

Anexo DISCUSIÓN

Reporte de defensa de tesis de Jorge Enrique Vaca Uribe:

Jean-Marie Besse, Profesor de Psicología de la Universidad Lumière Lyon 2, quien dirigió la tesis, comienza por señalar el interés de la defensa de hoy, a la vez importante para Jorge Vaca, candidato a doctorado en psicología cognitiva y significativa para el PsyEF (Laboratorio de Psicología, de la Educación y de la Formación), equipo de investigación en el marco del cual fue conducido este doctorado, equipo aquí representado por Marie-Hélène Luis y el director de esta tesis.

En efecto, si Jorge Vaca defiende aquí su trabajo de investigación, realizado bajo su plena responsabilidad personal en el curso de los últimos tres años, representa también, de cierta manera, el vínculo con los comienzos del **PsyEF**, cuando Jean-Marie Besse contactaba a Emilia Ferreiro quien, en México, dirigía entonces el trabajo de un joven estudiante a quien iba a hacer uno de sus principales colaboradores, en particular para esta importante investigación conducida sobre un millar de alumnos escolarizados en primer año de primaria, investigación de la que el **PsyEF** realizó la traducción y la publicación en francés, bajo el título *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*ⁱ Este joven colaborador de Emilia Ferreiro no era otro que Jorge Vaca.

Jorge Vaca, quien dirige actualmente un centro de investigación sobre educación en Xalapa, México, de la Universidad Veracruzana, eligió conducir una investigación ambiciosa, para la cual gozó de una beca de las autoridades educativas mexicanasⁱⁱ. Condujo esta investigación a su término en tres años, en condiciones seguramente difíciles tanto por la lejanía como por la dificultad de conducir esta investigación en parte en francés.

El objetivo de su investigación es explorar las relaciones establecidas por una parte entre el nivel de conceptualización relativo a los elementos morfográficos y logográficos de la escritura de las lenguas francesa y española y por la otra el desempeño en lectura, en particular en lo que concierne al procesamiento de esos elementos gráficos del texto.

Adelanta tres proposiciones principales. – Aquella de la interdependencia entre las estructuras y los procedimientos: los procedimientos de lectura y escritura estarán ligados a la conceptualización o "teoría implícita" que se formaría el niño a propósito de lo escrito. La aplicación de esos procedimientos conduciría al sujeto a tomar conciencia de los límites de esta "teoría", y haría nacer la necesidad de transformarla, para poder interactuar mejor con el objeto. – Enseguida, aquella proposición referente a la homogeneidad de los procesos psicológicos de aprendizaje con relación a la heterogeneidad de los sistemas de escritura. Así, habría sobre todo semejanzas que diferencias en los procesos puestos en marcha para aprender los sistemas de escritura español y francés. – Finalmente, aquella proposición de la continuidad de las conceptualizaciones sobre el eje dependencia-independencia de la escritura respecto de la oralidad.

Para estudiar estas cuestiones, emprende un estudio transversal entre dos niveles de niños: los "pequeños", observados durante su escolaridad en CE1 en Francia o 2º año en México y los "grandes", observados durante su escolaridad de CM1 en Francia o 4º año en México (edades medias: 7.3 / 8.4 años; 9.3 / 9.8 años, respectivamente). La observación es

conducida sobre la base de entrevistas de tipo clínico, utilizando situaciones estructuradas fijas que permiten comparaciones pertinentes entre las situaciones: lectura y producción escrita de textos que contienen palabras homófonas.

Los datos recabados (de numerosas entrevistas transcritas, que aparecen en el CD-ROM anexo) necesitaron la puesta a punto de un método de codificación de los enunciados de los niños que ha permitido un análisis muy fino, a lo largo del cual el candidato ha mostrado grandes cualidades.

Los resultados han sido clasificados en grupos de procesamiento de homófonos: el autor concluye que hay un vínculo entre las soluciones interpretativas adoptadas por los niños y su conceptualización de los fenómenos ortográficos. Igualmente, estima haber mostrado que hay similitudes entre las dos poblaciones estudiadas en cuanto a la manera de conceptualizar los aspectos ortográficos.

Los niños hispanófonos y los niños francófonos produjeron, de manera general, las mismas soluciones a los problemas planteados, trátase de actividades de escritura o de lectura. Las diferencias observadas entre las poblaciones estudiadas subrayarían sobre todo el ritmo de adquisición: incluso si el francés escrito es más opaco, los niños francófonos dominan más precozmente el sistema. Los aspectos sociales serán aquí determinantes.

En resumen, esta investigación defiende tesis originales, conducidas con rigor y método; aporta resultados que merecen atención. Jorge Vaca muestra igualmente, durante su breve exposición como durante la respuesta a las preguntas planteadas, que domina su trabajo, que sabe explicarse en un francés muy aceptable y que su cultura científica es profunda. Jean-Marie Besse lo felicita por este intenso esfuerzo y esta perseverancia, expresando el deseo de que las investigaciones comparativas interlenguas, de la que esta tesis representa un rico ejemplo, puedan desarrollarse.

Quiero aprovechar este momento para agradecer públicamente y de manera muy especial al profesor Jean-Marie Besse por el apoyo y la confianza que tuvo en un mexicano desconocido, quien hablando mal la lengua francesa, de pronto, tras un telefonema, se presenta en su oficina a solicitarle la dirección de su trabajo inicial de doctorado. En particular, agradezco la libertad de la que disfruté y la confianza que fue depositada en mí. Este día es el final de un tramo en el camino, pero sobre todo comienzo a marchar sobre el siguiente, que deseo me conduzca a una fructífera colaboración científica.

Marie-Hélène Luis, encargada de cursos en la Universidad Lumière Lyon 2, doctora en ciencias del lenguaje, interviene enseguida. Recuerda que la tesis de Jorge Vaca Uribe se presenta como un documento empastado de 272 páginas (al que le falta desafortunadamente el índice) y un CD-ROM legible sólo para computadoras PC (lo que representa un pequeño inconveniente para quienes usan computadoras Mac). Teniendo en cuenta que la lengua materna del autor no es el francés, la expresión en el documento es satisfactoria, a pesar de un cierto número de hispanismos y de un mal manejo del condicional y del subjuntivo.

Subrayo que si bien he redactado un buen número de fragmentos de la tesis en francés, la totalidad del texto fue traducido o revisado por Stéphanie Gwizdak y por Marie Girardeau, con las prisas que siempre se imponen al final de un trabajo de este tipo. Asimismo, especifico que otras personas participaron en el trabajo, a diferentes niveles, por lo que en realidad debería ser tomado como un trabajo colectivo. Particularmente, agradezco a Marie-Hélène Luis, Denise Hernández, Javier Bustamante, Gandhi González, Alix Fortier y Flor Rivera.

La tesis presenta un estudio cualitativo sobre el nivel de conceptualización de lo escrito de niños francófonos de Francia e hispanófonos de México en lectura y en escritura de elementos morfográficos y logográficos presentes en las lenguas francesa y española; los dos sistemas de escritura de esas lenguas, fonográficos en su base, son calificados de "opaco", el francés y "transparente", el español; se trata pues de una comparación interlenguas, lo que es siempre un ejercicio peligroso. Por otra parte, los niños han sido examinados a lo largo de prácticas de lectura y de escritura, tratándose entonces también de una comparación entre conductas de escritura y conductas de lectura.

La parte teórica esta consagrada al cuadro de la investigación más que a una revisión exhaustiva de las investigaciones sobre la cuestión, lo que se comprende dado el objeto de estudio; sin embargo, se puede reprochar al autor, en esta parte, el uso de ciertas ideas recibidas, como la oposición entre escritura y lectura o las relaciones entre la lingüística, la escritura y la oralidad.

La recolección y el análisis de los datos, a pesar de las dificultades debidas al diseño experimental, se condujo buscando exhaustividad. Los niños fueron largamente interrogados, en situaciones muy diversas, exigiendo ingeniosidad en la transcripción (de la que las elecciones están bien explicadas) y que hace la lectura agradable. Las respuestas de los niños, analizadas con minuciosidad, permiten comentarios detallados que testimonian una gran fineza en el análisis, sobre todo en lo que concierne a los niños mexicanos. A veces, sin embargo, el autor interpreta mal ciertas elecciones ortográficas de los niños franceses.

