

LA INCIDENCIA DEL PROCESO ALFABETIZADOR EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA Y METADISCURSIVA DE LOS ALUMNOS QUE FINALIZAN EN 1º CICLO DE ESCOLARIDAD COMÚN Y SU EQUIVALENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Ortega de Hocevar, Susana
Instituto de Lectura y Escritura
Facultad de Educación Elemental y Especial
Universidad Nacional de Cuyo
suhocevar@nysnet.com.ar, ilecesc@feeye.uncu.edu.ar

La presente ponencia explicitará los principales resultados de una investigación finalizada en marzo de 2007 denominada *“La incidencia del proceso alfabetizador en el desarrollo de la competencia discursiva y metadiscursiva de los alumnos que finalizan en 1º ciclo de escolaridad común y su equivalente en educación especial”*.

En una investigación anterior a la presente ¹ se pudo advertir que existe relación entre los logros alcanzados en la competencia discursiva y el nivel de alfabetización convencional de los niños. También se pudo apreciar la influencia que ejerce la oralidad sobre la escritura. En función de estas apreciaciones surgió en el equipo la necesidad de profundizar en esta temática y, por ello, el propósito de la presente investigación fue precisar el grado de incidencia de estas relaciones y sus implicancias didácticas. Para lograrlo obtuvimos un corpus conformado no sólo por producciones escritas de los niños sino también con indagaciones acerca del proceso alfabetizador que los mismos han tenido, para cuyo logro tuvimos que analizar cuadernos de los niños, planificaciones anuales, secuencias didácticas, el proyecto educativo institucional (en adelante PEI), observaciones de clases, como así también aplicar una encuesta a los docentes.

En esta investigación se acepta que tanto el modelo adoptado por el docente para la enseñanza del lenguaje en el primer ciclo, como el desarrollo del lenguaje oral inciden en el logro de la competencia productiva. Nos planteamos los siguientes interrogantes básicos: ¿qué nivel de alfabetización poseen los niños al finalizar el primer ciclo?, ¿cómo ha sido su proceso alfabetizador?, ¿en qué medida ha incidido el modelo de enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral y escrito en el desarrollo de la competencia productiva?, ¿el desarrollo del lenguaje oral (específicamente la producción oral) es una habilidad considerada prerequisite para el aprendizaje eficaz del lenguaje escrito (producción)?, ¿los alumnos emplean distintos tipos de enunciados y de operaciones discursivas?, ¿cuáles?, ¿favorecen estos enunciados y operaciones

¹ La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica o su equivalente en educación especial, dirigida por Ortega de Hocevar, Susana (2002-2005)

discursivas el tránsito de la oralidad a la escritura?, ¿cuáles son las estrategias didácticas más apropiadas para estimular el desarrollo de la producción?

Posicionamiento teórico

La producción de textos escritos ha recibido una gran atención por parte de distintas disciplinas: Psicología Cognitiva, Psicología del Lenguaje, Psicolingüística, Lingüística textual. Se puede decir que en la actualidad constituye un dominio de investigación importante dada la cantidad y calidad de los estudios realizados. Este interés creciente sobre los procesos involucrados en la escritura de textos está en estricta relación con la percepción de una situación de crisis en la competencia productiva de los alumnos.

La escritura es una actividad sumamente compleja compuesta de muchos procesos diferentes en los que intervienen multitud de subprocesos de distinta índole. La composición escrita presenta una considerable diferencia respecto a la producción oral. La más importante de estas diferencias radica en el hecho de que es un proceso sujeto a un mayor grado de control por parte de quien la produce ya que dispone de mayor tiempo tanto para organizar como para corregir su mensaje. Una gran parte de los estudios está centrado en la descripción de los procesos y subprocesos que intervienen en el escribir. Se disponen así de numerosos modelos explicativos de los procesos de composición escrita: Hayes y Flower (1980, 1981), De Beaugrande (1982, 1984), Scardamalia y Bereiter (1983, 1987), Scardamalia, Bereiter y Goelman (1982), Chapelle (1993), Hayes (1996), Cassany (1997). A partir de estos estudios, que han comprobado la complejidad de la escritura, se plantea el problema de cómo enseñar una habilidad tan compleja como ésta.

