

TITULO: PSICOGÉNESIS DE LA LECTO-ESCRITURA

Prof. Claudia Rodríguez (Argentina)

INTRODUCCIÓN

El uso provechoso de la computadora en educación, como de cualquier herramienta, depende más de las ideas que puedan llevar a cabo los docentes con los alumnos, que del recurso mismo.

Lo importante es que el contexto de trabajo sea muy versátil y claro respecto de cómo construyen los niños la lengua escrita, y cómo se produce el proceso de lectura.

Por otro lado, brindarle ese apoyo significa orientar el aprendizaje hacia un paso más adelante de lo que espontáneamente producirían.

La teoría Psicogenética de lecto-escritura, nos lleva a los docentes a crear espacios de trabajo en donde construir palabras y reflexionar sobre las letras, los errores y el orden requerido en cada una de ellas sea el objetivo principal.

A) ESPECIFICIDAD DE LA COMPUTACIÓN

La lectura y la escritura preceden a la era de la informática. No obstante, sabemos que la computadora en la escuela es una herramienta importante en esa actividad. Su valor en Educación Especial es muy particular, sabemos que nuestros niños se fatigan con facilidad, su umbral de atención es bajo y en general les cuesta tener iniciativa propia en los trabajos áulicos. Podremos entonces enumerar las virtudes de la utilización de las nuevas tecnologías en educación especial.

La Computadora se convierte, a través de un buen despistaje sobre los soft o entornos abiertos de trabajo, en una herramienta “interactiva”, es decir que puede responder de manera tal que permite al niño sacar conclusiones de los efectos de su accionar.

Las nuevas Tecnologías Informáticas (TI) permiten obtener por impresora productos que no ponen de manifiesto la discapacidad. Logrando, sobre todo en los niños con problemas motrices, que su autoestima aumente actuando positivamente en pos de la adquisición de la lecto-escritura y otros saberes.

La informática facilita el trabajo grupal sobre un proyecto en común, la participación de cada uno lleva a un resultado en el que todos reconocen su aporte. En verdad, la construcción grupal no se inventó con la computadora, pero ésta facilita el diálogo y el debate frente a las construcciones escritas, el borrar sin dejar rastros del hecho es un gran aliado de los niños con bajo umbral de frustración. Además a ningún docente ni padre de un niños con necesidades especiales se nos escapan las dificultades en la comunicación de ideas, en la expresión de opiniones, no sólo por el bajo nivel lingüístico o lógico, sino también por la falta de confianza en sus propias ideas, en la actitud sumisa que van adquiriendo a partir de tener conciencia de su discapacidad.

También es crucial, que los soft o entornos de trabajo tiendan a la construcción a través del error, es decir que el error sea valorizado, como un paso importantísimo en el proceso de aprendizaje. En este punto vuelvo a hacer referencia a la gran virtud de la computadora posibilitando arreglar todo. No sólo a los efecto de que quede bien el producto, sino por el proceso de reflexión sobre los errores.

PERSPECTIVA TEÓRICA ACUERDO INSTITUCIONAL

Tener una teoría del aprendizaje es importante, pero tanto como eso es importante compartirla institucionalmente y más importante aún es ponerla en práctica pues cuando falta una no es que "se la comió" sino que no considera que tenga que estar.

En caso contrario, se producen mensajes encontrados:

El niño se encuentra con docentes que autorizan lo que otros docentes censuran, que lo que uno felicita el otro cuestiona, en definitiva que los argumentos para abordar las correcciones son diferentes.

En lecto- escritura esto es decisivo, porque la enseñanza depende mucho de la teoría, y es muy diferente si por ejemplo: se comienza a enseñar por el alfabeto o si se considera que el recorte alfabético de una palabra es lo último a lo que accede el niño.

Partimos de la tesis de que las investigaciones de la teoría psicogenética permite entender cómo piensan los niños respecto de la lengua escrita, y que en el proceso constructivo atraviesan idénticas etapas que tienen las características propias, es decir, diferente grado de explicitación y de conflicto.

