos validados se desarrollaron:

- Recetas de cocina, para franelógrafo.
- Canciones visualizadas a partir de las tradiciones orales.
- Libros predecibles, para observar estrategias lectoras y conocimientos previos.

- Materiales lúdicos, para jugar durante el recreo o en algunas sesiones.
- Creación de libros por el docente y los niños para la biblioteca del aula.

A nuestra lista de materiales es necesario agregar aquellos que tenían un fin lúdico o didáctico:

- Letras, números y lápices de diferentes tamaños, colores y materiales.
- Una maquina de escribir, etiquetas en los objetos del salón, así como en algunos elementos del salón de clases como la puerta, las ventanas, etc
- Textos de diferentes tipos y usos, literarios, periodísticos, informativos, instruccionales, etc.

A continuación queremos detallar algunos principios que consideramos importantes ha partir de la investigación los cuales deben ser considerados para usar textos auténticos sobre "textos" artificiales como las cartillas de lectura.

LOS TEXTOS:

Un texto, es todo portador de escritura en situación comunicativa, como las revistas, las cartas, una receta, una factura, etc. Todas poseen escritura pero no es instrumental sino que tiene el fin de comunicar algo. Cuando nosotros, leemos un texto nuestro interés y objetivo es comprenderlo, en otras palabras ¿qué es lo que quiere decir, cual es el significado de este texto?

Un principio sobre cualquier texto ha ser leído, es su situación comunicativa, todo texto esta siempre producido para comunicar algo, los cuentos comunican, las facturas y cartas comunican, los

afiches, libros, revistas, grafitis en las paredes, etc. Todos comunican algo relevante para quien lo escoge y lee.

Entonces a partir de ello, nos preguntamos en la investigación ¿las cartillas de lectura comunican? Si es así, que se quiere comunicar en las cartillas de lectura cuando indican: "la mona mimi" u otras cartillas que dicen, mimo lame", etc.

Otro principio para los textos ha ser leídos es la secuencialidad de sus oraciones y eventos en situación comunicativa, si comienzan a leer un cuento y se detienen en la página seis, ustedes apoyados en la secuencialidad de las oraciones, párrafos, eventos, conocimientos previos, podrán predecir lo que continua, esta situación pudo constatare anteriormente en el registro de lectura de una niña sobre el cuento "Julieta y su caja de colores"

El proceso lector hace gran uso de la secuencialidad y comunicacion de los textos como también de las experiencias y conocimientos previos que aporta el lector.

Refiriéndose a estos textos como materiales para alfabetizar Ferreiro, manifiesta "Ha llegado el momento para desmitificar tal tipo de materiales, que no solo no son necesarios, sino que son a menudo contraproducentes. Para alfabetizar hay que tener acceso a la lengua escrita (Tal como para aprender a hablar hay que tener acceso a la lengua oral) y es eso lo que esta ausente en las famosas cartillas o manuales para 'aprender a leer" pp.48 (1.993)

LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE.

Las situaciones de aprendizaje se organizaron en función de tres principios que guiaron el trabajo educativo (Pontecorvo & Zucchermaglio en Goodman 1.991):

- El análisis previo y continuo de la lengua escrita.
- La consideración de los niveles de conceptualización de los niños de modo de crear situaciones que lo lleven al "borde creciente" (Bruner, 1.986) sobre su competencia.
- La red de interacciones sociales que se pueden desarrollar en contexto escolar.

Una metodología que permitió recoger estos principios fue la pedagogía de proyectos (Jolibert, 1.995) no se considero el elaborar módulos, pues observando y analizando los módulos de la reforma educativa así como su aplicación se observó, que daban cabida al "libre albedrío", relativizaban los contenidos, eran pobres en cuanto a contenidos, competencias y se fragmentaban en procesos no funcionales, duplicando el trabajo del docente irrelevantemente.

Las situaciones de aprendizaje se desplegaron ha partir de los proyectos de aula, algunos fueron propuestos por la docente, otros fueron propuestos por los niños, desarrollando varios y uno en particular que tuvimos la oportunidad de acompañar.

El proyecto "Cocinando en el aula"

A partir de este proyecto, se establecieron "tareas duales" aquellas que los niños querían realizar

y aquellas que como docentes creíamos convenientes introducir en términos de conocimientos básicos sobre el lenguaje y las otras áreas de conocimiento.

El diseño del proyecto siguió el modelo sugerido por Condemarin y Galdames (1.995) Se proyectaron objetivos, responsables y las tareas pertinentes. Entre las actividades, se realizaron la selección de las recetas que incluiría el programa de cocina, los niños escribieron las recetas, seleccionaron canciones para acompañar la preparación de las mismas, los docentes las visualizaron escribiéndolas en formatos grandes, buscaron información con respecto a las propiedades nutritivas de las frutas en los libros, conversaron sobre la ubicación geográfica de su producción.

El la preparación, se ayudo a interactuar con conocimientos sociales, lógico matemáticos y físicos (Kamaii, 1.982) Los niños prepararon listas de compras, realizaron cuantificaciones en términos de costos, organizaron grupos de compra, etc. También pudieron tener contacto con conocimientos tecnológicos a través del uso de maquinas, como la licuadora, etc.

Durante su desarrollo se observo la importancia de mantener la diferencia y consideraciones respectivas sobre el aprendizaje, la enseñanza y las actividades, para no caer en un activismo que nos conduzca a la conclusión de que estamos perdiendo el tiempo en "actividades irrelevantes" o creer ilusoriamente que a un numero determinado de actividades se produce un número de aprendizajes. Considerar cuales son las expectativas de los niños con respecto a este proyecto y cuales son las expectativas de nosotros como docentes.

Otras modalidades adoptadas en el trabajo educativo estuvieron guiadas en la conformación de grupos de trabajo entre los niños. A diferencia de los grupos de nivel de aprendizaje de la reforma educativa, nuestros grupos de trabajo se organizaron en función de los niveles de conceptualización de

los niños. Agrupamos en algunas ocasiones a niños de similares conceptualizaciones y en otros casos de diferentes niveles de conceptualización, con el objetivo de enriquecer las redes de interacción social y la interacción con el objeto de conocimiento por medio del contacto con escrituras de sus compañeros simétricos o asimétricos (Pontecorvo, 1.986)

Otras situaciones no fueron dadas en el nivel de interacciones sino en el contacto con materiales, a partir de ella los niños realizaron interrogaciones o producciones escritas.

PRINCIPIOS DE PARTICIPACION Y COMUNICACIÓN ENTRE PADRES Y DOCENTES EN LA PROPUESTA PSICOPEDAGOGICA.

Reconociendo como fundamental el rol y participación de los padres con respecto a la propuesta, tanto para posibilitarla como para obstaculizarla. Considerando que se estaba adoptando un enfoque diferente al tradicional para abordar la adquisición de la lengua escrita, las respuestas de los padres serian diversas, mas aun cuando se confundía nuestra propuesta con la propuesta de la reforma educativa.

CON RESPECTO A PADRES.

Apoyados en las observaciones de las escuelas de transformación de la reforma educativa, donde se observaba resistencia a la modalidad de alfabetización que estaba introduciéndose, comprendimos y aceptamos parcialmente sus denuncias y resistencia que pueden ser explicables en las siguientes consideraciones:

Antes sus niños, aprendían a "leer y escribir" en un periodo de seis a 10 meses mínimo, conocían de manera empírica la forma de apoyar este "aprendizaje", podían sugerir algunas intervenciones y tareas complementarias, los resultados les eran objetivos, incluso algunos podían sugerir el tipo "libros de lectura" y tareas ha desarrollar.

Ahora les decían que sus niños, aprenderán en un promedio de 3 años, no saben como apoyar a sus hijos. El avance es tan subjetivo para ellos y desconocen las nuevas modalidades que han adoptado las tareas complementarias, así como el modo de ayudarles.

Entonces es normal el rechazo, ante tanto discurso sin un observable objetivo en sus niños. A diferencia, conociendo los fundamentos y los resultados en los que se fundamentaba nuestra propuesta, asumimos la tarea de establecer niveles de comunicación y formas de participación para padres.

NIVELES DE COMUNICACIÓN: Se estableció un día para la atención a padres por parte de docentes, con el objetivo de mantenerlos informados de los avances que realizaban sus hijos, los materiales requeridos, las tareas complementarias para la casa, así como la forma de colaborar en las mismas. Se estableció la norma en un principio de tener dos reuniones de padres por trimestre de modo de crear una cultura al respecto, así mismo nos facilitó la libreta personal que poseía el colegio para mantener la comunicación entre los padres y la escuela.

NIVELES DE PARTICIPACION, Se establecieron actividades con la participación de los padres, como las ferias, la lectura de cuentos y periódicos, también se invitó cuando era posible para los padres acompañar a los niños en un día de clases.

Con el establecimiento de estos niveles de comunicación y participación, nuestros problemas a la resistencia de esta modalidad de alfabetización, no estaban resueltos. Esta resistencia se producía en dos factores: El primero referido a la comparación constante de nuestra propuesta con la propuesta

de la reforma educativa, indicando que eran las mismas y por la cual sus niños no aprenderían a leer y escribir. La segunda referida al avance de sus hijos con respecto a lo poco objetivo para los padres en las producciones escritas (sus escrituras) de sus hijos, así como en la interrogación de los textos (sus lecturas)

Aparentemente nosotros estábamos en iguales condiciones con la reforma educativa, porque no dábamos la tarea acostumbrada para el cuaderno empastado, tampoco teníamos una cartilla de lectura, nuestros niños no "escribían bien" la famosas escrituras, **amo a mi papá**, que exigían los padres y a los cuales estaban acostumbrados a observar, por la experiencia en sus anteriores hijos.

Nosotros sabíamos, que aunque nuestros niños no producían escrituras, como las tradicionales exigidas, **mamá amasa la masa**; sabíamos que ellos escribían en función de sus conceptualizaciones e hipótesis, entonces estaban en buen camino para nosotros, y esto lo sabíamos ha partir de las entrevistas y muestras de escritura que se recogían y analizaban. Siendo que se conocía esta fuente de seguridad con respecto a sus hijos, entonces se decidió compartirla en una modalidad diferente al marco investigativo. Para afrontar esta problemática se realizaron Talleres de Capacitación para Padres. Realizamos tres talleres en total, sobre aspectos referidos a las modalidades de apoyar a sus hijos ha partir de este enfoque, que y como leer cuentos, como trabajar matemáticas en situaciones comunes de la casa, que materiales utilizar, etc. El primero se convirtió en uno de los fundamentales, realizado a mediados del mes de mayo en un periodo de tres horas un fin de semana.

En este taller, se compartió muestras de escritura tomadas en el inicio de clases (Marzo) y confrontarlas con las muestras tomadas en el mes de mayo, se invito a los padres a realizar una comparación de las muestras escrituras. El avance, entonces era evidente, aunque ambas muestras en la mayoría de los niños todavía no eran escrituras convencionales. Posteriormente se explico de

forma sencilla como los niños "aprendían a leer y escribir" en esta propuesta y como la escritura y la lectura evolucionaban. En términos prácticos, compartimos psicógenesis sobre la lengua escrita en un "lenguaje dominguero" para padres.

Otra actividad que permitió ganar la confianza definitiva de los padres con respecto a la propuesta, fue realizada a partir de la invitación de algunos niños de la clase que poseían en ese momento diferentes conceptualizaciones sobre la escritura. A este grupo, los padres les dictaron palabras y oraciones, y luego invitarlos a salir del salón de clases, para luego exponer estas muestras de escritura al conjunto de padres. Con esta actividad se demostró que los niños avanzan según su ritmo de aprendizaje, su forma particular de conceptualizar, pero que todos estaban en momentos próximos de apropiación de la escritura.

