

FRACASO ESCOLAR: ¿FRACASO EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL?

Por Mónica Viviana Ricca

monicaricca@gmail.com

CURZA - Universidad Nacional del Comahue

RESUMEN

Este artículo presenta algunas reflexiones sobre la alfabetización inicial y sobre la relación que puede tener en el llamado *fracaso escolar*, a partir de dos concepciones sobre la lengua y sus implicancias en la enseñanza en los primeros años de escolaridad. Aunque el objetivo de la escuela primaria es alfabetizar a los alumnos, no siempre se logra y los retrasos en la lectura y la escritura se relacionan con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Frecuentemente se vinculan las dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita a la falta de vocabulario, a la dificultad en la decodificación, al nivel socio económico, a la situación alfabética de los hogares. Nos preguntamos, en tal sentido, cuáles son los factores que influyen en la construcción del sistema de escritura. Con el fin de encontrar una respuesta abordaremos, en una primera instancia, nociones teóricas sobre la alfabetización y, en segundo lugar, resultados de experiencias que se han realizado con alumnos que inician sus estudios en escuelas primarias.

Palabras clave: Alfabetización inicial; Decodificación; Lectura; Escritura; Oralidad

SCHOOL FAILURE: DOES FAILURE ON INITIAL LITERACY?

ABSTRACT

This article presents some reflections on initial literacy and the relationship that can be called school failure, from two conceptions of language and its implications on the teaching in the early years of schooling. Although primary school aims to become literate students, not always achieved, and delays in the reading and writing are related to the teaching and learning process. Often difficulties in learning the written language to lack of vocabulary are linked to the difficulty decoding, to the socio-economic level, the alphabetical situation of households. Accordingly, we ask ourselves, what are the factors that influence the construction of the writing system? In order to find an answer will, in the first instance, theoretical notions about literacy and, secondly, results of experiences that have been made with students starting their studies in primary schools have.

Key words: Initial literacy; Decoding; Reading; Writing; Orality.

INTRODUCCIÓN

El denominado *fracaso escolar* constituye una preocupación de los diferentes sectores de la sociedad y del ámbito educativo: familias, alumnos, docentes, directivos, psicopedagogos, sociólogos, psicólogos, dirigentes políticos, etc. Se realizan reuniones para analizarlo, se producen conferencias y se estudian las posibles causas de la deserción y de la repitencia de los primeros años de la escolaridad primaria. Lo que se considera *fracaso escolar* tiene varias caras. Una de ellas, que es la que ponemos en consideración en este artículo, es el *fracaso* en la alfabetización inicial, ya que si no se produce en los primeros años de la escolaridad será un déficit que se arrastrará a lo largo de la escolaridad. Ferreiro analiza lo que llama “una de las realidades educativas más graves de la región latinoamericana [...]”. Se trata de la repetición en la escuela primaria.” (2002: 191)

Actualmente las exigencias sociales sobre lo que se entiende por estar alfabetizado han cambiado drásticamente. Estar alfabetizado para participar de la sociedad interconectada del presente siglo exige mucho más que poder comprender mensajes simples, saber firmar o leer libros con léxico y sintaxis simplificada. Es necesario comprender y poder producir la multiplicidad de textos que circulan en nuestra sociedad y que se presentan en una diversidad de soportes. En tal sentido, es imprescindible considerar que el concepto de lo que implica estar alfabetizado, o de la alfabetización, no es estático, sino que es histórico y se modifica según cómo cambien la sociedad y los requerimientos sociales, los usos sociales y también cuando cambia la tecnología de la escritura.

Como señala Ferreiro, la alfabetización es un aprendizaje para toda la vida y, por esto, es muy importante que se aprenda de cierta manera desde el inicio. Se hace necesario, entonces, analizar qué concepción de lengua subyace en los modos de alfabetizar. Veremos a continuación que no es lo mismo aprender de memoria la correspondencia grafofónica que iniciar la alfabetización desde una actitud reflexiva que permita al niño construir la lengua escrita.

