

## ALFABETIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA EN NIÑOS DE ESCOLARIDAD ESPECIAL.

Giordano, Carmela  
Instituto de Lectura y Escritura  
Facultad de educación Elemental y Especial – UNCuyo  
[carmelamgiordano@yahoo.com](mailto:carmelamgiordano@yahoo.com)

La presente ponencia se enmarca en el Proyecto de investigación “*La incidencia del proceso alfabetizador en el desarrollo de las competencias discursivas y metadiscursivas de los de alumnos de educación básica común y/o su equivalente en educación especial*”

La investigación fue realizada en escuelas de la provincia de Mendoza en el período 2005-2006. Los resultados que se presentan fueron obtenidos en una escuela de especial de la modalidad de débiles mentales.

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos fue necesario caracterizar el nivel de alfabetización alcanzado por los alumnos y comprender la implementación y práctica ejercida por los docentes para lograrlo. Esto hizo necesario que se seleccionaran distintos instrumentos que permitieran indagar sobre estos aspectos: encuesta a los docentes, planificaciones, PEI, cuaderno de los niños, observación de clases, entre otros.

Consideramos a la educación especial como práctica profesional, que implica resolver problemas y buscar innovaciones de forma reflexiva, que se proyecten directamente en las aulas.

No se encuentra en el espíritu del equipo trabajar desde la psicología comparada, se toman aportes de la psicología cognitiva, considerando que el sujeto tiene una estructura cognitiva potencial, que lo hace apto para reconstruir el conocimiento elaborado por la humanidad y, además puede poner en funcionamiento estructuras cognitivas en la interpretación de la experiencia, y aplicar estrategias adecuadas a la resolución de problemas.

Desde esta perspectiva se explica el proceso en su conjunto, y, se ponen en relieve los componentes cognitivos del proceso productivo cuyo desarrollo y mejora están íntimamente relacionado con la enseñanza.

Aparece como relevante clarificar que una persona alfabetizada domina tanto el lenguaje hablado como el escrito, ya que se espera que hable con fluidez, demuestre su dominio del lenguaje hablado de la misma manera que puede leer y escribir con solvencia (Cf. Ortega de Hocevar, 2003:69)

El logro de la alfabetización convencional es uno de los procesos que debería estar internalizado durante el transcurso de la escuela especial. Los resultados obtenidos indican que para ello es necesario que se produzca un cambio en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura inicial.

La investigación se llevó a cabo con alumnos que estaban por finalizar segundo ciclo teniendo en cuenta dos requisitos mínimos: a- que estuvieran en condiciones de realizar producciones escritas, y b- que las dificultades del lenguaje oral no interfirieran significativamente en su alfabetización. La selección de los niños de la muestra fue realizada con este criterio.

La docente posee título específico de educación especial. Se desempeña en los años equivalentes al primer ciclo de la escolaridad común y posee una experiencia de dos años en ese grado.

Los datos obtenidos a partir de la aplicación de los distintos instrumentos fueron sistematizados en grillas. Posteriormente se realizó la triangulación de todas las fuentes según los siguientes criterios:

- ¿Qué dice la docente? Encuesta
- ¿Qué escribe? Planificación, secuencia, PEI
- ¿Cómo lo concreta? Cuadernos, registro de observación de clases
- ¿Con qué medios? Libro, otros. En este caso no se solicitan libros. Se trabaja con copia del pizarrón y fotocopias que pega la docente en el cuaderno.

Iremos consignando los resultados según los indicadores elaborados:

### **Concepciones respecto a la alfabetización**

Todos los ítems seleccionados en la encuesta por la docente manifiestan entre sí una incoherencia interna ya que se posiciona simultáneamente en dos paradigmas distintos; esto nos permitiría concluir que desde el punto de vista teórico todavía no ha construido una conceptualización precisa de alfabetización y que fluctúa entre lo que tiene internalizado en tanto matrices de aprendizaje, lo recibido en su formación docente y lo que pueda haber recibido a través de cursos de capacitación y actualización.

Tanto los datos consignados en su planificación como lo observado en las clases y en los cuadernos de los niños nos permiten concluir que su trabajo se posiciona claramente en el Paradigma I. Para ejemplificarlo haremos una breve síntesis de cada uno de los ítems.

#### *a- Con respecto a la lectura*

- La mayor parte de las actividades de lectura se ubican en el plano de la decodificación, la docente lee el texto y los niños escuchan, acciones destinadas a la comprensión se limitan a la formulación de preguntas muy simples, todas explícitas.
- No se observó la realización de actividades que permitieran el uso creativo ni exploratorio de la lectura.
- Los alumnos más dispuestos hacían un análisis sistemático de las palabras en unidades sonoras asociando el símbolo escrito con el sonido. En ninguno de los casos se dispusieron a reconocerla palabra a partir del cotexto o el contexto.

b- *Con respecto a la escritura*, si bien la docente manifiesta su pertenencia al paradigma II las actividades observadas apuntan exclusivamente a:

