

Vivencia concreta de un aprendizaje constructivo

Norma B. Desinano*

Introducción

La investigación que se describe en este trabajo se planteó prioritariamente ante la necesidad de validar un recurso didáctico y una estrategia de trabajo congruente con el encuadre teórico constructivista, que permitiera orientar a docentes y futuros docentes en la elaboración y/o reelaboración de los conceptos sobre aprendizaje en el campo de la alfabetización. La investigación no se circunscribió al aspecto del que el artículo da cuenta, pero consideración que éste era probablemente el de más peso en relación con el proceso de formación docente, en tanto marca un punto de partida válido y con amplias perspectivas.¹

El presente trabajo incluye una caracterización general de la problemática, el objetivo, la descripción de la muestra con la que se trabajó, las variables que se consideraron y un informe breve del desarrollo. Finalmente, se exponen las conclusiones y sugerencias que el trabajo permite proponer en relación con el tratamiento del mismo tipo de problemas en el proceso de formación docente.

Caracterización general de la problemática y problema específico

El encuadre teórico constructivista marca claramente una postura ante la situación de aprendizaje, que plantea una actividad de descubrimiento y elaboración por parte del sujeto que aprende. Sin embargo, es importante reconocer que los docentes no somos muy proclives a aceptar todas las consecuencias que se desprenden de este postulado y que, en la medida en que se trata de un proceso cuyas manifestaciones externas son a veces mínimas, olvidamos frecuentemente qué se está produciendo ante nuestros ojos. Cuando, como ocurre en la alfabetización, existe una sólida tradición previa que ha encasillado ese aprendizaje en métodos, recursos de aprendizaje y comportamientos docentes rígidos y estereotipados, el conmovimiento esa estructura de supuestos saberes sobre el aprendizaje se transforma en una tarea muy ardua, más allá de la buena voluntad de los formadores de docentes y los docentes mismos.

Es así como durante bastante tiempo, cuando llegaba con los alumnos maestros o con los docentes en ejercicio, al momento en que, además de estudios exhaustivos de material bibliográfico y de cuidadosos análisis de producciones infantiles, había que realizar evaluaciones y propuestas didácticas concretas, se demostraba qué poco o nada se había aprendido realmente. Las confusiones típicas pasaban por:

* Facultad de Humanidades y Artes. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Rosario.

¹ Sobre la planificación común de un curso para la actualización docente sobre el tema de lectoescritura inicial, los miembros de la cátedra de Psicolingüística de la Licenciatura en Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR, de la que soy titular, realizaron la misma experiencia, lo que permitió ampliar la muestra inicial que yo había controlado.

- ✓ la existencia de un “método de Emilia Ferreiro, psicolingüístico o psicogenético”;
- ✓ la posibilidad de encarar ese “método” **puro** o **mezclado** con los métodos tradicionales;
- ✓ la posibilidad *a priori* de establecer categorías de alumnos modelizadas en relación con las hipótesis;
- ✓ la posibilidad de establecer cronogramas de trabajo para todo el año escolar presuponiendo el pasaje de uno a otro tipo de hipótesis como predecible y generalizable a todos los sujetos.

Esta temática no es nueva para quienes trabajamos en relación estrecha con docentes primarios. En todos los casos la construcción del conocimiento quedaba convertida en simple enunciado para el maestro y, probablemente, los niños siguieran construyendo, si podían, en soledad, durante otro año escolar.

La realidad estaba muy lejos de un posible objetivo que implicara la presencia de un docente preparado para orientar –en el sentido en que lo aplican Bruner o Vigotsky– al niño a lo largo de ese proceso de conocimiento, concentrando su atención en los conflictos, proponiendo puntos de vista alternativos, sugiriendo argumentos para la reflexión personal.

En el caso de los docentes no es posible esperar que a lo largo del tiempo y en sucesivas confrontaciones con la realidad llegue a establecer la validez de la propuesta del encuadre constructivista en el campo de la alfabetización: el tiempo, los tiempos, no pueden ser malgastados inútilmente.

