

La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita

Ana Teberosky*

Enseñar a leer y escribir a los niños es una tarea compleja, como complejo es todo acto de enseñanza-aprendizaje, aun cuando muchas prácticas pedagógicas intentan simplificarla en base a reducir la enseñanza a una serie de ejercicios desmenuzados y organizados desde lo "fácil" a lo "difícil".

El estado actual de nuestros conocimientos en el campo de la comprensión temprana de la escritura en el niño, nos permite considerar la complejidad de la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva diferente a la tradicional. El avance en el desarrollo de los conocimientos en diferentes campos no se traduce, directamente, en procedimientos de enseñanza. Ofrece, en cambio, la posibilidad de **orientar** la práctica educativa¹. Esta posibilidad constituye un desafío que permitiría romper con una larga tradición de desarrollo prescriptivo de la enseñanza escolar. En efecto, la pedagogía ha sido fundamentalmente prescriptiva y normativa; su objetivo era (y aún lo sigue siendo) formular normas que regulen el comportamiento humano. No ha necesitado dar base empírica a sus afirmaciones. Al igual que la gramática tradicional, el objetivo de la pedagogía consistía en establecer regularidades en la conducta, diagnosticar las anomalías y prescribir la corrección. La lingüística, a diferencia de la pedagogía, ha abandonado hace tiempo la metodología a priori, ocupándose de describir la manera en que los hombres hablan (o escriben) su lengua, más que en prescribir la manera en que deberían hablar (o escribir).

Las investigaciones actuales en los procesos de comprensión de la escritura nos permiten describir cómo los niños aprenden sin necesidad de prescribir cómo deberían aprender. Pero este nuevo conocimiento no se traduce en fórmulas, ni recetas, ni ejercicios que permitan una aplicación directa de la investigación a la enseñanza escolar. En este campo es también necesaria una investigación empírica que proceda con una metodología *ex post facto*².

En los últimos años he trabajado simultáneamente en el campo de la investigación y en el asesoramiento pedagógico en escuelas de educación primaria, particularmente en el ciclo inicial (que comprende las edades de 5 a 7 años). Mi objetivo ha sido doble: por un lado transmitir a los maestros los resultados de los avances en la teoría psicogenética de la escritura, y, por el otro, conocer la situación de clase para ayudar a cambiar las prácticas escolares cotidianas. Este trabajo no es fácil. No me parece razonable atribuir la responsabilidad del desencuentro entre teoría y práctica, exclusivamente, a los maestros. La investigación en la comprensión de la escritura, aunque abundante, es relativamente reciente y carece, todavía, de un completo marco

* La autora, licenciada en Ciencias de la Educación, trabaja actualmente en el Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, España.

¹ García, Rolando. "El desarrollo del sistema cognitivo, y la enseñanza de las ciencias" (1982).

² Piaget, J. y García. R. **Psicogénesis e historia de la ciencia**. Cap. IX, Ciencia, Psicogénesis e ideología (1982).

de intervención pedagógica. Por otra parte, el intercambio entre investigadores y maestros es lento y costoso. Mi intención es mostrar un ejemplo de intercambio que, como todos los ejemplos de experiencia psicopedagógica, tiene los límites de no ser generalizable ni transferible a cualquier otro tipo de realidad educativa.

Las exigencias concretas de la tarea escolar imponen ciertas restricciones al trabajo psicopedagógico. La situación "ambiental" en la que se desarrolla la tarea escolar es, típicamente, la de un maestro con 30 ó 35 niños. El maestro no siempre dispone de recursos humanos ni materiales. Esta situación determina, en cierta manera, el tipo de tarea que se puede realizar en clase. El modo de funcionamiento es, generalmente, unilateral: desde el maestro hacia los alumnos. El maestro es quien decide, planifica, evalúa la tarea de la clase³. La demanda social de la escuela es que los niños cumplan con un nivel mínimo de conocimientos por debajo del cual la escolarización se considera fracasada. Es por esto que la enseñanza se valida por el criterio de eficacia, es decir, pragmáticamente. Consciente de esta situación y de las expectativas que crea una propuesta de cambio en la orientación de la tarea escolar, quiero puntualizar ciertas cuestiones que tuvimos en cuenta al encarar nuestro trabajo pedagógico.

