

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.
UNIDAD U. P. N. 25 - B

✓
ALTERNATIVA DIDACTICA PARA LA REDACCION
DE LOS NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE
EDUCACION PRIMARIA.

MARIA IVONE ESTRADA LEY

PROPUESTA PEDAGOGICA PRESENTADA PARA
OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN EDUCACION PRIMARIA.

MAZATLAN, SINALOA, MARZO DE 1994.

MMH 2610198



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mazatlán, Sinaloa, 15 de Marzo de 1994

C. PROFR (A): MARIA IVONE ESTRADA LEY

Presente.-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:

ALTERNATIVAS DIDACTICAS PARA LA REDACCION EN NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA

opción PROPUESTA PEDAGOGICA asesorado por el C. Profr (a): HERNANDO HERNANDEZ PEREZ

A propuesta del Asesor Pedagógico, C. Profr (a): ANA MARIA MIRANDA MARTINEZ

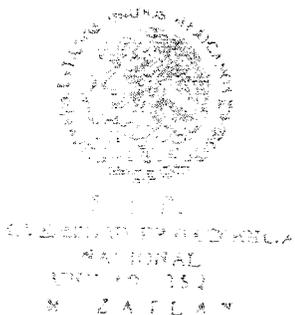
, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le asignará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE

[Handwritten signature of M.C. Elio Edgardo Millan Valdez]

M.C. ELIO EDGARDO MILLAN VALDEZ
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UPN 25 "B"



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	
OBJETO DE ESTUDIO.	3
JUSTIFICACIÓN.	6
CAPÍTULO I	
LAS CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	
1.1. Estadios del Desarrollo.	9
1.2. La Pedagogía Operatoria.	12
1.3. Teoría Constructivista del Pensamiento de Jean Piaget.	15
CAPÍTULO II	
DESARROLLO EVOLUTIVO DE LA LENGUA ESCRITA	
2.1. El Lenguaje como Instrumento y Símbolo en el Desarrollo del Niño.	18
2.2. La Prehistoria del Lenguaje Escrito.	20
2.3. El Desarrollo de la Escritura.	24
2.4. Apropiación del Sistema.	28
2.5. Usos Creativos del Sistema con fines comunicativos.	33
CAPÍTULO III	
LA LENGUA ESCRITA Y LA PRÁCTICA ESCOLAR	
3.1. Prácticas Escolares más comunes.	38

3.2. Los Usos Escolares de la Lengua Escrita.	39
3.3. Contextos que favorecen la Apropriación de la Lengua Escrita.	43
3.4. Propuestas Curriculares para la Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Escrita.	46

CAPÍTULO IV

ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS

4.1. Relato de Experiencias.	51
4.2. Comunicación por Cartas.	51
4.3. La Evaluación.	53

CONCLUSIONES.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANEXOS.

JUSTIFICACIÓN

La institución escolar juega un papel muy importante en el desarrollo de las capacidades del niño. Cuando los niños llegan por primera vez a la escuela ya traen consigo conocimientos de su lengua materna y sus posibles usos. Saben preguntar, mandar, explicar, describir, narrar, etc. Estos usos los adquieren en forma natural sin la intervención de la investigación formal, pero nos toca a nosotros los docentes (en la escuela) ampliarles dichos conocimientos que ya poseen para que hagan uso del lenguaje como un medio más eficiente de expresión y comunicación.

Pero ¿ que es lo que pasa ? que la mayoría de las veces hacemos de lado dichos conocimientos y los calificamos de " incorrectos ", pero al darles dichos calificativos estamos haciendo de lado el entorno social en cual el niño se desenvuelve y lo estamos situando en un espacio donde él se sienta desligado de su realidad. Es por ésto que debemos de dar cabida y aceptar las distintas maneras en que se expresan los niños y tener cuenta que los usos no escolares e informales son tan legítimos como los formales ya que es el mejor punto de partida para la enseñanza escolar de la lengua.

En sí, al enfrentarse los niños a la educación formal, ya trae consigo las nociones de la escritura que existen en su entorno, desde ese momento comienza a comprender para que sirve y como se usa. Por lo tanto, el trabajo de la escuela consistirá en darle continuidad ha dicho aprendizaje y a favorecer el desarrollo de sus capacidades expresivas y comunicativas. Lograr esto implica un largo camino que recorrer el cual va desde hacer un pequeño recado hasta poder narrar en forma escrita un hecho ocurrido.

Los niños aprenden a leer y a escribir cuando tienen un verdadero interés en lo que están haciendo, cuando tiene alguna utilidad práctica y puede relacionarse con lo que ya conocen o con lo que desean saber.

Es por eso, que para enseñar a redactar a los niños debemos de partir primero de su interés y segundo de hechos y personajes reales como lo recomienda Margarita Gómez Palacio, Rafael Ramírez y otros.

En segundo año, los niños deberán aprender que es posible utilizar la lengua escrita para comunicarse, recordar algo, buscar información, contar un relato, un hecho, una experiencia, etc., es decir, se enseñarán a usar el lenguaje escrito en algunas de sus variantes ya que como mencioné antes y de acuerdo a lo que yo he observado, traen de primer grado únicamente la correspondencia grafo-fonética, pero que en sí no poseen conocimientos de escritura (redacción) con búsqueda de significado, por lo que en segundo grado me abocaré a ello.

¿ En qué baso para afirmar ésto ? en que en un principio los niños tuvieron mucha dificultad para redactar y observaba que entre ellos se hacían comentarios o preguntas como ¿ qué pongo ?... no sé que escribir ... o simplemente esperaban que otros comenzarán para copiarse sus escritos que les sirviera de modelo.

Es por eso, que me ví en la necesidad de conversar primero con ellos sobre qué les gustaría escribir o alguna experiencia que hubieran tenido (aquí estaba tomando cuenta el interés real del niño) para que de esa forma pudieran anticipar lo que posteriormente plasmarían en sus cuadernos.

Por lo que me he propuesto como objetivo general el siguiente:

- Que el alumno logre comunicar sus pensamiento en forma escrita.

Y como particulares los siguientes:

- Favorecer el desarrollo de sus capacidades expresivas y comunicativas.

- Enseñar al niño a redactar cuentos y narraciones.
- A que elabore cartas y mantega correspondencia con otros compañeros.
- A que revise colectivamente los textos de sus compañeros atendiendo a la intención comunicativa y ortográfica de los niños.
- Dar a todos la oportunidad de escribir de acuerdo con sus múltiples situaciones para diferentes propósitos aceptando sus escritos como parte de un proceso.
- Que intercambien ideas acerca de cómo escribir y ver cómo escriben otros para favorecer el trabajo grupal.
- Proporcionar información específica cuando el niño lo requiera y cuando, en una revisión individual, observé las dificultades que enfrenta.
- Enseñarlos a que redacten enunciados con búsqueda de significado y no puramente enunciados grafo-fonéticos.

CAPÍTULO I

LAS CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

1.1. Estadios del desarrollo

Según la teoría psicogenética de Jean Piaget existen cuatro periodos en el desarrollo de las estructuras cognoscitivas del niño, que se encuentran estrechamente unidas al desarrollo de su afectividad y socialización, y son los siguientes:

A) Período sensorio-motriz

Desde que el niño nace hasta los veinticuatro meses. Corresponde al periodo de la inteligencia sensorio-motriz. Durante el primer mes de vida el niño aprende a discriminar entre lo que quiere succionar y percibe las diferencias de tamaño, forma y posición de las cosas. Del primer mes al cuarto se le forman los primeros patrones de conducta después de muchos ensayos y movimientos erráticos como por ejemplo, chuparse el dedo pulgar de su mano. De los cero a los dos meses no mirará hacia un objeto o persona que abandone su campo visual, pero de los dos a los cuatro desarrolla la habilidad de seguir con la vista cualquier objeto en movimiento de los cuatro a los ocho meses ejercita su reflejo para agarrar las cosas y manipula los objetos que se encuentra a su alrededor y buscará objetos que se encuentren semi-ocultos o que él los haya arrojado. De los ocho a los doce meses moverá el brazo para apartar los obstáculos entre él y un objeto que le interese, además buscará objetos totalmente ocultos. De los doce a los dieciocho meses modifica sus patrones de acciones familiares para adaptarse a nuevas situaciones, es decir, cuando el niño incorpora los nuevos objetos a unos esquemas de acción ya formados (asimilación), los esquemas de acción se transforman (acomodación) en función de la asimilación, o sea, que se produce un doble juego de asimilación y acomodación por el que el niño se adapta a su mundo. De los

dieciocho a los veinticuatro meses busca objetos escondidos después de un desplazamiento invisible del objeto.

B) Período preoperacional

En la transición a este período el niño descubre que unas cosas pueden tomar el lugar de otras.

Este período corresponde de los dos a los siete años de edad. El pensamiento infantil ya no está sujeto a acciones externas y se interioriza las representaciones internas proporcionan el vehículo de más movilidad para sus creciente inteligencia. Las formas de representación interna, según J. de Ajuriaguerra, (1) que emergen simultáneamente al principio de este período son : la imitación que realiza con algunas partes del cuerpo como fruncir la frente o mover la boca e incluso sin tener el modelo enfrente, es decir, la imitación diferida, el juego simbólico que se realizará en forma de actividades lúdicas en las que el niño toma conciencia del mundo, aunque deformada, la imagen mental y un rápido desarrollo del lenguaje hablado. El lenguaje es lo que en gran parte permitirá al niño adquirir una progresiva interiorización mediante el empleo de signos verbales, sociales y transmisibles oralmente.

Entre las limitaciones de este período tenemos:

La falta de reversibilidad o incapacidad para invertir mentalmente una acción física para regresar un objeto a su estado natural; la falta de centración o incapacidad para retener mentalmente cambios en dos dimensiones al mismo tiempo; y el egocentrismo intelectual o incapacidad para tomar en cuenta otros puntos de vista.

(1) AJURIAGUERRA, J de. " Manual de psiquiatría infantil ". En UPN Desarrollo del niño y Aprendizaje Escolar, pág. 107.

C) Período de las operaciones concretas

Este período se sitúa entre los siete y los once o doce años. Los niños señalan un gran avance en cuanto a socialización y objetivación del pensamiento. En esta etapa se hacen más capaces de mostrar pensamiento lógico ante los objetos físicos. La recién adquirida reversibilidad les permite invertir mentalmente una acción que antes solo habían llevado a cabo físicamente. Se vuelven más sociocéntricos: no se quedan limitados a su propia forma de ver las cosas. Son capaces de coordinar los diversos puntos de vista. Estas nuevas capacidades mentales se demuestran por un rápido incremento en su habilidad para conservar ciertas propiedades de los objetos (número, cantidad) a través de los cambios de otras propiedades. Para realizar una clasificación y ordenamiento de los objetos, surgen las operaciones matemáticas. El niño se convierte en un ser cada vez más capaz de pensar en objetos físicamente ausentes que se apoyan en imágenes vivas de experiencias pasadas. Sin embargo el pensamiento infantil está limitado a cosas concretas en lugar de ideas, es decir, que las operaciones del pensamiento son,

concretas en el sentido de que solo alcanzan a la realidad susceptible de ser manipulada o cuando existe la necesidad de recurrir a una representación suficientemente viva. Todavía no puede razonar fundándose exclusivamente en enunciados puramente verbales y mucho menos en hipótesis (2) capacidad que adquirirá en el estado inmediato.