En la actualidad han surgido numerosos estudios acerca de la relación entre las actividades de uso de la lengua y la actividad metalingüística. En general, se postula que hay una correspondencia entre el empleo de la lengua y los conocimientos que se poseen acerca de ella. También en la enseñanza de la lengua se explora la interrelación entre actividades comunicativas y conocimiento explícito de la gramática de la lengua que se aprende. No obstante la importancia de este conocimiento y, debido a que los conocimientos sobre la lengua son complejos, se evidenció que el dominio de los conocimientos gramaticales era insuficiente para aprender a escribir, en el sentido de “redactar” o “componer” un texto escrito.

Las investigaciones lingüísticas y psicológicas recientes han profundizado en otros niveles de conocimiento de los textos y los discursos y sobre los procesos de producción. Surgen así nuevos interrogantes sobre el rol de estos conocimientos sobre el discurso: ¿qué características tienen estos conocimientos sobre la lengua?, ¿cómo se desarrollan en la situación escolar?, ¿cuáles son pertinentes para el aprendizaje de la lengua escrita?, ¿cómo se transforman los conocimientos explícitos en procedimientos verbales?, ¿permite el conocimiento de los procesos de producción asumir el control de la misma?

Son numerosos los investigadores (Camps (1990, 2000), Milian (1997, 2000), Tolchinsky (1992, 2000), Casteló Badía (1996, 2000), Guasch (1997, 2000), Allal (1992, 2000), entre otros) que han realizado importantes aportes en este campo, producto de sus investigaciones con alumnos de los últimos dos años de la educación básica, de nivel medio o polimodal y universitario. No se registran antecedentes importantes en niños pequeños pertenecientes al primer ciclo de la educación general básica. Las investigaciones realizadas con niños que cursan el primer ciclo de la escolaridad básica sostienen que no son capaces de realizar reflexiones metalingüísticas sino sólo epilingüísticas (Culioli, 1968).

Nuestra investigación (Ortega de Hocevar, 2002-05) permitió comprobar que los niños que finalizan el primer ciclo de la escolaridad básica están en condiciones de efectuar tanto reflexiones epilingüísticas como metalingüísticas y que estas a su vez pueden ser formuladas con el empleo de metalenguaje o sin metalenguaje ².

Las implicancias pedagógico-didácticas que surgen del conocimiento del proceso de producción y de la reflexión acerca del mismo requiere no sólo de un estudio exhaustivo de los procesos psicológicos implicados sino también de aspectos tales como el tipo de texto, la situación enunciativa, el sujeto de la enunciación, las operaciones discursivas, entre otros. Debido a ello profundizamos en los aportes de las más recientes investigaciones lingüísticas y psicológicas que ahondan en otros niveles de conocimiento de los textos, los discursos y los procesos de producción.

Esto, a su vez conduce a la perspectiva de análisis propuesta para la presente investigación, que es novedosa, ya que no sólo abordó la temática desde la lingüística formal sino que incorporó los aportes de la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1965, Kerbrat-Orecchioni, 1986) y de La Ontogénesis de la Enunciación (Darrault, 2000, Gómez de Erice, 2000, 2005). Tanto los estudios sobre la enunciación y el discurso iniciados en el ámbito europeo, como así también los de orientación sociocognitiva (Nystrand, 1986, 1993), que incorporan, además, los aspectos sociales y culturales en los cuales se desarrolla la comunicación y las interacciones grupales en el desarrollo de la escritura, tienen en este momento una gran incidencia en las investigaciones y propuestas de enseñanza.

Coincidimos con estos autores, y por ello se constituyeron en antecedentes importantes de nuestra investigación, en que la actividad de producir un texto no puede descomponerse en subhabilidades aisladas, que puedan ser enseñadas y aprendidas como tales, sino que deben darse simultáneamente en una situación comunicativa que le dé sentido a la actividad. Se origina, así, una actividad discursivo-comunicativa social y culturalmente situada. Esto lleva a una segunda coincidencia básica: que para lograrlo hay que dominar habilidades específicas referidas a diferentes niveles textuales y discursivos, que se deben lograr en interrelación.