El objetivo de este trabajo fue el de modificar algunas situaciones escolares de aprendizaje para enriquecerlas con el aporte de los conocimientos actuales en el campo de la lectura y la escritura. Es decir, incidir en "lo que pasa en la clase" para acercar lo más posible la práctica a "lo que pasa en la cabeza del niño". Renunciamos a crear un nuevo método o una nueva pedagogía. No nos parece importante cambiar un método por otro mientras la metodología de base siga siendo prescriptiva y normativa. Tampoco nos parece necesaria una pedagogía "nueva" que sólo modifique en apariencia los conocidos planteos de la escuela "activa", que no por conocidos pierden actualidad.

El punto de partida de nuestra experiencia fue guiado por las siguientes ideas:

- Es posible emprender una experiencia pedagógica a partir de lo que los niños saben y no a partir de lo que ignoran.
- Asumir que el maestro tiene un papel importantísimo en la clase, pero distinto del habitual; averiguar las ideas de los niños, saber qué información necesitan y ofrecer el tipo de orientación que pueda ayudarlos.
- Aceptar que todos los miembros de la clase pueden enseñar y aprender. Que hay "efectos recíprocos" del maestro sobre los alumnos, de los alumnos entre sí y de los alumnos sobre el maestro.
- Pero, considerar tácticamente todos los intercambios como legítimos, incluida la respuesta correcta, no equivale a ignorar la forma "normativa". Al contrario, el maestro puede hacer conocer las diferencias y crear situaciones donde sea necesaria una forma normativa (nos referimos a las normas de la lengua escrita: escritura convencional, ortografía, puntuación, etc.)

³ Cf. Bolster, Arthur S. "Toward a more effective model of research on teaching" (1983).

- Al inscribir esta experiencia dentro de la teoría cognitiva, tanto el aprendizaje como la enseñanza es considerado desde el punto de vista del proceso, no exclusivamente de sus resultados.

El trabajo con el maestro

A raíz del trabajo con el maestro en clase han ido surgiendo una serie de cuestiones, de importancia para la práctica pedagógica, que podemos resumir en las siguientes:

- ¿Cuáles son los tipos de datos a observar? (problema de los observables en la conducta del niño que pueden servir para el aprendizaje);
- ¿cómo registrarlos? (problema de la observación);
- ¿cómo intervenir en el aprendizaje? (problema de la pedagogía).

Sabemos que en toda observación se niegan ciertos hechos, sea porque no se los percibe, sea porque se los desestima. Sabemos, también, que toda observación supone una interpretación. El punto de vista de la psicogénesis de la escritura en el niño es pertinente para dar un marco interpretativo a los datos observados. Y, nuestra función al trabajar con el maestro, es la de hacer "observables" aquellos datos que se negaban o desestimaban.

¿Para qué le sirve al maestro observar e interpretar las respuestas de los niños? Si una de sus tareas es hacer juicios sobre el rendimiento escolar de sus alumnos, si para hacerlos necesita haber establecido unos objetivos y planificado unas actividades, el punto de vista de la psicogénesis de la escritura le ofrece un marco de interpretación que permite al maestro conocer a los alumnos en función de lo que ellos saben, tener un punto de referencia para ubicar al niño en el dominio específico que se quiere enseñar. Si bien éste es un aporte importante, la psicogénesis de la escritura puede realizar una contribución también en el campo de la tercera cuestión: cómo intervenir en el aprendizaje. Para elaborar estrategias de intervención pedagógica es necesario considerar los niveles conceptuales de los niños, pero, no es suficiente. También hay que tomar en cuenta las dificultades de las tareas escolares en cada oportunidad.

Presentaré dos temas: uno hace referencia a algunas consideraciones pedagógicas a partir de las aportaciones teóricas respecto a **lo que** el maestro enseña, y el otro, a una tarea escolar de aprendizaje destacando **cómo** los niños aprenden.

Aportaciones teóricas y consideraciones pedagógicas

Voy a tratar algunos puntos en referencia al modo sistemático en que se aproximan los niños a la comprensión del sistema alfabético y que revisten considerable importancia desde el punto de vista pedagógico⁴.