CON RESPECTO A DOCENTES:

Antes, tenían una forma "segura" aunque tradicional de alfabetizar a sus alumnos, planificaban y cumplían las exigencias de su planificación y las exigencias de sus autoridades, los padres y sus propios alumnos. Los estudiantes logran "alfabetizarse" en un 50% aproximadamente en primero de primaria y un 50 % termina este proceso en segundo de primaria. (modalidades del anterior sistema antes de la reforma educativa)

Ahoran, desconocen y tienen inseguridad sobre la nueva modalidad exigida para la alfabetización de los niños, se les exige una planificación por proyectos educativos institucionales, proyectos de aula, rincones de aprendizaje, grupos de nivel, evaluación individualizada por carpetas, avance modular, etc, etc. Ahora le cuesta cumplir las exigencias de sus autoridades, pues estas se han duplicado y en la funcionalidad no son integrales sino cada una actúa independientemente, padres, directivos, asesores pedagógicos, las direcciones departamentales, las juntas escolares, incluso el SIMECAL (Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación 1.998)

En este marco ¿es normal el rechazo al cambio? Por supuesto, se rechaza el cambio, por que es desconocido, y porque no se ha tenido el cuidado de establecer acciones de comunicación sencillas, practicas y didácticas sobre lo que se plantea y pretende en esto que parece nuevo.

A partir de las investigaciones y experiencias psicogenéticas y su relación con la formación docente (Ferreiro, 1.992) se sabía por demás que los docentes, mas que parte del problema son parte de la solución en procesos de transformación educativa.

Considerando su rol de transformador o repetidor del sistema, el docente que conocimos ha partir de la psicogénesis en la investigación se ve enfrentado a dos situaciones particulares sobre su acción:

Primero el temor, por desconocimiento y falta de confianza sobre lo nuevo, en nuestro caso el enfoque psicogenético. Al contrario del docente que nos muestra la reforma educativa, un docente ignorante, poco profesional, al cual se debe capacitar.

Sabemos ahora que los docentes rechazan lo nuevo por muchos factores, pero uno en particular y que no esta referido a su capacidad profesional sino a la confianza sobre una teoría particular que no ha experimentado y sobre la cual no tiene confianza. La profesionalidad mas bien esta presente en el docente, pues esta preocupado de poder satisfacer tanto necesidades de sus alumnos como expectativas de padres y autoridades.

Segundo, sobre el como empezar, y este como empezar no puede ser satisfecho en talleres, conferencias o seminarios de "capacitación" pues esta modalidades excluyen la particularidad del docente que intenta transformar su practica, la cultura que se genera en la escuela y en cada aula (E. Rockwell, 1.985) Las investigaciones etnográficas sobre la educación, nos han dado ha conocer esta particularidades que mas allá de la simples teorías reproduccionistas sobre la escuela (Ma. Luna, 1.997) existe toda una dinámica en su construcción, además se ha demostrado que si se quiere recrear esta cultura particular de la escuela, es necesario convertirse en parte de ella de modo de no ser una propuesta de imposición.

Para poder lograr esta recreación de la cultura y pedagogía escolar, en la propuesta, se optó por otra modalidad; la del acompañamiento. Esta modalidad nos permitió interactuar entre niños, docente, padres, autoridades e investigador.

El acompañamiento puede describirse: como las líneas de formación permanente y actualización docente, por inversa a capacitación que desconocen la profesionalidad del docente. Estas líneas en el caso particular, estuvieron integradas por reuniones de discusión, planificación, elaboración de materiales; sesiones de intervención por el investigador bajo supervisión y observación de la docente y sesiones de intervención de la docente bajo supervisión del investigador. Reuniones informales durante el recreo y al finalizar las clases, para compartir dudas, comentarios, reflexiones sobre lo observado en la clase. Intercambio de dudas y respuestas ha partir de la lectura de textos.

Tercero, sobre el conocimiento de lo que se enseña, para poder transformar la acción en el aula y la recreación del rol docente, este; debe conocer ha profundidad el conocimiento que enseña. Pero este problema no refiere solo al docente sino que se entrafia en las instituciones superiores de formación docente, pues en estos espacios tampoco se profundiza los contenidos que se imparte a los futuros docentes.

Por ultimo es importante volver ha enfatizar algunas declaraciones psicogenéticas sobre la docencia que se han recogido de la investigación y la experiencia en otros países y ha partir de la nuestra propia. Para la recreación del rol docente, no basta con talleres y seminarios, pues solo son espacios de información y no de transformación.

Es necesario que la transformaciones educativas en torno al docente prevean modalidades de acompañamiento, para no hacer difícil su transformación. Y esta, se considera como una de las

hipótesis mas fundamentales, la cual merece mayor investigación, las investigaciones psicogenéticas han dado ha conocer información general y parcial al respecto, indicando que los docentes atraviesan por las mismas perturbaciones, confrontaciones, conflictos al igual que los niños cuando intentan reconstruir su saber y su rol.

Un niño tiene en la escuela y el aula a sus compañeros y su docente para acompañarlo en su apropiación y aprendizaje. El docente no tiene a nadie, sus autoridades son niveles de supervisión, de observación, jamas han sido niveles de acompañamiento para aprender.

Capitulo 5.- Lo medible y evaluable, la evaluación de la lengua escrita.

"El exámen no es mas que el bautismo burocrático del saber, el reconocimiento oficial de la transubstanciación del saber profano en saber sagrado".

K. Marx, (Bordine & Paserosóns, 1.995)

EVALUACION Y PODER DE CONTROL CIENTIFICO.

El avance de la discusión sobre la teoría y la proyección del curriculum en estos últimos veinte años es notable (Barriga, 1.986) pero una de sus dimensiones no ha tenido la misma particularidad. La evaluación, es aquella dimensión que ha no ha sufrido grandes transformaciones y su concreción de transformación en la lengua escrita ha sido ínfima.

En este capítulo refiere los términos generales que se adoptaron para la evaluación de la lengua escrita en la propuesta. Nuestra posición al respecto se diferencia, primero por el enfoque en que se sustenta y segundo por el rechazo a la dominación social y pedagógica que se ha ejercido en una evaluación del castigo, del error, del poder de la evaluación conductista.

A la hora de evaluar, en la propuesta se plantearon las siguientes interrogaciones con respecto a la evaluación tradicional:

¿La metodología adoptada, el sistema diseñado, nos permite conocer el avance y competencia del lector sobre el proceso o sobre el contenido que espero?

¿Cuál es la información que ofrecen los resultados después de la evaluación?

¿En que medida mejoran la práctica docente?

¿Cómo concibe este sistema de evaluación al alumno?

Partiendo del planteamiento de estas interrogantes, se realizó una intensa búsqueda, para entender la naturaleza de esta práctica, tan poco democrática, pedagógica e inútil en la escuela, con respecto al lenguaje escrito.

La evaluación que se concreta en los exámenes, ha respondido como dice M. Foucault (1977) en el espacio para invertir las relaciones de saber y las relaciones de poder, entonces partiendo de la evaluación y los exámenes se presentan como si fueran relaciones de saber a las que son fundamentalmente relaciones de poder.

Esta inversión, no fue una practica antigua históricamente sino que ha sido uno de los resultados de una política económica neoliberal. Se sabe ha partir de Dürkheim (1.982) que esta modalidad de examen ingreso al sistema educativo a partir de la universidad medieval. Pero la connotación mas peligrosa sobre la educación y particularmente sobre el lenguaje en la evaluación esta referida a la aprobación y promoción. En sus orígenes los exámenes no tenían el objetivo de aprobar o desaprobar (Comenio, 1.657) sino que estaban referidos a una dimensión de la metodología, considerándola como un momento que ayudaría al estudiante ha aprender aquello que el método había presentado. La practica tradicional y neoliberal de la evaluación y los exámenes se instauro definitivamente en la educación en el siglo XIX.

Es una practica neoliberal, pues su utilización original se desvirtúo para ligarla a otras dimensiones como la acreditación y a la otorgación de concesiones económicas (A. Diaz , 1.992), donde se gesta el lema de "hacer mas con menos", así como la calidad educativa con matices como la objetividad, validez y confiabilidad. Es decir un problema social por medio de la evaluación paso a ser un problema de orden técnico, con un matiz de cientificidad por medio de pruebas standars, reactivos, aplicación de pruebas objetivas, etc. La sociedad de este tiempo comparo la producción económica y material con la producción intelectual, si en la primera se invertía un monto económico determinado y se obtenía un producto determinado, entonces habría que crearse un sistema de evaluación que permitiera el mismo proceso en la educación, debido a su costo de inversión.

En este contexto neoliberal sobre la educación sucedido a principios de este siglo, el termino evaluación actualmente utilizado a seguido tres momentos en la historia de la pedagogía (Díaz, 1.992) En un primer momento la evolución sobre el termino examen como control científico, en este siglo se remplazara este termino pasando a un segundo momento con el termino tests. En la tradición de los tests el problema de la educación como uno de los espacios de injusticia social se redujo a un problema

ha partir de los tests a una dimensión biológica, apoyándose en las pruebas de inteligencia bajo el concepto de coeficiente intelectual (Binet, 1905)

En la década de los años veinte tanto en Estados Unidos como en Europa se produjo una marea científicista que abogaba por el uso de los tests como instrumentos confiables para la educación, es así que por mucho tiempo en Bolivia en el caso de la evaluación de las condiciones que supuestamente harían favorable la adquisición de la "lecto-escritura" se usaría y aun actualmente en algunos espacios todavía es utilizado, la clásica prueba de madurez de Lorenzo Filho.

Un tercer momento se produjo a fines de los años setenta, que conducía al abandono de la noción de tests al término evaluación por la supuesta connotación académica (Díaz, 1992) Y es precisamente en el seno de la evaluación donde se gesta el concepto de "error" como uno de los observables en la evaluación. La caracterización de la evaluación tradicional sobre la lengua escrita pueden englobarse en las siguientes consideraciones recogidas y observadas en las prácticas de la docente del grupo de observación durante la investigación:

- La pronunciación con expresión es un criterio de evaluación.
- La velocidad y número de palabras alcanzadas en la lectura en voz alta es otro criterio.
- Un tercer y último criterio es la comprensión que el lector demuestre sobre el texto asignado, generalmente se espera que el lector exprese aquel "único significado" que espera el maestro desde el texto abordado.
- Los "errores ortográficos" y lectores son considerados como negativos, "plagas" que se deben erradicar por el realce visual de un círculo rojo al rededor de aquel "funesto error" ortográfico. La copia servil de la palabra producida erróneamente, cuantas veces se manifieste, es una metodología de corrección.

- "Para los errores en lectura", existe la metodología de releer una y otra vez bajo la exigencia de emitir aquel único significado.

Estas practicas desconocen que muchos de estos "errores" son la génesis de toda una construcción cognitiva, son errores constructivos. (Kaufman, 1985)

LOS ERRORES CONSTRUCTIVOS.

