

El trazo recurrente como tránsito de la escritura no convencional a la escritura convencional

Jesús David Medina Fuenmayor

Universidad del Zulia

Facultad de Humanidades y Educación / Escuela de Letras

jesusdavid59@hotmail.com



Synergies Venezuela n° 7 - 2012 pp. 77-90

Resumen: En el presente trabajo de investigación se aplicó una propuesta de enseñanza del lenguaje escrito en la escuela de educación inicial Jardín de Infancia Evelia Ferreira de Inciarte. Dicha propuesta contiene actividades de interacción con textos completos insertados en situaciones comunicativas reales. En ese análisis se obtuvo como dato importantísimo un tipo de trazo, cuya aparición constante evidencia que los chicos han creado su categoría perceptual de escritura, a partir de la cual son capaces no sólo de diferenciar ciertas grafías de otros trazos, sino de reconocer en ellas sus distintos valores o significaciones (grafemas) en contextos. El trabajo estuvo sustentado teóricamente en Tononi y Edelman (2002); Bruzual (2002), Jolibert (2001), Solé (2001), Ferreiro y Teberoski (1988) y Pellat (1996). Ésta es una investigación cualitativa, de tipo investigación acción, con sistematización de experiencias como diseño de investigación. El hallazgo más relevante es la propuesta de un concepto, denominado *trazo recurrente*, el cual explica una de las formas cómo el niño aprende el lenguaje escrito y anuncia la aparición de la categorización perceptual escritura.

Palabras clave: trazo recurrente, categorización perceptual escritura, escritura no convencional.

Le *trait récurrent* en tant que passage de l'écriture non conventionnelle à l'écriture conventionnelle

Résumé: Dans ce travail de recherche une proposition d'enseignement du langage écrit a été appliquée dans un établissement d'éducation préscolaire, l'École Maternelle Evelia Ferreira de Inciarte. Cette proposition comprend des activités d'interaction avec des textes complets insérés dans des situations réelles de communication. Dans l'analyse, nous avons obtenu une donnée d'une importance considérable: un type de trait, dont l'apparition persistante met en évidence que les enfants ont créé une catégorie perceptuelle d'écriture, à partir de laquelle ils sont capables, non seulement de différencier certaines graphies d'autres traits, mais aussi d'en reconnaître leurs différentes valeurs ou significations (graphèmes) en contexte. Le travail est fondé sur les théories de Tononi et Edelman (2002); Bruzual (2002); Jolibert (2001); Solé (2001); Ferreriro et Teberoski (1988) et Pellat (1996). Il s'agit d'une recherche qualitative, du type recherche- action avec systématisation d'expériences. Le résultat le plus significatif est la proposition d'un concept appelé *trait récurrent*, qui traduit l'une des formes à travers lesquelles l'enfant apprend le langage écrit et annonce l'apparition de la catégorisation perceptuelle de l'écriture.

Mots-clés : trait récurrent, catégorisation perceptuelle de l'écriture, écriture non conventionnelle.

*The recurrent mark: transition from
non conventional writing to conventional writing*

Abstract: This paper presents a written language teaching proposal that was applied in the kinder garden Evelia Fereira de Inciarte. This proposal contains activities interacting with whole texts inserted in real communicative contexts. A major important data was obtained, a type of mark that constantly appears and demonstrates that children have created their perceptual category of writing, thereafter they are not only able to differentiate certain marks but to recognize some of them and their different meanings in context. This research was based on Tononi and Edelman(2002), Bruzual (2002), Jolibert (2001), Solé (2001) and Pellat (1996). It is a qualitative research and an action research type, having a system of experiences on its design. The most relevant result is the conceptual proposal of *recurrent mark* which explains the way a child learns written language and shows the beginning of the perceptual categorization of writing.

Key words: recurrent mark, perceptual category of writing, non conventional writing.

Introducción

Desde 2006 hasta hoy hemos investigado sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en educación inicial. Muchos textos de didáctica de la escritura consultados y largas estadias en distintos planteles educativos de la ciudad de Maracaibo (Venezuela), nos dan actualmente la madurez para difundir y defender ciertos datos, cuya persistente aparición, nos ha obligado a conceptualizarlos, caracterizarlos y analizarlos. Uno de ellos, el que nos convoca en este trabajo precisamente, es: *el trazo recurrente*. Este dato surge constantemente cuando se parte de la concepción de que la escritura no convencional es realmente un primer esfuerzo del infante por comunicarse (decir algo a alguien en un contexto real).

En las distintas entrevistas realizadas a más de treinta docentes de educación inicial, todas comparten y reconocen como escritura los trazos libres (espontáneo) de los infantes. Sin embargo, nuestra convivencia en los planteles de educación inicial y nuestras observaciones directas en el aula evidencian que las docentes, en la práctica, no creen realmente en este tipo de escritura; pues al momento de “enseñar a escribir”, comúnmente dejan de lado ese proceso de trazados libres, para revivir los viejos fantasmas del apresto, de ejercicios de motricidad fina, fijación y reconocimiento de grafías, producción de grafías a partir de ejercicios caducos como la unión de puntos o el repaso. Pareciera que las maestras observadas conciben la escritura no convencional como el medio a través del cual se le permite a los párvulos expresarse por escrito mientras no conozcan y reconozcan los trazos de la escritura del adulto. No se observan estrategias de enseñanza que faciliten el tránsito entre una y otra escritura. Normalmente ocurre lo contrario: el sacrificio de una escritura por la otra.

