

*Del. T. Ues
Surbato*



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD U. P. N. 252

106241

LA ADQUISICION Y COMPRESION DE LA
LECTO - ESCRITURA EN PRE-ESCOLAR DESDE
LA PERSPECTIVA PSICOGENETICA.

MARIA DE JESUS DE LA VEGA JARA
MARIA VERENICE CHAVEZ ZATARAIN
MARIA GUADALUPE SAIZA BAEZ

TESIS PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRE-ESCOLAR.



MAZATLAN, SINALOA, MEXICO 1993.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 252

TELEFONO 3-93-00

SOP

MAZATLAN, SIN.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

MAZATLAN, SINALOA

28 DE

SEPTIEMBRE

DE 19 93

C. PROFR. (A) PRESENTE: MARIA VERENICE CHAVEZ ZATARAIN
MARIA GUADALUPE SAIZA BAEZ,
MARIA DE JESUS DE LA VEGA JARA

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

"LA ADQUISICION Y COMPRESION DE LA LECTO--ESCRITURA EN PREESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA PSICOGENETICA".

opción: TESIS

A propuesta del Asesor Pedagógico C. Profr.(a) ANA MARIA MIRANDA MARTINEZ, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

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

ATENTAMENTE

PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES PROFESIONALES DE LA U.P.N. 25 B

M.C. ELIO EDGARDO MILLAN VALDEZ



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 252
MAZATLAN

c.c.p. El Departamento de Titulación.

EEMV/meqo.

I N D I C E

	Pag.
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I. LAS CORRIENTES EVOLUTIVAS DEL NIÑO.....	6
A. Los estadios de desarrollo según Piaget.....	6
1. Período Sensorio-motriz.....	6
2. Período preoperatorio.....	7
a. Subperíodo del pensamiento preconceptual...	8
b. Subperíodo del pensamiento intuitivo.....	8
3. Período de operaciones concretas.....	9
4. Período de operaciones formales.....	10
B. Los estadios de desarrollo según Wallon.....	11
C. Los niveles de desarrollo según Vigotski.....	14
CAPITULO II. LA FORMACION DEL SIMBOLO EN EL NIÑO.....	22
A. De la representación sensorio-motriz a la represen- tación simbólica.....	25
1. Representación sensorio-motriz.....	25
2. Representación preoperatoria: del símbolo al signo.....	35
3. Representación simbólica de orden operatorio..	38
CAPITULO III. EL LENGUAJE COMO PRACTICA SOCIAL.....	46
A. El lenguaje y el trabajo.....	46
B. El lenguaje y la actividad práctica.....	48
C. El lenguaje y la escuela.....	51

CAPITULO IV. EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN PREESCOLAR.....	53
A. Etapas del lenguaje en Preescolar.....	53
B. La metodología de la lecto-escritura.....	55
C. La génesis del lenguaje escrito.....	58
CAPITULO V. LA PSICOGENETICA Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTO- ESCRITURA.....	65
A. Las corrientes tradicionalistas y constructivistas.	65
B. Referentes teóricos de Jean Piaget.....	68
C. El enfoque psicogenético y la lecto-escritura.....	74
CAPITULO VI. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA COMPRESION..	78
A. Aprendizaje y comprensión.....	78
B. La comprensión práctica y teórica.....	80
C. Aspectos didácticos en la enseñanza de la lengua escrita.....	82
CAPITULO VII. LOS NIVELES EVOLUTIVOS DE LA ESCRITURA.....	85
A. La estructura de la escritura.....	85
B. El desarrollo de la escritura.....	86
CAPITULO VIII. LOS PROCESOS CONSTRUCTIVOS EN EL NIÑO PARA LA APROPIACION DE LA ESCRITURA DESDE LA PERS- PECTIVA PSICOGENETICA.....	91
A. La escritura y el contexto social.....	91
B. La transición del dibujo a la grafía.....	92
C. La escritura y la interaccion grupal.....	99
D. La interacción social y el lenguaje simbólico.....	102
E. La apropiación simbólica de la escritura.....	103

CONCLUSIONES.....	106
BIBLIOGRAFIA.....	111

I N T R O D U C C I O N

El presente trabajo pretende demostrar que la adquisición y comprensión de la lecto-escritura en preescolar desde la perspectiva psicogenética, permitirá que el niño logre aprender a leer y a escribir de una manera natural e interesante para él. Además tenemos la convicción de que si se le brinda al niño un ambiente alfabetizador donde se le estimule e interese por comenzar a descubrir la relación de la lengua oral y escrita, de tal suerte que el acercamiento de la lecto-escritura se convierta en un elemento de conocimiento con un verdadero significado para el niño.

El motivo por el cual escogimos el tema de "La adquisición y comprensión de la la lecto-escritura en preescolar desde la perspectiva psicogenética", es que consideramos que no se le da la debida importancia a la lecto-escritura en el nivel preescolar, ya que se desconoce el proceso por el cual el niño va ascendiendo al conocimiento de la lengua escrita, y se preocupa más por otras actividades y deja de lado la importancia que tiene la lecto-escritura en esta etapa, donde el niño va descubriendo y familiarizándose con ella. La educadora desconoce, en la mayoría de las veces, que el niño por estar inmerso en un mundo donde le rodea el lenguaje escrito, se interesa por éste y trata de interpretarlo. El fomentar actividades donde lea, escriba, interprete textos, etc., estimularán al niño para que vaya pasando de un nivel de

comprensión a otro, estos niveles son poco conocidos por las educadoras y, por lo tanto, no los toman en cuenta al momento de aplicar las actividades de lecto-escritura.

El propósito de esta tesis es que la educadora logre un acercamiento del niño a la lectura y escritura en este nivel educativo y propicie, asimismo, el enlace y continuidad en niveles posteriores. El presente trabajo está sustentado en la metodología de la investigación documental con la finalidad de ampliar la gama de alternativas con que se cuenta a fin de apoyar el trabajo en esta área; y descubrir sistemas del lenguaje oral y escrito por el niño, a partir de su propia acción.

En el nivel preescolar, la lengua escrita tiene como objetivo primordial favorecer las producciones espontáneas de los niños, aceptando las grafías que utilicen, sus maneras de representar el sistema de escritura; considerando que las formas particulares a través de las cuales los niños escriben antes de apropiarse del sistema convencional son características del proceso de aprendizaje, por lo cual, no sólo se enfatiza su aceptación sino la importancia de dichas escrituras, aunque la mayoría de los niños están rodeados de material escrito desde muy pequeños, la mayor o menor participación en actividades que impliquen la utilización del mismo, definirá en gran medida el grado de estructuración cognoscitiva que enlace para enfrentarse al aprendizaje de la lecto-escritura.

Si logramos que el niño de preescolar se acerque al aprendizaje de la lecto-escritura, estaremos logrando con ello proporcionarle conocimientos sobre métodos de estudio que serán un apoyo sólido para continuar con su preparación posterior.

El trabajo quedó estructurado en ocho capítulos:

En el capítulo primero se habla sobre los estadios de desarrollo en el cual se encuentra el período sesoriomotriz, es cuando no hay en el niño aún sentido de permanencia ya que el objeto existe mientras lo tenga a la vista y en cuanto éste desaparece deja de existir, también el período preoperatorio, el de operaciones concretas y el de operaciones formales.

En el segundo se habla sobre la formación del símbolo en el niño, esta capacidad representativa se manifiesta en diferentes expresiones de su conducta que implica la evocación de un objeto. Tales conductas están sustentadas por estructuras del pensamiento que se van construyendo paulatinamente e incorporando a otras más complejas para expresarse en formas más elaboradas de conocimiento.

En el tercero se describe el lenguaje como práctica social, la capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño a proveerse de auxiliares para la resolución de tareas difíciles, a vencer la acción impulsiva y a dominar su propia conducta.

El cuarto capítulo es sobre el desarrollo del lenguaje en preescolar; además se habla de una interacción que constituye

una fuente de conflictos, puesto que los niños utilizan sus propias hipótesis para asimilar la información del medio, y las pone a prueba al confrontarlas con las hipótesis de otros, no siempre idénticas a las suyas.

Para que los niños adquieran los principios lingüísticos, es necesario que aprendan la forma en que el lenguaje escrito se parece o difiere del lenguaje oral.

En el quinto se describe la psicogenética y la enseñanza de la lecto-escritura, donde la interacción sujeto-objeto es la tesis principal de Piaget, el conocimiento que se adquiere depende de la propia organización del sujeto y el objeto del conocimiento.

En el sexto capítulo se describe el aprendizaje de la lengua y la comprensión en donde los niños desarrollan su teoría del mundo y su competencia en el lenguaje mediante la comprobación de hipótesis experimentando con modificaciones y elaboraciones tentativas a lo que ya conocen. Por lo consiguiente, se considera que la base de todo aprendizaje es la comprensión.

En el capítulo séptimo se da a conocer los niveles evolutivos de la escritura en donde la estructura se inicia en el momento que el niño produce grafismos diferentes al dibujo para acompañar sus dibujos.

El capítulo octavo da a conocer los procesos constructivos en el niño para la apropiación de la escritura desde la perspectiva psicogenética, donde veremos algunas de las

características que van dándose en la comprensión del niño de la lecto-escritura; esto no es un proceso simple ni breve, para llegar a esa comprensión el niño debe de reconstruir el sistema, para apropiarse de él.

Deseamos que esto sea de utilidad en la noble tarea de formar personalidades positivas, valiosas que en futuro lleguen a construir un país con mayores recursos humanos que contribuyan en el desarrollo del progreso y a la consecución de mejores formas de vida basadas en la libertad y la justicia social.

CAPITULO I

LAS CORRIENTES EVOLUTIVAS DEL NIÑO

A. LOS ESTADIOS DE DESARROLLO SEGUN PIAGET.

1. PERIODO SENSORIO-MOTRIZ

El desarrollo del niño es un proceso temporal por excelencia, que se da por escalones sucesivos, en los que el niño va adquiriendo destrezas y habilidades que le permiten pasar de una etapa a otra, se consideran cuatro grandes períodos de desarrollo en las cuales el niño va evolucionando sus capacidades motrices, cognitivas y sociales que le permiten poco a poco ir comprendiendo el mundo que le rodea. Según Piaget, todos los niños presentan en el mismo orden, una serie de etapas cualitativamente distintas organizadas en períodos y subperíodos¹. El primer período que comprende de los 0 hasta los 24 meses que es el de la inteligencia sensorio-motriz, en este período se da la asimilación y acomodación.

El subperíodo de 0 al mes aproximadamente es en el que los usos de los reflejos es el punto de partida de sus conocimientos.

El subperíodo que comprende aproximadamente de uno a los 4 meses es en el que se unen nuevas experiencias donde aprenderá más el proceso de interacción con el objeto, que del mismo objeto.

¹ Leland C. Sveson Jean Piaget "Una Teoría Maduracional Cognitivo" p. 208.

En el subperíodo de 4 a 10 meses aproximadamente no hay en el niño aún sentido de permanencia ya que el objeto existe mientras lo tenga a la vista y en cuanto éste desaparece deja de existir.

En las acciones circulares terciarias de 1 a 1 y medio años el niño aún no puede retener en la mente el modelo a imitar que está ausente.

En la invención de nuevos medios, mediante combinaciones mentales, que es de 1 y medio a 2 años; en este momento es cuando se adquiere el lenguaje, amplía su mundo, ubica un objeto separado de su persona y lo recuerda en ausencia, es decir se inicia la descentración.

El primer período que es de los 0 hasta los 24 meses, que es el de la inteligencia sensorio-motriz, en este período se da la "asimilación y acomodación"². El niño integra datos nuevos al aprendizaje anterior almacenando información nueva, con esto modifica alguna actividad debido al ambiente que le rodea y de aquí el resultado final es la equilibración, que por lo general conduce a una mejor adaptación al medio.

2. PERIODO PREOPERATORIO.

Llega hasta los 6 años, en esta etapa es cuando aparece el simbolismo, la acción la sustituye por otro objeto.

²J. De Ajuriaguerra, "manual de psiquiatría infantil", p. 106.

a. *Subperíodo del Pensamiento Preconceptual (2 a 4 años aprox.).*

El niño conoce lo que percibe, no sabe de alternativas, el juego ocupa la mayor parte de las horas en que no duerme. El lenguaje es también un medio para su desarrollo, su pensamiento totalmente egocéntrico. El niño de esta edad utiliza preconceptos.

b. *Subperíodo del Pensamiento Intuitivo (4 a 7 años aprox.).*

En este período hay una mayor integración social.

"El lenguaje es lo que en gran parte permitirá al niño adquirir una progresiva interiorización mediante el empleo de signos verbales, sociales y transmisibles oralmente".³

El lenguaje es su principal arma, a esta edad su pensamiento consiste principalmente en la verbalización de sus procesos mentales, trata de adaptar sus nuevas experiencias a sus estructuras de pensamiento previas.

Le es difícil comprender dos ideas a un mismo tiempo.

El pensamiento intuitivo del niño le da conciencia rudimentaria.

"Wallon habla de un segundo estadio llamado emocional cuya existencia niega Jean Piaget".⁴

Para Jean Piaget, las actividades lúdicas del niño son su principal característica, en este estadio, en contradicción con esta opinión encontramos la de Wallon, que habla de un segundo

³Ibid. p. 106.

⁴Ibid. p. 124.

estadio llamado emocional en el cual éstas son las que rigen las actividades del niño, consideramos que esta opinión no es muy acertada, pues en nuestra experiencia docente hemos observado que el juego es la principal actividad del niño, aunque no hacemos a un lado la opinión de Wallon, porque lo emocional va vinculado al juego que es donde exterioriza sus emociones.

3. PERIODO DE OPERACIONES CONCRETAS.

De 7 a 11 años aproximadamente, las operaciones concretas son acciones mentales que se han convertido en internas en la mente. Gracias a las operaciones concretas los datos inmediatos pueden reestructurarse en nuevas formas mentales. El niño pasa de un pensamiento inductivo a otro deductivo. Cuenta con más claros puntos de referencia para explicar y comunicar sus pensamientos. En este período se da un avance en la socialización y objetivación del pensamiento "no se queda limitado a su propio punto de vista, sino que es capaz de coordinar los diversos puntos de vista y de sacar las consecuencias"⁵; en esta edad sí es posible que el niño opine sobre lo que observa y pueda realizar el una discusión sobre lo observado y sacar sus propias conclusiones, más aún todavía no puede razonar en enunciados verbales complicados o hipótesis, sino que esto lo podrá realizar durante la adolescencia.

⁵ Ibid. p. 109.

4. PERIODO DE OPERACIONES FORMALES.

De 11 años en adelante. Debido a la acción de las operaciones concretas, cada vez se va haciendo más compleja la información proveniente del medio, hasta hacer necesaria una reforma de estructuras. Las formas aisladas del pensamiento en las operaciones concretas se integran en un solo sistema y forman un todo estructurado. Este sistema total produce las operaciones formales. Es el comienzo del pensamiento abstracto que aparece casi parejo con la adolescencia. Se empieza a cristalizar la personalidad del individuo. Su pensamiento es hipotético-deductivo, sabe definir reglas y valores, formula hipótesis. En este período Piaget atribuye la máxima importancia al desarrollo de los procesos cognitivos y a las nuevas relaciones sociales que éstos hacen posible. "La principal característica del pensamiento a este nivel es la capacidad de prescindir del contenido concreto para situar lo actual en un más amplio esquema de posibilidades"⁶. El niño ya es capaz de formular hipótesis, afrontar problemas, puede ser más analítico y reflexivo que en el período anterior en el cual no podía razonar en situaciones complicadas ni realizar hipótesis. Por lo demás, el adolescente puede manejar ya unas proposiciones, incluso si las considera como probables las confronta, lo que le permite pasar a deducir verdades cada vez más generales.

⁶ Idem.