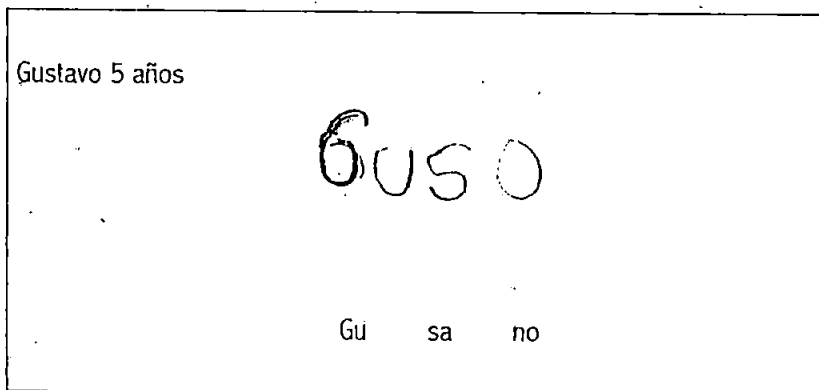
Las evaluaciones tradicionales siempre han hecho énfasis en los productos alcanzados, en el contenido presentado (enseñado), muy escasamente en el proceso en el cual es construido, en la historia que generó aquel error. Considerando la noción de evaluación como control cientificista, las practicas en la escuela centran su acción en la corrección de esos errores, "... todos los errores se corrigen y del mismo modo, comparándolos con lo que haría un adulto en igual situación." (Kaufman, 1989)

A diferencia de estas practicas en una perspectiva psicogenética, se ha construido la noción de errores constructivos, los cuales se conceptualizan como "...errores sistemáticos, que aparecen en todos los niños en determinado momento, y que dan cuenta de procesos de construcción subyacentes." (Kaufman en Merega, 1992) Cuando los niños producen este tipo de escrituras:

Luciana, 5 años

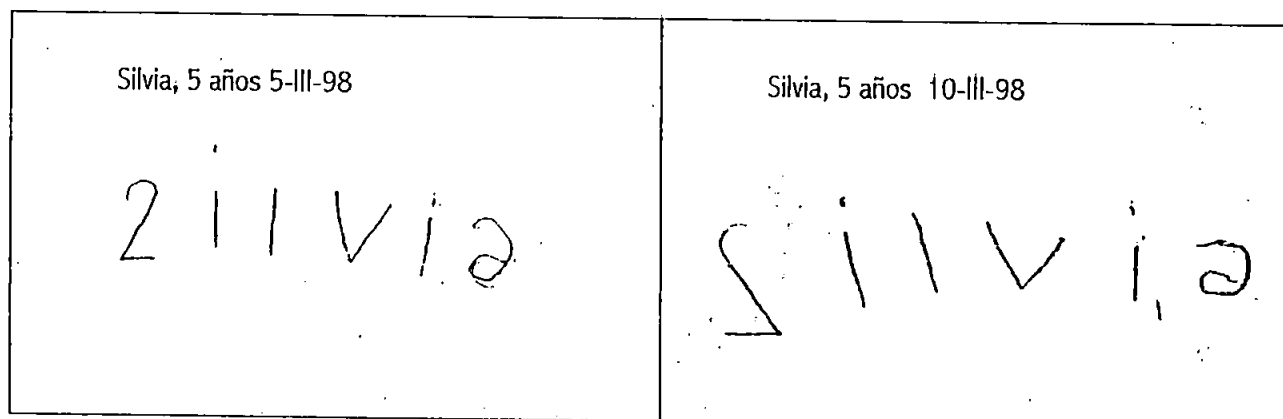


Pa to



Son realizadas como indica Ana María Kaufman (1.992) no por distracción sino por convicción. Este tipo de escrituras con la presencia de "errores" que se reiteran en determinados momentos, son errores sistemáticos, pues en este momento evolutivo de la escritura estos dos niños consideran que cada letra escrita representa una sílaba emitida oralmente. Esta forma de conceptualizar en un momento la escritura, esta presente en todos los niños, independientemente de su cultura, su condición social incluso su lengua, los cuales han sido ampliamente validados en varias lenguas maternas por Emilia Ferreiro (1.989, 1.998)

Para comprender aun más la noción de error constructivo, queremos presentar una muestra de escritura.


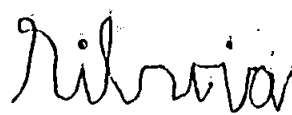


Si observamos la escritura, notaremos inmediatamente como ella, usa un signo del sistema numerico para iniciar la escritura de su nombre, este hecho se hace reiterativo en varias tomas de la

misma escritura. En una concepción tradicional, la corrección por parte de la docente estaría acompañada de una reiteración de que "con los números no se escribe" aun cuando nosotros hemos observado y constatado en varias situaciones de aula, donde las docentes piden a los niños, "leer que número es". En este contexto la corrección se realizara inmediatamente con un lápiz o bolígrafo rojo, superponiendo al "error" la letra "correcta"

Para poder indagar cual fue la historia que produce este error aparente en determinado momento, la niña fue entrevistada utilizando la segunda situación, utilizada en la primera etapa de evaluación de la investigación, la cual consistía en presentar a la niña una serie de números y letras de distintos tamaños y colores, los cuales se encontraban mezclados.

Cuando se pidió a la niña, que clasificara en un lado números y en otro letras, la clasificación fue realizada en un 95% excepto por un numero que fue ubicado en el lugar de las letras, el número dos, cuando se pidió que explicara esta clasificación ella respondió que esta era una letra y que con ella se escribía su nombre, en ese momento por la similitud visual del numero "2" y la letra "S" no podamos negar la conceptualización que ella tenia al respecto, posteriormente en un contacto interactivo con ambos sistemas (numérico y escrito) ella misma realiza la corrección.

<p>Silvia 5 años Abril 98</p> 	<p>Silvia, 5 años Mayo 98</p> 
---	---

Muchas de estas situaciones se producen en el proceso de la alfabetización tanto de niños como de adultos, pero la escuela tradicionalmente apoyada en la psicología conductual ha clasificado estos errores como alteraciones del lenguaje escrito, clasificandolos en dislexias (lectura) disgrafias (escritura), disortografias, etc. Para los cuales también se han diseñado ha partir de esta línea, las mentadas situaciones de lectura remedial, tratamiento psicopedagógico, terapias fonológicas, nociones propias del campo medico para un "enfermo" y ni no de un campo pedagógico, sobre un sujeto cognoscente. Al respecto sobre estas prácticas Emilia Ferreiro indica:

"Son los adultos quienes han dificultado el proceso, imaginando secuencias idealizadas de progresión acumulativa, estimulando modos idealizados de habla que estarían ligados a la escritura... Todo eso ha llevado ha hacer al proceso más difícil de lo que debería ser, a producir fracasos escolares innecesarios, a estigmatizar a una gran parte de la población, y a convertir la experiencia de alfabetización en una experiencia literalmente traumática para muchos niños." (Ferreiro, 1.993 pp. 39)

Existen otras técnicas, que aunque antiguas y consideradas como poco objetivas por la ciencia positivista, nos proveen información del manejo del proceso por el lector y escritor:

- La observación (M. Clay, Lectura y Vida 1.994)
- Los miscues o desaciertos en lectura oral (Goodman & Osuna, 1.994)
- El manejo de los niveles y datos metalingüísticos (Jolibert, 1.992)

En la experiencia psicopedagógica desarrollada, podemos en forma general y concreta indicar algunas direcciones que guiaron la evaluación en el grupo de acción con la cual encarar una modalidad

diferente de alfabetización.

La primera, que constituye parte de la investigación fue la realizada a inicios de la gestión como evaluación diagnóstica, la cual permitió la organización del currículum base y la forma de encararla con el grupo en función de sus niveles. Se realizaron comparaciones de producciones escritas en diferentes momentos del año, las cuales fueron evaluadas tanto por la docente como por los niños.

Se procedió a evaluar las conceptualizaciones que los niños estaban desarrollando sobre las relaciones particulares de organización del sistema de escritura, por medio de escrituras intencionadas por la docente, de modo de desarrollar situaciones de aprendizaje donde se apoye no solo la apropiación de la lengua escrita sino también de las propiedades y relaciones de nuestro sistema alfabético de escritura.

Podemos "negociar" la evaluación, flexibilizar el currículum, pero al final todo vuelve al principio cuando el sistema educativo boliviano es restrictivo poco flexible y dinámico, específicamente el nuevo sistema de evaluación para el programa de mejoramiento (SNE, 1.995) de la reforma educativa, exigiendo al docente la asignación de un puntaje x a cada lector y escritor; mas allá de indicar que un lector es de promedio 36 o un escritor es de 40, este dato no aporta nada para mejorar la situación del aula y el mismo sujeto de aprendizaje.

Un problema que se enfrentó en la experiencia fue la referida a la cuantificación numérica que debe asignarse a cada niño para ser aprobado y promovido al nivel inmediato superior. Como se observara en los resultados de la investigación, dos niños no producían lecturas y escrituras convencionales; para el sistema vigente de evaluación estos niños no habían logrado los objetivos del nivel, debían ser aplazados.

Para la docente como para la investigación, sabíamos que ellos están en un "buen camino" aunque necesitarían un poco más de tiempo para alcanzar estos objetivos.

Para continuar este proceso en los dos niños, se procedió a conversar con autoridades del colegio y firmar un convenio de responsabilidades entre padres y directivos, para que los niños sean promovidos al nivel inmediato superior bajo la condición de que la docente que había acompañado este proceso continuara la tarea en el nivel siguiente, los padres por su parte asumieron la responsabilidad de inscribirlos en el mismo establecimiento y no cambiarlos a otro. Esta solución práctica y coherente pedagógicamente no se produce en las instituciones educativas fiscales, en una mayoría los niños que fracasan son cambiados a otras escuelas o a otros paralelos del establecimiento.

TERCERA PARTE:

Resultados de la investigación

Los resultados de la investigación han sido agrupados en función de los cuatro niveles de conceptualización desarrollados en el marco conceptual que sustenta la propuesta: Niveles Pre - Silábico, Silábico, Pre - Alfabético y Alfabético.

Los datos y resultados que se presentan fueron tomados ha partir del análisis de las muestras de escritura y situaciones de lectura en cuatro etapas trimestrales de evaluación durante la gestión 1.998; esta base datos esta compuesta por un cuerpo de mas de 300 muestras de escritura en el grupo experimental y control.

1ra. Etapa: 15 al 30 de marzo

El objetivo de la primera etapa, fue la de conocer los conocimientos previos y los niveles de conceptualización sobre la lengua escrita con la que los niños arriban a su escolaridad. Además de los resultados agrupados en función de los niveles se presentan los resultados de las tres pruebas de entrada, aplicadas tanto al grupo experimental como al grupo control.

CRITERIOS	Si-Exp	Si-Cont	No-Exp	No-Cont	Tot.Exp	Tot.Cont
Manejo del libro	19	18	1	3	20	21
Orientación Izquierda – Derecha	19	17	1	4	20	21
Orientación Arriba - Abajo	18	20	2	1	20	21

CRITERIOS	Si-Exp	Si-Cont	No-Exp	No-Cont	Tt. Exp	Tt. Cont
Diferenciación Letra - Numero	18	21	2	--	20	21
Conocimiento de letras	20	21	--	--	20	21
Conocimiento de palabras	4	8	16	3	20	21

FICHAS APLICADAS	Si-Exp	Si-Cont	No-Exp	No-Cont	To.Exp	To.Cont
PA	3	2	17	19	20	21
MAMA	20	21	--	--	20	21
BOLIVIA	20	21	--	--	20	21
R	1	2	19	18	20	21
ZZ	1	1	20	21	20	21
ala (Carta)	20	21	--	--	20	21
91	1	--	19	21	20	21
Galletas (Carta)	20	21	--	--	20	21
Rosa (Carta)	20	21	--	--	20	21
(Carta)	1	--	19	21	20	21

Grupo :	Pre- Silábico	Silábico	Pre- Alfabético	Alfabético	Total
Experimental	16	4	--	--	20
Control	15	6	--	--	21

2da. Etapa: Mayo de 1.998

Grupo :	Pre- Silábico	Silábico	Pre-Alfabético	Alfabético	Total
Experimental	10	3	3	4	20
Control	9	5	5	2	21

3ra. Etapa: Agosto de 1.998

Grupo :	Pre-Silab	Silábico	Pre-Alfa	Alfabético	Total
Experimental	4	3	4	9	20
Control	2	5	2	12	21

4ta. Etapa: Noviembre de 1.998

Grupo :	Pre- Silábico	Silábico	Pre- Alfabético	Alfabético	Total
Experimental	--	--	2	18	20
Control	--	2	4	15	21

INTERPRETACION CUALITATIVA DE LOS RESULTADOS.