En lo que concierne a las conclusiones, se puede lamentar que el autor no haga referencia a los resultados de los trabajos de Emilia Ferreiro sobre la cuestión de las diferencias y de las semejanzas. En cambio, los resultados paradójicos que obtuvo con relación a la ortografía de los usuarios de un sistema opaco o de un sistema transparente son muy interesantes.

Durante la defensa, el candidato responde de manera satisfactoria a las preguntas planteadas concernientes a la elección de la lectura en voz alta, las relaciones co-texto / contexto y la posible inducción de las respuestas de los niños.

Para concluir, Jorge Vaca Uribe condujo su estudio con rigor, precisión y meticulosidad y los resultados de su investigación abren nuevas perspectivas para la comprensión de la adquisición de lo escrito.

Respecto de sus observaciones, quisiera retomar dos, que me parecen muy pertinentes: la cuestión de la relación de este trabajo (la parte de producción ortográfica) con los trabajos de E. Ferreiro respecto de la coordinación de semejanzas con diferencias y la cuestión de los resultados paradójicos.

La primera la he desarrollado ya en un artículo que justamente lleva por título "Las semejanzas entre el desarrollo pre-alfabético y el desarrollo post-alfabético de la escritura en el niño" (*Colección Pedagógica Universitaria* N°. 15, 1987). En él, hago el análisis de algunas de las principales semejanzas que observo en ese entonces en los procesos de descubrimiento, por un lado, del principio alfabético y, por el otro, del de ciertas regularidades ortográficas, enfatizando sobre todo el hecho de que tanto el principio alfabético como muchas cuestiones ortográficas suponen desarrollos conceptuales importantes.

Por otro lado, la cuestión de "las semejanzas y las diferencias" es en realidad un eje que cruza transversalmente todo proceso de conocimiento, desde que los sistemas de clasificación que el sujeto adopte respecto de cualquier objeto (o de sus elementos), estará vinculado al sistemas de clasificación, que necesariamente deberá adoptar criterios de identidad, semejanza y diferencia. Un

ejemplo muy claro es el criterio que adoptan los niños para decir si "dos palabras" son en realidad una, con dos significados, o dos, con idéntico significante, o bien cuando los niños deben decir, una vez admitido que se trata de dos palabras, si éstas son iguales o diferentes; algunos, adoptan el criterio signficante, por lo que llama, llama y llama son iguales pero quieren decir diferente; otros, en cambio, afirman que son diferentes porque quieren decir algo diferente. Además, este sistema de clasificación, que supone una coordinación de semejanzas con diferencias, puede tener una repercusión en los criterios de decisión sobre cómo escribir las palabras.

Respecto de los resultados paradójicos, quisiera tan solo citar a un importante lingüista mexicano, Luis Fernando Lara, quien afirmó en una conferencia: "... la alfabetización con una ortografía compleja en comparación con el principio de bi-univocidad es tan sencilla, como necesaria sea la escritura para una sociedad: si la escritura es funcional para la participación ciudadana y la racionalidad democrática, los individuos que componen la sociedad la aprenderán con facilidad; en cambio, si la participación y la racionalidad se ven diariamente contrariadas por los medios de comunicación no escrita y por el control de la opinión pública, la ortografía más sencilla dejará de aprenderse, por inútil."

Para Jean-Pierre Jaffré, miembro del CNRS (UMR 8606, Villejuif), la tesis de J. E. Vaca Uribe tiene el gran mérito de tratar la dimensión semiográfica de la escritura, dominio aún muy poco abordado. Hace coexistir el concepto de logografía (factor de diferenciación) y el de "morfografía" (factor de unificación). La perspectiva comparativa (español (México) / francés) que propone es también muy interesante. J. Vaca constata en efecto que en las dos culturas los niños recurren a los mismos procesos, con diferencias, en todo caso, de ritmo, debidas aparentemente a la variable "ortografía". Los niños franceses utilizan, en consecuencia, procedimientos logográficos antes de lo que lo hacen los niños mexicanos.

Se pueden ciertamente lamentar ciertas imperfecciones formales, incluso si se tiene en cuenta el esfuerzo realizado por el autor para escribir en una lengua extranjera. Un trabajo de edición (títulos, interlineados, blancos, tablas) hubieran permitido un mejor nivel de legibilidad, especialmente en la tercera parte. Un mayor respeto de la coherencia textual hubiera además evitado la impresión de *collage* de ciertas críticas (pp. 52-57, por ejemplo), o incluso la presencia de referencias muy implícitas.

Los argumentos desarrollados en esta tesis son de buena calidad. Ciertos agregados o precisiones hubieran podido, sin embargo, mejorarla más. En el plano lingüístico, el papel de la variable ortografía (español vs. francés) hubiera por ejemplo justificado una presentación lingüística de las similitudes y diferencias respectivas. Las similitudes entre lectura y escritura (pp. 26 y ss.), afirmadas más que demostradas, hubieran podido también ser objeto de un desarrollo más largo.

Pero teniendo en cuenta el tema central de la tesis y la prolongación que J. Vaca querrá sin duda darle, J. P. Jaffré estima que dos aspectos parecen poder ser el objeto de un complemento: el estatus de la escritura y el de plurisistema gráfico.

En esta tesis, la cuestión del estatus de la escritura debería ser precisado, y especialmente su grado de autonomía con relación a lo oral. El punto de vista lingüístico (de los aspectos próximos de la bi-univocidad y de otros más alejados) no debe ser confundido con el de la psicolingüística (los niños que autonomizan progresivamente lo escrito). La escritura no es, en todo caso, ni más ni menos "autónoma" hoy que en el pasado, y la actitud que consiste en no observar la escritura más que en su relación con lo oral ("de lo oral a lo escrito") parece poco pertinente, incluso en el origen, cuando la lengua re-encuentra una semiología ya instalada (Sumer, China). De hecho, lo oral y lo escrito

subrayan (relèvent) semiologías distintas, sea cual sea, sin embargo, su grado de complementariedad.

En cuanto a la noción de plurisistema, adoptada aquí, ella implica relaciones cruzadas entre los subsistemas que la componen. Ellos no tiene sin embargo el mismo peso, lo que debe tener incidencias sobre la adquisición. En efecto, si hay plurisistema, ¿cómo la sola dimensión alfabética podría aportar un principio ortográfico "necesario y suficiente" (p. 259)? Que este principio sea esencial, que sea; ¿pero suficiente? Los trabajos sobre las ortografías inventadas parecen mostrar lo contrario. El acento puesto en la tesis sobre la génesis de los principios diferenciadores parecen entonces insuficientes... así como la idea de que los principios de diferenciación no alfabéticos, derivarían de lo alfabético.

En resumen, la tesis de J. Vaca vale ciertamente por los análisis y los resultados que contiene. Pero vale igualmente por las numerosas preguntas que plantea, especialmente a la lingüística de la escritura, y que podrían servir de punto de partida de nuevas investigaciones. El autor califica sus conclusiones de "limitadas" (p. 259) y atribuye este fenómeno a la dimensión cualitativa de su análisis. En realidad, tal como están, esas conclusiones están lejos de ser insignificantes. Pero si tuvieran un poco más en cuenta los aspectos contrastivos de las ortografías, podrían ser más convincentes todavía.

Es cierto que se debe profundizar en el estudio comparativo y sistemático de las similitudes y diferencias entre las ortografías, desde un punto de vista exclusivamente lingüístico; pero eso no se puede lograr sin una verdadera colaboración interdisciplinaria entre lingüistas y creo que un psicólogo corre muchos riesgos al tratar de realizar la tarea del lingüista.

Hay tendencias en Francia que intentan investigar las especificidades de la adquisición de la ortografía francesa, indudablemente existentes; sin embargo, poco conocemos en realidad sobre las adquisiciones ortográficas en general, de las que si bien hay especificidades en cada lengua escrita (inglés, francés, español, etc.) hay también semejanzas, como la existencia, precisamente, de logo- y morfogramas, que son explotados por los sistemas de escritura de una manera más marginal o más central y, por lo tanto, con mayor o menor frecuencia. Es, pues, en este nivel de generalidad, es decir, en el de la presencia de logo- y morfogramas en las escrituras del español y el francés, donde he querido ubicar la discusión, interesado principalmente en descubrir las *semejanzas* psicológicas en el proceso de adquisición, sin pretender negar que puedan existir diferencias, a cierto nivel de especificidad.

