



Revista de Artes y Humanidades UNICA

ISSN: 1317-102X

revista@unica.edu.ve

Universidad Católica Cecilio Acosta

Venezuela

Medina, Jesús David; Fuenmayor, Gloria; Camacho, Hermelinda
Psicogénesis de la Escritura: un acercamiento crítico
Revista de Artes y Humanidades UNICA, vol. 10, núm. 3, septiembre-diciembre, 2009, pp. 71-98
Universidad Católica Cecilio Acosta
Maracaibo, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170114929005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Revista de Artes y Humanidades UNICA
Volumen 10 N° 3 / Septiembre-Diciembre 2009, pp. 71 - 98
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

Psicogénesis de la Escritura: un acercamiento crítico

MEDINA, Jesús David; FUENMAYOR, Gloria
y CAMACHO, Hermelinda

Universidad del Zulia
jesusdavid59@yahoo.com / gloria_fuenmayor@hotmail.com /
hermilindacamacho@cantv.net /

Resumen

Esta investigación, de tipo descriptiva con diseño de análisis documental, tiene como objetivo general *analizar la teoría de la psicogénesis de la escritura de Ferreiro y Teberosky desde la red conceptual propuesta por Rudner*. Este estudio se fundamenta en los planteamientos teóricos de Rudner (1973), Piaget (1990) y Jolibert (1990). El análisis obtuvo como resultado una evaluación de logros y vicios teórico-metodológicos generados en la conformación de la teoría psicogenética de la escritura. Entre los logros destaca: La concepción del niño como un sujeto activo que se plantea interrogantes y estrategias de aprendizaje del lenguaje escrito, mucho antes de su ingreso a la educación formal. Así como el reconocimiento del “garabato” como un primer intento de escritura. Entre los vicios destacan los siguientes: El condicionamiento metodológico del niño para que resultaran finalmente las hipótesis silábica y alfabética; la carencia de nuevos elementos, ajenos a los propuestos por el paradigma asociacionista, en el axioma de la teoría psicogenética y; el mantenimiento de la noción de escritura como significación-representación.

Palabras clave: Significación-representación, significación-comunicación, axioma, teoría.

Writing Psychogenesis: a critical approach

Abstract

This descriptive research is a documentary analysis whose main purpose is to analyze the Psychogenesis Theory from the writings of Ferreiro and Teberosky out of Rudner's conceptual net proposal. This study is based on theoretical proposals by Rudner, Piaget and Jolibert. As a result, the analysis obtained a theoretical-methodological evaluation of achievements and vices generated in forming the psychogenesis theory of writing. Among the achievements are: the concept of a child as an active being who formulates his own questions and learning strategies about writing before getting into formal education; also, recognizing scribbling as a first attempt at writing. Among the vices are: the child's methodological conditioning so that the alphabetic and syllabic hypothesis will finally result; the lack of new elements, aside from proposals for the associational paradigm in the psychogenesis theory axiom and maintaining the notion of writing as representation of meaning.

Key words: Meaning-representation, meaning-communication, axiom, theory.

Introducción

El desarrollo de la ciencia sería imposible sin la formación de equipos de investigadores que cuestionen, revisen, replanteen y evalúen constantemente los hallazgos logrados. El presente trabajo es producto de esa incansable confrontación de pareceres e ideas, su escenario es el Doctorado de Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia, en Maracaibo-Venezuela.

Esta investigación tiene como objetivo general “analizar la **teoría de la psicogénesis de la escritura** de Ferreiro y Teberosky desde la red conceptual propuesta por Rudner”. Como se aprecia en el mismo objetivo, la fundamentación teórica básica del presente estudio es el procedimiento sugerido por Rudner (1973) para validar y evaluar la coherencia interna de una teoría, formulada desde las ciencias sociales. Las ideas básicas del autor referido se encuentran en el clásico texto *La filosofía de la ciencia social*.

El tipo de investigación del presente estudio es “descriptivo” y su diseño de “análisis documental”. Por lo tanto, dentro del mar-

co teórico el texto objeto de análisis, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, ocupa un significativo papel. Otros autores contemplados para el análisis de la teoría de la psicogénesis de la escritura, aunque de una forma tangencial pero igualmente pertinentes, son: Piaget (1990) y Jolibert (1990).

1. Contexto de la Psicogénesis de la Escritura: aspectos históricos, teóricos y metodológicos.

Las investigadoras y docentes Emilia Ferreiro y Ana Teberosky desarrollan un conjunto de investigaciones sobre la iniciación en la escritura de niños y niñas durante los años 1975 a 1978 en el contexto escolar argentino. Los resultados de estos estudios fueron recogidos en el texto *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, publicado por vez primera en 1979 y desde entonces, cuenta con una notable trascendencia en torno al tema del aprendizaje inicial de la escritura.

Los objetivos rectores de los estudios desarrollados por estas investigadoras fueron: 1. “intentar una explicación de los procesos y las formas mediante los cuales el niño llega a aprender a leer y escribir” y, 2. “presentar la interpretación del proceso, desde el punto de vista del sujeto que aprende” (Ferreiro & Teberosky, 1988: 13). Estos objetivos respondían a un contexto educativo muy específico, conformado fundamentalmente por una inclinación o mayor interés por los procesos de enseñanza que por los procesos de aprendizaje, generando como consecuencia un injusto protagonismo del docente. La destacada importancia del maestro para aquella década de los años 70 redujo notablemente la participación activa del aprendiz a una lista mínima de condiciones, más físicas que cognitivas.

Cuando consideramos la literatura psicológica dedicada a establecer la lista de aptitudes o habilidades necesarias para aprender a leer y escribir, vemos aparecer continuamente las mismas variables: lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación visomotriz, buena articulación, etc. De los trabajos que intentan sintetizar esas investigaciones parciales surge una visión bastante cu-

riosa (por ejemplo, Mialaret, 1975): todos esos factores correlacionan positivamente con un buen aprendizaje de la lengua escrita. Para decirlo en términos banales: si un niño está bien lateralizado, si su equilibrio emocional es adecuado, si tiene una buena discriminación visual y auditiva, si su cociente intelectual es normal, si su articulación es también adecuada... entonces también es probable que aprenda a leer y escribir sin dificultades (Ibidem: 28).

Otro factor, derivado del anterior, que llevó a las investigadoras a plantearse esos objetivos de investigación fue la querrela entre los métodos de enseñanza.

Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del 'mejor' o 'más eficaz' de ellos, suscitándose así una polémica en torno a dos tipos fundamentales de métodos: sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra, y analíticos, que parten de la palabra o unidades mayores (Ibidem: 17).