LA ESCRITURA NO PUEDE REDUCIRSE A UN CÓDIGO

Blanche Benveniste señala que existe una gran diferencia entre la “notación” de una lengua en sentido técnico y escribir una lengua. Si se toma la lengua como un código, la escritura se convierte en “un simple instrumento desprovisto de existencia autónoma y encargado exclusivamente de hacer una transposición de la lengua, sin ejercer ninguna influencia sobre ella” (2002: 15) En tal sentido, Béguelin afirma que la escritura se reduce a un artificio didáctico, considerado útil para la escuela, pero que no es de ninguna manera un análisis serio de lo que constituyen las lenguas escritas (2000). Como señala Ferreiro, las dificultades que los niños encuentran y superan en el curso de sus esfuerzos por apropiarse de este sistema socialmente constituido permanecen incomprensibles si consideramos la escritura alfabética exclusivamente como una codificación de unidades sonoras en unidades gráficas (2007:249)

Escribir una lengua implica entender que “las escrituras existen como fenómenos dentro de una sociedad, inmersos en la historia, y que no están fundados sólo en consideraciones técnicas”, como se reduce si se la toma como notación de un código. Son consideradas relevantes en el fracaso escolar las situaciones de iletrismo de las personas que son alfabetizadas dentro de las escuelas, y que salen del sistema escolar sin adquirir los saberes escolares primeros por razones sociales, familiares o funcionales. Es por esta razón que todo acto de lectura (entonces, de interpretación) es un acto de reconstrucción (y no una simple decodificación) Escribir es construir una representación según una serie de reglas socialmente codificadas; leer es reconstruir una realidad lingüística a partir de la interpretación de los elementos provistos por la representación (Ferreiro, 2007:252)

LA ALFABETIZACIÓN CENTRADA EN EL CÓDIGO

Gaskins, I., Ehri, L., Cress, C., O'Hara, C. y Donnelly, K. (1996- 1997) plantean qué hacer con aquellos alumnos de primer grado que no han descubierto cómo funciona el lenguaje escrito, a pesar de que han recibido instrucciones fonéticas sistemáticas. En tal sentido, los autores ponen en práctica el programa Benchmark Word Identification (véase Gaskins et al., 1988; Gaskins, Gaskins & Gaskins, Anderson & Schommer, 1995) para enseñarles a leer a los alumnos un conjunto de palabras clave, que son de alta frecuencia en inglés y tienen patrones de deletreo comunes. Se hace una lista con esas palabras clave, se la coloca en el salón de clases para que todos puedan verla y se les enseña a los alumnos que deben aplicar la estrategia de usar las palabras clave para leer un vocablo desconocido.

El modelo de reconocimiento directo de las palabras (*sight Word*) de Linnea Ehri (1992), que constituye una reformulación de un primer modelo evolutivo de la autora, sugiere que las habilidades lectoras de los niños son una propiedad emergente que interacciona con sus representaciones fonológicas y los textos escritos a los que están expuestos (Ehri, 1995) La influencia del conocimiento fonológico guía a los niños en el uso de pistas fonéticas en sus primeros intentos lectores; esto, junto al conocimiento de letras, les ayuda al acceso a la pronunciación de las palabras que tienen en la memoria. De esta forma, empiezan a establecer conexiones entre la escritura y la forma fonológica de las palabras.

En tal sentido, se plantea una relación recíproca entre conciencia fonológica y lectura, de forma que la primera es prerequisite para el desarrollo de la segunda y, a su vez, la lectura y, con ella, el aprendizaje explícito de las correspondencias grafema-fonema, refuerzan la conciencia fonológica. Un niño que no aprenda a leer bien tendrá, como consecuencia de una falta de entrenamiento lector normal, una conciencia fonológica más débil que un niño de la misma edad con habilidades de buena lectura.

La conciencia fonológica forma parte de la conciencia metalingüística o capacidad para reflexionar sobre la propia lengua, fuera de sus funciones comunicativas. Esta habilidad le permite al usuario de una lengua darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y posibilita realizar operaciones como alterar, variar, sustituir, mezclar u omitir los fonemas en una palabra.