Esta dificultad manifiesta de las maestras para vincular la enseñanza de la escritura convencional con (o a partir de) la escritura no convencional de los párvulos, las obliga muchas veces a recurrir a los métodos tradicionales

(silábico, alfabético, de la palabra total, etc.). Notamos en nuestras observaciones la ausencia de estrategias de enseñanza que partieran de textos completos y de situaciones reales de comunicación. Es así como diseñamos una propuesta de enseñanza del lenguaje escrito cuyas actividades cumplieran con estos parámetros. Como las actividades debían ser aplicadas en escenarios reales, incluimos en nuestra propuesta un trabajo previo con las docentes con el objetivo de modificar sus concepciones sobre la escritura y las estrategias para su enseñanza. En este sentido, el artículo está estructurado en dos partes. La primera da cuenta del método de trabajo seguido y del fundamento teórico en el que nos afianzamos para el diseño de la propuesta. La segunda parte proporciona los resultados de nuestra investigación, los cuales por razones de espacio expondremos a partir de un caso específico (los trabajos de un niño). Al final destacaremos algunas conclusiones.

Propuesta de trabajo: metodología y fundamento teórico

El trabajo previo con las docentes se desarrolló a través de talleres y reuniones el año escolar previo al de la aplicación de la propuesta, la cual comprendió el año escolar 2011 - 2012. En estos encuentros se compartían experiencias y lecturas, tratábamos de explorar las concepciones de las docentes sobre los actos de leer y escribir, así como sobre la didáctica del lenguaje escrito. Notamos que las maestras concebían el acto de leer como reconocer grafías y el de escribir como producir grafías. Al creer que leer es solamente descifrar (reconocer formas) y escribir es trazar adecuadamente grafías e insertarlas correctamente en unidades lexicales, se produce una conceptualización errada de la unidad lingüística con la que al fin y al cabo trabajan las maestras de educación inicial para enseñar el lenguaje escrito: *el grafema*. En efecto, pudimos constatar que la mayoría de las docentes de educación inicial con las cuales compartimos en nuestros procesos de investigación, definen *grafema* 'como sinónimo de letra'. Otras prefieren interpretarlo como 'representación de un fonema'. Asumir el grafema como la letra o como la representación de un fonema es de alguna manera limitar su significación y posibilidades de explotar la riqueza de la escritura en los procesos de aprendizaje (Jolibert, 2001; Pellat, 1996). Este era el primer obstáculo que debíamos superar.

Para Pellat (1996) la concepción de grafema como representación de un fonema obliga a distinguir dos tipos de grafemas: simples y compuestos. Los grafemas simples son aquellos que no pueden descomponerse en elementos gráficos diferentes más pequeños. Los compuestos (también se les conoce como complejos) son aquellos grafemas que están constituidos por varios elementos gráficos yuxtapuestos. Con esta distinción algunos lingüistas han tratado de justificar la falta de uniformidad en la relación grafema - fonema.

Es precisamente esta concepción la que ha tenido mayor auge en todo el discurso de la didáctica del lenguaje escrito en la educación inicial. El grafema ha sido limitado a una función meramente representativa, creándose las distorsiones que hoy vemos en conceptos derivados de esta concepción, como el de *Consciencia Fonológica*. La búsqueda y la preocupación porque los niños y las niñas distinguan los fonemas de su habla en el lenguaje escrito, aleja a

la escritura de su función fundamental: *la significación - comunicación*. Es imperativo replantear nuevas formas de concebir el grafema dentro del ámbito educativo. En este sentido, se proponen otras dos definiciones.

Una definición diferente de grafema postula que éste ‘es la unidad mínima distintiva de un sistema de escritura’. Esta concepción obedece a un préstamo que se hace de la definición de fonema en el ámbito de lo oral. Si en el habla hay unidades mínimas distintivas, ¿por qué en la escritura no? Uno de los precursores fue Hjelmslev (1976) quien distinguió en la estructura de la lengua dos aspectos o planos: *forma y contenido*. Esta distinción permitió concebir el lenguaje desde las variedades formales y sus respectivos contenidos. Es así como se diferencia la lengua que vive en la corriente de aire y la lengua que está en la corriente de tinta. A partir de esta concepción, se marca límites entre oralidad y escritura que permitieron finalmente generar una nueva manera de asumir el grafema.

Esta concepción de grafema pudo tener un importante desarrollo, pero en ella se cometió la ligereza de considerar exclusivamente su carácter distintivo, ignorando su posibilidad significativa, por ejemplo, la marca (o significación) de plural en el español: ‘s’ o ‘es’. El niño o la niña aprende y reconoce la grafía ‘s’ a partir de una significación y un uso específico: señalar plurales. Aunque después aprendan que la ‘s’ tiene otras posibilidades de significación y de uso, es indispensable la comprensión de los grafemas desde la significación o la función, ya que esto garantizaría un aprendizaje significativo. Una forma de distinción entre los grafemas es precisamente el carácter funcional.