Los métodos sintéticos se encuentran integrados por los métodos alfabético, silábico, fónico y psicofonético; en los métodos analíticos encontramos los métodos de la palabra, palabra total, palabra generadora, de la frase y de la oración (**para profundizar en esta clasificación ver Braslavsky, 2005**). A pesar de la variedad de estos métodos y de las insalvables diferencias que expertos en la materia como Braslavsky (2005) han querido presentar, Ferreiro y Teberosky (1988) exponen una sola diferencia como significativa y trascendente entre los métodos sintéticos y los analíticos. Ésta radica en el tipo de estrategia perceptiva puesta en práctica. Los del primer tipo enfatizan en lo auditivo, mientras que los segundos, en lo visual.

La supremacía del docente y la sobreestimación de los métodos de enseñanza del lenguaje escrito, llevaron a las investigadoras Ferreiro y Teberosky a reflexionar sobre la injusta ausencia del sujeto que aprende y de los procesos cognitivos que éste desencade-

na para generar dicho aprendizaje. Esta postura en el contexto educativo argentino y latinoamericano plantea en las autoras la formulación de hipótesis con las cuales se inicia el proceso de estudio. Estas hipótesis se centran en el niño, no como un ser que espera pasivamente el reforzamiento externo para dar una respuesta condicionada y mecánica; sino como un sujeto que “trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática (que no es simple copia del modelo adulto, sino creación original)” (Ibidem: 22).

Esta crítica del contexto educativo argentino condujo a Freire y Teberosky (1988) a la formulación de la finalidad de su investigación: “establecer una clara distinción entre los pasos que un método propone, y lo que efectivamente ocurre ‘en la cabeza’ del sujeto” (p. 30). De este fin derivan las siguientes interrogantes de investigación: ¿Cuáles son los procesos de aprendizaje del sujeto que aprende el lenguaje escrito?, ¿hasta qué punto es sostenible la idea de que hay que pasar por los rituales del ma – me – mi – mo – mu para aprender a leer?, ¿cuál es la justificación para comenzar por el cálculo mecánico de las correspondencias fonema/grafema para proceder luego, y solamente luego, a una comprensión del texto escrito?, ¿es justificable esta concepción de la iniciación a la lecto-escritura concebida como una iniciación ciega (es decir, con ausencia de un pensamiento inteligente) a la transcripción de los grafemas en fonemas?

Estas interrogantes permitieron replantear los objetivos generales de investigación, mencionados en párrafos precedentes, en los siguientes objetivos específicos: “a) identificar los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de la escritura; b) comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles; y c) descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar” (Ibidem: 38). El desarrollo de estos objetivos se sustentó en la teoría de Piaget sobre los procesos cognitivos que genera el sujeto para conocer y comprender el mundo.

Algo que hemos buscado en vano en esta literatura es el sujeto mismo: el sujeto cognoscente, el sujeto que busca adquirir conocimiento, el sujeto que la teoría de Piaget nos ha enseñado a descubrir. ¿Qué quiere decir esto? El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea (Ibidem: 28).

Al tomar en cuenta que tanto la finalidad del estudio de Ferreiro y Teberosky, como sus interrogantes y objetivos de investigación se concentran en responder por el vacío dejado por los métodos de enseñanza de la escritura, no sorprende que los principios regidores de ese estudio se centren en corregir los errores generados por dichos métodos, especialmente los sintéticos, depravadamente aplicados en ese momento histórico. Estos principios postulan:

1. No identificar lectura con descifrado.
2. No identificar escritura con copia de un modelo.
3. No identificar progreso en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia.

Estos principios permiten apreciar no sólo la interpretación que las autoras quieren dar del contexto educativo argentino, sino del aporte que quieren hacer a la didáctica del lenguaje escrito. Se presenta una pugna, básicamente reduccionista, para luego aportar una solución que excluye al actor principal de esa pugna, el docente, e involucrar al excluido, el alumno.

En cuanto a la metodología seguida por las investigadoras argentinas, los aspectos que vale la pena resaltar son los siguientes: la población seleccionada estuvo constituida por niños y niñas entre 4 y 6 años de edad, con la salvedad de que los chicos de 6 años concurrían al primer grado, mientras los de las otras dos edades asistían al jardín de infantes. Las investigadoras enfatizan en que la realidad educativa de Argentina para ese entonces, iniciaba la enseñanza de la lectura y la escritura a partir del primer grado.

La técnica implementada estuvo inspirada en el método clínico piagetiano. Se creaban situaciones experimentales estructuradas, pero flexibles, que consistían en aislar al niño en otra habita-

ción diferente al aula, para presentarle situaciones de interpretación del código alfabético y de producción gráfica. Cada una de estas situaciones supone la interacción entre el sujeto y el objeto (en este caso el lenguaje escrito). Estos diálogos con las investigadoras se llevaron a cabo por lo menos en tres ocasiones durante el año escolar: una al comienzo, otra a mediados y la última al final del período de clases; con una duración aproximada de cada entrevista entre 20 y 30 minutos. La finalidad de ésta era explorar los conocimientos del niño respecto a las actividades de lectura y escritura.

En la medida que la investigación se desarrollaba fueron interviniendo distintas variables: condición social, edad, escolarización-no escolarización, que permitieron al final del estudio sumar un total de 108 niños, entre los de primer grado y del jardín de infancia.

2. Formulación de la Teoría de la Psicogénesis de la Escritura.

La aplicación de la teoría piagetiana en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito le permitió a Ferreiro y Teberosky (1988) formular una teoría, conocida popularmente como “psicogénesis de la escritura”. En esta teoría las autoras plantean que los chiquillos formulan una serie de hipótesis sobre la escritura que les permite acceder a su comprensión y aprendizaje. Las investigadoras plantearon para el momento de la investigación que esta formulación de hipótesis de los niños era ignorada por los docentes, lo que ocasionaba como consecuencia un divorcio entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A continuación se presentan las hipótesis infantiles detectadas y descritas por Ferreiro y Teberosky (1988) antes de entrar al análisis que nos convoca en este trabajo. El primer nivel (o primera hipótesis) es el denominado **Nivel del Referente o del Nombre**. Éste comprende la exclusiva vinculación que el niño o niña otorga a la escritura con los nombres propios o de objetos. Por ello, en esa primera etapa el chico se debe apoyar en dibujos cercanos a la palabra que descifra. Las palabras en un papel carente de todo dibujo difícilmente serían descifradas, pues la importancia de éste en esos

procesos iniciáticos es preponderante. Al respecto, Bellés, en un esfuerzo por reinterpretar la propuesta de la psicogénesis, afirma sobre esa primera hipótesis.

De modo que para el niño y la niña la primera hipótesis sobre la escritura es la hipótesis del nombre: muy tempranamente en lo escrito dirá sólo su nombre propio o el de algunos de sus familiares y muy pronto la escritura servirá para escribir el nombre del objeto próximo o que contiene al texto. En consecuencia, cuando la escritura esté descontextuada y no esté próxima a un dibujo es poco probable que el niño pueda darle alguna interpretación (Bellés, 2000: 78).

