

En primer lugar se analiza el lenguaje escrito en sus aspectos de comunicación y aprendizaje. Posteriormente se describe el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito en los contextos de aula y de aula. En particular, se describen los contextos de aula y de aula y se describen los contextos de aula y de aula. Se describen los contextos de aula y de aula.

Los resultados obtenidos en el estudio se presentan en los apartados de resultados y conclusiones. En muchos casos los resultados se presentan en forma de cuadros de aplicación a los contextos de aula y de aula. Los resultados se presentan en los apartados de resultados y conclusiones.

Con estos resultados se pretende contribuir a la formación del profesorado en el carácter creativo y creador del lenguaje escrito. Asimismo se pretende que el lenguaje escrito sea una experiencia con los niños y que de la relación del niño con el lenguaje escrito dependa en gran parte el futuro de los aprendizajes (Vygotsky, 1977: 1979; Page, 1983).

APRENDER CREATIVAMENTE PARA ENSEÑAR CREATIVAMENTE:

Hacia la codificación del lenguaje gráfico. (Experiencias en la formación permanente del profesorado)

Concepción Borrego de Dios.

Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B.
Universidad de Sevilla.

Resumen:

En la comunicación se exponen algunas reflexiones hechas a propósito de experiencias realizadas en la formación permanente del profesorado, en el ámbito de la didáctica de la lengua escrita. Se describe el proceso a través del cual un grupo de profesores puede participar en la creación de un lenguaje gráfico codificado. Se apunta que un trabajo de estas características puede facilitar al profesorado su tarea de ensayar una didáctica creativa de la lengua escrita con los niños.

El lenguaje escrito es una forma de expresión simbólica y reglamentada que profunde otras formas de comunicación: gestual, oral, gráfica, gráfica-escrita, etc. (Sánchez y otros, 1979).

En los contextos de aula, el lenguaje escrito es una construcción social y cultural. El lenguaje escrito es un producto limitado de una cultura y de una sociedad y de una enseñanza. Ambos aprenden que el lenguaje escrito es una construcción social y cultural (Gib, 1978).

Un aprendizaje de creatividad que les permite una didáctica creativa de la lengua escrita debe dar lugar a la creación de un lenguaje escrito que sea una forma de comunicación de las leyes que lo rigen. (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Este aprendizaje debe darse en un grupo que permita a sus miembros expresarse libremente, donde los miembros individuales se relacionan con los demás, expresando sus ideas y sentimientos de forma libre y creativa.

LA DINÁMICA DEL APRENDIZAJE

**Actas de las IV Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela.
Sevilla, 1986**

Sin lugar a dudas los hallazgos de las diversas ciencias de la educación suministran holgadamente en la actualidad las bases sobre las que realizar una innovación didáctica en las distintas parcelas del aprendizaje. En particular, los conocimientos psicológicos acerca del niño y la construcción que realiza en los distintos ámbitos del conocimiento posibilitan la transformación de los métodos educativos.

Con ser ello cierto, existen sin embargo impedimentos para que los profesores lleven a sus aulas la innovación. En muchos casos los enseñantes se sienten incapaces de aplicar a sus circunstancias particulares aquellos hallazgos teóricos. (Jimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983; Coll y Forns, 1980).

Gran parte del mensaje suministrado por las teorías psicológicas de mayor vigencia comunican al profesor que los niños no aprenden pasivamente e insisten en el carácter asimilador, constructivo y creador del proceso de aprendizaje. Asimismo se insiste en que el aprendizaje es, ante todo, una experiencia con los otros, y que de la relación del niño con el grupo y con el propio maestro depende en gran parte el futuro de los aprendizajes (Vigotsky, 1977; 1979. Piaget 1923).