Al respecto Jaffré (1996) defiende el principio significativo del grafema como una cualidad propia de la escritura. Su defensa la sustenta en la forma del femenino en francés o en el uso de las mayúsculas. En el primer caso, el grafema ‘e’ representa la marca del femenino en el verbo compuesto del francés. Es importante recordar que esa ‘e’ no tiene pronunciación. Así tenemos que en el enunciado ‘il est descendu’ el verbo no tiene ninguna marca de género mientras que en la oración ‘elle est descendue’ aparece la marca del femenino. El autor demuestra en varias investigaciones que los niños y las niñas después de aprender los grafemas a partir de algunas de sus normas de uso tienden a generalizar estas normas en diferentes contextos lingüísticos, lo que demuestra la producción de un aprendizaje significativo.

“En niños pequeños, tal dominio ortográfico obliga a explicitar una relación entre una forma (en este caso la “e”) y un concepto, sin relación directa con lo oral. (...)

Una serie de observaciones realizadas en las clases de la escuela primaria, con niños de 6 - 7 años, muestra que el conocimiento en este terreno se estructura casi siempre alrededor de “niña” - “niño”, luego de “hembra” - “macho”. Es frecuente, por ejemplo, oír decir a estos niños que *se pone una “e” porque es una niña*, acompañando esta observación con una sonrisa, consciencia de un empleo poco común del término niña. (...)

Es así como, durante una sesión de trabajo sobre la morfología del verbo, Sébastien, un niño de apenas 7 años, logra un análisis de la “e” final de “il joue” (él juega): *Hay una “e”; quiere decir que es una niña*” (Jaffré: 1996: 122).

En español hay grafemas que comparten la misma pronunciación en ciertos contextos lexicales, como por ejemplo, c / k; y / l + l (ll). La correspondencia de estos fonemas con la pronunciación no es unívoca ni uniforme. Se crea un reconocimiento de formas gráficas que abarcan varios sonidos pertinentes. Este reconocimiento pertenece básicamente al ámbito de la escritura, su relación con la oralidad es incluso problemática. El aprendizaje de estas distinciones ortográficas es posible sólo en la interacción con lo escrito.

En relación a las mayúsculas, Jaffré (1996) señala que la escuela de niveles elementales clasifica las grafías en dos grupos: minúsculas y mayúsculas, y los imparte en momentos didácticos diferentes dando la oportunidad de que los niños y las niñas memoricen sus formas. Esta dinámica pedagógica es cuestionada por el autor, ya que se ignora los usos de cada tipo de grafías y produce una memorización vacía de significados. Las mayúsculas tienen usos específicos, cuyas circunstancias es importante que los chiquillos conozcan junto con el reconocimiento de este tipo de grafías. Entre sus usos más destacados se encuentran: al comienzo de párrafo y en la escritura de los nombres propios.

“En lo esencial, hemos considerado aquí que el análisis de lo escrito, en un conjunto de actividades que pueden calificarse de metagráficas (análisis de los hechos de grafía por parte de los niños), podía llegar a la construcción de unidades gráficas cuyo empleo estaba condicionado por la claridad estructural y funcional. Conforme a este principio que se llamará “de la claridad metagráfica”, cuanto más logre un niño construirse una representación clara de la forma gráfica y de la función de una unidad dada, más posibilidades tendrá de utilizarla de un modo más pertinente en sus actividades como escritor” (Ibidem: 127 - 128).

En esta cita se destaca dos conceptos: *actividades metagráficas* y *principio de claridad metagráfica*. Éste último no sólo rige el norte en los diseños de las actividades cuyo propósito sea la enseñanza de los grafemas, sino que representa su objetivo fundamental. El desarrollo de este objetivo es posible con la creación de circunstancias específicas de uso de esas unidades lingüísticas, como ya se ha explicado. En este sentido, Jaffré (1996) distingue dos tipos de grafemas: los motivados y los inmotivados. Los primeros son aquellos grafemas con usos específicos, cuyo aprendizaje de la forma va paralelamente con el aprendizaje de su función. Los segundos son aquellos grafemas insertados en actividades didácticas que no tienen ningún tipo de contextualización.

A partir de estas aclaraciones de los grafemas motivados y de las actividades metagráficas se tendrá necesariamente que replantear otra concepción de ‘grafema’. Así es como se presenta la cuarta definición de las enumeradas por Pellat (1996). *El grafema es una unidad gráfica polivalente, cuya función varía en los sistemas de escritura*: esta cuarta definición es integral y su amplitud no excluye, sino por el contrario incluye las dos anteriores, reconociendo las posibilidades de significación que tienen estos elementos del lenguaje y sobre todo su independencia en relación al fonema.

“Esta última serie de definiciones constituye una suerte de síntesis de las dos anteriores: se estudia el sistema escrito en su especificidad, y al mismo tiempo se

consideran las correspondencias entre la fonía y la grafía en el nivel de las unidades cenémicas y plerémicas” (Pellat, 1996: 177).