Por otra parte, en esta primera hipótesis el niño plantea las longitudes de las palabras siempre en relación con el tamaño real de los objetos a los que alude. Las autoras explican cómo niños “escriben menor cantidad de trazos (popularmente conocidos como ‘garabatos’) para el diminutivo que para el nombre primitivo, a pesar que en castellano la formación de diminutivos implica más letras” (Bellés; 2000: 79. *El contenido entre paréntesis es nuestro*).

El niño espera que la escritura de los nombres de personas sea proporcional al tamaño (o edad) de esa persona y no a la longitud del nombre correspondiente (Ferreiro & Teberosky, 1988: 243).

En esta primera hipótesis es importante apreciar cómo los niños y niñas establecen en sus concepciones sobre lo que es o no en la escritura vínculos de dependencia en relación con el mundo exterior o circundante. Ya en las primeras representaciones de la escritura el pequeño o pequeña apela a la imagen aportada por el medio.

El segundo momento de representación de la escritura asumido por los infantes es denominado por Ferreiro y Teberosky como **Criterio de Cantidad Mínima**. Este consiste en la expectativa que establece el niño sobre la cantidad mínima de caracteres que debe tener determinada palabra para ser asumida por ellos como escritura. Aunque el valor de caracteres mínimos oscila entre dos (2), tres (3) y cuatro (4), es el número intermedio el que

cuenta con la preferencia de la mayoría de niños y niñas de la población analizada.

Lo más interesante es constatar que el número clave alrededor del cual gira la decisión es el tres: para la mayoría de estos niños un ejemplo de escritura con tres caracteres identificables ya se puede leer, pero con menos se convierte en ilegible (en términos de la consigna dada, ‘no sirve para leer’). Para otros son necesarios cuatro caracteres, y algunos se contentan con dos. Pero el hecho de que la mayoría de las opciones giren alrededor de tres caracteres es un hecho extremadamente importante ya que (...) esto determina que la categoría gramatical de los artículos (que en su representación escrita tienen dos letras para los determinantes singulares el, la y para el indefinido un) no sean ‘legibles’ (Ferreiro & Teberosky, 1988: 50).

En la práctica docente es imperioso determinar cuál es el mínimo de caracteres planteado por cada niño para reconocer y aceptar determinada palabra como escritura. De lo contrario, según las autoras, habrá permanente resistencia al aprendizaje, pues de forma inconsciente el párvulo rechaza los vocablos como tales.

Por otra parte, este nivel también comprende otro momento que puede darse simultáneamente con aquél. El mismo consiste en la necesidad que expresa el niño o niña de ver caracteres diferentes en una misma palabra para aceptarla como escritura. Es decir, “si todos los caracteres son iguales, aunque haya un número suficiente, tampoco esa tarjeta (palabra) puede dar lugar a un acto de lectura” (Ibidem: 53. *La aclaratoria entre paréntesis es nuestra*)¹. Es imposible para el niño leer una seguidilla de A, por ejemplo AAAAA.

Para cualquier adulto esa hipótesis parece obvia y lógica, sin embargo, cuando se quiere iniciar a niños y niñas en la lectura con

1 Sobre el punto la profesora Rosa Bellés (2000) agrupa esas dos concepciones del niño o niña en una misma etapa denominada: **Momento de Escrituras Diferenciadas**, pues para ella este nivel comprende distinciones tanto Intraescriturales como Interescriturales.

palabras, por cierto muy usadas en textos de primeros niveles, como “oso”, “asa”, “ala”, pueden encontrarse resistencias naturales en alumnos o alumnas que asuman la escritura desde esta hipótesis, debido a la repetición de las vocales correspondientes.

El siguiente nivel en la evolución de la representación conceptual que los párvulos se formulan sobre la escritura es denominado por Ferreiro y Teberosky como **Hipótesis Silábica**. Según las autoras con “esta hipótesis el niño da un salto cualitativo con respecto a los niveles precedentes” (Ibidem: 255).

El cambio cualitativo consiste en que a) se supera la etapa de una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida, para pasar a una correspondencia entre partes del texto (cada letra) y partes de la expresión oral (recorte silábico del nombre); pero además b) por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla (Ibidem: 255-256).

En esta hipótesis el niño o niña asume la escritura de grafías desde su correspondencia sonora a una determinada sílaba. Hay casos de pequeños que escriben (palo) con la conjunción de AO, pues la primera letra representa para ellos la sílaba [pa] y la segunda letra representa la sílaba [lo]. Como dato interesante hay casos de chicos y chicas que utilizan una misma grafía para expresar varios sonidos silábicos, por ejemplo A para [pa] en la palabra palo; pero se utiliza la misma A para el sonido [sa] en sapo. Entonces, las autoras presentan situaciones exactas para referirse a palabras diferentes, por ejemplo el escrito AO puede ser utilizado por los alumnos tanto para referirse a la palabra “palo” como “sapo”. Esta hipótesis crea circunstancias que contradicen la hipótesis o nivel precedente. Al respecto las investigadoras argumentan lo siguiente:

Cuando el niño empieza a trabajar con la hipótesis silábica dos de las características importantes de la escritura anterior pueden desaparecer momentáneamente: las exigencias de variedad y de cantidad mínima de caracteres. Así es posible ver aparecer nuevamente caracteres idénticos (por supuesto cuando aún no hay valor sonoro estable para cada uno de

ellos) cuando el niño, demasiado ocupado en un recorte silábico de la palabra no logra atender simultáneamente a ambas exigencias. Pero, una vez ya bien instalada la hipótesis silábica la exigencia de variedad reaparece (Ibidem: 257-258).

Para las autoras la cuarta hipótesis surge del conflicto antes señalado entre los niveles dos y tres. Es decir, la contradicción planteada entre la **Hipótesis de Cantidad Mínima** y la **Hipótesis Silábica** se resuelve con la toma de consciencia, por parte del niño, de niveles de representación sonora menores a la sílaba, el alfabeto, produciéndose con esto la **Hipótesis Alfabética**².

El niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya ‘más allá’ de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías... (Ibidem: 260).