⁴Las aportaciones teóricas sobre el proceso de comprensión de la lengua escrita en el niño pueden encontrarse en el libro que la autora ha escrito junto a E. Ferreiro y en los posteriores trabajos de Ferreiro, en particular:
Ferreiro, E. y Teberosky, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño** (1979).

a) **Características formales de los textos:**

Es necesario tener en cuenta que para un niño no alfabetizado todo elemento gráfico es objeto de su atención. La significación que él le otorga no siempre coincide con la convencional. Sin embargo, los niños pequeños (desde los 4 años aproximadamente) son capaces de elaborar criterios sobre las características formales de un texto, criterios que se manifiestan en términos de lo que es "legible/no legible". Así, un texto, "sirve para leer", desde el punto de vista del niño, si posee una determinada **cantidad de grafías**. La cantidad mínima de grafías oscila, pero en general los niños exigen un mínimo de 2 ó 3 grafías para que un texto sea aceptado como "siendo para leer". Una sola grafía (sea letra o número, elementos no siempre diferenciados) no se acepta como siendo para leer: "porque tiene pocas... porque hay una sola", afirman los niños. Pero además, un texto sirve para leer si presenta variedad de grafías, es decir, variedad en la secuencia de un conjunto de grafías. Este criterio se pone en evidencia cuando se rechazan grafías repetidas por ser "todas iguales", siempre según lo que dicen los niños. Otros criterios que aplican los niños tienen que ver con la convencionalidad de las formas gráficas (pseudoletras que son rechazadas) o con la distinción entre letras y números en el universo gráfico.

La dificultad de las palabras

Tradicionalmente la dificultad de las palabras con las que se comienza la enseñanza de la lectura y la escritura es evaluada en dos sentidos: o bien por la longitud, criterio cuantitativo, o bien por la familiaridad del niño con determinadas letras, criterio cualitativo. Se afirma que las palabras largas o con letras poco frecuentes son más difíciles que las cortas o las que tienen letras ya conocidas.

Mientras que la longitud de la palabra tiene una fórmula de evaluación clara: cantidad de letras; la familiaridad ya no es tan objetiva, depende de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, muchas veces está regida por el principio de repetición de las letras conocidas.

Al trabajar desde el punto de vista de la psicogénesis de la escritura descubrimos que los criterios pedagógicos de lo "fácil" y lo "difícil" entran en contradicción con los criterios extraescolares (es decir, elaborados al margen de la influencia de la enseñanza escolar). Renunciamos, por lo tanto, al criterio de facilidad definido desde fuera del niño y tenemos en cuenta otros aspectos:

- 1) Inicialmente, en el caso de la escritura de nombres, evitamos usar palabras monosilábicas con una, dos o tres letras que, para el niño, están en el límite de su exigencia de "legibilidad":
- 2) Evitamos, también, palabras que presenten simetrías o alternancias, es decir, con poca variedad. La exigencia de variedad hace que, para el niño, a palabras del tipo "oso", "nene", "papá", etc..., le falten "otras letras diferentes".

- 3) Consideramos que el uso de cualquier tipo de signo notacional (puntuación, mayúsculas, números, etc.) debe tener una explicación para el niño.
- 4) Y, finalmente, creemos que el tipo de letra no es un elemento importante. Sabemos que los niños que tienen información extraescolar prefieren usar la imprenta mayúscula, mientras muchas escuelas imponen la cursiva ligada. Centrar la discusión en el tipo de letra con el que se tiene que enseñar nos parece un ejemplo de problema mal planteado. La dificultad del niño no reside en dibujar las letras sino en comprender qué hay detrás de las letras.

Señalemos que los criterios de cantidad y variedad de grafías juegan un papel importantísimo en la evolución de la comprensión del sistema alfabético, papel que tendría que ser aprovechado en las situaciones de aprendizaje escolar.

b) **La ilustración:**

Bajo el título de ilustración consideramos dos aspectos: las imágenes acompañadas de un texto y los dibujos producidos por los niños.

Cuando el par texto / imagen es presentado al niño, éste establece una relación entre ambos, que es, inicialmente, una relación de significación. La imagen es usada para anticipar el contenido del texto. Pero, esta anticipación reviste ciertas características:

- el niño supone que en el texto está escrito el **nombre** de lo que se representa en la imagen. El nombre se expresa, generalmente, en el lenguaje con un nominal sin artículo. A esta idea del niño la hemos denominado **hipótesis del nombre**;
- la anticipación está condicionada por una característica propia de la escritura: la segmentación (letras dentro de la palabra, palabras separadas por espacios, frases separadas por espacios, etc.). Este carácter discreto de la escritura es considerado por el niño desde el punto de vista cuantitativo: la cantidad de letras o la longitud del texto obligan a una cierta acomodación de lo anticipado en función de la imagen;
- la anticipación se concilia con la búsqueda de índices en el texto, es la consideración de las propiedades cualitativas: cuáles son las que permiten confirmar o modificar lo anticipado en función de la imagen.