Del conjunto de confusiones enunciado más arriba, traté de extraer un rasgo común que permitiera establecer un programa y recursos para superarlo, recursos cuya validez pudiera ser comprobada por lo menos a partir de ciertas tendencias en una investigación de tipo cualitativo.

El problema sustantivo puede enunciarse del siguiente modo:

Los adultos –especialmente aquellos que tienen experiencia en alfabetización según las pautas de los métodos tradicionales– tienen graves dificultades para dejar de lado una concepción adultomorfa del sistema de escritura, de sus reglas constitutivas y de sus condiciones de uso.

La investigación

Objetivo

Dadas las características del problema enunciado, el objetivo de la investigación se planteó como la posibilidad de lograr que ciertos recursos didácticos, utilizados en situaciones de aprendizaje bien definidas, llevaran al docente a la realización de un proceso constructivo analógico respecto del que realiza el niño. Pensó en distintos recursos y técnicas que obligaran, por sus características, a que los adultos ocuparan el lugar del no saber para resolver una situación problemática en el terreno de la lectura. Esta actividad se propone a menudo a docentes y a padres, pero se lo hace en forma breve y a

título de ejemplificación, p.e. al encontrarse frente a otros sistemas de escritura; pero, que yo conozca, no ha sido trabajada la situación problemática con este tipo de recursos permitiendo al adulto realizar un proceso de hipotetización relativamente complejo. O bien si se lo ha hecho no ha aparecido en la bibliografía sobre el tema.

Variables

En la situación de aprendizaje concreta se tomaron en cuenta el tipo de hipótesis que elaboraban los adultos, el recorrido que realizaban para encontrar una hipótesis valedera y las explicaciones que daban para fundamentar sus hipótesis. Una vez resuelta la situación problemática se procedía a un segundo proceso de elaboración, destinado a dar cuenta de las relaciones que pudieran establecer entre sus propios procesos de construcción y los observados concretamente en los niños o los leídos a través de la bibliografía. Esto plantea que las variables que se controlaron fueron:

- ✓ hipótesis realizadas por los adultos;
- ✓ fundamentación de las hipótesis;
- ✓ resultados de la contrastación de ambas con las respuestas infantiles a la situación problemática real en la alfabetización.

Los elementos indicadores que permitieron controlar las variables fueron:

- ✓ aparición de hipótesis;
- ✓ tipo de hipótesis;
- ✓ fundamentación basada en criterios similares o distintos de los infantiles;
- ✓ reconocimiento / no reconocimiento del paralelismo de los procesos por señalamiento concreto de las semejanzas.

Instrumento

El instrumento diseñado fue una oración "escrita" en una clave compuesta por banderas y puntos colocados en distintas posiciones alrededor de las banderas. El texto decía "Ese pino es muy alto" y estaba ubicado debajo de una imagen muy esquemática de un paisaje en el que aparecían una loma, tras la cual salía el sol, en el cielo había una nube y un pájaro volando, en primer plano se veían un conejo y una flor, en el plano medio había un pino. La consigna era "leer" el texto del mismo modo que un niño no alfabetizado trata de leer el sistema de escritura. Después de trabajar bastante elaborando distintas hipótesis se les facilitaba un nombre propio –Paula, el nombre de la supuesta niña que estaba aprendiendo a leer en ese sistema– y otros nombres de familiares –Susana, Tomás, Noelia y Emilio– hasta que llegaban a resolver la lectura del texto. La clave no tomaba en cuenta los blancos de palabra ni las convenciones periféricas de nuestro sistema como el uso de mayúsculas y de puntuación, pero sí mantenía la linealidad.

Muestra

Dados el encuadre y las características de la investigación consideré más adecuado no plantear la cuestión de la representatividad de la muestra que se tomaría de base para establecer las conclusiones, sino que, dentro de un planteo reconocido en la investigación en Ciencias Sociales, me limité a establecer las conclusiones acerca de la muestra en sí, sin plantear en ningún momento la posibilidad de hacer un cálculo probabilístico acerca de la validación del recurso en relación con el universo de los docentes y futuros docentes.