D) Período de las operaciones formales (once a quince años)

Este período se caracteriza por la habilidad más allá de la realidad concreta. La

(2) Ibid pág. 108.

realidad es ahora un subconjunto de las posibilidades para pensar.

En la etapa anterior, el niño desarrolla un número de relaciones en la interacción con materiales concretos; ahora puede pensar acerca de relación de relaciones y otras ideas abstractas, por ejemplo, proporciones y conceptos de segundo orden. El niño a esta edad tiene la capacidad de manejar, a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones en vez de objetos concretos únicamente. Es capaz de apreciar las abstracciones simbólicas del álgebra y crítica literaria, así como el uso de metáforas en la literatura. A menudo se ve involucrado en discusiones espontáneas sobre filosofía, religión y moral en los que son abordados conceptos abstractos como son justicia y libertad.

1.2. La pedagogía operatoria

Según Monserrat Moreno aunque algunos animales (como los chimpancés, los delfines, etc.) aprendan a realizar algunas cosas a través del manipuleo de objetos presentados por los investigadores nunca podrán compararse con la actividad creadora del ser humano. Es cierto que tienen voz o un lenguaje para expresar dolor, placer, etc. pero como lo asegura Luria son solo estados afectivos y nunca se constituyen en códigos para designar cosas concretas o sus relaciones (3), es decir, su lenguaje no es un instrumento para designar objetos y abstraer propiedades. En cambio, el lenguaje humano sí es creativo y, según lo manifiesta Vygotski, el niño lo utiliza como instrumento para acompañar sus acciones, además de que utiliza símbolos (escritura, dibujos) para expresar su pensamiento. (4)

(3) LURIA, A. R. citado por Monserrat Moreno. " La Pedagogía Operatoria ", en UPN, El Lenguaje en la Escuela, pág. 57.

(4) VYGOTSKI, L. S. " El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores ", en UPN, El Lenguaje en la Escuela, pág. 30.

Se sabe que todo cuanto se explica al niño, las cosas que observa, el resultado de sus experimentaciones, es interpretado por éste, no como lo haría un adulto, sino según su propio sistema de pensamiento (estructuras intelectuales) que evoluciona a lo largo del desarrollo. Conociendo esta evolución y el momento en que se encuentra cada niño, se sabe cuáles son sus posibilidades para comprender los contenidos de la enseñanza y el tipo de dificultad que va a tener en cada aprendizaje. Los estudios realizados sobre la génesis o pasos que recorre la inteligencia, informan también sobre su funcionamiento y los procedimientos más adecuados para facilitarlos. Vygotski (5) dice que se ha supuesto que la mente del pequeño contiene todos los estadios del futuro desarrollo intelectual; éstos existen en su forma completa, a la espera del momento adecuado para hacer su aparición.

Es necesario encontrar un equilibrio entre los métodos de enseñanza tradicionales de la lecto-escritura, que dejan muy poca iniciativa al niño y las posturas pedagógicas espontaneistas que delegan la responsabilidad de enseñar que tiene la escuela en las estructuraciones casuales provocadas por los tanteos que hace el niño en su deseo natural de aprender. Los primeros son métodos demasiado pasivos para el alumno y en los otros se le da demasiada libertad donde unos progresan más que otros y los más perjudicados suelen ser aquellos que no tienen ocasión de hacerlo fuera de la escuela.

Aquí surge la pedagogía operatoria como equilibración, entre la dirección y la libertad. El papel del maestro en la escuela piagetiana difiere del maestro tradicional, ya que no transmite conocimientos pre-establecidos, sino que, ayuda al pequeño a construir su propio conocimiento, guiándolo en sus experiencias y, en el dominio lógico matemático robustece el proceso de razonamiento.

(5) Ibid pág. 35

El profesor debe evitar que sus alumnos creen dependencias intelectuales. Debe hacer que comprendan que no sólo puedan llegar a conocer a través de otros (maestros, libros, etc.) sino también por sí mismos, observando, experimentando, interrogando a la realidad y combinando los razonamientos.

Su papel es sumamente difícil porque debe estar constantemente comprometido en el diagnóstico del estado emocional de cada niño, su nivel cognoscitivo y sus intereses, recurriendo al marco teórico que lleva. Ha de mantener un delicado equilibrio entre el ejercicio de su autoridad y el aliento a los niños para que desarrollen sus propias normas de conducta moral. Tiene que ser un profesional conciente y de muchos recursos que no ha de contar con normas que se hagan valer desde afuera, alguien que cuente con normas personales muy sólidas pero que siga al mismo tiempo siendo estudiante toda la vida. (6)

El rol que desempeñará el niño será siempre activo, haciendo predicciones que, el maestro inteligentemente y a través de preguntas, trata de que compruebe los resultados y elabore explicaciones para cada caso. Al enfrentar al niño a una variedad de problemas a fines, se inicia un conflicto entre interpretaciones opuestas que puede llevarlo a una reorganización satisfactoria de ideas. El propósito de estos problemas en el trabajo de Piaget (7) es revelar los instantes en que ocurre una reorganización interna en los niños a través de sus respuestas, acciones y expresiones faciales.

(6) KAMII, Constance. " Principios Pedagógicos Derivados de la Teoría de Piaget " en UPN, Teorías del Aprendizaje , pág. 369.

(7) LABINOWICZ, Ed. " Introducción a Piaget ", pág. 52.

No se pueden formar individuos mentalmente activos a base de fomentar la pasividad intelectual. Si queremos que el niño sea creador, inventor, hay que permitirle ejercitarse en la invención. Tenemos que dejarle formular sus propias hipótesis y, aunque sepamos que son erróneas, dejar que sea él mismo el que compruebe, porque de lo contrario le estamos sometiendo a criterios de autoridad y le impedimos pensar. El niño tiene el derecho a equivocarse porque los errores son necesarios en toda construcción intelectual y constituyen intentos de explicación, sin los cuales no se sabe lo que hay que hacer.

El niño necesita tomar conciencia de las relaciones existentes entre las palabras que utiliza y los signos de escritura para dominar la técnica del lenguaje escrito, y toda toma de conciencia es una creatividad del pensamiento. Nuevas creaciones se sucederán a ésta cuando el niño descubra que puede expresar por escrito no solo lo que habla sino también lo que hace, piensa, siente e imagina. Descubrirá que un mismo suceso puede expresarse en diferentes lenguajes (científico, literario, coloquial, etc.). (8)

1.3. Teoría constructivista del pensamiento de Jean Piaget

Según Piaget, desde que el niño nace empieza a buscar medios para adaptarse satisfactoriamente a su entorno. En dicha adaptación se encuentran implicados dos procesos básicos que son la asimilación y la acomodación.

La asimilación es cuando una persona se encuentra ante un hecho y utiliza sus esquemas referenciales, como por ejemplo, un hecho nuevo para los niños podría ser la forma como se manejan los contenidos programáticos actuales (no en forma lineal sino en forma

(8) MORENO, Monserrat y otros. " La Pedagogía Operatoria " en UPN, El Lenguaje en la Escuela, pág. 57.

activa con la experiencia de todos los que quieran participar), o la manera como se sugiere que corrijan los errores ortográficos como es la autocorrección.

La acomodación tiene lugar cuando la persona en cuestión descubre que el resultado de actuar sobre un objeto utilizando los esquemas referenciales conocidos no es satisfactorio, entonces desarrolla un nuevo conocimiento, por ejemplo, si los niños utilizan sus esquemas referenciales ante la nueva forma de aprender tendrán que tener un reajuste en sus esquemas (desequilibrio) y formar otros nuevos de como manejar los contenidos, o sea, que tendrán un cambio de organización en sus estructuras cognitivas obteniendo con estos resultados una manera nueva de aprender (estableciéndose así el equilibrio); lo mismo sucederá cuando se llegue el momento de corregir los errores ortográficos.

Montserrat Moreno (9) afirma que el conocimiento que no es construido o reelaborado por el individuo no es generalizable, en cambio, el ejercicio de la capacidad cognoscitiva abre posibilidades de razonamiento que sí son generalizables, independientemente a los contenidos que se apliquen.

Todo aprendizaje operatorio supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo.

En el momento de aplicar lo ya conocido a una situación nueva (generalizar), si la nueva situación es muy similar a la primera, el individuo reconoce inmediatamente los datos como susceptibles de ser tratados con el procedimiento ya conocido y la generalización actúa por simple transposición. En cambio, cuando los dos contextos en que tiene lugar un mismo razonamiento son muy distantes entre sí, la generalización procede por reconstrucción metodológica y no por simple transposición.

(9) MORENO, Montserrat. "La Pedagogía Operatoria" pág. 24.

Cuando las fórmulas aprendidas por el individuo no le sean de ninguna utilidad sólo puede contar con los recursos de su propio razonamiento.

La generalización, entendida como una reconstrucción metodológica en nuevos contextos operacionales necesita, para reproducirse, que el individuo haya construido por sí mismo el conocimiento.

CAPÍTULO II

DESARROLLO EVOLUTIVO DE LA LENGUA ESCRITA

2.1. Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño

Anteriormente, se pensaba que el lenguaje y la inteligencia práctica en el niño tenían distinto origen y aún cuando el empleo de instrumentos y el lenguaje estaban íntimamente ligados en una operación se estudiaban como procesos separados. En consecuencia, la conducta adaptativa de los niños y la actividad de utilizar signos se tratan como fenómenos paralelos; este punto de vista nos lleva al concepto de Piaget de lenguaje " egocéntrico " (10) quien no atribuía al lenguaje un papel importante en la organización de las actividades del pequeño, ni subrayaba sus funciones comunicativas, aunque se viera obligado a admitir su importancia.

Aunque durante el período preverbal, el uso que el niño hace de los instrumentos sea comparado al de los monos, tan pronto como el lenguaje hace su aparición junto con el empleo de los signos y se incorpora a cada acción, esta se transforma y se organiza de acuerdo con directrices totalmente nuevas, es por ésto que Vygotski llega a la siguiente conclusión:

El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen. (11)

(10) PIAGET, Jean, citado por L. S. Vygotski " El desarrollo de los procesos psicológicos superiores ", en UPN, El Lenguaje en la Escuela, pág. 35.