Jean Piaget no niega que las operaciones proposicionales vayan unidas al desarrollo del lenguaje, lo que facilita la formulación de hipótesis y la posibilidad de combinarlas entre sí.

Entonces, de esta manera, estamos frente a etapas o estadios y cada uno de ellos comprenderá un conjunto de aptitudes y capacidades que debe adquirir el niño para transformarse en adulto.

La escuela como institución de transformación, deberá de estar pendiente de no pasar de largo las características y necesidades de sus educandos, con el fin de favorecer el desarrollo integral del niño.

B. LOS ESTADIOS DE DESARROLLO SEGUN H. WALLON.

Wallon llama a la principal característica del recién nacido estadio impulsivo puro, en éste actúa en forma impulsiva, sin ejercer el menor control a la respuesta. Los límites del primer estadio no son precisos.

Para Wallon no aparecen otros estadios hasta que prevalezca un nuevo tipo de conducta, habla de un segundo estadio al cual denomina estadio emocional, que no necesariamente tenga que aparecer a los seis meses, sino a los tres o cuatro meses cuando aparecen las primeras manifestaciones de angustias, sonrisas, cólera, etc., Wallon dice que para él la emoción es dominante y organizadora en este estadio, cuestión que Jean Piaget niega

diciendo que la emoción en sí nunca es dominante, ni organizadora.

El niño establece sus primeras relaciones en función de sus necesidades elementales (que lo acunen o le vuelvan de lado, p.ej.), cambios que adquieren toda su importancia hasta los 6 meses. En este estadio, tanto como los cuidados materiales, el niño necesita muestras de afecto por parte de quienes le rodean.

Además de los cuidados materiales exigen el afecto. Según H. Wallon "La emoción domina absolutamente las relaciones del niño en su medio".

No sólo extrae unas emociones del medio ambiente, sino que tiende a compartirlas con su o sus compañeros adultos, pensamos que no es totalmente cierto que comparta las emociones porque el niño es egocéntrico, tanto en lo material como en lo emocional.

Wallon llama al tercer estadio Sensitivomotor o Sensoriomotor, coincide en parte con lo que dice J. Piaget ya que para él al nacer el niño no tiene conocimiento de la existencia del mundo ni de sí mismo. Sus modelos innatos de conducta se ejercitan en el medio ambiente y son modificados por la naturaleza de las cosas sobre las que el niño actúa. A lo largo de esta actividad, van coordinándose sus sistemas sensoriomotrices. Para Wallon aparece al final del primer año o al comienzo del segundo.

Wallon concede gran importancia a dos aspectos del desarrollo; el andar y la palabra, que contribuyen al cambio

total del mundo infantil. El espacio se transforma por completo al andar con el desplazamiento. En cuanto al lenguaje es una actividad espontánea, imitativa, éste se convierte en una actividad simbólica.

Wallon define la actividad simbólica como un objeto de representación (imaginada) y a su representación un signo (verbal) que ya es definitivo a partir de un año y medio o dos años.

Mientras dura el estadio proyectivo, el niño siente una necesidad de proyectarse en las cosas para percibirse a sí mismo. Esto significa que sin movimiento, expresión motora, no sabe captar el mundo exterior.

Wallon afirma que la función motora es el instrumento de la conciencia, sin la cual no existe absolutamente nada.

Wallon llama al quinto estadio como el del personalismo, reconoce su propia personalidad, llega a la "conciencia del yo" que nace cuando se es capaz de tener por mala una imagen de sí mismo.

Para él lo más importante es afirmarse como individuo autónomo, para lo que son válidos todos los medios a su alcance.

Haciendo tonterías u oponiéndose para llamar la atención es la reacción más elemental de ese nivel. Es importante comprender que para el niño significa que ha dejado de confundirse con los demás y que desea que éstos lo comprendan de ese modo.

La nueva vida social que forman al llegar a la edad escolar

le permiten entablar nuevas relaciones con su entorno.

Wallon recalca la importancia de los intercambios sociales para el niño en edad escolar primaria y los beneficios que le reportan. El trato favorece su desarrollo y el interés que, en el transcurso del tiempo, ha de tener por los demás y por la vida en sociedad.

Hay una importante etapa que separa al niño del adulto: La adolescencia, Wallon dice: el valor funcional de la adolescencia, coincidiendo con otros en la importancia de la adolescencia para el desarrollo humano. No hay que dejar pasar esta etapa sin interesar al adolescente en los valores, sin hacerle descubrir el deber de orientar la vida social hacia los valores espirituales y morales.

C. LOS NIVELES DEL DESARROLLO SEGUN VYGOTSKI.

El aprendizaje escolar está orientado a estimular los procesos internos del desarrollo, pero esta relación entre aprendizaje y desarrollo se ha planteado desde distintos puntos de vista, en esta ocasión tomaremos el de Vygotski, quien la separa en dos, una como una relación entre aprendizaje y desarrollo, y por otro lado, los rasgos específicos de esta relación cuando los niños alcanzan la edad escolar.

Toma como un punto de partida que el aprendizaje del niño comienza desde antes de la edad escolar, "todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre

una historia previa"⁷. No podemos pasar por alto esta afirmación que hace Vigotski, ya que si tomamos en cuenta que el niño comienza a desarrollar su inteligencia desde los primeros días de su vida y va acumulando sus experiencias e interiorizando por medio de la asimilación y acomodación para finalmente llegar a un equilibrio, en todo este proceso el niño va teniendo relación con el mundo que lo rodea a través de su contacto e integración con los objetos. Es así como va teniendo experiencias de cantidades, tamaños, color y utilidad de los objetos que lo rodean.

Desde que el niño realiza sus primeras preguntas, está aprendiendo, va asimilando nombres de objetos que hay en su entorno, el niño pregunta porque le interesa descubrir su mundo y comprenderlo, de esta forma se puede decir que aprendizaje y desarrollo desde los primeros días de la vida del niño están interrelacionados.

Considera que el aprendizaje se ha determinado en cierto modo al nivel evolutivo del niño, pero para poder descubrir la relación real del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje no se puede limitar sólo a los niveles evolutivos, por lo que delimita dos: en primer lugar el Nivel Evolutivo Real y el segundo como Zona de Desarrollo Próximo.

⁷ L. S. Vygotski. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona, Grijalbo, 1979. U. P. N. Antología Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar. p.295.

El Nivel Evolutivo Real es "el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo"⁸; esto es, que depende de las habilidades que tenga el niño para resolver un problema individual, ésta marcará su nivel evolutivo real ya que sólo lo que puedan resolver por sí mismos, indicará sus capacidades mentales, por medio de la aplicación de tests que contengan diferentes grados de facultad, observaremos cómo resuelve los problemas y con qué nivel de dificultad; de esta forma, se medirá el alcance de desarrollo mental del niño. Este nivel evolutivo no toma en cuenta que si al niño se le brinda ayuda de la forma como podría resolver el problema, mostrándole algunas alternativas o si iniciamos la solución y el niño la completa o si éste encuentra la solución con ayuda de otros compañeros, no logrando la solución por sí mismo no lo considera como indicador de su desarrollo mental. Lo que el niño no pueda resolver de forma independiente no es tomado en cuenta.

La Zona de Desarrollo Próximo que "no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el Nivel de Desarrollo Potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con

⁸ Ibid. p. 296.

otro compañero más capaz";⁹ en este nivel es tomado en cuenta cuando el niño no puede resolver los problemas de forma independiente y hay que brindarle ayuda, considera que en esta zona están todas las funciones que realiza el niño sin haber madurado todavía; pero que se encuentran en proceso de maduración, esta zona de desarrollo se caracteriza porque el desarrollo mental se encuentra en exploración en busca de un nuevo aprendizaje.

Este nivel evolutivo no dependerá de la edad cronológica del niño, ya que su desarrollo mental pudiera ser mayor o menor.

El nivel real de desarrollo define sólo las funciones que ya han madurado, el resultado final, se caracteriza porque el desarrollo mental es ya complementado.

De esta manera se puede ver que tanto los procesos ya terminados como los que están en evolución deben de ser considerados en la comprensión del curso interno del desarrollo del niño.

Este estado de desarrollo mental únicamente puede determinarse si se llega a una clarificación del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo.

A través de la práctica educativa vimos como los tests de diagnóstico de desarrollo mental no daban el resultado previsto ya que en ocasiones sus resultados no eran muy precisos, pues sólo toman en cuenta lo que el niño realiza en forma individual,

⁹ Ibid. pp. 395-396.

al respecto Vygotski considera a la Zona de Desarrollo Próximo como un concepto importante que aumentaría la efectividad y utilidad de los tests en la investigación evolutiva.

Si logramos una comprensión de esta Zona de Desarrollo Próximo reevaluaremos el papel que juega la imitación dentro del proceso de aprendizaje, ya que sólo se puede imitar aquello que ya hemos interiorizado según su nivel evolutivo.

La imitación así no sería una actividad mecánica, sino como un medio para desarrollar la inteligencia, para enseñar a resolver de modo independiente los problemas que se le presenten, a través de la imitación son capaces de realizar acciones que superen sus propias capacidades, en forma colectiva o bajo la guía de los adultos. Esta imitación juega un papel importante en el desarrollo de la inteligencia del niño, ya que ésta también va evolucionando con el proceso de desarrollo interno del niño.

Otro de los inconvenientes de la utilización de los tests fué que de esta forma los aprendizajes se orientaban hacia el desarrollo pasado, hacia los estadios evolutivos que ya estaban completados, resultando estos ineficaces. Este tipo de enseñanza no aspiraba a alcanzar un nuevo estadio en el proceso evolutivo sino que más bien lo va arrastrando.

La Zona de Desarrollo Próximo nos presenta una nueva alternativa de que el aprendizaje es sólo el que va adelante del desarrollo.

Un ejemplo de esto, es la adquisición del lenguaje, ya que el lenguaje en un principio nace con la necesidad del niño de comunicarse con las demás personas; luego, más tarde, se convierte en un lenguaje interno, que contribuye a preparar el pensamiento del niño, convirtiéndose en una función mental interna. Esto es, que el niño al comunicar una idea utiliza el razonamiento para argumentar sus propios puntos de vista, antes de que ésta se convierta en una actividad interna, cuya característica es que el niño empieza a percibir y a examinar la base de sus pensamientos.

Por estas observaciones, Piaget, llegó a la conclusión de que en el proceso de comunicación existe la necesidad de examinar y confirmar los propios pensamientos, lo cual es una de las características del pensamiento adulto y que la cooperación pone las bases en el desarrollo del razonamiento moral del niño, con respecto a esto se encontró que en un principio el niño se subordina a las reglas en un juego de equipo y más tarde es capaz de autorregular su comportamiento voluntariamente, convirtiendo este auto control en una función interna. Por lo que en la Zona de Desarrollo Próximo Vygotski ve a ésta como un rango importante del aprendizaje.

"El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos

procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño"¹⁰.

La Zona de Desarrollo Próximo considera que el niño a través de sus relaciones con otros niños y adultos y en especial en cooperación con un fin común, provoca un aprendizaje interiorizado en el niño.

Por esto, la Zona de Desarrollo Próximo, revelaría al educador que en el transcurso del aprendizaje escolar los procesos mentales siendo estimulados, se introducen en el interior de la mente de cada niño.

Vygotski considera la concreción como necesaria e inevitable, pero únicamente como apoyo para desarrollar el pensamiento abstracto y no como en sí misma y le da un lugar más importante a la imitación como método de enseñanza.

La hipótesis de este trabajo de Vygotski es que los procesos evolutivos no van acordes a los procesos de aprendizaje, sino por el contrario este proceso evolutivo va siguiendo al proceso de aprendizaje y es esta secuencia lo que se convierte en Zona de Desarrollo Próximo.

Otra de las aportaciones de la Zona de Desarrollo Próximo es rescatar la importancia de la enseñanza en el nivel preescolar, donde el niño va adquiriendo sus primeros aprendizajes aunque no logre un aprendizaje a nivel real, pero

¹⁰ Ibid. p. 300.

sí desarrolla las bases para aprendizajes futuros en la edad escolar.

CAPITULO II

LA FORMACION DEL SIMBOLO EN EL NIÑO

Alrededor de los dos años aparece, a partir de la representación sensorio-motriz, la representación simbólica. El pensamiento sensorio-motriz se mantiene en línea paralela con esta actividad simbólica. La función simbólica nace porque la imitación interiorizada, producto final del pensamiento sensorio-motriz, puede ser evocada en ausencia de las acciones que originalmente crearon las imitaciones. Piaget denomina a esta evocación "imitación diferida".

Las imitaciones diferidas hacen brotar imágenes, que son los símbolos que el niño utiliza para su pensamiento preconceptual. Sus símbolos-imagen son un conjunto de acciones, objetos y hechos que se relacionan entre sí de manera privada y exclusiva.

El uso del lenguaje llega a ser posible en virtud de la función simbólica. Los dos sistemas de símbolos, el conjunto de imágenes del niño y el lenguaje, no se prestan mutuo apoyo en un principio. En su organización, el lenguaje es conceptual y no representativo, en tanto que los símbolos del niño están íntimamente referidos a sus orígenes sensorio-motrices. Se desarrolla el preconcepto, que es "intermedio entre el símbolo-imagen y el concepto propiamente dicho". Los preconceptos son representaciones que no presentan ni auténtica

generalidad ni auténtica individualidad, sino que fluctúan constantemente entre los dos extremos.

La naturaleza exclusivamente personal de las representaciones del niño durante estos años limita su uso en su contexto social, que es el caso de las representaciones expresadas en el lenguaje. Cuando el niño no responde al pensamiento de los demás, ello se debe en gran parte a su incapacidad de acoplar tales pensamientos en el suyo propio.

Lo que un poco a la ligera podríamos llamar su egoísmo, es, en parte, una medida de su incapacidad para pensar en otro punto de vista que no sea el suyo. El pensamiento preconceptual muestra propiedades como transducción, sincretismo y egocentrismo.

Por lo que se refiere a la representación del espacio, su comprensión está limitada al registro sensorio-motriz de la actividad física desarrollada al discurrir su vida entre objetos concretos de su medio y al manipular dichos objetos.

El espacio, concepto invisible e intangible, no tiene propiamente existencia. Para él, el espacio está incluido en las figuras de las cosas, en la proximidad, separación, continuidad, no puede representar grupos de objetos más que como los ve. Reconoce un objeto desde una perspectiva distinta a la normal solamente si tiene de él un registro sensorio-motriz completo.

Los grupos distantes de objetos o escenas no tienen permanencia de forma, y son contemplados como nuevos y

diferentes cuando se practica tal operación desde una perspectiva distinta a la habitual.

Igualmente, el tiempo, como concepto invisible e intangible que es, no tiene para él ningún significado. No obstante ciertas clases de experiencias presentan connotaciones temporales. Reconoce el ritmo de su vida diaria. Son referidas en secuencia las comidas, el juego, el sueño, claridad y oscuridad, la presencia o ausencia de su padre en la casa.

Existe "duración" de un acontecimiento en virtud de la actividad sensorio-motriz desarrollada con el fin de seguir el movimiento. "Del reflejo a la inteligencia sensorio-motora se encuentran estas dos constantes funcionales; más tarde ocurrirá lo mismo con la representación elemental y la operación racional"¹¹. El niño a esta edad no tiene conciencia del yo y del no yo; de lo que forma parte de él mismo y de lo que forma parte de su entorno. El punto de partida de sus conocimientos son los modelos innatos de su conducta, como la succión, presión y su tosca actividad corporal.

No tiene sentido de permanencia; es decir, mientras tenga a la vista el objeto existe, y en el momento que desaparezca deja de existir para él.

Su pensamiento se encuentra circunscrito a sus experiencias sensorio-motrices y es de su exclusividad, las experiencias

¹¹ Jean Piaget, La Formación del Símbolo en el Niño. p.174.

ajenas no le sirven, ni las comprende.