Se considera muy valioso esta última definición de grafema puesto que establece la diferencia con la unidad distintiva de lo oral (fonema), pero al mismo tiempo da la posibilidad de que en algún momento de la secuencia didáctica se genere la llamada Consciencia Fonológica, es decir, la relación que establece el niño o la niña entre el lenguaje escrito y el oral. Lo lamentable es que en la actualidad la escuela asume la segunda definición de las expuestas en este artículo sobre el grafema, generando como corolario un diseño de la secuencia de las actividades didácticas que parten de lo oral para abordar lo escrito. Lo ideal es que el niño o la niña comiencen con el reconocimiento de la autonomía de lo escrito como un lenguaje distinto, y que posteriormente se establezca el vínculo con los sonidos de su habla. Para ello es indispensable admitir el valor significativo y de uso de los grafemas.

Con este panorama teórico acordamos docentes e investigador acoger la cuarta definición de grafema y en función de ella determinar el tipo de material didáctico con el cual trabajar. Entonces llegamos a la conclusión de que la unidad lingüística capaz de poder explotar todas las posibilidades significativas del grafema en distintos contextos comunicativos y discursivos no era ni la letra aislada, ni la sílaba, ni la palabra, ni la oración sino, el texto. Por un momento las maestras se sintieron alarmadas pues es muy tentador pensar en extensas páginas cuando se habla de texto. Pero una vez explicado que texto puede ser un aviso, un letrero, un récipe médico o una receta, se tranquilizaron. Comprendidos estos aspectos y con sus aportes las docentes generaron otro concepto de lectura y escritura. Concluimos en esas sesiones de trabajo que leer no sólo es reconocer grafías y sus valores sémicos que los convierten en grafemas sino, sobre todo, es interpretar un mensaje cuyos significados se pueden percibir en el mundo que rodea al lector (Solé, 2001). Escribir lo entendimos como decir cosas, transmitir significados completos a alguien con propósitos bien definidos y en contextos reales (Jolibert, 2001; Bruzual, 2002).

Redefinidos los conceptos de leer y escribir y aclarado que es el texto (completo y real) la unidad lingüística y discursiva de la que se debe partir las planificaciones de clases, se discutió sobre dos valores manifiestos en el lenguaje escrito al momento de iniciar al niño en el aprendizaje de éste: escribir - grafiar / escribir - comunicar.

“Desde el inicio de la educación, se debe proporcionar a los niños la posibilidad de producir textos completos, dictándole al adulto que juega un papel de secretaria y que, en vez de hacerlo automáticamente, pregunta: ¿Dónde lo escribo sobre la página? ¿Con un margen? ¿En letras más grandes o más pequeñas?

Es esencial que los docentes eviten la trampa del idioma que utiliza la misma palabra *escritura* para designar los procesos que se desarrollan a un ritmo muy diferente: el escribir- grafiar y el escribir- producir textos.

Limitar la producción escrita de los niños (entre 2 y 8 años) al escrito que son capaces de grafiar es también subdesarrollarlos” (Jolibert, 2001: 82).

El primero de estos dos procesos se mueve en el espacio de la representación, el segundo, en el espacio de la comunicación. Tradicionalmente la escuela privilegia el escribir - grafiar sobre el escribir - comunicarse, aunque este privilegio tiene una justificación que se remonta a un lejano pasado, tuvo una importante legitimación en los estudios de Ferreiro y Teberoski durante la década de 1970. Teberoski (2004: 33. *El subrayado será nuestro*) al explicar en fecha relativamente reciente 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”. En otro trabajo Ferreiro (1997) plantea dos posibles concepciones de la escritura:

“...si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual” (p. 17). Transcripción o representación, la autora finalmente se inclina por el segundo: “La invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no un proceso de codificación” (Ibidem: 15).

Al anteponer el carácter representativo del lenguaje escrito sobre su función comunicativa, se genera confusiones insalvables que someten el objeto escrito a vinculaciones o relaciones inapropiadas o inconvenientes. Ese es el caso de Ferreiro, quien confunde el sistema de la escritura con el sistema numérico:

“En el caso de los dos sistemas involucrados en el inicio de la escolarización (el sistema de representación de los números y el sistema de representación del lenguaje) las dificultades que enfrentan los niños son dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema y por eso puede decirse, en ambos casos, que el niño reinventa esos sistemas. Entiéndase bien: no se trata de que los niños vayan a reinventar las letras ni los números sino que, para poder utilizar estos elementos como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción, lo cual plantea el problema epistemológico fundamental: ¿cuál es la naturaleza de la relación entre lo real y su representación?” (Ibidem: 15)

El sistema numérico tiene, como cualidad principal, representar cantidades de objetos exteriores. Su nivel de abstracción sólo puede ser resuelta por la representación. Escribir el número ‘uno’ equivale a proyectar en la mente su significación representativa, asumida en el proceso de aprendizaje inicial con las cantidades de objetos de la realidad. La construcción de la significación abstracta de los números, desvinculada de los elementos de la realidad, es posible gracias a las operaciones matemáticas: contar, sumar, restar.