He querido subrayar que hay semejanzas fundamentales en el proceso que los niños siguen, por ser niños y por vivir en sociedades letradas: si los niños pequeños, tanto en México como en Francia, escriben igual las palabras homófonas, es porque están inicialmente centrados en el principio alfabético (porque vienen de descubrirlo), a pesar de que la carga logo- y morfográfica del francés es mucho mayor en frecuencia y complejidad que en español; es por eso que se afirma que, *para los niños, y en ese momento de su evolución*, la escritura alfabética parece ser una condición ortográfica suficiente que, coincidentemente, cambiará en ambas poblaciones, hacia la independencia entre lo oral y lo escrito: aunque esas palabras suenen igual, no se pueden escribir igual, porque significan algo diferente. La dirección de la evolución es la misma, aunque el ritmo no lo sea, por otras razones de tipo cultural y / o didáctico.

El profesor Serge Portalier interviene enseguida. Felicita al candidato y reconoce el importante trabajo presentado en esta tesis de 283 páginas, acompañada de un CD-ROM que contiene los anexos.

La lectura del documento es densa, tupida, con la exposición de problemas e interrogantes pertinentes para el tema. La revisión de las investigaciones se desarrolla con coherencia, sin respetar demasiado la cronología de los eventos científicos, pero apegándose más a los argumentos de las diferentes escuelas.

El señor Vaca, muy rápidamente, se compromete y plantea hipótesis a veces en oposición con los modelos académicos en vigor. La confrontación de sus propias ideas con las de Emilia Ferreiro, ubicada en una aproximación esencialmente epistemológica del problema y a aquella posición neo-piagetiana, centrada sobre el proceso y la acción, debería ser más argumentada. La equilibración de las estructuras cognitivas y su evolución en el niño imponen una aproximación dinámica de las diferencias tanto intra-individuales como inter-individuales.

La parte teórica analiza igualmente bien las interacciones entre lo escrito y lo oral. El autor propone que la evolución de la escritura en el niño va en el sentido de una dependencia acentuada respecto de lo oral. ¿No se puede sugerir que el sujeto oscila en una distanciamiento más o menos importante respecto a esta oralidad? La evolución, a partir de los aprendizajes y de los contextos, lo conduce a relativizar esta dependencia para que pueda desarrollarse una interacción reflexiva real.

El trabajo experimental de la tesis se presenta en dos partes. Una trabaja la metodología cualitativa con gran conciencia científica. El control exhaustivo del conjunto de parámetros inherentes a la actividad del leer-escribir hace que ciertos puntos pudiera haber sido profundizados (entonación, pausa, relación silencio-pausa, intensidad, ...).

La otra aproximación cualitativa explora bien las realizaciones de los sujetos francófonos e hispanófonos. La inserción de algunos datos experimentales más o menos controlados no agrega nada a la calidad del conjunto.

Las conclusiones retoman y discuten las hipótesis iniciales y aportan respuestas interesantes. Perspectivas de un análisis diferencial de los datos pudieran ser desarrolladas. Es cierto que las diferencias observadas se inician en las variantes estructurales y funcionales, pero el aporte didáctico influye esta evolución. Una aproximación demasiado constructivista corre el riesgo de dejar de lado el aporte de los aprendizajes fundamentales.

El señor Vaca responde con pertinencia al conjunto de estos señalamientos. Ubica el problema en un contexto cultural latinoamericano, aproximándose entonces a tesis más socio-constructivistas.

El señor Portalier reconoce la validez de las respuestas y reitera sus felicitaciones por un trabajo de investigación / acción abierto hacia perspectivas científicas y pedagógicas prometedoras.

Es cierto que se debe estudiar esta evolución tomando en cuenta también los aportes didácticos de contextos escolares específicos. No se trata de negar estos aportes, pero me parece que representan otro tipo de estudio, mucho más centrados en la escuela, en su funcionamiento y en su influencia en los mecanismos fundamentales de aprendizajes (que en buena parte, de hecho, desconocemos). Por necesidades metodológicas, debemos necesariamente dejar de lado la consideración de ciertos aspectos que sabemos importantes. En lo personal, me gustaría ver surgir una pedagogía experimental basada en los principios del constructivismo, que permitiera el desarrollo de una didáctica específica de la lengua escrita más racional y más armónica con los procesos evolutivos del niño.

Madelon Saada Robert, profesora en la Universidad de Ginebra, interviene en seguida.

1. Comentarios generales, apreciación.

La presentación de la problemática, del cuadro teórico y de la parte empírica de la tesis sigue una organización canónica. El trabajo es en conjunto riguroso, detallado,

minucioso y profundo. Subraya preguntas centrales tanto para el campo de la psicolingüística comparada como para el de los procesos de aprendizaje y aquellos de la didáctica. Varias tesis son de hecho presentadas en una sola, lo que hace el trabajo interesante pero casi demasiado ambicioso. Su lectura está facilitada por una escritura clara, sin efectos enmascarantes.

Los puntos fuertes de los resultados están constituidos por un análisis genético de la lectura y de la escritura de las palabras homófonas insertas en la frases, en términos de etapas fonográfica, logográfica y morfográfica, de la similitud de las etapas de esta evolución en las dos poblaciones estudiadas, hispanófono y francófono, así como de diferencias inter-individuales pero sobre todo intra-individuales (ver los sujetos del grupo llamado "en progreso" en las dos poblaciones).

2. Algunas reservas suscitadas por la tesis de Jorge Vaca Uribe.

Las ambiciones subyacentes de este trabajo son loables, pero algunas se han mostrado imposibles de lograr. Por ejemplo, la introducción hace creer que el autor va a estudiar la influencia del nivel de conceptualización de las palabras (morfográfico y logográfico) sobre el desempeño en lectura, y no lo hace. Igualmente, una tentativa es hecha de reconstruir la historia de los estudios sobre la evolución de la lectura desde 1965 y son mencionadas la aproximación chomkyana, la de la inteligencia artificial, la de la lingüística textual, el modelo de Goodman, el de Kintsch, aproximación de las que no se comprende la elección de entre el conjunto de las corrientes de estudio de la evolución de la lectura. Finalmente, tres modelos de la evolución psicogenética son presentados (evolución de los principios que se construyen en paralelo, evolución secuencial, un principio después del otro, evolución en parte secuencial pero con encabalgamientos). Después de los resultados, el autor no puede concluir, y plantea de nuevo la pregunta central: hay UNA psicogénesis?

Las tres tesis sostenidas en la página 10 del manuscrito (interdependencia entre estructuras y procedimientos, homogeneidad de procesos a pesar de la heterogeneidad de los sistemas lingüístico, interdependencia de la oralidad y de la escritura) no corresponde en realidad a las preguntas de la investigación planteada (pp. 15, 18, 34) y su relación con las hipótesis (p. 61) no es evidente. Entre los instrumentos utilizados para responder a las preguntas, son descritas y utilizadas cinco actividades que implican competencias de los niños en lectura-escritura, de las que sólo tres se constituyen en capítulos de análisis de resultados. Igualmente, la utilización de un programa llamado "Grammar" es señalado, sin que los efectos sean reportados. Otras lagunas formales (la confección y utilización de tablas y la constitución de las referencias bibliográficas) indican que el manuscrito no está listo para su publicación inmediata.

3. Cuatro cuestiones a debate a las que el candidato respondió.

¿Qué es la **logografía**? ¿una serie de signos gráficos que permiten producir / establecer significados?; ¿por extensión, esos signos permitirían también distinguir entre los homófonos que tienen un significado diferente? cf. logografía I y logografía II (Jaffré). La mayor parte de los autores en psicolingüística cognitiva toman el significado de la

logografía I (Frith, Seymour, Ehri, *cf.* artículo de Fayol-Jaffré, 1999) además anterior en la adquisición; en la investigación de J. Vaca, ¿se trata de la logografía II que se construye en el niño después de la etapa alfabética?

El **plan de la investigación** preveía poner en relación dos o quizá tres entidades: la conceptualización de las unidades logográficas, los desempeños en lectura y la comprensión... (pp. 1, 3 y más adelante) pero ¿cuál es la relación estudiada? ¿la conceptualización entrañaría los desempeños en lectura y paralelamente la comprensión de las oraciones (p. 5)?; ¿o bien habría interacción entre conceptualizaciones y comprensión, cada uno reforzando los otros (p. 8)?; ¿o bien habría un sistema en tres polos en interacción, sin relación de anterioridad del uno sobre el otro (simple hipótesis de mi parte?; En la p. 8 aparece también la escritura de pares homófonos... al término del estudio, ¿cómo ver esa relación?