En el momento que adquiere el lenguaje amplía su mundo, y el dominio de la caminata lo conduce a otra dimensión del mundo, así a los dos años ya ubica un objeto separado de su persona y lo recuerda en ausencia, es decir se inicia la descentración.

A. DE LA REPRESENTACION SENSORIOMOTRIZ A LA REPRESENTACION SIMBOLICA.

1. REPRESENTACION SENSORIOMOTRIZ.

El desarrollo sensoriomotriz puede explicarse de acuerdo con estos seis subperíodos sucesivos de organización:

De 0 a 1 mes aproximadamente. Uso de los reflejos:

Prevalecen las fases sensoriomotrices. En el primer mes de vida predomina la ejercitación de los reflejos que son continuación de las actividades prenatales de desarrollo. En esta edad la individualidad del niño se expresa por medio del llanto, la succión y las variaciones del ritmo respiratorio. De esta forma, se configura la iniciación del desarrollo de la personalidad.

La adaptación, un proceso que comienza con estas primeras variaciones de los reflejos y con un repertorio cada vez más nutrido de la conducta. Primero implica una asimilación generalizada, en la que el niño va incorporando cada vez más



elementos de su medio ambiente. Esta incorporación no es selectiva, en ella van todos los estímulos a los cuales su equipo sensorial puede responder. La repetición y la experiencia secuencial preparan esta generalización rudimentaria y una asimilación por reconocimiento.

La generalización de las experiencias prácticas, táctiles o visuales constituyen un ordenamiento e inician un proceso de diferenciación en el medio en el que el niño interactúa.

El niño desde que nace se encuentra en un período de marcado egocentrismo. Adopta (asimila) su medio de acuerdo a sus propias demandas orgánicas. Experimenta con todos los objetos de conocimiento a su alcance para su satisfacción. Inicia pautas generales de organización de la conducta que son fundamentales para su proceso de desenvolvimiento en la vida.

De 1 mes a 4 meses aproximadamente. Reacciones Circulares Primarias:

Cuando los movimientos voluntarios reemplazan paulatinamente a la conducta refleja por un proceso de maduración, se inicia el segundo subperíodo, debe alcanzar una madurez neurológica y es aproximadamente a los dos meses cuando el niño adquiere las primeras habilidades por medio de la repetición habitual de acciones desencadenadas casualmente.

Los modos de conducta típicos (llamados esquemas de conducta), como la succión y la prensión son aplicados a

elementos del mundo exterior en una forma progresivamente más amplia, y pueden ser interpretadas como actos psicológicos de asimilación. La repetición de la conducta es ahora una respuesta deliberada al estímulo reconocido de una experiencia previa, o de respuestas adquiridas accidentalmente, como aferrar o empujar algo.

Estas conductas se convertirán en nuevos hábitos sensoriomotrices.

Las reacciones se vinculan estrechamente con el ambiente que las estimula y provoca la repetición, y más cuando ésta es en forma secuenciada. Comienza con estas experiencias un nuevo ciclo, al responder en forma voluntaria a la estimulación de la palma de la mano y aferrar el objeto, se convierte en una conducta cognoscitiva que Piaget denomina Reacción Circular Primaria, aludiendo a la asimilación de una experiencia previa y al reconocimiento del estímulo, que desencadena la reacción y junto a ella, aparece el proceso de acomodación. Se produce una síntesis de la asimilación y la acomodación, que en esencia constituye la adaptación.

Por sencilla que sea la reacción circular primaria, implica una organización, un esquema, que es la pauta establecida de una unidad psicológica significativa y repetible de conducta intelectual.

El pequeño, en proceso de crecimiento, puede utilizar ahora nuevas funciones sensomotrices. La visión será experiencia

continua; la succión, la prensión y la audición le aportan experiencias con pautas de reacción circular, recientemente desarrolladas.

Dos nuevas áreas de organización se presentan: Primero, una idea de causalidad en forma de reconocimiento temprano de la secuencia de los hechos (alimento, como extensión de la succión) siendo el primer sentido de la relación causal en el niño, una conexión difusa entre una acción por una parte y un resultado por la otra sin que exista la comprensión de la relaciones espaciales o de los objetos intermedios. Segundo, una idea de espacio-tiempo encuentra su nacimiento en la seriación de los hechos experimentados; aunque por algunos años más, el niño siente toda seriación como un presente prolongado.

El niño poco a poco reconoce acciones de su ambiente e incorpora nuevas experiencias, pero aún es incapaz de diferenciar entre estímulos externos e internos, ya que cada uno representa un ambiente separado y no es capaz de asimilarlos al mismo tiempo.

Las nuevas experiencias se tendrán mediante su acostumbrado repertorio de actividades sensoriales (succionar, tocar, ver, etc.) aprendiendo más del proceso de interacción con el objeto, que del mismo objeto.

De 4 a 10 meses aproximadamente. Reacciones circulares secundarias:

Existe una combinación de las reacciones circulares primarias con una reacción secundaria que lo lleva más allá de su actividad básicamente orgánica, continúa desarrollando formas familiares de experiencia. Su aparato sensoriomotor es capaz de incorporar (conocer) sólo los hechos a los cuales se ha acostumbrado, siendo objetivo fundamental de su conducta la retención y no la repetición, esforzándose para lograr que duren los hechos, por crear un estado de permanencia. Este esfuerzo determina un ulterior conocimiento del ambiente y la acomodación al mismo.

Las nuevas reacciones circulares secundarias, repiten y prolongan las reacciones circulares primarias. El niño combinará en una sola experiencia las visuales, táctiles u otras que antes se presentaron en su mente con carácter aislado. Basándose este proceso intelectual de combinación, en la visión como coordinadora fundamental.

La mayoría de los fundamentos de la futura comprensión cognoscitiva, se adquieren a partir de este momento del desarrollo, que puede resumirse así:

- El niño reacciona ante objetos distintos, aunque todavía cree que los fines y los medios son uno, comienza a diferenciar entre causa y efecto.

La evaluación cualitativa y cuantitativa se basa en experiencias simples de "más o menos" sonidos de una sonaja.

- Las reacciones diversas, así como las pautas de las respuestas, se reúnen por último en una secuencia de acción unificada.

- La noción espacio-tiempo se inicia superficialmente, en la medida en que adquiere somera idea de un "antes" y un "después" de cada secuencia de acción.

- El reconocimiento de cierto estímulo como la presencia de la madre, forma parte de una secuencia de acción global (satisfacción de necesidades) provoca el empleo de símbolos, y es también la iniciación de un sentido del futuro.

La iniciación en el reconocimiento de símbolos, la rudimentaria noción del tiempo y el aumento de la acomodación acentúan los aspectos intencionales de la conducta infantil que empieza a delimitarse.

La imitación comienza con la repetición de reacciones circulares primarias y secundarias adquiridas. La imitación aparece después de la integración de esquemas, como la visión, audición, prensión, etc. No será posible que imite nada, él no ha asimilado como hacerlo.

El juego, es difícil describirlo en su comienzo, pero una vez que ha aparecido se revelan sus antecedentes en la repetición de las actividades circulares y en la adquisición de

nuevas habilidades. El juego se inicia cuando un individuo repite una acción, como el gozoso desempeño de una conducta comprendida. Hay que observar que el juego forma parte de las actividades del niño a partir del tercer estadio sensoriomotriz.

El afecto es una función que se desarrolla parcialmente de la inteligencia. En los primeros meses tiene un significado relacionado con las sensaciones placenteras o displacenteras en función de la satisfacción de sus necesidades. Piaget atribuye la preferencia y la dependencia inicial del niño respecto de la persona que le otorgue los cuidados maternos al simple deseo de permanencia afectiva, sin localización.

La relación afectiva dirigida a determinadas personas, al inicio no se da en la mente del niño, debido a que carece del principio de pertenencia, ya que cree en un objeto mientras está presente y deja de tener conciencia del mismo, una vez que ha salido de su ámbito de percepción.

De 10 meses a un año aproximadamente. Coordinación de esquemas secundarios:

Durante este subperíodo, el infante utiliza logros de conducta anteriores como bases para incorporar otras, haciendo cada vez más amplio su repertorio, debido a la movilidad del niño que le permite orientar sus intereses, hacia un ambiente que hasta entonces estaba muy limitado.

Ahora realiza experiencias con objetos nuevos, prueba y

experimenta nuevas maneras de manejarlos.

En este momento del desarrollo, la conducta de base en el ensayo y el error, el niño utiliza anteriores formas de conducta de modos diferentes, y selecciona los resultados más útiles, para la consecución de los objetivos deseados. Este período de adaptación es resultado de la experiencia casual. La capacidad de reconocer algunos signos y de anticipar respuestas apropiadas para los mismos, crea en el niño un sentido de independencia respecto de la acción mediante la observación, para comprender lo que está fuera de su actividad inmediata.

Así, si contempla como rueda una pelota, puede responder con expresión complacida, con gritos, la palabra adiós, puede significar que alguien se retira, que él irá a dar un paseo, algo se aleja o ha desaparecido.

De un año a un año y medio aproximadamente. Reacciones circulares terciarias producto del descubrimiento de nuevos medios de experimentación activa:

Durante este subperíodo los procesos acomodativos del niño, proporcionan un mayor equilibrio a los procesos que al principio no eran más que asimilativos.

El niño continúa gran parte de sus actividades cotidianas incluidas la progresión de las reacciones primarias, secundarias y terciarias, como repetición cíclica de procesos anteriores, más las cualidades adquiridas recientemente. Como si el niño se

dijera a sí mismo "ensayaré" ahora de "otro modo". Piaget localiza en esta repetición cíclica, las raíces del juicio racional, y en definitiva del razonamiento intelectual.

Es un avance intelectual el mérito de esta repetición cíclica.

El niño puede ingresar ahora en una secuencia de acción en un punto cualquiera, sin reproducir la secuencia en su totalidad.

Cuando el niño sabe que los objetos son independientes de su secuencia de acciones, se interesa más por el ambiente. Piaget observa que los indicios sensoriales, y la conciencia perceptiva constante, constituyen adquisiciones diferentes.

Los indicios o señales sensoriales, no siempre garantizan la conciencia de esa misma percepción. Y mientras no alcance este nivel de desarrollo, el niño no estará en condiciones de formar un concepto inicial.

El conocimiento de los objetos como tales y sus relaciones, lleva al conocimiento de relaciones espaciales como, por ejemplo, llenar y vaciar huecos con otros más pequeños, o introducir objetos de distintas formas a las aberturas correspondientes, son experimentos típicos de niños de esta edad.

Las reacciones primarias y secundarias son componentes esenciales en la formación de hábitos. Sin embargo, a partir del segundo año de vida, el aumento de procesos acomodativos permite un avance para los hábitos antes establecidos, debido al medio

externo que impone ampliación continua de las reacciones del sujeto, una nueva experiencia modifica las anteriores. Por ello, los hábitos adquiridos se superponen a los esquemas reflejos y, los de inteligencia, a los hábitos adquiridos.

En el niño la capacidad de imitar depende de la acomodación sistemática y se debe a que aún no puede retener en la mente el modelo de imitar, que está ausente. Estas acciones lo conducen al juego como función expresiva del niño en desarrollo y este juego consiste en la repetición de la conducta aprendida en forma satisfactoria; sin pretender ningún concepto especial el niño juega a acostarse, a dormir y no por el concepto de la hora de ir a la cama.

El juego se encuentra cada vez menos comprometido con el contexto del medio existente, se inicia un sentido sólo para el ámbito del mundo simbólico y personal del niño.

De un año y medio a dos años aproximadamente. Invención de nuevos medios mediante combinaciones mentales:

Las expresiones sensoriomotrices reales pasan a un nivel más elaborado, el expresar "mediante combinaciones mentales" nos da un avance de conducta intelectual, dándose un puente hacia la siguiente fase de desarrollo.

El niño ahora inicia sus acciones en forma definida y formula normas que consolidan sus respuestas y que dan lugar a una nueva forma de conducta. Estos primeros indicios de

operaciones mentales aparecen como frutos de la intuición. El niño basa su conducta nuevamente en experiencias previas.

Hasta aquí el niño ha limitado el conocimiento de su medio únicamente a sus secuencias de acciones, pero una nueva adquisición poco a poco se manifiesta; la capacidad de percibir un objeto separado de sí mismo y recordarlo, aún en su ausencia.

Empieza a relacionarse con el objeto con nuevos actos, pero sin percibir en realidad todas sus propiedades teniendo una imagen del objeto por una sola propiedad, debido a que requiere de un nivel distinto de madurez intelectual para recordar cada cualidad del objeto. Ya ha comenzado a prever la acción, gracias a su capacidad de responder a los estímulos y con la adquisición de las imágenes retenidas y la de relacionarlas con experiencias anteriores, comienza a formar imágenes propias, es decir, piensa. Ahora también puede comprender otros objetos sin previa experiencia con los mismos.

2. REPRESENTACION PREOPERATORIA: DEL SIMBOLO AL SIGNO.

La asimilación representativa se caracteriza por el hecho de que los objetos no perceptibles actualmente, a las cuales es asimilado el objeto percibido, son evocados gracias a significantes que los actualizan. La representación nace de la unión de significantes que permiten evocar los objetos ausentes por medio de un juego de significaciones que los relaciona con los elementos presentes. Esta conexión específica entre

significantes y significados constituye lo característico de una función nueva que sobrepasa a la actividad sensoriomotora, y que se puede denominar de manera amplia, función simbólica.

Los niños en esta etapa se caracterizan porque el niño es capaz de evocar el objeto en ausencia de ellos, por ejemplo si el niño ve un caballo va a representarlo con un palo de escoba, para él puede ser un caballo. De la unión del significante que es el caballo y el significado que es el palo de escoba, constituye la característica de una función nueva que se denomina la función simbólica. Es esta función lo que hace posible la adquisición del lenguaje o de los signos colectivos; pero sobrepasa ampliamente a la sola función del lenguaje puesto que alcanza también al campo de los símbolos por oposición a los signos.

En el período preoperatorio, la función simbólica se desarrolla desde el nivel del símbolo hasta el nivel de signo. Los símbolos son signos elaborados individualmente sin ayuda y generalmente comprendidos sólo por el mismo niño.

Los signos son socializados y no individuales están compuestos de significantes arbitrarios en el sentido de que no existe ninguna relación con el significado y son establecidos convencionalmente según la sociedad y la cultura.

En nuestra práctica docente se observa cómo el niño al realizar sus juegos imita, por ejemplo: la comidita, la casita, al papá, a la mamá, etc., la imagen no es un elemento extraño

que viene a intercalarse en un momento dado en el desarrollo de la imitación; sino que es una parte integrante del proceso de la acomodación imitativa, imitación interiorizada resultado de la imitación exteriorizada.

Una de las formas en que el niño se manifiesta son los símbolos y a través del dibujo. Impedirle que realice esta actividad es tanto como evitarle que avance su pensamiento. Cuando el niño se le deja que realice libremente un dibujo traza rayas en diferentes posiciones, bolas, etc., podemos verlo desde nuestro punto de vista como algo que no tiene significado, pero sabemos que para el niño sí lo tiene, sabe lo que hizo, al preguntarle "¿qué hiciste?", rápidamente nos dice que expresó.

Otra de las manifestaciones del manejo del símbolo individual se da en el juego simbólico, el cual es una de las expresiones más notables y se caracteriza por su acentuado carácter egocéntrico.

La imitación es otra de las características de este segundo período; es representativa. El pensamiento egocéntrico se caracteriza por sus centraciones; es decir, que en lugar de adaptarse objetivamente a la realidad, asimila la acción propia. Esta realidad deforma las relaciones según el punto de vista de éste. De ahí proviene el desequilibrio entre la asimilación y la acomodación.

Esta capacidad representativa se manifiesta en diferentes expresiones de su conducta que implica la evocación de un

objeto. Tales conductas están sustentadas por estructuras del pensamiento que se van construyendo paulatinamente e incorporando a otras más complejas para expresarse en formas más elaboradas de conocimiento.

