



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

**EL DESCUBRIMIENTO DE LA ESCRITURA
EN EL PRIMER GRADO**

MARIA DEL CARMEN OSUNA OSUNA

**TESINA DE INVESTIGACION DOCUMENTAL
PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA**

MAZATLAN, SINALOA, MEXICO, ABRIL DE 1994

El Descubrimiento de la Escritura

en el Primer Grado

DEDICATORIA

A mi hija Fabiola que durante el tiempo que yo estudiaba pasó muchos momentos importantes sola.

A mi esposo Martín por su apoyo y comprensión durante mis años de estudiante.

Y también a la maestra Rosa María Aragón, que gracias a su valiosa ayuda logró que yo llegara hasta aquí.

A todos ellos les doy las gracias

Carmen

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	
CAPITULO I: Concepción Tradicional de la escritura.	4
A. Concepción y Práctica Tradicional de la escritura.	4
B. Desaciertos y Evaluación de la Escritura.	8
C. Revisión, Autocorrección y cooperación.	9
D. Implicaciones Pedagógicas.	11
CAPITULO II: La evolución de la Escritura.	17
A. Los problemas que el niño se plantea.	17
1. Nivel uno.	19
CAPITULO III: Proceso de Adquisición de la Lengua Escrita.	38
A. Principios que rigen el desarrollo de la escritura.	38
1. Principios Funcionales.	38
a. Para controlar la conducta de los otros.	39
b. Interpersonal.	39
c. Presuntas representaciones de experiencias reales o imaginarias.	40
d. Lenguaje heurístico explicativo.	40
e. Extensión de la memoria.	41
2. Principios Lingüísticos.	41
a. Principios Ortográficos.	42
b. Principios sintácticos.	45

c. Principios semánticos y pragmáticos.	45
3. Principios Relacionales	46
a. Relacionar la escritura con el objeto y con su significado.	47
b. Relacionar la escritura con la percepción visual de la ortografía.	48
c. Relacionar la escritura con el lenguaje oral.	48
d. Relacionar la escritura con la interrelación de los sistemas gráfico y fonológico.	49
B. Características del sistema de escritura.	49
C. Niveles de conceptualización de la lengua escrita.	52
1. Nivel presilábico.	52
2. Nivel silábico.	54
3. Transición silábico-alfabética.	55
4. Nivel alfabético.	56
 CAPITULO IV: Metodología.	 59
El trabajo con el nombre propio.	59
Las tarjetas con los nombres propios.	60
Las tarjetas con los nombres de otros niños.	61
Nombres largos y cortos.	62
CONCLUSIONES	66
BIBLIOGRAFIA	68
ANEXOS	71

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es producto de mi inquietud por conocer el proceso mediante el cual un niño de primer grado adquiere la escritura, sin mecanizar los signos lingüísticos.

En mi experiencia como maestra de grupo y a lo largo de ésta pequeña investigación he encontrado que la escuela no desempeña la función que le corresponde con respecto al proceso de lecto-escritura, considerando que el niño es una hoja en blanco donde el maestro puede escribir la primera letra, más sin embargo, antes de llegar a la escuela los niños han empezado a preguntarse que significan las marcas gráficas que ven en muchos lugares: letreros, empaques comerciales, libros, televisión.

Este contacto con la lengua escrita es el principio del aprendizaje; es el momento en donde comienzan a comprender para que sirve y cómo se usa. Sin embargo, estas experiencias no son suficientes para que ellos mismos puedan hacer uso de la escritura para comunicarse.

El trabajo de la escuela consiste en dar continuidad al aprendizaje que los niños ya han iniciado, favoreciendo el desarrollo de sus capacidades expresivas y comunicativas. Es tarea de la escuela convertir a los niños en verdaderos usuarios de la lengua escrita.

Lograr esto implica un largo aprendizaje que va desde aprender a hacer unas notas sueltas para recordar algo hasta poder organizar la información de un texto, desde escribir un pequeño recado hasta poder

narrar un hecho ocurrido de manera tan clara que el lector pueda imaginar cómo ocurrió sin haber estado presente.

Comunicarse por escrito requiere conocer como se organiza cada texto, implica saber que una carta no se escribe de la misma manera que un cuento, que escribir un instructivo exige una secuencia de acciones muy detalladas, pero que esta exigencia no es la misma al hacer una lista de cosas para comprar en el mercado.

Es decir, el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso que enfrenta a quien lee y escribe con una gran diversidad de usos tanto por su contenido, como por la forma que tienen y la utilidad que prestan. Por ésta razón, mientras más variadas sean las oportunidades de escritura y de lectura que la escuela ofrezca a los niños, mayor será su oportunidad de aprender.

Los niños aprenden a leer y escribir cuando tienen un verdadero interés en lo que están haciendo, cuando se enfrentan a tareas que tienen alguna utilidad práctica y cuando lo que aprenden puede relacionarse con lo que desean saber.

Mucho más allá del primer año, seguirán aprendiendo cosas nuevas sobre la lectura y la escritura. Aprenden que es posible utilizar la lengua escrita para comunicarse, recordar algo, buscar información, resolver una actividad, contar un relato, un hecho, una experiencia, etc.

A continuación expongo un resumen capitulado de este trabajo.

En el primer capítulo, abordo el proceso de adquisición de la escritura desde el punto de vista de la escuela tradicional.

En el segundo capítulo se trata la evolución de la escritura, tomando en cuenta los problemas que el niño se plantea.

En el tercer capítulo se estudia el proceso de adquisición de la lengua escrita, aquí se aborda también los principios que rigen el desarrollo de la escritura y las características del sistema de escritura.

En el cuarto capítulo expongo la metodología a seguir para que el niño adquiera la escritura de una manera interesante, por último expongo las conclusiones a que llegué en este trabajo.

CAPITULO I

CONCEPCIÓN TRADICIONAL DE LA ESCRITURA

A. Concepción y Práctica Tradicional de la Escritura.

Tradicionalmente se define la escritura como: "*la transcripción gráfica del lenguaje general*". Este concepto es fruto de una filosofía empirista, accionista del aprendizaje en la cual la escritura se estima como un "*código gráfico*". Es por ello, se cree que para aprender la escritura es preciso crear sonidos y recrear una y otra vez, las formas gráficas apropiadas. La metodología de la enseñanza tradicional tiene pues como principio, la ejercitación repetida del trazado gráfico de los sonidos, a través de copias, planas, dictados. Ferreiro vigiló la práctica del dictado en primer grado por todo el año escolar y descubrió que éste se basaba en unidades lingüísticas no significativas, como las sílabas y los fonemas. Se usaban palabras separadas sin conexión semántica y cuyo solo nexo es el juego de sonidos: olla, oye, allá, yo, noño, año.

Inclusive existían cadenas de palabras con aspecto formal de oración, pero falto de mensaje: "*Susi aseca su oso*". Eran dictadas en los que solamente el 6% de los contenidos tenían alguna relación semántica. Los restantes eran contenidos inconexos.

El dictado se desenvolvía exponiendo el texto modelo como copia, más que dictado, y con frecuencia reafirmaciones e instrucciones gráficas y ortográficas.

Tenemos también que en el contexto de dictado escolar, el lenguaje malogra todo valor de comunicación, porque se usa en forma completamente apartadas de la concepción de lenguaje como herramienta de comunicación.

A la vez la práctica tradicional ha mostrado desconocer la esencia y complejidad del sistema de escritura, y desconocer la imprescindible participación del infante, como, individuo activo, en la reconstrucción de éste método como único conducto posible para su obtención.

También, no se debe subestimar la competencia lingüística que actúa tras la producción escrita del pequeño. No solamente se labora con la ficticia concepción de que la lengua escrita es transcripción de la oral, sino que en la práctica escolar se busca entremeter la escritura con prácticas mecánicas, sin conexión con el lenguaje oral que se usa a diario, y por medio del cual se comunican recados con sentido.

Se tiene el ejercicio "*Susi asea su oso*" principal en el comienzo escolar, cuyo énfasis se encuentra en el sonido y no en el significado. Con estos ejercicios el profesor a la mejor desea practicar una letra, la *S* por ejemplo.

Sin embargo, el usar enunciados con aspecto de mensajes, pero huecos en significado fuerza al niño a olvidar, a desconocer lo que él conoce referente al lenguaje: *La función social de comunicar.*

Esta falta de conocimiento de la esencia del aprendizaje de la lengua escrita ha causado un fenómeno inquietante, en fecha reciente notificado por la Dirección General de Educación Especial: *el 50% de los alumnos que comienzan el primer grado de primaria, acaba el sexto grado.*

Frente a tan elevado porcentaje cuesta trabajo pensar que la falla se halle en los niños.

Obligados estamos a reconocer la ineficacia del sistema educativo de hoy en su ocupación de instrumento alfabetizador.

Ferreiro, Gómez Palacio y Cols confirmaron que la escuela no da a los pequeños el tiempo necesario para la comprensión del método de escritura.

Hallaron que unos meses antes de que terminara el año escolar y el profesor determine cuáles serán reprobados y de ese conjunto de aspirantes el 89% corresponde a niveles anteriores al alfabético. Lo anterior señala una vez más que los problemas de los niños son de carácter cognoscitivo y no perceptivo, motor o especial, ya que la mayoría de los reprobados dominaban los grafías, tinalidad, trazos juntos, orientación izquierda a derecha, todas las cualidades formales.

A esos niños en ese primer año la institución no les ayudó a lograr el dominio del método alfabético. Es muy posible que lo logren en unos meses más obsequiándoles la oportunidad. Más esa oportunidad no será estudiando rubros perceptivos-motores o ejercitando mecánicamente la

asociación sonora-gráfica. Más bien será, dando situaciones de aprendizaje que propicien la reflexión y el adelanto a niveles conceptuales más elevados.

Así, un porcentaje muy numeroso de los pequeños que fracasaron han arribado al nivel silábico alfabético, en éste la escritura manifiesta "*Omisiones de letras*". Esto podrá en algunas circunstancias ser tildado de dislexia y no es sino un nivel preciso en la evolución de la lengua escrita.

También los infantes realizan un descubrimiento principal cuando arriban a la obtención de la hipótesis alfabética. La correspondencia de una letra para cada fonema.

Aún así, ésto no crea el punto final del proceso de reconstrucción del método de escritura. Se tiene como prueba de ello el elevado número de niños de segundo a sexto grado de escuela primaria que asisten con "*problemas de aprendizaje*" a los Centros Psicopedagógicos.

"El proceso de obtención del sistema de escritura es altamente complicado y toman parte múltiples factores que el niño necesita ir ordenando y que van bastante más allá de la correspondencia grafonética".⁽¹⁾ Además, tal correspondencia no es exacta en nuestro idioma. Por este motivo la escuela necesita promover posturas de aprendizaje que beneficien el progreso completo del proceso de lectura y escritura, particularmente en los pequeños que anteriormente han

(1) FERREIRO, Emilia. Los sistemas de escritura. P. 36

experimentado un quebranto escolar.

El dilema de los infantes que han fracasado por problemas que han enfrentado como son: las lagunas, las nociones no consolidadas, como fruto de la enseñanza tradicional: la presión del tiempo para progresar al paso requerido en primer grado; los libros de texto como engañosos señaladores de aprendizaje; la falta de comprensión sobre el empleo de la lengua escrita y el enfoque mecánico en la instrucción de la escritura.

B. Desaciertos y Evaluación de la Escritura.

Se ha expuesto con anterioridad la posición al plantear modernos estrategias pedagógicas para apoyar a los niños que asistan a centros psicopedagógicos.

Estriba ésta en abandonar la visión tradicional en las que sobresalen los errores del niño en el proceso de aprendizaje en cambio interesarse, por las áreas básicas, ofreciéndole de esta manera oportunidad para que en ellas se apoye. Precisamente, la ortografía puede no ser cien por ciento convencional, las formas gramaticales algunas veces incompletos, las alusiones no siempre claras, pueden fusionares los estilos de diversos géneros. Como precisamente lo indica Y. Goodman esos problemas, con referencia su muestra, dan a conocer con las habilidades y la construcción activa del individuo. Deben reconocerse en la escuela estas manifestaciones como porción de la esencia del proceso evolutivo en el predominio de la lengua escrita. También es menester entender que las equívocos en las escrituras infantiles forman parte de un dinámico proceso, y

en éste los niños averiguan por sí solos las maneras para anunciar un significado.

Las teorías del reforzamiento y las corrientes positivistas, han publicado en los tiempos actuales la idea de que el profesor necesita enmendar inmediatamente los equívocos reforzando lo correcto, para prever un impacto negativo alargado en la instrucción de los infantes.

La escuela necesita saber estudiar al niño y entender la naturaleza de sus equívocos. Ante todo, necesita organizar el salón de clases para dar al pequeño el atrevimiento de apoderarse por él mismo del control de su aprendizaje.

Es menester dejar y estimular al niño a equivocarse, puesto que de esta manera paso a paso aprenderá a expresarse por medio de la lengua escrita.

C. Revisión, Autocorrección y cooperación.

Y. Goodman, en su trabajo longitudinal, corroboró que los niños se inquietaban por el entendimiento de su texto, preguntándose si se leería eso que ellos querían comunicar.

Esto puede verse en la matrícula de errores, las revisiones, relecturas y rectificaciones. A esto se le llama "*monitoreo*" y es semejante al proceso durante la lectura, en el cual, el lector aplica diferentes estrategias para comprobar que la lectura vaya dándole significación.

Las experiencias de monitoreo a la vez han sido estudiadas con el título de metacognición y conceden al escritor reconocer problemas de comprensibilidades, revisar si verdaderamente dijo lo que deseaba decir y usar estrategias de rectificación cuando se encuentra inadecuación en el escrito.

Murray ha descubierto que en la escuela tradicional, pocas ocasiones se solicita a los niños revisar sus creaciones escritas y cuando llega a realizarse, encamina a los errores mecánicos.

En nuestro país, por lo general no se realiza ni siquiera esto, ya que el profesor por miedo al error aplica una escala de advertencias que el infante imita mecánicamente; en resultado, él ya no requiere revisar nada y menos aprender a rectificarse por sí sólo.

Calkins en sus averiguaciones ha demostrado que cuando a los niños de escuela se les brinda oportunidad, libertad de practicar, pueden incrementar una formidable capacidad de revisión en aspectos ortográficos y semánticos fundamentalmente.

Murray expone esta dificultad asegurando que para revisar estos aspectos, el autor requiere tomar lejanía de su producción y examinar lo que verdaderamente está escrito por el texto libremente de lo que él confía haber escrito.

Lo interesante a destacar aquí es el deber de brindarle libertad a los

infantes a fin de que sean ellos mismos quienes dirijan su propio aprendizaje y a la vez, revisen y rectifiquen sus equívocos mecánicos, ortográficos, sintácticos o de ambigüedad.

Se necesita ayudar al niño cuando éste lo requiera. Pero sin dirigir su proceso, previniéndole hacer errores o sancionándolo por éstos.