Desde una concepción también basada en el código, señala Berninger (1996) que las dificultades de los niños para escribir se relacionan con un nivel de ortografía subdesarrollado, con problemas que incluyen la codificación ortográfica o fonológica, con la planificación de la motricidad fina, y con déficit de atención, producido por la falta de un programa de enseñanza y aprendizaje coordinado, explícito en todas las habilidades necesarias para desarrollar un sistema de escritura funcional. Para esta autora, la instrucción debe estar dirigida a todos los niveles del lenguaje en la sesión de instrucción misma: el nivel de subpalabra (conciencia fonológica, la formación de las letras y la conciencia ortográfica): el nivel de la palabra (para la conexión de múltiples estrategias de palabras habladas y escritas) y el nivel del texto (construcción de oraciones y el discurso)

Según Berninger (op. cit.), los niños necesitan entender que la estructura de los sonidos de las palabras está relacionada con la estructura de las palabras escritas, aunque no siempre de una manera perfecta. La conciencia fonológica debe ser parte de la enseñanza de la ortografía ya que, para esta autora, los niños necesitan comprender que las letras y combinaciones de letras se utilizan para convertir las unidades de la palabra hablada a las unidades en la palabra escrita. Como ejercitación se propone que los niños puedan conocer los nombres de las letras de la palabra y decir la palabra completa, y también realizar prácticas repetidas de escritura de palabras específicas para el dictado. Para ayudar a los escritores que luchan por la recuperación de qué letra poner, les piden a los alumnos que estudien un modelo de carta con señales de flechas numeradas. A continuación, se les solicita a los niños que escriban cartas de la memoria que les ayuden a crear rutinas de recuperación. Durante cada prueba de enseñanza, deberán nombrar las letras por lo menos tres veces: cuando se les pide estudiar las señales de flechas numeradas, cuando se les pide cubrir cada letra y cuando se les pide escribir cada letra de la memoria. En contraste con la práctica de pedir a los niños que escriban cartas similares una y otra vez, les piden a los niños que estudien y escriban las veintiséis letras del alfabeto en cada sesión de instrucción.

El marco teórico del desarrollo de la *conciencia fonológica* supone que el aprendizaje de la asociación fonema/grafema debe establecerse en una correspondencia uno a uno y que las nuevas asociaciones deben ser sucesivamente agregadas a las ya aprendidas. El grado de práctica aumenta el grado de retención. Así, el alumno, para poder aprender a leer y escribir, necesita tomar conciencia de los elementos mínimos de su lengua -los fonemas- para ponerlos en correspondencia con las unidades mínimas de la escritura, es decir, las letras. Ahora bien, como señala Vernon (1997), “la capacidad de identificar los fonemas individuales, así como de realizar una serie de operaciones con estas unidades (como quitar un fonema de la palabra, cambiar los fonemas de posición o contarlos) no es natural.”

La consideración de lo metalingüístico queda relegada a aspectos fonológicos de manera casi exclusiva. Este énfasis se puede explicar por cuestiones más generales, tales como la perspectiva sobre qué es el lenguaje escrito. Muchos autores han considerado que se trata de la transcripción de un código: de lo oral a lo escrito. En tal sentido, el aprendizaje de la escritura se reduce a una simple técnica. Como esclarece Ferreiro, “la escritura puede ser considerada como una *representación* del lenguaje o como un *código* de transcripción gráfico de las unidades sonoras” (1997:13). El resaltado corresponde al original.). En tal sentido, la autora establece la siguiente diferencia: considerar que sea un código implica que ya están predeterminados los elementos y las relaciones que se pueden entablar; en cambio, la representación suele ser un largo proceso histórico hasta lograr una forma de uso colectivo. Concebir la escritura como un código de transcripción convierte a la acción alfabetizadora en relacionar las unidades sonoras con las unidades gráficas y se coloca en primer plano la discriminación perceptual de las modalidades involucradas: lo visual y lo auditivo. Pero, si se concibe la alfabetización como el hecho de comprender el modo de construcción de un sistema de representación hace que se comprenda

por qué algunos elementos esenciales del lenguaje oral (la entonación, entre otros) no son retenidos en la representación; por qué todas las palabras son tratadas como equivalentes en la representación [...]; por qué se ignoran las semejanzas en el significado y se privilegian las semejanzas sonoras; por qué se introducen diferencias en la representación a expensas de las similitudes conceptuales, etcétera. (1997:16-17)