(11) Ibid, pág. 36.

El niño antes de dominar su propia conducta, primero comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje lo cual le posibilitará nuevas relaciones de la nueva organización de su propia conducta que más adelante le producirá su intelecto, convirtiéndose después, en la base del trabajo productivo: la forma específicamente humana de utilizar las herramientas.

Observaciones de niños en una situación experimental, muestran que los pequeños no sólo actúan tratando de alcanzar una meta sino que también hablan. Esto lo demuestra R. E. Levina cuando pide a una niña de cuatro años y medio que alcance un dulce (su meta) y al tratar de resolver su problema (actuar) lo hace ayudada por el lenguaje; así dura platicando (lenguaje egocéntrico) hasta que alcanza su meta, por lo tanto " parece natural y necesario para los niños hablar mientras actúan " (12). Levina cita además la importancia que tiene el lenguaje, de tal modo que si a los niños no se les permitiera hablar no podrían realizar la tarea encomendada. Es por eso que Vygotski y otros colaboradores para destacar la importancia del lenguaje demostraron dos hechos importantes: primero que para el niño es tan importante el hablar como el actuar para lograr una meta, y segundo, que cuanto más compleja es la acción exigida y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del lenguaje en la operación.

Vygotski y sus colaboradores consideran el lenguaje egocéntrico de los niños como la forma transicional entre el lenguaje externo e interno, ya que funcionalmente, el lenguaje egocéntrico es la base para el lenguaje interior, mientras que en su forma externa se halla ubicado en el lenguaje comunicativo.

Al niño entre más se le complica la acción más aumenta su lenguaje egocéntrico, y cuando se encuentra ante esa situación, el uso emocional del lenguaje aumenta así como sus esfuerzos por lograr una solución menos automática y más inteligente. Busca verbalmente un

(12) Ibid, pág. 37.

nuevo plan y sus expresiones revelan la íntima conexión entre lenguaje egocéntrico y socializado, lo cual puede comprobarse cuando el experimentador sale de la habitación o no responde a las peticiones de ayuda por parte de los niños, quienes al verse privados de desarrollar el lenguaje social, conectan inmediatamente el lenguaje egocéntrico. De modo que la historia del proceso de internalización del lenguaje social es también la historia de la socialización de la inteligencia práctica del niño.

2.2. La prehistoria del lenguaje escrito

Vygotski habla de simbolismos de primer y segundo orden, que se desarrollan de acuerdo al nivel evolutivo del niño; el simbolismo de primer orden designa directamente los objetos y las acciones con sus primeros trazos o garabatos; cuando el niño aprende a dibujar las palabras habladas es cuando llega al simbolismo de segundo orden.

El lenguaje hablado guarda relación con formas de expresión del pensamiento y esto se manifiesta en el niño a través de sus gestos, del juego y del dibujo.

Cuando al niño pequeño (4 ó 5 años) se le pide que haga un dibujo que represente alguna acción concreta (correr, saltar, etc.) primero mueve su mano en el aire (hace un gesto) para manifestar la acción y después plasma lo que para él representa el dibujo correspondiente, pero cuando se trata de dibujar conceptos complejos o abstractos (ejem.: el tiempo, el clima) no dibuja, simplemente fija gesto indicador moviendo el lápiz y aproximándose de ésta forma a la realidad.

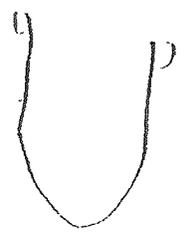
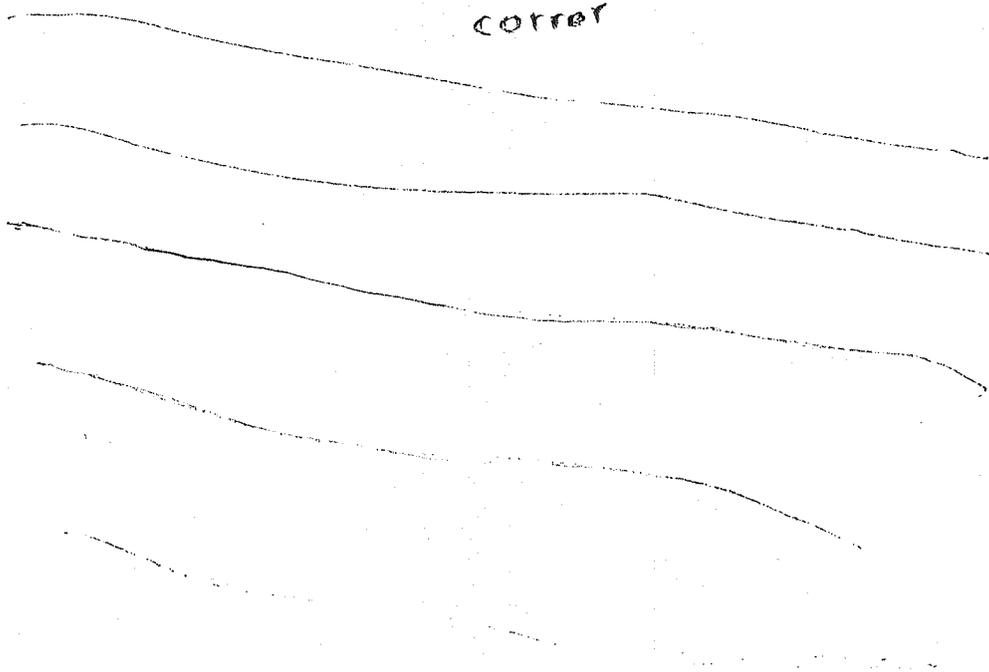
También manifiesta su pensamiento al jugar con objetos que sustituye por otros, por ejemplo un montón de ropa puede representar un bebé en su imaginación y lo exterioriza mediante su lenguaje en el juego, donde da significado a dicho objeto con sus propios gestos. Ésto es a lo que llama sistema de representación simbólica.

Hetzer (13) demostró con experimentos de representación simbólica qué significados emergen en el juego a través de gestos figurativos y cuáles a través de la palabra y llegó a la conclusión de que la diferencia que se observa en la actividad lúdica (entre los niños de tres a seis años) reside en el modo en que se utilizan las distintas formas de representación, o sea, que el porcentaje de acciones lúdicas disminuye con la edad predominando cada vez más el lenguaje.

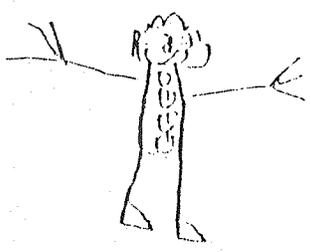
A continuación muestro unos dibujos hechos por una niña de 4 años.

(13) HETZER, citado por L. S. Vygotski " El desarrollo de los procesos psicológicos superiores " en UPN, El Lenguaje en la Escuela, pág. 65.

correr



saltar



La niña antes de plasmar lo que para ella era correr, primero hizo los gestos de correr moviendo las dos manos como si estuviera ejecutando la acción y posteriormente con un ruido en los labios dibujó lo que para ella representa el correr. Es decir, que al mismo tiempo que hacía la acción emitía un sonido (lenguaje y acción).

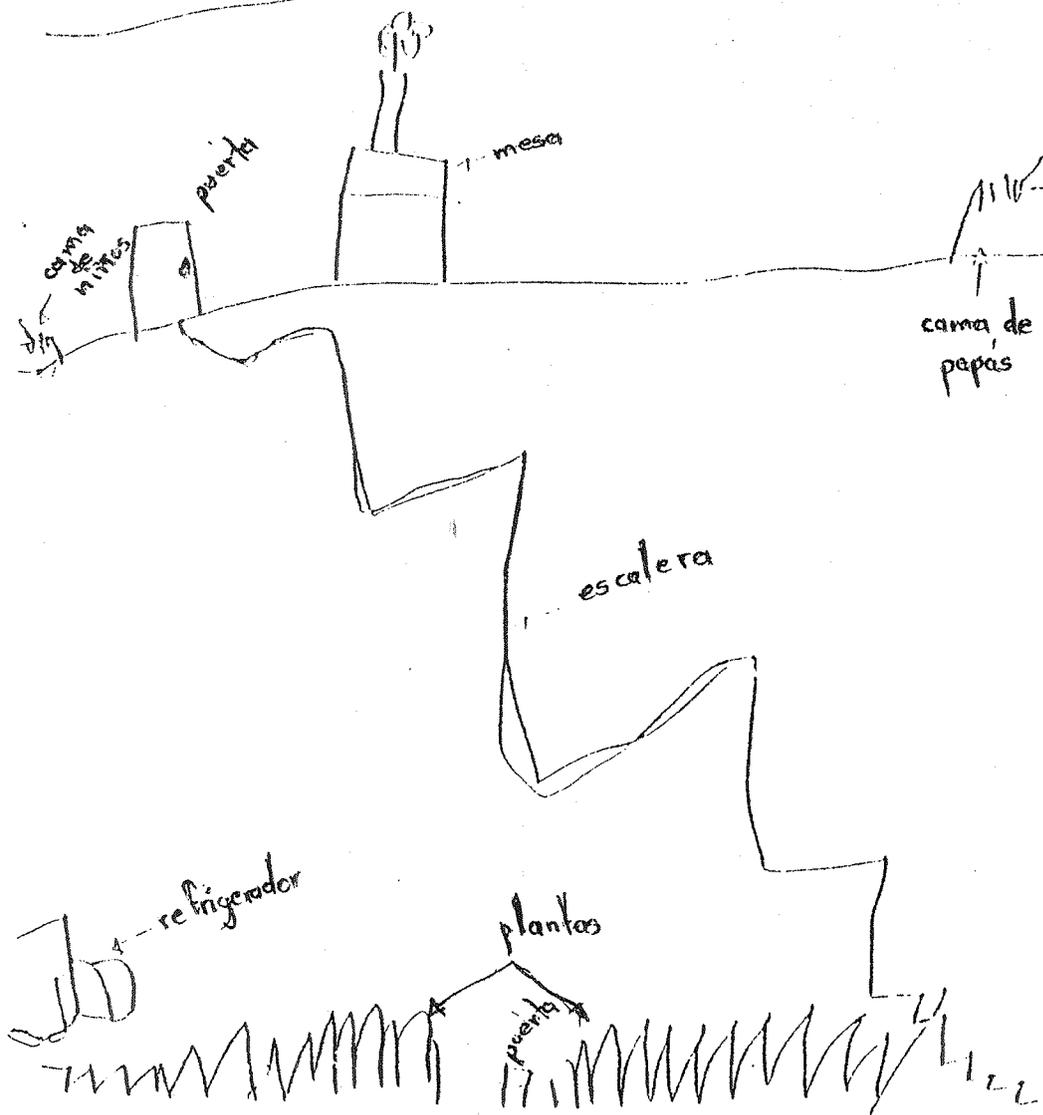
Lo mismo hizo con la acción de saltar, movió los brazos al mismo tiempo que me explicaba lo que era saltar y después procedió a dibujar una cuerda simbolizando de esa forma dicha acción.