La muestra a la que se hace referencia estuvo compuesta por un grupo de 30 alumnos de tercer año del Magisterio de Educación Básica, un grupo de 32 alumnos del segundo año del Profesorado para la Enseñanza Primaria y 5 grupos de docentes de distintos grados de escuelas primarias y preescolares de entre treinta y cuarenta miembros cada uno, de escuelas de Rosario y de su zona de influencia, correspondientes a la administración nacional, provincial y privada. En todos los casos quienes teníamos a nuestro cargo la realización de la experiencia, hacíamos la propuesta de trabajo, pedíamos la formación de grupos de aproximadamente cinco participantes y entregábamos a cada grupo una fotocopia con el instrumento descrito más arriba. En todo momento la propuesta se presentó como una instancia lúdica lo que permitió la creación de un muy buen clima de trabajo y un intercambio fluido entre los participantes, en algunos casos lleno de humor. Aproximadamente cada diez minutos se pedía a cada grupo que expusiera sus conclusiones hasta ese momento y la fundamentación de las mismas. Después de los primeros treinta minutos de trabajo se les facilitaba el primer nombre propio y a partir de allí se continuaba del mismo modo.

Desarrollo

En todos los grupos se dieron las siguientes constantes:

- ✓ siempre se plantearon hipótesis, en ningún caso se pensó que allí "no decía nada";
- ✓ las hipótesis siguientes fueron apareciendo sucesivamente:
 - el texto era predecible a través de la imagen;
 - el texto era en realidad el listado de los nombres de los elementos que aparecían en la imagen (esta hipótesis era plausible dado que había una bandera por cada consonante, siete en total, y en la imagen había siete elementos);
 - existía una relación figural de lo escrito con las características de los elementos que aparecían en la imagen.

La **fundamentación** de la **primera hipótesis** fue realizada por los docentes sobre la base de que si el texto estaba junto a una imagen, indudablemente tendrían algo que ver entre sí. Respecto de la **segunda hipótesis** se planteó el hecho de que en el intento de dar forma a la primera

se advirtió que cada uno de los participantes del grupo daba una versión textual distinta a partir de la imagen y fundamentaciones no coincidentes, por lo que pensaron que si el sistema debía decir lo mismo para todos había que buscar una relación más estable entre la imagen y el texto. El número de elementos de la imagen coincidía con el de las banderas del texto, es decir, de consonantes, y fue así como llegaron a la segunda hipótesis.

Esta segunda hipótesis se veía complementada en muchos grupos por la **tercera**, ya que, en el afán de fundamentar la relación establecida, comenzaban a buscar en la escritura rasgos que coincidieran con alguna característica de los elementos de la imagen. Así entonces como las banderas que representaban a las consonantes acompañadas por las vocales *e-i* tenían puntos colocados sobre ellas, en tanto la *e*, la *o* y la *u* eran puntos colocados respectivamente en medio a abajo de las banderas, los participantes justificaban sus hipótesis diciendo que los nombres de los elementos "elevados" en la imagen, el pino, el sol, la nube, el pájaro, se correspondían con las primeras banderas; y el conejo, la flor y la loma, con las banderas citadas en segundo término. En otros casos la justificación pasó por el hecho de que los nombres aparecían ordenados de izquierda a derecha de acuerdo con el mismo ordenamiento aproximado en que los elementos aparecían en la imagen. Finalmente hubo casos en que se dieron explicaciones mucho más elaboradas, generalmente por parte de miembros aislados de un grupo, y que no eran compartidas por los demás.

Cuando se les facilitó el primer nombre propio pudieron empezar a establecer las características del sistema y se dieron algunas dudas respecto de reglas periféricas –en este caso ortográficas– ya que la *i* de pino fue escrita de la misma manera que la de muy, lo que produjo desconcierto hasta que se descubrió que se daba una regla inversa a la del sistema convencional, pero tan válida como ella. En este momento, pero sólo en tres de los cinco grupos hubo intentos de hipótesis silábicas.

Finalmente sobre la base de un artículo bastante antiguo de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1981), aparecido en **Lectura y Vida**², propusimos la contrastación de la experiencia y de las hipótesis elaboradas con la esquematización del proceso en los niños, que presentan las autoras.