Para resumir el planteo de Ferreiro, si el aprendizaje de la lengua escrita es aprender un código, la enseñanza es una técnica; mientras que, si es un sistema de representación, se trata de aprender y apropiarse de un nuevo objeto de conocimiento, es decir, es un aprendizaje conceptual (1997: 17)

Gomes de Moraes (2005), a partir del análisis de Ferreiro, se plantea si la lengua escrita es un sistema notacional -y no un código-, y qué implicaciones tiene esta concepción para la alfabetización. En principio, señala que los términos “código”, “decodificar” y “codificar” no son adecuados para hacer referencia al proceso de apropiación de la escritura como objeto de conocimiento. El autor afirma que hay un equívoco sobre la forma de concebir el sistema de la escritura alfabética como un código y que, en tal sentido, es necesario corregirla en función de las implicaciones que esta concepción de la lengua escrita tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Plantea que a lo largo de la historia, la escritura alfabética surgió como resultado de la elección que hizo la humanidad en priorizar al idioma en su registro, enfatizando las secuencias de sonido y dejando de lado sus significados.

Otros estudiosos actuales reaccionan ante esta idea sosteniendo que el lenguaje escrito no está subordinado al oral y argumentan que gran parte del desarrollo oral se ha realizado en un contexto en el que la escritura se ha mantenido presente. Ferreiro afirma que *ninguna* de las metodologías tradicionales de enseñanza de la lecto-escritura introduce la lengua escrita porque *todas* han sido pensadas en función del código y *no* en función de la lengua escrita (Ferreiro, 1997: 188)

LA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA

Los trabajos pioneros de Ferreiro y Teberosky (1979), basados en la psicología genética propuesta por Piaget, pusieron en tela de juicio en el ámbito de la alfabetización el hecho de concebir al alumno como un sujeto pasivo cuyo proceso de aprendizaje estaba reducido a un simple proceso de instrucción externa. En tal sentido, desde la perspectiva constructivista, el niño es un sujeto activo que va construyendo su aprendizaje en un proceso continuo a lo largo de su desarrollo. Numerosas investigaciones muestran que el desarrollo lingüístico de adquisición de la lengua escrita empieza desde muy temprana edad; antes del dominio total del sistema alfabético. El período anterior a los seis años es un período fértil de aprendizaje que forma parte del desarrollo lingüístico oral y escrito.

Para lograr la apropiación de la lengua escrita los niños realizan un proceso lento y gradual de construcción de hipótesis, criterios y reflexiones sobre el lenguaje escrito, hasta llegar a una comprensión del mismo. Van construyendo ideas acerca de la escritura, elaborando y ajustando sus conceptos y conocimientos sobre la misma. El desarrollo de dichas hipótesis da lugar a una serie de reconstrucciones acerca de los conocimientos anteriormente adquiridos. Tales reconstrucciones son activas y culminan en nuevas construcciones, es decir, se producen los procesos de “asimilación” y “acomodación” señalados por Piaget.

En la evolución del conocimiento de la escritura, los niños pasan por tres grandes momentos: a) la distinción entre la representación icónica y la escritura, b) la construcción de formas de diferenciación de lo escrito (sobre ejes cuantitativos y cualitativos) y c) la fonetización de la escritura (con la hipótesis silábica, silábico-alfabética y alfabética). Puede hablarse de proceso de construcción de la lengua escrita, porque en estas investigaciones se ha podido identificar la existencia de conceptualizaciones infantiles que no sería posible explicar desde una lectura directa de los datos del ambiente ni por transmisión de otras personas alfabetizadas.