En el dibujo del niño, la niña había olvidado ponerle los brazos y el pelo pero al preguntarle ¿ así son los niños ? exclamó — ¡ ah le falta el pelo y las manos ! — y después se los puso, olvidando ponerle las orejas.

dibujo de "rayos x"

techo

4 años



En el de "rayos X" la niña dibujó la casa de memoria como lo manifiesta K. Bühler (14) que " en un principio los niños dibujan de memoria ", y a la vez comprueba (según Sully) (15) que los niños de esta edad no se esfuerzan en hacer bien las cosas únicamente les interesa simbolizarlas más que ser naturalistas, o sea, designarlas y denominarlas más que representarlas.

(14) BUIHLER, K. citado por L. S. Vygotski " El desarrollo de los procesos psicológicos superiores ", en UPN, El Lenguaje en la Escuela, pág.66.

(15) SULLY. Id

2.3. El desarrollo de la escritura

Desde los tiempos más remotos el hombre se vió en la necesidad de hacer marcas y grabados con la intención de plasmar momentos o imágenes que no quería que pasaran desapercibidos. Desde esos momentos le estaba dando a la escritura su verdadera función que es la de comunicar.

Los lingüistas o filólogos (como los llamaban antes) empezaron a estudiar dichos grabados y marcas y transmitieron sus mensajes o decifrados que, a la vez, han servido como base a los estudios más actuales que se han hecho sobre escritura en los niños pequeños (preescolares). Es decir, que los niños se pueden comparar con los hombres de los tiempos remotos cuando no existía la escritura y el hombre, al igual que los niños pequeños, se comunicaba por medio de los dibujos y marcas.

Los niños preescolares hacen lo mismo y es en base a sus dibujos y a la evolución de los niños que se empezó a estudiar la escritura.

Lingüistas sugirieron que la escritura alfabética pudo haber sido el resultado de la fusión de las fuentes graficas mencionadas anteriormente, es decir, " que los dibujos evolucionaron a pictogramas, después a ideogramas y más tarde se convirtieron en silabarios ". (16)

Después, otros investigadores como Bloomfield, ya no pensaron así (pero sin negar que apartir del dibujo se desarrollará la escritura), ya que para él la auténtica escritura presenta dos diferencias con respecto a la pintura:

(16) SINCLAIR, Hermine " El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas ", en UPN. Desarrollo Lingüístico y Curriculum Escolar . Antología. pág. 47.

1º.- Que la escritura usa solamente un número pequeño en formas convencionales y,

2º.- Relaciona estas formas con las formas lingüísticas.

Poco después, al iniciarse los estudios de los niños con dificultades en el aprendizaje, se puso de manifiesto un nexo entre el dibujo y la lecto-escritura, es decir, se pensó que el estudio de casos patológicos individuales podría dar una idea sobre la naturaleza de los procesos normales de lectura y escritura.

Desde que el niño nace se encuentra rodeado de símbolos escritos ya sea en anuncios, revistas, juguetes, ropa, etc. que de alguna manera no pasan desapercibidos para él, quien trata de darles un lugar dentro de su organización. Así como empieza a darse cuenta que dichos símbolos siempre " comunican algo ". De la misma forma intenta comunicarse con los demás pero para lograr hacerlo pasa a través de un proceso evolutivo hasta llegar a los símbolos convencionales.

Al principio, a la edad de un año y medio o dos, los bebés pueden imitar a niños mayores o a las adultos haciendo marcas sobre superficies planas, usando un lápiz sobre el papel, un dedo en la arena, etc. . A esta edad la fuente de interés del niño son los movimientos y no las marcas que resultan de estas acciones (17). Esto es a lo que Piaget (18) denominó "garabatos puros " .

En un segundo período de garabatos (tres años), las marcas constituyen sus interés principal.

(17) Ibid, pág. 50.

(18) Piaget, Jean, (citado) Id.

Durante el cuarto año, Lurcat (19) hace notar una convergencia de la expresión verbal y gráfica, es decir, que el lenguaje acompaña la actividad gráfica, la justifica y la traduce, es por eso que Vygotski dice que el lenguaje es utilizado como instrumento ya que " parece natural y necesario para los niños hablar mientras actúan " (20). En este período aparecen las primeras formas reconocibles del famoso hombre renacuajo.

Al igual que Lurcat, también Gertrude Hildreth y Emilia Ferreiro junto con Teberosky realizaron experimentos con los niños a fin de estudiar sus escrituras espontáneas y darles una interpretación.

Es verdad que por ignorancia se han destruido muchos vestigios de escritura de los niños que si se tuviera el conocimiento debido para poder decifrar dicho sistema de escritura (garabatos) se podría conocer mejor su personalidad y se respetaría más su individualidad como personitas que son. En base a ésto se puede decir que de la misma manera en que aprendieron a hablar (primero por imitación y después por sus capacidades creativas y organizadoras), aprenden a escribir.

Pero cabe hacer notar que existe una diferencia de oportunidades en el uso de los instrumentos como el lápiz y el papel en los niños de clase baja con respecto a los de la clase media y como se pudo percatar en una investigación realizada con niños de 3, 4 y 5 años de edad con la finalidad de conocer las características generales de su escritura en función de los niveles evolutivos identificados por Gómez Palacio. (21)

(19) LURCAT, (a todo) Id.

(20) VYGOTSKI, L.S. " El desarrollo de los procesos psicológicos superiores ", en UPN " El Lenguaje en la Escuela, Antología ". pág. 30.

(21) GÓMEZ PALACIO, Margarita, Emilia Ferreiro y otros. " Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA ", en UPN El Niño Preescolar y su Comprensión del Sistema de Escritura, pág. 197.

Gertrude Hildreth (22) nos habla de un experimento que realizó con niños de 3 a 7 años de edad donde les pidió que escribieran sus nombres. A quienes dijeron no poder hacerlo, la autora marca un nivel cero en la escritura del nombre. De los tres años en adelante observa una tendencia hacia la dirección horizontal (véase figura No. 1) lo cual lo atribuye como una imitación de la escritura adulta cursiva. Entre los tres años y medio y los cuatro ya hay una ligera tendencia a hacer los símbolos separados, pero es hasta los cuatro años cuando se da a cabo el nuevo reconocimiento de las unidades de letras separadas aunque todavía no son reconocibles como tales (véase figura # 2).

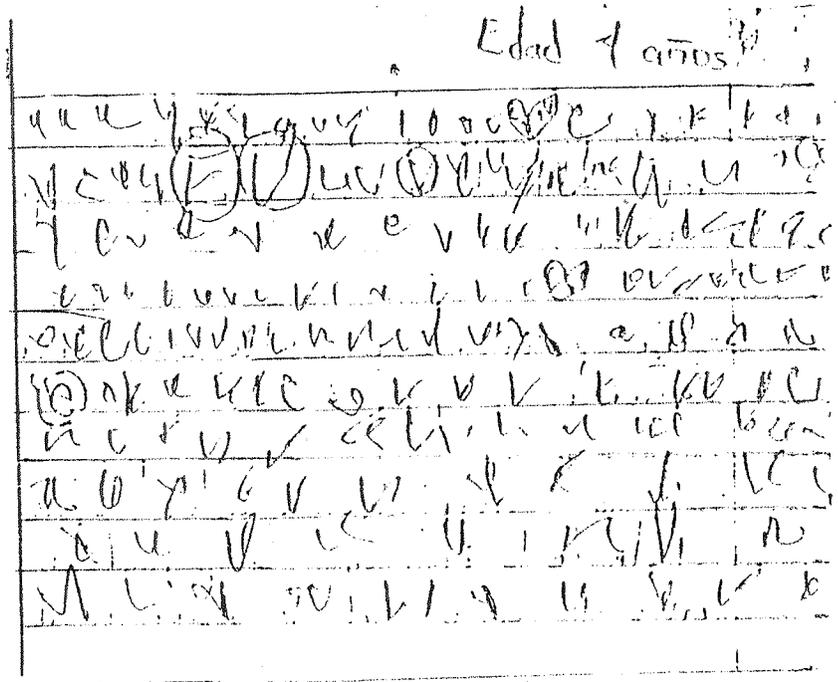
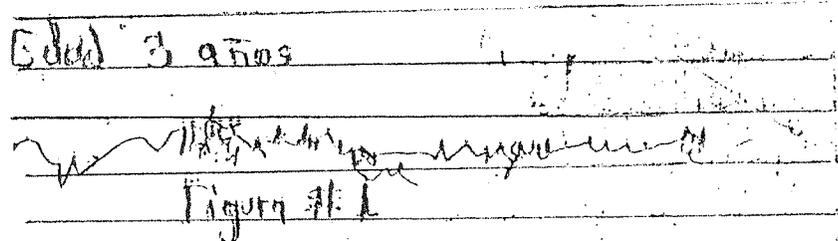


Fig. #2

(22) HILDRETH, Gertrude. Citada por Hermine Sinclair " El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas " en UPN, Desarrollo Lingüístico y Curriculum Escolar, pág. 47.

De la misma manera Ferreiro y Teberosky (23) concuerdan con las observaciones de Hildreth ya que ellas también consideran los dos tipos de producción.

2.4. Apropiación del sistema

El niño aprende a apropiarse del sistema de escritura a través del sin número de oportunidades que la misma sociedad le brinda. Conforme va evolucionando cognitivamente va imprimiendo a sus eventos de escritura su parte activa y personal mientras va descubriendo, explorando y jugando con el desarrollo de dicho sistema. Por lo tanto, casi resulta obvio afirmar que el niño construye activamente la lengua escrita mucho antes que ingresar a la educación formal.

Yetta Goodman (24) nos habla de los principios que los niños descubren y aprenden a controlar a medida que desarrollan un sistema de escritura. Es estudiando cómo los niños aprenden a leer y a escribir ha llegado a la conclusión de que estos principios son significativos para el desarrollo de los infantes.

2.4.1. Principios funcionales

Se desarrolla cuando el niño encuentra una significación en la escritura, es decir, cuando resuelve el problema de cómo y para qué escribir.

Cualquier evento de escritura que el niño realice tendrá una significación o interpretación personal además que le proporcionará " no solo información utilitaria de la

(23) FERREIRO y Teberosky. Citadas por Hermine Sinclair " El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas ", en UPN, Desarrollo Lingüístico y Curriculum Escolar Pág. 52.

