

Capítulo II

2. Marco teórico

2.0 Introducción.

En el presente capítulo expongo dos conjuntos distintos de elementos conceptuales que jugarán un papel específico en mi análisis de los datos. En primer término, en § 2.1, presento tres de los enfoques que actualmente debaten en el campo del desarrollo y la enseñanza de la lengua escrita en México: el constructivismo, el Lenguaje Integral y el enfoque por habilidades. Esta revisión está dirigida a advertir al lector del origen conceptual de muchos de los puntos de vista sobre la lectura y la escritura que enuncian los maestros en las entrevistas realizadas. De estas relaciones haré mención frecuentemente en el análisis que presento en el Capítulo IV. En § 2.2 presento las categorías de dicho análisis, es decir, aquellas que utilizó para describir el material discursivo contenido en las entrevistas. Se trata de conceptos provenientes del análisis del discurso. Me servirán para entender cómo integran su visión de la alfabetización inicial las maestras entrevistadas en un discurso tendencialmente cohesivo y coherente adecuado al contexto de entrevista en que fue enunciado.

2.1 Diferentes enfoques sobre la enseñanza de la lecto-escritura: ¿Un conflicto metodológico?

Enseñar a leer y escribir es el principal objetivo de los primeros grados escolares. El maestro encargado de impartir las clases a niños en el primer y segundo grado de primaria, tiene la obligación de lograr que todos y cada uno de sus alumnos (sin importar la cantidad que sean) logren el objetivo de la adquisición de la lectoescritura.

Desde hace mucho tiempo el cómo lograr este objetivo ha levantado controversia y debates de diferentes autores en el tema de la alfabetización inicial, pues existen muchos métodos basados en diferentes enfoques contrapuestos. El maestro encargado de impartir la enseñanza de la lectoescritura en la alfabetización inicial se enfrenta, de este modo, a varias teorías, con diferentes estrategias, lo que convierte esta tarea en algo difícil, pues todas tienen sus beneficios y todas dicen ser la mejor opción para lograr que este proceso sea lo más satisfactorio posible. A continuación presentaré una síntesis de los enfoques que considero dominantes en este campo, y que tienen presencia en la capacitación de los maestros cuyo discurso voy a analizar en el este trabajo.

2.1.1 Aportaciones de enfoques constructivistas

Dentro de las teorías sobre la alfabetización inicial, encontramos las de tendencia *constructivista*, que consideran que el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura tiene que abordarse de manera global para garantizar el significado. Esto se logra siguiendo una serie de procesos con los cuales se irá construyendo el significado y se ampliarán los conocimientos de todo lo que rodea al lector y escritor en proceso de adquirir la lengua

escrita. Dentro de este enfoque tenemos los estudios realizados por Emilia Ferreiro y sus colaboradores (Ferreiro 1980; Ferreiro 1996; Ferreiro 2002).

2.1.1.1 El desarrollo de la lengua escrita se inicia antes de la enseñanza directa.

Tradicionalmente, el aprendizaje de la lengua escrita ha sido considerado como producto de la enseñanza directa en el último año de preescolar y el primer año de escuela primaria. Es decir, se ha pensado que el desarrollo de la lectoescritura depende de enseñar habilidades específicas al aprendiz inicial en el contexto del aula, por parte de un docente que posee el conocimiento e introduce al alumno a él. El planteamiento de Ferreiro y colaboradores involucra dos ideas que cuestionan radicalmente este supuesto:

Las actividades de interpretación y de producción de escrituras comienzan antes de la escolarización, como parte de la actividad propia de la edad preescolar; el aprendizaje escolar se inserta en un sistema de concepciones previamente elaboradas, y no puede ser reducido a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices (Ferreiro y Teberosky, 1980: 1).

Este enfoque se centra en mirar la alfabetización desde la perspectiva del niño y de estudiar sus modos de construcción y comprensión del sistema de escritura. La evidencia que Ferreiro y colaboradores manejan es el comportamiento lector y escritor. Se hace un análisis de cómo los niños crean hipótesis sobre el funcionamiento de la escritura a partir de la información que les proporciona el medio ambiente. El resultado es un desarrollo evolutivo por etapas, que se inicia antes de la enseñanza de la lectura y la escritura directa.

Por otra parte, para este enfoque, la lectura, la escritura y el lenguaje oral no se desarrollan de manera separada, sino de manera interdependiente y a muy temprana edad. No se considera el inicio del proceso como pre-lingüístico, tampoco como una etapa

preparatoria. El desarrollo de estas conceptualizaciones es ya el inicio del proceso de apropiación del sistema de escritura por parte del niño. Esta apropiación se da por el contexto social que rodea al sujeto, es decir, porque el sujeto entra en contacto con el medio ambiente, al estar rodeado de infinidad de objetos. El sujeto al ver estos objetos no trata de identificar palabras ni diferenciar categorías gramaticales, sino de atribuir un nombre a un objeto, porque lo que el escrito dice es “lo que es el objeto”, y esto lo hace mucho antes de tener instrucción escolar (Teberosky 2003: 44). Por ello, para el constructivismo los niños van construyendo su conocimiento mediante el contacto con el ambiente que los rodea, debido a que la lectura y la escritura están insertas en la vida cotidiana. Así, el niño está en constante interacción con carteles, envases, anuncios, etiquetas de marcas, que encuentra en la calle, en el supermercado, en los objetos que hay dentro de su casa, en lo que ve en la televisión, etcétera. Es decir, en el ambiente diario que rodea al niño.

2.1.1.2 La escritura como modo de representación y no de codificación.

Según Ferreiro, hay dos maneras de conceptualizar la escritura: como un código de transcripción o como sistema de representación. La manera en que se conceptualice marcará la diferencia entre cómo se abordará el tema pedagógicamente. En el caso de un sistema de representación, su construcción “involucra un proceso de diferenciación de los elementos y las relaciones reconocidas en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación” (Ferreiro 2002: 13). En el caso de que se considere un código de transcripción, “ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones; en el nuevo código, no hay más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones” (Ferreiro 2002: 14).

Por lo tanto, cuando se conceptualiza el lenguaje como un sistema de representación, las relaciones y los elementos que se van a representar no son tomados todos en cuenta, pues solo se representan algunos de estos elementos y otros quedan fuera. Normalmente, este proceso de selección que realizan las prácticas de escritura tiene que pasar por un largo desarrollo histórico para llegar a ser una convención social. Es el caso de los sistemas de escritura históricos. Totalmente opuesto a esto, una conceptualización de la escritura como un código de transcripción supondría que las relaciones y los elementos codifican exhaustivamente un aspecto del objeto representado y nada más. El ejemplo que menciona Ferreiro es el del código Morse (Ferreiro 2002: 15). Por ello, las escrituras socialmente usadas, producto de un desarrollo histórico, no transcriben un nivel de la lengua, sino que seleccionan diferentes niveles de la lengua y representan parcialmente algunos de sus elementos y relaciones. La escritura no es un código de transcripción del nivel fonológico, pues representa también aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos, más allá de las cadenas de fonemas que componen las palabras. Dado que la escritura no es un código de transcripción de unidades fonémicas, el niño no la puede aprender mecánicamente como relaciones uno a uno entre grafías y sonidos.