Desde el punto de vista teórico, compatibles a la hora de vincular las teorías con la práctica pedagógica y la informática, la psicogénesis y sus investigaciones sobre lectura y escritura, los conceptos desarrollados por Ausubel, la valoración de la intervención docente fundamentada por Vigotsky, la teoría Piagetiana entre otras, son conceptos que el docente debe conocer.

Alcances y limitaciones de la teoría piagetiana

La teoría de Piaget se ha revelado decisiva para comprender algunos mecanismos psicológicos que intervienen en las adquisiciones y para sugerir algunas secuencias de enseñanzas y de aprendizaje de contenidos científicos sobre la base de un análisis epistemológico de las principales nociones científicas. Pese a este aporte esencial para la reflexión pedagógica, la teoría de Piaget tiene una serie de límites en lo que respecta a su incapacidad para dar cuenta de lo específico del contexto escolar y de los procesos de adquisición que le son propios:

Los mecanismos psicológicos, tales como la toma de conciencia o la equilibración, son esenciales para entender el carácter constructivo de los aprendizajes escolares. Pero muchas investigaciones realizadas en distintos ámbitos (matemática, ciencias, lectura, escritura, conocimientos sociales) han puesto de manifiesto la importancia de los conocimientos específicos que los sujetos se forjan espontáneamente por su interacción con el entorno físico y social. Los mecanismos de adquisición de estos diversos conocimientos serían en parte específicos y no reducibles a los progresos de la actividad operatoria. Así pues, es necesario superar el Constructivismo de Piaget, aceptando la importancia de los conocimientos y de los mecanismos específicos de adquisición.

Piaget, al interesarse por las posibilidades de la especie humana de alcanzar un pensamiento racional, se concentró en los puntos comunes, generales de la actividad cognitiva y subestimó las particularidades individuales o contextuales. La práctica educativa se realiza en un contexto especial que determina, en parte, las características del saber escolar. Analizar lo específico de este contexto de aprendizaje, sin perder de vista los conocimientos implícitos que aportan los alumnos a partir de

otros contextos cotidianos, parecen ser dos objetivos esenciales para superar al sujeto epistémico de Piaget y acercarse al “sujeto pedagógico”.

Piaget subordinó la interacción social a los mecanismos generales de autorregulación. No obstante, para acercarse a los procesos de aprendizaje escolar es indispensable atribuir a los mecanismos reguladores de las demás personas una función primordial.

Para Piaget, la mediación semiótica, aunque es esencial para garantizar el fundamento representativo del pensamiento, depende de la actividad operatoria y está subordinada a ella. Por el contrario, numerosas investigaciones muestran la importancia específica de la mediación y su repercusión en el conocimiento cognitivo: el lenguaje, la escritura, la notación matemática y el empleo de instrumentos culturales diversos desempeñan una función decisiva en la construcción de elementos escolares. Piaget, un poco a su pesar, ha sido decisivo para la investigación y la práctica educativa. Seguirá siéndolo si sus postulados constructivistas incorporan los principales retos procedentes de la investigación contemporánea, más sensible a lo específico de los ámbitos de conocimiento y a lo específico de los mecanismos semióticos y sociales que caracterizan el contexto escolar. (E. Martí.1996)

VIGOTSKY

Desarrolla una psicología cultural e histórica. Algunos de sus conceptos fundamentales son:

Instrumentos -principalmente el lenguaje-.

Mediatización simbólica -valor de los intermediarios-.

Para Piaget el aprendizaje en sentido amplio se confunde con el desarrollo, y en sentido estricto lo estudia en situación experimental (no con un docente en clase sino con un investigador y pruebas clínicas) y sobre temas no curriculares.

Para Vigotsky el aprendizaje guía al desarrollo, entendiendo por aprendizaje el aprendizaje escolar.