Otro punto de mucho interés en el proceso de aprendizaje es la interacción con los compañeros, pues éstos pueden proporcionar información que confronte al alumno con sus propias actividades; que le haga pensar sus errores y lo lleven a enmendarlos y adelantar.

Por las investigaciones de Piaget, conocemos, que la colaboración y la interacción con otros, crean una condición principal para el progreso cognoscitivo del sujeto.

La cooperación en el salón de clases en diferencia con el trabajo personal es la ocasión que más beneficia al desarrollo cognoscitivo de los niños y en este asunto, el adelanto en el control del sistema de escritura.

D. Implicaciones Pedagógicas.

Los hallazgos de las más actuales investigaciones, los conocimientos vistos en este reciente marco conceptual.

Se ha adoptado como idea principal y como principio de todas las implicaciones Pedagógicas que se han de nombrar, la siguiente aseveración

de M. Halliday mencionada por Y. Goodman: *"Los niños aprenden el lenguaje, aprenden a través del lenguaje (como herramienta de comunicación)* y aprenden acerca del lenguaje como objeto de conocimiento), solamente usándolo para propósitos funcionales y significativos"*. Esto es verdadero ya sea para el lenguaje oral como para el escrito.

Hasta hoy se han realizado algunas propuestas didácticas para los distintos grados de escolarización, que concuerdan con los anteriores planteamientos Pedagógicos.

Referente al nivel preescolar, se ha aconsejado lo beneficioso de experiencias de esta clase; aunque todavía no se sabe de ninguna propuesta seria.

Los sistemas escolares de muchas naciones en años recientes se han inquietado por promover la preparación anterior a la primaria, de modo de facilitar la entrada a la escritura alfabética en primer año. Ello favorecería a los niños de clases humildes, quienes han tenido poca ocasión de un acercamiento extraescolar con la lengua escrita, así como los sujetos que puedan darles indicación sobre ésta.

Se lamenta que en la mayor parte de los casos se haya planteado esta preparación con la concepción tradicional de la escritura. Como transcripción de los sonidos básicos del habla dejando a un lado su auténtica naturaleza y función, e ignorando las capacidades del sujeto

cognoscente.

Pretendiendo cambiar esta situación Ana Teberosky puso en marcha en Barcelona una prueba con niños preescolares de cinco años, no con el fin de "*enseñarles a escribir*" sino de consentirles en el salón de clases el trato con la escritura y de darles la acción sobre diferentes materiales.

En esta prueba se pretendía demostrar que los niños preescolares puede compartir con los demás niños del grupo sus opiniones sobre el sistema de escritura.

Se ha pedido corroborar en base a los resultados logrados que los infantes poseen, desde los cinco años, inteligencia para conversaciones colectivas, bastante coherentes, a la vez son hábiles de aplicar; en el juego, la recapitación con una meta evidente: construir escrituras.

En dicha prueba se dedujo que la interacción grupal, que conceda la socialización de conocimientos; puede ser un buen contexto de principios para construcción de la evolución de la escritura. De esta manera; cuando en el nivel preescolar no se tiene una coyuntura, es importante que en el primer grado de instrucción de la escritura se emprenda con nuevas facetas para prevenir consecuencias lamentables, como las que se han experimentado en la enseñanza tradicional.

Al fulgor de los modernos conocimientos, se han llevado a efecto, ciertos programas de suma importancia para el primer grado.

En Montreal un grupo de seguidores de J. Piaget, ha implementado actualmente un nuevo enfoque en la estructuración de aspectos ortográficos en la escritura. El programa pone importancia en la escritura con sentido.

La ortografía convencional se deja para más adelante y los infantes en forma gradual van aprendiendo, por medio del contacto habitual y activo con materiales escritos.

En Venezuela, el Dr. Lerner, y Cols han conducido a la práctica una propuesta completa y formal para el trabajo de la lengua escrita en el aula de primer grado. En esta se analiza tanto el adelanto evolutivo hecho por el alumno para reedificar y adquirir el método de escritura, como las cualidades del idioma mismo.

Su precepto fundamental incluye entender el nivel con que el alumno arriba al primer grado y de ahí seguir construyendo la noción de la lengua escrita, identificando en el niño a una escritura pensante y activa, que no recree mecánicamente lo que el profesor resuelve transmitir, al contrario, trabaja hábilmente para aprender lo que se le muestra.

Al término de la experiencia, Lerner y Cols. Descubrieron que distante de la experiencia tradicional, una alta proporción de alumnos progresaron en su etapa conceptual, así como los que habían empezado con etapas de conceptualización menores.

Esta propuesta sirve de cimiento para novedosas maneras de trabajo

escolar que apoyen el aprendizaje de la lengua escrita y eviten el elevado índice de fallos en el primer año.

Ha existido mucha preocupación en la educación especial en los años finales, por enfrentar el subido índice de fracasos que suceden del primero al sexto, categoría de instrucción primaria, en el cual, hasta hoy no se han tomado las actuales concepciones referente a la obtención de la escritura.

"En el plan de grupos integrados, con el fin de implementar en la actividad estos nuevos conocimientos, se ha desarrollado una propuesta para la instrucción de la lengua escrita".⁽²⁾

Se estima que los infantes que arriban a Grupos Integrados, son enviados a éstos por no haber aprendido las cualidades de la escritura alfabética convencional al finalizar el primer grado.

El ritmo de aprendizaje del alumno no fue acorde a los requerimientos de la institución educativa. Se les da pues la oportunidad de emprender otra vez más, y de forma diferente, el proceso de obtención y reedificación de la lengua escrita.

Es de lamentarse pero, ni en la escuela regular ni centros psicopedagógicos de Educación Especial se ha implementado algo igual para los grados escolares posteriores: de segundo a sexto de primaria.

(2) BRASLAVSKY, Bertha. La querrela de los métodos. P.78.

A pesar de que en México no se ha hecho una prueba Pedagógica con los infantes de segundo a sexto grado de primaria, se ha podido acudir al estudio de Y. Goodman quien apoyándose en la recolección de resultados de otras averiguaciones y primordialmente en su propio estudio de observación con alumnos de tercero y cuarto, describe la evolución de la escritura, y propone una cadena de supuestos de los cuales pueden sacarse con los perfiles para el trabajo práctico.

Y. Goodman tiene los siguientes supuestos:

El niño aprende a escribir...

- ❖ Escribiendo.
- ❖ En un medio social que lo motive.
- ❖ Usando la escritura con la intención de comunicarse, dirigiéndose a una audiencia.
- ❖ Leyendo diferentes materiales escritos.
- ❖ Expresándose en una variedad de estilos: *Cartas, mensajes, cuentos, informaciones, juegos.*
- ❖ Tomando decisiones personales sobre lo que le interesa escribir.
- ❖ Experimentando, arriesgando, construyendo sus propias maneras de expresión.
- ❖ Interactuando con sus compañeros y discutiendo sus hallazgos.
- ❖ Con un maestro que favorezca todo este ambiente en el aula escolar.

CAPITULO II

LA EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA

A. Los problemas que el niño se plantea.

El niño desde muy temprana edad es un productor de textos. En un niño de clase media habituado y acostumbrado desde pequeño a utilizar papeles y lápices que tiene en su hogar, puede señalarse claros propósitos de escribir, distintos de los propósitos de dibujar desde la etapa de los primeros monigotes o aún anteriormente (dos años y medio a tres años).

Estas primeras tentativas de escritura son de dos clases: trazos ondulados continuos (del tipo de una cadena de emes en cursiva), o una cadena de diminutos redondeles a de líneas verticales. A partir de este instante ya existe escritura en el niño: en la manera de escribir a los dos años y medio o tres y, aunque la semejanza del trazado con referente a la del adulto no deja de ser global; los dos tipos esenciales de escritura surgen: los trazos ondulados continuos (con la continuidad de la escritura cursiva) los redondeles y rayas verticales discontinuos (con la discontinuidad de la escritura de imprenta).

Sin embargo: copiar el acto de escribir es una cuestión, interpretar la escritura creada es otra. Una de las interrogantes interesantes a plantearse es: ¿a partir de qué instante el niño da una traducción a su escritura? en otras palabras ¿a partir de qué momento termina de ver un trazado para transformarse en un objeto sustituto, en una representación simbólica?

Estos interrogantes solamente pueden contestarse a través de estudios longitudinales pormenorizados; a partir de los dos o tres años (cuestión que estamos haciendo actualmente). A pesar de que no podamos proporcionar todavía los resultados de estas investigaciones en camino.

Algo resulta claro donde ya: la gran magnitud del nombre propio, en los niños de clase media (evidentemente es necesario realizar estudios comparativos para demarcar el peso respectivo de las influencias ambientales y de las concepciones infantiles).

En el empiezo de la traducción de la propia escritura el alumno puede agregar sus dibujos de otros signos que representan su propio nombre. Si labora acerca del modelo de escritura de imprenta (grafías separadas), puede colocar diversas grafías iguales, pero de tal forma que en todas ellas, como conjunto, expresa su propio nombre. Pero a la vez en cada una de ellas, tomada separadamente, también expresa su nombre.

La exploración sobre la escritura del niño se realiza de varias maneras:

- 1). Pidiéndole que escriban el nombre propio.
- 2). Pidiéndole que escriba el nombre de algún amigo o de algún miembro de la familia.
- 3). Contrastando situaciones de dibujar con situaciones de escribir.
- 4). Pidiéndole que escriban las palabras con las que siempre se comienza el aprendizaje escolar (mamá, papá, etc.).
- 5). Sugiriendo que intenten escribir otras palabras que seguramente

no se las han enseñado (sapo, mapa, etc.).

- 6). Sugiriendo que intenten escribir cualquier oración que se relacione con su vida misma, por ejemplo: *mi papá toma agua*. Aclarando que estas situaciones no se suceden unas a otras de una manera fija ni de un modo continuo: *son tareas que se van proponiendo en el curso de la exploración con el niño buscando, los momentos más propicios*.

Varios niños cuando se les pide que escriban algunos de estas seis cosas dicen que no saben escribir, pero se debe de incitar a que lo hagan para obtener de ellos una respuesta escrita. Después se lee el texto producido por el niño.

Los resultados obtenidos con los niños de cuatro a seis años en la investigación realizada por Ana Ferreiro y Ana Teberosky nos permiten definir cinco niveles sucesivos, como niveles ordenados.

1. Nivel Uno. En este nivel escribir es rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura.

Si esta forma básica es la escritura de imprenta, entonces se tendrá grafismos separados entre sí compuestos de líneas curvas y rectas y de combinaciones entre ambas. Si la forma básica es la cursiva entonces se tendrán grafismos ligados entre sí, con una línea ondulada como forma de base, en la cual se insertan curvas cerradas y semicerradas.

Por otra parte por lo que respecta a la interpretación de la escritura, en este nivel, la intención subjetiva del niño cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado: todas las escrituras se parecen mucho entre sí, lo cual no basta para que el niño las considere como diferentes puesto que la intención que precedió a su realización era diferente (si quiso escribir una palabra en un caso, y otra palabra en el otro caso). Con esas características resulta claro que la escritura no puede funcionar como vehículo de transmisión, de información: cada una puede interpretar su propia escritura pero no la de otros.

Sin embargo en este mismo nivel pueden parecer intentos de correspondencia figurativa entre la escritura y el objeto referido. Por ejemplo un niño trabaja sobre el modelo de la cursiva y todos sus escritos son líneas onduladas expresadamente parecidos entre sí.

Este es un punto muy interesante: el niño espera que la escritura de los nombres de persona sea proporcionada al tamaño de edad de esa persona, y no a la longitud de nombre correspondiente. Por ejemplo se le pide a un niño que escriba la palabra hormiga y escribe un punto pequeño, después se le pide que escriba elefante y lo que escribe es una raya demasiado grande al tamaño de la hoja porque relaciona el tamaño de las cosas con la escritura, es decir, los considera proporcionales al tamaño o edad de las personas, animales o cosas.

Estos datos evidencian claramente una tendencia del niño a tratar de reflejar en la escritura algunas de las características del objeto.

La escritura es portadora de nombres, pero los que portan esos nombres poseen también otras propiedades, que la escritura podría reflejar, puesto que la escritura del nombre no es aún la escritura de una forma sonora determinada.

No se ha encontrado hasta este momento excepción a esta regla: *La correspondencia se establece entre aspectos cuantificables del objeto y aspectos cuantificables de la escritura.*

A los cuatro años para la mayoría de los niños existe un primer problema ya resuelto: la escritura es no solo un trazo o marca, sino a la vez un objeto sustituto, una representación de algo externo a la escritura como tal.

El principal problema a resolver es, pues, comprender qué es lo que la escritura sustituye, cuál es el significado que se le asigna. Es decir, que es lo que la escritura representa, y cuál es la base de esta manera de representación. A esta misma edad, el dibujo se manifiesta como una de las formas de expresión gráfica. Dibujo y escritura son sustitutos materiales de algo evocado, manifestaciones de la función simbiótica más universal y poseen un origen de representación gráfica común. Aún así, las relaciones entre las dos no pueden ser rebajadas a una simple confusión. A los cuatro años, la mayor parte de los niños conocen cuando menos el resultado de un trazo gráfico en un dibujo y cuándo puede ser llamado escritura.

Tratando de entender que es lo que la escritura representa, el niño

intenta establecer las diferencias entre dibujo y escritura, y, al a mismo tiempo entre imagen y texto. Las soluciones exploradas son en este orden, las que siguen:

1. Cuando se trata de interpretar el significado de un texto acompañado de una imagen, la escritura recoge la significación de la imagen que la acompaña. Los dos son asimilados desde el punto de vista del significado que se les da ciertamente, las imágenes pueden ser más sencillamente interpretadas por sí mismas; en cambio ¿cómo interpretar la escritura? Lo que el niño supone, en un principio, es que el significado de ambos es próximo mientras difieren las formas significantes, pero se espera hallar una semejanza en los significados.

Es cierto que el niño no comparte con los adultos el conocimiento de que la escritura es "*lenguaje escrito*". O sea no supone que represente el lenguaje, aunque se traduce como la expresión visual de significados diferenciados.

Por ello es que el niño pasa de la imagen al texto y de éste a aquella sin corregir la interpretación, porque, los dos construyen una unidad y juntos dicen el sentido de un mensaje gráfico.

Al ir de la interpretación de un texto a la producción, nos topamos con el mismo suceso; el niño espera que la escritura como representación próxima aunque referente al dibujo, mantenga algunas de las propiedades del objeto al que suple.

Esta correspondencia figurativa entre escritura y objeto referido es relativa, primordialmente, a aspectos cuantificables de aquel que la escritura debe conservar.

Así, a los objetos grandes les concierne una escritura acorde a su tamaño. Y en sí porque el signo que sugiere un objeto no es aún la escritura de una forma sonora. La tendencia a expresar a nivel significativa varias de las cualidades del objeto representado en una prueba de asegurar la interpretación.