Desde la práctica educativa, por otra parte, una multitud de vectores crean en los enseñantes una disposición a «ponerse al día», a «modernizar los métodos de trabajo y en definitiva a convertir su experiencia en el aula en algo más satisfactorio para él mismo y para el grupo con el que trabaja. Gran parte de su esfuerzo se dirige a intentar que los niños hagan su trabajo de otra forma. El problema que muchos enseñantes enfrentan es: ¿cómo hacerlo? ¿cómo crear en clase un clima diferente si ellos mismos son fruto de una formación que contradice, frena e impide precisamente llevar a cabo lo que se pretende?

Parece pues imprescindible que los propios enseñantes vivan la innovación educativa para poder llevarla a cabo.

Algunas experiencias de aprendizaje creativo con maestros

Las experiencias y reflexiones que haremos a continuación se refieren a un ámbito didáctico concreto: la enseñanza del lenguaje escrito y se basan en distintas experiencias de reciclaje con maestros en ejercicio, o simplemente titulados.

EL PUNTO DE PARTIDA

En nuestro trabajo hemos tomado como referencia algunos de los presupuestos que mencionamos a continuación:

A) La expresión escrita es, básicamente, una forma de expresión y comunicación; no puede por tanto dissociarse de otras formas comunicativas. Nosotros la entendemos como una forma de expresión socializada y reglamentada que prolonga otras formas de comunicación —gestual, oral, dramática, gráfico-simbólica—. (Bandet y otros, 1970).

B) Los enseñantes son, como los niños, usuarios del lenguaje. Sin embargo, ello no les hace conocedores de las leyes que lo rigen. Unos y otros dan por sentado que el lenguaje es un producto terminado que unos intentan aprender y otros enseñar. Ambos ignoran que el lenguaje es una construcción socio-histórica. (Gelb, 1976).

Un entrenamiento de maestros que les posibilite una didáctica creativa de la lengua escrita debe darles la oportunidad de reconstruir el lenguaje escrito para tomar conciencia de las leyes que lo rigen. (Ferreiro-Teberosky 1979).

C) Ese entrenamiento debe darse en un clima grupal que permita a sus miembros expresarse libremente, donde los mensajes individuales tengan interés para los demás; en un clima que posibilite la manifestación de distintas modalidades y estilos comunicativos.

LA DINAMICA DEL APRENDIZAJE

La dinámica del grupo de trabajo empieza con una reflexión sobre la problemática del lenguaje escrito. En realidad los enseñantes suelen tener un conocimiento teórico del

lenguaje escrito; saben que se trata de una forma de comunicación que utiliza significantes arbitrarios y convencionales que representan fonemas; conocen a Saussure y saben distinguir significantes arbitrarios o motivados; saben que los signos escritos son convencionales, fruto de acuerdos colectivos y que nada obligatorio vincula el significante escrito y la cadena sonora... Pero es evidente que enseñar no es igual a conocer.

Buscando formas de expresión

En adelante el grupo empieza a convertirse en algo parecido a un taller en el que se buscan formas de expresión. El primer objetivo es eliminar los obstáculos que frenan la comunicación, posibilitar la emisión de mensajes, crear un clima en que tengan sentido.

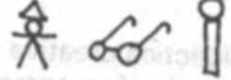

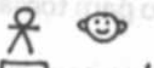
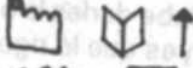
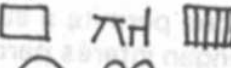
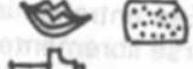







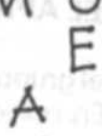


Uno de los primeros problemas que se plantean es el contenido de los mensajes: ¿qué comunicar?. Los enseñantes tienen problemas comunes, y asisten a los cursos de reciclaje porque necesitan debatir con sus compañeros lo que les preocupa, y buscar soluciones. Espontáneamente los maestros hablan de sus cosas, como los niños pueden hacerlo, si se les permite. Y sorprenden las posibilidades expresivas que tienen: les resulta fácil dramatizar una situación escolar, construir una imagen en la que la postura, el gesto, comunican lo que sucede en un grupo donde algunos niños son rechazados, o donde un profesor es ignorado en sus preocupaciones educativas por el claustro. Incluso es posible expresar lo que sucede en un claustro creando una «melodía colectiva», más o menos armoniosa... o chirriante, como la vida misma.