Cuando es el niño quien produce escritura, es muy frecuente que realice conjuntamente dos actividades de notación gráfica; dibujar y escribir. Ferreiro⁵ explica este hecho: "Las letras dicen lo mismo que el objeto dibujado, ésta es, no hay duda, una de las funciones específicas atribuidas por los niños pequeños a los textos escritos. Las letras tienen como función representar una propiedad fundamental de los objetos que los dibujos no son capaces de representar: **sus nombres**... es una función de un sistema de representación por referencia a otros sistemas de representación". Los niños comienzan estableciendo toda clase de relaciones entre los sistemas y muchas veces lo hacen representando simultáneamente dibujos, números, y letras. Como

⁵ Ferreiro, E. "The interplay between information and assimilation in beginning literacy". En **Emergent literacy**, W. Teale and E. Sulzby (Eds.), en prensa.

afirma Ferreiro, uno de los problemas iniciales es establecer la especificidad de cada uno de ellos en relación a los otros.

Dibujos y escritura

La escuela utiliza la ilustración con varios fines y en diversas situaciones. Nos referimos a un uso particular: el de las fichas de trabajo donde, generalmente, aparece la imagen de un objeto acompañada de un texto. El objetivo de la ficha es lograr una asociación entre la imagen y el texto. Esta asociación está condicionada por la presencia, en el texto, de una letra particular. Esta letra es, muchas veces, resaltada por el uso de colores, diagramas, subrayado, sobre todo en ocasión de una primera presentación. En sucesivas presentaciones, es el niño quien tiene que descubrir de qué letra se trata. A pesar de los estilos modernos del ejercicio, éste es tan antiguo como la enseñanza institucional de la escritura. Nuestra objeción es que, una vez más, el ejercicio está pensado "desde el adulto". En efecto, para el niño en proceso de aprendizaje, considerar las propiedades cualitativas del texto es un paso más bien tardío y muchas veces hasta penoso. En la evolución de la interpretación de textos hemos comprobado que la consideración de las propiedades cuantitativas precede a la consideración de las propiedades cualitativas. Los niños que finalmente toman en cuenta las letras en sí mismas utilizan dos tipos de procedimientos: o bien las letras sirven como índices para confirmar o rechazar una anticipación hecha en función de la imagen, o bien las letras son identificadas por sus nombres o valores fonéticos. A su vez, la identificación puede venir acompañada por un intento de coordinación entre la información obtenida por el descifrado y la búsqueda de sentido o puede haber una disociación entre ambos. El descifrado sin sentido es, desde nuestro punto de vista, un resultado de la escolaridad. Es la respuesta que el niño da a un problema planteado por otro, después de haber sido sancionado en los intentos de dar una respuesta desde sí mismo (todos sabemos que la anticipación es evaluada por la escuela como pura adivinación).

El otro aspecto que consideramos bajo el título de ilustración es el dibujo del niño. Es también frecuente que se estimule al niño a realizar dibujos a los que el mismo niño o el maestro agrega un texto. El procedimiento es el siguiente: el niño dibuja, luego enuncia algo relacionado con el dibujo que él mismo o el maestro escribe debajo del dibujo. El objetivo de este tipo de actividad es doble: por un lado sirve para que el niño vea escrito aquello que ha enunciado y por el otro para que utilice, en oportunidades sucesivas, algunos de los elementos escritos como modelos a los cuales referirse (para copiar, consultar, etc.). De este modo el niño se va "familiarizando" con una lista de palabras o lista de oraciones. Sin embargo, en la práctica, esta actividad trae considerables complicaciones. Analicemos algunas de ellas con detalle. Primero, hay que señalar que los niños hacen una diferenciación, difícil de imaginar para un adulto, entre **lo que es el dibujo y lo que se escribe para el dibujo**. No todas las atribuciones hechas sobre el dibujo pueden pasar sin más, directamente, al texto. Enunciados del tipo "una casa", "el tren", "la capa de Superman", "que el Superman está volando", etc., responden a la pregunta "qué has dibujado". El adulto tiene que tener la precaución de preguntar también "qué escribo", es decir averiguar cuál es el texto que el niño supone realmente escrito. Segundo, los niños hacen otra diferenciación