Se pueden distinguir claramente como expresiones de esta capacidad representativa la imitación en ausencia de un modelo, el juego simbólico en el cual el niño representa papeles que satisfacen las necesidades afectivas e intelectuales de su yo.

3. REPRESENTACION SIMBOLICA DE ORDEN OPERATORIO.

Hacia los 7 u 8 años, se alcanza el equilibrio permanente entre la asimilación y la acomodación ya que en este momento el pensamiento se adapta en el plano de las operaciones concretas que es cuando se puede decir que existe una reintegración real del juego y de la imitación en la inteligencia.

Hacia los 11 ó 12 años en el terreno de las operaciones formales es cuando finalizan las últimas formas de juego simbólico y comienza la adolescencia.

Durante este período, la imitación se vuelve refleja, por lo que depende de los fines perseguidos por la inteligencia dándose una transformación progresiva digna de mencionarse.

En un principio la imitación y el desarrollo de la inteligencia se relacionan en una acomodación de esquemas asimiladores, donde el niño sólo se limita a reproducir los sonidos o gestos conocidos, todo se diferencia progresivamente

de la asimilación, quedando bajo la dependencia de ésta y no es sino una manifestación de la inteligencia sensorio-motora.

En la imitación representativa se presenta una máxima diferenciación en este nivel, el niño reproduce todos los modelos que registra sin reflexionar, la selección depende de razones afectivas.

En el final del período egocéntrico es cuando logra diferenciar su punto de vista del de los demás y es más resistente a las sugerencias de otros, es cuando el proceso de la reflexión abarca a la imitación misma que se reintegra en la inteligencia.

A partir del período representativo, la imitación es propiamente representativa, es una imitación interior o imaginación reproductiva, la cual sigue una evolución disociada de la actividad perceptiva, desplegándose por sí misma, fortaleciendo imágenes como "significantes", al juego simbólico y al pensamiento, para después reintegrarse poco a poco en la inteligencia como tal.

Esta transformación se puede apreciar en los dibujos que realiza el niño, ya que el niño sólo dibuja para representar objetos, en cambio un niño del estadio operatorio, integra sus dibujos con finalidades intelectuales más amplias, no por esto se puede pensar que el desarrollo del pensamiento, en el sentido operatorio, la imitación sufra una regresión o la acomodación se retraiga, sino por el contrario, es la inteligencia la que se

amplía constantemente.

Comprenderemos esto si pensamos que la actividad inteligente es un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, y la imitación se reintegra dentro de la inteligencia, ya que en un principio había un desequilibrio con relación a la asimilación, esto es, en los comienzos del período representativo, tendiendo a reequilibrarse con relación a ella.

Esto es a grandes rasgos cómo el niño va pasando de una imitación exterior e interiorizada en el período sensorio-motor, a una imitación interior o imaginación reproductiva en el período representativo, para que finalmente en el operatorio, la imitación se reintegra de manera continua en la inteligencia por la equilibración gradual entre la actividad acomodativa con la asimilación, dándose una extensión general del dominio de la inteligencia.

En la evolución del símbolo lúdico se señala una reintegración complementaria y con relación a la actividad asimilativa en el trabajo intelectual, por equilibración evolutiva con la acomodación.

En un principio, en el período sensorio-motor, el juego no es sino una prolongación de las adquisiciones debidas al desarrollo de la inteligencia.

En el período representativo, en un comienzo, el juego simbólico se aumenta de manera autónoma, existiendo una discrepancia espaciosa durante toda la primera infancia.

Con la aparición de las primeras operaciones concretas entre los siete u ocho años, el juego simbólico se cambia en el sentido de ir adecuando progresivamente de los símbolos a la realidad simbolizada, en donde se hace una reducción del símbolo a la imagen simple.

De esta forma se va transformando el juego simbólico en juego de construcción donde el objeto construido simboliza ya al objeto representado, con una similitud correspondiente a la del dibujo, o sea, que lo toma convencionalmente como representación de un concepto.

Al restituirse el juego simbólico en la inteligencia, se logra una reducción del espacio del símbolo, de su naturaleza deformante, no disminuye en nada la actividad formadora de éste.

Así como la disminución de la imitación exterior no limita la actividad acomodadora, la reintegración del juego simbólico no limita la actividad formadora del símbolo, ya que la imaginación creadora no disminuye con la edad, sino que ésta es la principal actividad asimiladora en estado de espontaneidad y que con los progresos correlativos de la acomodación se reintegra poco a poco en la inteligencia, ampliando su proporción.

El equilibrio se extiende entre los procesos asimiladores y acomodadores, lo que explica la transformación gradual del juego y la imitación, y que se acompañe de un equilibrio más amplio y estable donde el espíritu busque asimilar y acomodarse a la vez,

dándose un pensamiento adaptado.

Para lograr este equilibrio en un principio en los comienzos de la representación, existe un desequilibrio de la asimilación y de la acomodación, implicando con esto una diferenciación entre la estructura semi-imitativa y semi-simbólica del pensamiento preconceptual, en este.

Más adelante el equilibrio progresivo "conduce a la ampliación de la inteligencia que integra en su seno a la imitación y la construcción lúdica o espontánea y la estructura en el sentido de una coordinación permanente entre los procesos asimiladores y acomodadores"¹², siendo esta coordinación en equilibrio lo que da el pensamiento operatorio.

En este período operatorio se hace necesario que el pensamiento del niño sea reversible para que éste pueda percatarse de que un hecho tiene múltiples perspectivas, esta reversibilidad es un producto del equilibrio entre la asimilación y la acomodación. La reversibilidad presenta al niño la posibilidad constante de retornar al punto inicial de la acción efectuada internamente, y viceversa, dando como resultado, que el pequeño alcance un nivel de pensamiento operacional, que es la capacidad mental de ordenar y relacionar las experiencias obtenidas como un todo organizado.

Este pensamiento permite al niño tener acceso a un sistema

¹² Ibid. p. 394.

de operaciones como lo son las operaciones elementales de aritmética, seriaciones y encajamientos lógicos etc., pueden ser comprendidos como un conjunto de transformaciones objetivas que se vuelven presentes, sucesivamente por la experiencia mental.

El equilibrio entre la acomodación y la asimilación aseguran la reversibilidad, creando la operación como tal o como acción que se convierte en reversible, ya que mientras la acomodación por sí sola es irreversible, ya que está sometida a las modificaciones de la realidad en un único sentido y sin asimilación, el camino de retorno sería un nuevo camino. La asimilación por otro lado por sí sola, también es irreversible porque sin la acomodación correlativa altera a su objeto en función con las transformaciones de lo real, y mientras que la acomodación debe de tomar en cuenta tanto a los objetos anteriores como ulteriores.

En este período la acomodación operatoria se libera de toda influencia representativa al relacionarse con las transformaciones como tales y no con la forma de presentar las cosas separadas y que permanecen en el mismo lugar o estado. La asimilación operatoria por su parte prolonga la asimilación intuitiva, y ésta prolonga a su vez a la asimilación preconceptual.

El pensamiento del niño pasa de un modo inductivo a otro deductivo. En sus operaciones mentales, su razonamiento se basa ahora en el conocimiento de un conjunto más amplio y en la

relación lógica que hay en él y los conjuntos que lo formaron, descubre explicaciones que se relacionan con los objetos y los hechos y su mundo pasa de lo mágico a lo científico.

"La evolución de su pensamiento, es pues un equilibrio progresivo entre la acomodación imitativa y la asimilación y esto a través de estadios sucesivos, a pesar de que el juego y la imitación evolucionan correlativamente en el sentido de su reintegración o complementaria"¹⁹ Las consecuencias de esta evolución marca que su pensamiento ya no parte de lo concreto a lo abstracto, si no que parte de la teoría a la hipótesis al establecimiento de verificaciones reales. El niño tiende a pensar y razonar con proposiciones más que con símbolos, ya que la deducción lógica es un nuevo instrumento.

Ahora el niño cuenta con más claros puntos de referencia para explicar y comunicar sus pensamientos, sus experiencias ya no son el centro de su vida sino forman parte de ella, ahora trata de entender normas diferentes de conducta social, el juego y la conversación dejan de ser medios primarios de autoexpresión para comprender el mundo físico y social; las consecuencias de esta evolución marcan que su pensamiento ya no parte de lo concreto a lo abstracto, sino que parte de la teoría o hipótesis al establecimiento de verificaciones reales. El niño tiende a pensar y a razonar con proposiciones más que con símbolos, ya

¹⁹ Ibid. pp. 395-396.

que la deducción lógica es un nuevo instrumento.

En esta etapa final los procesos de asimilación y acomodación se encuentran en equilibrio integrándose como procesos que funcionan sistemáticamente, son considerados como la parte esencial del funcionamiento humano.

CAPITULO III

EL LENGUAJE COMO PRACTICA SOCIAL

A. EL LENGUAJE Y EL TRABAJO.

El hombre sin el trabajo, sin la experiencia de la creación de los primeros instrumentos, nunca habría podido desarrollar el lenguaje como imitación de la naturaleza y como sistemas y señales para representar actividades y objetos, es decir, como abstracción.

Mediante el trabajo el hombre se enfrenta con la naturaleza como un ser activo, y ésta a la vez como objeto para él. Una cosa natural sólo se convierte en objeto cuando es un instrumento de trabajo, por lo que se establece que la relación sujeto-objeto surge con el trabajo.

Con el trabajo colectivo, el hombre fue elaborando gradualmente un signo, un medio de expresión para esta actividad, signo que surgió del mismo proceso, que tenían una función organizadora dentro del grupo ya que los primeros signos-palabras fueron cantados, signos de mando para poner al grupo en acción ya que significaban lo mismo para todos. Por lo que se establece que los medios de expresión lingüística tenían poder sobre el hombre y la naturaleza. El lenguaje no sólo permitía coordinar la actividad humana de modo inteligente, describir y transmitir la experiencia, mejorando también singularizar los objetos atribuyéndoles determinadas palabras,

sacándolos con ello del protector anonimato de la naturaleza y poniéndolos bajo control del hombre.

El "nombre" dado a un objeto significa que está marcado, diferenciado de los demás objetos, librado al poder del hombre; esto significa que una evolución continua ininterrumpida lleva a la fabricación de instrumentos a la marca, la señalización y a la toma de posesión de éstos (como una muesca o un ornamento primitivo); y por lo consiguiente, a su denominación; con la atribución de un nombre todos los miembros podrían reconocerlos y apropiarse de ellos.

El hombre al crear instrumentos estandarizados le resultó necesario darles un signo específico o nombre. Cuando se imita una y otra vez un instrumento estándar se produce algo nuevo, las imitaciones hechas para que se parezcan entre sí contienen el mismo prototipo; con su función, su forma y su utilidad para el hombre; aparece y reaparece una y otra vez.

Muy claro el ejemplo que nos dice que cuando el hombre prehistórico abstraigo de muchas hachas individuales la cualidad común a todas ellas, la de ser un hacha, con ellas estaba formando un nuevo concepto, el de hacha.

Como es sabido, el hombre mediante la creación de los instrumentos se apropió de un sinnúmero de objetos. El trabajo permitió al hombre tener poder sobre la naturaleza, creando así un sistema de signos que le permitieran diferenciar todos los hechos, acontecimientos, etc., creando así palabras articuladas

y diferenciadas en las que el hombre podía experimentar sus penas, alegrías y sorpresas, experimentando así una gran gama de relaciones y clasificaciones entre objetos, permitiéndole así comunicar con una libertad y una facilidad creciente.

Las cosas relativas al mundo exterior que cada hombre comparte con los demás.

La función del lenguaje se presenta como el medio o la forma de representación que hace el hombre de los objetos, hechos, etc.; esto lo lleva a tener poder sobre la naturaleza. Es claro deducir que con el lenguaje el hombre desarrolla su pensamiento y gracias a éste, el hombre puede acrecentar o perfeccionar su pensamiento.

El lenguaje supera las formas más simples senso-motoras del hombre, ya que las percepciones iniciales que tiene éste hacia los objetos son convertidas en actos gracias al lenguaje, y que dichos objetos son representados simbólicamente mediante palabras con un significado específico que le permitirá acrecentar su pensamiento lógico. El lenguaje pues, contribuye a fomentar el desarrollo del pensamiento cogno-afectivo del hombre.

B. EL LENGUAJE Y LA ACTIVIDAD PRACTICA.

El sistema de actividad del niño está determinado por cada etapa específica, tanto por el grado de desarrollo orgánico del niño como por su grado de dominio en el uso de los instrumentos;

según el autor Vygotski, señala que los indicios del lenguaje inteligente están precedidos por el pensamiento técnico y éste comprende la fase inicial del pensamiento cognitivo, la capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño de proveerse de auxiliares para la resolución de tareas difíciles, a vencer la acción impulsiva y a dominar su propia conducta. Los logros del chimpance son totalmente independientes del lenguaje, y en el caso del hombre incluso en una edad más tardía, el pensamiento técnico o el referido a instrumentos, está mucho menos internamente relacionado con el lenguaje en los conceptos que con otra forma de pensamiento.

El lenguaje no sólo acompaña la actividad práctica sino que desempeña un papel específico en su realización, para el niño hablar es tan importante como actuar para lograr una meta, los niños no hablan sólo de lo que están haciendo; su acción y conversación son parte de una única y misma función psicológica dirigida hacia la solución del problema planteado. Cuando la acción resulta compleja y menos directa sea su solución, mayor es la importancia del lenguaje; los niños resuelven prácticas con la ayuda del lenguaje así como la de sus ojos y sus manos.

En el proceso de resolución de una tarea el niño alcanza un rango mucho más amplio de la afectividad, utilizando como herramienta no sólo aquellos objetos que están al alcance de sus manos, sino buscando estímulos que puedan servirles para la resolución de la tarea, el niño planea como resolver el

problema a través del lenguaje y luego lleva a cabo la solución.

El lenguaje no sólo facilita la manipulación afectiva de objetos por parte del niño, sino que también controla el pensamiento del pequeño.

El uso específicamente humano de las herramientas, se realiza más allá del uso de instrumentos entre los animales superiores. El lenguaje no sólo acompaña la actividad práctica, sino que también desempeña un papel específico en su realización. La acción y conversación en el niño son una única y misma función psicológica dirigida hacia la solución del problema planteado, es decir, los niños resuelven sus tareas prácticas con ayuda del lenguaje, sin este no podría ordenar acciones, además, el lenguaje no sólo facilita la manipulación de objetos, también controla el comportamiento del pequeño.

La capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño de proveerle de instrumentos auxiliares para la resolución del problema y planear soluciones, la relación entre lenguaje y acción es dinámica en el curso de desarrollo del niño, el lenguaje impone una perspectiva desde que se ven las cosas y una postura hacia lo que se ve, el mensaje mismo puede crear la realidad que está transmitiendo, predisponer a aquellos que lo oyen, pensar acerca de él de un modo particular.

C. EL LENGUAJE Y LA ESCUELA.

Los maestros deben saber tanto como les sea posible acerca de lo que los niños han aprendido a partir de las situaciones de uso de la lengua escrita en las cuales han participado fuera de la escuela, en especial, para aquellos niños cuyas experiencias han sido principalmente con libros, al niño se le debe leer para incrementar el conocimiento, es decir, el maestro debe practicar la entonación a nivel de lectura de oraciones y a nivel de estructuras más amplias de diferentes géneros escritos, leyendas, periódicos, cuentos, etc.

la educación para la lecto-escritura en la escuela no necesita confiarse a la única situación, o sea que la enseñanza de la lectura no tiene que ser el único evento de lecto-escritura en la jornada escolar.