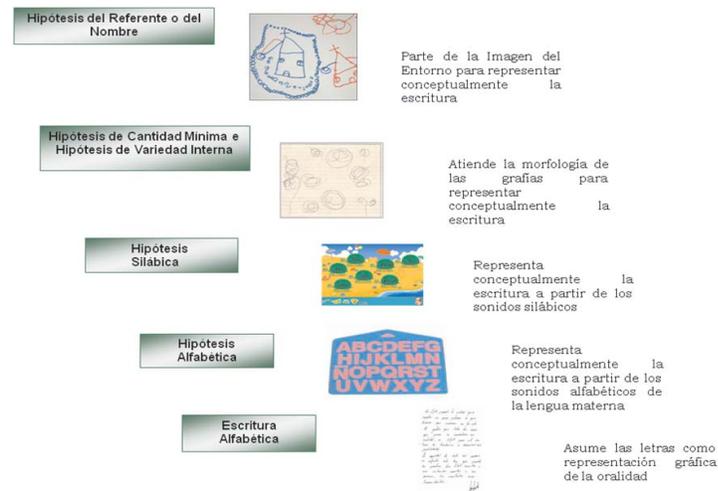
Es precisamente este proceso evolutivo que desencadena el quinto y último nivel en la psicogénesis de la escritura, propuesto por las autoras. Éste, denominado **Escritura Alfabética**, comprende el momento cuando “el niño ha franqueado la ‘barrera del código’; ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir” (Ibidem: 266).

El recorrido de la psicogénesis de la escritura propuesto por Ferreiro y Teberosky va de la vinculación por parte del niño o niña de la escritura con el referente (relación con el mundo exterior) hasta llegar a vincularla con la oralidad. Es decir, se parte del binomio escritura-imagen para luego aprehender el corpus escriturario a través de su comprensión como símbolo gráfico

2 Bellés (2000: 85) explica la entrada del niño o niña a este nivel de la siguiente manera: “Más adelante, las niñas y los niños logran realizar un análisis más minucioso de los enunciados sonoros y logran encontrar unidades más pequeñas que las sílabas. Estas unidades más pequeñas son los fonemas. Cuando esto sucede, los pequeños son capaces de producir escrituras con correspondencia sonora de nivel más alto que el silábico”.

MEDINA, Jesús David; FUENMAYOR, Gloria y CAMACHO, Hermelinda

de la oralidad³. Este recorrido psicogenético de la escritura se explica en el cuadro anexo (Ver cuadro 1).



Medina, 2007. Cuadro construido a partir de la interpretación de la exposición de Ferreiro y Teberosky (1988).

3. Análisis crítico de la Psicogénesis de la Escritura.

Para formular un acercamiento crítico o una revisión de la coherencia interna de la teoría de la psicogénesis de la escritura es necesario asirse de un conjunto de conceptos derivados de la epistemología o de la filosofía de la ciencia, de manera que se pueda objetivar lo más posible la revisión de esta teoría. En el caso del presente trabajo, nos basaremos en los planteamientos de Richard Rudner (1973). El análisis tomará dos orientaciones: en primer lugar, se expondrán los conceptos fundamentales que nos interesa de

3 Aunque las autoras critican los métodos sintéticos, argumentando la injustificada relación que establecen entre oralidad y escritura, en algún momento Ferreiro (2002) argumenta que el aprendizaje de la escritura influye en la comprensión y representación de las formas del lenguaje oral.

Rudner para la comprensión de la formulación teórica de Ferreiro y Teberosky; la segunda orientación comprende el análisis de la dinámica seguida por las autoras para la formulación de la teoría, así como de la metodología seguida.

Rudner (1973), en un esfuerzo por comprender los procesos de la producción científica en las ciencias sociales, plantea el camino por el cual una teoría social puede alcanzar la formalización. El autor explica los inicios de la formulación de una teoría comparándolo con una lengua natural, pues en efecto, para él la formulación de una teoría implica fundamentalmente la construcción de un lenguaje artificial.

Así tenemos que a una serie de elementos (que en una lengua natural serían palabras) se les aplican unas “reglas de formación”, que vienen a representar lo que se conoce en una lengua natural como reglas sintácticas. De la aplicación de estas reglas se espera que se deriven dos listas: una conformada por los elementos sintácticamente correctos y la otra constituida por los elementos sintácticamente incorrectos.

A la lista de las permutaciones posibles y correctas se le aplican unas reglas de definición, con lo cual se espera obtener dos nuevas listas: la primera lista sería la correspondiente a los elementos primitivos, es decir, aquéllos que no pueden ser definidos por ningún otro elemento del sistema; en cambio, ellos sí pueden definir algunos elementos de dicho sistema. La otra lista corresponde a los elementos definidos, es decir, aquéllos que son definidos por los primitivos.

De la lista de primitivos se deriva una formulación (cálculo) abstracta o matemática, cuya validez se registra a partir de la aplicación de “reglas de transformación”. Para darle a este axioma la reinterpretación en lenguaje natural es necesaria la aplicación de “reglas de interpretación”. Con estas reglas se consigue obtener los elementos derivables, los cuales deben ser elementos de la primera lista obtenida, es decir, de las listas de permutaciones sintácticamente correctas. Con este retorno de los elementos derivables a los elementos de la primera lista se cierra un ciclo no sólo de formulaciones teoré-

ticas sino de validación de una forma abstracta (axioma) que registra en un lenguaje artificial y universal la teoría formulada.

En el caso de la teoría de la psicogénesis de la escritura es obvio que por falta de información no se planteará un recorrido completo de los conceptos explicados por Rudner, pero se tomarán aquéllos imprescindibles para comprender el proceso seguido por Ferreiro y Teberosky.

Es posible establecer el conjunto de primitivos, o una parte de ellos, si nos detenemos a analizar cuidadosamente los aspectos problemáticos considerados por Ferreiro y Teberosky (1988) para dar origen a su investigación. En primer lugar, y como ya se dijo en otra parte, resalta el abusivo protagonismo del docente. En la década de los setenta prevalecía en las escuelas latinoamericanas el paradigma de enseñanza conductista. El conductismo de Skinner, posteriormente ampliado por Mager, Brigg, Gagné, entre otros, adoptó en la didáctica del lenguaje escrito la denominación de “asociacionismo”.

La imitación del habla de los padres es el mayor componente del aprendizaje del lenguaje. El niño es concebido como un receptor pasivo de la estimulación ambiental y el refuerzo. (...) Este modelo asociacionista está justificado lingüísticamente por Blomfield dentro de los esquemas de la psicología conductista difundida en los Estados Unidos a partir de la década del 20. Esta escuela rechaza la introspección como medio de análisis de la psiquis y se basa en el estudio externo y visible del comportamiento que resulta explicable en el contexto en que se da (Daviña, 2003: 19- 20).

La visión conductista de la enseñanza de la lengua materna, al dar el protagonismo al docente, no sólo excluyó al alumno, considerándolo como un recipiente en el cual se vacía información, sino que enfatizó en los métodos de enseñanza. Esto genera precisamente el segundo gran problema planteado por Ferreiro y Teberosky (1988). Para ellas la diatriba de los métodos no aportaban mayor determinación a la solución del problema de la enseñanza del lenguaje escrito y sus diferencias eran intrascendentes. El protagonismo del método era una derivación obvia de la excesiva im-

portancia otorgada al docente. Maestro y método de enseñanza se convierten en conceptos definidos a su vez por otro concepto mucho más aglutinante y general: **proceso de enseñanza**.