Sobre el plano de la segunda tesis, expuesta en la página 10 y retomada sin las conclusiones, concerniente a la dimensión única y universal de la evolución trazada (fonográfica - logográfica - morfográfica) en las dos poblaciones, franco- e hispanófonos, se hace referencia al modelo teórico del desarrollo endógeno... El autor parece ser más ferreirista que Ferreiro, pero expone de manera crítica el modelo. Justifica la tesis endógena por los procesos de equilibración conceptualizados por Piaget. Pero aquí hay una contradicción mayor. El constructivismo piagetiano es justamente una alternativa al innatismo y al maduracionismo; muestra que cada construcción es a la vez resultante de factores del desarrollo (los conocimientos anteriores) y medioambientales. La equilibración explica cómo la interacción es productora de novedad (alpha, BETA, gama); en alfa y gama los pesos de los procesos internos es más fuerte, en beta el peso de los procesos de interacción socio-cognitiva es fundamental; el conflicto socio-cognitivo está ahí, y, sin perturbación, no hay superación. Los resultados presentados aquí muestran una similitud en la evolución de la conceptualización de las propiedades fonográficas, logográficas y morfográficas en las dos poblaciones, porque fue eso lo que se buscó, LAS CARACTERÍSTICAS COMUNES, mientras que las similitudes tienen límites, como se muestra en las páginas 247 y siguientes. Son límites que indican que el desarrollo NO es endógeno... los dos **grupos llamados "progreso"**, 16 niños no reaccionan de manera similar en las tres pruebas. Explicación: 1) hubo aprendizaje; 2) las condiciones de aplicación y la estructura de las actividades son diferentes y tuvieron un impacto; 3) la estructura de la lengua es diferente. Estas tres explicaciones son posibles y pertenecen "al objeto"; entonces ¿cómo decir que sus resultados son en favor de una hipótesis de desarrollo endógeno cuando tiene 8+5 sujetos "altos" de los que nada se puede decir porque están al final de la evolución (y por tanto concordantes) y 6 sujetos que están en el inicio (concordantes) y 16 *sujetos disconcordantes* con diferencias intra-individuales tales que la concordancia interna no puede ser invocada? *¿se podría decir que las invariantes estructurales serían universales mientras que los procedimientos de funcionamiento de las estructuras serían contextuales, culturales, dependientes de las propiedades del objeto, de los sistemas de estructura?* Según Saada Robert, la conclusión de la tesis sobre el desarrollo endógeno evacuó lo que el autor quiso introducir por las relaciones entre estructura y procedimiento: a propósito de estructura y procedimiento, p. 19 y siguientes: "buscamos adoptar una visión estructuralista genética..." p. 20, " la conceptualización (estructura) determina el procedimiento (de lectura y de escritura)". Yo no pienso que ese acercamiento sea adecuado. Estructura y procedimiento son unidades cognitivas propias del sujeto; estructura, invariantes fundamentales, y procedimientos más o menos generales a-

contextuales o más o menos contextuales son contruidos y luego mantenidos en *memoria a largo plazo*, MLT; los procedimientos de resolución de problema (de ESTE problema) son CONSTRUIDOS EN MEMORIA DE TRABAJO a partir de conocimiento activados en MLT y de la estructura del problema (del sistema de escritura y del contexto + el dispositivo en el cual es presentado en las situaciones de aprendizaje); lo que hay que distinguir: *las estructuras y los procedimientos* (saberes - estados) contruidos y luego conservados en MLT y los *procedimientos* de resolución (con las acciones efectrices, las únicas observables) por las cuales el saber *es actualizado, utilizado y también contruido en la interacción*. Los procedimientos hacen funcionar los conocimientos en MDT (Memoria de trabajo), son dependientes del contexto (y por lo tanto del sistema de escritura y del contexto de presentación del sistema y del aprendizaje) porque se construyen en la interacción. ¿Cómo entonces recurrir a un desarrollo endógeno?

La explicación del desarrollo metodológico sitúa este trabajo fuera de las aproximaciones "experimentales rigurosas"... Pero este estudio ¿no está basado en la experimentación?, ¿no es riguroso?, ¿no tiene una hipótesis a controlar? ¿Cómo calificar la aproximación típica de esta investigación positivamente, fuera del cuadro experimental "tradicional"? se trata de una aproximación cualitativa, comprehensiva más que explicativa-causal; una aproximación que tiene sus reglas de rigor y de validación, una aproximación que busca hacer surgir fenómenos y comprender los vínculos posibles entre ellos, en una dimensión de complejidad que es la del sistema lingüístico; una aproximación que no quiere recortar las propiedades y controlarlas *a priori*. Por ejemplo. La explicación de los criterios de transcripción son una tentativa de establecer rigor; el pasaje de los datos brutos a los datos elaborados supone ya una elección interpretativa que en efecto es necesario explicar. Se ve claramente, también, en la descripción de los resultados, la dialéctica entre el camino inductivo a partir de los datos y el camino deductivo, clásicamente la única en vigor en la tendencia explicativa-causal.

En conclusión, este trabajo se inscribe en una problemática actualmente en pleno desarrollo científico, tratada por diferentes corrientes que, cada una con su cuadro epistemológico y su aproximación metodológica, constituye un aporte específico e inevitable del conocimiento de los procesos de adquisición de la lengua escrita en el niño.

La tesis presentada por el Sr. J. Vaca Uribe contribuye al avance de esta problemática en dos aspectos

- participa en el desarrollo de la corriente de la psicolingüística genética, continuando los estudios sobre la conceptualización de la escritura por el niño, pero sobre todo abriendo la problemática: 1) hacia la evolución de las competencias morfográficas y logográficas de los niños; 2) hacia una dimensión comparativa.
- él provee a la comunidad científica de datos nuevos que esclarecen el problema de los vínculos entre conceptualización, morfografía y logografía en el niño pequeño en dos sistemas de escritura diferentes.

Lo que se estudia

Quisiera repetir algunas cuestiones generales que están expresadas en la tesis. Lo que se estudia principalmente es la relación entre la conceptualización de esos elementos ortográficos y el desempeño en lectura, tomando en cuenta que la lectura es un proceso único que implica tanto el

procesamiento de la superficie del texto como su comprensión. No son tres, sino dos polos: conceptualización - lectura. Ahora bien, es cierto que doy solamente una panorámica de cómo leen los niños, es decir, de lo que tradicionalmente se entiende por desempeño en lectura (su manera de leer) para concentrarme posteriormente en el análisis del "desempeño interpretativo", es decir, en la comprensión. Por lo tanto, sí estudio lo que declaro que voy a estudiar, aunque me centro particularmente en la interpretación que realizan los niños de los fragmentos que contienen las palabras homófonas, por haber resultado, a mi juicio, lo más interesante y, de hecho, lo más difícil de abordar.

El procesamiento de la superficie del texto la he abordado con mayor detalle en otros trabajos, aunque solamente en español. Sin embargo diré que la conceptualización entraña el procesamiento de superficie, desde el momento en que la conceptualización es al mismo tiempo la construcción de observables. Si el niño no tematiza y conceptualiza de alguna manera los logo- y morfogramas, por ejemplo, difícilmente los procesará; en ese sentido, la conceptualización condiciona en cierta manera los modos de procesamiento de la superficie del texto; otros modos de influencia se pueden observar al analizar la unidad de procesamiento que el lector muy inicial suele adoptar: la sílaba.

Por otro lado, si no hay instrumentos de observación contruidos, la interpretación del texto se realizará por otras vías, por ejemplo, recurriendo a la construcción de la coherencia local y global del texto. Hemos podido poner en evidencia en este trabajo, gracias al uso (y quizás al abuso) de los homófonos, que si bien hay una interpretación inicialmente "errónea" del texto por parte de algunos niños, debida a la imposibilidad de consideración de algunas propiedades ortográficas del texto (los logo- y morfogramas en cayó / cayó o rais / raies), logran sin embargo compensar esa deficiencia de información recurriendo a su conocimiento del mundo o a la elaboración de hipótesis acerca de los objetos referidos: el barco es de dos pisos y el señor cae dos veces.