Conclusiones

El comportamiento de los sujetos durante la experiencia permitió establecer que tanto la situación problemática planteada como el recurso utilizado eran adecuados para promover un proceso que puso a los docentes en una situación análoga a la del niño, por lo menos en el ámbito de lo que podríamos llamar una microexperiencia. No quedaron dudas acerca de que todos los grupos formularon hipótesis y las fundamentaron intentando dar cuenta de una posible convencionalidad que desconocían.

Es conveniente señalar aquí un hecho que resulta de interés especial. Cuando se planteó la posibilidad de esta investigación se tuvo en cuenta lo expresado por Emilia Ferreiro (1987), acerca de las actitudes de los adultos

² **Lectura y vida**, Año 2, 1, p. 6-14.

analfabetos y de sus hipótesis sobre el sistema de escritura, por lo que pensé que era posible que surgieran normalmente entre los docentes algunas de las hipótesis ya estudiadas en los niños. Lo que no esperaba fue la regularidad con que dichas hipótesis aparecieron en todos los grupos y la similitud de las fundamentaciones utilizadas. Cuando, terminada la experiencia, pregunté al margen de ella a los docentes si no se les había ocurrido plantearse desde el principio una hipótesis alfabética, ya que se trataba de un sistema que ellos ya conocían bien, la respuesta más común fue que lo habían pensado, pero que finalmente la habían desechado porque "no podían combinar los signos (banderas y puntos) ni con letras ni con sílabas", porque "no sabían donde dividir el texto" y otras respuestas del mismo tenor. Creo conveniente hacer notar que se plantea aquí, desde otro ángulo, el mismo problema de la relación de la parte con el todo, que en el caso de los niños adquiere otras características pero siempre alrededor del mismo conflicto.

Los criterios con que los docentes fundamentaron sus hipótesis guardan una similitud concreta con las relaciones que establecen los niños entre la forma de la escritura y los referentes representados. Incluso la elaboración de algunas justificaciones implicó un arduo proceso creativo para dar visos de sistematicidad a relaciones altamente arbitrarias.

Finalmente en relación con el reconocimiento de las similitudes entre los procesos de los niños y algunas de las características, por lo menos, de la experiencia realizada por los sujetos de la misma, la lectura del texto de Ferreiro y Teberosky, ya citado, resultó un recurso adecuado. En algunos casos los sujetos habían tomado conocimiento previo de aspectos del encuadre teórico, pero manifestaron que solamente cuando se resumió la experiencia al terminar el trabajo con cada grupo habían advertido la relación entre sus propias propuestas y lo que se decía de los niños en ese encuadre teórico. Se trazó un paralelo entre las hipótesis investigadas, y las hipótesis y sus fundamentaciones surgidas de la experiencia, lo que dio lugar a que los sujetos reflexionaran desde un punto de vista un poco distinto acerca del proceso tal como se daba en los niños.

Obviamente la investigación permitió validar la situación de aprendizaje diseñada y el recurso utilizado en relación con el objetivo propuesto, pero no garantiza, ni lo pretendía hacer, que se diera una superación del problema enunciado al iniciar esta reseña, es decir superar la visión adultomorfa del sistema y de sus reglas y de sus condiciones de uso. Esto último podrá ser el resultado de otros aprendizajes y del seguimiento puntual de los procesos cumplidos por los niños en el ámbito escolar; pero es evidente que la experiencia permitió igualmente avanzar sobre el problema principal. Los sujetos de la muestra pasaron por una experiencia desestructurante en la medida en que sus comportamientos y sus conclusiones fueron similares a las de los niños a partir de la semejanza de la situación problemática enfrentada. Este solo hecho, la posibilidad de poner en evidencia lo precario del lugar del saber, resultó importante para iniciar sobre esta base más flexible, el estudio y análisis del encuadre de la teoría psicogenética en relación con el dominio del sistema de escritura.

Bibliografía básica

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura**. México, Siglo XXI.
Bruner, J. (1984) **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid, Alianza.

Referencias bibliográficas

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1980) "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos." En **Lectura y Vida**, Año 2, **1**, 6-14.
Ferreiro, Emilia (1987) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires, CEAL.