Los maestros deben ayudar a los niños a tener en mente, a usar todos los conocimientos que tienen y que son relevantes para el texto que se va a tratar, además necesitan encontrar la manera de ayudar a los niños a adquirir nuevos conocimientos y nuevos vocabularios a través de su vida escolar. Aprender a leer es un proceso cognitivo; pero también es una actividad social que debe estar vinculada en las interacciones maestro-alumno.

Para la apropiación de la lengua escrita en el ámbito social del trabajo escolar se pueden distinguir por lo menos tres dimensiones diferentes relacionadas con la lecto-escritura, según se refiera al sistema de escritura en sí, o a los usos

escolares de la lengua escrita o al acceso a otros conocimientos mediante ésta. El objeto de conocimiento es el sistema de escritura en sí, así como los supuestos que debe manejar el lector o escritor para poder usar la lengua escrita, el proceso implica conocer progresivamente, diversas características del sistema, desde la naturaleza alfabética de la escritura, hasta las restricciones léxicas y sintácticas implícitas en la mayoría de los textos leídos o solicitados en la escuela, además para poder ser lector competente, deben aprender a leer con mayor eficiencia; esto implica sacrificar la precisión en la reproducción oral del texto, para poder comprenderlo no palabra por palabra, sino a través de unidades mayores.

Para leer es necesario comunicar; para escribir es necesario leer, esta trilogía: leer, comunicar, escribir; se nos aparece como el fundamento mismo de toda nuestra enseñanza, como la imperiosa necesidad de respetar y provocar. En este sentido, lectura, comunicación y escritura nos parecen intrínseca y dialécticamente ligados.

CAPITULO IV

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN PREESCOLAR

A. ETAPAS DEL LENGUAJE EN PREESCOLAR.

El niño como es sabido no nace hablando, esto se lleva un largo tiempo, en donde él va adquiriendo y dominando cada vez más el lenguaje, conforme va creciendo y lo va aplicando en su entorno, el uso cotidiano del lenguaje y su relación con otros individuos provocan un mayor perfeccionamiento del lenguaje en el niño.

En el jardín de niños una de las principales funciones es la socialización del niño, y por lo tanto, el lenguaje será la principal arma del niño para relacionarse con las personas que lo rodean, al mismo tiempo, de contribuir al enriquecimiento del lenguaje materno que trae el niño a su hogar.

Es importante comprender el medio ambiente que rodea al niño, para saber qué es lo que vamos a realizar para enriquecer este vocabulario, ya que el lenguaje aprendido será la base de todo posterior aprendizaje.

El uso correcto del lenguaje favorecerá el aprendizaje de la lengua escrita, por esto, es que consideramos importante revisar algunas de las principales características del lenguaje en el niño preescolar.

En esta etapa que es de los 4 a los 5 años aproximadamente, el niño desarrolla un interminable monólogo, este fenómeno

lingüístico es cuando el niño constantemente está hablando solo, sin necesidad de estar con otra persona, establece diálogos consigo mismo, para Piaget "este monólogo es la introversión del niño con respecto al mundo circundante; si el niño habla solo, es porque no tiene necesidad de exponer sus ideas al resto de la gente"¹⁴.

Esta idea que tiene Piaget con respecto al monólogo del niño la encontramos en contraposición con la que define Carlota Bühler, quien dice que el monólogo es la exteriorización del mundo interior del niño, quien de esta manera proyecta su personalidad iniciada aunque no esté nadie que lo escuche.

Con respecto a esto, podemos opinar por lo que en nuestra experiencia docente hemos observado, que en verdad el niño cuando habla solo, es por que su imaginación y su característica lúdica no requiere de otra persona para poder jugar y entablar diálogos consigo mismo, y no necesita de otra persona para poder conversar, naturalmente que en estos monólogos, el niño proyecta su personalidad y sus experiencias con las personas que lo rodean y su medio ambiente.

Hacia los 5 ó 6 años, el niño desarrolla lo fundamental del lenguaje, él aprende a utilizar la sintaxis, y va combinando las frases de la manera que él considera más adecuadas para expresar sus pensamientos en forma correcta.

¹⁴ Cristina Castillo Cebrian. et. al. Educación Preescolar
Metodos, Técnicas y Organización. p.153.

Este aprendizaje del lenguaje prepara al niño para la enseñanza y comprensión del lenguaje escrito, el cual, es una forma de comunicación con las demás personas y es un lenguaje que lo rodea constantemente en su entorno.

B. LA METODOLOGIA DE LA LECTO-ESCRITURA.

El aprendizaje de la lecto-escritura ha sido preocupación durante mucho tiempo de las prácticas pedagógicas. El encontrar una forma de enseñar al niño la lengua escrita de tal manera que se le respete su desarrollo, ha llevado a los educadores a cambiar los métodos que se utilizan en la enseñanza de la lengua escrita. Entre estos métodos se encuentra el analítico-sintético el cual selecciona cuidadosamente aquellas palabras donde se encuentran sonidos representados, para atraer la atención de un niño sobre el sonido que se le desea enseñar, este método va de los sonidos asociados a las palabras y por último, a la frase. Otro de los métodos que se utilizan es el de la lectura global, éste se basa en la percepción global del niño de esta edad, en este método se utilizan frases determinadas por el maestro con cierto interés para el niño; se va de la frase a la palabra y por último, a los sonidos. Un último método que se está poniendo en práctica actualmente por los educadores se basa en la teoría de J. Piaget, el cual permite a cada niño ir construyendo su propio aprendizaje de acuerdo a sus necesidades e intereses, para apropiarse del conocimiento de la lecto-escritura.

En el nivel que nos ocupa en estos momentos, no se pretende enseñar a leer y escribir al niño. La breve descripción de estos métodos es para tener un conocimiento de las diferentes formas que se utilizan en el aprendizaje de la lecto-escritura y en un momento dado la conveniencia de cada uno de ellos.

En preescolar lo que se pretende es ir familiarizando al niño con la lecto-escritura en una forma más completa donde el niño vaya comprendiendo que de esta manera puede comunicar sus ideas a los demás y que quedará impreso; y en determinado momento, si se requiere, le servirá para recordar su idea. Tomando en cuenta que el niño vive en un ambiente alfabetizador, donde está rodeado de letreros, marquesinas, propaganda, revistas, periódicos, productos, etc., que de cierta manera lo van introduciendo en la lecto-escritura. Un niño de edad preescolar puede reconocer que el objeto que él ve tiene un nombre y se puede escribir. Lo mismo ocurre con sus ideas, él las puede plasmar en una hoja, esto requiere, claro está, de la guía del maestro que le ayude a descubrir, aún más, el mundo de la lecto-escritura, por medio de actividades como leer cuentos, mensajes, letreros, escribir ideas, reconocer su nombre y escribirlo, etc.; el niño va descubriendo los símbolos convencionales de la escritura y su importancia, su utilidad como medio de comunicación, etc., al mismo tiempo que se socializa, que aprende a convivir con los demás compañeros de su edad, con los adultos que lo rodean y se comunica con éstas,

compartiendo intereses y necesidades.

Las confrontaciones de ideas que se van dando en los niños supone una fuente rica, para que él se vaya dando cuenta de que existen varios puntos de vista diversos a los suyos y comprende un intercambio de ideas e inquietudes. "Una situación que permita y facilite la socialización de los conocimientos y las tareas pueden ser un buen contexto de la construcción de la escritura"¹⁵.

El niño, al irse familiarizando con la lecto-escritura va comprendiendo que los signos que se utilizan para escribir son letras y que al juntar varias se forman las palabras. El niño va haciendo poco a poco sus primeros intentos. En un principio, si a un niño se le pide que escriba algo, va a utilizar símbolos que para él representan la escritura; y si se le pide que lea lo que escribió dará su propia interpretación de lo escrito, los niños van haciendo varios intentos en distintas actividades. Es interés de la Educación Preescolar que el niño al irse familiarizando con la lecto-escritura de una forma natural, vaya construyendo sus propias hipótesis y poniéndolas a prueba para ir comprendiendo cada vez más su convencionalidad, y comparándola con la de los demás compañeros. "Esta interacción constituye una fuente de conflictos, puesto que los niños

¹⁵ Teberosky, Ana. Construcción de la escritura a través de la interacción grupal en: Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de la Lectura y Escritura. 1982. UPN. p. 87.

utilizan sus propias hipótesis para asimilar la información del medio, y las pone a prueba al confrontarlas con las hipótesis de otros, no siempre idénticas a las suyas"¹⁰.

Si se rodea al niño de un ambiente alfabetizador poniendo el nombre de los objetos que se encuentran a su alrededor, irá relacionando los objetos y la escritura de los nombres de éstos, visualizando, y en el momento que él vea escrito en otras partes los nombres, comenzará a realizar sus hipótesis de qué es lo que dice en este escrito, de esta manera irá introduciéndose en la lecto-escritura.

C. LA GENESIS DEL LENGUAJE ESCRITO.

La escritura en el niño preescolar es considerada no como convencionalmente se le conoce, sino que es un proceso que se va dando poco a poco pasando por diferentes etapas que van del garabato al dibujo y a los signos que se asemejan a las letras y finalmente pueden utilizar letras aunque no formen palabras.

El desarrollo de la escritura en los niños se estudió hace tiempo no como actividad conducente a la escritura, sino más bien como una preparación para el dibujo y para el arte pictórico. Ahora; hasta hace poco, al desarrollo de la escritura se le dio un encauce más adecuado para que se dé la lecto-escritura en preescolar.

¹⁰ Idem.

La lingüística, como hoy la conocemos, comenzó debido al interés en la historia e incluyó el estudio de diferentes sistemas de escritura como a continuación se describe por diferentes autores.

Bloomfield no niega que la escritura sea parte del dibujo, pero que no es cierto que esto sea lo auténtico, lo verdadero porque no existe un registro del proceso de ningún pueblo, aunque claro, opina, que hablando del dibujo como referente de la escritura que a veces pueden servir como mensajes.

Wallon dice "el dibujo aparece espontáneamente; su desarrollo está basado en la interpretación que el niño da a sus propios garabatos. La escritura aparece como una imitación a las actividades del adulto", esta definición de Wallon se acerca más a lo que es la escritura.

Piaget llamó "garabatos puros" al segundo período que exhibe las mismas formas que el primero. El lenguaje acompaña a la actividad gráfica, la justifica y la traduce, la hace accesible a otros, ya que el niño todavía es incapaz de producir formas que se asemejan a los objetos familiares, los animales o las personas como para ser reconocibles por otra persona.

Lurcat señala que la diferenciación entre el símbolo escrito y el dibujo todavía no está lograda; el símbolo está próximo al dibujo, entre el dibujo y el símbolo escrito hay una confusión inicial entre el dibujo y la escritura.

Ferreiro dice que se da cuando los niños trabajan con la

hipótesis que para escribir los nombres de diferentes personas, animales u objetos, tiene que haber una diferencia objetiva entre los símbolos gráficos usados. Por medio de la práctica de actividades con relación a la escritura por parte de los niños; nos hemos dado cuenta que la opinión de Wallon y Piaget están más de acuerdo con la iniciación que se da en el niño para la adquisición de la lecto-escritura, ya que aunque Piaget no creó un sistema para la enseñanza de la lecto-escritura, su teoría sirvió para aplicarla con este fin.

El niño desarrolla un sistema de escritura alfabética antes de ser instruido en la escuela; cuando hemos tirado a la basura hojas llenas de garabatos, exploraciones sobre las formas de las letras y las funciones de la escritura, hemos destruido muchos de los intentos iniciales de la escritura.

Los niños están involucrados activamente en su propio aprendizaje, el juego preescolar es significativo para su desarrollo conceptual y lingüístico, niños que se preocupan y tratan de resolver los enigmas de su vida diaria. Hemos visto a los niños participar en muchas experiencias de escritura, los niños aprenden a controlar a medida que desarrollan un sistema de escritura; para ello, existen principios en relación tanto con la lectura como la escritura que son: Principios Funcionales, Lingüísticos y Relacionales.

Para comprender cómo el niño reconstruye el sistema de 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 lejano, observen al padre leer las etiquetas de algún producto, vean a la madre leer recibos, notas, recetas o escribir la lista de compras para ir al mercado, o ver a las personas leer revistas y buscar información en los diccionarios. 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. Y tal vez se preguntará: ¿Es ésta una actividad necesaria de uso cotidiano y en ocasiones hasta placentera? o ¿es una actividad reservada a determinados grupos o con fines escolares?. La forma en que viva estas experiencias repercutirá en el desarrollo de estos principios.

A medida que el niño tiene experiencias con la lectura y la escritura, así como cuando trata de interpretar o representar algo que le interesa, al hacer uso de los instrumentos necesarios para escribir o leer; por ejemplo, lápices, hojas,

libros, textos, etc., poner su nombre en sus dibujos para identificarlos, o "escribe" algo que quiere recordar o decir, entonces va descubriendo la necesidad de recurrir al lenguaje escrito.

Un segundo grupo de principios son los 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 son similares al lenguaje oral, pero otros no.

A medida que el niño tiene experiencia 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 pseudoletras 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 en la direccional 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 difiere del lenguaje oral"¹⁷. Hacia los cinco años el niño es capaz de combinar cadenas de sonidos

¹⁷ Goodman, Yetta "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños". Emilia Ferreiro y Gomez Palacios. p. 65.

para producir palabras, frases y oraciones en forma fluida mientras habla, pero no sabe lo que es una palabra, ni puede dividir una oración y menos aún puede dividir una palabra en sus frases constitutivas y necesita hacerlo aún cuando no lo concientice ya que esto es esencial para descubrir la relación sonora-gráfica.

Para llegar al conocimiento de los aspectos sintácticos, el niño debe darse cuenta que muchos de estos aspectos del lenguaje escrito no aparecen en el lenguaje oral, ya que en el primero es necesario explicar lugar, momento y estado de ánimo para que se logre la comprensión del mensaje y en la comunicación oral, el mensaje lingüístico se reduce a lo indispensable, ya que éste va acompañado de gestos, pausas y cambios de entonación que facilitan la comprensión y que evidencian los estados de ánimo y la intención del hablante. La adquisición de este conocimiento es un proceso largo que se consolida en niveles educativos posteriores.

Con respecto a los 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 el que se presenta el aspecto semántico. Que el lenguaje escrito tiene diferentes estilos de representar los mensajes. Los niños aprenden, con el uso cotidiano, a distinguir las formas del lenguaje que se utilizan en un cuento, una carta, en una nota o recibo, (aspecto

pragmático).

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

El tercer grupo son los Relacionales que se desarrollan a medida que se resuelve el problema de cómo el lenguaje escrito representa al lenguaje oral y cómo este a su vez es la representación de objetos, conceptos, ideas, sentimientos, etc. 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 (letras) y fonológicos (sonidos). El desarrollo de estos tres grupos de principios van a influir en la forma en que el niño conceptualice estos conocimientos. Enfatizamos que lo presentado anteriormente, sintetiza el proceso evolutivo en el niño de cómo éste va transitando de un pensamiento representativo, a una formación simbólica; o sea, a la apropiación de la lecto-escritura.

CAPITULO V

LA PSICOGENETICA Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

A. LAS CORRIENTES TRADICIONALISTAS Y CONSTRUCTIVISTAS.

La educación es una gran preocupación de parte de los gobiernos de los países, pues ésta es la base del desarrollo de un país y México no ha estado lejos de esta preocupación por lo que han buscado diferentes formas de enseñar. En la actualidad se ha visto que se necesita crear un individuo capaz de desarrollar sus potencialidades individuales y que se integre a una sociedad.

Actualmente, conocemos dos tipos de corrientes que son: la Conductista o Tradicionalista y la Constructivista.

En el aprendizaje de la lectura y la escritura, las Concepciones Conductistas se ocupan de llevar al niño a una mecanización, no hay reflexión en su aprendizaje, el maestro lleva al aula el material preparado de acuerdo a sus intereses sin tomar en cuenta si el niño estaba o no interesado en el tema. El niño únicamente hacía lo que el profesor decía, se convertían en niños pasivos, que esperaban el reforzamiento externo de una respuesta producida poco menos que al azar, el niño recibía de a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros.