Otro de los mecanismos propios de esta etapa, consiste en realizar escrituras en la proximidad espacial del dibujo, para asegurar el significado. Este requerimiento de garantía faculta llevar incluso, a insertar la escritura dentro del dibujo, aún así, los trazos gráficos iniciales que a criterio del niño son escritura, se distinguen de los dibujos, por una parte, y retienen los rasgos más importantes de la escritura adulta que imitan, por la otra.

Pero la diferencia entre dibujo y escritura no afecta solo a su manera de ejecución.

A pesar de algunos problemas momentáneos, el niño de cuatro años es hábil a la vez de diferenciar las actividades de escribir y dibujar, porque la manera de remitir al objeto propio del dibujo no es igual que el de la escritura.

Se ha dicho, no obstante, que existe una asimilación en la atribución de significados. Esta asimilación debe comprenderse en el sentido que en esta fase, la escritura lo mismo que el dibujo, dice simbólicamente el contenido de un mensaje y no sus elementos lingüísticos.

2. La primera indicación clara de la diferencia entre imagen y texto y entre dibujo y escritura consiste en quitar los artículos cuando se trata de suponer el contenido del texto, mientras que los artículos están presentes siempre cuando se refiere a la imagen. Este recurso de "*borrar*" el artículo es sistemático al pasar de la imagen al texto. En tanto la imagen se identifica como siendo "*una pelota*", por ejemplo, para el texto que la acompaña se reserva únicamente el nombre: "*pelota*".

Este es un instante muy trascendental en la evolución de la escritura y forma lo que se ha llamado "*hipótesis del nombre*".

El texto retiene solamente uno de los aspectos fuertemente representables, el nombre de objeto u objetos que surge en la imagen y deja de lado otros elementos que pueden decirse de él.

Imágenes que la escritura representa los "*nombres*" no es concebirla como la expresión gráfica del lenguaje, pero es una gestión importante en esa dirección.

La escritura se constituye como registro de nombres que sirven a modo de identificación del objeto referido; se espera encontrar en el texto

tantos nombres como objetos haya en la imagen. Cualquier forma lingüística queda excluída, lo único escrito son sólo los nombres. Debe tenerse en cuenta una observación metodológica importante: la escritura no representa directamente el lenguaje para el niño de este nivel, la interpretación de lo que realmente se concibe como escrito no siempre se corresponde con los actos orales posteriores. La distinción entre lo que está escrito y lo que se puede leer es necesaria y nos indica una conceptualización diferente respecto a lo que se concibe como efectivamente escrito a como pudiéndose leer a partir de lo escrito.

La hipótesis del nombre es una construcción del niño que no depende de la presencia de una imagen. Si el contenido de un texto sin imagen es develado por adulto, también en este caso el niño que sean los nombres los que aparezcan representados en la escritura. Aclarando que lo leído y lo escrito son oraciones completas, pero lo que el niño concibe escrito son sólo los nombres. Estas conductas se enfrentan frecuentemente en la lectura con o sin imagen, y en la escritura espontánea porque ya sea que el niño piensa que sólo los sustantivos de la oración están representados, o bien la escritura representa los objetos referidos. Estas dos representaciones son diferentes porque aceptan la primera en suponer que el niño puede hacer un recorte en el mensaje oral escuchado, y atribuir las partes aisladas a la escritura (los sustantivos).

En cambio en la segunda todo ocurre como si el niño atribuyera a la escritura el contenido referencial del mensaje escuchado y no algunas partes del nombre como forma lingüística.

La escritura es una manera particular de representar objetos. Se dice manera particular porque lo escrito no son los elementos figurales del objeto, sino su nombre. Con los nombres escritos puede leerse toda una oración.

Hasta aquí el niño interpreta la escritura a la vez que la diferencia del dibujo, y una vez hecha esta distinción el niño comienza a atender propiedades del texto en sí mismo. Antes de realizar la distinción entre dibujo y escritura, el niño no puede considerar las propiedades del texto, pero se ha visto que en la necesidad de conservar un atributo, el niño pone en correspondencia algunas propiedades cuantificables del objeto es decir las variaciones cuantitativas de longitud, cantidad de líneas, etc. que son las primeras propiedades observadas en un texto.

Las propiedades cualitativas del texto (tipo y forma de letras) es posterior y generalmente aparece con posibilidades de conocer modelos socialmente transmitidos, como puede ser la inicial del nombre propio o del nombre de otras personas. Las propiedades cualitativas se toman en cuenta sola a partir del momento en que existe cierta estabilidad significativa. Es necesario sobrepasar mínimamente la etapa en la cual cualquier escritura sirva para atribuir el significado deseado. Cuando el niño intenta diferenciar el texto de la imagen descuida las características diferenciales del texto.

Grañas-letras, grañas-números, cuando ya es capaz el niño de hacer esta distinción surge un problema nuevo: Tomar en cuenta las

características formales específicas del escrito. La primera de las propiedades descubiertas por el niño se basan en exigir una cantidad mínima de grafías para permitir un acto de lectura según este criterio, las grafías se clasifican en: *"sirven o no sirven para leer"*. La cantidad mínima son tres grafías, porque *"con pocas letras no se puede leer"*.

Que la legibilidad de un texto aparezca asociada a una cantidad de grafías, 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 a dos letras. A esta hipótesis se le ha llamado hipótesis de cantidad la cual es aplicada por el niño a cualquier tipo de caracteres (letras, números, nombres, etc.) pero da lugar a dos aspectos, *"lo legible"* (con muchas grafías) y lo *"no legible"* (con pocas). El primer grupo es llamado letra el segundo número. El que una grafía pertenezca a uno u otro grupo no depende de sus propiedades específicas sino de estar agrupada con otras o estar aisladas. Podría pensarse que se trata de una confusión perceptual ya que el niño no diferencia los rasgos de cada tipo de grafía. Pero se considera que se trata más bien de un problema conceptual.

Evaluar las propiedades del objeto poniéndolo junto a otro o separado y en otros contextos de agrandar, desplazar, etc. es una característica propia del periodo preoperatorio en que se encuentran todos los sujetos de este nivel. A través de esta construcción el niño parece descubrir un hecho fundamental: una grafía sola no constituye todavía escritura mientras que un número solo es ya la expresión de una cantidad.

La segunda de las propiedades exigidas a un texto para permitir un acto de lectura, es la variedad de grafías. Cantidad y variedad son las propiedades (abstractas) que el niño necesita y que define la clase de objetos aceptables para ejercer un acto de lectura.

Es necesario diferenciar las dos hipótesis hechas por el niño: la de cantidad sirve para definir las propiedades exigidas al objeto; en cambio la hipótesis del nombre, es referente a la naturaleza de la escritura en tanto objeto simbólico, y se hace en función del acto de dar significado a lo escrito. Las dos hipótesis son totalmente compatibles y coexisten en el alma del niño durante etapas largas de la evolución.

3. Muy ligada a la distinción entre imagen y texto (hechos por otros) se presenta el problema de distinción entre escribir y dibujar; en tanto actividades del niño en sí. Antes nos referimos al criterio de cantidad como una exigencia en las características del objeto, ahora se va a enfocar el problema de las acciones del sujeto y de los resultados de sus intenciones. *"El identificar el texto como siendo para leer se corresponde con las producciones gráficas diferenciadas en grafías-escritura".*⁽³⁾ Todos los niños son capaces de hacer esta distinción, la escritura por oposición al dibujo presenta características gráficas particulares según el modelo imitado. Pero en los resultados lo que cuenta es la intención subjetiva, más que los resultados objetivos.

Posteriormente los criterios para que algo pueda leerse comienzan a

(3) BARBOSA, Hheldt. Cómo enseñar a leer y escribir. P. 103.

integrarse como recurso necesario para expresar significados distintos: exigencia de cantidad constante de grafías, o algo así como lo que garantiza que se pueda leer y variedad de grafías. Es decir la necesidad de distinguir los significados aparece expresada en la diferencia de los significantes.

Escribir se ha diferenciado de dibujar; pero también hay un empiezo de consideración en los resultados y un uso de recursos para distinguir significados: esencialmente la variación en las grafías. Ya integrada la variación se extiende y desarrolla progresivamente hacia la consideración de características cualitativas: uso de letras distintas, de la oposición cursiva-imprenta, variación de la posición de las grafías en el orden lineal, etc.

Se empieza a considerar la diversidad de tipos de escritura y a fijar diferencias entre grafías-letras, grafías-números y grafías-que acompañan a las letras. Osea las calidades específicas de la escritura se transforman en observables a la vez que se añaden como variables indispensables dentro del sistema.

4. Por último, debo ubicar un problema moderno a los anteriores, la distinción entre leer y mirar, y más frecuentemente, entre las acciones específicas y los no específicos con respecto a un texto.

Desde muy temprano hacia los dos y tres años en niños de clase media nos hallamos con conductas que muestran una inclinación a definir los

objetos "*portadores de texto*" (osea, objetos que lleven texto impreso) por su función precisa: sirve "*para leer*".

Pero también hallamos índices conductuales de imitación de la acción que se ejecuta en esta clase objetos: imitación de acciones pertinentes como son: sostener, mirar y hablar, ejecutados en objetos que se "*prestan*", comúnmente libros con imágenes. Es la primera manera de adueñarse de una práctica social adulta referente a los textos escritos.

Por supuesto que se trata de acciones muy globales, pero que irán a parar en acciones más particulares. Una de las primeras diferenciaciones estriba en distinguir entre mirar y leer: en tanto mirar es una acción implícita a la actividad de leer la recíproca no es verídica.

Para leer es obligatorio mirar y algo más que no está precisado sino por el leer mismo, pero cuyos índices externos, pueden ser dirección a tiempo de fijación de la mirada. Realizar esta distinción supone haber admitido la lectura silenciosa como acto de lectura.

Otra de las diferenciaciones se refiere a la diferencia entre "*contar*" y "*leer*" (o "*explicar*" y "*leer*"). El libro con imágenes o libro de cuentos, es el prototipo de texto (esto es así, al menos para todos los niños de clase media) en los que se pueden ejercer dos clases de acciones en un empiezo indiferenciadas: contar un cuento o leer un cuento. Más adelante se distinguen en función de diferenciar dos partes en el portador: se "*cuenta*" sobre la imagen y se "*lee*" sobre el texto.

Es evidente el paralelismo en la construcción de las nociones implícitas: desde una distinción incipiente entre actividades ejercidas de dibujar a escribir, entre interpretaciones referentes a imagen y texto hacia acciones específicas hechas en función de aspectos importantes también definibles del objeto.

Al llegar a este punto es indispensable realizar una distinción teórica referente a los conocimientos del niño, cuya procedencia es distinta según sean conocimientos socialmente transmitibles o construcciones. Espontáneas en lo referente al papel de los conocimientos procedentes del medio, queda especificado que se trata de interacciones entre el sujeto y el medio, y quien aplica las formas y los límites de la asimilación es el sujeto, pero la presencia del medio es imprescindible para la edificación de un conocimiento en donde su valor social y cultural no hay que omitir. ¿Cómo saber el nombre de las letras, la orientación de la lectura, las acciones pertinentes aplicadas sobre un texto y el contenido mismo de muchos textos si no ha podido observar material escrito y presenciar actos de lectura? No es factible encontrar por si misma algunas convencionalidades tocante a la escritura. Está entendido de esta clase de conocimientos son transferidos socialmente por quienes dan mérito a ese conocimiento. Con la población experimental, solamente los infantes de clase media manifiestan tener una larga práctica del texto y lectores, práctica de la que no se benefician los niños de clase baja.

En el otro punto están las hipótesis hechas por el niño que son fruto de una elaboración propia. Es verdadero que lo que hemos llamado

"hipótesis del nombre", *"criterio de cantidad mínima y de variedad"* no puedan haber nada transmitido por ningún adulto, sino *"deducidos"* por el niño en empleo de las propiedades del objeto a distinguir.

En la localidad experimental, existen ejemplos de construcciones espontáneas ya sea en niño de clase media como en niños de clase baja. Esta diferencia en la procedencia del conocimiento que se halla en los dos clases sociales, poseen consecuencias cuantiosas para el progreso del aprendizaje.

Por una parte, porque la escuela exigirá y estimulará más, posteriormente, los conocimientos específicos productos de una transmisión cultural.

Por otro lado, porque el medio, al dar oportunidad de confrontación entre hipótesis internas y realidad exterior origina conflictos potencialmente modificadores y enriquecedores. Hasta aquí se está en el nivel de correspondencia global, no examinable, entre lenguaje y escritura, la única correspondencia instituida entre dos tonalidades: la palabra omitida y la escritura interpretada. A partir de ahora se propone un nuevo problema y la explicación concierne a un nivel superior a la evolución.

5. La palabra escrita tiene fragmentos diferenciables (sencillamente diferenciables (sencillamente diferenciables) pues el prototipo de la letra escrita es el que sobresale); ¿qué tipo *"partición"* en la emisión podrá realizarse para colocar en correspondencia con las partes de la escritura?

La primera medida otorgada por los niños es una partición de la palabra a términos de sus sílabas. Así aparece la "*hipótesis silábica*". La trascendencia de aplicar a la escritura la división de las palabras en sus sílabas componentes es inmensa: a partir de aquí la escritura está "*directamente ligada al lenguaje*" en tanto pauta sonora con atributos precisos, distintos del objeto referido.

Pero es preciso aclarar que esta capacidad de análisis del habla, no considera, inmediatamente, poder examinar las palabras en su estructura individual.

La "*hipótesis silábica*" pasará constantemente en conflicto con la hipótesis de cantidad mínima precisas de grafías, (los dos son construcciones nominales del propio niño) tanto los modelos de escritura planteados por el medio (muy especialmente, con la escritura del nombre propio).

De esta doble probabilidad de conflicto salen, según el análisis, las razones de la superación de la hipótesis silábica, pero únicamente brindando una partición que vaya "*más allá de la sílaba*" (o sea, la división de la sílaba a sonidos inferiores) es probable superar el conflicto. La suma de grafías salidas de la aplicación de la hipótesis es a veces menor que la suma mínima exigida, y prácticamente, a la vez menor que los modelos de escritura alfabética planteado por el medio.

La hipótesis silábica puede surgir con signos aún distantes a las letras

del alfabeto, o puede aplicarse a las letras, aunque no se les otorgue valores sonoros permanentes. Se ha encontrado escrituras silábicas, con asignación de valor sonoro ya sea vocálicas como consonánticas, e incluso, mezcladas. El antagonismo entre las dos hipótesis internas, silábicas y de cantidad es solucionado "*agregando*" un número más grande de grafías que las calculadas según una interpretación silábica. De éste modo las palabras bisilábicas que tienen que escribirse son dos letras, resultan de las letras para cumplir con la exigencia mínima de cantidad. Pero nuevamente aparece otro conflicto: no todas las grafías pueden interpretarse.