importante entre **lo que está escrito y lo que se puede leer a partir de lo escrito**. Los niños tardan en aceptar que todos los elementos del enunciado están escritos, sin embargo, a partir de un elemento pueden atribuir una frase. Así, por ejemplo, a partir de "niño" y "pelota" pueden atribuir "el niño juega a pelota". Por lo tanto, suele ocurrir que el niño enuncie "un niño que juega a la pelota" respondiendo a una pregunta sobre el dibujo (los niños responden a preguntas que ellos mismos se plantean), a la vez que espera ver escrito sólo los nombres "niño" y "pelota". Esta idea, hipótesis del nombre, forma parte del proceso de comprensión sobre el sistema alfabético. Queda por señalar una tercera dificultad; aun suponiendo que el niño acepte que todos los elementos enunciados están escritos, no siempre interpreta que están escritos en el mismo orden de la enunciación.

Todas estas dificultades muestran que escribir lo que el niño dice no es, necesariamente, una actividad facilitadora del aprendizaje. Los maestros deberían tener cierta precaución frente al principio invocado por muchos pedagogos de utilizar "el lenguaje del niño" para enseñar a leer y escribir.

Al encarar nuestra experiencia pedagógica hemos tenido en cuenta:

- 1) que la ilustración (imagen o dibujo) tenga una justificación y no una mera función ornamental o decorativa;
- 2) que, para el niño, la escritura tiene un modo específico de representar, diferente del modo de representar del dibujo;
- 3) que la ilustración es utilizada por el niño para anticipar el contenido del texto, anticipación con ciertas características, inicialmente construcciones nominales;
- 4) que el texto escrito es utilizado para confirmar la anticipación hecha sobre la ilustración. Las primeras propiedades consideradas son de tipo cuantitativo. Las propiedades cualitativas se descubren con posterioridad.

Hemos hecho referencia a algunas consideraciones pedagógicas a partir de datos aportados por las investigaciones empíricas. Hay muchas otras situaciones de aprendizaje escolar que ponen en evidencia una contradicción entre la concepción escolar y la conceptualización infantil. Estas consideraciones no surgen de principios *a priori* sobre la metodología de enseñanza, sino del estudio sobre las formas de comprensión que elabora el niño para apropiarse de la escritura. Desde nuestro punto de vista es imposible separar la enseñanza de la escritura de la elaboración de los instrumentos de comprensión sobre el objeto escrito que el niño construye. Cuando ambos caminos se separan sus interrelaciones pueden derivar, como en muchos casos sucede, en interferencias.

Cuatro actividades de aprendizaje: dictado, lectura, copia y escritura

Para interpretar estas actividades tenemos que tener en cuenta ciertas precauciones metodológicas:

- 1) Existen diferencias individuales que pueden ser atribuidas, como ya hemos señalado, al proceso de evolución en la comprensión de la escritura.

- 2) Pero además, la escritura que producen los niños varía según las situaciones en que se producen.

Estos dos hechos, diferencias atribuibles a niveles evolutivos y a situaciones de aprendizaje social, son relevantes desde el punto de vista escolar. La función de la escuela debería ser maximizar las potencialidades individuales y diversificar las prácticas sociales que posibiliten su realización.

Analizaré aquí un ejemplo de situación que implica las cuatro actividades clásicas de lectura, dictado, copia y escritura.

En la clase, encontramos con frecuencia algunas de estas actividades en situaciones no siempre claramente delimitadas y, con relaciones que, a primera vista, aparecen como de similitud. Así, por ejemplo, entre escritura y copia se establece muchas veces una relación de identidad que lleva a confundir copia con escritura. Entre escritura y lectura se establece, también, una relación de tipo especular: se espera que el niño lea exactamente aquello que se ha escrito. El dictado se relaciona, casi exclusivamente, con el aspecto gráfico de lo escrito (correcta correspondencia entre grafema y fonema, corrección ortográfica, respeto a las reglas de delimitación, etc.), descuidándose con frecuencia "el lenguaje que se escribe".

Si se reconoce que estas actividades no son homogéneas y, por lo tanto, hay que diferenciarlas, tendremos que:

- leer, escribir y copiar son actividades lingüísticas heterogéneas y requieren del niño procedimientos diferentes.
- las habilidades desarrolladas en un tipo de actividad no se trasladan automáticamente a las otras.