Un ejemplo, que se ha dado en alumnos de diferentes nacionalidades y contextos escolares, es el problema de la cantidad mínima de caracteres, ya que los alumnos piensan que hace falta cierta cantidad de caracteres -tres- para que lo escrito sea interpretable; con lo que parece cumplir inicialmente la función de mantener una diferenciación entre las partes y la totalidad. Los niños hacen una distinción que es extremadamente pertinente: una letra es simplemente uno de los elementos para construir esas totalidades significativas con respecto a las cuales sí se puede hacer la pregunta: ¿Qué dice allí? Más adelante ese mismo requerimiento genera una serie de situaciones conflictivas que constituyen desafíos para los niños. Esos conflictos son similares a los que Piaget describe en la teoría de la equilibración.

Además, en estas investigaciones, otra hipótesis que los estudiantes plantean es la variedad interna, que se relaciona con las formas de las letras y las combinaciones de las mismas. Cuando empiezan a elaborar las “condiciones de interpretabilidad”, para que una escritura represente algo, hacen falta tanto la condición cuantitativa -cantidad mínima de caracteres- como la condición cualitativa -variedad interna-. Estos estudios han demostrado que existe una conciencia previa a la lectura de elementos al interior de las palabras, se trata de la conciencia de las sílabas. En dichos estudios se ha demostrado que la identificación de sílabas para niños de inicial y primer año es posible que sea resuelta; por lo tanto, es más fácil que la identificación y detección de los segmentos vocálicos y consonánticos.

El niño, cuando entra en contacto con el sistema de escritura, se enfrenta a un objeto de conocimiento de tipo social, cuyas reglas han sido construidas por la humanidad a lo largo de la historia. Esto implica, según Ferreiro, dos aspectos que deben ser tenidos en cuenta: a) el conocimiento del sistema de escritura, en cada uno de los estadios de la psicogénesis, constituye un todo dinámico y flexible que se va reorganizando en la medida en que el niño construye nuevas hipótesis sobre ese objeto de conocimiento; y b) lo oral y lo escrito son conceptualizados de manera diferente, según el nivel de conocimiento que sobre el sistema de escritura tenga el niño. La hipótesis silábica indica que el niño descubre que la escritura puede ser segmentada, y esta segmentación se realiza en sílabas que son representadas por una grafía. Esta hipótesis le permite al niño tener un control sobre la cantidad de letras a escribir, dependiendo de las sílabas de la palabra y también le permite empezar a centrarse en las variaciones sonoras (Ferreiro, 1997)

LA CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

En el proceso de construcción de la lengua escrita como sistema de representación, deben considerarse una serie de propiedades y restricciones para que los niños descubran cómo se construye este sistema de representación. A diferencia de lo que sucede con el proceso de composición escrita propuesto por Berninger, abordar la escritura como objeto de conocimiento permite comprender las dificultades de aprendizaje que se relacionan justamente con esta falta de comprensión:

Nuestra respuesta, en cambio, ha sido programar con textos porque los niños no son aún lectores, asumiendo una posición inter-subjetiva en la enseñanza y orientando a los profesores en la acción de crear condiciones para que los niños entiendan, aprendan y piensen en lo escrito a partir de escuchar lecturas en voz alta. Es decir, crear las condiciones para que desarrollen conceptos (y teorías) sobre lo escrito antes de producir textos graficados. Esta opción implica presentar a los niños el lenguaje escrito antes de que sepan escribir o leer por sí mismos (Teberosky, 2011)