Las soluciones a esta situación consisten en repetir dos veces la misma sílaba o en agrupar dos grafías para una sola sílaba. Además en esta situación los niños preoperatorios cuentan dos veces el mismo objeto o repiten dos veces el mismo número. Por otra parte cuando se trata de formas globales aprendidas en el medio, el niño se encuentra con elementos sobrantes, difícilmente interpretables. El niño ensaya diversas soluciones siempre limitadas para tal o cual caso, sin lograr absorber las perturbaciones que aparecen. Ya sea por sobrantes debido a los modelos externos o por agregados según criterios internos, el abandono de la hipótesis silábica se hace necesaria. Sin embargo, este abandono no es inmediato, puede transcurrir un largo periodo entre escritura silábica y alfabética, dando lugar a escrituras y lecturas que en la mayoría de los casos, comienzan silábicamente y terminan alfabéticamente.

Los problemas de las relaciones entre el todo y las partes se plantean de manera diferente cuando la unidad de análisis no es la palabra sino la

oración. Aquí el problema consiste en saber cual de las múltiples particiones de una oración, es la que corresponde a las particiones del texto, y descubrir cuales son las categorías de palabras que reciben una representación por escrito.

Se puede admitir que una palabra esté escrita sin admitir necesariamente que esté escrita en un fragmento independiente de escritura. Esto es lo que ocurre con respecto al verbo primero, y a los artículos después.

Un verbo transitivo representa una relación entre autor y un recipiente de la acción, y el niño tiene dificultades de conseguir que el verbo pueda estar representado en un fragmento separado de escritura. De allí las múltiples tentativas de suponer que los sustantivos están representados de manera independiente, en tanto que el verbo aparece ligado a su complemento de objeto directo, o a la oración entera.

Una vez resuelto el problema del verbo la misma dificultad se plantea con respecto a otras partes de la oración, por ejemplo los artículos. Pero del caso de los artículos se sobreagrega otra dificultad, derivada de la dificultad gráfica misma: un fragmento de escritura de dos letras no se puede leer (por la hipótesis de la cantidad mínima de grafías).

Se plantea una vez más el problema de los "*sobrantes*"; para solucionar los problemas del sobrante de fragmentos en un texto (tanto como los del sobrante de letras en una única escritura) el niño muchas

intenta soluciones. Una de las usuales iniciales consiste en atribuir a una escritura concebida como incompleta (pues sólo tiene dos letras) una parte también incompleta de una emisión oral (un fragmento silábico de una palabra).

6. Sólo cuando todos estos problemas han sido sometidos el niño toma una nueva problemática: la que sale de dos conversiones particulares, una de ellas es la ortografía, y la otra, las separaciones entre palabras (esta última ha empezado a ser planteada previamente, en tanto propiedad objetiva del texto, pero casi siempre ignorada al nivel de la producción de textos por lado del niño mismo).

En la evaluación de estos problemas y su manera de resolución hay dos rasgos sobresalientes:

- ❖ La coherencia rigurosa que los niños se exigen a sí mismos.
- ❖ La lógica interna de la progresión seguida.

Con referencia a la primera, se ha indicado reiteradamente, en el trayecto del análisis de datos, como los niños haciendo caso a ciertas reglas que ellos mismos se han dado, son coherentes hasta las últimas consecuencias nadie les pide que usen un número preciso de caracteres para escribir , nadie les urge que no repitan las mismas letras.

Sin embargo, para atenerse a ambas exigencias se ha visto a niños de cuatro años hacer proezas de razonamiento así como los que aparecen en el

nivel dos de escritura cuando con un conjunto de grafías excesivamente reducido, se quiere expresar las diferencias de significado por medio de diferencias en el resultado objetivo, y se acaba descubriendo que variaciones en el orden lineal crean tonalidades distintas a pesar de usar la misma cantidad y el mismo repertorio de grafías.

Referente a la segunda característica, resulta claro que el orden de resolución de problemas que el niño construye es muy similar a una programación ideal. Efectivamente, el niño empieza por tratar de diferenciar lo grafía-icónico de lo gráfico-no-icónico, antes de intentar realizar diferenciaciones en el interior de este último conjunto. Una vez que esos dos tipos de universos gráficos han sido referentemente bien diferenciados, y sus funciones referentes relativamente bien establecidas, se puede empezar a realizar diferenciaciones dentro de las grafías no-icónicas, en términos de grafías-letras y grafías-no-letras.

Solo cuando hay un comienzo de estabilidad en ciertas configuraciones gráficas (en términos de formas totales o de elementos-índice). Se pueden proponer las relaciones entre el todo y las partes. Unicamente cuando se han entendido los argumentos para abandonar la hipótesis silábica se puede pasar a un análisis fonético. Solamente cuando se comprende la manera de producción de escrituras propia al sistema alfabético pueden los problemas de ortografía plantearse.

CAPITULO III

PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

A. Principios que rigen el desarrollo de la escritura.

1. Principios Funcionales

Los principios funcionales se desarrollan a medida que el niño utiliza la escritura y observa la escritura que otros usan en la vida diaria, además observe el significado de los "*eventos de la lecto-escritura*" en los que participa.

Un cuento de "*lecto-escritura*" es cualquier experiencia de lectura o escritura en que los niños participan.

Los niños pueden participar como espectadores cuando ven escribir a sus padres, hermanos o maestros. Se dice que un evento de lecto-escritura puede involucrar únicamente al niño cuando éste usa cualquier instrumento de escritura en una hoja de papel, o el niño puede participar en alguna conversación cualquiera sobre la escritura.

Estos principios se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo escribir y para qué escribir.

La significación que tenga la escritura en su vida diaria tendrá efectos en el desarrollo de los principios funcionales. Las funciones específicas dependerán de la necesidad del lenguaje escrito.

Cada evento de lecto-escritura da al niño no sólo información sobre la función utilitaria de la escritura en la sociedad sino además sobre cuál es la actitud de los miembros de la comunidad hacia la escritura.

¿Es la escritura algo realmente accesible para el niño? ¿Hay lápices, marcadores, plumas, papel de varias clases a la mano? ¿O el niño ve la escritura como una actividad que sólo realizan los adultos en respuesta a experiencias escolares?

Es posible hacer una lista de diversas funciones de la escritura que el niño usa, basadas en una colección de muestras en el hogar.

a. Para controlar la conducta de los otros.

El niño sabe que puede producir signos que tengan un impacto sobre la conducta de otros.

Los niños pueden poner letreros apropiados en sus dibujos y esperar a que los adultos entiendan bien su propósito.

b. Interpersonal.

A edad muy temprana (algunos niños a los dos años y muchos a los tres años) utilizan sus nombres para identificar sus dibujos y sus posesiones.

En los hogares en que a los niños se les estimula o se les permite escribir cartas o notas, ellos desarrollan la idea de que el lenguaje escrito

es utilizado cuando la comunicación cara a cara no es posible.

c. Presuntas representaciones de experiencias reales o imaginarias.

Hacia los cuatro años, algunos niños empiezan a representar su imaginación en lenguaje escrito. Ya sea historias de experiencias reales o imaginarias, o historias que les han sido leídas. Algunas veces esas historias se acompañan de dibujos muy rápidos. Muy rápido en el desarrollo de esta función el lenguaje escrito puede quedar cubierto por los dibujos. El niño puede haber empezado a escribir algo, pasar enseguida a dibujar y olvidar su escritura inicial, o también el lenguaje escrito puede haber tomado la estructura de garabatos o de series de letras que no son todavía comunicativas para el adulto. Cuando los niños son observados o interrogados durante su proceso de dibujar y escribir, sus habilidades resultan claras. Los pequeños dibujan, escriben y hablan yendo y viniendo entre una diversidad de sistemas de símbolos. Harse menciona sobre este tipo de trabajos e insinúa que los niños negocian entre un sistema de símbolos y otro, dependiendo del repertorio de lenguaje escrito y oral y de la información artística que el pequeño tenga disponible y de lo que requiera en un instante particular de creación.

d. Lenguaje heurístico explicativo.

Los niños empiezan antes de ir a la escuela a marcar sus dibujos con el objeto de explicarlos o de representar de alguna forma el lenguaje escrito lo que han representado en sus dibujos.

Durante cierto lapso de tiempo, cualquier cosa que dibujen puede estar marcada de alguna forma. Algunas otras escrituras heurísticas se desarrollan a medida que el niño posee información específica sobre la escritura y para explicar a los otros. Informes de eventos, pueden ser escritos en registros o en diarios que manejan los alumnos o ser parte de una carta mandada a otros para saber lo que pasó y por qué.

e. Extensión de la memoria.

Los niños estudian que el lenguaje escrito puede ser usado para no olvidar algo. Tal vez hagan la lista de sus pertenencias o de las cosas que deseen comprar, o descubren que le pueden dejar un apunte a sus padres cuando van a salir. O escribir para ellos mismos algo interesante que deben recordar. Numerosos estudios referentes al desarrollo del lenguaje escrito de los niños en la casa, en el Kinder, jugando o en vacaciones con miembros de su familia, han sido formados longitudinalmente y con la profundidad requerida para revelar la diversidad de funciones de la escritura que desarrollan los niños chicos.

Se cree que cada función se desarrolla por separado con poca transferencia de una función a otra. Los niños necesitan comprender cómo se utiliza la escritura en un contexto particular y aprender a continuar desarrollando la función como participantes de los eventos de lectura y escritura en estos contextos.

2. Principios Lingüísticos

Los principios lingüísticos se desarrollan a medida que el niño

resuelve el problema de las formas en que el lenguaje escrito está organizado para compartir significados en la cultura. Estas formas incluyen las reglas ortográficas, grafofónicas, sintácticas, semánticas y programáticas del lenguaje escrito.

Los niños logran darse cuenta que el lenguaje escrito se organiza de una forma convencional.

Asimilan que el lenguaje escrito toma algunas formas, se encamina en una dirección particular y si es alfabético, posee convenciones ortográficas y de puntuación. No existe sistema ortográfico en el lenguaje oral de manera que este aspecto del lenguaje escrito es un sistema completamente nuevo que el niño empieza a comprender.

A la vez también se da cuenta que el lenguaje escrito posee reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas que en ciertos casos pueden ser iguales al lenguaje oral pero en otros casos distinto. Veamos pues separadamente cada uno de ellos.

a. Principios Ortográficos.

La ortografía se remite de manera general a las letras con que se escribe una palabra.

Sin embargo al pensar cómo el niño alcanza a comprender cada aspecto de la escritura, resulta obvio que otros aspectos del lenguaje escrito son fragmentos de lo que se ha llamado principios ortográficos.

Estos engloban todas las formas de la presentación visual del sistema de escritura como totalidad, como la cursiva y la manuscrita y las formas de los caracteres individuales como las mayúsculas y las minúsculas de la misma letra. También adjunto a este análisis del desarrollo de la ortografía la direccionalidad, la puntuación y las letras convencionales de una palabra.

Usualmente pensamos que el lenguaje escrito es discurso altamente convencional y estilizado que se encuentra en los libros. Sin embargo si observamos a nuestro alrededor en cualquier superficie urbana nos damos cuenta que el lenguaje escrito se muestra ya sea en mayúsculas como en minúsculas; en cursiva y en formas manuscritas, en vertical como en horizontal. La mayor parte de los escritos en los supermercados, en las calles, en la televisión, en los alimentos, en los juguetes, están redactados en mayúsculas. La mayoría de las escrituras que el niño observa que hacen los adultos, se encuentran en forma horizontal y en cursiva. Por ese motivo los primeros intentos que realiza el niño al escribir se asemejan a la letra cursiva del adulto; que el uso prematuro de las letras o casi letras tenga semejanza a las mayúsculas y también su control referente a la misma dirección horizontal sea casi universal.

A la vez se poseen pruebas de que los pequeños que crecen en otros estilos de sistemas de escritura garabatean de manera distinta, sus aproximaciones de letras tienen semejanza mucho más al sistema de escritura de su cultura. También es primordial comprender que los garabatos y los primeros ciclos de letras son los iniciales estadios del

desarrollo de la formación ortográfica.

Se han sugerido la existencia de fases en el desarrollo del garabateo. Se ha realizado referente al uso temprano de palabras y signos alfabéticos. Todavía hoy día se tiene obligación de relacionar los dos desarrollos. Se requiere nuevamente poseer estudios longitudinales de los niños pequeños, a partir de los dos años hasta los cinco años de edad, para así poder mirar cuidadosamente el desarrollo de estas tempranas estructuras de escritura. Se aceptan los balbuceos y el habla holofrástica como los principio del lenguaje oral del niño; es periodo de reconocer a la vez a los garabateos, las órdenes de letras y la ortografía inventada como los empiezos de la escritura.

Direccionalidad es otro fundamento ortográfico que los niños investigan y desarrollan. Hacia la edad de cuatro o cinco años crean una escritura horizontal, ya sea por algún período puedan escribir de derecha a izquierda o realicen su primera raya de izquierda a derecha y enseguida vuelvan a la dirección contraria.

Respecto al desarrollo de la ortografía en los infantes está bien justificado por Read, Chomsky, Bissex, Henderson, y otros.

Llegaron a la conclusión más primordial: los infantes desarrollan normas sobre la ortografía sin necesidad de instrucción específica.

La puntuación es otra convención que los pequeños comienzan a

desarrollar a medida que van escribiendo. Otros niños encuentran el uso del punto muchas veces sobregeneralizando su utilización como una marca de término de las palabras, antes de poder manejar el uso del espacio para separar las palabras. Mientras más utilizan los niños el lenguaje escrito con puntuación y para propósitos que tienen sentido para ellos mucho más se extiende su control referente a puntuación. Numerosos de los rasgos ortográficos no poseen una contra parte directa en el lenguaje oral, pero se introducen en el sistema visible del lenguaje escrito. Se ha sugerido que los infantes puedan desarrollar principios ortográficos tanto en la lectura como en la escritura.

Los signos de admiración que muestran ciertos programas de caricaturas en la televisión pueden explicar la utilización del signo de admiración en edades tempranas.

b. Principios sintácticos.

El aprendizaje de los principios sintácticos obedecerá, otra vez más, de las funciones de la escritura en la que colaboran los niños.

En los iniciales escritos de los niños se muestra el control paulatino referente a el principio de que algunas terminaciones morfémicas se mantienen semejantes independientemente de su composición fonológica.

c. Principios semánticos y pragmáticos.

De la misma manera como los niños asimilan la forma en que el lenguaje escrito se parece o difiere sintácticamente del lenguaje oral.

Igualmente aprenden si el significado está manifestado en el lenguaje escrito de la misma forma en que está en el lenguaje oral.

De los principios que se han presentado hasta este instante, cada uno tiene su propia pauta evolutiva. Necesita ser explotado cada uno más profundamente de lo que se ha hecho aquí.

Además lo más primordial es que para cada uno de los empleos del lenguaje escrito, el escritor principiante llega a saber no solo la función del evento y su significado sino a la vez los sistemas ortográficos, sintácticos, semánticos y pragmáticos indispensables para crear una tal escritura.