1ra. Etapa. 15 al 30 de marzo: En esta etapa las diferencias cualitativas en ambos grupos no eran tan significativas, pues si bien en el nivel pre – silabico existia la diferencia de 1 por sobre el grupo control, en el nivel silabico la diferencia era de 2 por sobre el grupo experimental.

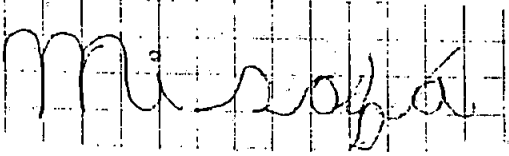
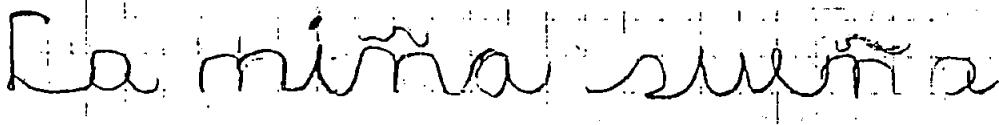
Lo significativo de esta primera etapa era la comprobación de que ambos grupos ingresaban a su alfabetización escolarizada con muchas conceptualizaciones propias y particulares sobre la escritura y la lectura (Observese los resultados en la pagina 92) Ningun niño o niña ingresaba a la escuela como una tabula rasa, predispuesta a recibir pasivamente y externamente el proceso de alfabetización.

Estas pre-conceptualizaciones a la alfabetización escolarizada se convirtieron en bases tan significativas en la alfabetización escolar como se observo en los resultados encontrados en la segunda etapa, dos meses y medio despues de la primera etapa.

2da. Etapa durante el mes de mayo: En esta etapa las diferencias si son significativas entre ambos grupos, estas diferencias tienen su significación no en aspectos cuantitativos solamente sino cualitativamente es decir en las formas de producción de textos, mientras que en el grupo de acción los niños alfabetizados y los no convencionales producían textos significativos los otros solo podían hacerlo a nivel instrumental. También se puede indicar que para este mes 4 niños se habían alfabetizado en el grupo experimental:

Adilzon 5 años	el pato nada
Veronica 5 años	la gallina pone Huevo
Mauricio 6 años	EL PATO NADA
Jessica 6 años	EL PATO FEO

En el grupo control 2 niños habían logrado alfabetizarse pero no en el sentido convencional

Ivan 6 años	
Jhom 6 años	

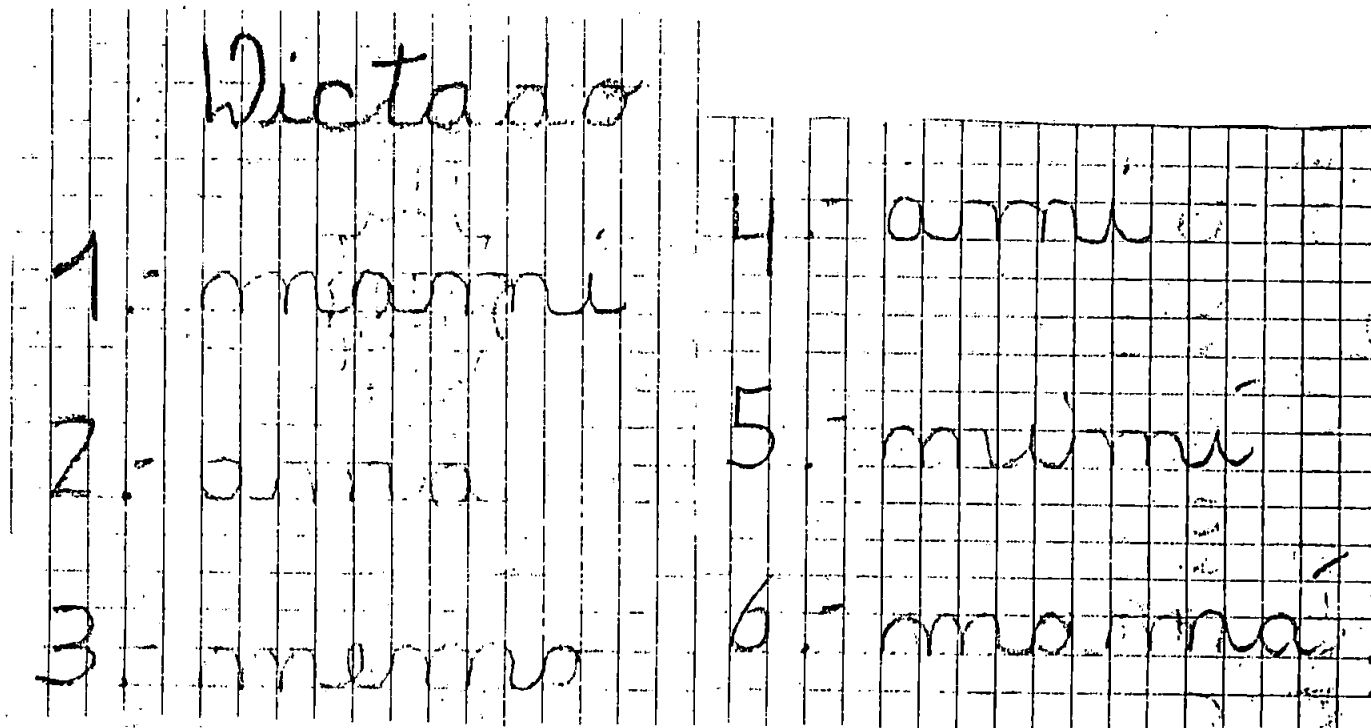
Las diferencias objetivas entonces no solo están en términos del número y tiempo de niños alfabetizados sino fundamentalmente en las capacidades desarrolladas de producir e interpretar textos, en el grupo experimental eran más significativas, en el grupo control necesitaban apoyarse en un repertorio limitado partiendo de la combinación de las letras y palabras aprendidas, esta diferencia será ratificada más adelante.

3ra. y 4ta Etapa: En estas dos últimas etapas de la evaluación de los resultados alcanzados en ambos grupos se mantuvieron las diferencias cuantitativas pero no tan significativas, la diferencia

fundamental radicaba en las capacidades de interpretación y producción de textos, así como en la conceptualización de la alfabetización que se tenía en ambos grupos ha partir de los docentes que conducían cada grupo.

En el grupo control se concebía y practicaba la alfabetización, como la adquisición de una metodología de codificación y decodificación, convirtiendo a la escritura y la lectura en conocimientos instrumentales. Entonces es evidente que tanto los 15 niños del nivel alfabetizado y los 2 niños del nivel pre-alfabético de la 4ta. Etapa de evaluación estaban alfabetizados (Pag. 94) pues podían producir e interpretar oraciones como: el sapo salta, la jarra de jugo, etc.

Cuando se realizó la 4ta. Etapa de evaluación en el grupo control todos los 19 niños exceptuando a los 2 niños que se encontraban en el nivel silábico podían ser considerados, como alfabetizados, si partimos de esa concepción y práctica de la alfabetización, pues podían producir textos como estos, sin ninguna dificultad:



Para demostrar que la producción de textos a nivel instrumental no pueden considerarse como

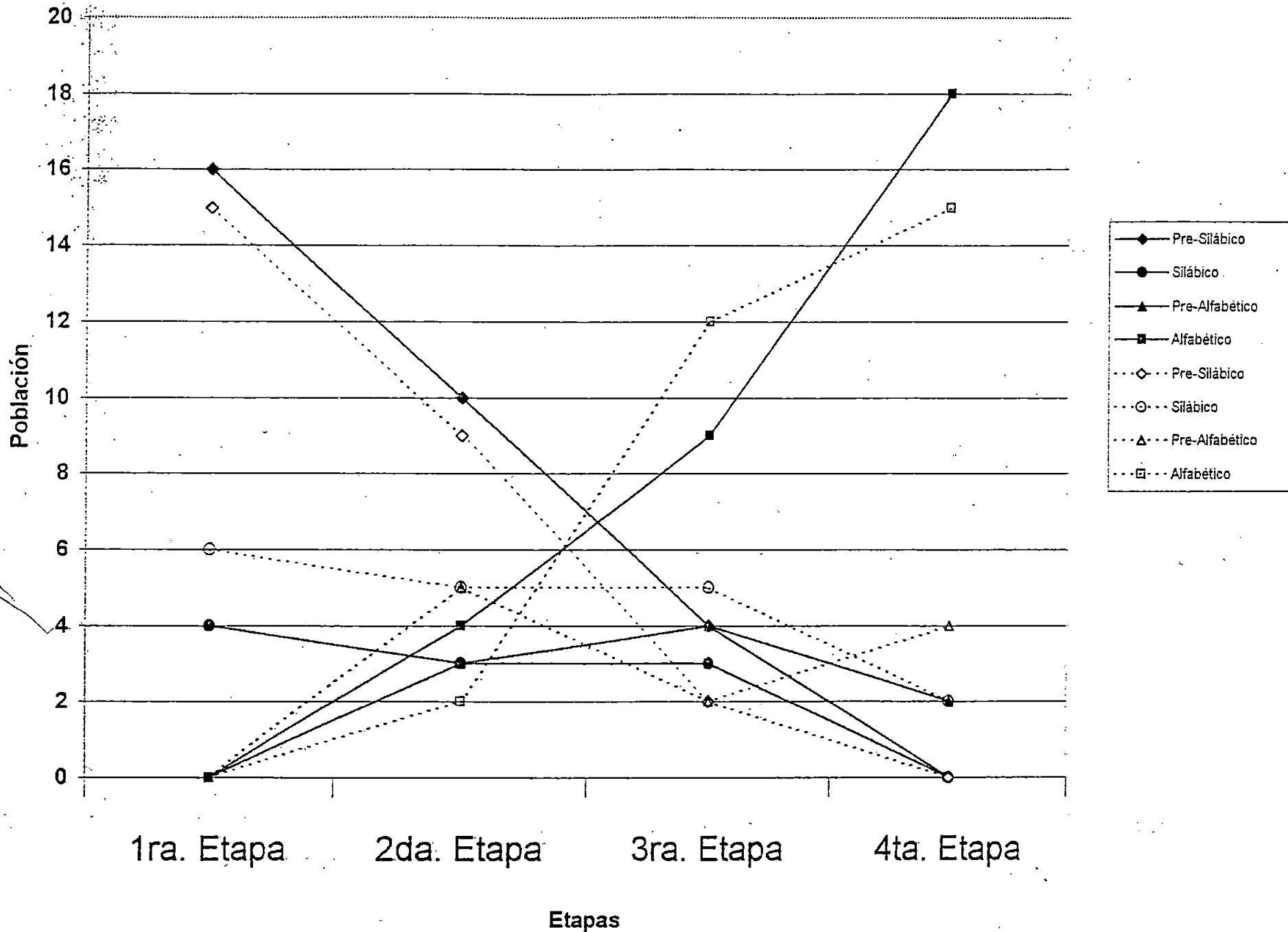
indicadores, para declarar a sujetos como alfabetizados; se procedió a la toma de escrituras por medio de dictados intencionados.

Los dictados intencionados eran los siguientes: La mariposa vuela. La ventana de vidrio.