Por este motivo, cuando se desarrolla una lengua en una comunidad, lo que se busca es comunicar las ideas y los pensamientos de forma verbal. Después, al surgir la escritura, lo que se intenta es representar aspectos de lo oral por medio de marcas gráficas. Por lo tanto, se construyen formas de representación para lograrlo. No hay reglas para hacerlo, no hay elementos que lo condicionen, estas condiciones llegarán cuando la escritura de dicha lengua se convierta en una convención social de sus hablantes.

Por ello, el sistema de representación de la lengua escrita introduce elementos que no están presentes en la lengua oral. Por ejemplo, los espacios entre las palabras, las comas, los puntos, la distinción de las mayúsculas para los nombres propios a diferencia de los nombres comunes, etcétera. Estos elementos están insertos en el lenguaje escrito pero no en el lenguaje oral. En la representación no hay correspondencia uno a uno, pues hay sonidos de la lengua oral que en la lengua escrita se representan con varias grafías como **c, z, s**, lo que crea diferencias semánticas; por ejemplo, en la lengua oral *casar* y *cazar* suenan exactamente igual, la diferencia en la forma sólo se marca en la lengua escrita. Hay otros elementos en la lengua escrita que no aparecen en la lengua oral, como el uso de **h**; existe la grafía pero no tiene una correspondencia de sonido. Esto no sucede en un sistema de codificación, porque lo que éste hace es establecer una correspondencia uno a uno de lo oral a lo escrito, es decir, la creación de un código.

Por lo tanto, para Ferreiro la lengua escrita es un sistema de representación de la lengua natural, donde los principios de constitución a diferentes niveles tienen que ser comprendidos por el niño a través de un proceso evolutivo cuyas primeras etapas enseguida voy a explicar.

2.1.1.3 Construcción del conocimiento lector y escritor a través de tres periodos infantiles.

Emilia Ferreiro y sus colaboradores distinguen tres períodos en el desarrollo de las escrituras infantiles, los cuales, aseguran, suceden y evolucionan en cierto orden (Ferreiro y Teberosky 1995: 48). Estos periodos los vemos presentes dentro de los materiales que los maestros poseen para trabajar la lecto-escritura en alfabetización inicial y en la forma en como ellos describen el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. El aporte de estos

períodos es que ordenan, de manera sistematizada, la forma en que los alumnos avanzan de una etapa a otra, mediante la construcción del conocimiento de la lengua escrita, pues al momento de que un aprendiz inicial logra hacer alguna distinción, estará preparado para avanzar a la etapa subsiguiente y avanzar en la construcción de su conocimiento.

2.1.1.3.1 Primer periodo: Distinción entre el modo de representación icónico y no icónico.

En este primer periodo el sujeto logra diferenciar la escritura de otros sistemas de representación. Es decir, los niños buscan criterios para distinguir entre el dibujo y la escritura. Cuando el sujeto dibuja, se encuentra dentro del dominio de lo icónico, es decir, que el dibujo está reproduciendo la forma del objeto. Cuando el sujeto escribe sale del dominio de lo icónico, y se ubica en el dominio de las formas que representan los objetos, es decir, los objetos sustitutos (Ferreiro 1996: 130; Kaufman *et al* 2000: 18).

Cuando los niños logran esta distinción, lo que logran es reconocer dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: una es la arbitrariedad, esto es, que la graficación se vuelve arbitraria porque no está representando la forma de los objetos. La otra distinción es que, a diferencia del dibujo, estas formas están ordenadas linealmente, es decir, los niños llegan a la conclusión de que el tipo de línea no es lo que hace la diferencia entre dibujar y escribir, sino el modo en que las líneas están organizadas, pues ya no se organizan siguiendo el contorno de los objetos, sino que de manera lineal, sin hacer ninguna referencia al dibujo (Nemirovsky 2007: 16). Por esto la arbitrariedad y la linealidad son las primeras características que se presentan en la escritura preescolar (Ferreiro 2002: 19).

A lo icónico el niño no lo denomina, en general, “dibujo”, sino por lo que le parece que está dibujado. Por ejemplo, al rechazar una tarjeta y preguntársele por qué le parece que no sirve para leer, responde que “es una camiseta”. Es decir, el reconocerla como posible representación de un objeto le hace rechazarla como escritura. Lo icónico, lo que sirve para leer, recibe distintas denominaciones. Algunas refieren a lo general (<<son letras>>, dirá el niño), otras se basan en algún elemento conocido que le da nombre al conjunto (<<son las bes>>), y otras refieren al resultado de un acción (<<es escrito>>, o <<es de escribir>>)(Tolchinsky 1993: 207).

2.1.1.3.2 Segundo periodo: la construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo).

En este periodo el sujeto comienza a buscar propiedades para atribuirles a la escritura y, de esta forma, poder diferenciarla y que pueda ser interpretable. Estas propiedades se localizan en los ejes cuantitativo y cualitativo. En el eje cuantitativo, el sujeto recurre a varias hipótesis; una de ellas es la hipótesis de cantidad mínima. Esta hipótesis maneja que, para que una escritura pueda ser interpretable, tiene que tener como mínimo cierta cantidad de letras, ya sean tres o cuatro; si una escritura tiene menos que lo especificado por dicha regla, entonces lo ahí escrito no puede ser interpretable. Otra hipótesis es que los niños piensan que la cantidad de letras está relacionada con los aspectos y características de los objetos, es decir, se utilizarán más letras si son varios los objetos a los que se está refiriendo y menos si es un solo objeto el referido (Ferreiro 1996: 131; Tolchinsky 1993: 212).

En el eje cualitativo el sujeto recurre a la hipótesis de variación interna. Aquí el sujeto piensa que para que una escritura pueda ser interpretable, tiene que haber variación en las grafías que utilizan, pues no se pueden usar siempre las mismas. Por otra parte, si se

usan las mismas grafías, entonces estas no deben de aparecer en el mismo orden (Ferreiro 2002:37; Nemirovsky 2007: 16).

Estas propiedades, se convierten en exigencias que el sujeto extiende, durante esta fase, a las relaciones entre palabras, afirmando con esto que dos escrituras iguales no pueden servir para decir cosas diferentes (Nemirovsky 2007: 17).

2.1.1.3.3 Tercer periodo: la fonetización de la escritura (que inicia con un periodo silábico y culmina en el periodo alfabético).

En este periodo comienza la fonetización de la escritura. Es decir, que en esta fase los niños comienzan a asociar los aspectos sonoros de la lengua con los aspectos gráficos. Esto se logrará mediante varias etapas.

Una primera fase está dominada por la hipótesis silábica. El niño expresa que la cantidad de letras que contiene una palabra está relacionada con las partes que reconoce en la emisión oral. La unidad básica que utiliza para este reconocimiento es la sílaba. Puede ser que la grafía que utiliza para representar el sonido no tenga relación con ninguna de las grafías que contenga la palabra, ya que la atención del niño está centrada en que la cantidad de las letras debe de corresponder con la cantidad de sílabas (Ferreiro 2002: 20; Nemirovsky 2007: 19; Tolchinsky 1993: 210).

El sistema de escritura que el niño encuentra en el mundo circundante no se acomoda a este esquema asimilatorio. El niño comprende lo que él hace pero no puede comprender lo que los otros hacen. Tampoco puede comprender la información que recibe. Toda la información provista por el medio ambiente es altamente perturbadora en este momento; no toda ella era perturbadora antes (Ferreiro 2002: 39).