A partir de estas ideas se ha avanzado en una teoría de la enseñanza como “desempeño con ayuda”:

Vygotsky sostenía que no se podía entender el desarrollo de un niño estudiando a un individuo aislado. También debemos examinar el mundo social exterior en el cual se ha desarrollado la vida de ese individuo. La habilidad cognitiva y lingüística aparece “dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el psicológico. Primero aparece entre la gente como categoría interpsicológica y luego dentro del niño, como categoría intrapsicológica” (1)

Esta internalización operada en virtud de la labor del docente como mediador, de los adultos, de los pares más capaces, se realiza en la denominada “zona de desarrollo próximo”.

Los senderos de la zona de desarrollo próximo:

“Enseñar consiste en asistir al aprendizaje a través de la Zona de Desarrollo Próximo. Se puede decir que hay enseñanza cuando se ofrece ayuda en algunos puntos de la ZDP en los que el aprendizaje necesita ayuda “

Esta definición de la enseñanza implica un proceso de desarrollo, un desenvolvimiento del potencial a través de la influencia recíproca entre el niño y el medio social. Las funciones mentales superiores que son parte de la herencia social y cultural del niño van del plano social al psicológico, del intersíquico al intrapsíquico, de lo socialmente regulado a lo autorregulado. El niño, por medio de las acciones regulatorias y del discurso de los otros, llega a comprometerse en una acción y un discurso independientes.” (3)

Vigotsky distingue entre conceptos espontáneos o cotidianos y conceptos científicos. Un concepto espontáneo es puramente denotativo, ya que se define según las propiedades perceptuales, funcionales o contextuales de su referente. En contraste, “la relación de un concepto científico con un objeto está mediatizada desde el principio por algún otro concepto (...) la propia noción de concepto científico implica una posición determinada en relación con otros conceptos, es decir, una ubicación dentro de un sistema de conceptos. El desarrollo de un sistema de conceptos y la mediación de estos conceptos implican un aprendizaje a partir del cual se desarrollan las funciones psicológicas superiores. (5)

“El aprendizaje infantil que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa” “El aprendizaje el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.” (2) (130/1)

Un hecho de todos conocido y empíricamente establecido es que el aprendizaje debería equipararse, en cierto modo, al nivel evolutivo del niño. Así por ejemplo, se ha establecido que la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética debería iniciarse en una etapa determinada. Sin embargo, recientemente se ha dirigido la atención al hecho de no podemos simplemente limitarnos a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje. Tenemos que delimitar como mínimo dos niveles evolutivos.

El primero de ellos podría denominarse nivel evolutivo real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. Cuando determinamos la edad mental de un niño utilizando tests, tratamos casi siempre con el nivel evolutivo real. En los estudios acerca del desarrollo mental de los niños generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solo es son indicativas de las capacidades mentales. (...) nunca se plantearon la posibilidad de que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo meta que lo que pueden hacer por sí solos.”

Y más adelante nos da un ejemplo “supongamos que estoy investigando a dos niños, ambos tienen cronológicamente diez años y ocho, en términos de su desarrollo mental. Puedo decir que tienen la misma edad mental? Por supuesto que sí. Pero ¿qué significa esto? Significa que ambos son capaces de resolver independientemente tareas cuyo grado de dificultad está situado en el nivel correspondiente a los ocho años. Si me detuviera en este punto, daría pie a suponer que el curso del desarrollo mental subsiguiente y del aprendizaje escolar será el mismo para ambos niños, porque depende de su intelecto. (...)” Luego describe la presentación de un problema igual, con diferentes modos de ayuda. “Bajo dichas circunstancias resulta que el primer niño es capaz de manejar problemas cuyo nivel se sitúa en los doce años, mientras que el segundo únicamente llega a los nueve años. Y ahora, son estos niños mentalmente iguales? Cuando por primera vez se demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, se hizo evidente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que,

evidentemente, el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. “(133) Esta diferencia entre doce y ocho, o nueve y ocho, es lo que denominamos la zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencia, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. “(...)