Los resultados eran evidentes, los niños del grupo de observación tenían muchas dificultades para poder producirlos como para interpretarlos. A diferencia los niños que se consideraban alfabetizados en el grupo de acción, si pudieron producirlos como interpretarlos, exceptuando dos niños, que para este tiempo estaban en el nivel pre-alfabético; los que tuvieron un acompañamiento diferente, explicado anteriormente. Los resultados obtenidos a partir del dictado intencionado son los siguientes:

Grupo:	La mariposa vuela	La ventana de vidrio	Total aplicados
Experimental	18	18	20
Control	14	14	21

Ante estos resultados obtenidos, se decidió corroborar si esto era evidente en niños que se encontraban en segundo y tercero de primaria; se procedió a la aplicación de la misma prueba en cuatro escuelas fiscales del distrito V de El Alto, haciendo un total de 8 primeros 8 segundos y 8 terceros. Los resultados obtenidos fueron los mismos encontrados en los grupos de la investigación. En conclusión, se puede indicar que por mucho tiempo se ha considerado como sujeto alfabetizado a la persona, sea niño o adulto; que puede hacer solo un uso instrumental de la escritura y la lectura, preferentemente que en la producción se parte de los contenidos enseñados (es decir las palabras y letras enseñadas y su respectiva combinación entre ellas). La presente tabla de coordenadas, muestra además en forma grafica los resultados obtenidos en ambos grupos durante la investigación:



Además de los datos presentados sobre los resultados alcanzados, queremos, compartir una historia particular de la evolución de la lectura y escritura de una niña, Verónica, quien nos ha enseñado que la alfabetización más allá de ser un problema económico es un problema pedagógico. Los datos recogidos al acompañarle en su reconstrucción de un objeto de conocimiento y de poder social, ha demostrado una vez más al igual que los niños y niñas de las investigaciones y experiencias educativas psicogenéticas en los países de Sudamérica han demostrado:

Que la alfabetización es un derecho de primer orden para todos los niños y adultos analfabetos en una sociedad tan compleja y simbólica. Pero esta no determina su competencia en otras áreas. Pues sus capacidades están latentes en estas áreas como lo estuvieron en las culturas que produjeron saberes sin escritura.

Que las condiciones sociales, económicas, culturales y de lengua no son un impedimento para alcanzar los umbrales de la alfabetización. Si bien muchas aventajan o desventajan la apropiación de la lengua escrita, ninguna puede predecir la derrota, en cuanto la escuela sea el espacio en el cual se reduzcan las desigualdades de oportunidades y condiciones con las cuales arriban los niños a su escolaridad y en vez de suponer el camino por el cual llevarles, le acompañen en el camino que ellos han iniciado.

Verónica, es una niña que comenzó su escolaridad a los 5 años y cuatro meses. Ella tiene tres hermanos mayores dos mujeres y un varón los cuales asisten a la misma escuela. Su madre no ha tenido la oportunidad de acceder a la educación básica, no posee lectura y escrituras convencionales. El sustento económico de esta familia gira en torno a la madre, quien realiza la actividad de comercial de ventas de mercadería, las cuales oferta en ferias de La Paz y Oruro.

Al principio la niña, paso por un proceso lento de socialización no solo con docentes sino con sus compañeros y compañeras a diferencia de los demás, pero esto no limitó su capacidad cognitiva y sus particulares conceptualizaciones sobre la lectura y la escritura.

El tiempo de apropiación de la lengua escrita tuvo una historia veloz en términos de tiempo, pero la velocidad de su historia no solo está referida a su capacidad cognitiva sino fundamentalmente a la NECESIDAD y RECONOCIMIENTO que nos da la alfabetización para desenvolvernos en esta sociedad.

Verónica descubrió que el mundo conceptual tiene una de sus relaciones con la lengua escrita y que para entenderla vio como NECESIDAD social apropiarse de la lectura y escritura. Ella, también descubrió que al usar la lengua escrita en un espacio de pedagogía creativa y libre, usar la escritura ya no se convierte en un hecho de sanción cuando las escrituras no son las "más convencionales" sino en un hecho de RECONOCIMIENTO.

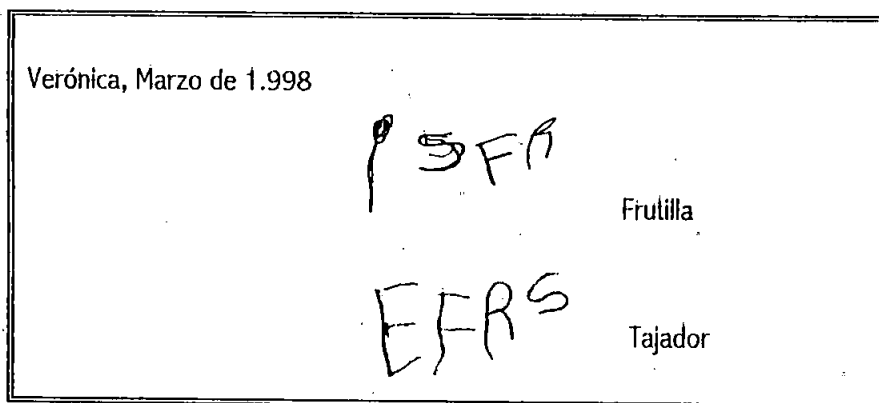
Hemos observado como en el caso particular de Verónica, la necesidad y el reconocimiento se convirtieron en el constante "Borde creciente" (Bruner, 1.986) que le llevaron a apropiarse de este conocimiento en un periodo de tres meses y medio.

En la primera etapa de evaluación realizada en marzo, se observó que ella, fue una de las niñas, que inicio su escolaridad en el nivel silábico, conociendo sus datos socio - económicos y su particularidad de socialización en la escuela decidimos registrar mas detalladamente su evolución sobre la lengua escrita.

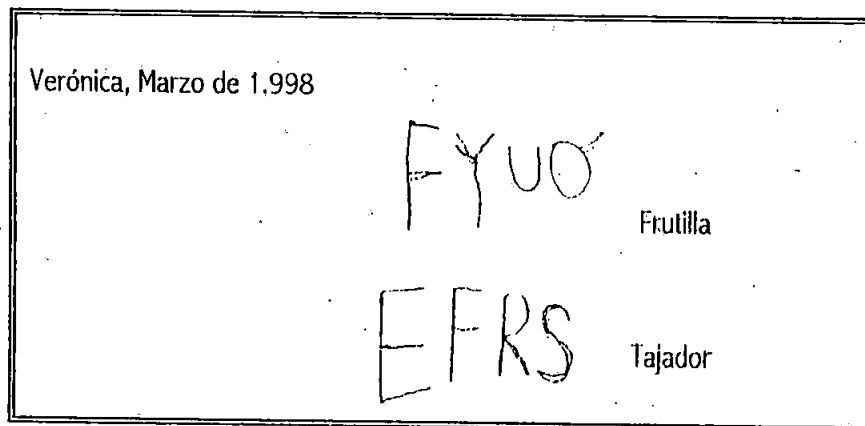
La modalidad adoptada fue la de seleccionar dos palabras poco utilizadas en la producción de

textos cotidianos y registrar su evolución en cada mes. Las palabras seleccionadas fueron Tajador y Frutilla.

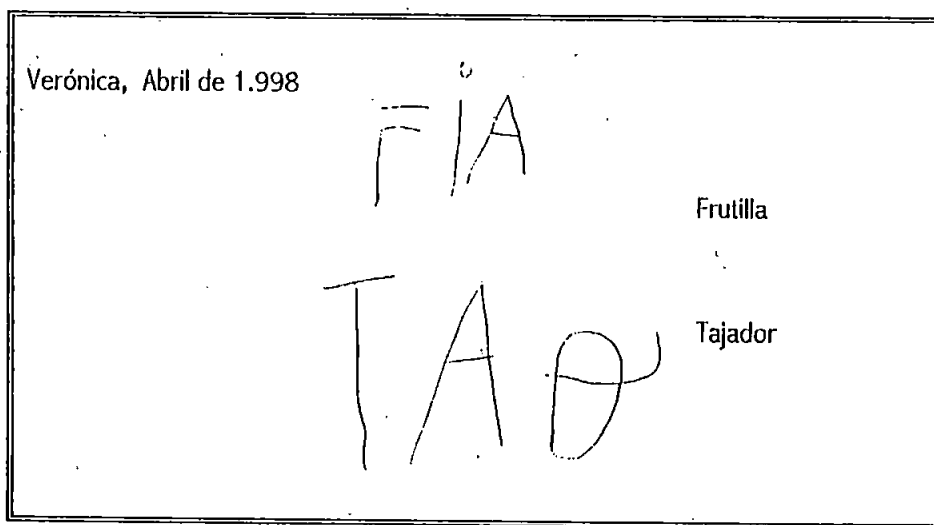
En el mes de marzo, mediante el método clínico crítico de exploración se procedió a solicitarle que escribiera la palabra frutilla y tajador. La muestra obtenida es la siguiente:



Si bien no existe en las muestras de escritura un corte silábico estricto entre el número de grafías producidas y su relación con la pauta sonora, pues lo esperado en el caso de frutilla es la producción de tres grafías al igual que para tajador, característicos de un nivel silábico inicial (Kauffman, 1.988). Pues en este nivel coexisten con escrituras presilábicas. En cambio en la situación de lectura ella realiza un corte que corresponde a un nivel silábico estricto.

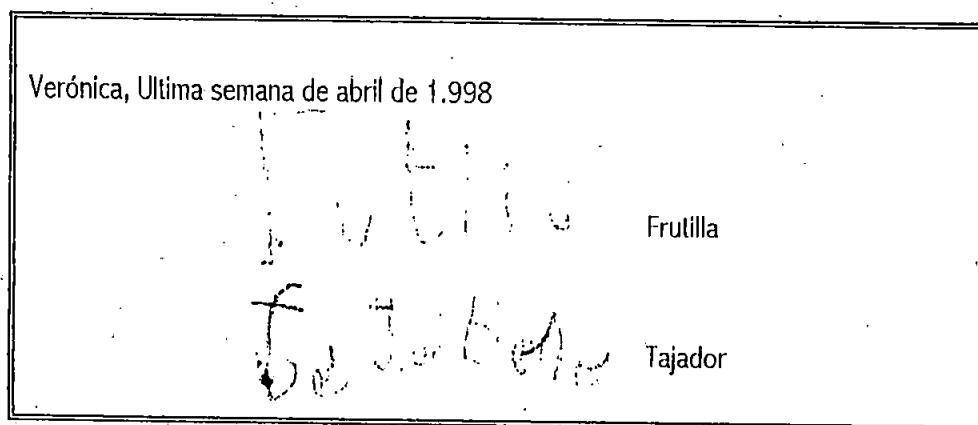


La segunda semana del mes de abril se procedió a involucrar a la niña en la misma situación los datos son los siguientes:



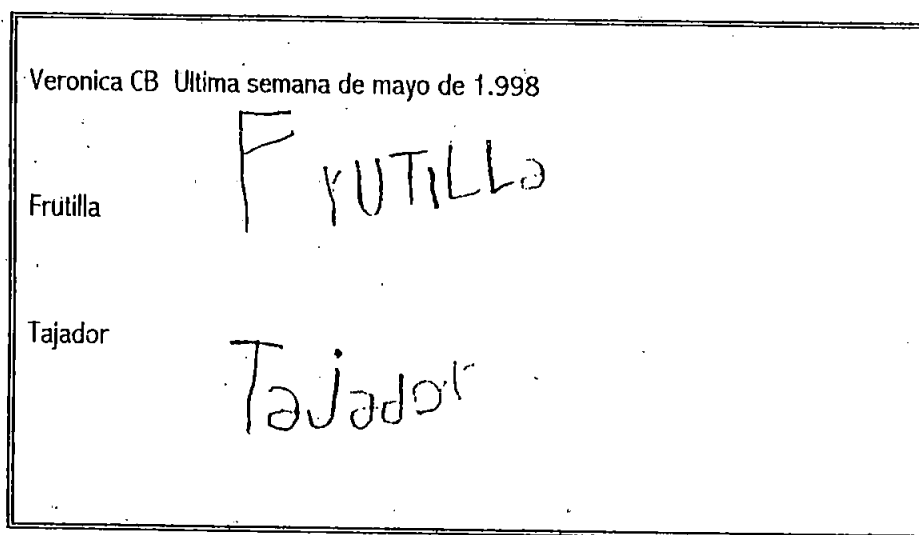
Como se observa ahora existen esas características particulares del nivel pre - alfabético, una grafía para cada sílaba y cada grafía correspondiente a una unidad de la sílaba de representación.