La siguiente hipótesis es la silábico-alfabética. El niño entra aquí en una etapa de transición donde cuestiona las relaciones silábicas y comienza a hacer combinaciones en la escritura. Una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido. Esto se desarrolla hasta que se llega a la siguiente hipótesis que es la *alfabética*. Aquí el sujeto descubre que las sílabas se pueden dejar de considerar como una unidad y se pueden comenzar a reconsiderar en elementos menores. Entonces comienza a suponer que cada letra representa un sonido (Ferreiro 2002: 20; Nemirovsky 2007: 19; Tolchinsky 1993: 210).

Con esto entra al sistema socialmente establecido y se encuentra con nuevos problemas:

Por el lado cuantitativo, que si bien no basta con una letra por sílaba, tampoco puede establecerse ninguna regularidad duplicando la cantidad de letras por sílaba (ya que hay sílabas que se escriben con una, dos, tres o más letras); por el lado cualitativo, enfrentará los problemas ortográficos (la identidad de sonido no garantiza la identidad de letras, ni la identidad de letras la de sonidos) (Ferreiro 2002:21).

Estos tres periodos, descritos por Ferreiro y colaboradores, inician desde que el niño no tiene una instrucción educativa, hasta que el niño consigue adquirir el conocimiento de los principios que rigen la escritura como sistema de representación. Los estudios de Ferreiro y colaboradores están presentes en los materiales que la SEP les proporciona a sus maestros, pues ellos dividen la conceptualización de la escritura en 4 niveles, los cuales son etiquetados como presilábico, silábico, silábicoalfabético y alfabético. Cada uno de ellos tiene sus propias características.

2.1.2 El Lenguaje Integral

Dentro del llamado enfoque psicolingüístico, tenemos los estudios de K. Goodman, principal defensor de la propuesta pedagógica llamada lenguaje integral. Este autor define la lectura como “un juego de adivinanzas psicolingüístico. Es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones, cuando el lector trata de obtener sentido a partir de un texto impreso” (Goodman, 1996:13).

Cuando los niños aprenden a hablar su lengua materna, lo hacen de manera natural, en muy poco tiempo y sin recibir una enseñanza directa. ¿Entonces por qué al llegar a la escuela, algunos niños presentan algún tipo de dificultad de lenguaje, sobre todo en el lenguaje escrito? De acuerdo con Goodman, algunas investigaciones han arrojado información de que estas dificultades se deben a las prácticas escolares tradicionales, pues con el afán de dividir el lenguaje en subhabilidades más simples para su enseñanza, sólo han conseguido convertirlo en fragmentos abstractos, perdiendo su propósito natural dentro de la comunicación, que es la producción de significado (Goodman, 1990: 2). Como señala este autor:

Los niños aprenden el lenguaje oral en su contacto con el medio ambiente sin que nadie lo divida en fragmentos pequeños. El niño aprende el lenguaje cuando lo necesita para expresarse y entiende lo que las personas a su alrededor le dicen porque necesita comprenderlos. Este descubrimiento tan simple conduce a cambios muy significativos en las escuelas, conduce a dejar de lado los textos de lectura programados en secuencias, los programas de ortografía y los ejercicios de caligrafía, a desechar los test de maduración, los libros de ejercitaciones y las hojas de trabajo (Goodman, 1990: 2).

2.1.2.1 Definición del lenguaje integral.

Esta propuesta es una filosofía de enseñanza que estimula a los alumnos a leer y escribir. El aprendizaje se concibe como un proceso que va del todo a las partes componentes. Es decir, los alumnos desarrollan en primera instancia un entendimiento global y gradualmente llegan a la comprensión de las partes. En cuanto a su metodología, los maestros planean el curriculum centrándose en los intereses de los alumnos (Freeman, 1988:25). El lenguaje integral ve el desarrollo de la lecto-escritura como un desarrollo natural. En él, los alumnos aprenden a leer con literatura real y la escritura es algo cotidiano (Pressley, 1999: 21).

Goodman señala que un enfoque de enseñanza debe tener coherencia con el conocimiento científico que existe sobre lectoescritura. Pero también debe tener muy presente el conocimiento que se tiene sobre cómo se desarrolla el lenguaje (Goodman, 2006: 194). El lenguaje integral se apoya según Goodman en cuatro pilares humanístico-científicos:

Una teoría sólida acerca del aprendizaje, una teoría acerca del lenguaje, una visión de la docencia y del papel que debe desempeñar el maestro y un concepto del curriculum que se centra en el lenguaje (Goodman, 1990: 6).

Algunas meta-investigaciones, que buscan la definición del lenguaje integral han arrojado la siguiente información:

Se habla de que este enfoque está centrado en los alumnos, que se requiere de cierta capacitación para trabajar con este enfoque, su fin es la comunicación: integrando el lenguaje e involucrando tanto lengua oral como escrita, se basa en un sistema de pistas para leer (utiliza elementos semánticos, sintácticos y otros a nivel de letra que

sirven para reconocer las palabras, en lugar de guiarse básicamente por los indicios a nivel de letra) (Pressley, 1999: 23).

2.1.2.2 Un solo proceso de lectura.

Para Goodman el proceso de lectura es un proceso único, el cual es del mismo tipo tanto para el lector que va comenzando a aprender como para el lector que ya sabe leer, e igual para el lector que tiene problemas como para el que no tiene problemas de lectura (Goodman, 1996: 17). Por lo tanto, al ver este proceso como un todo, ve la adquisición de la lectura como un solo proceso, el cual no tiene que desmenuzarse en habilidades menores. Al momento de acercar a los alumnos a la lectura y la escritura real irán adquiriendo estas habilidades de manera conjunta. De la misma manera, existe un solo proceso de lectura general para todas las lenguas, el cual funciona igual para los diferentes tipos de textos, para los diferentes tipos de lectores, ya sean estos lectores competentes o no. Este punto hace contraponerse al lenguaje integral a otros enfoques como los de enseñanza tradicional, que expresan que la lectura es el manejo de un conjunto de habilidades. En contraposición, el lenguaje integral solo se ocupa de habilidades específicas cuando un alumno presenta algún tipo de dificultad en el proceso de lectura. Sólo en ese caso se trabaja específicamente la habilidad que no ha podido desarrollar adecuadamente:

En las clases donde se realiza el lenguaje integrado, la enseñanza de tales habilidades sólo se aplica cuando unos alumnos concretos lo necesitan, y sólo dentro del contexto de la lectura y escritura, no como un punto esencial de la enseñanza (Pressley, 1999: 21).

2.1.2.3 Técnicas de enseñanza que utiliza el lenguaje integral.

El lenguaje integral trata que los niños aprendan la lectoescritura motivándolos a leer y escribir ellos mismos. Esto se logrará dejando de lado los textos seriados, libros de ejercicios, caligrafía, etcétera, y proporcionándoles material auténtico (Goodman, 1990: 14). Este enfoque asegura que hay ciertas actividades que hay que tomar en cuenta tanto del lector como del escritor, en donde el punto central es el significado:

- ❖ El lector, por medio de sus conocimientos previos sobre el tema construirá el significado.
- ❖ El escritor incluye en el texto sólo la información que es necesaria para que sus lectores comprendan lo que escribió.
- ❖ En la escritura hay tres sistemas lingüísticos que intervienen: 1) *el sistema grafofónico*, se refiere a las secuencias de sonidos y letras. 2) *el sistema sintáctico* que es la estructura de las oraciones y 3) *el sistema semántico* que es el del significado. Para el lenguaje integral estos sistemas se pueden enseñar de manera independiente, pero no de manera aislada pues se convierten en partes abstractas que no tienen significado y, por lo tanto, dejan de ser lenguaje.
- ❖ El objetivo del lector siempre será comprender el significado. Y el objetivo del escritor siempre será expresar el significado (Goodman, 1990: 14).