² Cf. Informe final de la Investigación

Hipótesis y objetivos de la investigación

Los supuestos de partida de la presente investigación fueron:

- En el nivel de desarrollo de la competencia discursiva y metadiscursiva de los alumnos que finalizan el Primer ciclo tiene incidencia el modelo de enseñanza adoptado para el logro de dichas competencias.
- Los aportes de la perspectiva cognitiva y discursiva son de crucial importancia a la hora de evaluar y estimular el desarrollo de la producción escrita, puesto que esos insumos le otorgan al docente herramientas para comprender la diversidad de procesos cognitivos y de operaciones discursivas que debe realizar un sujeto a la hora de producir un texto.
- Es necesario e imprescindible seleccionar estrategias de enseñanza y evaluación de la producción escrita que contemplen los procesos cognitivos-lingüísticos y discursivos para favorecer el desarrollo de la competencia productiva y metaproductiva.

La hipótesis de trabajo fue: los niños cuyo proceso alfabetizador se realiza desde una perspectiva cognitiva y discursiva, al finalizar el Primer Ciclo de la escolaridad básica, deberían alcanzar mayores logros en su alfabetización convencional y, en consecuencia en su competencia productiva y metaproductiva. Es decir, deberían estar en condiciones de producir textos coherentes y cohesivos en distintas situaciones comunicativas como así también de efectuar, durante el proceso de escritura de los mismos, reflexiones metacognitivas y metalingüísticas de distintas índole que favorezcan el logro de textualizaciones más eficaces.

Objetivos

Generales:

- Determinar la incidencia de los métodos o modelos de enseñanza del lenguaje escrito aplicados para el desarrollo de las competencias discursiva y metadiscursiva, en alumnos que cursan el tercer año de escolaridad común y su equivalente en educación especial.
- Pautar criterios pedagógico-didácticos para la enseñanza y evaluación de las competencias discursiva y metadiscursiva de alumnos del 1º ciclo de escolaridad común y su equivalente en educación especial

Específicos

- Analizar de manera crítica los métodos y modelos de enseñanza y de evaluación de la producción escrita aplicados en las escuelas de educación general básica y especial seleccionadas.
- Establecer la relación existente entre el proceso alfabetizador llevado a cabo y los niveles de competencia discursiva y metadiscursiva alcanzado por los alumnos.

- Elaborar un instrumento que oriente *el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la producción escrita*.

Modelo de investigación

El presente proyecto corresponde a una investigación aplicada, de carácter descriptivo, sincrónico.

Localización: Mendoza. Escuelas comunes y especiales.

Población: alumnos de tercer año pertenecientes a dos escuelas de escolaridad común (urbanas) y a una escuela de educación especial (de débiles mentales)

Muestra: la totalidad de los alumnos, de las secciones seleccionadas, para la aplicación de los instrumentos a, b, d y e. Para la aplicación de c se seleccionarán alumnos que sean representativos de los diferentes niveles de escritura observables en cada clase.

Instrumentos: los datos serán obtenidos mediante la aplicación de distintos instrumentos:

- a- Trabajos de producción realizados individualmente por los niños.
- b- Trabajos de producción realizados en parejas.
- c- Protocolos grabados de secuencias de trabajo tanto individuales como en díadas.
- d- Observación participante.
- e- Registro de clases
- f- Encuesta a docentes de tercer año, segundo y primero y alumnos.
- g- Análisis de cuadernos de los niños.
- h- Análisis de planificaciones de los docentes.

Dado que optamos por realizar un registro sistematizado de los datos obtenido elaboramos grillas específicas para consignar los mismos mediante la aplicación de cada uno de los instrumentos. Estas grillas están conformadas por indicadores operativos que permiten establecer, con la mayor claridad posible, el cumplimiento o no de determinada acción en función de los criterios seleccionados. Si bien también hemos efectuado análisis de documentos nos inclinamos por el mismo tipo de registro a efectos de facilitar la posterior triangulación.

La elaboración de los mismos surge del marco teórico, entendido como el conjunto de teorías que nos sirvieron de fundamento para no solo explicar los antecedentes sino también para operativizar conceptos que nos permitieran establecer el necesario contacto entre teoría y empiria, empiria-teoría, en el momento de la interpretación. Concebimos este momento como un proceso cíclico, recursivo e interactivo que permite ir concretando los avances la investigación.