A fines del mismo mes se decidió volver a realizar la situación de exploración tomando como base de referencia las variadas producciones e interpretaciones de textos que ella realizaba, cartas, notas, distribución de los materiales, en base a la lectura de los nombres de sus compañeros, lectura de libros y cuentos, etc. Los resultados son estos:



Ahora no solo existe la exigencia de las correspondencias fonema grafema y cantidad ha partir de las silabas, sino también el primer intento por representar todas esas unidades sonoras ha partir de lo oral.

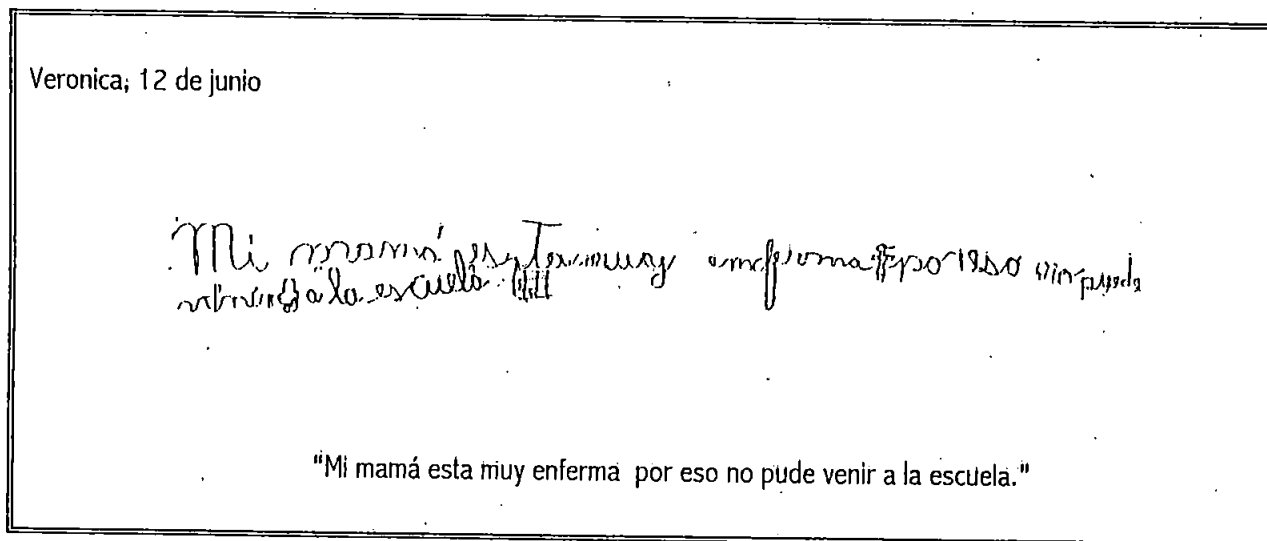
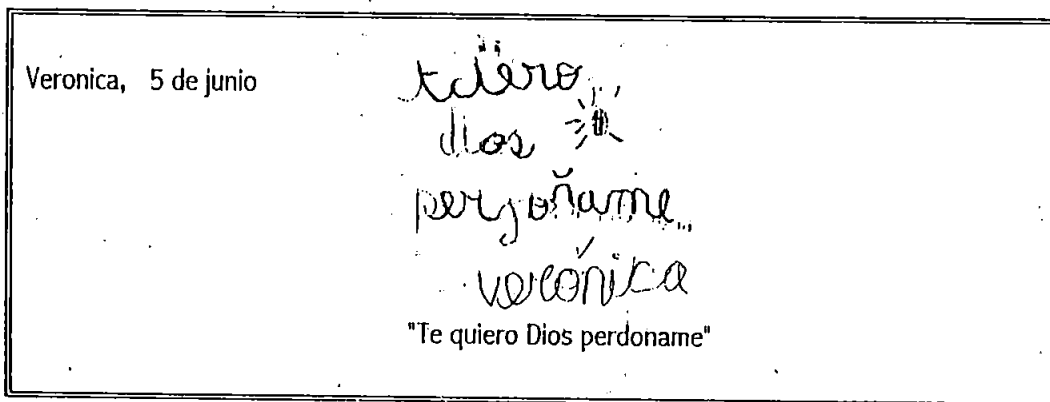
A fines del mes de mayo se procedió a realizar la misma situación, la información obtenida nos asombro sobre la evolución que ella había tenido sobre la lengua escrita.



Ella, produjo una escritura alfabética a fines del mes de mayo, antes de esta escritura alfabética todas su producciones eran pre - alfabéticas, dudosos sobre los resultados obtenidos pues ella realizaba producciones altercando tipos de escritura, tanto en carta como en cursiva, a veces copiando algunas letras y palabras de textos en imprenta, entonces creíamos que ella había observado estas palabras en algún texto y por eso las producía en imprenta.

Entonces se decidió esperar algunos días y la primera semana de junio solicitamos otra producción escrita, pero que fuera en un sistema un poco difícil para ella, la escritura en cursiva, la situación fue la de producción de una carta, todos los niños estaban escribiendo cartas a Dios, haciendo algunas deseos personales, los resultados obtenidos ha partir de este texto confirmaron la

conceptualización alfabética a la que Verónica, había arribado.



En el caso particular de Verónica, pudieron mas su capacidad cognitiva, la necesidad de usar la escritura con fines comunicativos y el reconocimiento que la sociedad le otorga al leer y usar sus producciones, las que le llevaron a apropiarse en un periodo tan corto de la escritura y la lectura de manera significativa relevante y contextualizada para ella. Esto rompió en su caso, las supuestas relaciones de bajo nivel socio - económico, padres analfabetos, culturales, bilingüismo como indicadores sobre el analfabetismo.

Con respecto a la hipótesis planteada, podemos afirmar que efectivamente la hipótesis que guió nuestro trabajo de investigación han sido una vez más confirmada como verdadera, decimos una vez más, pues la originalidad de la tesis no radica en haber demostrado el proceso natural de apropiación de la escritura en niños, el cual ha sido ampliamente objeto de las investigaciones llevadas a cabo por el equipo de Emilia Ferreiro, sino en la particularidad de haberla hecho en nuestro contexto social, cultural y pedagógico boliviano y con un grupo de niños alteños, que permiten la generalización de la experiencia con otros niños de zonas urbanas en el país.

"La adquisición y construcción de la lengua escrita, en el niño, sigue un proceso de aprendizaje relevante, significativo y de seguridad sobre sus logros..." Sobre esta premisa, parte de la hipótesis planteada; hoy podemos afirmar que en definitiva el proceso sigue este camino, posibilitando su adquisición. El planteamiento de una situación gratificante que reúna las dimensiones de significación y relevancia en situaciones de aprendizaje, en quienes inician una propuesta alfabetizadora.

"...cuando las acciones educativas están basadas en un marco teórico diferente al tradicional, que respeta el proceso natural, personal de construcción y apropiación de este objeto de conocimiento por parte del niño." Los datos con los cuales hemos trabajado y los marcos interpretativos abordados en la propuesta a lo largo de la investigación, nos permiten afirmar que la posición constructivista sobre el aprendizaje ya no se puede constituir en el debate pedagógico como una opción, sino como un punto base del cual debemos partir. La teoría psigonética del aprendizaje desarrollada por Piaget, han permitido junto a otros elementos epistémicos, pedagógicos y sociales ingresar a un nuevo paradigma sobre la ciencia y el conocimiento. Negar este avance, es negar ese proceso natural de apropiación y construcción de conocimientos que realizan los niños en tantas áreas del saber, en este caso la lengua escrita.

CUARTA PARTE:

Conclusiones y recomendaciones : Campos de investigación, nuevos rumbos y nuevos retos en la adquisición de la lengua escrita.

Por mas de cincuenta años en Bolivia se ha alfabetizado a los niños desde las premisas de los adultos, negando sus conceptualizaciones, sus saberes, sus razones con respecto a la lectura y la escritura, antes y durante la escolaridad.

El precio de la negación de estos saberes, ha sido alto, más de del 50% de la población que ingresa a la escuela deserta entre el primero y tercero de primaria (Ferreiro, 1.992). El analfabetismo en Bolivia tienen estas características:

- La tasa de analfabetismo (por cien) en 1.976 era del 36.8% en 1.992 era del 20%. (I.N.E. 1.992)
- Tomando datos mas reales, como la marginalidad escolar, la incidencia de la deserción escolar y el analfabetismo por desuso, la tasa real alcanza al 55% (Fuente: Plan de Emergencia, MEC, 1989, La Paz)
- En el area urbana de 1000 alumnos que ingresan a 1° Básico, llegan a 5° Básico 732. (R. Barral, 1.994)
- En el area rural de 1000 alumnos que ingresan al 1° Básico, llegan a 5° Básico 303. (R. Barral, 1.994)

Por medio de esta practica de arbitrariedad pedagógica, muchos niños son etiquetados como niños portadores de problemas de aprendizaje, inmaduros para la "lecto-escritura", niños en alto riesgo de perder el año escolar, engrosando las filas del analfabetismo en nuestro país.

Los resultados y datos de la investigación nos permiten concluir sobre el nuevo rumbo que puede retomar la alfabetización de niños en nuestro país:

- Cuando los niños son introducidos en una modalidad de alfabetización que respeta su proceso natural de apropiación del lenguaje escrito, el proceso sigue un recorrido más satisfactorio para quien aprende, más relevante y significativo.

- La alfabetización desde este enfoque desarrolla en los niños las capacidades de comprender, usar la escritura y la lectura con fines ya no instrumentales sino como formas de comunicación, pensamiento y poder.

- Si bien el analfabetismo, es el resultado de problemas socio - económicos en ciertos sectores y culturales en otros, en la mayoría; el analfabetismo es una cuestión pedagógica.

- El acceso a la alfabetización desde un marco psicogenético y psicolingüístico rompió barreras sociales, pedagógicas, económicas, culturales y lingüísticas; convirtiendo la escuela en un espacio de transformación pedagógica y no de reproducción de poderes sociales y teorías tradicionales sobre la educación.

- En términos de tiempo y resultados una propuesta alfabetizadora de tipo psicogenético y psicolingüístico es mayor en resultados y menor tiempo en comparación a la actual propuesta y práctica de la reforma educativa, la cual ha sido promediada en tres años.

- Una modalidad alfabetizadora de este tipo presenta mayores resultados de aprendizaje, siempre y cuando las experiencias cuenten con el acompañamiento el manejo adecuado y básico de los marcos teóricos interpretativos, así como el acompañamiento al docente que intenta transformar su práctica.

Muchos docentes han observado estas típicas escrituras no convencionales que producen los niños en los inicios de su alfabetización o las producidas por niños con aparentes dificultades de aprendizaje.

Es precisamente esta situación, la que se constituye en una de las fundamentales conclusiones:

Los enfoques psicogenéticos y psicolingüístico permiten dar nuevas significaciones a eso que pasaba inadvertido en las aulas.

Las recomendaciones que de la investigación se desprenden, están referidas a sus actores y elementos fundamentales:

- Respetar y aceptar estas formas naturales y particulares de aprender de los niños, esta no es una opción, es la única vía que nos permitirá tener mayores resultados.
- La U.N.S.T.P., si desea transformar la práctica docente, debe incluir en sus modalidades el acompañamiento, dándole seguridad al docente sobre sus acciones; de modo de evitar que retomen sus "viejas prácticas" en las cuales hallan más confianza.
- Crear modalidades de comunicación y participación para padres. Los padres pueden entender los fines de las reformas, cuando se les hace parte de ellas y si se les comparte avances objetivos sobre el aprendizaje de sus hijos.
- El currículo actual debe ser reflexionado y recreado, por lo menos en lo que atañe a la primaria; donde la lectura y la escritura se constituyan en la base de ella, y no en dimensiones o áreas, quitándoles su funcionalidad e integralidad.
- Esta modalidad alfabetizadora, ha sido ampliamente validada en varios países pero en lenguas con tradición de escritura, por tanto se recomienda como tarea inmediata la de

realizar investigaciones sobre las formas de encararlas en lenguas tradicionalmente orales sin referentes históricos de escritura como el quechua, guaraní, el aimará.