Frente a estas dos concepciones diferentes del lenguaje -como código o como sistema de representación-, que implican dos maneras de abordar la construcción de la lengua escrita, Soares (2004) considera que se deben analizar las causas de la pérdida de especificidad del proceso de alfabetización y que es necesario recuperar esta especificidad en sus múltiples facetas. Analiza por qué se ha producido esta pérdida y señala que, entre otras cosas, se debe a la reorganización del tiempo escolar con ciclos de implementación del sistema que no logra cumplir con las metas y objetivos a alcanzar gradualmente en todo el proceso de educación y ha perdido la especificidad de la alfabetización; la mala aplicación del principio de progresión continua, que redundaría en el desentendimiento sistemático del proceso de construcción de la lengua escrita. Pero, el factor fundamental de esta pérdida -para esta autora- es el cambio conceptual producido sobre el lenguaje escrito, ya que durante las tres últimas décadas, se pasó de un paradigma conductista -dominante en las décadas del sesenta y setenta-, a un paradigma cognitivista -en los años noventa-, por último, a un paradigma cultural (Gaffney y Anderson, 2000: 57, citado por Soares, 2004). Sugiere Soares que, de acuerdo con los mismos autores, si la transición de la teoría conductista a la teoría cognitivista representó un cambio de paradigma realmente radical, la transición de la propuesta cognitivista a la teoría de la perspectiva sociocultural puede interpretarse como una mejora.

En este cambio de paradigmas, Teberosky (1998, 2011) afirma que se debe propiciar en el aula la exploración del material gráfico -lecturas y libros de literatura infantil- y que el docente debe facilitar información verbal antes y después del dominio individual de las habilidades gráficas de escribir o descifrar. La combinación de estas acciones -explorar e informar- ayuda a los niños a que aprendan “procedimientos de participación en acontecimientos significativos y convencionales con lo escrito” y les permite realizar inferencias sobre las propiedades de los caracteres y de su combinación en palabras, y éstas en el texto. Estos procedimientos favorecerán la propia construcción individual de lo escrito (1998: 34)

Recuperamos de Teberosky (1998) que es muy importante la lectura en voz alta que haga el docente del material escrito. La autora respalda su posición en que son muchas las investigaciones que han dado cuenta de los altos índices de correlación existentes entre la participación de actos de lectura y las acciones de aprender a leer y a escribir (véase Mason, 1992; Wells, 1988; citados en Teberosky, 1998: 34) Por otra parte, esto se fundamenta en que son las prácticas culturales de lectura las que permitirán que esos soportes y marcas gráficas se transformen en “objetos simbólicos y lingüísticos” (Ferreiro, 1996: 132; citada en Teberosky, op.cit.)

Otra cuestión relevante en la propuesta de Teberosky es que al incluir los materiales impresos en la propuesta de alfabetización no sólo permite reconocer los soportes como tipos de escritos, los materiales impresos que circulan en nuestras sociedades, sino que los alumnos pueden entrar en contacto con unidades gráficas que están fuertemente estandarizadas como letras, palabras, frases, párrafos. Para ello no es necesaria una correspondencia con las unidades orales, ya que los niños reconocen las unidades gráficas aún antes de saber leer y escribir, cuando están en la *edad de la escritura* (Blanche-Benveniste, 1998; citada en Teberosky, 1998: 33) Con la *edad de la*

escritura, Blanche-Benveniste se refiere a la edad en que los niños empiezan a desarrollar sus ideas intuitivas sobre lo escrito.

Entonces, como afirma Vernon, para quienes plantean la enseñanza desde la conciencia fonológica, sería necesario que los alumnos sean capaces de reconocer los sonidos antes de aprender a leer. Además, la correspondencia grafofónica sostiene una concepción mecanicista de la lectura, en la que lo más importante es realizar la relación sonido-grafema, dejando afuera el proceso de lectura, es decir, no tiene en cuenta las estrategias de anticipación y de predicción e inferencias. El desarrollo de la conciencia fonológica está en relación directa con el desarrollo del proceso de la escritura en el niño, y no con la edad; y las respuestas de los niños no dependen del entrenamiento ni de la ejemplificación del ejercicio propuesto para la adquisición de la conciencia fonológica, pues únicamente los niños en etapas silábico-alfabética y alfabética pueden realizar las tareas de segmentación y reconocimiento fonológico. Para lograr el desarrollo de la conciencia fonológica se debe lograr el desarrollo del proceso de escritura, concretamente del principio alfabético; la toma de decisiones sobre qué y cómo escribir cada vez ayuda a desarrollar el proceso de escritura y la conciencia fonológica.