Otra preocupación de las investigadoras, referida en la primera parte de este trabajo, es la exclusión del niño o la niña que aprende. Ferreiro y Teberosky (1988) argumentan que para la época de su investigación poco se discutía sobre los procesos cognitivos llevados a cabo por los infantes para apropiarse del lenguaje escrito. Esta ausencia sugiere a las autoras plantearse como finalidad: “establecer una clara distinción entre los pasos que un método propone, y lo que efectivamente ocurre ‘en la cabeza’ del sujeto” (Ferreiro & Teberosky, 1988: 30). Es decir, con ese fin de investigación las investigadoras se proponen demostrar un divorcio entre el proceso de enseñanza del lenguaje escrito y los mecanismos cognitivos del niño para aprehenderlo. Por otra parte, la crítica que las autoras hacen sobre la querrela de los métodos les hace reflexionar sobre la inadecuada interpretación del lenguaje escrito como representación gráfica del lenguaje oral.

De la situación descrita en el párrafo precedente se desprenden dos elementos de suma importancia: aprendiz y proceso cognitivo. Éstos pertenecen, por supuesto, a un conjunto distinto de los elementos ‘maestro’ y ‘método de enseñanza’; por lo tanto, son definidos por otro concepto, igualmente aglutinante y general como lo es “proceso de enseñanza”, denominado en este estudio como: **proceso de aprendizaje**.

Dos primitivos fundamentales, “proceso de enseñanza” y “proceso de aprendizaje”, con los cuales las investigadoras critican el paradigma predominante en el momento de su investigación y construyen a su vez su propuesta teórica. Sin embargo, es necesario agregar a esta pareja de primitivos otro elemento que Ferreiro y Teberosky destacan notablemente: **la escritura**. Apoyadas en la teoría de Piaget, las autoras revalorizan el papel de la escritura como objeto imprescindible para que el aprendiz interactúe y genere aprendizajes. Para Piaget (1990) el conocimiento es posible debido a la interacción sujeto-objeto.

Con estos tres elementos, “proceso de enseñanza”, “proceso de aprendizaje” y “escritura”, se podrían elaborar los cálculos o axiomas que subyacen al planteamiento tanto de la teoría asociacionista como de la teoría psicogenética, con el fin de determinar la relación entre ellas y evaluar la verdadera transcendencia de una teoría sobre la otra. Es importante destacar que la conformación del axioma de la teoría asociacionista se elaborará a partir del discurso de Ferreiro y Teberosky (1988): ¿Cómo interpretan las autoras el paradigma contra el cual reaccionan?, ¿Cuál es la forma lógica y abstracta como ellas ven dicho paradigma? Nuestro interés en presentar las relaciones axiomáticas de Ferreiro y Teberosky, no sólo de la derivada de su teoría sino también de la derivada de la interpretación que ellas tienen del paradigma que prevalecía en ese entonces, radica fundamentalmente en comprender el universo conceptual en el que las autoras se mueven tanto para refutar como para crear⁴.

3.1. Axiomas subyacentes en el discurso de la Teoría “Psicogénesis de la Escritura”.

Con tres elementos primitivos identificados de entre el universo conceptual de la teoría de la psicogénesis de la escritura, es posible traducirlos en representaciones formales, y luego establecer las relaciones de esos elementos, orientadas siempre tales relaciones por el discurso de las investigadoras. Es así como se presenta el siguiente esquema representacional:

4 Como se puede advertir este análisis se orienta en un sentido distinto al presentado por Rudner (1973). Recuérdese que el autor plantea derivar el axioma o cálculo de la lista de primitivos, luego de aplicar las reglas de formación y definición. Posteriormente, se aplican las reglas de transformación y significación al axioma, con el fin de generar sus interpretaciones y el discurso que lo socializa. Nosotros en este trabajo partimos del discurso de Ferreiro y Teberosky, es lo que se tiene a mano, para buscar en él los elementos primitivos imprescindibles, con los cuales deduciremos una formulación lógica: el cálculo o axioma. En cuanto al axioma subyacente en el paradigma asociacionista (conductista) nos interesa destacar precisamente el que subyace en la visión de las investigadoras, por ello nos abstenemos de apelar a fuentes directas de los representantes del conductismo que trabajaron con el lenguaje.

Proceso de Enseñanza: A

Proceso de Aprendizaje: B

Escritura: X

Aprendizaje de la Escritura: Y

Para Ferreiro y Teberosky (1988) el discurso de la teoría asociacionista ordena los primitivos en el siguiente axioma (cálculo):

$$\mathbf{A + B = Y}$$

Es decir, el proceso de enseñanza, junto con los elementos que define, incide determinadamente en el proceso de aprendizaje. ¿Qué pasa con el elemento X? Al considerar que el asociacionismo reduce el aprendizaje del lenguaje como un proceso de imitación⁵, se tendría entonces que asumir el elemento X como inherente o abarcado en A, o dicho de otra manera, A es portador de (o contiene a) X:

$$\mathbf{A \subset X}$$

Por lo tanto, el cálculo presentado muestra el papel sobresaliente de A sobre B, reduciendo a X como elemento abarcado en A. El cálculo definitivo que nos presentan las autoras sobre la concepción que tienen del asociacionismo es el que sigue:

$$\mathbf{A \subset X,}$$

$$\mathbf{A + B = Y}$$

La investigación de las argentinas persigue precisamente romper la influencia de A sobre B y dar a X protagonismo en las relaciones entre los elementos involucrados. Es así como sus conclusiones plantean en primer lugar que A no contiene a X, o dicho de otra forma, X es un objeto autónomo independiente de A:

$$\mathbf{A \neq X}$$

5 “En efecto, al poner el énfasis en las discriminaciones auditivas y visuales y en la correspondencia fonema grafema, el proceso de aprendizaje de la lectura se concibe, simplemente, como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos. Este modelo que es el más coherente con la teoría asociacionista, reproduce a nivel del aprendizaje de la escritura, el modelo propuesto para interpretar la adquisición del lenguaje oral” (Ferreiro y Teberosky, 1988: 19).

Esta separación obliga a replantear las relaciones entre los elementos primitivos hallados. Las autoras, orientadas bajo las premisas teóricas de Piaget, asumen el protagonismo de **B** en su relación directa y autónoma con **X** y, especialmente en su independencia con **A**. Esto arroja como axioma de la teoría psicogenética de la escritura el siguiente cálculo:

$$\mathbf{B} + \mathbf{X} = \mathbf{Y}$$

En una relación directa entre aprendiz y escritura se alcanza, para las autoras, acceder al resultado representado en **Y**. La representación lógica definitiva quedaría de la siguiente forma:

$$\mathbf{A} \neq \mathbf{X},$$

$$\mathbf{B} + \mathbf{X} = \mathbf{Y}$$

El elemento **A** (proceso de enseñanza: docente) queda excluido del axioma. Es decir, la teoría de la psicogénesis de la escritura demuestra y argumenta que no hay incidencia directa entre el esfuerzo del docente y el proceso cognitivo seguido por los chicos para apropiarse del lenguaje escrito. En síntesis, el protagonismo de **A** en el axioma asociacionista, interpretado por Ferreiro y Teberosky, es reemplazado por **X**, quien entra a formar parte preponderante en la nueva visión. **A** queda reducido a un elemento auxiliar que debe propiciar situaciones de interacción entre **B** y **X** para obtener **Y**.