En ese sentido, la conceptualización del sistema de escritura afecta al procesamiento de la superficie del texto como al procesamiento semántico. El otro aspecto interesante es que los procesamientos también pueden afectar a la conceptualización de tal forma que, ante la tarea de interpretar un texto, el niño puede llegar a tematizar, como lo hemos visto, problemas ortográficos, que lo llevarán a explorar y a construir nuevas conceptualizaciones. De ahí la interdependencia de las estructuras y los procedimientos.

La historia de la lectura

Nunca pretendí reconstruir la historia de las teorías de la lectura desde 1965. Tan solo quise reconstruir el panorama, tal como yo lo he vivido, para poder ubicar los cuestionamientos y, sobre todo, la perspectiva adoptada: constructivismo, teorías de la comprensión, teorías del procesamiento superficial, teorías textuales, etc.

Los tres modelos y la(s) psicogénesis

Nunca presento tres *modelos* de la construcción de los diversos principios coexistentes en el sistema gráfico, el alfabético, el logográfico y el morfográfico -entre otros-. Tan sólo sostengo que si la escritura es un plurisistema, caracterizado por esa coexistencia, debe haber también *diversas psicogénesis*, y no solo una, y que éstas pueden desarrollarse de manera secuencial, de manera paralela o con encabalgamientos interactivos. Señalo, entonces, que hablar de UNA psicogénesis es un poco pretencioso, pues el objeto mismo de conocimiento se ha hecho enormemente complejo, a partir de los estudios lingüísticos de la escritura y, paradójicamente, de la oralidad.

Yo veo más bien *diversas psicogénesis*, correspondientes a la reconstrucción de diferentes principios de escritura y a un niño que "no aborda todo al mismo tiempo"; de alguna manera se organiza y se concentra, por momentos, en el desarrollo de algunos aspectos de la escritura, dejando más o menos de lado otros; a veces parecen encabalgarse las psicogénesis, y el niño parece reflexionar sistemáticamente sobre varios aspectos de la escritura de manera simultánea. Estas apreciaciones no son tanto *modelos*, como la percepción de un cierto orden adoptado por el niño. Un ejemplo claro es la ausencia casi total de signos de puntuación, e incluso de segmentación, durante la fase "fuerte" de la construcción del principio alfabético de escritura y la muy lenta incorporación de su uso, tanto al leer como al escribir.

Lo único que he querido expresar en ese pasaje del texto es esa percepción del orden en el que el niño va asumiendo nuevas construcciones, incorporando lentamente a *su* sistema gráfico nuevos elementos, pero de una manera ordenada y sistemática.

Relación entre las tesis, las preguntas

Las tesis plateadas son tres: 1) interdependencia entre estructuras y procedimientos; 2) homogeneidad de los procesos y la heterogeneidad de los sistemas y 3) la evolución en el eje dependencia-independencia de la escritura respecto de lo oral.

Las preguntas de la página 15 (14, en la versión final) forman parte del marco teórico y no son preguntas de la investigación, por lo que no tienen por qué estar ligadas al desarrollo del trabajo.

El primer grupo de preguntas de investigación, marcado como tal en el texto, se refiere a saber, desde el punto de vista del niño, qué papel juegan las letras "mudas" y cómo funcionan las distinciones gráficas que no se derivan automáticamente de la aplicación del principio alfabético; en otras palabras, qué otras lógicas (sistemas o principios de representación) rigen el uso de las letras, aparte de la lógica alfabética (p. 18)

Un segundo grupo de preguntas, aunque efectivamente no marcado como tal, se refiere a la relación entre el desarrollo estructural (conceptual) , el desempeño y el uso de procedimientos y estrategias de lectura, incluida la interpretación del texto y se deriva, por un lado, de la discusión sobre la distinción entre competencia / desempeño, entre desarrollo estructural y procedimental y, por el otro, en función de los desarrollos teóricos relativos a las estrategias de comprensión del texto (Van Dijk) y al uso de diversos procedimientos de procesamiento de la superficie del texto (Sprenger-Charoles).

Un tercer grupo de preguntas (nuevamente marcado) se refieren ante todo a la reacción diferencial de los niños francófonos e hispanófonos ante la tarea de escribir homófonos y en virtud de haberse desarrollado en una cultura cuya lengua escrita es contrastante, opaca o transparente.

Así, la tesis 1 guarda una relación directa con el grupo dos de preguntas y la tesis 2 está vinculada con los grupos uno y tres de preguntas. La tesis tres en realidad intenta coordinar ambos grupos de preguntas, al introducir una dimensión evolutiva: la conceptualización del niño sobre la escritura evoluciona de la independencia hacia la dependencia respecto de lo oral, de tal forma que, inicialmente, todos los elementos del sistema de escritura se vinculan a la oralidad y sólo de manera paulatina se independizan de lo oral y adquieren un funcionamiento autónomo al interior mismo del sistema de escritura.

El uso del término "endógeno" y la concepción constructivista

El uso, a-crítico de mi parte, del término "endógeno", ha desviado, desafortunadamente, su atención. Estoy plenamente de acuerdo con usted, respecto de la contradicción entre afirmar un origen "endógeno" de la exigencia de diferenciación gráfica y todos los aspectos constructivos que ponen el énfasis en la interacción como motor de la construcción de conocimiento. Este término lo usaron E. Ferreiro y Ana Teberosky en su primera publicación en español: "Que la legibilidad de un texto aparezca asociada a una exigencia de cantidad, es una hipótesis construida por el niño, cuyo carácter endógeno queda demostrado por el hecho de que ningún adulto puede habérselo enseñado y porque en cualquier texto escrito aparecen notaciones de una o dos letras" (Ferreiro y Teberosky, 1979: 337 El subrayado es mío).

Ya en un texto posterior, el problema del origen de las exigencias de cantidad y variedad interna de las representaciones gráficas para que sean juzgadas como potencialmente legibles es expresado sustituyendo el término "endógeno" por el término "interno": "¿De dónde viene al niño la idea que con pocas letras no puede leer? Los adultos no pueden transmitir esa idea ya que cualquier adulto alfabetizado lee corrientemente palabras tales como "la", "el", "en", "a", "y", "o", "de", etc. Ambas hipótesis, de cantidad y de variedad, son construcciones propias del niño, en el sentido de elaboraciones internas que no dependen de la enseñanza del adulto ni de la presencia de muestras de escritura donde pueden aparecer notaciones de una o dos letras, con reducida variedad interna" (Ferreiro y Teberosky, Lectura y Vida, Año 2, Nº 1, 1981: 7-8).

Lo que he querido expresar, pues, es que la exigencia de diferenciación de palabras homófonas es, más que una consecuencia de la "aprehensión" de casos exteriores frecuentes (factor

de frecuencia) o, menos aún, de la adopción de la información proporcionada por los adultos -en una situación de interacción con adultos o maestros-, una consecuencia de haber llegado al límite en la aplicación sistemática del principio alfabético y de haber tomado conciencia (o estar tomándola) de que la escritura basada sólo en el principio alfabético desemboca en contradicciones, ya que no permite explicar las diferencias entre las producciones así logradas y las producciones convencionales; entonces, esa exigencia tiene su origen en una perturbación que, al ser formalmente generalizada, es decir, ligada a las variaciones permitidas del sistema gráfico para la representación de un mismo fonema -poligrafismo-, modifica radicalmente al sistema, llevándolo al polo opuesto: nunca dos palabras que signifiquen diferente se podrán escribir igual, aunque suenen igual. Es a través de la interacción, que se construye el esquema de representación diferenciada, que se expresa como una exigencia y que se incorpora al sistema de conocimiento del niño. Esta toma de conciencia del límite de la escritura alfabética, la recurrencia al poligrafismo y el cambio de centración (la adopción del criterio significado en vez del criterio significante para definir la escritura) son todos cambios internos al sistema de conocimiento del niño, aunque no son endógenos en el sentido de "innatos".

J. Fijalkow, Profesor de psicología en la Universidad de Toulouse-le Mirail y presidente del jurado, interviene finalmente. Indica de entrada el interés que puso en esta tesis, por dos razones.

Para comenzar, la cuestión de la ortografía en general y la de los homófonos en particular le interesa, porque ha dirigido y dirige numerosos trabajos sobre el tema, por acuerdos de investigación con el Ministerio de Educación Nacional y por tesis defendidas (en el jurado de las cuales han participado Nina Catach y J. P. Jaffré), así como numerosas memorias de DEA y maestría. La última tesis por defender trata de la adquisición de la ortografía del morfograma gramatical /e/. Los trabajos precedentes tratan sobre la adquisición de la -s y de -nt, así como sobre los paradigmas de /sE/, /mE/, /sa/.