En Teberosky (2011) se presenta una experiencia de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, realizada en establecimientos de Educación Infantil y Primaria de Barcelona durante los últimos seis años. Desde una perspectiva constructivista, la autora fundamenta cuáles han sido las prácticas de clase, explicitando cómo se ha orientado a los maestros en el trabajo de alfabetización y se han considerado “los procesos infantiles de apropiación de lo escrito, las características de la escritura y de los textos escritos y las exigencias cognitivas de las tareas”. En este marco, se han tenido en cuenta: a) la base evolutiva y lingüística de las competencias infantiles, b) la programación del *input* a partir de textos, de cómo seleccionarlos y orientar la lectura del docente y los comentarios orales posteriores, c) la formulación de actividades de comprensión y producción en el proceso de aprendizaje, y d) la formación y orientación del profesorado.

Resulta fundamental recuperar para iniciar el proceso de alfabetización que, como indica Teberosky (2011), se considere que “ningún aprendizaje es estable, aislado e independiente de otros aprendizajes sobre el sistema de escritura”. En tal sentido, los nuevos aprendizajes se construyen sobre aprendizajes anteriores que se van reorganizando a lo largo del proceso como, por ejemplo, poder ir más allá del análisis de la sílaba en las palabras, conocer las letras y conceptualizar el lenguaje escrito. En este proceso es necesario reflexionar sobre el lenguaje, no sólo en relación con aspectos fonológicos y morfológicos, sino que también debe incluirse la representación del lenguaje que se materializa en los textos escritos.

Como indica Teberosky (2011), no se trata solamente de generar una *conciencia enunciativa* a partir de la lectura en voz alta, sino que se debe promover una *conciencia analítica* basada en el análisis de las letras, los sonidos, la palabra, la frase, el párrafo, el texto o género discursivo. Las actividades con textos y las intervenciones del docente tienen que desarrollar la conciencia en los niños de que cuando se habla o se escribe se deben analizar las particularidades gráficas, ortográficas y gramaticales de los enunciados. En este proceso se produce un aprendizaje categorial, que se compone de dos caras: a) una conceptual, que se relaciona con la manera en que los niños conciben lo escrito cuando, por ejemplo, explicitan qué palabras pueden escribirse; y b) una normativa, que se representa a través de los textos escritos y del discurso de los adultos sobre cómo se deben representar esas unidades.

Ahora bien, es necesario aclarar que las unidades de lo escrito reciben denominaciones específicas para referirse a ellas, y que no siempre coincide la mención realizada por los adultos con la que realizan los niños. Por ejemplo, si se tiene en cuenta que el concepto *palabra* es ambiguo y que no siempre se puede determinar qué constituye fonéticamente o morfosintácticamente una palabra, es conveniente emplear el vocablo *nombre*, que tiene más consenso entre los niños (véase Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Vernon, 1992; citados en Teberosky, 2011). Desde lo normativo, Teberosky (2011) plantea que existen dos procedimientos: uno es mostrar gráficamente a través de la ortografía cómo las unidades se separan entre sí creando las palabras gráficas, o frases, párrafos, etc.; y el otro consiste en realizar una reflexión metalingüística, apelando al metalenguaje para referirse a las unidades y poder describir el funcionamiento del lenguaje.

Definir qué significa el término “palabra” es una tarea difícil, aunque sea el vocablo utilizado en la escuela desde el inicio de la enseñanza formal. Sobre la comprensión del término lingüístico “palabra”, Ferreiro y Vernon (1992), desde una perspectiva psicogenética, llevaron a