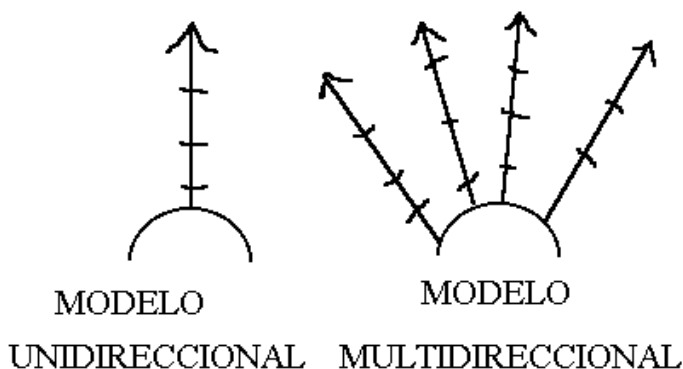
“El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente”

Aunque fuera del contexto de la discapacidad, estudiando las diferencias interculturales, se han intentado otros modos de adecuación de la interpretación de los logros de cada persona, obteniéndose que se respete tanto la teoría constructivista como las particularidades de los sujetos.

Por ejemplo, Michael Chapman desarrolla una idea interesante acerca de la contextualidad cultural, para interpretar el progreso de manera no teleológica, dentro de la teoría psicogenética. Pensamos que el mismo modelo serviría para el caso de la discapacidad, al proveer un modelo, una manera, de contextualizar el progreso. Si uno mira el progreso en función de una meta como es el pensamiento formal, siempre faltará mucho para llegar. Si uno mira el progreso desde donde está el sujeto, hacia donde estaba antes, puede medirlo al interior de sus progresos propios, y esto siempre será algo legítimo, pues el parámetro de medición no está puesto en una meta o nivel ajeno.

Entonces, en contraposición a un modelo unidireccional y teleológico del desarrollo cognitivo se propone un modelo multidireccional y no teleológico, permaneciendo acorde con la teoría piagetiana de la equilibración, que es progresiva pero no teleológica, pues el equilibrio no es un estado final predeterminado sino un estado relativo al campo de datos existente en un momento dado.

Chapman se refiere a distintas culturas, y la contextualización radica en que diferentes líneas de desarrollo pueden converger en su aproximación a la realidad, pues al mismo tiempo divergen en los aspectos de la realidad que recortan.



Este punto de vista nos permite observar de una manera particular diferentes modalidades de acercamiento y producción de aprendizajes, por ejemplo el de la escritura. Tratamos de captar todo lo que la persona puede realizar, desarrollar un plan didáctico para ayudarlo a avanzar, y analizar luego si hubo progresos, en relación con el punto de partida.

Ejemplo: lecto-escritura

Un ejemplo de relación entre teoría y práctica lo constituye la enseñanza de la lectura y la escritura.

Estos aprendizajes son seguramente el punto más importante, porque la lecto - escritura representa la entrada en el mundo del conocimiento socialmente valorado. La alfabetización es un umbral que distingue a las personas, con o sin dificultades, por lo cual es una meta considerada importante para todos.

¿Cómo interpretar las dificultades para el logro de este conocimiento?

Hay diferentes miradas, dependiendo de las perspectivas teóricas:

El orden clásico sería:

- conoce o no conoce las letras
- copia bien o no copia bien
- deletrea
- descifra
- codifica / decodifica
- no adivina: lee
- sabe la letra, la sílaba, la palabra y de ahí a la frase.

En cambio se trata de:

distingue letras de números

pone letras diferentes para diferentes escrituras

compara escrituras iguales para diferentes significados

apela a otras palabras conocidas para reflexionar sobre su producción.

En lo que respecta a lectura analizar:

- del contexto al texto,
- del texto a la frase,
- de la frase a la anticipación de sentido,
- a la verificación entre la anticipación y lo que efectivamente dice.

La psicogénesis de la lecto-escritura: fue estudiada originalmente en el marco del fracaso escolar relacionado con la problemática social y nos reveló la forma de pensar de los chicos en lo que respecta a la apropiación de este sistema de representación. Si uno la entiende puede intervenir y ayudar mejor. Es importante señalar que en lecto escritura podemos basarnos en las “etapas” descritas por Emilia Ferreiro, que , aunque han sido revisadas dentro mismo de la teoría, son:

Dibujo sin texto

Indiferenciación inicial entre dibujo y escritura

Texto como nombre el objeto u escena representada. (etiqueta del dibujo)

Texto con pseudoletras

Texto con grafismos que son letras y/o números

Texto producido con letras en relación a un recorte sonoro silábico, relacionado con la magnitud del objeto o de los sonidos.