La segunda razón de su interés es el desarrollo seguido por el candidato de la investigación. Este desarrollo es profundamente piagetiano: crear una situación potencialmente conflictiva, después interrogar a los niños para ver emerger sus conceptualizaciones y sus procedimientos. El cuadro teórico utilizado es piagetiano: conflicto, coordinación de semejanzas y diferencias, esquema, asimilación / acomodación, equilibración. Finalmente, su epistemología es piagetiana: profundamente constructivista. Para el lector embebido en la literatura empirista que, venida de los Estados Unidos, domina hoy la psicología en las universidades francófonas, la palabra más justa para calificar la tesis de Vaca es "refrescante".

La cualidad principal de este trabajo es la de reintroducir al sujeto en la ortografía. La lingüística, en efecto, ignora al sujeto por definición: lo excluye para poder estudiar mejor su objeto. La psicología cognitiva funcional es profundamente mecanicista: el sujeto psicolingüístico aparece ahí como una máquina de procesamiento de información lingüística. La didáctica, en fin, no se preocupa por anticipado del sujeto, desde que ella se ocupa de la situación de enseñanza. Por tanto, es profundamente satisfactorio ver un trabajo de investigación centrado en el sujeto. Recordemos, para intentar ser exhaustivos, que la psicología clínica se interesa también en el sujeto pero que, volteando hacia los aspectos socio-afectivos, no toma en cuenta los datos lingüísticos que todas las corrientes antedichas, cada una a su manera, toman en cuenta. Su aproximación "anortográfica" de la ortografía, la descalifica a los ojos de las precedentes.

Se adjunta al capítulo de las cualidades, que el trabajo presentado muestra cualidades morales de modestia (inicio de las conclusiones) y de honestidad (reconocimiento de un efecto de aprendizaje), más apreciables por cuanto esas cualidades

están en vías de extinción acelerada, en una comunidad científica alcanzada por el siglo y de la que sus valores son de afirmación narcisista más que del Yo discreto.

Si está claro que este trabajo es importante por la originalidad de la posición a partir de la cual se aborda la ortografía, no deja de permitir plantear muchas preguntas, en siete categorías: forma, metodología, relación entre lectura y escritura, comparación español-francés, factores intrínsecos y extrínsecos, posición epistemológica y niños con requerimientos de educación especial.

En el plano de la forma, la bibliografía citada en las referencias es muy reducida con relación a aquella evocada en el texto. Una primera pregunta es entonces saber por qué el candidato no citó otras referencias, las de otras corrientes de investigación, pero también de la corriente constructivista; por ejemplo, aquellas investigaciones de Liliana Tolchinsky. Se le puede reprochar, porque una buena tesis es también una buena síntesis, es decir, un recurso bibliográfico.

Una segunda observación es relativa a la presentación. No se trata ya de un reproche formal sino funcional: esta tesis, apasionante, es difícil de leer por muchas razones: no se encuentran en el texto las informaciones esenciales que se encuentran en el CD-ROM; las situaciones experimentales no son siempre claras para el lector (por ejemplo, la actividad 4, p. 67 y p. 164 ; p. 115 sqq ¿hay lectura y relectura?); ¿cómo obtener que el niño escriba homófonos si la escritura es libre?; la construcción de las tablas coloca frecuentemente al lector en una delicada situación de resolución de problemas (por ejemplo la tabla 4, p. 174 y la tabla 7, p.187); la notación fonética no fue controlada, lo que la hace inutilizable. Mucho más felizmente, la calidad del texto hace olvidar esas dificultades, pero la nostalgia continúa por no poder acceder fácilmente al detalle de las demostraciones.

En el plano metodológico, dos tipos de preguntas se plantean. Algunas no son nuevas, ligadas como lo están a la metodología piagetiana, pero J. Fijalkow desea saber cómo las responde el candidato. Otras, son específicas a este objeto de estudio.

Entonces, en el plano general, la pregunta se plantea al crédito que debemos dar a las respuestas dadas por los niños en este tipo de situación, frente a frente con un adulto. Se puede pensar en efecto que las teorías de los niños están raramente estabilizadas, es decir, que los niños saben que no saben. ¿No corre el riesgo el investigador de fijar algo que está en movimiento? Además, ¿muchas respuestas no son *ad hoc* o por complacencia? ¿Cómo hacer entonces para no tomar en serio tales respuestas, en suma, para no tomar a los niños demasiado a la letra? El riesgo aquí es de un cierto artificialismo, diferente del de los experimentalistas que dividen el objeto en exceso pero que, denuncia Labov por ejemplo, interroga igualmente sobre la validez de las respuestas obtenidas por una técnica en la que el tirabuzón fabrica posiblemente el buzón?

Además, en esta situación de interacción verbal inigualitaria, los estudios hechos en ciencias sociales sobre el cuestionario lo prueban, se produce un fenómeno de sumisión a la autoridad. ¿Cómo evitar entonces inducir las respuestas? El método de las justificaciones, aunque sea seductor, plantea un problema de sumisión y por lo tanto de inducción o racionalización de las respuestas. La justificación de su respuesta por el niño puede así parecer menos como una situación de profundización que una situación diferente de la situación inicial que, teniendo su lógica propia, aporta informaciones de otra naturaleza.

El método que consiste en clasificar a los niños en grupos, también provoca cuestionamientos. Cada niño, se ve en la lectura de los protocolos de las entrevistas, es diferente de los otros. Crear grupos es entonces anular esas diferencias (por ejemplo, p. 164). Los grupos constituidos sobre un criterio, no valen más que para ese criterio, pero,

¿qué vale un criterio aislado de los otros? ¿No se simplifica la realidad psicológica procediendo así? Los lingüistas, cuando crean una gramática, proceden de manera diferente. ¿No nos podríamos inspirar ahí?

En el plano más científico, aquel de los homófonos, otros problemas se plantean. Uno entre ellos es el de la validez ecológica de los textos propuestos a los niños. Estos textos, como los "textos" de los manuales de lectura de CP, ¿no son un poco artificiales, incluso al límite de la corrección? (por ejemplo, en la página 139, *la mère* o *sa mère*?; dos veces /re/ en la misma frase) ¿Se está seguro entonces que los textos ponen en juego los mecanismos habituales de lectura de los niños?

Otra dificultad de orden metodológico es la repetición del objeto homófono de una situación a la otra. La más bella prueba de la no neutralidad de esas situaciones de entrevista es la existencia de un efecto masivo de aprendizaje de una situación a la otra. Esto invita entonces a plantearse la pregunta de saber en qué medida se trata aquí de una investigación en psicología o en pedagogía. De esta dificultad son igualmente testimonio los efectos de inhibición pro-activa observada en la situación de lectura de frases homófonas (p. 239). Igualmente, la actividad 5, en la cual los niños escriben las homófonas ¿no es fuente de confusión que no se produciría en un contexto no saturado en homofonía? Todos estos efectos, a veces facilitadores, a veces inhibidores, cuestionan la validez de los resultados obtenidos. Cuando, en la página 209-210 el niño termina por escribir vachees, es necesario preguntarse si se podría observar tales respuestas fuera del ámbito del laboratorio. La honestidad del investigador no está en duda ya que los esfuerzos hechos para crear la duda en el niño lo muestran, sino la técnica que se utiliza.

La cuestión de las relaciones entre lectura y escritura parecen a J. Fijalkow una nebulosa en la cual pocos investigadores se han aventurado. El candidato parece a veces tener tendencia a poner el acento sobre lo que tienen en común (pp. 26-28) y a veces a decir que la escritura plantea al niño más problemas que la lectura. ¿en donde están sus reflexiones al respecto?