(24) GOODMAN, Yetta. " El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños ", en UPN, Desarrollo Lingüístico y Curriculum Escolar. Antología, pág. 60.

escritura en la sociedad, sino sobre cual es la actitud de los miembros de la comunidad hacia ella ". (25)

Dichos eventos de lecto-escritura desarrollarán el principio funcional al ser utilizados por el niño como medio de control o para representar experiencias reales o imaginarias (ya sea a través de garabatos, serie de letras o dibujos).

También pueden representar sus eventos a través de un lenguaje heurístico explicativo donde el niño pone marcas a sus dibujos para explicar en forma escrita lo que dibujaron. O simplemente escriben como una medida funcional a fin de recordar algo que para ellos era importante.

" Los niños deben comprender cómo se usa la escritura (en un contexto particular y aprender a seguir desarrollando la función como participantes de los eventos de lecto-escritura en esos contextos ". (26) (véase figura # 3)

(25) Ibid. pág. 61.

(26) Ibid. pág. 65

Figura # 3

Interpretación personal

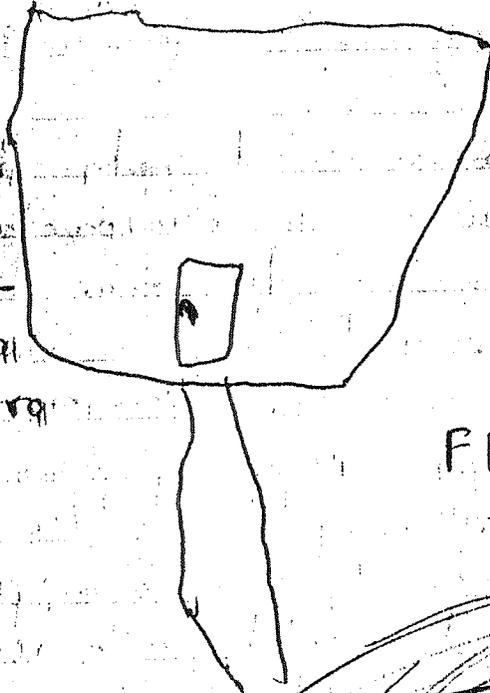
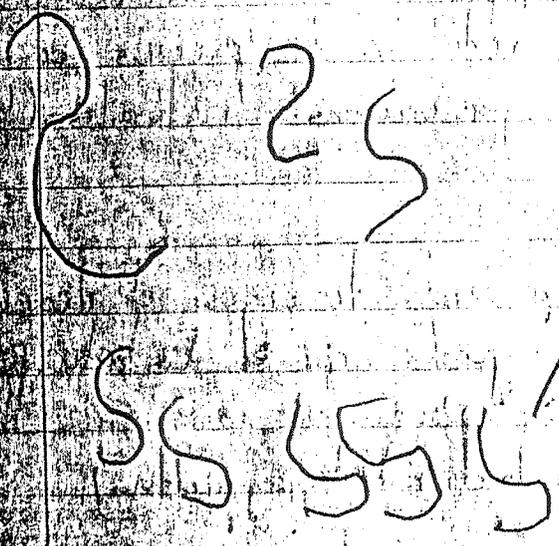


FIGURA # 3

En este dibujo la niña
 da una interpretación per-
 sonal poniéndole su marca
 al dibujo, es decir, la letra
 inicial de su nombre.



Yahaira Sarahil
 Edad 3 años

2.4.2. Principios lingüísticos

Aquí los niños se dan cuenta de la organización convencional del lenguaje escrito, es decir, de sus principios ortográficos, sintácticos, semánticos, y pragmáticos. Pero ¿ dónde observa el niño todo esto ? ¿ únicamente en los libros ? No, lo observa a su alrededor en carteles, anuncios, supermercados, en los juguetes, en los alimentos, etc. El lenguaje escrito está con mayúsculas y minúsculas, en cursiva y script, vertical u horizontalmente, es por esto, que los niños en sus primeros intentos de escritura realizan una imitación de la letra cursiva de los adultos o escriben letras parecidas a las mayúsculas. Generalmente, la mayoría " escribe " en forma horizontal, utilizando además puntuaciones.

La figura #4 es un ejemplo de escritura de una niña de 5 años donde se muestra que en realidad los niños pequeños si utilizan las convencionalidades ortográficas aún antes de ir a la escuela. A las líneas verticales la niña les dió la interpretación de puntos ya que al estar escribiendo, hablaba y cuando se callaba escribía esa marca, es decir, mencionaba enunciados y los iba separando con ellas. También se observan algunas letras mayúsculas y minúsculas. La línea que se encuentra separando dicha escritura es porque de allí en adelante la niña se soltó escribiendo sin hablar, como si lo hiciera nomás por hacerlo, pero donde para ella tuvo significado la escritura utilizó reglas ortográficas convencionales.

2.4.3. Principios relacionales

Los niños aprenden a relacionar su escritura con las ideas, conceptos y significados sobre lo que están escribiendo. También llegan a conocer que la escritura puede relacionarse con el objeto y el significado del objeto, con el lenguaje oral, con la percepción visual de la ortografía y con la interrelación de los sistemas gráfico y fonológico.

Los mencionados principios no se presentan en el niño separados de él sino que aparecen en un ambiente sociocultural complejo donde el escritor principiante tiene que encontrar los propósitos funcionales para la escritura, la organización o la forma del sistema escrito y la manera en que éstos se unen y relacionan con el significado y con el lenguaje oral.

2.5. Usos creativos del sistema con fines comunicativos

Ya se hizo mención de los usos creativos del lenguaje en niños preescolares, ahora se hará referencia a los usos creativos del sistema en niños de edad escolar en el nivel primaria.

Para Margarita Gómez Palacio la lengua escrita es un acto de comunicación, pero debe relacionarse con experiencias y personajes reales a los que se tenga que transmitir algo (ejem.: recados, cartas, etc.).

Para muchos niños la escritura y la lectura ocupan un lugar importante porque en sus hogares y en su entorno familiar y social se leen libros y periódicos, se recibe y manda correspondencia, y los adultos y los hermanos mayores usan la lengua escrita para diferentes propósitos prácticos o escolares.

Durante los primeros grados, es muy importante que los niños intenten escribir pequeños textos que tengan una función comunicativa como recados o cartas, independientemente de la forma como puedan hacerlo. Es necesario que en primer momento

se de libertad al niño de realizar sus escritos, ya que ésto lo motiva y a través de sus textos pueden percibirse sus avances.

Es importante señalar que al hablar de escritura se hace referencia a lo que el niño escribe en forma espontánea (o sea intuitivamente) y no a la copia de modelos. El aprendizaje y la apropiación de la lengua escrita es un proceso que gradualmente los niños irán recorriendo hasta llegar a descubrir el sistema de representación alfabética.

Así, por ejemplo, en un mismo grupo y ante el dictado de una serie de palabras, los maestros podemos encontrar una gran variedad de escritos. Algunos niños escribirán una sola letra o marca para representar una palabra, otros escribirán letras en el borde de una página sin ningún control numérico, algunos realizarán escrituras iguales para representar diferentes palabras (véase figura #5), o habrá quienes combinan varias letras para escribir diferentes palabras, etc. (véase figura #6).

Aún cuando todas estas formas de escribir son distintas, representan las formas infantiles de pensar acerca de cómo se escribe.

Si se les da la oportunidad de experimentar con la escritura y la lectura los niños pueden avanzar a partir de lo que saben hacia formas más cercanas a las correctas.

- 1.- Este es un avión
- 2.- Este es un mono que creció.
- 3.- Son nubes.
- 4.- Es el agua y dice agua.
- 5.-
- 6.- Dice monito y televisión
- 7.- Manzanas.

Figura # 5

Saramanta Rdguez.
 López.
 3er. grado
 preescolar.

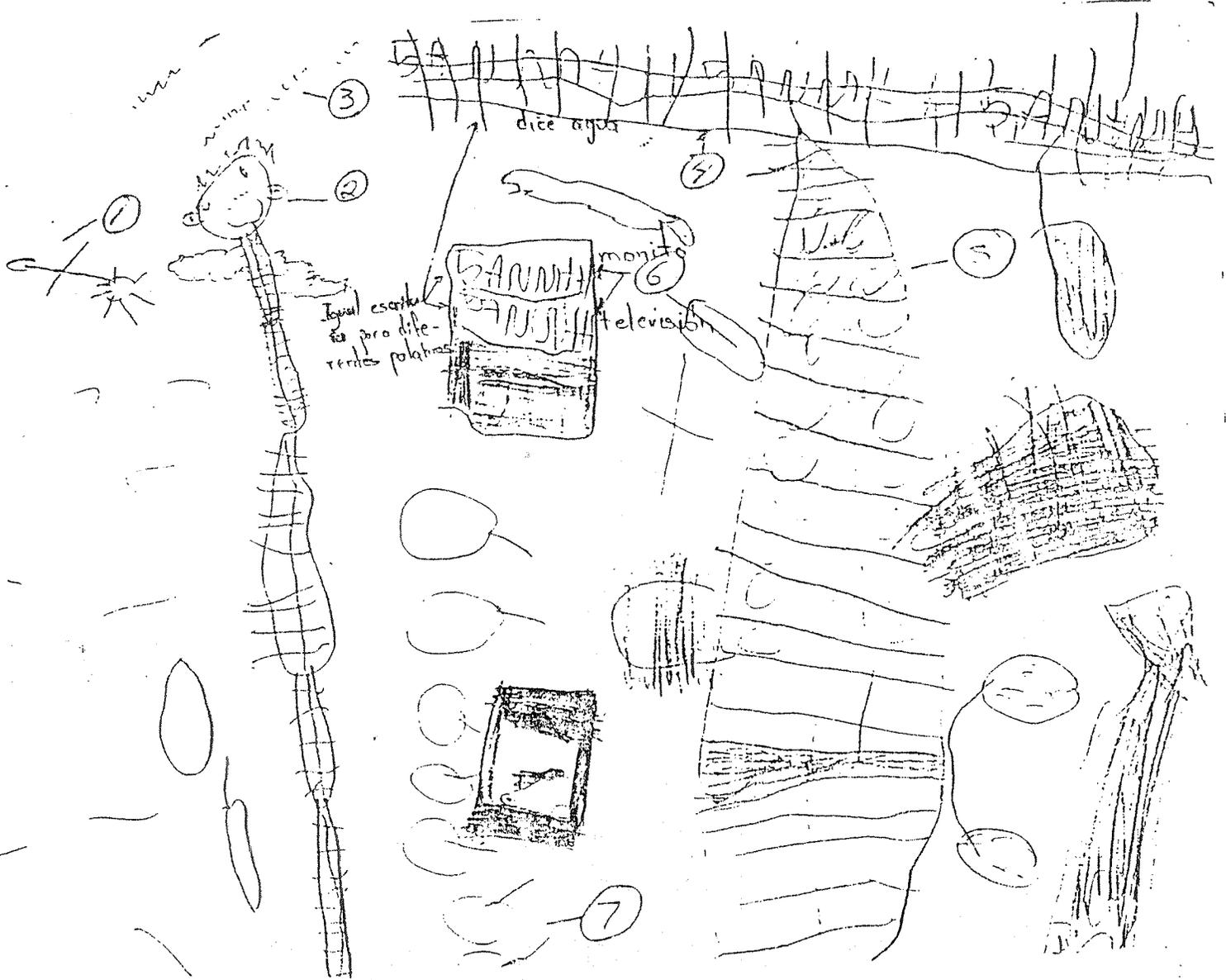
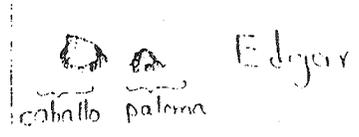
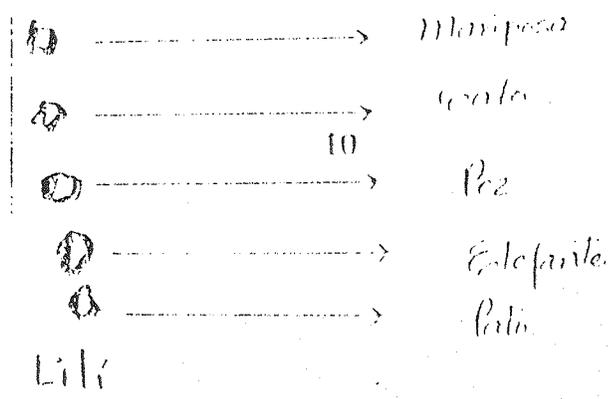