3. Principios Relacionales.

Se ha dicho que el lenguaje es un sistema de símbolos. Esto es cierto tanto para el lenguaje oral como para el escrito. En el lenguaje oral el hablante necesita relacionar el símbolo oral (puede ser una palabra, una frase, una metáfora o una oración) con un significado o idea, tanto como la realidad que cada uno representa.

Esto igualmente es verdad en el lenguaje escrito y a medida que los niños escriban van desarrollando estos principios relacionales. los pequeños deben relacionar sus escrituras con las ideas, conceptos o significados referente a lo que están escribiendo. Por todo ésto, en los principios relacionales el escritor únicamente debe llegar a saber que la escritura necesita relacionarse con el objeto y el significado del objeto que está siendo representado, con el lenguaje oral, con la percepción visual de

la ortografía y con la interrelación de todas estas relaciones.

Los principios relacionales se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de como el lenguaje escrito llega a ser significativo. Los niños llegan a comprender como el lenguaje escrito representa las ideas y los conceptos que tiene la gente, los objetos con el mundo real y el lenguaje oral (o los lenguajes) en la cultura.

a. Relacionar la escritura con el objeto y con su significado.

Cuando se les interroga a los niños pequeños por qué un perro se llama perro, tal vez contesten "*porque tiene cuatro patas*". Son las propiedades del objeto mismo las que nos dan la manera de designarlo. Los niños utilizan el mismo concepto al comenzar a encontrar que el lenguaje escrito puede hallarse directamente relacionado con el objeto o con el significado de la cosa que se redacta.

Emilia Ferreiro estudia una cantidad de dichos fenómenos cuando expone niños que piensan que cuanto más grande o de más edad ese algo o alguien, a la vez debe ser más grande el nombre de la persona o la forma de nombrar la cosa.

En lo referente al desarrollo de la escritura temprana de los niños, se pueden elaborar paralelos con el desarrollo de los sistemas de escritura de la humanidad.

b. Relacionar la escritura con la percepción visual de la ortografía.

Los pequeños comienzan a dar pruebas anticipadas de tener idea de que ciertos rasgos ortográficos representan el significado en ciertos modos organizados, sin embargo algunos rasgos llegan a ser bastante notorios que otros. Se tienen datos que sugieren que los infantes asimilan cuántas grafías debe tener una palabra particular y si omiten las grafías indispensables no dejan de indicar que saben que algo está faltando.

c. Relacionar la escritura con el lenguaje oral.

Se piensa que el niño primeramente sabe el nombre de la letra y lo relaciona con el sonido. Otros investigadores que han laborado en este tema prestan la hipótesis de una secuencia evolutiva de la habilidad de nombrar las letras, para dominar ciertas clases de vocales hacia la ortografía establecida.

Hay pruebas de que la instrucción posee escasa influencia en esta secuencia.

Se hace advertir que el desarrollo de la relación entre el lenguaje oral y escrito es más complicado que el desarrollo de la relación entre la ortografía y los sonidos.

También se expone la hipótesis de que el desarrollo de la percepción visual de la ortografía puede tener lugar anteriormente de que surja el vínculo entre el lenguaje oral y el escrito, aunque prontamente se

interrelacionen y entonces es complicado separarlos para sujetarlos a investigación y análisis.

Los pequeños también desarrollan el precepto de que los límites en el lenguaje oral y en el lenguaje escrito excepcionalmente son isomórficos.

Estos preceptos pueden ser analizados en la prosa espontánea de los infantes.

d. Relacionar la escritura con la interrelación de los sistemas gráfico y fonológico.

Mientras los niños desarrollan sus fundamentos referente a la lengua escrita, a la vez necesitan desarrollar la idea de que ciertos contextos algunos fundamentos son más significativos que otros.

B. Características del sistema de escritura.

Para comprender como el niño reconstruye el sistema de la escritura, es necesario conocer los principios que lo rigen con el fin de entender lo que los niños tienen que descubrir y aprender a usar.

En primer lugar se encuentran los principios funcionales y utilitarios de la lengua escrita como son: el hacer posible la comunicación a distancia y evitar el olvido. El niño descubre estos principios a medida que usa y ve a otros emplear la lecto-escritura en actividades cotidianas. No es difícil que los niños presencien la lectura de la carta de un familiar o el padre leer la etiquetas de algún producto, vean a algún hermano mayor usarla para

cumplir con una tarea escolar, vean a la madre leer recibos, etc. Cuando el niño presencia actos de lectura realizados por otros, no sólo recibe información sobre la función y uso de la lengua escrita, sino también descubre la actitud que los adultos y niños alfabetizados de su entorno tienen hacia la lecto-escritura. La forma en que viva estas experiencias repercutirá en el desarrollo de estos principios. A medida de que el niño usa la escritura al tratar de leer o escribir algo que le interesa, cuando puede hacer uso de los instrumentos necesarios para realizar dichos actos: lápices, hojas, libros, textos, etc., al poner su nombre en sus dibujos para identificarlos, al escribir algo que quiere descubrir o decir etc. descubre la necesidad de recurrir al lenguaje escrito.

Un segundo grupo de principios sólo de naturaleza lingüística. La lengua escrita y en particular nuestro sistema alfabético se organiza de una manera convencional: se representa en ciertas formas, se lee y escribe en determinada dirección, tiene convenciones ortográficas y de puntuación así como reglas sintácticas y semánticas que en algunos casos pueden ser similares al lenguaje oral pero en otros no. A medida que el niño tiene experiencias de escritura y lectura en donde ve que lo que se habla se puede escribir y después se puede leer, va descubriendo estas características. El niño empieza a dibujar letras o pseudoletas que se asemejan a las letras cursivas o las de imprenta. A los cuatro o cinco años producen una escritura horizontal, aunque es normal que los niños por algún tiempo inviertan el sentido de la direccionalidad o en el dibujo de las letras sin que esto sea signo de alteraciones en el aprendizaje. Para que los niños adquieran los principios lingüísticos es necesario que aprendan la

forma en que el lenguaje escrito se parece o es diferente del lenguaje oral. A los cinco años el niño es capaz de combinar sonidos para producir palabras, frases y oraciones mientras habla divide las palabras aún no sabiendo lo que es una palabra y ni puede dividir una oración si se le pide y menos aún puede dividir una palabra en sílabas y necesita saberlo para que pueda descubrir cómo la lengua escrita representa al lenguaje oral, así como las reglas ortográficas y de puntuación.

Para que el niño tenga conocimientos sintácticos debe darse cuenta que muchos aspectos del lenguaje escrito no aparecen en el lenguaje oral. Estos aspectos semánticos y pragmáticos el niño debe llegar a comprender que las palabras escritas nos remiten al significado y una palabra tiene distintos significados según el contexto en que se presenta (aspecto semántico). Que el lenguaje escrito tiene diferentes formas de representar los mensajes. Los niños aprenden, con el uso cotidiano, a distinguir las formas de lenguaje que se utilizan en un cuento, una carta, un recibo, etc. (aspecto pragmático).

Muchos autores han fundamentado que los niños aprenden a desarrollar principios ortográficos y de puntuación, sintácticos y semánticos tanto a través de la lectura como de la escritura sin necesidad de una instrucción específica.

El tercer grupo de principios son las relaciones que se desarrollan a medida que se resuelve el problema de como el lenguaje escrito representa al lenguaje oral. *"Para esto, el niño tiene que descubrir la relación de la*

escritura con su significado, la escritura con el lenguaje oral y la relación entre los sistemas gráficos (letra) y fonológicos (sonidos)".⁽⁴⁾

El desarrollo de estos tres grupos de principios va a marcar los niveles de conceptualización en el niño: presilábico, silábico y alfabético, que los describiremos más adelante.

C Niveles de conceptualización de la lengua escrita.

Como vimos anteriormente lectura y escritura son procesos íntimamente relacionados, ya que siempre leemos lo que nosotros mismos escribimos o lo que otros escribieron. Sin embargo el desarrollo de estos procesos no es paralelo ya que los problemas que plantean en su adquisición son de distinta naturaleza.

1. Nivel presilábico.

La característica principal de este nivel es que el niño no hace ninguna correspondencia entre la representación gráfica y los sonidos del habla.

En este nivel, en un primer momento, para el niño:

- ❖ La escritura no remite al significado.
- ❖ No hay diferenciación entre imagen y texto, ni entre dibujo y escritura.
- ❖ Al interpretar un texto dicen que es un dibujo, raya, letras, números.
- ❖ En sus producciones dibuja los objetos cuando se le pide que escriba

(4) UPN, Desarrollo lingüístico y currículum escolar. Antología P. 60

algo.

En un segundo momento, el niño descubre la diferencia entre dibujo y escritura, imagen y texto y se pregunta qué es lo que está representado, tratando de comprender esto, se plantean las siguientes hipótesis.

- ❖ La escritura representa algo y puede ser interpretada, aunque no ha descubierto la relación escritura-aspectos sonoros del habla.
- ❖ En sus producciones se observa la búsqueda de la diferencia entre escritura y dibujo.
- ❖ La escritura se separa del dibujo, pero conserva sus características figurales, a los objetos grandes corresponden más grafías o grafías más grandes.
- ❖ Cuando se le pide que escriba algo que le quede bien a su dibujo, interpreta su escritura, diciendo el nombre de los objetos representados en el dibujo.
- ❖ En sus interpretaciones se observa que:

☞ Al interpretar un texto dice que se puede leer en el dibujo y en el texto.

☞ Los textos ya sea palabras o enunciados, representan los nombres de los objetos (hipótesis de nombre).

☞ Establece la búsqueda de la diferencia entre texto e imagen.

☞ Exige variedad de grafías para que un texto pueda ser leído y cantidad mínima (menos de tres grafías no pueden

leerse).

☞ En el análisis de las partes de la oración escrita, el niño en cada una de las palabras de la oración, dice la oración completa o en cada una de ellas leer algo relacionado con el contenido de la oración.

☞ Llega a un nivel de correspondencia global sin análisis entre lenguaje y escritura.

2. Nivel silábico.

La característica principal de este nivel es que el niño descubre la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla y que las palabras tienen partes diferenciadas.

El problema que el niño plantea es: qué participación en la emisión podrá hacerse para poner en correspondencia con las partes de la escritura.

Para resolver este problema, el niño se plantea la hipótesis silábica que se caracteriza por hacer corresponder una grafía o cada sílaba. Durante todo este nivel el niño entra en conflicto con dos elementos:

- Su hipótesis silábica se conflictúa con la exigencia de cantidad mínima (al tratar de escribir palabras monosilábicas y bisílabas, el niño necesita tres grafías por lo menos, para que la participación pueda ser interpretada).
- Los modelos de escritura propuestos por el medio (muy particularmente con la escritura del nombre propio).

En sus producciones, la hipótesis silábica puede aparecer:

- Con signos alejados de las letras del alfabeto.
- Con letras sin asignación sonora estable.
- Con asignación de valor sonoro vocálico, consonántico o combinados.
- Asignar un mayor número de grafías de las que necesita al escribir palabras monosilábicas o bisilábicas.

En su interpretación se observa que:

- Los niños intentan interpretar los textos pero no logran comprenderlos en su totalidad.
- Toma índices de letras o imágenes.
- Al leer palabras le sobran letras.
- En el análisis de las partes de la oración escrita, logra aislar el sustantivo, pero no puede separar el verbo.

3. Transición silábico-alfabética.

La característica principal de este momento es que el niño trabaja simultáneamente con el sistema silábico y alfabético. El problema que se plantea el niño es que al interpretar aplicando la hipótesis silábica comprueba que ésta no es la adecuada porque le sobran letras; como consecuencia de esto, el niño descubre que existe cierta correspondencia entre los fonemas y las letras y poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas.

Los modelos externos y su características cobran una mayor importancia.

En sus escrituras y lecturas, la mayoría de las veces comienza silábicamente y termina alfabéticamente.

En la lectura de enunciados no ubica el artículo, supone que éste no se escribe o que forma arte del sustantivo.

4. Nivel Alfabético.

La característica principal de este nivel es que el niño llega a conocer las bases del sistema alfabético de escritura: cada fonema está representado por una letra.

Los problemas que se plantea el niño son: la ortografía, las letras y los signos de puntuación que debe atender al interpretar y producir textos, y la separación entre palabras ésta ha comenzado a ser abordada previamente, en tanto propiedad objetiva del texto, pero generalmente ignorada al nivel de la producción de textos por parte del niño mismo.

En sus producciones a cada sonido hacer corresponder una grafía, puede o no utilizar las letras convencionales.

En sus interpretaciones se observa un mayor conocimiento de las bases del sistema alfabético, pero debe considerarlo en el contenido o significado de los textos y sus estrategias de anticipación. En el análisis de

las partes de la oración escrita logra ubicar cada una de las palabras, relacionando la palabra oral con lo escrito.

NIVEL PRESILÁBICO

- En sus producciones, el niño reduce drásticamente la cantidad de grafías e incluso algunos de ellos llegan a usar una sola grafía para ponerla en correspondencia con un dibujo, una imagen o un objeto (escrituras unigráficas).
- Aparece la hipótesis de cantidad mínima con menos de tres grafías no se puede escribir (escrituras fijas).
- Aparece la hipótesis de variedad: A cambios de significado corresponden grafías diferentes (escrituras diferenciadas).

NIVEL SILÁBICO

- Descubrimiento de la relación entre la palabra escrita y los aspectos sonoros del habla.
- El niño piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una letra o cada sílaba.

TRANSICIÓN SILÁBICO ALFABÉTICO

ESCRITURA

- Descubrimiento de la correspondencia sonido grafía.
- Trabaja con las dos hipótesis: silábica y alfabética.

NIVEL ALFABÉTICO

- El niño establece una correspondencia entre las formas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla.
- Sistematización de la correspondencia sonido-grafía y comprensión de las bases del sistema alfabético.

CAPITULO IV

METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación sobre la adquisición de la escritura fue realizado en la Escuela Primaria Federal "General Emiliano Zapata" ubicada en el Municipio de Concordia Sinaloa; en el grupo de primer grado, que consta de 28 niños de los cuales 14 son niñas y 14 son niños con una edad de seis a siete años.

El trabajo se realizó con el tema "*el nombre propio*" que fue desarrollado conforme al plan de trabajo que a continuación se expresa:

METODOLOGIA

El trabajo con el nombre propio.

La escritura del nombre propio adquiere una gran importancia al inicio de la escolaridad. Por el valor que tiene para cada niño, ya que es la primera palabra que quieren y pueden aprender a escribir, sin importar cuántos o cuales letras contiene.

Cada niño puede entonces comparar las letras de su nombre con las que contienen otros nombres o palabras y usarlas para intentar escribir nuevas palabras.

Por medio de las actividades que se dan a continuación, los niños conocen la utilidad de su nombre escrito, usándolo como identificación de objetos de su pertenencia.

Las tarjetas con los nombres propios.

Es probable que al iniciar el primer grado algunos niños ya sepan escribir su nombre, lo cual no impide que se pueda realizar con ellos la mayor parte de los trabajos que a continuación se detallan.