3.2. Crítica teórico- metodológica y axioma de la “Psicogénesis de la Escritura”

En esta parte del trabajo se desarrollarán una serie de críticas a la teoría de la psicogénesis de la escritura partiendo de su conclusión principal, representada en el axioma expuesto anteriormente.

En primer lugar, la conclusión de las hipótesis que se plantea el niño o niña descritas por Ferreiro y Teberosky pueden estar de alguna manera contaminadas por predeterminaciones que no han sido evaluadas en su justo valor. No se cuestiona la existencia de estas hipótesis, ya han sido validadas en innumerables investigaciones y varios idiomas. Sin embargo, el orden de las hipótesis y su punto culminante pudo ser influenciado por factores que las investigadoras pasaron por alto o no dieron importancia.

¿Pasar, en el proceso de apropiación del lenguaje escrito, por una hipótesis silábica y alfabética no es de alguna manera confirmar los métodos (sintéticos) de enseñanza que tanto critican las autoras? Se presume que la aparición de estas hipótesis puede verse determinada por el método psicofonético, aplicado por las maestras de la población seleccionada para el estudio. Es importante tener presente que Ferreiro y Teberosky visitan la escuela sólo en tres oportunidades y el resto del año escolar los niños interactúan a diario con una maestra que aplica un método de enseñanza “mixto”, compuesto por la combinación de métodos sintéticos y globales. Al respecto la siguiente cita se explica por sí misma:

Ellos fueron entrevistados periódicamente, al comienzo, a mediados y al final del año escolar. (...) La primera situación experimental fue tomada durante el primer mes de clase; en ese momento la media de edad del grupo era de 5;11 años. Al promediar el curso, o sea durante la segunda toma, la media de edad se encontraba en 6;3 años y hacia el final del curso, en la tercera toma, en 6;7 años. (...) Las respectivas maestras seguían el mismo método de enseñanza y utilizaban el mismo texto de iniciación (...). El método de la enseñanza de la lectura y escritura que se utilizaba en la escuela es el llamado ‘método mixto’ o de ‘palabras tipo’, analítico sintético (...). La enseñanza comienza con palabras consideradas como fáciles, tales como ‘mamá’, ‘papá’, ‘oso’, ‘ala’, etc., en general con casos de duplicación de sílabas o repetición de la misma vocal en diferentes sílabas. Estas palabras se descomponen en constituyentes menores, recombinándose posteriormente (Ferreiro & Teberosky, 1988: 42, 43, 44).

La reconstrucción de esta cita permite apreciar cómo la incidencia del docente durante todo el año escolar contribuye a la concepción de la escritura desde los elementos silábicos y alfabéticos. Las investigadoras, en cambio, en su propuesta, apreciada en el axioma presentado como $B + X = Y$, excluyen el proceso de enseñanza como si ésta anduviera por un camino y el proceso de aprendizaje por otro, ésa fue una de sus conclusiones más exhibidas. Además, la técnica para la recolección de la información aplicada

por las creadoras de la psicogénesis de la escritura refuerza extraordinariamente el método de enseñanza aplicado por las maestras durante el año escolar:

Siguiendo los lineamientos de la psicología genética, todas las tareas suponían una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento (en este caso la escritura) bajo la forma de una situación a resolver. A raíz de ello, se desarrollaba un diálogo entre el sujeto y el entrevistador, diálogo que intentaba poner de manifiesto los mecanismos del pensamiento infantil. **El diseño experimental comprendía tanto situaciones de interpretación del código alfabético, tal como aparece en el mundo cotidiano, como situaciones de producción gráfica (...).**

Durante el interrogatorio, **que era individual**, se registraron manualmente, y se grabaron las respuestas de los niños (Ibidem: 41. *El subrayado es nuestro*).

Añadido a esto, las investigadoras confunden texto o escritura con palabras y oraciones. Es decir, a lo largo del libro las autoras afirman presentarle al niño el “texto” o el “escrito” cuando realmente presentan grafías, sílabas, palabras y enunciados aislados. Por otra parte al mostrar a los niños letras, sílabas o palabras se limitan las respuestas. Todos estos factores metodológicos condicionan al aprendiz para que tarde o temprano establezca relaciones silábicas y alfabéticas antes que textuales, no dejan otras opciones: por un lado, las docentes de aula hacen un esfuerzo sostenido para que ese reconocimiento de grafías y sílabas se dé; por otro lado, en las tres entrevistas realizadas por las investigadoras durante el año escolar se le entregaron a los niños y niñas grafías y sílabas con el fin de evaluar su capacidad para reconocer escrituras.

Para refutar este análisis alguien podría argumentar que esas mismas hipótesis fueron encontradas en niños no escolarizados, como lo presentan las investigadoras en un capítulo del texto analizado en este artículo. Sin embargo, cabe preguntar ¿Qué entienden ellas por niños no escolarizados? Estos son los niños de 4 y 5 años que asisten al jardín de infantes y no a primer grado. Las autoras tratan de justificar que son niños no escolarizados en dos líneas:

“La enseñanza de la lectoescritura se inicia en el primer grado de escolaridad primaria” (p. 45). Esta afirmación resulta insuficiente puesto que la denominación “no escolarizado” implica ausencia de experiencias escolares y ya esos niños asisten a la escuela e interactúan con el objeto escriturario. Por otra parte, ellas no corroboraron, o por lo menos no lo dicen en ningún lugar del texto, que en efecto las maestras del jardín de infantes no comenzaran trabajos de iniciación en el lenguaje escrito.

Un logro significativo y realmente comprobado en muchas investigaciones posteriores es: la hipótesis del referente⁶ y la hipótesis de cantidad mínima y variedad interna. El primero ha permitido con el tiempo considerar el “garabato” infantil como un primer nivel de escritura del niño. El segundo, por permitir tomar conciencia de los obstáculos constructivos que puede plantearse el niño en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito.

Hasta ahora se ha analizado la teoría de la psicogénesis de la escritura en relación con el paradigma conductista, asumiendo de antemano que lo supera. ¿Pero realmente lo trasciende? Para responder se debe volver a Rudner (1973). Él opina que existen dos formas de introducir conceptos teóricos con resultados diametralmente opuestos. La primera manera es definiendo el nuevo término a partir de usos conceptuales aparecidos en la teoría que se quiere trascender. Cuando la formulación teórica asume este proceso no se genera una nueva teoría, sino que se incrementa o amplía la teoría preexistente.