Presentaré, a modo de ejemplo, una sesión de aprendizaje donde pueden verse diversos procedimientos puestos en juego por los niños. En esta sesión hay actividades de dictado, lectura, copia y escritura en una clase preescolar (5 años) con participación de la maestra y un grupo compuesto por 8 niños / as⁶.

1) Para la actividad de **dictado** hemos utilizado una situación menos frecuente que la tradicional: pedimos a los niños que dicten un cuento a la maestra. La responsabilidad "técnica" de la escritura (ortografía, separación) esté a cargo de la maestra. Los niños tienen que dictar el cuento con la consigna de decir "sólo lo que tiene que ser escrito". Las actividades de los niños consisten en seleccionar en el conjunto de las emisiones que dicen, aquello que se dice para ser escrito y lo que se dice pero no tiene que ser escrito. El total de los niños de este grupo eran capaces de disociar entre estas dos actividades lingüísticas. Los niños asumen la actitud de darse la "voz" a sí mismos a través de la palabra. No pueden confundir el autor (material) del relato con el narrador de ese mismo relato. En otras palabras, el niño se distancia de sí mismo como

⁶ Es necesario aclarar que la clase de preescolar, correspondiente a la edad de 5 años, estaba compuesta por 30 niños, pero que la maestra trabajaba con grupos pequeños siguiendo una organización de la clase en grupos, típica de la escuela activa.

locutor, el que se expresa y dice yo de sí mismo y se asume como **narrador**, el que habla en el relato⁷.

La maestra registra todo lo que el niño dice, sin seleccionar ni modificar nada de la emisión, lo cual obliga a que sean los niños quienes decidan si puede ser escrito o no. Veamos el ejemplo:

Los niños van dictando el cuento, a la vez que hablan entre sí o hacen comentarios. Cuando la maestra, que va registrando todo, lee lo que ha escrito, la protesta de los niños es unánime: se debe borrar lo que no es del cuento. Ante lo cual, la maestra pregunta "¿Qué y dónde borrar?". Esta situación se repite y en cada oportunidad los niños encuentran lo que hay que borrar. Cuando no pueden hacerlo, piden a la maestra que les lea lo escrito hasta localizar el "sobrante".

El ejemplo es el siguiente: en la pizarra está escrito el texto:

LAS SIETE CABRITAS HABIA UNA VEZ UNA MADRE CABRITA AY QUE LARGO Y LA MADRE SE FUE

En otra oportunidad, el texto queda así:

...A LA MONTANA A BUSCAR HIERBA Y LA MADRE CABRITA LE DIJO A LAS SIETE CABRITAS QUE NO ABRIESEN LA PUERTA. ¿OLGA QUE PONES? ¿EL LOBO FEROS?

Los niños protestan y buscan en el texto lo que se tiene que borrar. Este es un claro ejemplo de "leer para" hacer alguna cosa con el texto, leer para corregir.

Si recordamos los datos anteriores sobre las posibilidades de análisis e interpretación de las partes de un texto escrito, nos daremos cuenta de la dificultad que esta tarea supone. Por un lado, el niño tiene que ubicar dónde están escritas cada una de las palabras escritas; por el otro, saber qué es lo que está escrito en cada segmento gráfico del texto. Tanto en nuestras situaciones experimentales como en esta situación de clase, el niño dispone de información sobre el contenido del texto y sobre el orden y dirección de la escritura.

Tomando en cuenta estos datos podemos concluir que:

- los niños de este grupo admiten una correspondencia entre "lo que se dice" y "lo que está escrito", hecho que no ocurre con todos los niños de la clase y para quienes tornaría de dificultades insuperables una tarea de este tipo;
- los niños son capaces de diferenciar en las emisiones las que deben registrarse por escrito;
- intentan ubicar *dónde* está escrita la parte del enunciado que no corresponde a la historia;

⁷ Blanche-Benveniste, Claire. "L'image de la norme linguistique propre aux textes écrits. Les différences entre cette norme et les normes de la langue quotidienne" (1982).

- aunque no sean capaces de saber qué es lo que está escrito en cada fragmento del texto, para lo cual piden información a la maestra.

2) Para la actividad de **copia** se propuso, en la misma sesión, que copien el trozo del cuento escrito en la pizarra. Recordemos que el cuento era conocido por los niños, que ellos lo habían dictado a la maestra, que habían asistido al acto de escritura y, finalmente, que la maestra se los había leído.