Al principio de año, el maestro reparte una tarjeta en blanco a cada niño, piden a quienes sepan escribir su nombre que lo hagan y él escribe los de aquellos que aún no pueden hacerlo. Explica al grupo que en estas tarjetas están escritos los nombres de todos los alumnos; cada uno va a poner su nombre en la portada de los cuadernos y cuando hagan trabajos en hojas sueltas. Así se puede saber de quién es cada cosa. Los que todavía no lo sepan escribir, podrán copiarlo de la tarjeta. Esta rutina cotidiana permitirá que a medida que transcurre el año, los niños vayan reconociendo su nombre escrito y el de algunos compañeros. El maestro procura que sean ellos mismos quienes cada día busquen su propia tarjeta. Es posible que en esta tarea unos se ayuden a otros, por ejemplo: *"Carlos no encuentra su tarjeta, vamos a ayudarlo. ¿Con qué empieza Carlos? ¿Quién tiene un nombre que empiece igual? Cómo es la primera letra de Carlos?"*

Con el fin de evitar el desorden que puede implicar esta búsqueda, el maestro puede:

- ♦ Hacer pasar a su escritorio a los niños en grupos de cuatro o cinco para que cada uno encuentre su tarjeta.
- ♦ Dar un conjunto de tarjetas a cada grupo. Es conveniente que no correspondan todas a los niños de ese grupo, para propiciar

de esta manera la reflexión: *"El mío no está", "faltan dos", "nos sobró uno"*.

❖ Cuando cada niño tiene ya su tarjeta, el maestro enseña las que sobraron (porque pertenecen a alumnos ausentes) y pregunta: *"¿Todos tienen su tarjeta? Y éstas ¿de quiénes son? ¿Qué dirá en esta tarjeta? ¿Y en ésta otra? ¿Cuál es la de Rosa? ¿Y la de Manuel? ¿Cómo se dieron cuenta?"*.

Cuando termina el horario escolar, el maestro recoge las tarjetas y las guarda en un lugar que haya sido acordado con el grupo y que sea accesible para los niños.

Las tarjetas con los nombres de otros niños.

El maestro organiza diversas actividades que requieran el reconocimiento de los nombres de otros niños. Por ejemplo, puede solicitar la ayuda de dos niños para repartir trabajos o cuadernos. Procura que cada día colabore una pareja diferente, con el fin de que todos vayan interviniendo en esta tarea.

No es necesario que los niños conozcan la escritura de los nombres de todo el grupo; al principio intentarán leerlos y muchas veces no podrán hacerlo. Las dificultades en el reparto de trabajos propician el intercambio de opiniones. Cuando no pueden leer, naturalmente, preguntarán a sus compañeros: *"¿De quién es éste?"* El aludido reconocerá su trabajo o el nombre escrito por él. Si entregan un trabajo a quien no corresponde, con seguridad el que recibe dirá *"Este no es mío"* y surgirá la necesidad de

buscarlo.

Nombres largos y cortos.

Con las tarjetas a la vista, se realizan actividades de comparación y análisis de los nombres propios tomando como base la extensión de los mismos. Como criterio convencional, se pueden acordar que los nombres cortos sean los que se escriben con dos sílabas, y los largos, los que se escriben con tres o más sílabas.

En general esta actividad se realiza por equipos. El maestro explica: *"Van a mirar bien la tarjeta con su nombre y las de los compañeros. Fíjense si todos los nombres son igual de largos. Los que tienen nombres cortos se van a sentar de un lado de la mesa y los que tengan nombres largos del otro"*.

El maestro permite que los niños se cambien de lugar para observar mejor las tarjetas de sus compañeros, intercambiar opiniones y discutir.

Una vez que han logrado la clasificación de nombres largos y nombres cortos el maestro dice, por ejemplo: *"Díganme un nombre corto. Ahora escribanlo en el pizarrón. Díganme un nombre largo. ¿Quién quiere pasar a escribirlo? ¿Cuántos tienen nombre corto? ¿Y nombre largo? ¿Qué es más largo, decir Juan o Valentina? ¿Con cuántas letras se escribe Juan? ¿Y Valentina?"*.

Con esta actividad los niños van identificando las semejanzas y

diferencias entre las formas de escribir cada nombre. Después se puede realizar la misma actividad con otras palabras escritas. Estas actividades y otras más se realizan durante todo el ciclo escolar; quedando en consideración del maestro ir las combinando para no caer en la rutina.

El primer día de clases evalué a mi grupo para conocer lo que mis alumnos sabían sobre la escritura de su nombre propio encontrando que únicamente 4 niños sabían escribir su nombre, 9 escribían alguna letra de su nombre, 10 escribían letras sin ninguna relación y 6 que no escribían nada, salvo una o dos letras.

Después para confirmar el desarrollo en la escritura, realicé la segunda evaluación, el 6 de Enero del año en curso obteniendo los resultados que a continuación expongo:

17 niños escriben su nombre completo, están en el nivel alfabético, 11 silábicos alfabéticos.

Estas dos evaluaciones aparecen en el anexo de este trabajo; las escrituras son copia fiel de su original.

Por último sugiero a mis compañeros maestros que si en algo les sirve este trabajo; lo utilicen y lo pongan en práctica en bien de nuestros niños.

ASIGNATURA	EJE TEMATICO	ACTIVIDADES A DESARROLLAR	MATERIAL DE APOYO	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	OBS.
ESPAÑOL	<p>IDENTIFICACION Y USO DEL NOMBRE PROPIO</p>	<p>CONOCEN EL VALOR DEL NOMBRE ESCRITO PARA IDENTIFICAR OBJETOS DE SU PERTENENCIA. REALIZAN COMPARACIONES ENTRE LOS NOMBRES DE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO Y DESCUBREN QUE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ LOS NOMBRES IGUALES SE ESCRIBEN IGUAL. ◆ LOS NOMBRES DISTINTOS SE ESCRIBEN DIFERENTE. ◆ LA ESCRITURA DE NOMBRES PARECIDOS ES SIMILAR. ◆ HAY NOMBRES LARGOS Y NOMBRES CORTOS <p>NOMBRES MUY DISTINTOS PUEDEN EMPEZAR Y/O ACABAR CON LAS MISMAS LETRAS.</p>	<p>HOJAS PIZARRON TARJETAS GAFETES COLORES</p>	<p>FICHA #21 DE PALEM. L.A. PAG 5 L.A. PAGES 7, 8, 9, 10, 11. GUIA DEL MAESTRO PAG. 28 PROGRAMA DE EDUCACION PRIMARIA PAG. 32</p>	

ASIGNATURA	EJE TEMATICO	ACTIVIDADES A DESARROLLAR	MATERIAL DE APOYO	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	OBS.
		<p>LAS MISMAS LETRAS PUEDEN APARECER, EN DIFERENTE ORDEN, CON NOMBRES DIFERENTES.</p> <p>LA ESCRITURA DE DIMINUTIVOS Y SOBRENOMBRES ES DISTINTA A LA DEL NOMBRE Y SEGUN LOS CASOS, LLEVAN MÁS, MENOS U OTRAS LETRAS.</p>			

CONCLUSIONES

Las actividades de la escritura en primer ciclo se encaminan a lograr que el niño entre en contacto constante con materiales impresos, tenga la oportunidad de utilizar la escritura en formas variadas y observe el uso que la comunidad le da a la lengua escrita para que pueda:

Descubrir la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

Descubrir la utilidad y las funciones de la escritura, esto es comprender que permite comunicarse con quienes no están presentes y conservar lo que se escribe.

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. Sin embargo, como se dijo antes, una gran parte de los niños en nuestro país ingresa a la escuela sin tener familiaridad con el uso de la lengua escrita, ya que en sus casas hay escasos libros y se utiliza muy poco la escritura.

La escuela debe asegurar que todos los niños tengan múltiples contactos con la lengua escrita y que participen en situaciones en las cuales esta se utilice para obtener o para transmitir información; solo así

pueden comprender la función de textos de distinto tipo.

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 con que puedan hacerlo. Es necesario que en un primer momento se le de libertad al niño de realizar sus escritos, ya que esto motiva a los niños y los textos muestran los avances.

Es importante señalar que al hablar de escritura en este trabajo se hace referencia a lo que el niño escribe espontáneamente y no a la copia de modelos, por lo que respecta al maestro en el aprendizaje de la escritura debe considerar lo siguiente:

1. Dé a todos los niños la oportunidad de escribir de acuerdo con múltiples situaciones y para diferentes propósitos aceptando sus escritos como parte de un proceso y no descalificándolos como garabatos o letras sueltas sin sentido.

2. Favorezca el trabajo grupal, a través del cual los niños pueden intercambiar ideas acerca de cómo escribir y ver cómo escriben otros niños.

3. Proporcione información específica cuando el niño lo requiera y cuando, en una revisión individual, observe las dificultades que enfrenta.

BIBLIOGRAFÍA

BARBOSA, Heldt. Como enseñar a leer y escribir. 5a Ed, E. Pax. México 243 p.

BERGE, André. La libertad en la educación.. 10a Ed. E. Capelusz. 113 p.

BRASLAVSKY, Bertha de. La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. E. Kapelusz S.A. Publicado en Agosto 1962, 288 p.

BRATOSEVICH, Nicolás y C. Rodríguez, Susana. D. de expresión oral. 7a. Ed., E. Guadalupe. Buenos Aires Argentina. 865 p.

DICCIONARIO DE LA CIENCIA DE LA EDUCACION. E. Santillana. 865 p.

Español Primer Grado Recortable. P.32 Editorial Secretaría de Educación Pública. Edición 1993.

FERREIRO, EMILIA, Gómez Palacios Margarita. Compiladora. Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura. 3 ed. E. siglo XXI. 346 p.

FERREIRO, Emilia, Teborosky Ana. Los sistemas de escritura.

Español Primer Grado. P. P. 7, 8, 9, 10, 11. Editorial Secretaría de Educación Pública. Edición 1993.

Guía para el maestro de primer grado p 28. Editorial Secretaría de Educación Pública. Edición 1993.

PIAGET, Jean. Formación del símbolo en el niño. 10a. Ed. E. Fondo de Cultura Económica, México. 401 p.

----- La psicología de la inteligencia. Ed. Ariel.

----- Plan y programas de estudios. Educación básica primaria. Editorial Secretaria de Educación Pública.

----- Seis estudios de psicología. 3a. Ed. E. Ariel barcelona España. 227 p.

Y. B. Inhelder. Psicología del niño. 12a. Ed. E. Moreta. Madrid, España. 158 p.

ROGER, Gilbert. Las ideas actuales en psicología. Colección Pedagógica Grijalbo. 248 p.

RUFINELLI, Jorge. Comprensión de la lecto escritura. 2a. Ed. E. Trillas, 103. p.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Español primer grado recortable. Edición 1993.

----- Guía para el maestro de primer grado. P. 28. Edición 1993.

----- Español primer grado. P. 7, 8, 9, 10, 11. Edición 1993.

----- Plan y programas de estudios. Educación básica primaria.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL Desarrollo lingüístico y curriculum escolar. Antología. 1a. Ed, México, 1985. 263 p.

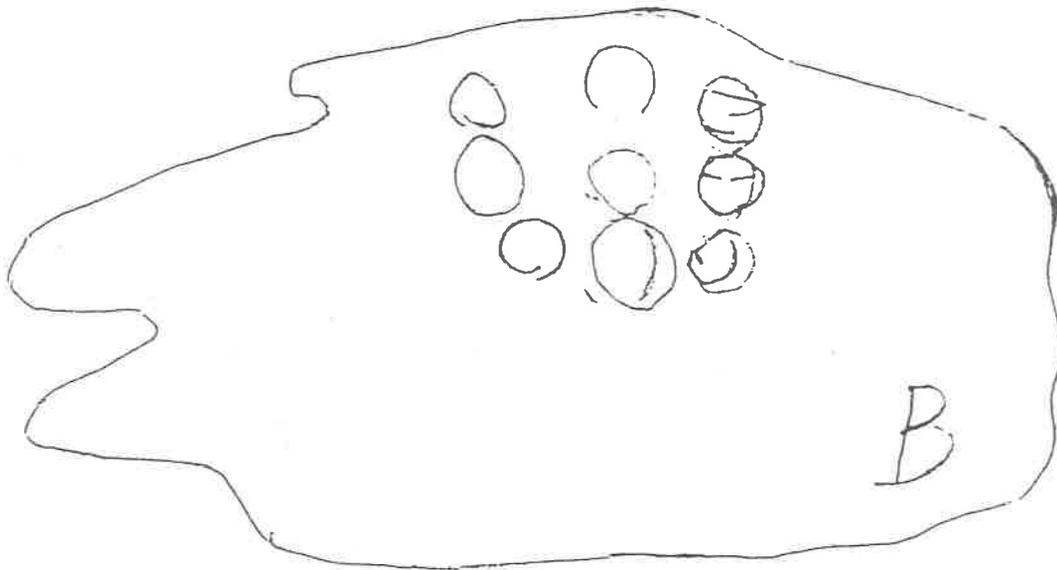
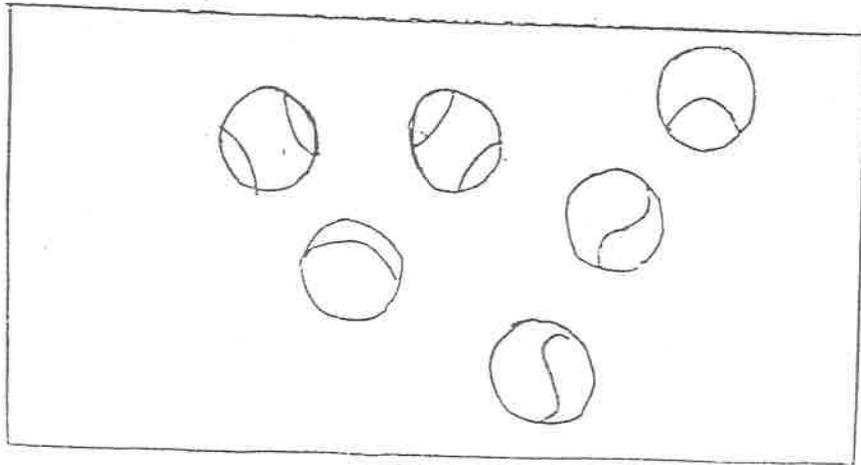
----- EL maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. Antología. 1a. ed. E. S.E.P. 409 p.