La literatura es importante para este enfoque. Los alumnos cooperan dentro de las clases y los maestros interactúan de manera frecuente con ellos. Los alumnos del lenguaje integral escriben diarios, leen en voz alta y por su cuenta. Un aula de lenguaje integral

cuenta con un rincón de lectura, se le dictan historias a los alumnos; la lectura es diaria, los maestros recurren a estrategias como la observación de los alumnos para evaluarlos y las conferencias individualizadas para que los docentes apoyen el proceso de aprendizaje (Pressley, 1999: 23).

Como podemos ver, el lenguaje integral cuenta con una diversidad de técnicas, donde su principal preocupación es la comprensión y producción de significado. Para este enfoque no tiene sentido enseñar a los alumnos correspondencias de grafías con sonidos, ya que estos son elementos que carecen de significado, lo que hace más difícil la comprensión de estos elementos. Propone que hay que dejar los libros que están especialmente elaborados para la enseñanza de la lectura, y ofrecer al niño literatura real, dejándole que lea libros de alcance público y que sean temas de su interés. Los docentes en este enfoque son guías, que se encuentran ahí para cualquier duda, y para detectar algún retraso en el alumno. Para este enfoque el maestro sólo trabajará con alguna habilidad específica, cuando algún alumno presente algún tipo de retraso en esa área específica.

2.1.3 La enseñanza de la lectoescritura por habilidades.

Contrapuesta a las dos anteriores, otra perspectiva que ha aportado estudios importantes es la conductista. De ella se derivan enfoques que consideran que la lectura y la escritura consisten en el dominio de un conjunto de habilidades, y que éstas siempre se tienen que dividir en unidades más pequeñas para facilitar el aprendizaje. Por ejemplo, se plantea la idea de que, antes de leer un texto, el niño tiene que aprender las relaciones grafía-sonido y el reconocimiento de palabras.

2.1.3.1 Habilidades y herramientas para la adquisición de la lectoescritura.

Para esta perspectiva hay habilidades naturales para el reconocimiento de palabras, que el niño tiene cuando no sabe leer absolutamente nada y existen otras habilidades que el niño tiene que aprender para poder lograr la adquisición de la lectoescritura.

2.1.3.1.1 Lectura logográfica

Se le llama lectura logográfica, al acto que tiene un niño cuando se cree capaz de leer los carteles que se encuentran en las calles y que le parecen cotidianos a la vista. Estos carteles por lo general son de diferentes marcas como McDonalds o las tiendas de supermercado. Lo que el niño hace en esta lectura es enfocarse en características visuales (como los colores, el tipo de letra, etc.), y no en hacer la correspondencia de letras y sonidos (Pressley, 1999: 128).

2.1.3.1.2 Asociaciones grafía-sonido.

Para entender las relaciones grafía–sonido, el sujeto tiene que ser capaz de aprender a distinguirlas y valerse de varias herramientas. Por ejemplo, saber cómo funcionan las asociaciones de las vocales con las consonantes. Hay letras con las cuales no hay problema, dado que suenan igual en cualquier contexto en el que se encuentren. Pero no es así para las letras como **g** que suena de una manera acompañada de **a**, **o** y **u**, y de una manera diferente cuando está acompañada de **e** y **i**. De igual manera, la letra **c** suena como /k/ en *casa*, pero suena como /s/ en *cisne*. Es decir, deben de aprender cómo y cuándo suena determinada letra dentro de cierto contexto.

El alumno tiene que conocer no sólo los sonidos individuales y la combinación consonante-vocal, sino también las combinaciones entre consonantes (sílabas trabadas) y los dígrafos. Por lo tanto, para que un niño entienda cómo decodificar las palabras, debe de practicar los sonidos de consonantes y las vocales. También, debe aprender la amplia gama de maneras en que se combinan. De acuerdo con el enfoque por habilidades, esto se logra mediante repeticiones y ejercicios, pues cuando un niño tiene conciencia fonémica y conoce las relaciones entre letra y sonido, tendrá más interés y le será más fácil decodificar las palabras desconocidas (Pressley, 1999: 134).

2.1.3.1.3 lectura visual de palabras.

Se trata de deletrear cada una de las palabras, establecer su forma ortográfica unitaria, ya que cuando se deletrea, aumenta la conexión de la estructura de las letras que integran la palabra. Cuando un niño ve por primera vez una palabra, lo que hace es deletrearla; este proceso hace que con el tiempo y la práctica de la lectura, el niño vaya memorizando las secuencias y las combinaciones de letras que existen, hasta llegar el momento en que esa palabra le sea muy cotidiana a la vista y no tenga que detenerse a analizar cada una de sus partes (Pressley, 1999: 131).

2.1.3.2 Diferentes métodos para la enseñanza de habilidades que llevarán a la lectoescritura.

Dentro de esta perspectiva hay varios métodos sobre cómo debe ser la enseñanza de estas habilidades de reconocimiento de palabra. Dentro de éstos, se encuentran el método alfabético, el método fónico y el método silábico. A continuación presentaré un breve resumen sobre algunos de ellos.

2.1.3.2.1 La lectura alfabética

En este método se utiliza el deletreo. Primero se enseñan todos los nombres de las letras del alfabeto, luego se enseña la combinación de letras para llegar a formar sílabas, después palabras y más tarde breves oraciones. También se les pide a los alumnos repetir el deletreo de las sílabas o palabras, para luego pronunciarlas. Se recurre al deletreo porque las letras se pronuncian por su nombre, por ejemplo (Braslavsky, 2005: 67; Freeman, 1988: 21):

Eme, e = me; ese, a = sa

Total: mesa.

El niño que aprenda bajo esta metodología lo hará por etapas. Primero debe aprender a discriminar todos los símbolos que tiene el alfabeto. Después tiene que aprender reglas de decodificación, las cuales debe dominar si lo que quiere es utilizar todo el alfabeto. Estas reglas de decodificación no son sencillas, pues, como ya señalé, hay conflictos con algunas letras cuyo sonido dependerá de las letras que la estén acompañando. Las dificultades que se presentan en este tipo de lectura son las confusiones que se crean pues se utilizan las mismas relaciones de letra-sonido para muchas palabras. Dado que muchas palabras comienzan y terminan con la misma letra o contienen las mismas letras solo en diferente orden (Pressley, 1999: 129).

2.1.3.2.2 Método fónico.

Este método hace énfasis en los sonidos representados por las letras del alfabeto. No trabaja con el deletreo porque la no correspondencia uno a uno entre sonido y letra causa múltiples confusiones. Parte de los sonidos de las letras y después combina cada consonante con cada

una de las vocales para obtener sílabas y después palabras (Freeman, 1988:21). Al alumno nunca se le menciona el nombre de las letras, sino su sonido, y nunca se deben utilizar expresiones como: “esta letra se llama **a**” o “¿qué letra es ésta?”, sino que debe decirse “aquí dice **a**” o “¿qué dice aquí?”. Esto es con la finalidad de evitar el nombre de las letras y entrar de lleno a la relación entre lo oral y lo escrito.

Esta metodología se puede valer de toda clase de sonidos orales, como por ejemplo las onomatopeyas. Es decir, se le puede enseñar al niño el sonido de algunas letras, familiarizándolos con los sonidos que producen algunos animales, como por ejemplo el sonido de /s/ asociándolo al sonido que hacen las serpientes (Braslavsky, 2005: 70).