Hacia el lenguaje gráfico

El grupo sigue avanzando hacia las formas más estables de comunicación, menos perecederas que las basadas en la expresión corporal. La imagen gráfica posibilita emitir mensajes más permanentes. Los grupos inventan historias en forma de comics que intercambian con otros grupos; emisores y receptores intercambian intenciones e interpretaciones. El dibujo permite transmitir y comprender mensajes, con un gran margen de ambigüedad, ciertamente.

Hacia el código gráfico del grupo

La necesidad de avanzar hacia lenguajes gráficos más precisos lleva a la necesidad de elaborar un diccionario que contenga la representación de las palabras que el grupo maneja, que es elaborado a partir de las palabras y los significados utilizados por los distintos subgrupos. Se llega así a un primer código consensuado por todos, en el que cada palabra tiene un equivalente gráfico o más de uno cuando los distintos grupos propusieron diferentes significantes. Las representaciones varían en su nivel de arbitrariedad, pero son ya un producto colectivo que permite el entendimiento en un grupo restringido. (Leal, 1979). Recogemos a continuación uno de estos códigos:

maestro		problema	
alumno		autoridad	
clase		comprensión	
claustro		perseverar	
compañeros		juguete	
agresividad		grupo	
afectividad		existencia	
rechazo		acción	

integración		plantear	
comprender		frustración	
consecuencia		indiferencia	
colegio		aceptar	
impotencia		irse	
incomprensión		ayudar	
débate		negación	
discusión		afirmación	

E invitamos a los lectores pacientes a discrifrar este mensaje:

1)

2)

3)

4)

5)

6)

7)

8)

Obviamente, en la situación descrita no se ha completado el proceso de construir un código de signos representativos de los aspectos sonoros de la palabra, pero pretendemos aquí insistir especialmente en la necesidad de que los propios enseñantes vivan el proceso de crear un código gráfico. En palabras de un enseñante: «La escritura sería así una necesidad que aparecería para el niño al final de un proceso. Al principio podríamos utilizar signos para representar ideas, objetos, etc; así crearíamos un sistema que serviría para un grupo determinado. Esa creación sería de carácter lúdico. Los niños habrían de sentirse protagonistas. Así no se impone la escritura como un producto acabado, y paulatinamente se iría desembocando en la escritura».

BIBLIOGRAFIA

- BANDET, J., ABBADIE, BOULAY, INIZAN, SARAZANAS. *Aprender a leer y escribir*. Barcelona. Fontanella. 1974.
- COLL, C. y FORNS, M. (Eds). *Areas de intervención de la psicología*. Barcelona. Horsory. 1980.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid. S. XXI. 1979.
- GELB, I. *Historia de la escritura*. Madrid. Alianza Editorial. 1979.
- GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. 1983.
- LEAL, A. «La representación gráfica de los sonidos y el paso del símbolo al signo». *Infancia y Aprendizaje* n° 6. Abril 1979.
- PIAGET, J. *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.
- VIGOTSKI, L. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade. 1977.
- VIGOTSKI, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Ed. Crítica. 1979.



Obviamente, en la situación descrita no se ha completado el proceso de construir un código de signos representativos de los sonidos de la palabra, pero pretendemos aquí insistir especialmente en la necesidad de que los propios estudiantes vivan el proceso de crear un código gráfico. En palabras de un especialista de la escritura, «el proceso de crear un signo gráfico es un acto de un tipo especial. El principio básico que utilizamos para representar los sonidos, etc. así como un sistema de signos para un determinado fin, es un acto de carácter técnico. Los signos gráficos de los sistemas de escritura son un tipo de signos que se utilizan para representar los sonidos de la palabra. Así, no se trata de un acto de representación, sino de un acto de construcción de un código de signos representativos de los sonidos de la palabra» (Leal, 1979).