6 Ferreiro (2004) confiesa en una conferencia organizada para celebrar los 20 años de la publicación de *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, que la hipótesis del referente estuvo inspirada en la historia de la escritura, que para ese entonces circulaba por los medios académicos con una seducción casi irresistible. Sin embargo, para el momento de la conferencia (1999) la autora manifiesta que esos planteamientos evolutivos de una escritura que va de los pictogramas, logogramas hasta llegar al alfabeto está siendo cuestionado por otras explicaciones más apasionantes aún: la del intercambio cultural entre las comunidades primitivas. A pesar de esta confesión, la autora no hace referencia a la continuidad entre esas ideas originales y la hipótesis planteada.

Como se puede apreciar en las partes precedentes de este trabajo las creadoras de la psicogénesis plantearon su propuesta con los mismos elementos y los mismos significados, sólo que hubo un replanteamiento del comportamiento del elemento **B**, y como consecuencia, se produjo una reorganización de los elementos del axioma de la teoría asociacionista. Evidentemente, esta reorganización marca una amplia distancia con el conductismo, pero los elementos puestos en juego para la formulación del axioma que sustentara la nueva teoría fueron los mismos.

No es el propósito de este trabajo determinar qué tanto trasciende la psicogénesis de la escritura a la teoría asociacionista, se piensa que para poder emitir un veredicto al respecto se requiere de un estudio mucho más detenido y profundo en cuanto a las comparaciones entre uno y otro. También puede estar incidiendo que el axioma planteado para la teoría asociacionista está constituida por los elementos interpretados y aportados por las creadoras de la teoría de la psicogénesis de la escritura: ¿Será posible que Ferreiro y Teberosky hayan presentado una interpretación de la teoría asociacionista a partir de predisposiciones conceptuales anticipadas de lo que sería su teoría? Creemos imposible en este trabajo emitir un juicio definitivo al respecto, nos complacemos con dejar la respuesta inconclusa para futuras investigaciones.

En lo que si no queda dudas es que la teoría de la psicogénesis de la escritura se convierte en modelo de la teoría de la psicogénesis Piagetiana. Las autoras no sólo se inspiran en esta teoría sino que asumen su aplicación en el campo del lenguaje escrito como una forma de validación más allá del ámbito lógico-numérico en el que originalmente fue aplicado.

¿Cómo puede hablarse de una ‘teoría piagetiana’ de la lecto-escritura, cuando Piaget mismo no ha escrito nada sobre este tema? Efectivamente, Piaget no ha realizado ni investigaciones ni una reflexión sistemática sobre este tema, y apenas si pueden encontrarse en diversos textos referencias tangenciales a estos problemas. Pero lo que está en juego aquí es la concepción misma que se tiene acerca de la teoría de Piaget: o bien se la concibe como una teoría limitada a los procesos

de adquisición de conocimientos lógico-matemáticos y físicos, o bien como una teoría general de los procesos de adquisición de conocimiento. Esta última es, por supuesto, nuestra interpretación: la teoría de Piaget no es una teoría particular sobre un dominio particular, sino un marco de referencia mucho más vasto, que nos permite comprender de una manera nueva cualquier proceso de adquisición de conocimiento. (...) como teoría científica, y una de las maneras de probar su validez general es tratar de aplicarla a dominios aún inexplorados desde esa perspectiva (Ibidem: 31 y 32).

La aplicación de la teoría de Piaget a los procesos de aprendizaje de la escritura revitalizó extraordinariamente la visión del sujeto que aprende, penosamente maltratado por el conductismo. Sin embargo, la aplicación íntegra de todos sus principios generó los vicios metodológicos comentados anteriormente. Para entendernos es necesario refrescar algunas nociones de Piaget (1990). Para él el lenguaje es el punto a partir del cual se desarrolla la inteligencia humana; pero para este autor el nacimiento de la inteligencia viene dado mucho antes, en estadios precedentes. Desde los reflejos y por los procesos de asimilación y acomodación, el niño desencadena relaciones con el mundo externo desde muy temprana edad.

Al interactuar con los objetos del exterior el recién nacido comienza a generar conductas que responden a la asimilación de esos objetos. Poco a poco y en la medida que crece se desarrolla el proceso de acomodación y es cuando el niño comienza a habitar más en el mundo externo que interno, abandona progresivamente la conducta egocentrista.

En ese proceso de interacción con el mundo es que surgen en la mente del niño las señales, antecedente necesario a la adquisición del lenguaje. Piaget (1990) contrapone el término señales a signo y símbolo. Para Piaget (1990: 185-186) “un símbolo es una imagen evocada mentalmente o un objeto material escogido intencionalmente para designar una clase de acciones o de objetos. De este modo, la imagen mental de un árbol simboliza en la mente del sujeto los árboles en general (...). El símbolo supone por lo tanto la

representación”. Mientras que el signo “es un símbolo colectivo, y por consiguiente arbitrario”.

Según Piaget, representación mental elaborada a partir de la experiencia individual y representación colectiva compartida por un conglomerado son conceptos complementarios que permiten comprender la aparición del lenguaje en los niños y su consecuente inserción en procesos de comunicación.

Este conjunto conceptual contribuye a una concepción del lenguaje desde la noción significación-representación, y no significación-comunicación. Teberosky (2004: 33. *El subrayado será nuestro*) al explicar sobre las expectativas de interrogantes formuladas a los chiquillos como ¿qué dice aquí? afirma: “Con este tipo de preguntas no se está preguntando sobre la **comprensión del significado comunicativo del enunciado**, sino que se está pidiendo una explicitación de un elemento del mismo”. La significación-representación se define como el proceso de proyección en la mente del hablante de imágenes aludidas por enunciados o palabras orales o escritas. En este tipo de significación interactúan sujeto y entorno. En cambio, la significación-comunicación comprende el proceso de proyección de significados en la mente de los hablantes pero, con el fin de entablar comunicación y entendimiento entre ellos. La significación-representación se mueve en el espacio conceptual de lo que Piaget denomina “símbolo”, mientras que la significación-comunicación sería el “signo” piagetiano. El segundo abarca al primero, pero el énfasis en el primero no supone el desarrollo del otro.

En el lenguaje matemático y la identificación de los colores, contenidos básicos en educación inicial, es viable esta significación-representación por la abstracción y cualidades propias de estos elementos, pero cuando se habla del lenguaje escrito la situación cambia, pues es necesario partir del uso de ese lenguaje: la comunicación.