Figura # 6



Una sola marca para representar una palabra.



Escriben en el borde - sin control de letras.

Salt

UEOCIN
 NIHOE
 KVINNA
 ROEUR

Combinan varias letras para escribir diferentes palabras

De todo ésto se desprende que los docentes debemos tratar de enseñar a redactar a los niños textos con búsqueda de significado, ya que el decifrado grafo-fonético los aísla de su realidad, es decir, que tomando en cuenta las capacidades creativas y organizativas que ya posee cada niño debemos brindarles los recursos adecuados para lograr sacar a flote dicha capacidad ya que los maestros somos los principales responsables de su conducción para un mejor desenvolvimiento de sus capacidades cognitivas.

CAPÍTULO III

LA LENGUA ESCRITA Y LA PRÁCTICA ESCOLAR

3.1. Prácticas escolares más comunes en torno a la escritura

Tradicionalmente se ha definido la escritura como " la transcripción gráfica del lenguaje oral ". Esta conceptualización asociacionista del aprendizaje considera a la escritura como un " código gráfico ", es decir, que su metodología de enseñanza se basa en la transcripción de los sonidos al trazo gráfico por medio de copias, planas y dicatados.

Es cierto que al principio la lengua escrita es pobre y depende de la lengua oral, pero conforme va evolucionando se vuelve, según menciona Lurcat (27), más autónoma, compleja y enriquecida que la lengua oral.

Generalmente la enseñanza de la lengua escrita en el primer año de educación primaria se ha basado en la copia de un texto modelo y en el dicatado, donde los niños escriben textos sin significado y aislados de la realidad, bajo modelos educativos en que lo único importante es la relación sonido-letra (correspondencia grafo-fonética) y las convencionalidades ortográficas. En estos casos, no se toman en cuenta los conocimientos que el niño ya posee y se quiere partir de cero generando bloqueos en el niño, quien atrofia sus creatividad en la redacción libre.

Por ese motivo, Ferreiro y Gómez Palacio (28) dicen que la escuela no proporciona a los niños el tiempo suficiente para la comprensión del sistema de escritura.

(27) LURCAT. Citado por Margarita Gómez Palacio. " Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura ", en UPN, Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar, pág. 88.

(28) FERREIRO y Gómez Palacio. " Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura ", en UPN, Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar, pág. 98.

Las metodologías tradicionales le tienen horror al error, para lo cual, al niño se le dan infinidad de indicaciones que van destruyendo el significado o intención del escrito, es decir, que dan más importancia a la forma que al contenido. De este modo el lenguaje pierde todo valor de comunicación, la participación del niño es pasiva, se busca la introducción de la escritura con ejercicios mecánicos sin relación con lenguaje oral que se emplea cotidianamente, y a través del cual se comunican mensajes con significado, se toman a los textos como indicadores del aprendizaje (y no como auxiliares), y se imparte una enseñanza mecánica.

3.2. Los usos escolares de la lengua escrita

El uso de la lengua escrita forma parte de la cotidianeidad escolar, pero su estudio no es tan fácil ya que se puede abordar desde diferentes perspectivas. En este caso Elsie Rockwell (29) optó por analizar el uso de la lecto-escritura en el proceso de apropiación del conocimiento que se da en la escuela. Este proceso tomó en cuenta las perspectivas de investigación psicolingüística en contraste con la investigación social sobre la lecto-escritura.

La investigación psicolingüística se parece al sujeto (niño) que aprende a encontrarle sentido a la escritura que se le presenta, o sea, al sujeto que es capaz de construir sus conocimientos yendo un poco más allá de los elementos que se le presentan.

Por lo contrario, en la investigación social la escritura cobra existencia social a través de múltiples formas particulares, vinculadas a procesos sociales y a situaciones de interacción social que le dan sentido, es decir, se hace conciencia de la forma en que la lecto-escritura existe en la escuela y que cobra sentido en función de los procesos sociales que

(29) ROCKWELL, Elsie. " Los usos escolares de la lengua escrita ", en UPN, El Lenguaje en la Escuela, pág. 118.

ocurren a través de la escolarización. Estos procesos se pueden dar tanto en los maestros como en los alumnos. En los maestros cuando hay necesidad de comunicarse con otras personas dentro del ámbito escolar y en los niños cuando se ponen a leer y escribir extraoficialmente, es decir, sin que el propio maestro se los esté indicando formalmente.

Según Rockwell, estas estrategias generalmente no son tomadas en cuenta porque en ocasiones se sale de la estructuración de la lectura formal y el maestro las desplaza o ignora frente a la exigencia de reproducir textualmente lo que dicen los libros.

Dichas estrategias implícitas que utilizan los niños son: consultar, evaluar, anticipar instrucciones, discriminar según el texto, usar las ilustraciones o adelantarse en la lectura para encontrar más información, relacionar el texto con conocimientos previos o experiencias propias y organizar a partir de ello la interpretación del texto.

La primera estrategia (consultar) se refiere a los momentos cuando el niño utiliza sus libros como consulta o interrogan a personas adultas para contestar las preguntas realizadas con anterioridad por el maestro.

En la siguiente (evaluar), existen ocasiones en que se les explica un tema y en base a él se les formula un cuestionario. Una vez terminado el niño lo quiere contestar rápidamente (ya que hizo una evaluación de las preguntas y se dio cuenta que ya las sabía), pero como se quiere seguir con los lineamientos del programa no se permite contestar y se les corta su iniciativa porque la intención es que investiguen reproduciendo el texto.

Los niños también anticipan instrucciones al proceder a resolver ejercicios sin esperar las indicaciones del maestro.

Otra de las estrategias de los niños es que discriminan en los textos lo que no les llama la atención. Por ejemplo en la resolución de un problema leen directamente las preguntas de los problemas escritos sin buscar las respuestas en el mismo texto.

En la siguiente estrategia los niños describen un texto o el final de él por las ilustraciones que trae restandole con ésto la imaginación que se podría desarrollar en la lectura del mismo.

Otra forma sería como los niños anticipan las instrucciones o ejercicios que vienen en el libro. Según la autora no se le da margen al niño para que él solo trate de elevarse, sino que se le reprime su iniciativa haciéndole que vaya al mismo paso de sus compañeros y de su maestro para ir de acuerdo con el programa.

Por último, cuando se les pregunta sobre algún texto que se les acaba de leer y contestan " errores ", quizá contestan de acuerdo a sus experiencias, pero generalmente los docentes las hacen a un lado por que no van de acuerdo con lo textual del libro o los encaminan a él.

En sí, las estrategias empleadas por los niños son aceptables mientras no contradigan las reglas implícitas de las actividades escolares, pues de ser así se desplazan o quedan eliminadas.

Según la autora, existen tres dimensiones o formas de apropiación de la lecto-escritura en el proceso social del contexto escolar y son las siguientes:

1º En el primer caso se refiere a la estructura de la lengua escrita como " objeto de conocimiento "; los supuestos que debe manejar el lecto-escritor para usarla y que se relacionen con la lengua oral, y a las relaciones y elementos mínimos (fonemas-grafías) necesarios para poder leer y escribir (escritura o decifrado grafo-fonética).

2º En el segundo caso los alumnos enfrentan a otro " objeto de conocimiento " como son los usos escolares de la lengua escrita. En este proceso de apropiación se le da más importancia a las " formas " que a los contenidos de conocimiento escolar y en ocasiones los alumnos tienen que aceptar contradicciones que se dan entre el sistema de usos escolares y el sistema de la lengua escrita por la siguiente razón de que por ejemplo en algunos usos escolares como el copiado, el dictado, la lectura mecánica (donde seguido se están corrigiendo errores), enunciados (que se distinguen o clasifican por sus signos, orden, cantidad de palabras, etc.) que se usan para hacerles algo y no para comunicar se le da mayor importancia a las formas y no a los contenidos.

En eso precisamente consiste la contradicción entre los usos escolares y el sistema de la lengua escrita. Este proceso de apropiación muchas veces los enunciados exclamativos e interrogativos en la medida en que se le dice al niño que se fije en los signos para clasificarlos y saber cual pertenece a cual (en sí éste es un error pero es la forma más rápida y mecánica que generalmente se emplea para que los niños los sepan distinguir). Afortunadamente en los programas actuales se está dando más importancia al " contenido " que a la " forma ", es decir, a la escritura con búsqueda de significado, a las relaciones libres y no a la lingüística estructural.

3º Este último proceso se refiere a la relación entre el uso de la lengua escrita y la apropiación de los contenidos del currículum transmitidos por la escuela. Dicho proceso es el más complejo porque además de la enseñanza de los contenidos requiere de la presencia mediadora de los docentes, los conocimientos no se extraen o comprenden de una forma sencilla sino que es necesario que el lector lleve o aporte sus conocimientos al texto para su mejor comprensión. Ésto significa tener una relación independiente con el fenómeno expresado en el texto, o una relación social mediadora en el proceso de apropiación de conocimientos a partir de la lectura, es decir, que el sujeto de aprendizaje (niño), en sus

esquemas referenciales ya debe tener previo conocimiento para que al entrar en contacto con lo que está leyendo pueda hacer aportaciones al tema.