- Se recomienda que la alfabetización de adultos, pueda impregnarse de estos descubrimientos, de modo de no sugerir ese camino arbitrario que se ha mantenido en la alfabetización de niños.

Nuevos rumbos y nuevos retos:

El desarrollo de esta investigación, nos ha permitido entender lo múltiple de estos nuevos observables, los cuales se presentan inadvertidos para muchos docentes e investigadores en la escuela. Hemos podido comprender la naturaleza de algunos de estos nuevos observables. Quedan pendientes nuevos rumbos y nuevos retos para la investigación en nuestro país:

- Ahora que comprendemos los procesos de apropiación de la escritura y la lectura por parte de los niños; ¿cuál será el recorrido en la construcción de la ortografía, o solo siguen un proceso lineal, vertical de aprendizaje y memorización de las normas ortográficas?
- Ya que sabemos como reconstruyen el sistema de escritura y el número (Piaget, 1.985) ¿cómo construyen los conceptos y conocimientos referidos a las ciencias sociales y ciencias naturales, o solo son activos en lenguaje y matemática y pasivos en las clases de historia y biología?

- Los niños que asisten al mal llamado "preescolar" ¿pueden seguir siendo considerados como tabulas rasas o cuales serian las modalidades para recuperar sus saberes con respecto a la alfabetizacion y articularlos con la primaria?
- Es posible desarrollar un curriculum donde la lectura y escritura desaparezcan como materias y se constituyan en base de la misma tanto en primaria y secundaria?
- Si los niños siguen un proceso activo de construccion de conocimientos, ¿en el adulto esta capacidad activa, se vuelve pasiva, si no lo es, cuales son las formas que adoptan en la construccion particular de conocimientos; por ejemplo en las instituciones de formación superior como en las universidades y los institutos normales?
- Los docentes cuando son involucrados en situaciones de reformas educativas; la presente investigación ha observado parcialmente que ellos usan algunas de las mismas estrategias y formas de construcción que los niños ¿cuáles son estas formas que adoptan y como afectan las modalidades actuales de formacion permanente de docentes o cuáles serían las modalidades que recuperen esas formas particulares de aprendizaje?

Es posible que las formas tradicionales con las cuales hemos encarado la alfabetizacion de niños y adultos cambie, por lo menos en lo referido a las dimensiones psicologicas y pedagogicas, en este sentido los aportes de la psicogénesis y la psicolinguística se constituyen en una de las opciones, quizá no la única, pero la que actualmente, es la que más ha avanzado en el conocimiento de las formas de construcción y aprendizaje con respecto a la lengua escrita.

Terminar con una última aseveración, que resume nuestra posición pedagógica, política y epistemológica con la cual hemos mirado esos actos llamados lectura y escritura, en la cual nosotros:

*"Nunca hemos aprendido a leer,
leemos y escribimos para aprender".*

Susana Granigina, 1.992

BIBLIOGRAFÍA

ARELLANO OSUNA, Adelina

El lenguaje integral, una propuesta para la educación venezolana Ed. Venezolana; Merida, Venezuela 1.989

El inventario de miscues en lectura oral, Revista Lectura y Vida Ed. I.R.A. Argentina, 1.993

ALONSO, Ma. GÓMEZ Ana

Hacia una pedagogía de la lectura. Ed. Aique Bs. Aires 1.992

Relaciones alumno-maestro en la formación de lectores. Ed. Aique Bs. Aires 1.992

La biblioteca y la formación de lectores. Ed. Aique, Bs. Aires 1.992

Los primeros pasos en la formación de lectores. Ed. Aique, Bs. Aires 1.992

El palcer de leer en un programa de lectura. Ed. Aique Bs. Aires 1.992

Los niños investigadores y la obra documental. Ed. Aique Bs. Aires 1.992

La producción de textos en un programa de lectura. Ed. Aique Bs. Aires 1.992

BETTELHEIM, Bruno;
ZELAN Karen

Aprender a leer México Ed. Grijalbo 1990

BRASLASKY, Bertha

La querella de los metodos en la enseñanza de la lectura. Bs.Aires, Argentina Ed. Kapeluz 1.962

La lectura en la escuela. Bs. Aires, Argentina Ed. Kapeluz 1.983

"La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción sociohistórico – cultural." Innovaciones Educativas, Córdoba, Argentina 1.993

- BORDIEU, P. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed. Laia Barcelona, 1.977
- BARRAL Z. Rolando Modelos pedagógicos y deserción escolar. La Paz, OEA/ PMET, 1.994
- BLOOM, Benjamin Taxonomía de los objetivos educacionales. Ed El Ateneo Bs. Aires, 1.970
- BARRIGA DIAZ, Ángel Curriculum y evaluación escolar. Ed. Aique Bs. Aires 1.992
- CASTORINA, Antonio Jose Psicología genética Ed. Miño y Davila Argentina, 1.986
- CHOMSKY, Noam
generativa. Ed: Siglo Problemas actuales en teoría lingüística, temas teóricos de gramática
XXI México 1.977
- ¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje Ed. Fontanella Barcelona, España 1.980
- DIÁZ N. Jorge La lectura como base del curriculum en la educación boliviana, una mirada constructivista Ed. PADELM La Paz, 1.997
- El tratamiento de los problemas de aprendizaje, una perspectiva psicogenética Ed. Instituto Pedagógico Jean Piaget Perú 1.998
- La adquisición de la lengua escrita en grados iniciales, un enfoque psicogenético. Oxígeno Serie : Ensayos La Paz. 1.998
- DUBOIS, Ma. Eugenia Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. Lectura y Vida Revista Latinoamericana de la lectura 1.984 Año 15, 4: 14-19



La lectura, modelos y teoría. Ed. Aique, Bs. Aires 1.995

DURKHEIN, Emilio

Historia de la educación y doctrinas pedagógicas. Ed. La Piqueta, Madrid 1.982

EARLY Margaret

Enseñanza de la lectura y la escritura. Los diez últimos años La Paz, Bolivia Rev. Avance Educativo 1980 1, 19-26

ESPELETA, Justa

La escuela y los maestros: Entre el supuesto y la educación. DIE, 20 (Departamento de Investigaciones Educativas) México 1.986

FREINET, Celestin

Los métodos naturales : El aprendizaje de la escritura. Barcelona Traducción, Ed. Martines Roca 1.986

FERREIRO Emilia

Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño México Ed. Siglo XX 1.979

Posibilidad de la escritura de la negación a la falsedad. México, Departamento Investigaciones Educativas (DIE) México 1.981

Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura. México Ed. Siglo XXI 1.982

La práctica del dictado en el primer año escolar. Mexico Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) 1984

Caperucita aprende a leer. Ed. Gedisa España 1.995

Alfabetización teoría y práctica. Ed. Siglo XXI México 1.998

Cultura escrita y educación, conversaciones con Emilia. Ed. Fondo de cultura Económica México 1.999

FOCAULT, Michel

Vigilar y castigar. Siglo XXI, México 1.977

- GOODMAN, Yetta Los niños construyen su lecto escritura, un enfoque piagetiano. Bs. Aires Traducción Ed. Aique 1991
- GOODMAN Kenneth Unity in reading. En Alan Purves y Oliver Niles 1.984 (Eds.) Becoming readers in complex society. Chicago. USA.
- El lenguaje integral, método centrado en la comprensión en Lecto-escritura: Lecturas Ed. Universidad pedagógica experimental libertador 1.989 Caracas, Venezuela.
- El Lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. Lectura y vida Año XI Nro. 21 Bs. Aires, Argentina. 1.990
- El lenguaje integral Ed. Venezolana Merida Venezuela 1.992
- GOMEZ, Palacio Margarita Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura Ed. DGEE-SEP-OEA Mexico. 1.982
- GEEMPA Alfabetización en clases populares. Ed. Kuarup Porto Alegre. Brasil 1.988
- Estudios y pesquisas en escuelas rurales Sao Paulo, Brasil 1.993-1.995
- INHELDER, B. y otros Aprendizaje y estructuras del conocimiento Ed. Morata España, 1.975
- IRWIN Judith Conexiones entre lectura y escritura. Bs.Aires,Argentina Ed.Aique 1995
- JOLIBERT, Josett Formar niños lectores de textos Ed. Dolmen Chile, 1.990
- Formar niños productores de textos Ed. Dolmen Chile, 1.990
- KAUFMAN, Ana Ma. La lecto escritura y la escuela. Bs. Aires Argentina Ed. Santillana 1.988
- Alfabetización de niños: Construcción e intercambio Ed. Aique. Bs. Aires 1.995

- La escuela y los textos: Ed. Santillana Bs. Aires 1.995
- KAMAIL, DEVRIES
Madrid, España 1.991 La teoría de Piaget y la educación preescolar. Ed. Aprendizaje Visor
- LERNER, Delia
LUNA, Ma. Eugenia Aprendizaje de la lengua escrita en el aula. Venezuela MEC 1.980
Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del aula. Tesis de Maestría DIE, México, 1.993
- MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO
- Misión de revisión anual : Proyecto de reforma educativa La Paz BID 1.996
- MATURANA, Humberto Emociones y lenguaje en educación y política. Ed. Dolmen, Santiago de Chile 1.992
- MORENO, Monserrat La pedagogía operatoria Ed. Fontamara Mexico 1.997
- MATTINLGY, I.G. "Reading, linguistic Awareness and Language Acquisition"
Informe Central del Seminario Internacional de Lectura, Canadá 1.979
- MARTINEZ, María & Otros Intento de investigación cualitativa sobre el uso de los métodos de lecto-escritura en primero básico Ed. CEBIAE La Paz, Bolivia 1.984
- MARTINEZ S Pepa Flores, 1, libro de lectura para primero básico Ed. Juventud, La Paz, Bolivia 1.980
- PIAGET, Jean Epistemología genética, Ed. Redondo España, 1970
- Lenguaje y pensamiento en el niño. 4ed. Bs. Aires Ed. Guadalupe 1.975
- La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid, Ed. Morata 1976

La toma de conciencia en el niño. Ed. Morata España, 1.976

La equilibración de las estructuras cognoscitivas Ed. Siglo XXI España, 1978

Psicología y pedagogía, Madrid, Ed. Sarpe 1983

PERRET C, Anne

La construcción de la inteligencia en la interacción social, aprendiendo con los compañeros. Ed. Aprendizaje Visor Madrid, España 1.984

QUEZADA A. Humberto
Bolivia 1.963

Técnica de la enseñanza de la lectura y escritura Ed. Tupac Katari sucre,

RIVEROS, Ximena

"Constructivismo elementos conceptuales" En Transformar la formación docente inicial Ed. Santillana Chile 1.996

RODRIGUEZ, Ma. Elena

Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de lectura. Editado OEA 1994

ROCKWELL, Elsie

La aproximación etnográfica: Debates actuales DIE México, 1.994

La escuela, lugar de trabajo docente. DIE México, 1.986

SANCHEZ, Eliana

Perú: Cambios en el aprendizaje de la lectura y escritura. Ed. UNICEF-ME Perú, 1.994-1.995

SOLIZ B, Waldemar

Enseñanza-Aprendizaje de la lecto-escritura castellana en niños aymara-urbanos de los dos primeros grados de escolaridad básica. La Paz, Bolivia, Ed. CEBIAE 1991

SARDON, Roxana

Impacto del desayuno escolar en la madurez para la lecto-escritura. Ed. CEMSE La Paz, Bolivia 1.994

TORRES & ULRICH

Que hay y que falta en las escrituras alfabéticas de los chicos. Ed. Aique Bs. Aires 1.994