Otro tanto ocurre con los colores, contenido éste sumamente destacado en los programas de educación inicial. La noción de los colores sólo es generada a partir de su valor representativo. Éstos son captados como cualidades de los objetos de la realidad, sería imposible aprehenderlos sin una referencia inmediata al mundo circundante y sin una construcción previa de representaciones que actúan como construcciones (o interiorizaciones) mentales de la realidad.

Tanto los números como los colores se mueven en un espacio muy concreto y limitado de la significación: **el espacio de la representación**. Su vinculación directa con la realidad le resta poder comunicativo, al menos que sean deliberadamente incorporados en un sistema de convenciones, como el amarillo, rojo y verde de los semáforos, o los números que marcan el ascensor, los cuales se traducen en información del piso o de los pisos por donde éste pasa cuando se mueve. Su carácter representativo es indispensable como requisito previo para manejar estos contenidos en contextos comunicativos o situaciones reales. Esta preeminencia de la representación sobre los procesos comunicativos en las etapas iniciales del aprendizaje de los números y los colores produjo seguramente la confusión de asumir la escritura como un sistema, cuya representación condiciona su uso.

En contraposición a la representación se debe aludir la otra función del sistema escritural, la comunicación. Esta función exige cierto nivel de abstracción de la realidad para poder explicarla y generar grados de entendimiento con los otros seres humanos. Cuando el niño reconoce el color amarillo, y lo identifica en la pared de su casa, en el caucho del jardín de su escuela o en el suéter de su papá, se está moviendo en el espacio de la representación: reconoce una cualidad de ciertos objetos de la realidad, interactúa con el entorno. En su mente se construye un valor de los elementos de la realidad. Igual pasa con los números. El niño aprende a grafiar el número uno pero sólo llega a comprenderlo cuando reconoce que tiene ‘un mango’. Tanto el color como los números no comunican un significado más allá de su representación en sí mismos, salvo su inserción en sistema convencionales de uso. Diferente es cuando en el sistema de convenciones de los valores patrios ese chiquillo o chiquilla venezolano (a) comprende que el amarillo de su bandera nacional representa el oro y las riquezas de su tierra o en las convenciones de tránsito terrestre el amarillo de un semáforo significa ¡alerta!. Cuando el niño o niña entiende que 15 en el consultorio médico significa que va a tardar mucho y seguramente perderá su programa de televisión favorito, podemos afirmar entonces que ha pasado de la representación o la construcción mental a su uso en procesos de comunicación. En el caso del lenguaje, y como lo demuestra el balbuceo, el niño se mueve primero desde la comunicación hasta que progresivamente la asimilación de ciertas producciones fónicas generan la representación, la cual obviamente termina por redimensionalizar o perfeccionar los procesos comunicativos.

Volviendo a la enseñanza inicial de la escritura, se hace necesario comprender el proceso de escribir - grafiar a partir de otro concepto, en el que obviamente debemos profundizar: *significación - representación*. La *significación - representación* es la cualidad del lenguaje escrito que corresponde a los aspectos formales del idioma: su representación gráfica y sus reglas morfológicas y sintácticas; su aprendizaje nos lleva a definirla como la capacidad del sujeto para generar mensajes y ‘significaciones convencionales’, a partir de la aplicación de mecanismos neuropsicológicos de simbolización. Por ello, forma parte de las habilidades del sujeto relacionadas con la lingüística y la metacognición, puesto que no se limita sólo a la habilidad de grafiar, sino de escribir palabras, oraciones, y sobre todo, textos completos de forma coherente y bien cohesionados. La *significación - representación* se caracteriza porque su aprendizaje va un ritmo pausado.

En las sesiones de trabajo con las docentes de educación inicial se concluyó que la escuela hace un inmenso esfuerzo por desarrollar este tipo de significación del lenguaje escrito al momento de enseñar a leer y escribir. Aunque se ha logrado el objetivo, el costo de ese relativo éxito es muy alto, ya que el infante se inicia en el mundo de la escritura por un camino, no difícil, sino aburrido, tedioso, sin sentido. El resto de la historia se conoce muy bien. Llevar a cabo estrategias y planes pedagógicos exitosos en el desarrollo y consolidación de la *significación - representación* exige tomar en consideración otro rasgo del lenguaje escrito que emerge de nuestro análisis (planteamiento): *significación - comunicación*. Ésta se define como la capacidad del niño o la niña para comunicarse por escrito con alguien en situaciones reales, indistintamente de su dominio del lenguaje escrito.

El desarrollo de la *significación - comunicación* no exige en un primer momento que el chiquillo sepa producir grafías, palabras, oraciones. Basta con que desarrolle y adquiera consciencia comunicativa del hecho escriturario. La consciencia comunicativa consiste, desde una perspectiva general, en la generación de entendimientos con los otros y la lectura y comprensión del entorno, de sus comportamientos y sus leyes. En un sentido restringido a la escritura, la consciencia comunicativa consiste en la comprensión de la escritura como un hecho social y por ello, un medio para transmitir informaciones, para persuadir, solicitar, anunciar, felicitar, para expresar ideas y sentimientos.