2.1.3.2.3 El método silábico

Esta metodología parte de la sílaba como unidad básica. Ya aprendidas las sílabas, comienzan a combinarse para formar palabras y después oraciones. Lo positivo de esta metodología es que enseñar la combinación de una consonante con una vocal es más sencillo por el hecho de que su pronunciación es más exacta y más fácil (Braslavsky, 2005: 74). Por ejemplo, como lo señala Freeman (1988: 23), aprendiendo las sílabas *pa, pe, pi, po, pu*, se pueden aprender palabras cortas como *papá, pesa, mapa, pipa, Pepe*, y luego pasan a aprender frases sencillas como *Pepe es mi papá*.

2.2 Consecuencias pedagógicas

Hasta aquí hemos visto las diferentes posturas que tienen los enfoques. Cada uno propone su manera de trabajar y afirman ser la mejor opción para enseñar a leer y escribir. El conflicto que se presenta entre los enfoques es la manera en como ellos definen el proceso de la enseñanza de la lectoescritura. Unos lo ven como un proceso que va de arriba hacia

abajo, que es el caso del enfoque constructivista, donde los autores defensores de este enfoque dicen que la lectura parte del significado y que sólo se ocupa de las partes gráficas y fónicas si hay dificultad para obtenerlo. Por lo tanto, la enseñanza también debe partir de la búsqueda de significado. Si se cumple esto, el aprendizaje de la lectoescritura se dará de manera natural, de la misma manera que el sujeto aprende a hablar. La idea base es que el que habla está rodeado de personas que utilizan el lenguaje para comunicarse y, al estar rodeado de este medio de comunicación, el sujeto tendrá la necesidad también de comunicarse y aprenderá el lenguaje de manera global, aprendiendo palabras, oraciones que tienen un fin comunicativo con significado. No se desmenuza el lenguaje en sonidos ni en sílabas, para que el niño aprenda a comunicar sus ideas por medio de la comunicación oral. De esta misma manera, el sujeto que vive en un medio social que usa la escritura como medio de comunicación, aprenderá a leer y escribir porque necesita participar. Para que esto sea de manera natural, los estudiosos del Lenguaje Integral afirman que desde un principio debe de dársele al niño textos reales: cuentos, el periódico, publicidad, etcétera. De esta manera, el niño se empapa de lenguaje escrito desde un principio, evitando la enseñanza directa de las letras, de las sílabas, las palabras y las oraciones aisladas, que están descontextualizadas y carecen de sentido.

Los que defienden una visión de la alfabetización inicial como un proceso de abajo hacia arriba afirman que en el aprendizaje hay habilidades que son antecedentes necesarios para el desarrollo de otras habilidades, dado que son facilitadores de otras más avanzadas. Por lo tanto, la enseñanza de la lectoescritura debe de respetar ciertos procesos que van desde lo más fácil a lo más difícil de aprender. Si se le enseña al niño en primera instancia las relaciones grafía-sonido, después las diversas combinaciones que existen entre las

grafías para formar palabras, aprenderá a decodificar estas palabras y aprenderá palabras nuevas por medio de las palabras que ya conoce, combinará palabras para formar oraciones y así llegar a trabajar textos que se repiten una y otra vez para facilitar el reconocimiento. Para este enfoque, por este camino se llegará sin duda alguna al significado y el sujeto será capaz de leer textos de gran complejidad con un bajo gasto de energía.

2.3 Enfoques recientes sobre la naturaleza de leer y escribir.

Hasta aquí hemos explicado algunos de los principales enfoques que hay sobre cómo enseñar a leer y escribir. Hemos hablado de autores y de las distintas actividades y perspectivas que ellos defienden. Investigaciones recientes han logrado destacar de estos enfoques algunas ideas y actividades, y complementarlas con otras que permitirán mejorar la actividad de la enseñanza de la lecto-escritura. El enfoque *constructivista* de Ferreiro y colaboradores, y el *psicolingüístico* desarrollado por Goodman y Smith, entre otros, se han conectado con estudios recientes como el constructivismo sociocultural, derivado de los estudios de Vigotsky a principios de siglo en la Unión Soviética. Esta perspectiva incluye acercamientos etnográficos y considera que la alfabetización está dentro de los contextos culturales, históricos y sociales. Maneja el término “prácticas letradas” para referirse a las prácticas que tiene la familia para motivar al niño a acercarse a, y despertar en él el interés por, la lectura y la escritura. Estas prácticas marcarán la diferencia de la relación que el niño tenga con los libros, con la lectura, con la escritura, con el lenguaje, todo esto dependiendo de su ambiente familiar. Es decir, el niño tendrá más conocimiento sobre estas áreas, si los adultos a su alrededor funcionan como agentes mediadores entre los textos y él, llevando a cabo actividades como leer cuentos en voz alta, hablar sobre los textos impresos en el entorno, escribir listas de compras, ponerle nombre a las pertenencias del

niño, etcétera. Con este tipo de prácticas, los niños aprenderán a familiarizarse con las estructuras discursivas de los periódicos, los cuentos, los carteles (Teberosky, 2003: 44).

2.4 El análisis del discurso

El discurso es el resultado de usar el lenguaje en un contexto específico con determinados fines individuales o de grupo. Es la manera más importante de interactuar en sociedad, por lo que puede definirse como el uso del lenguaje como herramienta de la vida social. Esta concepción de la comunicación verbal toma en consideración varios factores, como son las formas lingüísticas, los diversos modos de organización y las diferentes funciones del lenguaje pertinentes para cada situación social. Por otra parte, para hacer un análisis del discurso de las estructura lingüísticas, tenemos que considerar los elementos gramaticales y los marcadores del discurso, así como los elementos que entran en la coherencia, la cohesión y los distintos tipos de textos y géneros discursivos.

Visto de esta forma, el análisis del discurso relaciona las estructuras del discurso con las estructuras sociales, dado que los usuarios del lenguaje pertenecen a una comunidad, a un género, y se comunican en niveles y contextos tanto sociales como culturales diferenciados. Por lo tanto, siempre hablan y escriben desde una posición social específica. Los hablantes, al comunicarse socialmente, se conciben siempre como parte de un grupo social. Por esta razón, necesitan identificarse como tales para sentirse con la capacidad para actuar y expresarse de maneras específicas (Van Dijk, 1996:18). Al tomar en cuenta dentro del discurso las ideologías, tenemos que ser capaces para captar las ideas que son personales y aquellas que son expresadas porque se pertenece a un grupo o a un sector social. Al integrar a un grupo, las representaciones sociales son compartidas por las