En cambio, en la corriente Constructivista encontramos una gran diferencia de la forma que se realiza el proceso de aprendizaje, ya que en ésta el maestro se convierte en guía y es

el niño el que va construyendo su propio conocimiento, que participa activamente y que trata de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones y se forja su propia gramática, reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio.

El profesor no marca los errores como "está mal lo que dijiste" sino como errores constructivos, es decir, respuestas que se apartan de las respuestas correctas; pero que lejos de impedir estas últimas parecerían permitir los logros posteriores, en el niño, de esta manera no se sentirá frustrado, su respuesta será positiva.

Vemos que se llega a la reflexión y a la crítica, por medio de la observación y la experimentación.

Enseguida veremos el **MODELO TRADICIONAL ASOCIACIONISTA** de la adquisición del lenguaje es simple; en el niño existe una tendencia hacia la imitación . Cuando el niño produce un sonido que se asemeja a un sonido del habla de los padres, éstos manifiestan alegría, gestos de aprobación, etc. De esta manera va seleccionando del vasto repertorio de sonidos iniciales salidos de la boca del niño, solamente aquellos que corresponden a los sonidos del habla adulta, a estos sonidos hay que darles un significado para que se conviertan efectivamente en palabras. En este modelo el problema se resuelve de la siguiente manera; los adultos presentan un objeto acompañado con una emisión

vocálica, es decir, pronuncian una palabra que es el nombre de ese objeto por reiteradas asociaciones entre la emisión sonora y la presencia del objeto, que termina por convertirse en signo de ésta y, por lo tanto, se hace palabra.

Piaget nos dice que el sujeto que conocemos a través de la teoría psicogenética es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que le rodea, y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea, aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo. Piaget dice que uno de los principios básicos de esta teoría es que los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto.

La teoría de Piaget nos permite introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y el sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente.

Entre una concepción del sujeto del aprendizaje como receptor de un conocimiento recibido desde afuera y la concepción de este mismo sujeto como un producto de un conocimiento aquí vemos la gran diferencia que separa las concepciones conductistas de la concepción Piagetana la cual se vincula con la constructivista.

Tanto la corriente conductista como la constructivista han servido para encauzar la enseñanza de la lecto-escritura. Tomando en cuenta que lo que se requiere son individuos que sean activos para una transformación de la sociedad, nos damos cuenta que la corriente que apoya a ese cambio es la corriente

constructivista.

B. REFERENTES TEORICOS DE JEAN PIAGET.

Tanto los teóricos conductistas como los cognitivos consideran que el refuerzo es importante en el aprendizaje pero por razones diferentes. Mientras el conductista estricto señala que el refuerzo fortalece las respuestas, los teóricos cognitivos lo ven como una fuente de datos que proporcionan información acerca de lo que sucederá si se repiten las conductas.

La concepción cognitiva del aprendizaje considera a las personas como seres activos, iniciadores de experiencias que conducen al aprendizaje, buscando información para resolver problemas esto se refiere a que en vez de ser pasivos, las personas optan activamente, deciden, etc.

Piaget utilizaba el método clínico, enfocado al estudio de los niños a través de una serie de entrevistas largas y no estructuradas, preguntando y ensayando conforme a las respuestas de cada niño, de esta forma este tipo de método es difícil de controlarse de manera científica, para que pueda tener funcionamiento es necesario programar y coordinar los sucesos.

Piaget cree que desde el momento del nacimiento, una persona empieza a buscar medios de adaptarse más satisfactoriamente al entorno. En la adaptación se hallan implicados dos procesos básicos: La asimilación y la acomodación.

La Asimilación es utilizar lo que ya se sabe o se puede hacer cuando uno se encuentra ante una situación nueva.

La Acomodación tiene lugar cuando la persona descubre que el resultado de actuar sobre un objeto utilizando una conducta ya aprendida no es satisfactorio y así desarrolla un nuevo comportamiento.

Según Piaget la adaptación a través de la asimilación y la acomodación conduce a unos cambios en la estructura cognitiva del individuo.

Los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje es la maduración, la experiencia, la transmisión social y el proceso de equilibración.

La maduración es el conjunto de procesos de crecimiento orgánico, especialmente el sistema nervioso, que brinda las condiciones fisiológicas necesarias para que se produzca el desarrollo biológico y psicológico.

Este factor por sí sólo no puede explicar las transformaciones que se dan en el aprendizaje, es un proceso que depende de la influencia del medio, por ello los niveles de maduración aunque tienen un orden de sucesión constante, muestran variaciones de edad en la que se presenta.

La experiencia de este factor se refiere a todas aquellas vivencias que tiene el niño cuando interactúa con el medio ambiente.

De la experiencia que el niño va teniendo se derivan dos tipos de conocimiento:

El conocimiento físico: A él le corresponde las características físicas de los sujetos, ejemplo (peso, color, forma, textura, tamaño, etc.).

El conocimiento lógico-matemático: Le corresponde las relaciones lógicas que el niño construye con los objetos, a partir de las acciones que realiza sobre ellos y las comparaciones que establece: ejemplo al juntar, al separar, ordenar, clasificar, el niño descubre relaciones con más grande que, menos largo que, tan duro como, etc., este tipo de relaciones no están en los objetos en sí, sino que son producidos por la actividad intelectual del niño.

La transmisión social, este aspecto se refiere a la información que el niño tiene de sus padres, hermanos, los diversos medios de comunicación, de otros niños, etc.

El conocimiento social considera que el legado cultural incluye, el lenguaje oral, la lecto-escritura, los valores y normas sociales, las tradiciones, costumbres, etc., que difieren de una cultura a otra y que el niño tiene que aprender de la gente, de su entorno social al interactuar y establecer relaciones.

En el caso concreto de la lecto-escritura, el niño construye su conocimiento a partir de sus reflexiones con respecto a este objeto de conocimientos y de la información que le proporcione otras personas.

El proceso de equilibración, este proceso regula el conocimiento en el niño, explica las síntesis entre factores

madurativos y los del medio ambiente (experiencia-transmisión social) es por lo tanto, un mecanismo regulador de la actividad cognitiva.

La equilibración actúa como un proceso en constante dinamismo, en la búsqueda de la estructuración del conocimiento para la construcción de nuevas formas de pensamiento.

El proceso parte de una estructura ya establecida y que caracteriza el nivel del pensamiento del niño.

La teoría de Piaget a grandes rasgos se refiere al análisis de la génesis de los procesos y mecanismos involucrados en el conocimiento, en función del desarrollo del individuo; es decir, desde una perspectiva genética, Piaget estudia las nociones y estructuras operatorias elementales que se construyen en el desarrollo del individuo y que propician la transformación de un estado de conocimiento general inferior a uno superior.

En este sentido, la obra Piagetana pretende construir una epistemología que a través del método genético analice la construcción evolutiva del conocimiento, como producto de la interacción del sujeto con el objeto y explorar la génesis y las conclusiones del paso de un estado de conocimiento a otro. Piaget desarrolló una teoría referente a la explicación y descripción de las operaciones mentales que construyen la constante transformación del conocimiento individual en cada estadio del desarrollo del individuo.

Así, observamos, cómo es que el niño a partir de ciertas estructuras orgánicas preestablecidas, y en su interacción con

el medio que le rodea comienza a realizar ciertos mecanismos operativos a nivel cognitivo, que conduce a la conformación y nuevas estructuras mentales, determinantes en la evolución del conocimiento individual.

Ante todos estos procesos, Piaget no descarta el proceso del aprendizaje, y dirige su atención a la inteligencia y al proceso del razonamiento. Su teoría no excluye de ninguna manera el aprendizaje humano.

En el nivel de la adquisición y transformación del conocimiento, presente a lo largo del desarrollo del individuo, en la teoría de Piaget sobresalen tres características en las que éste apoya sus estudios psicogenéticos:

La dimensión biológica, la interacción sujeto-objeto y el constructivismo psicogenético.

Considera que existe una continuidad entre los procesos de adquisición de conocimiento, y la organización biológica del individuo, de aquí la dificultad de comprender la psicogénesis si no se toman en cuenta las raíces orgánicas.

En la psicología se observa que son los mecanismos biológicos los que hacen posible la aparición de las tensiones cognoscitivas en el sujeto. Las primeras manifestaciones de la actividad cognoscitiva parte de ciertos sistemas de reflejos o de estructuras orgánicas hereditarias.

La interacción sujeto-objeto es la tesis principal de Piaget, el conocimiento que se adquiere depende de la propia organización del sujeto y el objeto del conocimiento.

Según Piaget el objeto se conoce sólo a través de las actividades que el sujeto realiza con el fin de aproximarse a este objeto. "El objeto no es un dato inmediato que puede alcanzarse en forma espontánea"¹⁸, sin embargo, el acercamiento al objeto permite la construcción de temas cognoscitivos que se originan en las estructuras biológicas. Por lo tanto, Piaget otorga la misma prioridad al objeto y al sujeto, pues considera la existencia de una reciprocidad entre el medio ambiente y el organismo, y sí tenía razón al poner énfasis en ésto, pues, el objeto como el sujeto, tienen que ir entrelazados porque los dos buscan el mismo fin.

La construcción del conocimiento constituye un proceso continuo, iniciado a partir de las estructuras orgánicas que a lo largo del desarrollo del individuo conforman las estructuras operacionales, las cuales, en la interacción constante del sujeto con el objeto cambian de un estado inferior del conocimiento a uno superior.

Las categorías de análisis que Piaget observa en cada estadio del desarrollo del individuo, especialmente en el niño, forman parte de las nociones para explicar las dimensiones más importantes del conocimiento, como son la construcción de lo real, la formación del símbolo, la génesis del número y las cualidades de los objetos físicos.

¹⁸ Estela Ruiz Larraguivel "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje". p. 241.

C. EL ENFOQUE PSICOGENETICO Y LA LECTO-ESCRITURA.

El enfoque psicogenético, considera que tanto la inteligencia como la afectividad y el conocimiento se reconstruye progresivamente a partir de las acciones que el niño desarrolla sobre los objetos de su realidad.

El desarrollo del niño resulta de la interacción de éste con su medio y la maduración orgánica. En ese proceso, los aprendizajes que va realizando se sustentan precisamente en el desarrollo alcanzado.

El niño requiere cierta madurez para abordar la lecto-escritura y ésta se alcanza entre los 6 y 7 años, si revisamos el concepto madurez, encontramos que está referido especialmente a las habilidades sensorio-motrices; coordinación motriz fina, coordinación ojo-mano para poder dibujar letras, discriminación visual-auditiva para no confundir sonidos, diferenciar adecuadamente las letras entre sí, etc.

Desde esta perspectiva, tocaría a la educación preescolar ejercitar al niño en el desarrollo de las habilidades antes mencionadas, que lo harán obtener la maduración necesaria para iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura en el siguiente nivel.

Este aprendizaje debe iniciarse en la etapa preescolar y adopta características de la escuela primaria para que el niño aprenda a leer y escribir. Se inicia desde la ejercitación y dibujar letras a través de copia y de planas sin sentido para él, así como a deletrear las palabras letra por letra para

enseñarlos a leer.

La puesta en práctica de estas posturas han dado como consecuencia:

Que se ignore la actividad cognitiva del niño y los procesos a que lo lleven al descubrimiento del sistema alfabético de la lengua escrita en el intercambio con el medio ambiente alfabetizador.

En todas las anteriores formas de concebir el abordaje de la lecto-escritura, el adulto es el que decide la edad en la que supuestamente el niño podrá acceder al conocimiento. El momento en que el niño inicia este conocimiento, no va a depender de la decisión del adulto, sino del interés del niño por descubrir qué son aquellas marcas que encuentran en su entorno. Este interés se da mucho antes de que el niño ingrese a la escuela primaria ya que surge espontáneamente cuando el niño tiene la necesidad de comprender los signos gráficos que lo rodean. Este momento será diferente en cada niño, pues dependerá tanto de su proceso de desarrollo como de las oportunidades que tenga para interactuar con portadores de texto y con adultos alfabetizados, es decir, con un ambiente alfabetizador.

"En edad precolar hay una asimilación espontánea, no voluntaria de conocimientos, los niños en edad escolar están metidos en varias formas de actividad educativa intencional. La adquisición de la lectura, la escritura, el léxico de la lengua nativa, etc. no ha de considerarse como una simple adquisición, sino más bien como mejoramiento de la actividad cognoscitiva de

los discípulos y de su capacidad para asimilar conocimientos"¹⁰.

En cuanto a esta idea central de la Sra. Luria y otros estamos de acuerdo en cuanto a la asimilación espontánea, lo vemos en nuestra práctica docente cuando preguntamos al niño alguna experiencia, él manifiesta lo que más le haya interesado cuando haya realizado algún paseo, leído algún cuento (visualizado) o experiencias en su núcleo familiar, etc. son conocimientos que el niño adquiere, asimila en forma espontánea.

En los niños escolares podríamos decir que es otro nivel más superior que el preescolar; aquí el niño ya va a aprender a leer y a escribir, adquirirá nuevas palabras con sus significados, pero no va adquirirla en forma espontánea, ya se seguirán formas de actividades educativas internacionales y además la capacidad del niño para los conocimientos.

En el preescolar también hay formas de actividades intencionadas educativas, pero partiendo siempre de las experiencias de los niños.

En el nivel preescolar el niño aborda la lecto-escritura no precisamente a los 6 años, más cuando éste es activo y creador, que investiga, no espera esa edad para empezar a preguntarse qué es y cómo se interpreta este tipo particular de grafías diferentes del dibujo, que están impresas dentro y fuera de su casa.

Es decir, el niño no es un receptor pasivo, es un sujeto cognoscente, y como tal enfrenta la escritura como objeto de

¹⁰ Luria y otros. *Psicología y Pedagogía*. pp. 41-80.

CAPITULO VI

EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA COMPRESION

A. APRENDIZAJE Y COMPRESION.

Los niños desarrollan su teoría del mundo y su competencia en el lenguaje mediante la comprobación de hipótesis experimentando con modificaciones y elaboraciones tentativas lo que ya conocen. Por consiguiente, se considera que la base de todo aprendizaje es la comprensión.

La habilidad para construir una teoría del mundo y predecir a partir de ella puede ser innata, pero los contenidos reales de la teoría, los detalles específicos que subyacen al orden y a la estructura que vamos a percibir en el mundo, conforman parte de su naturalidad. Pero todo lo que se nos enseña debe estar relacionado con lo que ya sabemos si queremos darle sentido, y la mayor parte de nuestra teoría del mundo, incluyendo la mayor parte de nuestro conocimiento del lenguaje, ya sea hablado o escrito, no es tipo de conocimiento que podamos expresar en palabras; todo lo que el niño aprende debe ser comprendido, tener sentido para él, si no es así, no sentirá interés por aprender, pues mientras no comprenda lo que está aprendiendo no se sentirá motivado para aprender.

El aprendizaje es lo que se modifica o elabora de lo que ya se conoce, de la estructura cognoscitiva, la teoría interna del mundo, en cualquiera de los tres componentes de la teoría que

son: el sistema de categorías, las reglas para relacionar los objetos o los eventos con las categorías, o el sistema complejo de interrelaciones entre las categorías.

Es necesario que los niños que establezcan constantemente nuevas categorías en sus conocimientos, y descubran las reglas que limitan la adscripción de eventos a esa categoría. Tienen que aprender que no todos los animales son pollos o patos, sino que algunos animales lo son. Los niños que aprenden a reconocer visualmente la palabra impresa "pollo" tienen que establecer una categoría visual de esa palabra, así como deben tener una categoría para los pollos reales, que se distinga de otras categorías para los patos, también para cada palabra que se pueda identificar visualmente junto con las listas de letras o grupos silábicos de las letras que ocurren frecuentemente.