Respecto a la actividad de copia, señalemos dos hechos importantes: por un lado, muchos niños se copiaban entre sí en lugar de copiar de la pizarra ("tú me copias", acusa una niña a otra, "yo no me copio de ninguno, yo lo miro de la pizarra", replica la acusada), y por el otro lado, que la copia de la pizarra era guiada por una especie de "recitado de tetras" ("la a", "la be", "una erre", "otra uve", "¿cuál es ésta?", "¿la ge?", "otra u", etc.). Tres de los niños del grupo copian al mismo tiempo, al unísono, guiados por una niña que cuenta y recita el nombre de las tetras. Está claro que la mayoría del grupo conocía el nombre de las letras a la vez que le hacían corresponder la forma convencional correcta.

¿Cómo explicar este procedimiento? E. Ferreiro⁸ establece una diferenciación entre los aspectos cuantitativos y los cualitativos en el proceso de conceptualización de la escritura. Aplicando este mismo criterio, creemos que el "recitado de letras" es un procedimiento de "inter-relational non-systematic qualitative differentiation" (según terminología de E. Ferreiro, ver nota 8) es decir, la manera de establecer diferenciación cualitativa entre los elementos gráficos del sistema. Los niños centran su atención sobre **cuáles** letras sirven para escribir el cuento, ponen especial cuidado en copiar ésas y no otras cualesquiera.

Llama la atención de que todos los niños del grupo, excepto una, no hayan procedido a hacer interpretaciones ni a preguntar qué pone en el texto cuando estaban copiando. Sólo copiaban letras, más preocupados por lograr una buena copia que por establecer algún elemento externo de referencia respecto a las letras. La única referencia era recitar el nombre de las letras. Es por esta misma razón, creemos, que es más seguro copiar al que está al lado que no copiar de la pizarra.

Nos parece interesante detenernos en la copia, tanto por su interés teórico como por su gran difusión en las actividades escolares. En este ejemplo, la copia es una actividad de transformación de información visual en acción gráfica. En tanto tal, requiere siempre un proceso de acomodación –en el sentido piagetiano del término– a lo real, al modelo gráfico en este caso. Pero, la presencia del modelo no siempre garantiza la fidelidad en el resultado. Los niños no son fotocopiadoras y muchas veces tienen clara conciencia de la distancia entre el resultado y el modelo. En la actividad de copia, tenemos que distinguir entre lo que es copiado y el procedimiento de copiar. La actividad de copia no es un "acto significativo" (según la expresión de Piaget) porque no se actualiza el cuento, el lenguaje del cuento, pero tampoco es un simple ejercicio motriz. Los niños denominan de forma convencional las letras al copiarlas.

⁸ Ferreiro, E. "The interplay between information and assimilation in beginning literacy", ya citado.

Nosotros consideramos que esta actividad lingüística que acompaña la copia sirve de guía al procedimiento de copiar (la correspondencia cualitativa entre el modelo y su copia). Por otra parte, el resultado depende no sólo de la información perceptiva sino de una adecuada forma de representación.

3) Respecto a la **lectura** agregamos, a lo ya comentado, algunos aspectos más. La maestra pidió, después de la copia y siempre en la misma sesión, una lectura del texto. Lo que los niños "leyeron" estaba más relacionado con la memoria del cuento que con el texto efectivamente escrito. En el acto de lectura, señalemos que los niños hacían una correspondencia entre el cuento y lo escrito, que señalaban en dirección izquierda-derecha y que separaban las emisiones en función de la separación en líneas.

Cuando la maestra demandó, con cierta precisión, qué estaba escrito en un fragmento particular del texto, siete de los ocho niños utilizaron un procedimiento de correspondencia cuantitativa: hacer corresponder una cantidad de tetras, generalmente dos letras, a los recortes silábicos de la emisión. En este caso se tomaba en consideración la separabilidad de las tetras, en otra ocasión se consideraban unidades mayores: las palabras. Aunque la atribución no era en exacta correspondencia con cuáles letras, sí se tomaba en cuenta cuántas tetras (o espacios). Como ya hemos señalado la consideración de las propiedades cuantitativas antecede a las cualitativas en la situación de lectura.