3.3. Contextos que favorecen la apropiación de la lengua escrita

Courtney B. Cazden (30) nos habla de lo que él llama contextos internos y externos, que trae el niño consigo y que de alguna manera influyen para que se apropie de la lengua escrita.

Para él, los niños que aprenden a leer y escribir llevarán consigo diferentes experiencias con textos, diferentes contextos internos (diferenciados en calidad y cantidad) formados a partir de las situaciones particulares de uso de la lengua escrita en las cuales han participado fuera de la escuela. El autor habla de dos contextos mentales (internos) y dos contextos sociales (externos).

El contexto mental uno tiene varias implicaciones en la práctica escolar. El autor hace cuatro señalamientos para favorecer el contexto interno " de la comprensión de las estructuras de extensas unidades de textos " y son:

1º.- Los maestros debemos conocer las experiencias de uso de la lengua escrita que han tenido los niños fuera de la escuela, principalmente en aquellos niños fuera de la escuela, principalmente en aquellos niños que no han tenido contacto con libros.

2º.- Se ha comprobado en la práctica escolar que los niños que han tenido experiencias preescolares tienen más éxito escolar que los que no las han tenido. Por eso, para ampliar el contexto interno de los niños, según el autor, se les debe leer antes de que aprendan

(30) CAZDEN, Courtney B. " La lengua escrita en contextos escolares ", en UPN, El Lenguaje en la Escuela, pág. 103.

a leer por sí mismos, para que incrementen su comprensión de la estructura de los textos escritos. Leer a un niño que aún no sabe hacerlo, nos permite acercarlo a la comprensión, al enseñarle en forma implícita que todo texto tiene significados (contenido) y que leer no es una simple traducción grafo-fon-etica.

3º.- Todos los niños deben comprender los niveles del texto, por lo que no ha de escudarse a aquellos que necesitan de más atención. Permitir que cometan "errores " al leer posibilitará seguir la secuencia de ideas del texto y así estaremos ayudándole a comprender.

4º.- La enseñanza de la lecto-escritura no tiene que ser el único evento de lecto-escritura en la jornada escolar, es decir, todo lo que está a nuestro alrededor puede aprovecharse para favorecer la lecto-escritura.

La motivación que dependerá " *de nuestros esfuerzos para dirigir sus energías sin destruirlas, y para acrecentar la confianza de los niños en su propia capacidad para aprender* ":

(31)

Además de que se puede aprovechar cualquier experiencia que se aporte en cualquier otro contenido curricular para construir textos con significado.

El contexto interno número dos se refiere al " conocimiento extra-texto ", es decir, a los conocimientos o esquemas de referencia que el niño ya posee en relación con el tema que está leyendo. Un recurso crítico para la construcción de significado es el conocimiento de gentes, lugares, eventos e ideas.

Las implicaciones de esta concepción constructivista de la lecto-escritura para la enseñanza, según el autor, son dos:

(31) CAZDEN, Courtney B. " La lengua escrita en contextos escolares ", en UPN, El Lenguaje en la Escuela, pág. 113.

1º Los maestros deben ayudar a los niños a tener en mente y usar todos los conocimientos que ya poseen para el texto que se va a tratar y,

2º Necesitan encontrar maneras de ayudar a los niños a adquirir nuevos conocimientos y nuevo vocabulario a través de su vida escolar.

Una forma muy útil e interesante de enseñar a los niños sería partir de sus propias experiencias para que ellos mismos vayan manejando los conceptos o palabras que se tratarán en la lectura que se pretende leer ya que ésto traerá, dos consecuencias importantes:

Para los niños, evocar y poner en primer plano de la conciencia aquellos conceptos que serán más útiles para comprender el texto y,

Para el maestro, permitirle ver los conceptos de los niños de tal manera que los errores pueden ser discutidos y las ideas que faltan pueden ser introducidas.

En forma general, a esta forma de trabajar también se le llama " preparación para la lectura ".

Al respecto Chall opina lo siguiente:

La necesidad de aprender algo de lo nuevo, si se va a aprender más de la lectura, se incrementa. Los lectores necesitan aportar conocimiento y experiencia a su lectura si van a aprender de ella. (32)

En el contexto social externo número uno, el autor se refiere a las interacciones maestro-alumno en las lecciones de lectura y ahí opina que al niño se le debe dar la oportunidad de participar en forma espontánea independientemente de sus trasfondos

(32) CHALL, citado por Courtney B. Cazden, " La lengua escrita en contextos escolares ", en UPN, El Lenguaje en la Escuela, pág. 108.

culturales ya que el maestro puede aprender observando a sus niños y participando en la vida de la comunidad donde enseña, esto quiere decir, que para la toma de una lectura, el maestro no debe ser el único que controle la conversación acerca de un tema particular sino que con la participación espontánea de los niños cambien las reglas del grupo. Ésto mismo puede ser aplicable en la clase de redacción.

En el último contexto social externo número dos que se refiere a la interacción entre alumnos, el autor hace mención a los eventos de escritura no-oficial que desarrollan los niños y que el maestro no toma en cuenta porque no los considera importantes ya que para él no son reversibles, en cambio, para sus propios compañeros si, o sea, para sus pares ya que en ese contexto pueden revertir sus papeles con el mismo contenido intelectual.

3.4. Propuestas curriculares para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita

El programa de reformulación de contenidos (1993) tiene como objetivos (entre otras cosas) posibilitar que el niño descubra la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla y la utilidad y las funciones de la escritura con fines comunicativos. Pretenden que al niño se le de libertad de que escriba textos libres sobre experiencias que ha tenido o que escriba cartas, recados, mensajes a personas reales; es decir, que parta de hechos reales para que lo que escribe tenga significación.

Al principio algunos niños no sabrán escribir, pero el maestro debe aceptar todos sus escritos o dibujos para estimularlo y que el niño sienta que está comunicando algo en ellos. Para ésto el maestro debe preguntar que dice y escribir a un lado lo que el niño va contestando. Dé esta manera le dará oportunidad de observar la escritura correcta de lo que quiso decir (letras convencionales).

Así, observando y analizando las escrituras que le rodean, solicitando y recabando información de las distintas fuentes y poniendo a prueba sus ideas en sus escritos, los niños llegan a conocer las bases de nuestro sistema de escritura. Sin embargo, éste no es el punto terminal ya que también tiene que conocer las convencionalidades ortográficas, para lo cual, Calkins (32) ha demostrado en sus investigaciones que cuando a los niños de primaria se les da oportunidad, libertad de practicar, pueden desarrollar una enorme habilidad de revisión principalmente en aspectos ortográficos y sintácticos.

Cuando el niño escribe algo (y éste sirve para todos los grados) se le invita a explorar o releer su texto para ver si realmente tiene función comunicadora. Si se da cuenta de que no puede leer lo que escribió procede a corregirse. Ésto es a lo que se llama monitoreo o metacognición; estas actividades permiten al escritor " reconocer problemas de comprensibilidad, revisar si realmente dijo lo que quería decir y emplear estrategias de corrección cuando se descubre inadecuación en el mensaje ". (33)

De esta manera vamos introduciendo al alumno en las convencionalidades ortográficas y a que detecte ambigüedades referenciales en sus textos, aunque Bartlet (34) encontró, en un estudio realizado con niños de 4º y 5º grado, que sólo el 17 % de ellos detectó su falla .

(32) CALKINS, citado por Margarita Gómez Palacio. " Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en dominio del sistema de escritura ", en UPN, Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar, pág. 100.

(33) Id.

(34) BARTLET, citado por Margarita Gómez Palacio. " Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en dominio del sistema de escritura ", en UPN, Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar, pág. 101.

Otro factor muy importante de esta propuesta es la ayuda que sus compañeros u otros equipos pueden brindar al niño en la corrección de escritos ya sea en la separación de palabras, mayúsculas y el punto, etc., ya que la interacción social constituye según Piaget (35) una condición fundamental para el desarrollo cognoscitivo.

En Barcelona, Ana Teberosky (1980) (36), desarrolló una experiencia con niños de cinco años cuya finalidad fue facilitarles tener contacto en el aula con la escritura.

Ella pretendía demostrar que los niños de preescolar pueden compartir con otros niños del grupo sus concepciones acerca del sistema de escritura, es decir, que tienen la capacidad para conversar colectivamente y con la suficiente coherencia, aplicando en el juego la reflexión en el objetivo de reconstruir escrituras.

En Montreal, los seguidores de J. Piaget (37) implementaron un nuevo enfoque en la enseñanza de los aspectos ortográficos de la escritura. El programa pone énfasis en la escritura con significado. Se deja la ortografía como convencional para después y los niños la van aprendiendo gradualmente a través del contacto frecuente y activo con materiales escritos.

En Venezuela, D. Lerner, y cols. (1983) (38) han llevado a la práctica una propuesta formal para el trabajo de la lengua escrita en primer grado. Su principio fundamental implica comprender el nivel aunque el niño llega a primer grado y de ahí

(35) PIAGET, Jean. Id.

(36) TEBEROSKY, Ana. Citada por Margarita Gómez Palacio. " Estrategias pedagógicas para superar las dificultades del dominio del sistema de escritura ", en UPN, Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar, pág. 102.

(37) Id.

(38) Id.

continuar edificando el conocimiento de la lengua escrita, reconociendo en el alumno a un ser pensante y activo que no reproduce mecánicamente lo que el maestro decide transmitir, sino que actúa inteligentemente para asimilar lo que se le presenta. Al final, encontraron que los niños avanzaron en su nivel de conceptualización de la escritura, incluso los que habían comenzado en niveles bajos.

Yetta Goodman (1984) (39) plantea una serie de supuestos que favorecen la enseñanza de la lengua escrita. Según esta autora, el niño aprende a escribir escribiendo, en contacto con un medio social que lo motive, usando la escritura con la intención de comunicarse expresándose en una variedad de estilos donde experimente y construya su propia manera de expresión a través de cartas, mensajes, cuentos, informaciones, juegos, etc., leyendo diferentes materiales escritos y tomando decisiones personales sobre lo que le interesa escribir, interactuando con sus compañeros discutiendo sus hallazgos y contando con un maestro que favorezca todo este ambiente en el aula escolar.

(39) GOODMAN, Yetta. Citada por Margarita Gómez Palacio. " Estrategias Pedagógicas para superar las deficiencias en dominio de escritura ", en UPN, Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar ", pág. 103.

CAPÍTULO IV

ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS

Las alternativas didácticas que propongo para la clase de redacción en segundo grado fueron creadas por Freinet y por Rafael Ramírez. Ambos coinciden que para que el niño redacte algo, debe partir de una situación o experiencia real.