A N E X O S

PRIMERA EVALUACION

CK 915

NOMBRE DEL ALUMNO:



CARLOS ALONSO LEYVA CORTES

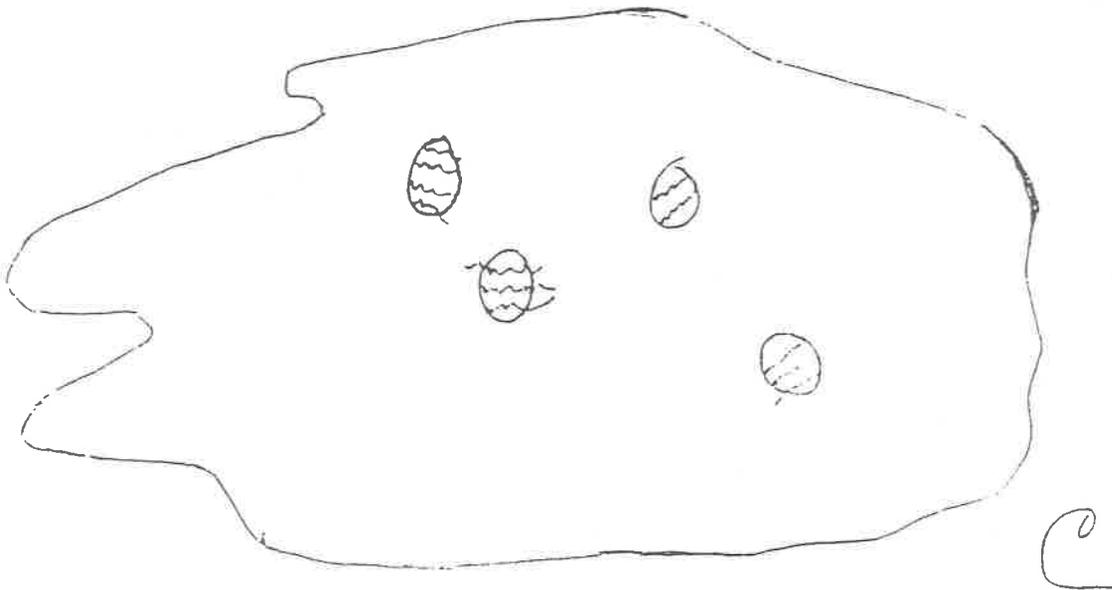
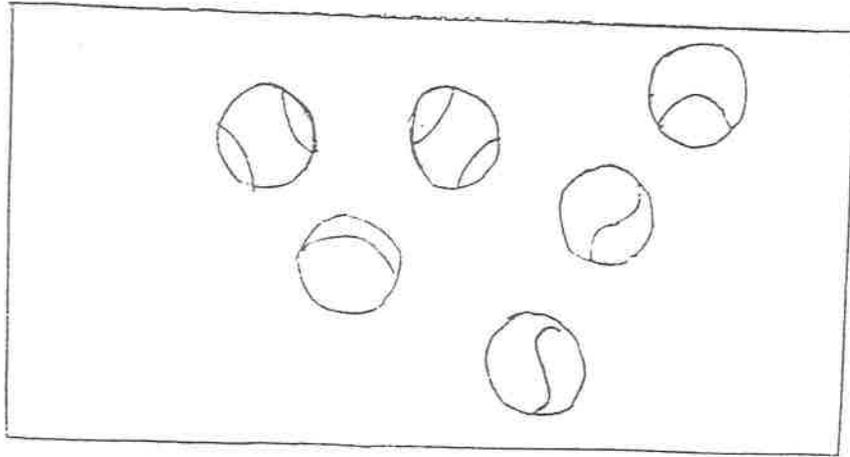
SEGUNDA EVALUACION

Carlos Alonso Leyva Cortes

NIVEL ALFABETICO

PRIMERA EVALUACION

NOMBRE DEL ALUMNO: DENISSE



DENISSE ELIZABETH MUÑOZ MAGAÑA

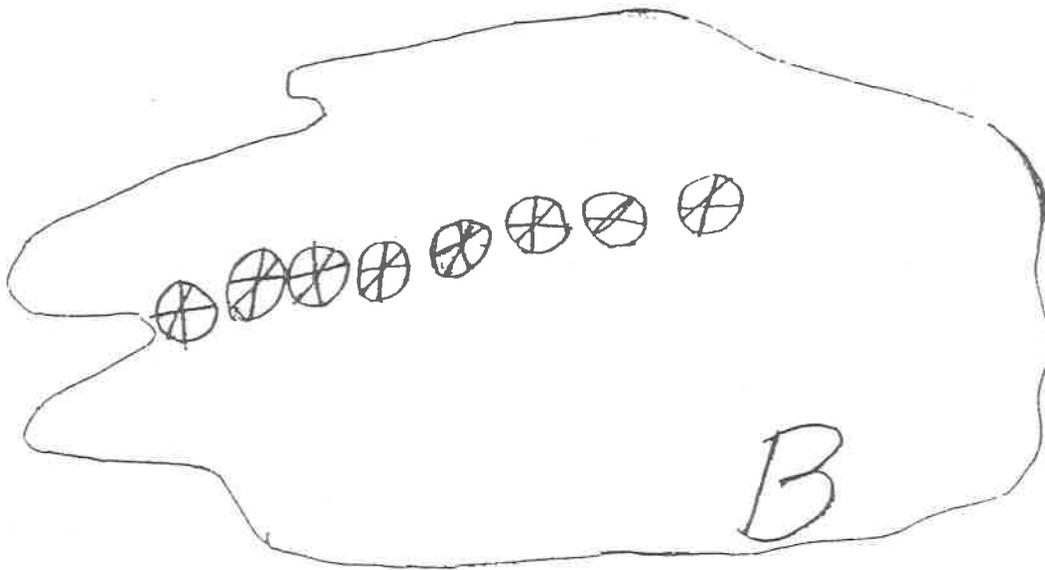
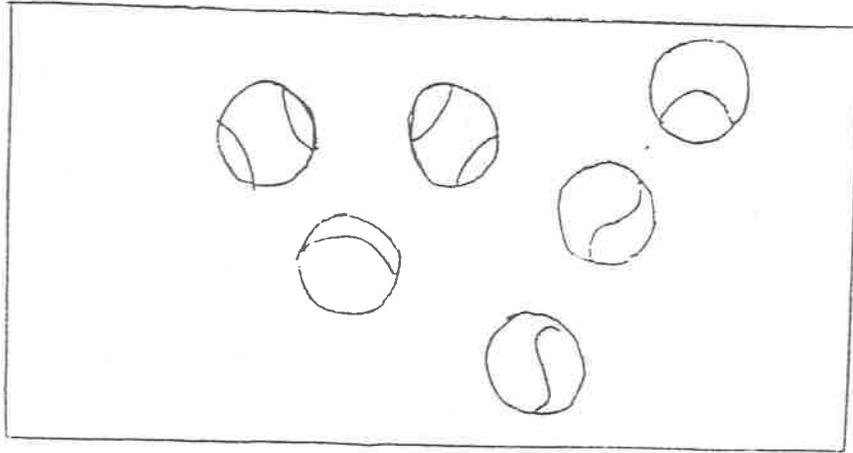
SEGUNDA EVALUACION

deniss Elizabeth muñoz magaña

NIVEL ALFABETICO

PRIMERA EVALUACION

NOMBRE DEL ALUMNO: TO AY



GABRIEL ANTONIO GARCIA CARRILLO

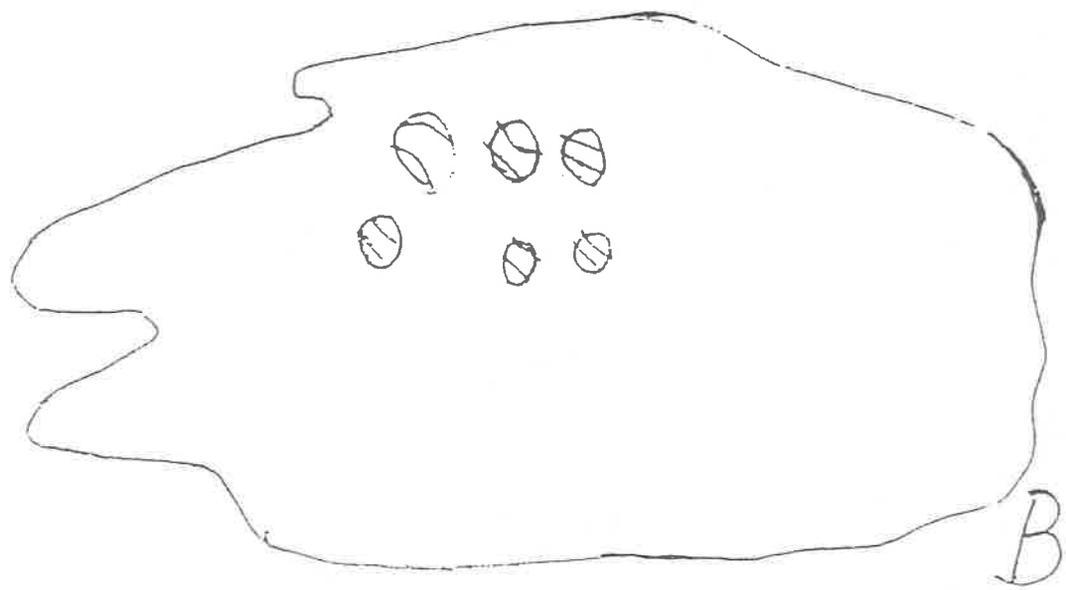
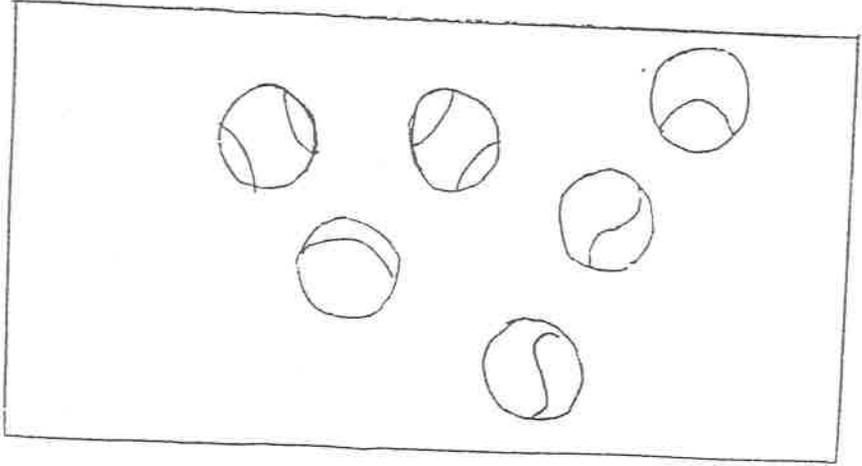
SEGUNDA EVALUACION

Gabriel Antonio Garcia Carrillo

NIVEL ALFABETICO

PRIMERA EVALUACION

NOMBRE DEL ALUMNO: *Arge*



JORGE ARMANDO MONTES VALENZUELA

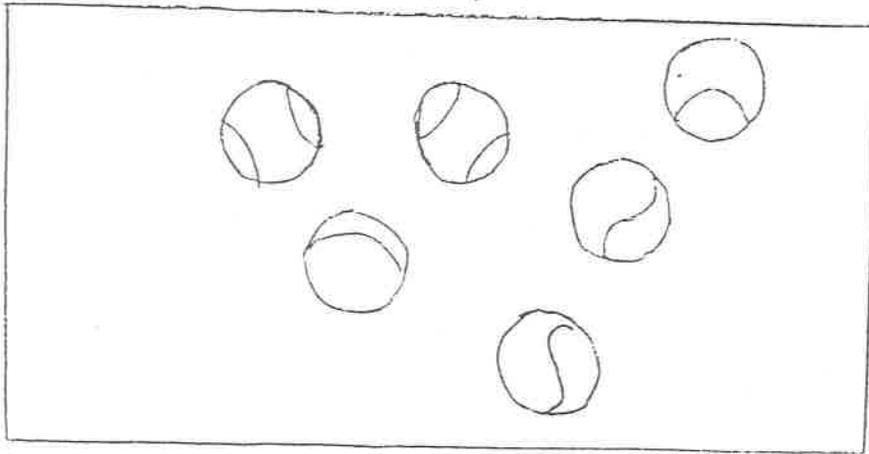
SEGUNDA EVALUACION

Jorge Arman do Montes
Valen Sue La

NIVEL ALFABETICO

PRIMERA EVALUACION

NOMBRE DEL ALUMNO: $\gamma + \theta + k^t$



JOSE ROBERTO JUAREZ SILVA

SEGUNDA EVALUACION

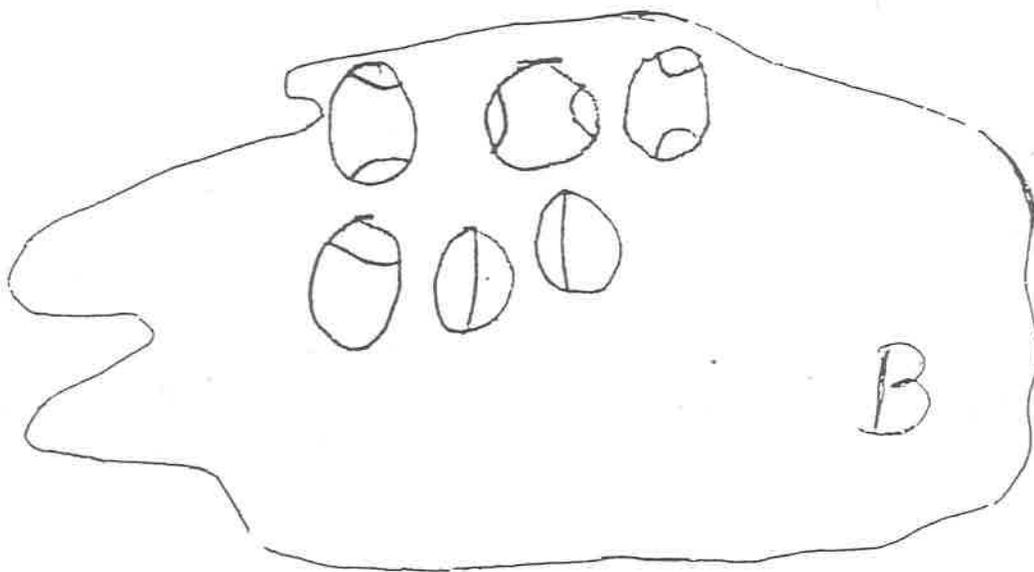
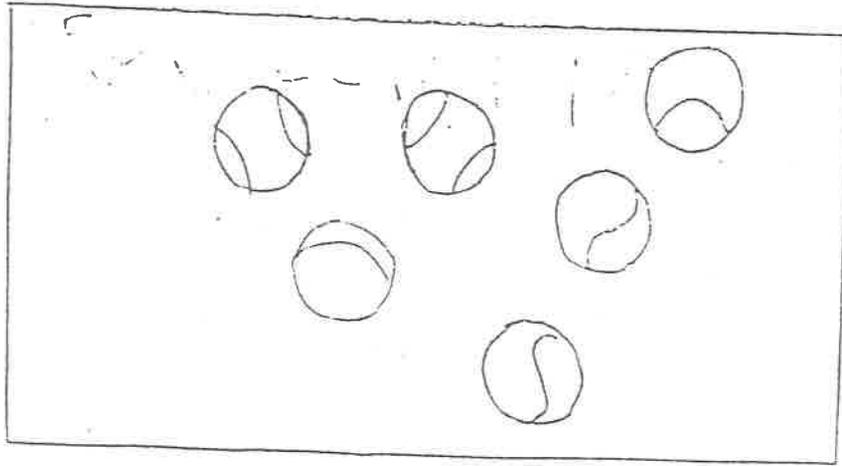
Jo