TREVIÑO, Consuelo

La dominación comienza por la no dominación del lenguaje De "Educación"
Julio -Agosto Madrid. 1.989

UNSTP

Susana Guidugli Guía del maestro para el nivel preescolar 1.996

Elba M. de Arellano y Otros Guía didáctica. El lenguaje integral La Paz,
Bolivia. 1.995

Reglamento de evaluación del programa de mejoramiento Resolución
secretarial marzo de 1.995

Nuevos programas de estudio I, II, III versión preliminar Ed. UNSTP
1.995 La Paz, Bolivia

Organización pedagógica Ed. UNSTP 1. 995 La Paz, Bolivia

Jerohata Nro. 1 al 8 La Paz. 1.993-1.996

Modulos de lenguaje y matematicas 1 al 8 1.994 -1.998

Gaby Vallejo y Viviana Galdames La lectura silenciosa sostenida,
animación a la lectura La Paz, Bolivia 1.995

Birhuet & Guidugli Trabajando lenguaje y matematicas en el nivel preescolar
La Paz, 1.997

Enrique Jemio y Otros Guia didactica de matematica La Paz, 1.998

Jose Barrientos Gutierrez y Otros Guia didactica de Lenguaje La Paz,
1.997

Felix Laime Pairumani Aymara Quillqaña Yatiqañani Manual de Lecto-
Escritura La Paz, 1.995

UNESCO

"Un saber sin escritura" El correo de la UNESCO, Junio # 80, 1.993

VILLARROEL
de Tirado Felicidad

Investigacion de la aplicacion de metodos de lecto-escritura en las areas urbana rural del departamento. La Paz, Bolivia 1982

ZAPATA S. Everardo

Coquito, Cartilla de lectura para primer grado Ed. Coquito Cochabamba, Bolivia 1.992

WCFA, PNUD

Guia: Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje. La Paz, Bolivia 1.992

ANEXOS

DATOS GENERALES DEL NIÑO(A)

ANEXO 1

I. DEL NIÑO(A):

A. Nombres y apellidos: _____

B. Fecha de nacimiento: _____

C. Años cumplidos hasta la fecha: _____

D. ¿Realizo el preescolar? Si ____ No ____

1. Particular ____ Fiscal ____

2. Desempeño:

Muy bueno ____ Bueno ____ Regular ____ Malo ____

II. DE LA FAMILIA:

A. Padres:

Mamá:	Papá:
Edad:	Edad:
Educación:	Educación:
Ocupación actual:	Ocupación actual:
Carga horaria:	Carga horaria:
Ingreso económico:	Ingreso económico:

B. Hermanos(as):

Numero de hermanos:

Nivel de educación:

Primaria Secundaria Instituto Universidad

III. DEL AMBIENTE DOMICILIAR:

Dirección: _____ Tf. _____

Propia Alquilada Anticrético Cuidado

Agua Luz Servicios Sanitarios

DATOS SOCIO-EDUCATIVOS INSTITUCIONAL

I. DEL CENTRO EDUCATIVO:

A. Nombre: _____

B. Fecha de fundación: _____ Años de funcionamiento: _____

C. Numero de grados: _____ D. Numero de estudiantes: _____

E. Numero de docentes: _____ F. Numero de turnos: _____

II. DOCENCIA:

A. Nombre: _____

B. Nivel de formación: Normal Instituto Universidad

C. Años de servicio: _____ D. Categoría: _____

E. Grados abarcados:

Primero: _____ Segundo: _____ Tercero: _____

Cuarto: _____ Quinto: _____ Especialidad: _____

F. Frecuencia de métodos de "lecto-Escritura empleados"

Ecléptico: _____ Fonético: _____

De palabras: _____ Global analítico: _____

Global de palabras: _____ Otros: _____

III. ASPECTOS PEDAGÓGICOS: (Con los directivos)

A. ¿El centro esta en transformación según la Reforma Educativa?

No: _____ Iniciando: _____ En proceso: _____

Por mucho tiempo: _____

B. ¿Cuales son las limitaciones que enfrenta para la transformación?

C. ¿Cual es el nivel de participación que tienen en el centro y con los docentes?

pa pe
P

pi po pu



pi pa

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5



pa pa



pe pe



pi po



pa pa

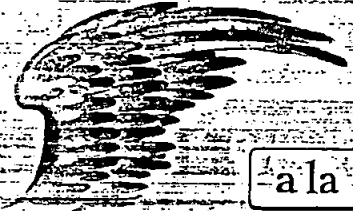
pi pa

pa pa

pe pe

a e i o u

la le
L



a la

li lo lu

*

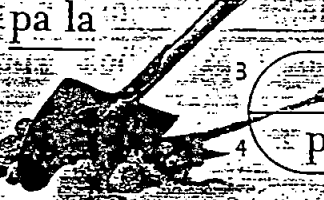
1 la la
 2 le la
 3 li la
 4 lo la
 5 lu la



pa lo



pi la



pa la

1 pa pe pi po pu
 2 la le li lo lu

a la
pa la

pe lo
pi la

1 2 3 4 5

6 7 8 9 10

* a e i o u

a A	b B	c C	ch Ch	d D
e E	f F	g G	h H	i I
j J	k K	l L	ll Ll	m M
n N	ñ Ñ	o O	p P	q Q
r R	rr Rr	s S	t T	u U
v V	w W	x X	y Y	z Z

0 2 3 4 5 6 7 8 9

E U F R S M

A C Q O P K

J I T L G

INSTRUMENTO DE REGISTRO
Niveles de adquisición de la lengua escrita

Nombre y apellidos : _____

Clasif. Social: _____ Colegio: _____

Tarjeta	Sirve para leer?		Razones
	Si	No	

2174

MAMA

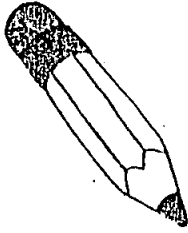
MMMMMMM

ss

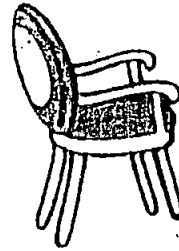
R

galletas

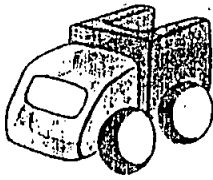
Si



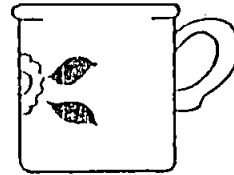
Lápiz



silla



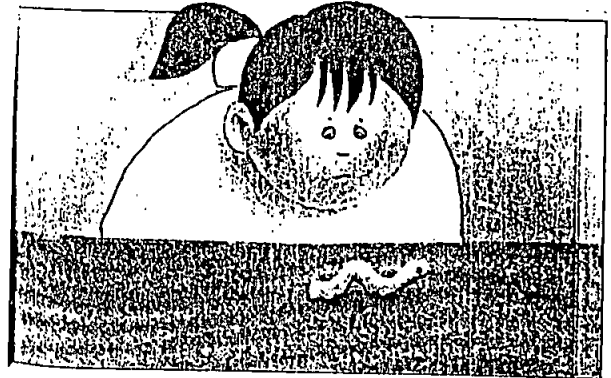
INSECTO



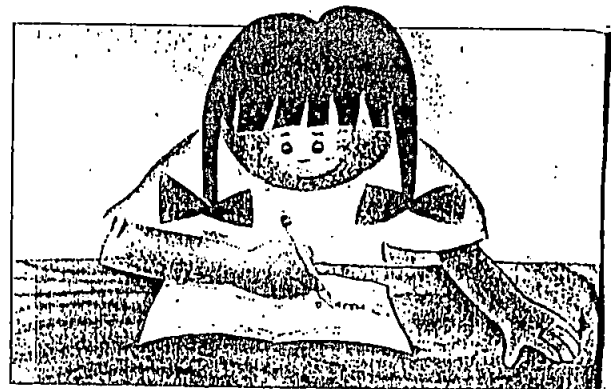
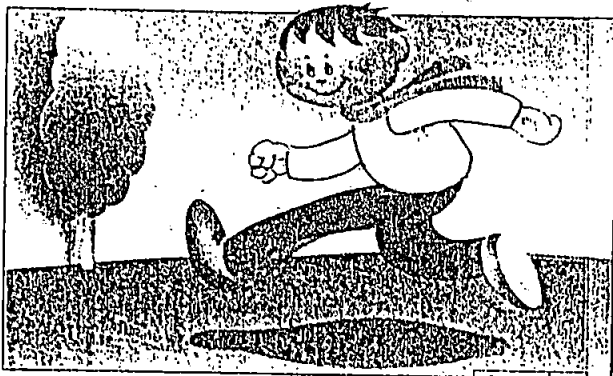
pipa



LOS NIÑOS JUEGAN



Ana, mira el gusano



DISEÑO DE UNA ACCION PSICOPEDAGOGICA CON LA LENGUA ESCRITA

OBJETIVO: Identificar las conceptualizaciones sobre la escritura, apoyar la apropiación de las convenciones de nuestro sistema de escritura.

SITUACION DE APRENDIZAJE: El nombre propio.

RECURSOS:

- El ambiente alfabetizador.
- El tarjetero.
- Muestras de escritura de nombres de alumnos de la clase.
- Letras móviles.
- Papeles, lápices y pegamento.

PROCEDIMIENTO:

Los niños ingresan al salón. Reciben instrucciones para buscar su nombre propio en el tarjetero, marcar su asistencia y tomar asiento.

Una vez sentados, conforman grupos de trabajo de cuatro personas. Cada grupo recibe una fuente con letras móviles, papeles y pegamento. La docente pide que cada uno pueda escribir su nombre con las letras móviles.

Comparten sus escrituras con los compañeros de su grupo, algunos realizan correcciones, una vez confirmada su escritura aseguran con pegamento en papel.

La docente distribuye copias de la nómina de la clase, los niños identifican el suyo propio y lo marcan.

La docente presenta la nómina en tamaño grande para marcar la asistencia, pide ayuda a la clase para identificar a los nombres listados y proceder a su marcado.

JUSTIFICACION DE LA SITUACION.

El trabajo sobre la lengua escrita a partir del nombre propio, es una actividad muy significativa para sus participantes. El nombre propio aporta información oportuna sobre las convenciones de nuestro sistema de escritura: como linealidad, extensión (cantidad mínima y variación interna) ortografía, etc.

La descripción del procedimiento parece sencilla, pero realmente demanda atenta observación por parte de la docente sobre:

- * La naturaleza de las producciones escritas de los niños.
- * Las interacciones que se producen en su producción con sus pares asimétricos o simétricos, produciendo conflictos cognitivos o soluciones para salir de impases.
- * El sentido que le dan al texto producido y la base para su sentido.
- * El tipo de reacciones que presentan los niños ante un conflicto cognitivo y las formas de abordar la situación.

El trabajo con la lengua escrita a partir del nombre propio no es una situación de aprendizaje aislado, se suscribe a una estructuración del currículum, donde la lengua escrita es la base. El ambiente alfabetizador provee esa interacción con lo escrito y la confrontación de un texto particular como el nombre. Los materiales del ambiente tienen esa intención, como el caso del tarjetero, la nómina de los alumnos y la hoja de asistencia.

Esta situación es una actividad diaria y natural no artificial, la cual va cambiando en la medida que sus participantes avanzan en su conceptualización del sistema de escritura:

- Trabajar con los apellidos.
- Mayúsculas y minúsculas.
- Otros tipos de letra: carta e imprenta.

El avance a partir de este texto es registrado con la ayuda de un fechero y un archivador donde se guardan los textos y evaluando su avance o nivel de conceptualización.

La conformación de grupos de trabajo proveen la oportunidad de avanzar en nuevas conceptualizaciones como la variación en inicios el centro y final de un texto para producir cambios en el significado de un texto, por ejemplo, entre María y Mario, Rosa y Romelía.