El análisis de los datos fue de tipo cuanti y cualitativo a través de la triangulación de la información aportada por los distintos instrumentos y contrastación intersubjetiva.

Una primera revisión del material, teniendo en cuenta como interactúan en este proceso de producción, distribución, intercambio y empleo de significados los datos obtenidos, nos ha permitido una precategorización de los mismos en dos grandes grupos:

- aquellos cuya significatividad esencial proviene del “*decir*”, es decir, la encontramos en el *discurso*: encuesta, entrevista, planificaciones, PEI.
- Aquellos que constituyen el “*hacer*”, son decir en la concreción del discurso: observación de clases, cuadernos, producciones y libros de los niños.

La triangulación de los datos provenientes de ambos grupos favoreció la objetividad y fiabilidad de las interpretaciones. Efectuaremos una síntesis de los datos obtenidos a través de la triangulación:

- No se aprecia una relación estrecha entre lo consignado en la planificación y las actividades que realizan los niños en los cuadernos. Las planificaciones son muy generales, basadas en pautas de la Ley Federal.
- El mayor énfasis en las actividades está puesto en el Eje: Reflexión acerca de los hechos del lenguaje a través de rutinas descontextualizadas que hacen a la norma en sí y no al uso reflexivo del lenguaje.
- Las actividades dominantes son individuales; sólo en algunas ocasiones se estimula la interacción entre pares a través de trabajos grupales o en díadas. Esta misma tendencia se aprecia en los libros solicitados. Son excepcionales los que incluyen trabajos en pequeños grupos o en díadas.
- En las actividades de escritura no se aprecia el trabajo del proceso, es decir planificación, textualización y escritura, salvo en una de las escuelas. Simplemente se les pide a los niños que escriban, la mayor parte de las veces palabras, oraciones o pequeños fragmentos que no alcanzan a constituirse en textos. Los libros pedidos, excepto uno, siguen esta misma tendencia.
- Las tareas de producción escrita no promueven la reflexión sobre los problemas que surgen a efectos de que los niños aprendan a proponer soluciones y tomar decisiones.
- Se han apreciado escasa tratamiento de las funciones de la lectura y la escritura, de la relación entre ambas y con la lengua oral.
- No se encuentran en los cuadernos, actividades de escritura propuestas por los libros, a pesar de que algunos ofrecen propuestas interesantes para realizar en el cuaderno o en clase, tales como contestar preguntas, preparar preguntas, investigar, hacer listas, etc. que no se ven reflejadas o retomadas por el docente, ni en los cuadernos, ni en las clases ni en la propia planificación

Conclusiones

✓ Respecto al nivel de alfabetización convencional

El análisis de las producciones infantiles permite concluir que, en general, los niños de escolaridad común han realizado un adecuado proceso de alfabetización que les permite producir y comprender textos breves y sencillos. No obstante ello presentan aún problemas específicos relacionados con el código, vacilaciones ortográficas, hipo e hipersegmentaciones, escaso o nulo uso de signos de puntuación, fallas en la cohesión y la coherencia, entre otros aspectos.

Por el contrario los niños de la escuela especial aún no han logrado la alfabetización convencional; la relación grafema-fonema es inestable lo que impide, en la mayor parte de los casos, que escriban textos legibles. También reflejan dificultades significativas en la distinción del límite de las palabras. Consideramos que ello se debe al escaso desarrollo de la conciencia léxica y a fallas en la fijación y recuperación de las representaciones ortográficas.

✓ Respecto a los modelos adoptados para la enseñanza del lenguaje escrito

El procesamiento de la encuesta hacía presumir que casi el 50% de las docentes encuestadas aplicaba modelos cognitivos para el desarrollo de la alfabetización. Algunas incoherencias en sus respuestas nos fueron anticipando que los datos provenientes del accionar en el aula, obtenidos a través de análisis de cuadernos y observación de clases nos indicarían un gran eclecticismo. Efectivamente la mayor parte emplea procedimientos y estrategias provenientes tanto de modelos tradicionales, mayormente de marcha sintética, como cognitivos aunque estos últimos con menor frecuencia.