Este proceso de aprender establece categorías involucrativas lo que son diferencias significativas, la única razón para establecer una nueva categoría es hacer otra diferenciación en nuestra experiencia, y el problema del aprendizaje es encontrar las diferencias significativas que deben definir las categorías.

El aprendizaje también está involucrado con la habilidad para hacer un uso cada vez menor de la información de los aspectos para comprender un texto.

Los niños aprenden nuevas interrelaciones entre las categorías, desarrollando su habilidad para darle sentido al

lenguaje y al mundo. La comprensión en la manera que se integran las palabras en el lenguaje significativo hace posible la predicción y por lo tanto la comprensión.

La comprensión es la base para que un niño aprenda a leer pero la lectura contribuye al desarrollo de la habilidad de comprensión de un niño permitiendo la elaboración de la compleja estructura de categorías, listas de rasgos y las interrelaciones que constituyen la teoría del mundo de cada niño.

B. LA COMPRENSION PRACTICA Y TEORICA.

La comprensión práctica: Es saber como poner en marcha algo y la comprensión teórica: Es saber como funciona ese algo.

La comprensión teórica es siempre abierta, las escuelas deben prestar atención especial a la teoría, pues, se trata de algo que el niño muy difícilmente adquirirá en otro lugar, debe evitarse una preparación inadecuada del niño en aspectos fundamentales de la comprensión práctica.

Sí pueden relacionar la comprensión práctica con principios teóricos; la comprensión práctica es en muchas circunstancias, lo único posible o necesario, y , conviene aprender sobre la marcha muchas variedades de comprensión práctica.

Es necesario comprender que para ayudar al desarrollo de la lengua oral, lo importante no es enseñar a hablar al niño, cosa que ya sabe, sino llevarlo a que descubra y comprenda cómo es el lenguaje y para qué sirve, es decir, llevarlo de un saber hacer

(hablar) a un saber acerca de la (lengua) esto significa enseñar al niño la lengua oral como objeto de conocimiento.

Lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que a su vez son signos de relaciones y entidades reales.

Si consideramos que los niños al egresar (de preescolar de niños), deben estar preparados para el aprendizaje de la lengua escrita, y si nuestro objetivo principal es que participe activamente de su propio aprendizaje, y que éste no sea producto mecánico de algo incomprensible, será necesario que en el curso del jardín de niños se incluyan actividades que le permitan reconstruir la estructura de nuestro sistema alfabético.

Las primeras formas de representación que el niño utiliza son símbolos, la posibilidad de manejarse a nivel de signo como es el lenguaje oral, surge de la socialización progresiva del símbolo. La lengua escrita es un sistema de signos que supone un alto grado de convencionalidad, por lo tanto, antes de aprender a leer y a escribir, será necesario que el niño:

a.- Sea consciente de la necesidad de la lengua escrita.

b.- Avance hacia un considerable nivel de análisis de la lengua oral.

c.- Invente sistemas de signos que lo lleven a representar mensajes en forma arbitraria y convencional.

Aunque la mayoría de los niños están rodeados de material escrito desde muy pequeños, la participación por menor que sea

en actividades que impliquen la utilización del mismo, definirá en gran medida el grado de estructuración cognitiva que alcance para enfrentarse al aprendizaje de la lecto-escritura.

C. ASPECTOS DIDACTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA.

El aprendizaje de la lengua se hace por integración en las estructuras del lenguaje del sujeto de las estructuras de lenguas actualizadas en su grupo.

El conocimiento de las estructuras lingüísticas no se enseña por sí solo. Hablar una estructura lingüística no llega a ser eficaz sino cuando se incorpora íntimamente a los comportamientos en cuyo seno funciona intuitivamente. En el aprendizaje espontáneo no hay ningún conocimiento expreso de dichas estructuras y los esquemas del lenguaje son adquiridos directamente mediante un proceso de autorregulación que se produce en toda situación en que se ponen en obra estos esquemas.

No se va ya de las estructuras formalizadas a la expresión concreta, se parte de ésta para descubrir aquéllas, se va de lo oral a lo escrito.

Relaciones entre la lengua hablada y la lengua escrita:

La lengua hablada es más apropiada a la comunicación porque la formulación allí es más rápida que con la lengua escrita, por otra parte, esta concisión responde a una exigencia de la situación, pues escribir cuesta más trabajo que hablar, la

lengua oral y la lengua escrita son dos realidades heterogéneas pues los elementos que la constituyen son de índole diferente y obedecen a las leyes de composición en partes diferentes.

Pautas para favorecer el desarrollo del lenguaje oral y escrito:

La didáctica del lenguaje debe tomar en cuenta el desarrollo total y no considerar las actividades del lenguaje aisladamente sino dentro de situaciones y experiencias significativas y globalizadoras, por lo cual, es esencial que la educadora considere lo siguiente:

El lenguaje debe vincularse siempre que sea posible con la experiencia directa del niño. Es decir, que el conocimiento de palabras nuevas, conceptos y formas lingüísticas debe introducirse a partir de la actividad concreta realizada por el niño a fin de que tenga un significado para él.

El lenguaje no se enseña en forma a partir de situaciones cotidianas, útiles y significativas, su evolución es resultado de las conversaciones espontáneas del niño con los adultos y compañeros.

Impulsarlo para que hable y se exprese, resulta una experiencia social más rica.

La mañana de trabajo debe estar organizada para favorecer y ampliar la comunicación lingüística del niño con el uso de tiempos futuros y pasados, hablar y escribir sobre ello, permite que dicha forma de comunicación se dé en una forma natural y

significativa.

Es esencial que haya una continuidad entre lo que el niño sabe y lo que le interesa saber, y lo que es necesario que sepa, para esto la educadora debe poner atención no sólo a lo que dice el niño sino también lo que intenta decir, y aprovechar aquello que despierta su interés con el propósito de introducir estrategias que lo lleven a actuar de diferentes maneras ante distintas situaciones.

CAPITULO VII

LOS NIVELES DE LA ESCRITURA

A. LA ESTRUCTURA DE LA ESCRITURA.

La apropiación de la escritura es un proceso paralelo, se inicia en el momento que el niño produce grafismos diferentes al dibujo para acompañar sus dibujos. Estos grafismos pueden estar colocados, dentro de la figura dibujada, muy cerca de sus límites, fuera o alejados de ella.

El niño descubre que se escribe en forma horizontal y entonces produce grafismos horizontales cuyo límite es únicamente el espacio gráfico, lo que constituye las escrituras sin control de cantidad.

Después reduce el número de grafías y algunos de ellos llegan a poner una sola grafía en correspondencia con una imagen o dibujo a las escrituras unigráficas.

Existe un momento muy importante en la búsqueda de desarrollo de la escritura, es cuando aparece la hipótesis de cantidad mínima, el niño supone que para que la escritura pueda leerse, necesita tres grafías como mínimo, y menos de tres no dice o dice incompleto, ésta aparece como consecuencia o como antecedente a la hipótesis de nombre y una vez que el niño definió como cantidad mínima tres grafías, busca algún criterio para establecer la cantidad máxima, a esto puede llegar por dos caminos: o bien fija un número estable de grafías a todos los nombres que escribe o bien basándose en el número mínimo de

grafías establece el máximo de acuerdo al tamaño, peso, o edad del objeto cuyo nombre va a escribir. A objetos más grandes o más importantes corresponden más grafías.

B. EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA.

Es verdad que en el desarrollo de la escritura se estudiaron las actividades gráficas de los niños pequeños, pero no como actividades conducentes a la escritura, sino más bien como una preparación para el dibujo y más tarde para el arte pictórico.

Una actividad complementaria al dibujo, que la de interpretar imágenes, se estudió dentro del marco del lenguaje oral en tanto al desarrollo del vocabulario, y fue considerada principalmente como una tarea de dominación.

En contraste al balbuceo y las vocalizaciones de los bebés se estudiaron casi exclusivamente como una preparación para el habla y no para el canto o la música. Se pensó que el llanto y las vocalizaciones de los bebés evolucionaban a través de la imitación del habla adulta hasta llegar a ser palabras, y que estas palabras se vinculaban a los objetos y a los eventos a través de asociaciones, de allí, las palabras daban lugar a oraciones a través de asociaciones entre las palabras mismas. Dado que el habla y la comprensión del habla preceden a la escritura y a la lectura, las formas tenían que ser asociadas con los sonidos y tenían que enseñarse y practicarse las

destrezas motoras perceptivas que hicieran posible discriminar y producir las formas particulares de las letras.

Los primeros estudios de las actividades gráficas de los niños se concentraron en la evolución del dibujo.

Más tarde se emprendieron estudios psicopedagógicos de los niños con determinadas dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los pedagogos, psicólogos y neurólogos han tenido interés en los signos gráficos de la lectura y la escritura. La lingüística, como hoy la conocemos, comenzó debido al renovado interés en la historia y comparación de diferentes lenguas e incluyó el estudio de diferentes sistemas de escritura.

La auténtica escritura, según Bloomfield, presenta dos diferencias importantes con las pinturas; usa solamente un número pequeño de formas convencionales y, lo que es más importante, relaciona estas formas con las formas lingüísticas, no con los objetos reales o ideas.

Algunos psicólogos dicen que el dibujo y la escritura nacen de fuentes diferentes, otros ven en los garabatos tempranos la fuente común. Sin embargo, se considera al desarrollo de los garabatos como una línea evolutiva directa y recta, pero a la escritura como una derivación particular, el dibujo aparece espontáneamente, su desarrollo está basado en la interpretación que el niño da a sus propios garabatos, la escritura aparece como una imitación de las actividades del adulto. El desarrollo

de la escritura está mucho más cerca del desarrollo espontáneo del dibujo, de la aritmética y de otros sistemas notacionales de lo que se pensó.

De la edad de tres años en adelante, se observa una tendencia creciente hacia la dirección horizontal y los trazos hacia arriba y hacia abajo.

Entre los tres y medio y los cuatro años el avance principal es la tendencia creciente hacia el movimiento horizontal con mayor regularidad en los trazos verticales.

A los cuatro años el niño ya hace letras en su mayor parte irreconocibles, así como un cierto nivel de los dibujos del niño las formas estables aparecen mostrando algún parecido con los objetos reales y también con las formas convencionales de los dibujos del adulto, en este nivel aparecen en la escritura de los niños, algunas que se parecen a las letras convencionales y todavía no hay idea que las letras representen sonidos, esto ocurre en el siguiente nivel cuando el niño llega a la idea de que cada fórmula representa una sílaba emitida.

La hipótesis silábica puede conducir a crear un conflicto cuando llega a combinarse con otra hipótesis creada por el niño, según la cual para que una escritura sirva para leer, debe comprender tres símbolos cuando menos, desde el momento en que los símbolos escritos comienzan a decir algo, a tener algún significado, el niño empieza un proceso de inferencias e hipótesis que lo llevan cada vez más cerca de la comprensión de

la naturaleza de nuestro código alfabético y el niño empieza a darle sentido a todo lo que observa en el mundo que lo circunda.

Cuando el niño regula la cantidad de letras para todas las palabras que escribe, se enfrenta al problema de cambio de significado, ¿cómo escribir muñeca y pelota?. La forma de solucionar este conflicto es variando el orden de las grafías en cada palabra debido a que no posee un repertorio amplio de grafías, ésta constituye las escrituras diferenciadas.

Cuando logra combinar las variaciones de cantidad de grafías y al mismo tiempo cuida la variedad interna entre grafías para otorgar distintos significados a sus producciones, ha descubierto una de las características de la lengua escrita, combinando un número limitado de signos se logra formar diferentes palabras. Es en este momento cuando el niño observa que una palabra tiene partes y busca el valor y la comprensión de estas partes, su análisis al interior de la grafía a cada sílaba es lo que constituye la hipótesis silábica.

Esta hipótesis puede entrar en conflicto con la cantidad mínima de grafías para que una producción pueda decir algo, sobre todo en palabras bisilábicas y monosilábicas. Es aquí cuando el niño establece la hipótesis silábico-alfabética en donde coexisten dos formas de hacer corresponder grafías.

La silábica y la alfabética, algunas grafías representan sílabas y otras representan fonemas.

Posteriormente, el niño necesita realizar otro tipo de

participación en la palabra y logra la participación alfabética descubriendo a través de la confrontación con modelos estables la forma en que se estructura la escritura.

Esto no garantiza que el niño lea y escriba, para poder hacerlo necesita poseer la convencionalidad y no puede llegar a ella solo, requiere de modelos convencionales como los proporcionados por el medio ambiente o una persona alfabetizada que le proporcione esta información.

Es necesario que el educador conozca los procesos completos de la adquisición de la lectura y la escritura, con el fin de reconocer en sus alumnos el nivel o momento por el que atraviesan. Cabe aclarar que en el niño preescolar se espera un avance que abarca principalmente el nivel presilábico.

Es posible que algún niño se interese por la convención y pregunte a la educadora sobre el sonido de las letras o los nombres de ellas. Sólo en estos casos se recomienda que ella responda contextualizando la letra en una palabra con significado, por ejemplo: el niño pregunta por la letra "R", ¿cómo se llama ésta?, la educadora debe contestar que con esta letra empieza el nombre de Raúl, refiriéndose siempre a una palabra que tenga significado para el niño y que éste haya visto escrita.

CAPITULO VIII

LOS PROCESOS CONSTRUCTIVOS EN EL NIÑO PARA LA APROPIACION DE LA ESCRITURA DESDE LA PERSPECTIVA PSICOGENETICA.

A. LA ESCRITURA Y EL CONTEXTO SOCIAL.

Sabemos que el origen de la escritura históricamente hablando tiene su origen extraescolar, ya que el niño va teniendo experiencias anteriores con relación a la lecto-escritura en el contexto social en que se desenvuelve. En el desarrollo psicogenético, la escritura se origina extraescolarmente y el comienzo de su organización parte desde antes que las prácticas escolares. El niño al desconocer cómo tratar las escrituras de forma convencional, se desvía y las ignora, viendo así que la escritura efectiva evoluciona en el niño, pasando por modos de organización que en la escuela se desconoce.

De esta forma, no podemos ignorar que si el niño vive inserto en un mundo de objetos físicos donde la escritura está presente y esta compleja red de relaciones sociales, donde el niño a su manera y de acuerdo a sus posibilidades intenta comprender qué clase de objetos son esas marcas gráficas y cuál es su utilidad, en qué momento son utilizadas y con qué fin.

Este proceso de apropiación de la escritura socialmente constituida, es lo que trataremos de comprender, el niño constantemente está observando actos de lectura, en periódicos,

libros, cartas, etc., donde el niño va experimentando relaciones con la lecto-escritura, por esto, lo veremos como "un sujeto que asimila para comprender, que crea para poder asimilar, que transforma lo que va conociendo, que construye su propio conocimiento para apropiarse del conocimiento de otros"²⁰.

El niño desde el punto de vista de la psicogenética, es un sujeto cognoscente, es alguien que trata de comprender el mundo que lo rodea, que constituye "teorías explicativas" acerca de este mundo. Pero que éste no comienza en la edad escolar, sino mucho antes, aunque no es fácil establecer en qué momento el niño comienza a trabajar con él.

El niño tiene mucho tiempo de estar familiarizado con la lecto-escritura, pues está rodeado de ella en toda su vida. El problema es interpretar, como conceptualiza él esos signos, porque el pensar que al no leer como nosotros, no tiene actividad de lectura, o porque no escribe convencionalmente, no tiene actividad de escritura, es totalmente erróneo.

B. LA TRANSICION DEL DIBUJO A LA GRAFIA.

En este trabajo veremos algunas de las características que van dándose en la comprensión del niño de la lecto-escritura.

²⁰ Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacios. Compiladores. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI, Mexico, 1982, p. 211. (U. P. N. Antología Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar.).