Cuidado de la variedad (no repetir letras) y la cantidad mínima (no menos de dos o tres).

Búsqueda de una correspondencia término a término entre fragmentos gráficos y segmentaciones sonoras.

Los principales puntos a considerar serán:

- La comprensión de las hipótesis que elaboran los niños, permite al docente intervenir de manera tal que acompañe el proceso constructivo y no se contraponga a éstos con metodologías poco adecuadas.

- En la situación concreta de discusión e intercambio de ideas sobre "qué letra va" "qué letra falta, o sobra" la participación grupal, y la intervención oportuna del docente, son una muestra de la realidad de los llamados "conflicto cognitivo" y "conflicto socio-cognitivo", como motor de los progresos. Si los chicos no ven un problema, no van a poder desear superarlo, no van a poder avanzar.

- La intervención debe mantenerse en la llamada "zona de desarrollo próximo" enunciada por Vigotsky para delimitar aquella "distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz."

- La computadora permite que todo este proceso de producción, error, conflicto, corrección, en definitiva, construcción, se realice cada vez en forma más independiente por parte de los niños, y pueda llevarlos a escribir de manera autónoma, para comunicar sus ideas.

A partir de la práctica educativa y con los fundamentos aportados, queda puesto en evidencia que los procesos no son lineales ni mecánicos, o sea que no es legítimo esperar de cada sujeto que recorra un camino previsible de antemano, diferenciándose simplemente por que lo hace más lentamente. Una de las interpretaciones erróneas de la teoría constructivista de Piaget derivó en la aplicación esquemática de los denominados "estadios", y en función de ello se clasificaba (se clasifica aún) a los niños, forzando a veces las interpretaciones para hacerlos "entrar" en algún estadio o sub-estadio. Consideramos que esta generalización en el modo de aplicar algunos desarrollos de la teoría de Piaget son erróneos y no permiten comprender en toda su complejidad las características de cada persona. Por eso se impone una evaluación específicamente diseñada en cada caso.

Bibliografía:

Ferreiro, E.; y Teberosky, A.: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI, 1979.

Ferreiro, E.; "Psicogénesis de la escritura", en C.Coll (comp), Psicología Genética y aprendizajes escolares, Madrid, Siglo XXI, 1983.

Chapman, Michael, (1988). << Contextualidad y direccionalidad del desarrollo cognitivo>>. En: Human Development, 31: 92-106.

Gallimore, Ronald y Tharp, Roland, <<Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización>>, en Vigotsky y la Educación, (op cit) p. 220

Martí, Eduardo, <<Piaget en la escuela. El desafío sociocultural>> en Revista Perspectivas N°97, volumen XXVI, n°1, OEI, Unesco, marzo 1996.

Panofsky, C., John-Steiner, Vera, Blackwell, Peggy, <<Desarrollo de los conceptos científicos y discurso>>. En Moll, Luis C. Vitotsky y la Educación, Aique , 1993. P. 295

Vigotsky, 1978, <<El desarrollo de los procesos psicológicos superiores>>, p. 178.

Vigotsky, L. Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979.

Anexo III:

Bibliografía y documentación consultada

“ La familia conectada” Seymour Papert. Ed. Emece.

“ La educación digital” Antonio Battro - Percival Denham. Ed. Emece.

“ Proyecto institucional - Proyectos institucionales” Eduardo Cavallo. Presentación en Congreso Internacional de Informática Educativa 1997 (Fundastral)

“ Enseñar o aprender” Francesco Tonucci, De.

“ Logo Update ? “ Jose Valente

“ La computadora, un nuevo objeto cultural entra a la escuela”
Coordinación Nacional de Proyecto 8, Plan Social Educativo, 1996