NIVEL ALFABETICO

JOSE ROBERTO JUAREZ SILVA

PRIMERA EVALUACION

NOMBRE DEL ALUMNO: SPULO HORI



JOSE VALENTIN ALTAMIRANO LOPEZ

SEGUNDA EVALUACION

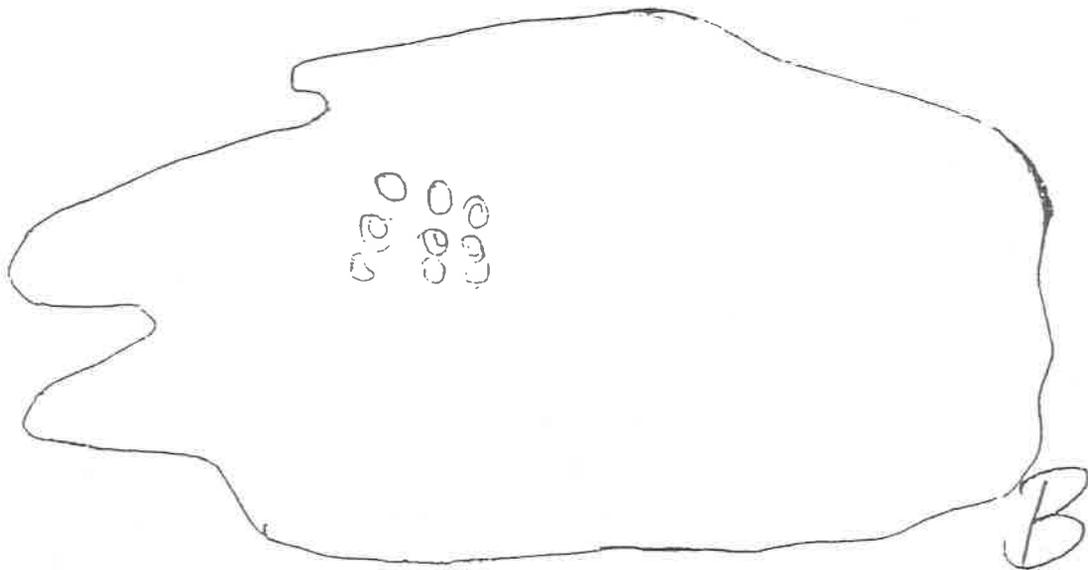
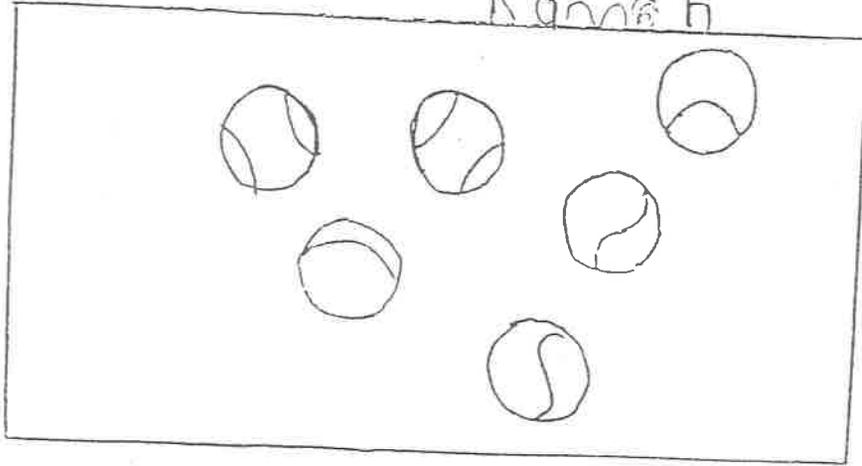
Jose Valc Antisla Te mixda hocalpe
2.

NIVEL ALFABETICO

PRIMERA EVALUACION

NOMBRE DEL ALUMNO:

Ramón



JUAN RAMON TIRADO VARGAS

SEGUNDA EVALUACION

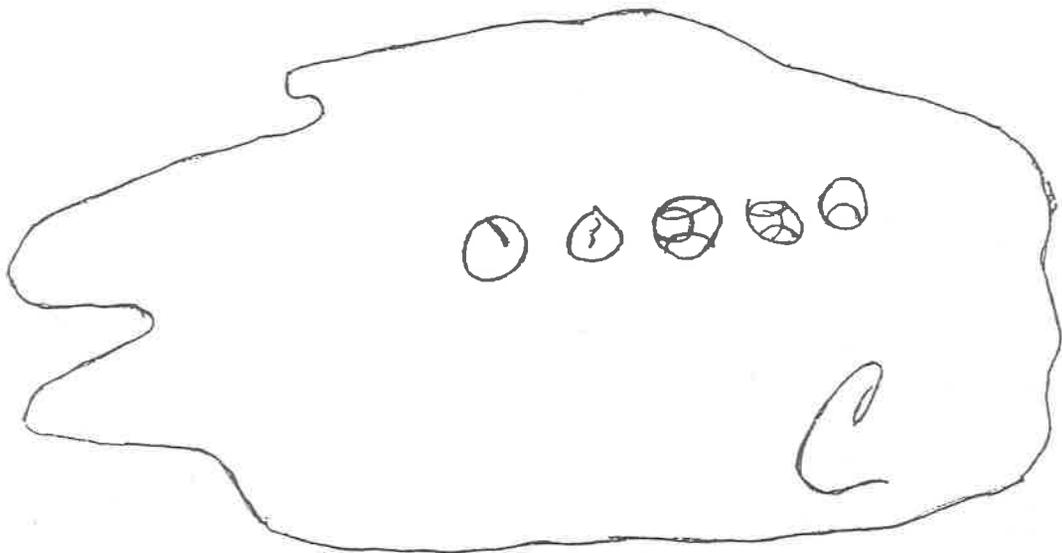
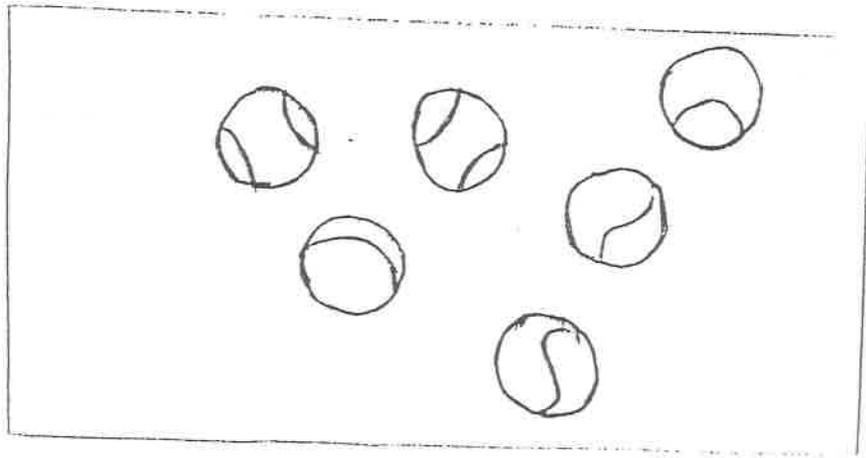
Joaquín Ramon - Tirabolo - Gas

NIVEL ALFABETICO

PRIMERA EVALUACION

NOMBRE DEL ALUMNO:

ETHAN ME



NALLELY SARAHID LEMUS OSUNA

SEGUNDA EVALUACION

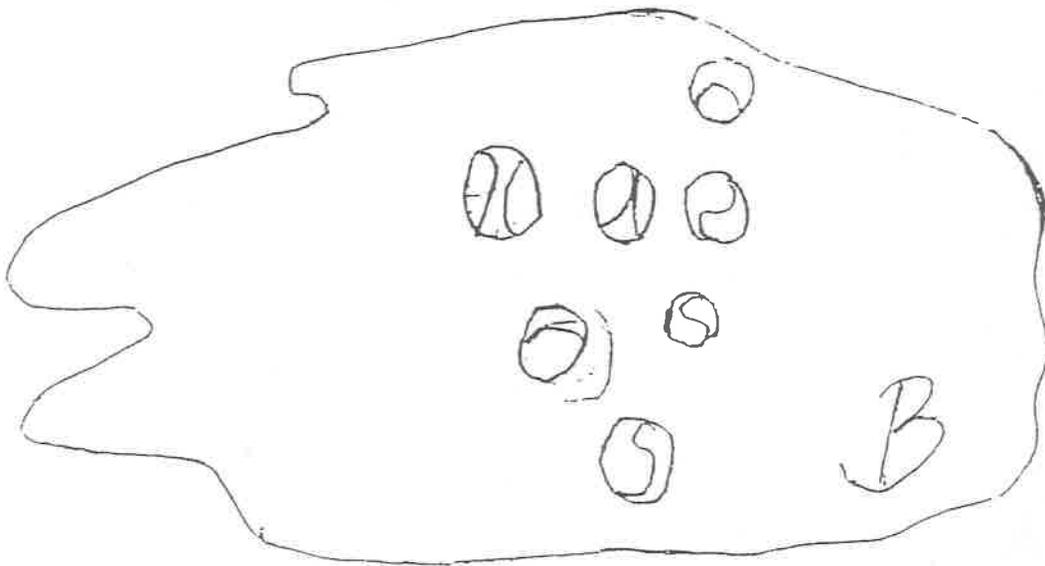
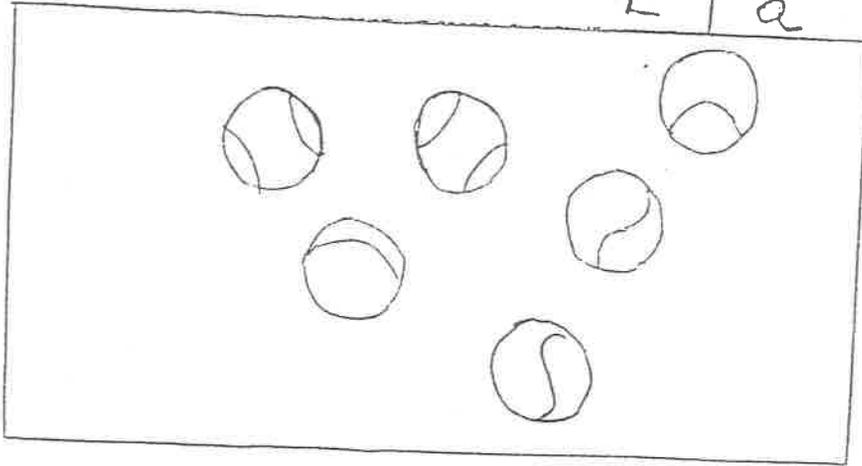
Mallely Soya And
Lemusosuna

NIVEL ALFABETICO

PRIMERA EVALUACION

NOMBRE DEL ALUMNO:

P a m E l a



PAMELA FLORES GUTIERREZ

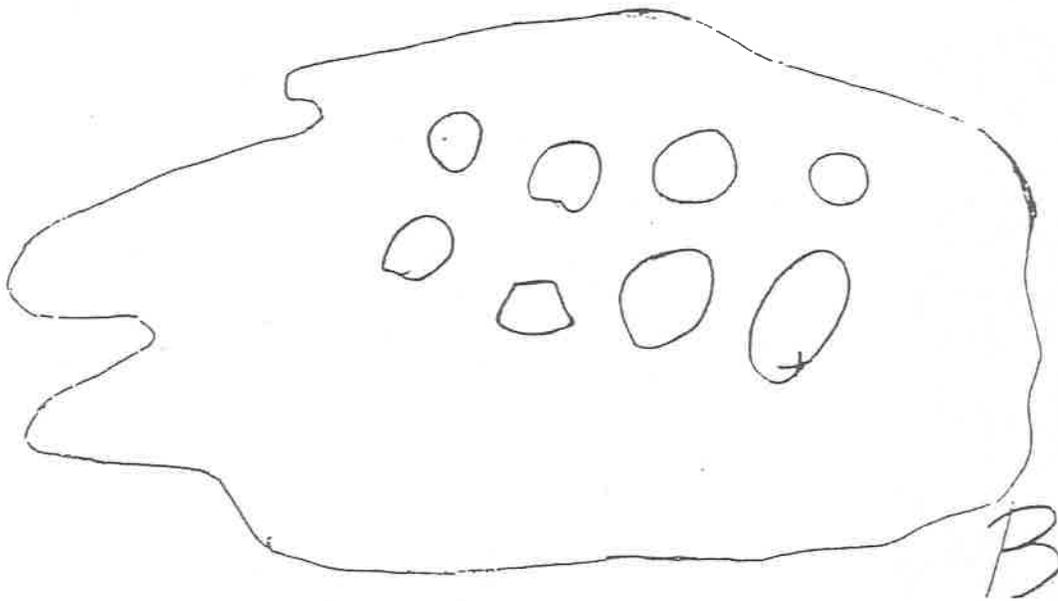
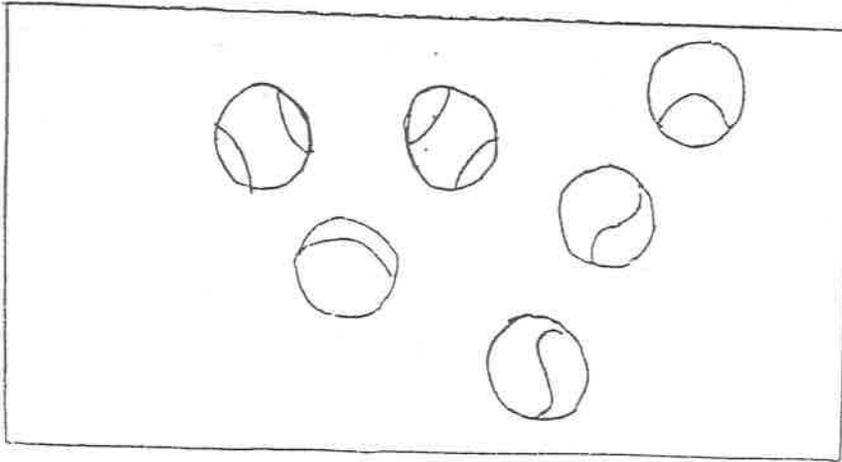
SEGUNDA EVALUACION

PAMELA FLORES CORTES

NIVEL ALFABETICO

PRIMERA EVALUACION

C
NOMBRE DEL ALUMNO:



PEDRO MARIO LOPEZ LIZARRAGA

SEGUNDA EVALUACION

Pedro Mario

LOPEZ

LIZARRAGA

PEDRO MARIO LOPEZ LIZARRAGA