Esta concepción de la escritura como representación generó las técnicas de recolección de la información aplicada por las investigadoras y el uso indiscriminado que daban al término texto,

cuando realmente se referían a unidades lingüísticas explotadas por los métodos de enseñanza tradicionales.

El lenguaje escrito es para comunicarse, por lo tanto no es recomendable partir ni del alfabeto, ni de las sílabas, palabras u oraciones, porque todos estos elementos lingüísticos son parciales y están descontextualizados. Recientemente hay una corriente de expertos en enseñanza del lenguaje escrito que proponen partir de textos completos sin subestimar la inteligencia de los niños. Al respecto:

No existe un escrito en sí; la unidad en la cual se manifiesta el lenguaje en situaciones de vida reales, en su forma escrita, no es la palabra, ni la sílaba, sino el texto. No existen textos descontextualizados: todos los textos que leemos o producimos se presentan en situación, de veras como dicen los niños (...). Entonces, aprender a leer es aprender a enfrentar textos completos, y eso desde el inicio, es decir, desde la educación parvularia. Tenemos la convicción de que, de no hacerlo, se deprava gravemente a los niños, se los está subdesarrollando, y sabemos que, después, se necesita una reeducación para recuperar todo lo que la escuela tan cautelosamente ha logrado y tan imprudentemente desechado durante todos los primeros años (Jolibert, 2001: 81).

Este cambio de concepción sobre el hecho escriturario fue la carencia determinante de la teoría de Ferreiro y Teberosky, con la cual seguramente hubieran incorporado nuevos conceptos en el axioma asociacionista. El limitarse al mismo conjunto de elementos planteados por los conductistas limita extraordinariamente la teoría psicogenética. En el sentido más abstracto y lógico se puede apreciar que entre asociacionismo y psicogenética del lenguaje escrito la diferencia básica consiste en una transformación de las reglas sintácticas entre los elementos del axioma. Esta nueva regla sintáctica obviamente produce una nueva relación entre los elementos involucrados.

La carencia de nuevos elementos en el axioma de la teoría de la psicogénesis de la escritura produjo como consecuencia un discurso que en apariencia trasciende el paradigma anterior, pero en

sus resultados fundamentales se ratifican puntos coyunturales del asociacionismo, como por ejemplo, la afirmación de que el niño se plantea la representación silábica y alfabética de la escritura como pasos necesarios para apropiarse del lenguaje escrito. ¿No podría ocurrir al contrario: que el niño parta de textos completos para apropiarse de las representaciones alfabéticas y silábicas?

Al partir de la palabra o de unidades lingüísticas menores para evaluar la representación que el niño o niña formula sobre la escritura se condiciona a esos elementos como los únicos posibles para generar aprendizajes del lenguaje escrito. En ningún momento se planteó la posibilidad de partir del discurso completo como lo hace Jolibert. ¿Qué pasaría de incorporarse una nueva definición de X? Evidentemente se plantearía una nueva redefinición de los elementos de los axiomas de los paradigmas existentes, y por supuesto se reconstruiría un nuevo axioma, no sólo por la presencia del reciente elemento sino por la formulación de nuevas reglas sintácticas. Pero este planteamiento debe realizarse en otro trabajo.

Conclusiones

Entre los logros de la Psicogénesis de la Escritura se pueden contar los siguientes:

- La concepción del niño como un sujeto activo que se plantea interrogantes y estrategias de aprendizaje del lenguaje escrito.
- La concepción de que el niño o niña aprenden el lenguaje escrito mucho antes de su ingreso a la educación formal. Antes de esta investigación se creía que el inicio en el lenguaje escrito sólo comenzaba cuando el infante ingresaba al sistema escolar.
- El reconocimiento del “garabato” como un primer intento de escritura. La significación del “garabato” como escritura no convencional necesaria para el tránsito del niño hacia el aprendizaje de la escritura convencional.

- La superación de la dicotomía sabe / no sabe leer y escribir. El reconocimiento del aprendizaje del lenguaje escrito como un proceso constructivo permitió comprender muchos errores como situaciones necesarias para generar la posterior aprehensión de la escritura.
- La superación, por lo menos a nivel teórico, de los métodos tradicionales de enseñanza del lenguaje escrito.

Entre las críticas que este trabajo formula a la teoría *Psicogénesis de la escritura* se encuentran los siguientes:

- El condicionamiento metodológico del niño para que resultaran finalmente las hipótesis silábica y alfabética.
- La carencia de nuevos elementos, ajenos a los propuestos por el paradigma asociacionista, en el axioma de la teoría psicogenética. Ferreiro y Tenerosky se limitan a incorporar nuevas reglas de formación, que generan una redimensionalización de las relaciones entre los elementos del axioma preexistente, pero siempre limitados a los mismos elementos.
- El mantener la noción de escritura como significación-representación, privilegiado por la aplicación de la teoría piagetiana.
- La ausencia de análisis de situaciones comunicativas, con el fin de evaluar el comportamiento de los niños en esas circunstancias específicas.
- La concepción de uniformidad en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito. Las más recientes corrientes constructivistas plantean caminos distintos para apropiarse de la escritura. Estos caminos son determinados por las elecciones individuales de cada sujeto. Cuando se plantean “las hipótesis” se establece la creencia de que todos los chicos deben cumplir este recorrido o de lo contrario no aprenderán a leer y escribir.

Referencias Bibliográficas

- BELLÉS, R. (2000). *¿Qué saben las niñas y los niños pequeños de la escritura?* En: *¿Enseñar o Aprender a Escribir y Leer?* Publicaciones M. C. E. P. Sevilla: 71-90.
- BRASLAVSKY, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la escuela y en la familia.* Fondo de Cultura Económica. México.
- DAVIÑA, L. (2003). *Adquisición de la Lectoescritura. Revisión Crítica de Métodos y Teorías.* Homo Sapiens Ediciones. Serie Educación. Rosario Santa Fe, Argentina.
- FERREIRO, E. (2004). *A veinte años de la publicación de los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño.* En: *Sistemas de Escritura, constructivismo y educación.* Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- FERREIRO, E. (comp.) (2002). *Relaciones de (in) dependencia entre Oralidad y Escritura.* Editorial Gedisa. España.
- FERREIRO, E. y Teberosky, A. (1988). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño.* Siglo XXI Editores. México.
- JOLIBERT, J. (2001). *Formar niños lectores / productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada.* En: *Comprensión Lectora. El Uso de la Lengua como Procedimiento:* páginas 79-98. Editorial Laboratorio Educativo. España.
- PIAGET, J. (1990). *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño.* Editorial Crítica. Barcelona, España.
- RUDNER, R. (1973). *Filosofía de la Ciencia Social.* Alianza Editorial. España.
- TEBEROSKY, A. (2004). *Relectura de los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño.* En: *Sistemas de Escritura, constructivismo y educación.* Homo Sapiens Ediciones. Argentina.