La cuestión de la comparación entre las dos poblaciones, permite entrar al centro de la cuestión. En primer lugar, la impresión de J. Fijalkow es que se trata menos de una comparación, que de la replicación en francés de un estudio hecho en español. Dicho de otra manera, la impresión es que los principales resultados ya se tenían en español y que el investigador se preguntó entonces si podrían re-encontrarse en francés, donde la estructura de la lengua es más compleja en el plano de correspondencias grafo-fonéticas. Un estudio comparativo consistiría más bien en plantear las mismas preguntas en los dos contextos diferentes, pero sin tener ya las respuestas en uno de ellos. Lo que puede parecer una observación retórica tiene de hecho profundas repercusiones desde que, siendo muy plástica nuestra metodología para la administración de la prueba, se corre de entrada el riesgo de encontrar al final lo que se presuponía al principio, a diferencia de la situación en la que las dos investigaciones son simultáneas. El hecho de que los mismos mecanismos aparezcan en las dos lenguas, ¿permite asimilar los dos aprendizajes? Siendo el investigador el mismo en los dos casos, no sería sorprendente que re-encuentre lo que conocía allá.

Esta comparación plantea enseguida un problema más fundamental: el de lo que uno compara. A todo lo largo de este trabajo se percibe un conflicto en Vaca. Tanto el investigador en psicolingüística, quien compara los efectos de dos lenguas (por ejemplo, p. 251, 253), como el ciudadano Vaca, quien se da cuenta que también compara dos pedagogías y dos sociedades. En el transcurso, el investigador se enoja con el ciudadano, pero al final, el ciudadano reprimido resurge y señala un poco indignamente que

verdaderamente no sabe lo que compara. En otros términos, el hecho de centrarse profesionalmente sobre la lengua, no evita "al resto" su existencia. Existe por supuesto una solución, la de recurrir a la noción de ritmo, es decir, que el aprendizaje es el mismo, pero que se efectúa más rápido en Francia que en México.

El problema se plantea de hecho en términos epistemológicos. En una perspectiva estrictamente piagetiana, Vaca reduce a dos las posiciones teóricas relativas al aprendizaje (p. 250), las que ponen el acento en el sujeto y las que lo ponen sobre el objeto-lengua. Para la primera, el aprendizaje responde esencialmente a factores intrínsecos, mientras que, para la segunda, sería sobre todo dependiente de factores extrínsecos de los que el ambiente no juega entonces más que en papel acelerador o retardador. J. Fijalkow desarrolla entonces la idea de que, además de las posiciones constructivista y empirista enunciadas, existe una tercera posición para abordar el problema, socio-constructivista, que consiste en no privilegiar ni los factores intrínsecos ni los extrínsecos, sino en buscar coordinar las semejanzas y las diferencias en el aprendizaje, es decir, a plantear como hipótesis que los procesos cognitivos movilizados en el sujeto no son idénticos cuando el contexto social, lingüístico y / o didáctico, varía.

Para ilustrar esto con un ejemplo didáctico, es claro que en los dos países implicados, la didáctica de la lengua escrita privilegia frecuentemente los aspectos fonéticos para ayudar a los niños a entrar en lo escrito. ¿Podemos sorprendernos entonces que exista una fuerte conceptualización fonográfica en la aproximación hacia la ortografía por parte del niño? La comparación entre Francia y México es entonces una comparación entre lo mismo y lo idéntico. ¿Pero sería lo mismo si se compararan las prácticas didácticas poniendo una el énfasis en los aspectos fónicos y la otra en el lenguaje global, es decir, sobre todos los aspectos del lenguaje sin privilegiar ninguno de manera abusiva? La hipótesis es que, en este último caso, la conceptualización de los niños dejaría menos lugar a los aspectos fonográficos y más a los aspectos logográficos y morfográficos que aparecen solo que más tarde, cuando el aprendizaje tiene lugar según la didáctica dominante, en México o en Francia. En Toulouse hay estudios en curso sobre esta cuestión, que comparan el efecto del contexto sobre los procesos cognitivos movilizados por los maestros. Uno de ellos será presentado en Lyon a fin de mes.

La última pregunta que plantea este trabajo concierne a los alumnos en dificultad (que requieren educación especial). A todo lo largo de la investigación, la posición constructivista adoptada consiste en suponer que el niño construye teorías sobre la lengua. La observación de los niños en dificultad deja por tanto pensar que no es el caso para ellos. En qué medida entonces los trabajos efectuados bajo la hipótesis de un trabajo cognitivo pueden permitir abordar el problema de los niños que plantean mayores problemas?

En conclusión, y a manera de broma, J. Fijalkow estima que esta tesis aporta dos noticias: una buena y una mala. La buena, es que Piaget no ha muerto. La segunda, es que no ha cambiado. Recuerda hasta qué punto ha encontrado apasionante la lectura de esta tesis y ha apreciado su carácter innovador, pero recuerda también que es importante que los psicólogos reintroduzcan al sujeto en los aprendizajes escolares y desea también vivamente que no olviden que el niño se desarrolla en la escuela, la que puede tener un efecto mayor del que uno supone, no solamente en el ritmo de aprendizaje, sino en su estructura misma.

Sobre el crédito a otorgar a las repuestas de los niños

El crédito que debemos dar a las repuestas de los niños es mucho. Como Piaget mismo escribió, en su descripción del Método Clínico cuando estudió *La representación del mundo en el niño*, existen en él, como bien lo señala también Mme. Saada Robert, sus propios criterios de coherencia. Además, se requiere experiencia en el manejo de la entrevista (experiencia con la que contamos) y la transcripción de la misma nunca refleja fielmente su registro magnetofónico que, al escucharlo, se percata uno de que los niños están relajados y de que reflexionan sobre el asunto. De hecho, se eliminó toda una primera recolección de datos, en virtud, precisamente, de que las preguntas estaban planteadas de manera muy sugestiva y no de una manera suficientemente abierta para dar pie a una u otra de las repuestas hipotéticamente esperadas. Otro criterio de validación es, precisamente, que el mismo tipo de repuestas es encontrado en una y otra población (en México y en Francia). Otro es que este tipo de repuestas ha sido encontrado por otros investigadores, que usan diferente metodología (Fayol, en sus estudios sobre los plurales). Finalmente, las repuestas encontradas son teóricamente coherentes y coinciden con casos de observación (más que de entrevista).

¿Se fija algo que está en movimiento?

Sí. Una solución parcial es hacer estudios longitudinales y, aún así, es como ver una película editada de tal forma que sólo conserva, por ejemplo, un 1% de las fotografías que la componen, mientras que el otro 99% es sustituido por fotos en blanco. Lo que se puede entender de la película, en esas condiciones, es en realidad muy poco. Debemos estar concientes de eso; de que no sabemos y de que tenemos enormes limitaciones metodológicas en psicolingüística de la escritura, y lo que conocemos es quizá mucho menos del 1% de la película. Es una disciplina muy joven.

Sin embargo, aún con limitaciones metodológicas, debemos seguir intentando encontrar semejanzas, que nos llevan a regularidades y al planteamiento de hipótesis y repuestas de carácter más o menos general, tarea primordial de la ciencia. Que estamos simplificando los fenómenos para poder estudiarlos, es cierto, como hizo Newton, cuyas leyes de la gravitación universal permite hacer predicciones muy precisas de las posiciones de dos o tres cuerpos en interacción gravitatoria, pero no para más cuerpos y no para partículas subatómicas. Sin embargo, con esas herramientas, se llegó, al parecer, a la luna.

Para poder caracterizar las diferencias individuales de manera significativa y productiva (digamos, didácticamente) es deseable tener una "imagen sugestiva" de las semejanzas.

Por otro lado, puede resultar improductivo intentar estudiar "todo a la vez" y en toda su complejidad: desde las variables "Macro" (la sociedad, la cultura, la familia) hasta las "micro" (agudeza visual, tipografía del texto, etc.)

Sobre la validez ecológica del material de investigación

Al respecto, es innegable que son textos artificiales; sin embargo, cumplieron su cometido. Hubiera sido preocupante que todos los niños respondieran de la misma manera, con los mismos sesgos, pero eso no sucedió; por el contrario, dentro de su artificialidad, hubo una distribución de repuestas muy interesante y coherente entre las situaciones y entre los niños, que nos permitió plantear hipótesis serias sobre un asunto difícil de estudiar: la explotación, por parte del lector, de logo- y morfogramas. El texto fue construido y modificado hasta que fue aprobado por los asesores francófonos como un texto suficientemente bien escrito y que plateara problemas de lectura reales, a los que potencialmente puede enfrentarse un lector "en la vida real", tomando en cuenta sus requerimientos metodológicos necesarios (presencia de homófonos en ambas lenguas). Fue un trabajo de varios meses, realizado en Francia, con lo que se responde al cuestionamiento de si se trata de un estudio comparativo, o si se hizo una réplica en Francia de un estudio ya realizado en México.