En la escuela especial se emplean exclusivamente métodos sintéticos. Dado que los niños aún están en proceso de alfabetización temprana no están en condiciones de producir por sí mismos textos. Tampoco trabaja la docente la producción y la comprensión textual.

✓ Respecto a la relación entre el modelo de enseñanza aplicado y la competencia discursiva alcanzada por los niños

Podemos concluir que se cumple la hipótesis de trabajo. Los niños que son alfabetizados desde una perspectiva cognitiva y discursiva, al finalizar el Primer Ciclo de la escolaridad básica logran mayores avances en su alfabetización convencional y, en consecuencia en su competencia productiva y metaproductiva. Es decir, están en condiciones de producir textos coherentes y cohesivos en distintas situaciones comunicativas como así también de efectuar, durante el proceso de escritura de los mismos, reflexiones metacognitivas y metalingüísticas de distintas índole que favorecen el logro de textualizaciones más eficaces.

Esta apreciación se evidenció en general en todas las escuelas de escolaridad común y con la mayor parte de los alumnos no así en la escuela especial que es precisamente en la que aplica casi exclusivamente una metodología tradicional.

La escuela que obtuvo mejores resultados, cuyas producciones nos sorprendieron tanto por su coherencia como por sus temas y extensión, está monitoreada por una coordinadora de ciclo que intenta por todos los medios que las docentes a su cargo trabajen con la misma metodología desde el Nivel Inicial a Tercer año. Esto constituye un argumento fuerte a favor de la relación existente entre la metodología adoptada por el docente y los logros alcanzados por los niños.

Bibliografía

- ALLAL, L. (2000). Regulación metacognitiva de la escritura en el aula. En Milian, M y Camps, A. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- BAQUERO, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique
- BENVENISTE, E. (1971). *Problemas de Lingüística general I*. México: Siglo XXI editores.
- BENVENISTE, E. (1977). *Problemas de Lingüística general II*. México: Siglo XXI editores.
- BELINCHÓN, M. , IGOA, J.M. y RIVIÉRE, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta
- BRASLAVSKY, B. (2004). *¿ Primeras letras o primeras lecturas? Una Introducción a la Alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BRASLAVSKY, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza
- CAMPS, A.(1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Revista Infancia y aprendizaje*, 49,3-19.
- CAMPS, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLÓ, M.(2002).De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos. Estudios de Lengua y Literatura*. Volumen XXXV, N° 51-52,149-162.
- CATACH, N. (comp.) (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa
- COOK-GUMPERSZ, J. (comp) (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós
- CUETOS VEGA, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- DARRAULT, I. (1991). La prevención en la escuela. *Revista La Hamaca*, Buenos Aires. I,1
- DARRAULT, I. (2000). *La ontogénesis del sujeto enunciator*. Mendoza: FEEyE
- DOMÍNGUEZ, G. Y BARRIO, J. L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto 1 Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- GÓMEZ DE ERICE, M. V. (2005). *La ontogénesis de la enunciación*, Mendoza, FEEyE.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1991). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette,
- LACON DE DE LUCIA, N. y Ortega de Hocevar, S. (2003), *Producción de textos escritos*. Mendoza: EDIUNC.
- MARINKOVICH, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos. Estudios de Lengua y Literatura*. XXXV, 51-52,217-230
- MILIAN, M y CAMPS, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- NYSTRAND, M. (1986). *The Estructure of Written Communication*. London: Oxford University Press.
- ORTEGA DE HOCEVAR, S. (2003). *Lenguaje y fracaso escolar*. Mendoza: FEEYE.
- ORTEGA DE HOCEVAR, S. (2005). La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial. Informe final. Mendoza: SECYT. Universidad Nacional de Cuyo.
- PIPKIN EMBON, M. (2001). Interacción entre niños y comunicación escrita. *Memorias I Coloquio Internacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*. Cartagena de Indias.
- RIBAS, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupos: análisis de la utilización de las pautas de revisión. En Camps, A (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Textos. 51-68
- ROSENBLATT, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto 1 Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- VEGA M. de, CUETOS, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid. Trotta.