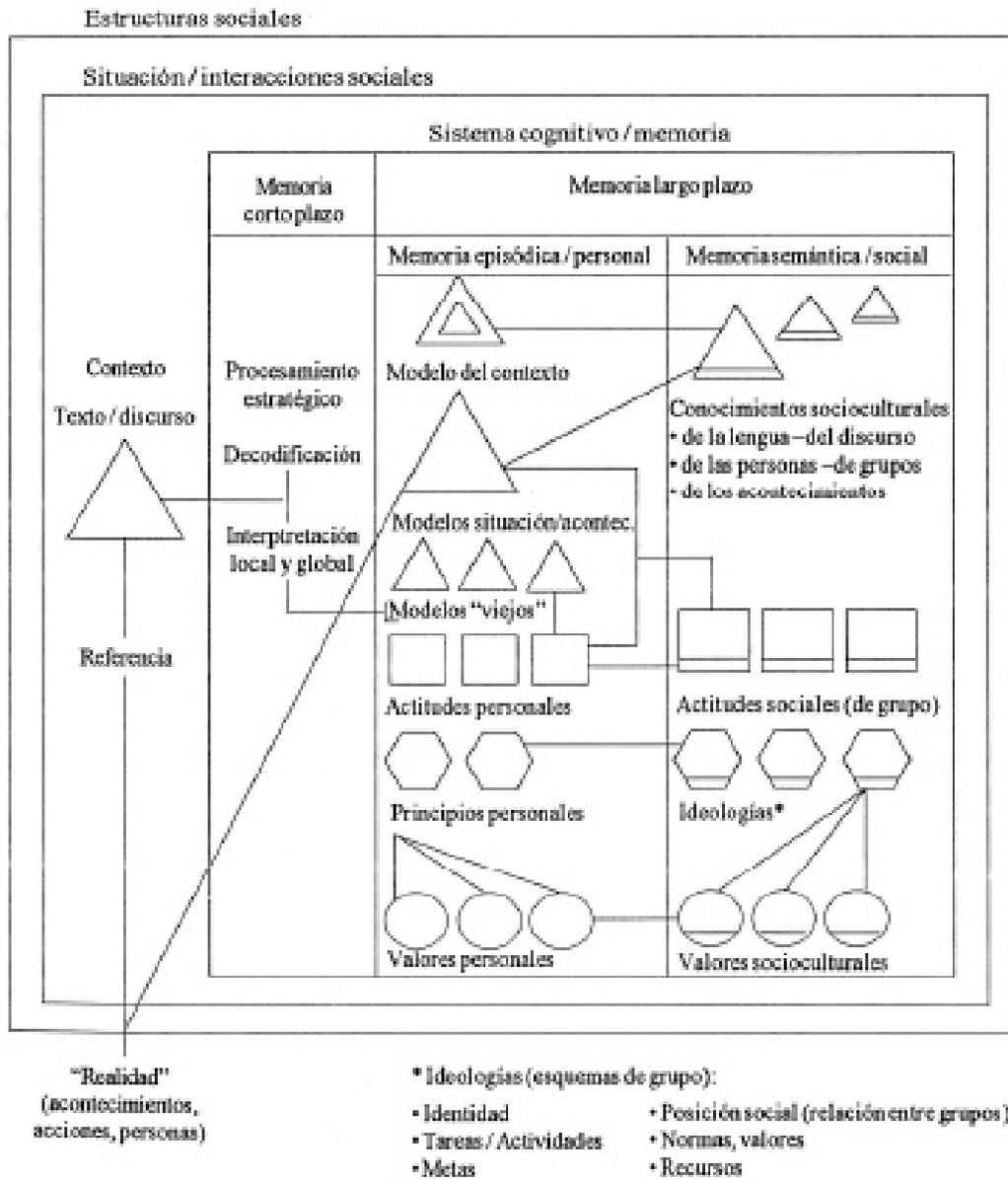
mentos de los miembros pertenecientes al grupo. Por consiguiente estas representaciones controlan al discurso, aun cuando se relacionen con experiencias que son individuales.

Otro factor a tomar en cuenta dentro del discurso es que una persona pertenece a varios grupos sociales; por lo tanto comparte diferentes ideologías. (Jäger, 2003: 68). Por esto, para realizar un análisis de discursos específicos, hay que tomar en cuenta varios factores donde la visión del mundo, el conocimiento y las actitudes tienen funciones muy importantes. Es común expresarnos de manera positiva de los grupos a los cuales pertenecemos y de igual forma expresarnos de manera negativa a los grupos a los cuales vemos como oponentes. Así como también describir las actividades de cierto grupo al cual pertenecemos como buenas actividades y hablar de ellas de una forma que consideramos aceptada por el grupo, así como por los núcleos de poder que los gobiernan y regulan, aunque no necesariamente estas descripciones sea lo que sucede en la realidad de los hechos. Sin embargo, es así como los miembros de los grupos quieren verse o ser vistos, identificarse y ser evaluados positivamente, tanto por sus iguales como por sujetos en posiciones jerárquicas superiores.

Para realizar el análisis en este trabajo voy a entender la entrevista como el discurso producido por los maestros, un discurso que aborda el tema de la alfabetización inicial. Este discurso puede ser entendido con base en el esquema propuesto por T. Van Dijk “Esquema de las relaciones entre la ideología, sociedad, cognición y discurso” y que se presenta en la Figura 1 (tomado de Van Dijk, 1996:22).

Figura 1.

Esquema de las relaciones entre ideología, sociedad, cognición y discurso



Como podemos ver en el esquema, el análisis enmarca el discurso objeto de estudio dentro las estructuras sociales, que son el contexto más amplio en el cual se establece para cumplir objetivos individuales y de grupo, como parte de procesos en diversos ámbitos de la vida económica, social y cultural. En el caso que analizo, sería el sistema educativo mexicano el contexto institucional dentro del que los maestros tienen un lugar. Pero, como señala Van Dijk, un sujeto que enuncia un discurso también tiene otros papeles en el contexto social amplio: es ciudadano, trabajador, miembro de una familia, etc. Es decir, forma parte de otras estructuras sociales que tienen una organización institucional concreta: la familia, el sistema económico, los partidos políticos, los diferentes sectores de una ciudad, etcétera. Aspectos de estos papeles también aparecen entremezclados en el discurso que enuncia el maestro, pues como locutores su habla es dinámica y a través de ella se posicionan constantemente dentro de los diferentes contextos sociales en los que participan.

Además de esta inserción en un nivel macrosocial, el esquema de la Figura 1 ubica el discurso en un nivel microsociales, es decir, la situación o interacción social inmediata. Se trata del entorno y la interacción en el que se da el discurso, es decir, elementos de la escena física, psicológica y social que condicionan lo que los locutores dicen y entienden al interactuar verbalmente. En este caso, la escena es el contexto escolar en el que se realizaron las entrevistas. La escuela, el salón de clases, la situación de entrevistador-entrevistado, la propia entrevista como género discursivo.

Dentro de la situación, el procesamiento del discurso se opera por medio de lo que Van Dijk llama sistema cognitivo/ memoria, que es un complejo de componentes que interactúan para la conformación de la producción e interpretación de los significados producidos en la situación discursiva. El contexto aquí es de suma importancia pues lo que

se dice en el discurso estará marcado por la referencia que se tenga sobre el tema, es decir, la experiencia a la cual el entrevistado recurre para acomodar la información que recibe y a la que se va a referir. Es aquí en el sistema cognitivo donde entra en proceso la memoria tanto a corto como a largo plazo.

En la memoria a corto plazo se va a procesar, decodificar e interpretar de acuerdo con la interacción, es decir, la persona a la cual voy a entrevistar en primer lugar acepta la interacción, acepta la entrevista. Este es un género específico que socialmente tiene ya una serie de características que, en términos generales, los dos interactantes reconocen y asumen. Asimismo, la entrevistada pasa a identificarme en ese preciso momento para darle contexto a la entrevista. En este caso me identifica como estudiante universitaria que está elaborando un trabajo de investigación para su titulación. Acepta también el tema de la entrevista, la alfabetización inicial, de acuerdo a sus conocimientos, su experiencia y las características de la institución en la que se imparte. Todo esto se activa en la memoria a corto plazo, donde van Dijk ubica el procesamiento estratégico, es decir la decodificación/interpretación local y global.