Finalmente, diré que estoy de acuerdo en que hubo demasiados homófonos en el material y que eso causó dificultades para el análisis y un POSIBLE efecto de aprendizaje. Aquí, el problema resulta, a mi parecer en este momento, irresoluble con estos mismos datos: o bien hubo aprendizaje (y por eso hay una proporción importante de niños "en progreso"), o bien el hecho de trabajar con oraciones aisladas facilitó al niño la elaboración de hipótesis que dieran cuenta de las diferencias

ortográficas a través de su puesta en correspondencia con diferencias significativas. Como, además, se presentaron los materiales en un cierto orden a todos los niños, no podemos concluir si se trató de la variable aprendizaje (ligado al orden de presentación) o de la variable unidad lingüística (texto vs. oración). En realidad, el mismo problema plantea el cambio de situación de lectura a escritura.

Sería necesario hacer otros estudios, con diseños adecuados, para despejar estas dudas específicas.

La relación entre la lectura y la escritura

Como he dejado establecido, concibo "lectura" y "escritura" como acciones. Es bien sabido que E. Ferreiro rechaza la distinción, atribuyéndola sobre todo a la escuela ya que, según ella, es la escuela la que mantiene bien aparte una y otra actividad. Sin embargo, vistas como acciones, no estoy seguro de que esa distinción sea simplemente "borrable". Esa distinción está viva y es admitida en psicolingüística, ya que se corresponde con la distinción de procesos productivos (escritura y habla) o interpretativos (lectura y escucha).

En uno de los muchos "pre-textos" (o borradores) del documento que hoy se discute, comencé escribiendo sobre las *diferencias* entre los procesos de escritura y lectura; conforme intenté identificarlas, aún esforzándome, pude generar más bien semejanzas, ya que a cada operación que intentaba identificar en la columna de la escritura, podía poner en correspondencia una de lectura. Hoy admito que no me queda claro, que no sé si es relevante pero que me sigue pareciendo un tema importante de resolver.

El investigador, el ciudadano y el socio-constructivismo

Es importante tratar de explicar los fenómenos dentro de un mismo marco conceptual, hasta donde sea posible. Los datos y los marcos conceptuales tienen límites y, muchas veces, es necesario "brincar fuera del sistema" para poder dar una explicación razonable de los fenómenos. Me queda claro que la actitud francesa hacia la ortografía es una variable mucho más importante que la opacidad de la misma respecto de la velocidad de adquisición. De igual modo, la actitud mexicana hacia la ortografía, aún en niveles universitarios, es fundamental en su "no aprendizaje".

Estoy consciente de los límites de mi marco conceptual, más no por eso voy a dar más crédito a la escuela del que se merece, ya que la escritura es un objeto social de conocimiento y el niño interactúa con ella dentro y fuera de la escuela.

El artículo que cito de Tauterau, en el que se intenta enseñar explícitamente a los niños las reglas de escritura del plural (en sustantivos y verbos), muestra que, a pesar de la "claridad didáctica", la ejercitación bien controlada y la retroalimentación, los niños pueden *no aprender* (sin entrar a discutir la profundidad de los aprendizajes logrados, en términos de lo que los niños podrán construir a partir de dichos aprendizajes); el aprendizaje está necesariamente enmarcado por el desarrollo conceptual de los sujetos, por lo que frecuentemente vemos a los niños sometidos a una enseñanza explícita, repetir sin sentido algunas frases memorizadas o, muchas veces, transformar su interpretación de las reglas de escritura, aprendidas de manera aislada y descontextuada (en estructura y función). Un caso muy interesante nos lo reporta Celia Díaz, quien descubrió que algunos niños usan la regla "se usa mayúscula después de punto" para justificar, en la construcción de un texto, la presencia de un punto antes de la mayúscula de un nombre propio, dando por resultados fragmentos de texto como el siguiente: ... entonces. Juan corrió a la casa. La información es asimilada a esquemas interpretativos, y por lo tanto transformada.

De la misma manera que yo debo asumir que el niño se desarrolla en la escuela, el socio-constructivismo debe comprender que toda información es asimilada por estructuras conceptuales y/o esquemas de acción, que dan significado a la información incorporada; la escuela también debe acabar de asumir que el niño reflexiona sobre la escritura fuera de ella y que queda la interrogante de saber qué aprende, fundamentalmente, dentro y fuera de ella (por no decir, como Ferreiro, que *a pesar de ella*).

Normalmente se le acusa a la teoría piagetiana el no tomar en cuenta las variables sociales. Yo diría, simplemente, que es necesario extender los estudios y explorar mucho más sistemáticamente los contextos y modos de interacción escolares y extraescolares, con metodologías etnográficas, para construir una imagen más aproximada de las psico-sociogénesis de los objetos de

conocimiento. Piaget ya no va a cambiar. Quienes debemos cambiar somos nosotros, al estudiar más a fondo los fenómenos, pero no solamente invocando la importancia de las variables sociales, sino demostrándolas.

La didáctica en México y Francia

M. Fijalkow ha hecho un experimento imaginario del cual yo tengo algunos datos. Inicié un estudio longitudinal de lectura en niños que asistían justamente a una escuela que intentaba aplicar el *whole language*, en la que se leían textos reales y en la que los maestros no orillaban a los niños al descifrado sino que, por el contrario, se les invitaba a anticipar, a deducir centrándose en la comprensión del texto. A pesar de esa "didáctica", comenzaron a aparecer respuestas en los niños que "no debían ser", es decir, parecidas a las respuestas de descifrado tan criticadas por Goodman, Smith, Ferreiro, etc. Porque aparecieron esas respuestas, comencé a grabar periódicamente lecturas de los niños; con el tiempo pude analizar esos estudios longitudinales (uno de hasta seis años de duración) y compararlos con los registros de otros niños en escuelas completamente tradicionales (Vaca, 1997). Ambos grupos de registros de lectura pueden ser descritos de manera idéntica. No hay respuestas en un grupo que no aparezcan en el otro. Las diferencias son sobre todo cuantitativas y varían con la edad. ¿Que se puede concluir? Al igual que en los estudios de Ferreiro, esos datos parecen indicar que la variable "didáctica" tiene poco efecto en las características cualitativas del proceso psicológico de aprendizaje. A final de cuentas, una psicogénesis bien establecida es una especie de ley general de aprendizaje. Si es ley, es tan inevitable como la ley de atracción gravitatoria, aunque desafortunadamente no tan precisa, porque los seres vivos, y en particular los seres humanos, somos infinitamente más complejos.

Sobre los niños en dificultad

Poco puedo decir sobre las dificultades particulares de ciertos niños en un proceso que es, en esencia, desconocido. La dislexia ha estado en cuestión y seguirá estándolo, mientras no tengamos una imagen más clara del proceso "normal". Muchos de esos niños tienen dificultades en la escuela y con objetos que con ella tienen que ver, y no fuera de ella. Por ahí deberíamos buscar. Deberíamos empezar por cuestionar si debemos hablar de "niños en dificultad" (o con requerimientos especiales, en México), o de "maestros, escuelas o didácticas en dificultad". Cuando lo normal es ser anormal, lo evidente es que el problema no es del niño, sino de la Institución. M. Stambak, en Francia, trabajó mucho al respecto.

Otra problema grave es la vaguedad con la que muchas veces se define o se distingue al niño "pobre en lectura" frente al "normal". Creo que ahí los psicólogos debemos esforzarnos más por *describir* con mucho mayor cuidado lo que, según nosotros, hacen los niños de uno y otro grupo. Esa simple descripción (que es de hecho muy compleja) sería de mucha utilidad, y podría servir de punto de partida para nuevas aproximaciones.

El jurado, después de haber deliberado, decide otorgar el doctorado en psicología al candidato, con la mención muy honorable, por unanimidad.

-
- i. ⁱ Se refiere al reporte de investigación cuyo título en español es "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura", publicado en 1982 por E. Ferreiro, Margarita Gómez Palacio y colaboradores, por la SEP (Dirección General de Educación Especial) y la OEA.
 - ii. ⁱⁱ Particularmente, el CONACyT, quien me otorgó una beca (registro 116861) por tres años y todas las facilidades necesarias. Excelente y eficiente institución mexicana de apoyo al desarrollo científico. Asimismo, la Universidad Veracruzana, institución que me brindó todas las facilidades laborales y apoyo económico complementario para la realización de mis estudios.