Cuando compartimos estos conceptos con las docentes, ellas nos insistían con una pregunta: ¿Puede realmente el niño comunicarse sin saber grafiar? Ya lo han dicho innumerables autores, el “garabato” tiene un alto grado de intencionalidad comunicativa, el párvulo o la párvula quiere comunicar algo cuando traza líneas y círculos. El papel del docente en ese primer momento en el desarrollo de la escritura del niño, es crear condiciones en las cuales el chico y la chica se vean estimulados a insertar las líneas y los círculos en intenciones comunicativas más amplias y abarcadoras.

Finalizado el proceso previo de trabajo con las docentes, se procedió a la planificación de las actividades, las cuales estuvieron orientadas por estos fines: planificar actividades que incluyeran textos completos, variados e insertados en situaciones comunicativas reales. Se trabajó con la sala de niños y niñas de 4 años, durante el año escolar 2011-2012 en el Jardín de Infancia Evelia Ferreira de Inciarte. Los chiquillos provenían en su mayoría de familias con escasos recursos económicos. En total fueron 13 niñas y 13 niños. La mayoría de estos chiquillos no estaban iniciados en el lenguaje escrito. Durante la fase de aplicación el investigador centraba su interés en aquellos casos o conductas que se repetían constantemente, de esta manera la población de la fase de aplicación se redujo al pasar al momento de la fase de análisis. Nuestro estudio ha seguido las orientaciones de la investigación cualitativa, con tipo *investigación acción* y con diseño de *sistematización de experiencias*. Como estrategia de credibilidad y validez se usó la triangulación y el análisis de las producciones de los niños.

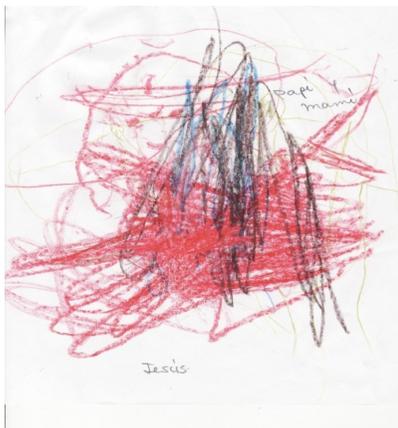
El resultado

Durante la fase de aplicación pudimos constatar que los niños se esforzaban por comunicarse desde su escritura no convencional. Interactuaban con textos escritos a diario, tanto para la producción como para la comprensión. Más del

50% de los pequeños lograron reconocer diferentes tipos de textos sin conocer la o por lo redondo, apelando, claro está, a otros elementos del texto diferentes a los grafemas, tales como distribución espacial de las palabras, diseños, imágenes, tipos de letras, entre otras características. ¿Qué perseguíamos con esta interacción contante y permanente de los infantes con distintos tipos de textos? Facilitar en ellos la conformación de la *Categorización Perceptual Escritura*. A partir de la Teoría de Selección de Grupos Neuronales de Tononi y Edelman (2002) se comprende que el cerebro humano opera por procesos de discriminación, a partir de la percepción. Posteriormente estos conjuntos discriminados son reagrupados en categorías a partir de sus rasgos comunes. Esta clasificación es denominada por los neurocientíficos mencionados como *Categorización Perceptual*, a ella le sigue, en un proceso de madurez posterior, la *Categorización Conceptual*, el cual corresponde al nivel de conciencia.

En lo referente a la enseñanza de la escritura, la *Categorización Perceptual* surge y se desarrolla a partir del momento en que el chico diferencia las grafías de los distintos trazos que no corresponden con grafemas del lenguaje escrito. Ese ha sido nuestro propósito a largo plazo, *facilitarle a niños y niñas no iniciados en el lenguaje escrito, la interacción con distintos tipos de textos para que por sí mismos sean capaces de diferenciar los trazos propios del lenguaje escrito de aquellos que sirven para otros propósitos (dibujar, hacer formas geométricas, etc.).*