La memoria a corto plazo se va alimentando, a medida que las estrategias de decodificación/interpretación lo requieren, de modelos que provienen de la memoria a largo plazo. En esta hay dos grandes componentes: la memoria episódica-personal y la memoria semántica-social. En el caso de nuestra unidad de estudio, en la memoria episódica-personal el entrevistado recurre a un modelo del contexto y analiza la situación, percatándose de que tiene que tomar un papel específico, pues esta entrevista no se diera de la misma manera si fuera en su casa o si de manera accidental el entrevistador y entrevistado se toparan en un supermercado y hablaran del tema. En el momento del

discurso, el entrevistado recurre a modelos de situación, es decir, se plantea a sí mismo “se me está entrevistando” “pretende obtener cierta información de mí sobre determinado tema”, por lo tanto recurre a modelos previos adquiridos para proporcionar la información sobre el tema del discurso. Las actitudes, los principios y los valores personales se hacen presentes, pues la colaboración y lo que se va a decir está muy relacionado con la forma y el ambiente en el que se está presentando el discurso. En la memoria semántica-social es donde se encuentran los conocimientos de la persona, y que es el punto del discurso al cual yo me voy a enfocar principalmente para mi análisis. Es decir, tomaré en cuenta los conocimientos socioculturales (de la lengua, del discurso, de las personas, del grupo y los acontecimientos) y las actitudes sociales que tienen los maestros sobre la educación y el valor de la alfabetización. Dentro de sus actitudes sociales o de grupo se encuentran las ideologías de los maestros. Cómo se identifican ellos en el papel de la educación, qué opinan de las tareas y actividades que utilizan en el nuevo enfoque de enseñanza, qué opinan de las metas, las normas y los valores que trabajan con sus alumnos y también los recursos, con qué materiales cuentan para trabajar, y cómo dictaminan los nuevos materiales por medio de los diferentes enfoques de enseñanza a los que han tenido acceso a través de la capacitación y su experiencia.

Central para mi análisis es la idea de que el lugar donde se manifiestan y adquieren funcionalidad los modelos que provienen de la memoria semántica/ social y que contienen los conocimientos, las actitudes, los valores socioculturales y las ideologías (identidades, tareas/ actividades, metas, posiciones sociales, normas y recursos) es en la construcción dinámica en el discurso de su coherencia a través de mecanismos de tematización, cohesión y estrategias discursivas. Por ello, mi análisis se propone observar la acción de los modelos,

disponibles en las memorias a corto y a largo plazo, sobre algunos aspectos de la estructuración discursiva con que los maestros organizan sus puntos de vista sobre los distintos aspectos de la alfabetización inicial que abordan en las entrevistas.

Estos modelos cognitivos e ideológicos que provienen de la memoria social del locutor operan como factores de coherencia, pero también de cohesión en el discurso. Por lo tanto, el lugar en el que pueden ser analizados y extraídos es precisamente en el conjunto de mecanismos que el sujeto utiliza para otorgar unidad al discurso, es decir, los mecanismos de introducción y seguimiento de tópico, de progresión del tema por medio de la predicación, de inscripción de las personas del discurso y del uso estratégico de los géneros y tipos de discurso asociados a los diferentes temas abordados. Enseguida presento algunas nociones descriptivas relacionadas con estos mecanismos, mismas que me servirán para desarrollar el análisis de las entrevistas a docentes que presento en el Capítulo IV.

2.5 Cohesión y coherencia.

Para que un discurso sea considerado como tal tiene que estar conformado por varios elementos verbales organizados de manera cohesiva y coherente. De esta manera, dicho discurso será entendido por los interlocutores y alcanzará sus fines sociocomunicativos. El fin es aplicar diversos procesos para aportar cierta información y llegar a la meta de comunicar ciertas ideas. Estas tienen que ver no sólo con estados de cosas del mundo, sino también con la identidad y el posicionamiento de los propios hablantes.

Este ordenamiento, al que está sujeto el discurso, se le da el nombre de textura discursiva. Esta ha sido estudiada por diferentes corrientes, que se han interesado en explicar si la interpretación del texto debe ser tomada como un todo, como un conjunto

integrado que está compuesto de distintos elementos que logran crear una interpretación (Calsamiglia y Tusón, 1999: 208).

Aquí veremos el texto no sólo como un conjunto de enunciados con una estructura gramatical, sino como la relación de lo gramatical con lo semántico y lo pragmático. Como mencionan Calsamiglia y Tusón, el texto se desarrolla de manera lineal y en secuencia de enunciados que van aportando información.

Esta disposición espaciotemporal permite comprender que un texto tiene un desarrollo secuencial donde *a)* lo que aparece primero orienta lo siguiente, *b)* a lo largo del texto es necesario marcar las relaciones existentes en su interior, de modo que el mundo de referencia se vaya manteniendo, recuperando y proyectando hacia adelante, y *c)* tiene un importante papel que la secuencia de enunciados progrese hacia un fin o una meta determinados (Calsamiglia y Tusón, 1999:210).

2.5.1 Coherencia

La coherencia es la manera de organizar y estructurar la información de manera progresiva para que ésta vaya de menos a más, dentro de un tema que sea compartido por el emisor y el receptor del texto.

2.5.1.1 Coherencia pragmática

La coherencia pragmática se da cuando la información está inserta dentro de un contexto familiar e integrado tanto para el emisor como para el receptor. De esta manera la información está rodeada de inferencias y de contexto, lo que permite completar e integrar la información codificada por medio del léxico y la gramática, de manera que la comunicación fluya (Calsamiglia y Tusón, 1999:212). Es decir, que entre más inserto esté el texto dentro de un contexto, requiere de menos información, especificidad e indicadores

que apoyen a la coherencia, como en el caso de las personas que comparten una profesión o un gusto afín.

2.5.2 Cohesión

La cohesión consiste en el marcado de la conexión de los elementos lingüísticos para producir significación semántica. Es decir, es la manera en la que el emisor conecta los enunciados para formar cadenas que conformen una unidad conceptual significativa y coherente. Existen diversos mecanismos que consiguen que la cohesión se realice. Uno de los propósitos principales de estos mecanismos es mantener al referente presente a lo largo del texto. Para mantener el referente podemos utilizar tanto elementos léxicos como elementos gramaticales.

En el momento en que se debilita la referencia (por distancia entre una aparición y otra, o bien porque la memoria a corto plazo deja de funcionar) se repite el referente, con las mismas palabras o variaciones. Se trata de procedimientos de sustitución (Calsamiglia y Tusón, 1999:221).