La técnica de Freinet (40) es unitaria y dinámica, y liga al niño con la vida, con su medio social, con los problemas que le atañen a él y a su entorno. La escuela Freinet es una escuela viva, continuación de la vida familiar, de la vida del pueblo y del medio. Dicho autor, buscando un método integrado a la vida, llegó al descubrimiento de la escuela dinámica. Las clases Freinet, como parten de la vida del alumno en su medio, son diversas, según esos medios y esos alumnos.

Por otra parte, Rafael Ramírez (41) nos habla sobre la enseñanza del lenguaje ya que para él constituye una actividad diaria y común de la vida social en que participan los niños. Por lo tanto, él propone que en las escuelas se enseñe el lenguaje a través de las actividades de la vida real y sobre todo que se respete la propia acción del niño.

El objetivo de la técnica de Freinet era no separar la escuela de la vida para que existiera una continuidad y que el niño se pudiera expresar libremente. El de Rafael Ramírez era capacitar a los niños para que pudieran comunicar a los demás con efectividad y corrección sus ideas y sentimientos por medio de la palabra hablada o escrita.

(40) FREINET, Celestin. " La práctica de las técnicas Freinet ", en UPN, Medios para la Enseñanza, pág. 203.

(41) RAMÍREZ, Rafael. " Análisis de las estrategias de intervención pedagógica para la escritura ", en UPN, El Maestro y las Situaciones de Aprendizaje de la Lengua. pág. 107.

4.1. Estrategia " Relato de Experiencias "

El relato de experiencias es una actividad donde se utiliza como recurso las experiencias de la vida diaria de los niños como el nacimiento de un perrito, una partida de pesca, una excursión, un deporte, etc.. La participación de los niños es voluntaria. El resto del grupo los escucha mientras realiza un dibujo. Una vez que participan todo los niños que quieran se anota en el pizarrón el nombre de la experiencia y el autor para que se elija la narración que más guste. Se escoge el texto y el niño pasa al pizarrón a escribirlo mientras que los demás realizan una pequeña narración de los dibujos que hicieron. Después que el niño termina de escribir su experiencia en el pizarrón, el grupo en realidad lo corrige ortográficamente (alguna palabra mal escrita, mal separada, los puntos y las mayúsculas). Por último, ya corregido el escrito el niño lo escribe en su cuaderno para exhibirlo en el periódico mural del grupo. La publicación del escrito es importante porque además que es un documento auténtico, puede socializarse y despertar el interés y la motivación en los alumnos que desean ver publicados sus escritos. También puede utilizarse un " libro de la vida " que contenga redacciones y dibujos hechos por el grupo, un periódico escolar o el periódico mural de la escuela.

Acerca del relato de experiencias Freinet opina que no se debe quitar el encanto y el entusiasmo que el niño trae a la escuela con actitudes despóticas y tradicionalistas porque lo único que se conseguirá serán redacciones escolares aplicadas y no textos libres.

4.2. Estrategia " Comunicación por Carta "

En esta actividad se sugiere que los niños mantengan correspondencia con niños de otra escuela con la finalidad de que elaboren redacciones libres a alguien real ya que hacerlo a alguien ficticio " puede cohibir a los niños poniéndolos en una gran dificultad para concebir

las ideas así como para organizarlas y expresarlas adecuadamente " (42). Una vez redactadas las cartas se procede a la corrección de los errores ortográficos donde se pueden utilizar los recursos de autocorrección (metacognición), intercambio de escritos con otros compañeros (coevaluación) y en forma general por el grupo (aprendizaje grupal). En el primero se pide al alumno que vuelva a leer su escrito para que vea si realmente escribió lo que quería decir y si observó que su escrito es legible proceda a su corrección. Si el niño por sí solo no puede detectar su falla entonces se pide la ayuda de otro compañero o al grupo entero.

El aprendizaje grupal busca el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interaccionar en grupo y a vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado; implica, igualmente, considerar que la interacción y el grupo son medio y fuentes de experiencias para el sujeto; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo, etc.
 (43)

Esta actividad es lenta ya que los niños a esta edad se preocupan más por la búsqueda de significado del texto que por la manera como lo escriben, es decir, les preocupa más el fondo que la forma.

Con respecto a la redacción de las cartas Rafael Ramírez opina que no deben emprenderse nada más porque sí, sino que deben obedecer a un deseo o necesidad real. Lo esencial es concebir bien las ideas que hay que comunicar y debe hacerse con naturalidad y

(42) RAMÍREZ, Rafael. Op. cit. pág. 140.

(43) CHEHAYBAR y Kuri, citados por Porfirio Morán Oviedo. " Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal ", en UPN, Evaluación en la Práctica Docente, pág. 263 y 264.

sencillez, ya que las cartas comunes son conversaciones que se sostienen por escrito con personas que se encuentran ausentes.

La relación que un docente debe llevar con sus alumnos ha de ser la de guía de sus acciones ya que no debe intervenir en la organización de sus ideas para que el alumno se pueda expresar con libertad de pensamiento y lo pueda plasmar en sus escritos.

La relación alumno-alumno, que ya se mencionó con anterioridad, se da cuando unos a otros se están ayudando para componer sus redacciones.

La relación alumno-objeto de estudio se realiza desde el momento en que los alumnos plasman sus ideas en forma escrita y cuando se está llevando a cabo el análisis de ellas para componer los errores ortográficos.

Lo que se espera con la práctica de tales estrategias es que los niños aprendan a expresarse primero oralmente y luego por escrito, y que lo que redacten lo realicen con fines comunicativos, con búsqueda de significado, debido a que el niño de la única manera que va a aprender a escribir será escribiendo. Además, esta forma de trabajar con estas actividades no es exclusiva para segundo grado sino que puede ser aplicable en los demás grados escolares obteniendo los mismos resultados, ya que lo que cuenta es la constancia y precisión con que se estén aplicando dichas estrategias y su crítica permanente en un proceso grupal.

4.3. La evaluación

La evaluación de la experiencia grupal, como afirma Porfirio Morán Oviedo, tiene como meta que profesores y alumnos cobren conciencia de la forma en que se aprendió, y sobre todo, de la posibilidad de recrear esta experiencia en nuevas situaciones de aprendizaje. Así pues, basándose en su didáctica crítica, considera que la evaluación es como un interjuego

grupal donde se manifiesta la evolución del conocimiento del sujeto apoyándose en los grupos operativos. A través de la autoevaluación y la coevaluación se realizaron las evaluaciones correspondientes a cada proceso de trabajo.

Los niños analizaban y evaluaban el trabajo de sus compañeros en un proceso grupal al participar y corregir los errores ortográficos y sintácticos. Es decir, que desde el momento en que los niños analizaban los escritos de los demás o sus propios escritos, desde ese instante se estaban evaluando o coevaluando y prueba de ello son los trabajos presentados en las estrategias didácticas. ¿Qué era lo que evaluaban? Primero, que la redacción tuviera lógica (sintáxis) e ideas claras y entendibles. Segundo, los errores ortográficos. Es decir, sin ellos saberlo estaban abordando los obstáculos que habría que enfrentar, ya que éstos son decisivos, pues de ellos depende que se despierte una clara conciencia para que se pueda dar una modificación en el aprendizaje.

CONCLUSIONES

En conclusión, con estas actividades narrativas se pretendía que los niños emplearan la escritura como un medio para expresar sus propias experiencias. Por lo que pude observar se cumplió con este objetivo (conforme transcurrió el ciclo escolar) pues los alumnos pudieron crear y escribir textos en los cuales se manifestó y desarrolló su competencia lingüística lográndose redacciones con expresiones cada vez más espontáneas de los niños, aunque desde luego propios de su edad. En todos los casos tuvo más importancia el contenido que la forma. Para ellos fue la búsqueda del significado sobre las convencionalidades ortográficas, que descubría con ayuda de todos sus compañeros en el momento de las correcciones grupales.

Lo más importante es que el niño logró comunicar sus vivencias por medio de la escritura, procurando que su escrito quedara claro para cualquier otro lector.

Otra observación destacable es que los niños utilizaron diferentes estilos al escribir, ya que no era lo mismo hacer una carta que inventar un cuento o describir un paseo. En el primero comenzaban escribiendo la fecha y después el texto, en el segundo ponían siempre al principio " Había una vez... " o " Era una vez... " y en el tercero comenzaban directamente con la descripción del texto.

En sí, estas actividades de trabajo nos brindó a todos grandes satisfacciones; a mí porque logré que mis alumnos pudieran plasmar sus vivencias, sus pensamientos, además que conocieran y supieran utilizar diversos estilos de escritura; y a ellos, porque se mostraban entusiasmados al terminar en forma espontánea sus redacciones y más al recibir respuesta de sus cartas.

Todo se vió favorecido por el clima de confianza que se estableció entre ellos y yo, es decir, la interacción grupal fue un factor determinante para que los niños reflexionaran sobre sus desaciertos y procurarán mejorar sus producciones.

En conclusión dichas estrategias de trabajo fueron determinantes para que mis niños manifestaran y desarrollaran la capacidad para expresar su pensamiento en forma organizada y comprensible para otros.

BIBLIOGRAFÍAS

- AJURIAGUERRA, J. de. " Manual de psiquiatría infantil ", en UPN, Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar, México, SEP-UPN, 1988.
- FERREIRO, Emilia, Gómez Palacio y otros. El Niño Preescolar y su Comprensión del Sistema de Escritura, México, Talleres IMPRE-ROER, 1988.
- FREINET, Celestin. " La práctica de las técnicas Freinet ", en UPN, Medios para la Enseñanza, México, SEP-UPN, 1989.
- KAMII, Constance. " Principios pedagógicos derivados de la teoría de Piaget ", en UPN, Teorías del Aprendizaje, México, SEP-UPN, 1988.
- LABINOWICZ, Ed. Introducción a Piaget. Pensamiento-aprendizaje-enseñanza. Fondo Educativo Interamericano, México, Bogotá, Caracas, Santiago, San Juan, Panamá. 1982.
- MORAN Oviedo, Porfirio. " Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal ", en UPN, Evaluación de la Práctica Docente. México, SEP-UPN, 1990.
- MORENO, Monserrat. La pedagogía operatoria, Barcelona, Ed. LALA, 1983.
- RAMÍREZ, Rafael. " Análisis de las estrategias de intervención pedagógica para la escritura ", en UPN, El Maestro y las Situaciones de Aprendizaje de la Lengua, México, SEP-UPN, 1991.
- SINCLAIR, Hermine. " El desarrollo de la escritura: avance, problemas y perspectivas ", en UPN, Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar, México, SEP-UPN, 1988.