Cuando la maestra insistió en pedir una interpretación que se ajustara más a lo escrito, a cuáles y no a cuántas letras, la respuesta que obtuvo por parte de dos niños de la clase fue el "recitado de letras": "la ce". "la a", "la be", etc., es decir, identificar los elementos del texto renunciando a interpretarlos. Sólo una niña pudo realizar una lectura correcta, es decir convencional.

4) Por último se procedió a la escritura del mismo segmento nominal localizado en el texto. Se dejaba libertad a los niños para que utilizaran el modelo de la pizarra, el suyo propio o lo escribieran sin utilizar modelo. Algunos copiaron de la pizarra, otros copiaron a sus compañeros y otros lo construyeron sin utilizar modelo. Los resultados son los siguientes:

- escritura alfabética correcta con dirección derecha-izquierda,
- escritura alfabética casi correcta,
- escritura silábico-alfabética,
- escritura silábica sin valor sonoro convencional.

Los resultados escritos corresponden a los niveles conceptuales de los niños.

A partir de este ejemplo podemos concluir que:

- si tomamos en consideración la escritura final, la performance obtenida por los niños no fue modificada por la presencia perceptiva del modelo;
- si tenemos en cuenta que el texto escrito era un texto conocido y compartido por todos, esta información no es suficiente para resolver el problema de dónde y qué está escrito;
- en la actividad de copia prevalece el aspecto técnico de la escritura;

- en el dictado a la maestra, el aspecto de actividad lingüística;
- para corregir un texto hay que decidir dónde está escrito lo que está escrito. En este caso, la lectura es una actividad diferente porque no es leer por leer sino leer para seleccionar lo que tiene que quedar escrito y lo que no. Leer como actividad normativa.

Algunas conclusiones

Hemos intentado mostrar algunos aspectos de aplicación pedagógica de las aportaciones técnicas en el campo de la lectura y la escritura. De ello no se desprenden métodos ni fórmulas de enseñanza. Lo que intentarnos sugerir es que se pueden ensayar formas de implementación que ligen las aportaciones teóricas con la práctica cotidiana.

El primer apartado, **aportaciones teóricas y consideraciones pedagógicas**, hace referencia a algunas recomendaciones para la práctica. El segundo, **cuatro actividades de aprendizaje**, relata una sesión de aprendizaje escolar, una manera de realizar una implementación pedagógica. Creemos que la investigación psicopedagógica tendría que ir más allá de las recomendaciones, hacia la puesta en práctica, la cual genera a su vez nuevos problemas y nuevos aprendizajes. Nuestro objetivo fue el de demostrar lo que expusimos:

- existen diferencias individuales que determinan cómo los niños aprenden (aprender / comprender están estrechamente unidos);
- existen diferencias en las tareas a realizar que influyen sobre los resultados;
- el maestro puede influir al proponer las tareas, al diversificar las situaciones;
- pero **el método** depende del niño;
- por lo tanto, nos parece más interesante observar qué métodos utilizan efectivamente los niños que determinar *a priori* cuáles deberían usar.

Este artículo corresponde a la ponencia presentada en el Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, realizado en San José de Costa Rica, en julio de 1984.

Referencias bibliográficas

- Blanche-Benveniste, Claire. "L'image de la norme linguistique propre aux textes écrits. Les différences entre cette norme et les normes de la langue quotidienne". Ponencia presentada al congreso sobre "La representación escrita en el niño", Barcelona, mayo de 1982.
- Bolster, Arthur S. "Toward a more effective model of research on teaching". En **Harvard Educational Review**, Vol. 53, N° 3, 1983
- Ferreiro, E. "Proceso de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar". En **Lectura y Vida**, año 4, N° 2, junio de 1983.
- Ferreiro, E. "The interplay between information and assimilation in beginning literacy". En **Emergent literacy**, W. Teale and E. Sulzby (Eds.), Ablex (Norwood), en prensa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. y colaboradores. **Análisis de las perturbaciones en el proceso escolar de aprendizaje de la lectura y la escritura**. México: Dirección General de Educación Especial, 1982.
- García, Rolando. "El desarrollo del sistema cognitivo, y la enseñanza de las ciencias". En **Educación**, Enseñanza de las ciencias naturales y sociales. México: 42, octubre-diciembre, 1982.
- Piaget, J. y García, R. **Psicogénesis e historia de la ciencia**. Cap. IX, Ciencia, Psicogénesis e ideología. México: Siglo XXI, 1982.