Primeramente nos enfocaremos a ver los mecanismos de cohesión mediante procedimientos léxicos. Las repeticiones son el mecanismo más simple, pues se trata de repetir de manera constante la expresión que designa al referente, para dejar en claro a lo largo del texto sobre quién o de qué estamos aportando la información. Otro mecanismo es por medio de sustituciones. Aquí el emisor trata de no estar repitiendo el mismo referente demasiadas veces a lo largo del texto. Por lo tanto, recurre a sinónimos, hipónimos e hiperónimos, metonimia y proformas léxicas para referirse al mismo referente. Enseguida explico cada una de estas formas de sustitución, con base en Calsamiglia y Tusón (1999: 221):

- ❖ Sinónimos: cuando se recurre a una palabra diferente que significa lo mismo. Por ejemplo, si el texto está hablando de una *boda*, puede volver a mencionarse como *ceremonia*.
- ❖ Hipónimos e hiperónimos: cuando se trata de globalizar o especificar al referente recurrimos a su hiperónimo o hipónimo. Por ejemplo si el texto está hablando sobre el hiperónimo *animales*, podemos mencionar sus hipónimos *gato*, *perro*, *vaca*, etcétera, para hacer más específica la información. En caso contrario, se deja de mencionar al hipónimo recurrente y se engloba la información con su hiperónimo. Por ejemplo, cuando se está hablando de un gato, puede usarse el hiperónimo *animal*.
- ❖ Metonimia y metáfora: se trata de cambiar el referente del texto haciendo uso de figuras del lenguaje.
- ❖ Proformas léxicas: se recurre a palabras con un significado muy amplio y general para sustituir a un referente preciso.

Ahora veremos los mecanismos de cohesión por medio de procedimientos gramaticales. Estos mecanismos de cohesión se dan por medio de la deixis, la anáfora y la elipsis. La deixis se presenta cuando se recurre a elementos lingüísticos de sustitución para mencionar al referente. El elemento, al ser deíctico, tiene la característica de estar dentro de un contexto bien definido para ser entendido. Por ejemplo, si se habla de ir a algún lugar, y el texto dice *tendrás que venir mañana*, se tiene que tener información de cuándo se generó el mensaje para poder entender a qué día se refiere el deíctico *mañana*. La anáfora es un tipo de deixis, en la que el referente es entendido en el texto porque ya fue mencionado antes y ahora sólo se menciona por medio de pronombres, marcas verbales de persona,

pronombres relativos, demostrativos, cuantificadores, adverbios y posesivos. La elipsis se trata de una omisión del referente porque ya ha sido mencionado antes, por lo que queda sobreentendido, como, por ejemplo, en “*Las personas caminaban por la calle. Venían de un poblado cercano*”, el sujeto de *venían* se encuentra sobreentendido.

2.5.3 Progresión del tema.

Otro de los mecanismos importantes de cohesión y coherencia es la progresión del tema. Es decir que la información que contiene el texto ha de avanzar proporcionándole información nueva al receptor del texto. Es decir, se introduce información nueva sobre el referente de manera que el intercambio de información tenga lugar. Para entender de manera clara este proceso, los lingüistas del Círculo de Praga propusieron una forma de explicar este proceso partiendo de dos categorías: el tema, que es el punto general del que están partiendo los interlocutores, y el rema, que es lo nuevo que se dice sobre el tema (Calsamiglia y Tusón, 1999:230). Por lo tanto, estos dos procesos permiten que la información progrese y el acto comunicativo se acerque a la meta o al objetivo que tiene en ese momento la comunicación.

Con base en este esquema general, la progresión del tema se realiza a través de mecanismos de predicación con los que el locutor agrega información sobre el tópico del discurso. Asimismo, al tópico principal se asocian otros tópicos, los complementarios y los contrapuestos. Los primeros establecen relaciones con el tópico principal a través de estrategias de tematización como el acotamiento y la especificación. Es decir, permiten ubicar al tópico principal como parte de una red de referentes que lo definen complementariamente. Los tópicos contrapuestos constituyen referentes que el locutor

contrapone al t3pico principal para definirlo negativamente. La manifestaci3n de estos mecanismos es muy variada, pues depende del g3nero y el tipo de discurso.

2.5.4 El uso de conectores y marcadores.

Los marcadores discursivos son herramientas del lenguaje que los locutores utilizan para darle una estructura cohesiva al texto, es decir, con el fin de organizar la informaci3n de manera lineal para que sea entendida por el receptor de la mejor manera y asegurar la adecuada integraci3n de la informaci3n. Hay diversos tipos de marcadores. Uno de los m3s frecuentes son los conectores. Tambi3n hay marcadores que sirven para darle orden al texto, los cuales reciben el nombre de metatextuales. Estos marcadores sirven para desplazarnos en espacio y tiempo a lo largo del discurso. Los marcadores que sirven para introducir operaciones discursivas son los que se encuentran al principio del enunciado o como pre3mbulo al segundo miembro de la relaci3n. En este trabajo, me ocupar3 muy marginalmente de estos componentes, pues mi inter3s se centrar3 sobre todo en los mecanismos de tematizaci3n que aplican los locutores a los temas abordados.

2.6 Modos de organizaci3n del discurso.

Como ya se3al3, tambi3n los distintos tipos de organizaci3n discursiva resultan significativos en el an3lisis de las representaciones conceptuales que se hacen los docentes de los temas de la alfabetizaci3n inicial. La selecci3n entre tipos de discurso como la narraci3n, la explicaci3n o la argumentaci3n para hablar sobre el m3todo, los materiales, las dificultades de aprendizaje o la capacitaci3n docente, resulta altamente significativa respecto a los contenidos afectivos, vivenciales y cognoscitivos que los maestros asocian con esos temas.

Enseguida presento brevemente un inventario de estos tipos de discurso, que en el Capítulo IV utilizaré para el análisis de las entrevistas.

2.6.1 Narración

La narración es una de las formas más utilizadas dentro del discurso. Es la forma de exponer algún hecho, explicación o información, por medio de un relato, que en muchos casos tiene un carácter vivencial de primera o segunda mano. En muchas ocasiones, el uso de este tipo de discurso tiene el fin de que el interlocutor se interese por la información que se le está proporcionando. Una de las formas más utilizadas de la narración es como una secuencia de eventos con referencia al pasado, como se puede ver en los libros de historia, biografías y cuentos populares. Sin embargo, el uso de la narración se expande a diversos campos y no solo al de los relatos históricos, pues se utiliza también en el ámbito de la comunicación, dentro de notas, noticias, crónicas y reportajes. En el ámbito académico, se usa como un recurso didáctico para ejemplificar. Sin embargo, puede decirse que resulta un discurso marcado en el terreno de la explicación y argumentación pedagógicas, que es nuestro punto de interés, pues representa una personalización de los elementos del tema, en el sentido de que acerca al locutor a los referentes involucrados.

2.6.2 Descripción

La descripción es la forma de discurso en la que representamos el mundo o algún hecho en nuestra imaginación. También describimos objetos o situaciones proporcionándole al interlocutor características, propiedades y cualidades de lo que queremos decir. Por medio de una descripción podemos llevar a una persona a un lugar, un tiempo y espacio, descomponiendo lo que queremos manifestar en partes y elementos. En la descripción, los

agentes más importantes son el contexto, el conocimiento compartido sobre el objeto descrito y el propósito que se pretende con la descripción (Calsamiglia y Tusón, 1999:269).

2.6.3 Argumentación

La argumentación tiene la finalidad de expresar ideas y opiniones sobre un determinado tema, con el propósito de convencer al interlocutor sobre un hecho, situación o evento. Por lo general una argumentación se presenta en el discurso cuando se confrontan diferentes posiciones sobre una idea. Es importante señalar que las formas de discurso argumentativo no necesariamente responden a los mecanismos de deducción e inferencia de la lógica formal.

2.6.4 Explicación

La explicación parte de un conocimiento previo y su objetivo principal es aclarar, hacer comprender o resolver un problema, una situación o un evento a una audiencia específica. La explicación se da en el discurso cuando un agente que posee cierta información le comunica a un interlocutor lo que éste requiere para alcanzar el entendimiento de un objeto de conocimiento que se encuentra dentro del foco de su atención.