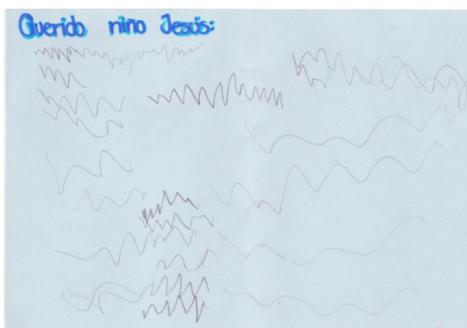
Es nuestra convicción que a mayor interacción con textos completos e insertados en situaciones comunicativas reales, los chicos discriminan las formas gráficas, las clasifican y construyen su representación de los trazos que conforman la escritura, diferenciándolos de otros trazos. El resultado que no previmos durante la fase de aplicación consistió en un ‘trazo recurrente’ que los niños hacían cada vez que la consigna era escribir. Este trazo puede variar de un niño a otro. Observamos que en algunos pequeños ese trazado podía ser círculos; en otros, semicírculos; otros hacían líneas horizontales; mientras que algunos preferían hacer líneas verticales. Lo cierto es que los niños acuden a este trazo sólo cuando ha surgido la *categorización perceptual escritura*, es decir, cuando reconocen la diferencia entre escritura y dibujos u otras formas gráficas. Ahora bien, el niño que identifica determinado trazo como representación de su escritura, repetirá siempre ese mismo trazo hasta que su comprensión de las diferencias entre grafías lo lleve a producir otras formas (letras). A continuación describiremos este proceso con un caso específico, para respetar los límites impuestos por este tipo de publicaciones. La muestra la identificaremos como **niño A**. Cuando comenzamos a aplicar las actividades planificadas, el **niño A** muestra un desarrollo de *la producción del lenguaje escrito* que parte de las rayas horizontales y verticales, pasa luego a los palotes y semicírculos hasta generar el cierre del círculo. Hasta aquí nada nuevo. Lo curioso es que en algún momento, el **niño A**, al igual que otros compañeros, comienza a crear un tipo de trazo que repite cada vez que la consigna es escribir. En el caso específico que venimos describiendo el trazo consistía en una seguidilla de figuras que asemejan una cordillera o cadena montañosa (^ ^ ^ ^ ^ ^ ^ ^).



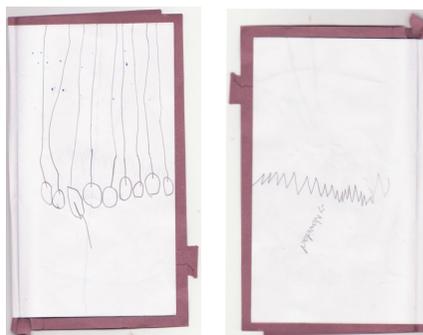
Trabajo 1: Con estos trazos libres comenzó el niño A

Luego ese trazo lo diferencia espacialmente de los dibujos y no lo colorea ni lo pinta. Nótese que el niño A no le bastó con distinguir los dibujos de su 'trazo recurrente', sino que estableció esta distinción en hojas diferentes. Obsérvese también que en la muestra de trabajo 4, el niño A dibujó una figura humana, algunas circunferencias y semicircunferencias con unas líneas horizontales y verticales en el centro. Pero obsérvese como su 'trazo recurrente' aparece del lado superior izquierdo de la hoja. Cuando le pedimos que leyera, señaló únicamente ese trazo; el resto de las figuras corresponden a

dibujos de árboles, nos especificó el pequeño posteriormente. Es importante destacar que el niño A no colorea ese trazo y siempre lo realiza con lápiz. En ese momento hemos notado que este trazado se ha convertido en su marca escritural. A partir de allí se revaloriza y replantea la conquista de la escritura convencional por parte del niño A.



Trabajo 2: aparición del trazo recurrente en el niño A



Trabajo 3: Para diciembre el niño A comienza a diferenciar espacialmente su 'trazo recurrente' de otras formas gráficas.



Trabajo 4: Para el mismo mes de diciembre el niño A no colorea su 'trazo recurrente', ya identificado como escritura

Luego de varias semanas produciendo su 'trazo recurrente' e interactuando permanentemente con diferentes tipos de textos escritos, el niño A alcanzó la producción de otras gráficas, con una consciencia clara de su intención de expresar varias ideas (un mensaje) a alguien en un contexto determinado propuesto o sugerido por las docentes (ver trabajo 5). De hecho, el niño A planifica con la maestra su escrito, ¿a quién escribir?, ¿para qué?, ¿cómo se lo decimos?

Pero algo curioso ocurre el mismo mes de febrero, período en el cual el niño A había accedido a la producción de otras grafías. Comienza progresivamente a restringirse el valor sémico del 'trazo recurrente'. Es decir, en un inicio, cuando el niño A definió el trazo con el cual representaría su escritura, este trazo significaba todo lo que él deseaba expresar. En algunas producciones, el trazo recurrente comienza a representar una sola grafía. En otros niños cuyo 'trazo recurrente' era el círculo es comprensible que dicho trazo se convierta posteriormente en la representación de la vocal o. Pero lo interesante del trabajo del sujeto que estamos exponiendo es que su trazo termina representando la grafía m, precisamente con la que más se asemeja (ver Trabajo 6).



Trabajo 5: Para el mes de febrero el niño A produce otras grafías aunque persiste el 'trazo recurrente'



Trabajo 6: Para el mes de febrero el niño A restringe la significación de su 'trazo recurrente'

Hasta el primer trimestre del año 2012, el niño A no había comprendido aún las reglas intergrafémicas, ni había concienciado sobre la necesidad de esta relación para construir mensajes. Es decir, hasta ese momento, el niño A no había pasado aún de la categorización perceptual escritura a la categorización conceptual. Reconocía y producía algunas grafías, comprendía el valor comunicativo del lenguaje escrito, pero aún no conformaba una consciencia clara de las reglas entre grafías, que en definitiva es la interpretación que permite pasar de la noción de grafía a la noción de grafema.