- Pasar al pizarrón
- Los compañeros y la docente dictan.
- La docente solicita que relea cuando aparece error.
- Se escribe por oraciones.
- Los demás copian.
- El borrador mental ( planificación, contenido intención) de lo que va a escribir la realiza el docente al dar la consigna del trabajo
- El alumno realiza poca planificación de lo que va a escribir, realiza esta tarea como un problema de preguntas y respuestas, mantienen la producción escrita con ayuda externa, la concentración está puesta en aspectos formales del texto ( grafía ortografía).
- Todos los cuadernos son casi iguales. Lo que podría inferirse que no se da la posibilidad de textos escritos diferentes, individuales y personales.
- No hay correcciones puntuales en los cuadernos.
- No se realiza relectura de la producción.
- Las variables internas (conocimiento previo de las restricciones lingüísticas y del tema de la escritura) solo pueden ser reconocidas en el alumno que pasa a la pizarra, cuando la mediación docente lo permite.
- Las variables externas (contexto comunicativo) facilitan el acompañamiento en la escritura de la pizarra.
- Los acompañamientos que realiza el docente están referidos en menor grado a los contenidos temáticos y, en mayor grado a lo ortográfico.
- No se observó ni en las clases ni en los cuadernos actividades que hicieran referencia al posible destinatario del mensaje.
- El contenido sobre el tema a escribir hace referencia a las efemérides o se encuentran en relación con el área de ciencias sociales o naturales. En su gran mayoría con relación a contenidos conceptuales, por lo general son descriptivos.
- La estructura formal de la oración ( no se producen textos) la produce el alumno. Para la toma de decisiones se busca la mirada y aprobación del docente, que le ayuda a comprender y realizar el proceso de organización lineal en el papel, puntualizando tanto en las exigencias perceptivo motoras como en las cognitivas lingüísticas ( elección léxica, construcción morfosintáctica).
- La cohesión y coherencia discursiva se ven en la fase de “revisión”.
- El interés puntual del escribiente apunta a la escritura correcta de las palabras (ortografía) siguiendo la ruta fonológica; aparecen conflictos en aquellos casos que, por ejemplo, un sonido que puede representarse con más de un grafema, es entonces

donde se busca la aprobación o no del docente. No se observaron intentos de búsqueda de memoria ortográfica de la palabra.

### **La alfabetización y la práctica docente**

Nuevamente se da la contradicción entre el decir y el hacer. Las respuestas seleccionadas por la docente en la encuesta permitirían inferir que adhiere al Paradigma II pero las acciones de implementación seleccionadas giran en torno a los ejercicios que desarrollan destrezas perceptivo-motrices, el paso de un código a otro, la copia y el dictado, entre otras. Tampoco se pueden apreciar indicadores que nos permiten visualizar cómo concreta su concepción de alumno debe ser activo y maestro un mediador.

No solicita libro de lectura porque los alumnos son de bajos recursos y no traen materiales a la escuela. No se aprecia si ha seleccionado alguna estrategia para superar esta dificultad.

#### ***- La alfabetización y su relación con el medio***

Si bien la docente en la planificación considera que la familia tiene que tener un rol activo y que el medio incide en el proceso de alfabetización, las actividades planificadas y concretadas no se condicen con esta postura. No implementa estrategias que permitan la participación de la familia (libro viajero, comunicaciones, participación de la familia, etc.)

#### ***- La alfabetización y el desarrollo de la competencia discursiva y metadiscursiva***

Las respuestas de la docente nos permiten visualizar una docente reflexiva que pone su mayor esfuerzo de revisión y corrección en las actividades de planificación (para la escritura) y en las de postlectura, con empleo de metalenguaje. La interpretación de los datos provenientes de las otras fuentes nos da otro perfil: una docente que centra su accionar en actividades vinculadas al código en sí mismo que sólo corrige los aspectos formales: ortografía, caligrafía, prolijidad. Tampoco se observan la aplicación de estrategias destinadas al desarrollo de la lo metadiscursivo.

#### ***- Dificultades***

La docente consigna en la encuesta que sus mayores dificultades están dadas la falta de interés y el escaso o nulo apoyo familiar. Con respecto a esto ya hemos señalada que no aplica estrategias que le permitan superar esta dificultad.

#### ***A modo de cierre***

Para finalizar diremos que de los resultados obtenidos se puede concluir que

- La planificación y claridad del docente son relevantes, en los procesos de alfabetización, así como imprescindible su mediación en las posibles situaciones que se le plantean al

alumno. La falta de coherencia en las conceptualizaciones que posee esta docente se refleja claramente en su práctica docente.

- Esta práctica no favorece en el proceso de alfabetización, hecho que se aprecia en los escasos avances que tienen los alumnos de la muestra tanto en lectura comprensiva como en producción de textos.
- En estos dos aspectos se puede afirmar que los niños están en vías de concretar niveles de alfabetización vinculados exclusivamente con el que en nuestra investigación hemos denominado paradigma I. Es decir, el esfuerzo está centrado en la codificación y en la decodificación.
- Para favorecer los procesos metacognitivos y metalingüísticos es necesaria la interacción entre los alumnos y el docente en los procesos de planificación, textualización y revisión individual y conjunta.
- Son las reflexiones sobre el lenguaje las que le permiten a los niños internalizar los conocimientos explícitos acerca de la lengua que permiten avanzar en sus textualizaciones.
- Esto se concreta por la mediación y enseñanza sistemática por parte del docente.
- Debido a ello estos niños no están en condiciones de realizar reflexiones metacognitivas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BENVENISTE, E. (1971). *Problemas de Lingüística general I*. México: Siglo XXI editores.

BENVENISTE, E. (1977). *Problemas de Lingüística general II*. México: Siglo XXI editores.

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.

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.

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 enunciador*. 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. et al. (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.
- 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.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.