cabo un estudio experimental con niños mexicanos de preescolar (cuatro a cinco años) y primero de primaria (seis años). Dicho estudio tenía como objetivo explorar la comprensión de los términos metalingüísticos “palabra”, “nombre” y de la expresión “se llama”. Para ello, las autoras aplicaron dos técnicas: una técnica de dibujo (TD) sin escritura y una técnica (TO) con objetos portadores de algún texto escrito. Les preguntaban a los niños: “¿Qué es?”, “¿cómo se llama?”, “¿tiene nombre?” frente a cada objeto o dibujo presentados. Luego les consultaban “¿qué es una palabra?” y “¿cuál es una?”. Entre los resultados encontrados cabe destacar las diferencias en las respuestas dadas por los participantes cuando se aplicaban los términos “palabra” y “nombre”. El término “palabra” les provocaba muchas dificultades, dando lugar a respuestas ambiguas y confusas frente a los objetos y dibujos que les presentaban las investigadoras. Encontraron también que el concepto asociado a “palabra” varía en lo oral y en lo escrito, ya que un gran número de niños recurrieron a la escritura para emplear el término “nombre” y presentaban una enorme dificultad cuando intentaban expresarse con preguntas sobre el término “palabra”.

En definitiva, es evidente que la alfabetización debe constituirse como un proceso que incluya la reflexión metalingüística y se relaciona directamente con el tipo de actividades propuestas dentro del aula. La capacidad de reflexionar sobre el lenguaje puede ser abordada desde diversas posturas teóricas con concepciones diferentes del lenguaje y la lengua. Pero, desde una perspectiva socioconstructiva, es necesario desarrollar la comprensión sobre el modo de construcción de un sistema de representación basándose en la capacidad que tenemos los seres humanos para poder reflexionar acerca de la construcción de nuestros propios conocimientos. En tal sentido, como ha señalado Gombert: “la metacognición engloba los conocimientos introspectivos sobre los estados cognitivos y sus operaciones, y las capacidades del individuo de controlar y de planificar sus propios procesos de pensamiento y sus producciones.” (1990: 17)

BIBLIOGRAFÍA

Béguelin, M-J. "Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica" en E. Ferreiro (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa. 2002, pp. 31-52.

Berninger, V. The "write stuff" for preventing and treating writing disabilities [The International Dyslexia Association quarterly newsletter]. Perspectives, 5, Spring, 1999, pp. 20-22.

Blanche-Benveniste, C. "La escritura, irreductible a un código" en E. Ferreiro (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa. 2002, pp. 15-30.

Ehri, L. C. "Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding" en P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.) *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1992, pp. 107-143.

"Phases of development in learning to read words by sight" en *Journal of Research in Reading*, 18. 1995, pp. 116-125.

Ehri, L. C. & Robbins, C. "Beginners need some decoding skill to read word by analogy" en *Reading Research Quarterly*, 27 (1). 1992, pp. 13-27.

Ferreiro, Emilia. [1997] *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2008 séptima edición.

"Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística" en E. Ferreiro (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa. 2002, pp. 151-172.

Ferreiro, E. y Vernon, S. *La distinción de palabra/nombre en niños de 4 y 5 años*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 58. 1992, pp. 15-28.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. [1979] *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores. 2007 vigésimotercera edición.

Gaskins, I. et al. "Procedures for Word learning: Making discoveries about words" en *The Reading Teacher*, 50, 4. 1996, pp.312-327.

Gombert, J. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF. 1990.

Gomes de Morais, Artur. "O som e a escrita. Lingua Portuguesa. O Morais" en A. G.; Albuquerque, E. B.; Leal, T.F. (Org.) Morais, A.G. (2005) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*, Belo Horizonte: Autêntica. Disponible en; <http://es.scribd.com/doc/39256026/ALFABETIZACAO-apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>.

Soares, Magda. "Letramento e alfabetização: as muitas facetas" en *Revista Brasileira de Educação* N° 25. 2004.

Teberosky, Ana. "Enseñar a escribir en la edad de la escritura". Textos, 17, p. 33-54. 1998.

"Programar la leitura e la escrita: os textos as actividades, a criança e os professores" en *Da Investigação às Práticas*, 1 (1). 2011, pp.6-23.

Vernon, S. "La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura" Tesis de doctorado. México: DIE-CINVESTAV, 1997.