Conclusiones

El hallazgo de nuestra investigación, el 'trazo recurrente', no estaba previsto en nuestro estudio. Tampoco es una novedad, puesto que las docentes de educación inicial con las que compartimos trabajo nos advertían que eso ocurría cotidianamente. Lo novedoso es la sistematización de las observaciones y la explicación de ese trazo a partir de la teoría de selección de grupos neuronales de Tononi y Edelman (2002). No nos atrevemos a generalizar este dato, no contamos con suficientes observaciones como para considerarlo un paso previo en todo proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. Pero sí sospechamos que la realización de este 'trazo recurrente' puede actuar como una estrategia de aprendizaje, que cada chico decide o no utilizar. Sin embargo, hay que continuar con las investigaciones para constatar esta sospecha.

Ahora bien, la recurrencia de este tipo de trazo sería difícil si en la *comprensión del lenguaje escrito* no se estimula el trabajo discriminatorio de la mente a partir del proceso de percepción. Con las observaciones de diferentes niños se

pudo determinar que al enfrentarse a textos completos los chicos de la etapa de escritura no convencional no logran en un inicio distinguir estos textos de otros tipos de documentos (dibujos, señales de tránsito, pinturas, etc.); luego tratan de leer a partir de su comprensión de las imágenes; posteriormente discriminan hasta el punto de reconocer ciertos trazos característicos del lenguaje escrito. Esta identificación de algunas formas de la escritura es lo que permitió que esos pequeños trataran conscientemente de producir un tipo de trazo con el cual representar lo escrito. De allí viene su recurrente aparición. La discriminación perceptual no sólo produce la distinción progresiva entre lo escrito de lo no escrito, sino que el conjunto de textos que chicos y chicas identifican como escritura se suman hasta crear en sus mentes la *Categoría Perceptual Escritura*. En ese momento, que marca el fin de la etapa de escritura no convencional, los infantes están intentando acercarse a la producción del lenguaje escrito convencional. Por ello, se debe concluir que el apresto no aporta soluciones para iniciar a los niños en la escritura debido a que el problema no radica en habilidades motoras como requisito previo, sino que estas habilidades de la motricidad fina son generadas y controladas por intenciones y necesidades expresivas y comunicativas claramente definidas por el chico una vez ha generado su categorización perceptual escritura.

El esfuerzo del niño o de la niña por producir los trazos de las grafías de la escritura convencional, es anterior a cualquier desarrollo de la motricidad fina. Es el surgimiento de la **Categorización Perceptual Escritura**, de la discriminación entre elementos icónicos y elementos lingüísticos, lo que permitirá a los pequeños definir propósitos de trazos. A partir de entonces habrá un esfuerzo adicional por adueñarse de la movilidad de la motricidad fina.

Finalmente, debemos concluir afirmando que escribir no debe ser limitado al proceso de grafiar símbolos convencionales. Lamentablemente docentes, padres y personal directivo de escuelas tienen en cuenta la capacidad que demuestra el infante para grafiar correctamente como única forma de evaluar su progreso. En una primera etapa de su aprendizaje del lenguaje escrito, es más importante para los pequeños aprender a interrogar textos, planificar sus escritos, comprender que se escribe para un fin, con un propósito concreto de comunicación; cuando padres y maestros comprendan esto, seguramente el proceso de aprendizaje de la escritura será más satisfactorio y gozoso.

Referencias

- Braslavsky, B. (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la escuela y en la familia*. México:Fondo de Cultura Económica.
- Bruzual, R. (2002) *Propuesta Comunicativa para la Enseñanza de la Lengua Materna*. La Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Edelman, G. y Tononi, G. (2002) *El Universo de la Conciencia*. Barcelona:Edit. Drakontos.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988) *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo XXI Editores.

Hjelmslev, L. (1976) *Principios de gramática general*. Madrid: Gredos.

Jaffré, J-P. (1996) *Grafemas e Ideografías*. En: *Hacia una Teoría de la Lengua Escrita*. Nina Catach (comp). Barcelona: Editorial Gedisa.

Jolibert, J. (2001) *Formar Niños Lectores / Productores de Textos. Propuesta de una Problemática Didáctica Integrada*. En *Comprensión Lectora*. Darnés Antonia (Comp). Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.

Medina, J. D; Fuenmayor, G. y Camacho, H. (2009) Psicogénesis de la escritura: un acercamiento crítico. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. Vol. 10 No. 3. P.p 71 - 98.

Pellat, J. C. (1996) *Inventario crítico de las definiciones del grafema*. Aparecido en texto colectivo: *Hacia una Teoría de la Lengua Escrita*. Nina Catach (comp). Barcelona: Editorial Gedisa.

Solé, I. (2001) *Leer, Lectura, Comprensión ¿Hemos hablado siempre de lo mismo?* En: *Comprensión Lectora*. Uso de la lengua como procedimiento. Darnés Antonia (Comp). Barcelona: Editorial Graó.

Teberosky, A. (2000) *La Entrada en lo Escrito*. Texto Colectivo: *¿Enseñar o Aprender a Escribir y Leer?* Sevilla: Publicaciones M. C. E. P, P.p. 91 - 99.