En un primer lugar encontramos al dibujo y la escritura, en su relación figural y espacial, en este momento el niño tratará de definir qué es lo que separa al dibujo de la escritura, diferencia por un lado la grafía-dibujo que se aproxima en su organización a la forma de un objeto, y la grafía-forma cualquiera, que no tiene relación con el objeto al que desea representar, en este momento el niño es el que le da la relación con el objeto y no porque éste guarde alguna similitud figural con aquél. En este momento también el niño tiene la necesidad de incluir las grafías dentro del dibujo, para que tengan relación de pertenencia, ya que éstas apenas son letras que aún "no dicen nada", sino que tienen relación, pero ésta se desvanecería si no se hace dentro de los límites de la figura.

Más adelante el niño realizará la escritura fuera del dibujo para que no se confunda con éste, pero antes que ésta pueda situarse realmente fuera del dibujo, primero contornea la figura. En secuencia dentro-fuera.

En un segundo lugar aparece la variedad y cantidad en las condiciones de la atribución, vemos una progresión en las grafías que utiliza el niño, pasa de la semejanza figural a la grafía tratada como "forma cualquiera" o también llamada grafía circular, en este momento el niño utiliza la "bolita", que sin ser indispensablemente figural, corre este riesgo al estar inserta en el dibujo. Se ve una progresión también con respecto a la ubicación de las grafías (dentro, en la frontera y fuera de

la imagen) al mismo tiempo que hay un avance en el control de la cantidad de grafías y en la esencia y calidad de las grafías en tanto objetos sustitutos.

Así es como vemos que si en un principio es la diferenciación entre dibujos y escritura las grafías se distribuían, en el espacio disponible en forma libre, sin linealidad, ni atención a una variación de caracteres y cantidad. Cuando se inicia la actividad de escribir, el espacio disponible (crea) límites, este progreso por un lado organiza las grafías sobre una línea, otro, induce cierta variedad, en las grafías. Más adelante llega el momento en que disminuye la cantidad de grafías en forma drástica, que en ocasiones para escribir algo que se lleve bien con la imagen, dibujo u objeto necesita poner sólo una grafía para cada uno de ellos.

Esta organización lineal de los caracteres aparece antes en escrituras "descontextuadas" esto se comprende ya que la presencia de una imagen sugiere que las grafías deben contornearlo o estar próxima a ella, aunque el niño sepa ya que éstas nada tienen que ver con el dibujo. Esta variedad puede presentarse tanto en la escritura "descontextuada" como en las de un objeto o imagen. Tanto uno como la otra provocan situaciones donde propician la escritura, la primera permite la centración en las grafías mismas, liberándolo de las centraciones alternativas de la imagen. La segunda, por su parte, propicia la variación de la grafía, que sugiere

diferencias en la escritura, que puedan en un momento dado diferenciar a las imágenes mismas. En el control más riguroso sobre la cantidad de grafías que emplea el niño, es cuando realiza la correspondencia biunívoca para relacionar dos conjuntos, imágenes u objetos y grafías que forman su repertorio.

En tercer lugar, aparecen las letras en tanto objetos sustitutos, este nivel es muy importante para la comprensión de la evolución de la construcción de la escritura, en este momento las letras no sólo son "letras" sino "dicen algo". En un primer momento para el niño las letras son como objetos del mundo externo, y como tal tienen un nombre, las imágenes y los textos comparten el mismo espacio gráfico, pero tienen relación propia, son tratados de forma independientes.

El niño pasará de este nivel, al de la puesta en relación sistemática cuando el niño admita que en los textos están los nombres de los objetos representados.

Para identificar el comienzo de la forma o sistema de las letras en tanto objetos sustitutos, se da en el nivel oral, una oposición entre el nombre con artículo definido cuando se refiere a la imagen y nombre sin artículo definido para referirse a la imagen y nombre sin artículo para el texto.

Antes de que éstos sean realmente objetos sustitutos, se convierten en los textos de alguien o de algo y para ellos, es donde el objeto o personaje se llama de esa manera, porque ahí

está su nombre aunque éste no corresponde a la representación de la pauta sonora que le corresponde al objeto o personaje la interpretación de la escritura en este momento es una representación de nombres que aparecen cuando hay un control en la cantidad de signos que se escriben, con un signo para cada objeto o imagen, pero manteniendo un control dentro del límite inferior como superior.

El nombre en este momento es un conjunto de letras pero sin relación con un objeto o imagen. El nombre es sólo lo escrito y no la interpretación de lo escrito. Las mismas letras pueden decir diferentes nombres según la relación que establezca éste con los objetos o las imágenes.

En un cuarto nivel, están la cantidad mínima de grafías, en éste existe un número mínimo de grafías, que son demandadas por el niño para que pueda decir algo, este mínimo es de tres grafías con una tolerancia de uno en más o en menos.

Esto no quiere decir que ya realice un análisis silábico que es propio del periodo de escrituras silábicas, de hecho, está aún lejos de una escritura silábica. Estas son apenas relaciones entre lo completo y lo incompleto. El aumento de lo largo de la escritura no corresponde en la longitud de la emisión. Cuando la escritura alcance su estado de completud, la palabra podrá entrar en relación estrecha con ella.

En quinto lugar, aparece lo que se le denomina mínimo y máximo, una vez que el niño ha definido el límite inferior,

deberá establecer el rango de variaciones que admitirá y la razón de ésta.

Para poder establecer este rango, deberá buscar un criterio que provenga del exterior, que le de la pauta para regular la cantidad máxima dentro de los límites comprensibles. Una segunda solución es fijar al mismo tiempo el mínimo y el máximo, tomando en cuenta que toda escritura se forma de una cantidad fija de caracteres. Esta forma de solución es menos elaborada y menos durable por estar sujeta a contradicciones, ésta aunque no siempre precede a la primera solución, pero si tiende a aparecer cuando los intentos por establecer una regla general que le permita tener control de las variaciones de cantidad de caracteres.

En esa etapa el niño se centra en variar la cantidad de grafías con un criterio estable de control, sin descuidar la variedad interna de la grafía, buscando la manera de no repetir dos veces la misma escritura, para diferenciar una escritura de otra, esta diferencia no se basa en la cantidad ya que ésta es fija, sino en las diferencias intrínsecas entre las letras, exigiendo por parte del niño un esfuerzo de coordinación que es difícil de alcanzar.

Este nivel muestra una alternativa de criterios, en los que se basa el niño para reglamentar la cantidad máxima de caracteres, que debe poner para ajustar la escritura a la cantidad de objetos o sílabas que utilizará. En este tipo de

escritura está presente uno de los principios más importantes de la escritura alfabética, aunque todavía ninguna letra tenga un valor sonoro estable, ya que con un número limitado de signos, se dan por combinación diferentes tonalidades.

El todo y sus partes ocupan un sexto sitio y se caracteriza, porque es cuando el niño comienza a convertir en una necesidad cognitiva interpretar las partes en la que está compuesta la escritura, se convierten en ese momento en observables, y pasan por primera vez a ser elementos que tienen una relación con el todo e intenta comprenderlo. Surgiendo de esta forma una descomposición de la palabra, que son las "sílabas", en un orden de emisión con las partes ordenadas de la palabra escrita "sus letras".

Al principio la hipótesis silábica sirve para demostrar una escritura ya hecha, y no para comprobar la ejecución. Al acomodarse la cantidad mínima empezará inevitablemente un conflicto con las palabras bisilábicas o unisilábicas.

Una de las formas mas finas de intentar dar solución a este compromiso, es la de transformar el nombre en diminutivo, para poder alcanzar el mínimo de sílabas requeridas.

En un último lugar se encuentra la información y asimilación. En este espacio es donde veremos en dónde entra la información que rodea al niño.

Así es como vemos qué niños que han obtenido de su medio una escritura estabilizada antes de que asistan a la escuela

primaria, esta escritura es la de su nombre propio, en contraste con aquellos que consideran la escritura del nombre propio convencional como una adquisición escolar.

El nombre propio se convierte en una fuente de información y de conflicto, ya que al tratar de comprender su contexto, al no comprender por qué éste no tiene el número de letras de acuerdo con su edad, y por qué la letra que corresponde a su nombre se encuentra en otros. La escritura del nombre propio también nos ayuda a comprender el pasaje de la correspondencia de tipo lógico de una letra cualquiera, a la que le corresponda de manera fija a la escritura.

En ambos casos el recorte fonético se dará posteriormente al recorte silábico, las vocales son las primeras en estabilizarse por ser sílabas por sí mismas y porque en castellano corresponden a fonemas definidos, mientras que las consonantes comenzarán por establecer valor silábico, en función de la inicial de las palabras aprendidas.

De esta forma nos damos cuenta que para que la información sea procesada del medio por el niño y ésta resulte efectiva debe de ser siempre asimilada.

C. LA ESCRITURA Y LA INTERACCION GRUPAL.

Durante el período preescolar, el objetivo es facilitar el acceso al sistema de numeración y al sistema alfabético aunque en algunas escuelas primarias opinan diferente, se piensa que nada

más el niño aprende a socializarse e integrarse desarrollando algunas destrezas, pero que no se le canaliza hacia la lecto-escritura, esto no es así, simplemente que el maestro de primaria no se molesta en averiguar el trabajo que se realiza en preescolar, porque si así fuera el procedimiento de enseñanza-aprendizaje de un nivel a otro, tuviese una secuencia progresiva.

Como dice Ferreiro y Teberosky, la escritura no puede ser reducida a una asociación entre formas gráficas y formas sonoras, sino que consiste en una reconstrucción conceptual del objeto a conocer.

El intercambio se da espontáneamente entre los niños, esto no se aprovecha en la escuela ya que se les reprime por temor a que estos intercambios sean de "errores" y dificulten la enseñanza. Como los niños "no saben escribir" piensan que esto perjudicaría el proceso enseñanza-aprendizaje. En cambio, el Jardín de Niños nos muestra cómo ellos son capaces de cooperar en actividades de escritura, y que esta cooperación se refleja en las construcciones conjuntas que realizan, y que, en síntesis, se favorece una situación que permite y facilita la socialización de los conocimientos; además las tareas pueden ser un buen contexto de construcción de la escritura.

Podría pensarse que los niños, en proceso de comprensión de la escritura, no son buenos informantes, puesto que su conocimiento no es acabado. Sin embargo, sabemos que el

conocimiento no se adquiere por transmisión del saber adulto, sino por construcción del niño, que lo va aproximando cada vez más a las reglas del sistema.

Lo que pretendemos es mostrar que las reflexiones conjuntas de los niños no difieren de la forma en que reflexionan cuando son entrevistados individualmente, porque el desarrollo individual es el resultado de experiencias, actividades e interacciones con el objeto y entre los sujetos.

Cuando es el niño quien produce escritura, es muy frecuente que realice dos actividades de notación gráfica: dibujar y escribir, Ferreiro explica este hecho "las letras dicen lo mismo que el objeto dibujado, ésta es una de las funciones específicas atribuidas por los niños pequeños a los textos escritos. Las letras tienen como función representar una propiedad fundamental de los objetos que los dibujos no son capaces de representar: sus nombres...es una función de un sistema de representación por referencia a otros sistemas de representación". Los niños comienzan estableciendo toda clase de relaciones entre los sistemas y muchas veces lo hacen representando dibujos, números y letras. Como afirma Ferreiro, uno de los problemas iniciales es establecer la especificidad de cada uno de ellos en relación a los otros.

Entonces nuestro objetivo como educadoras no es enseñar a leer y a escribir en preescolar, sino más bien, permitir la entrada en el aula de la escritura y facilitar las actividades

de escritura por parte de los niños.

D. LA INTERACCION SOCIAL Y EL LENGUAJE SIMBOLICO.

La implicación social del niño, en aumento durante estos años de preescolar, impulsa el desarrollo de sus procesos intelectuales. La interacción social requiere comunicación y el niño trata de expresar sus pensamientos y debe dar sentido a los pensamientos de los demás. Dicha comunicación es difícil, pues en cierta medida el niño, y los demás niños de su edad, viven todavía en mundos exclusivos y privados, que no se prestan ni al intercambio ni a la reciprocidad. Sin embargo, el hecho de compartir materiales y experiencias de juego, así como el hecho de estar empeñados en tareas similares provocan en el niño una forma comunitaria de pensamiento.

La unidad principal de su intercambio social es el lenguaje, y el niño está inmerso en un mar de palabras que definen y conciernen a sus conductas sociales y sus actividades físicas. Le guste o no, el niño comienza a ver su relación con los demás como recíproca, y no unidireccional. Descubre que sus pensamientos no son necesariamente iguales a los de los demás. La actividad social y el marco lingüístico dentro del que opera presionan sobre él, y ajusta sus pensamientos de acuerdo con ellos. Comienza a verse a sí mismo y al mundo que le rodea desde otros puntos de vista.

Dice Piaget: "De hecho, debido precisamente al constante intercambio de pensamientos con los demás, podemos descentrarnos

y coordinar internamente relaciones que derivan de puntos de vista diferentes.

Durante estos años, los símbolos del niño empiezan a relacionarse entre sí, igual que las palabras se relacionan en los modelos de lenguaje. El lenguaje comienza a operar como vehículo del pensamiento. Hay que aludir, a este propósito, a un estadio anterior del desarrollo del pensamiento. Cuando el pensamiento simbólico aparecía a partir del pensamiento sensorio-motriz, el niño creaba imágenes internas de su actividad abierta, y utilizaba estas limitaciones para impulsar acciones mentales. Ahora, su lengua comienza a ser una lengua interiorizada y juega un papel más importante en sus acciones mentales.

E. LA APROPIACION SIMBOLICA DE LA ESCRITURA.

La escritura desempeña un importante papel en el desarrollo cultural del niño.

Vygotski dice que "el lenguaje escrito se basa en una instrucción artificial, que este entrenamiento requiere de un gran esfuerzo por parte del profesor y del alumno, convirtiéndose en algo cerrado en sí mismo, relegando a un segundo término el lenguaje escrito vivo. En lugar de basarse en las necesidades de los niños a medida que se van desarrollando en sus actividades, la escritura se les presenta desde fuera, de

las manos del profesor"²¹.

De ninguna manera, se puede considerar el lenguaje escrito como instrucción artificial o entrenamiento, porque durante el período que permanece el niño en el Jardín, se realizan actividades en las cuales les permiten reconstruir la estructura de nuestro sistema alfabético. La posibilidad de manejarse a nivel de signo como es el lenguaje.

Las primeras formas de representación que utiliza el niño son símbolos y son signos individuales elaborados por ellos mismos y comprendidos por él mismo. Una de las formas en que se manifiestan los símbolos es a través del dibujo.

El segundo campo que une a los gestos con el lenguaje escrito es el de los juegos infantiles. El niño es un sujeto cognoscente y enfrenta la escritura como objeto de conocimiento. Aprenderá a leer y a escribir a lo largo de un proceso, durante el cual con los mecanismos de asimilación y acomodación y las estructuras de que dispone irá descubriendo el sistema de escritura.

Esto no es un proceso simple ni breve, para llegar a esa comprensión el niño debe reconstruir el sistema, para apropiarse de él. Este proceso comenzó mucho antes de llegar a la edad escolar.

²¹ Vygotski. L. S. "El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores". Crítica Grupo. Ed. Grijalbo. Barcelona, 1979. pp. 60-72. U. P. N. El Lenguaje en la escuela.

El niño va interpretando el sistema de escritura de diferentes maneras. Una de las adquisiciones fundamentales es la comprensión de las características esenciales de nuestro sistema alfabético como punto de llegada es considerado tradicionalmente la escritura.

El lenguaje oral, surge de la socialización progresiva del símbolo. La lengua escrita es un sistema de signos que supone un alto grado de convencionalidad, por lo tanto, antes de aprender a leer y escribir es necesario que la educadora estimule al niño para hacerse sentir la importancia de la lengua escrita y que avance hacia un considerable nivel de análisis de la lengua oral.

La comprensión paulatina por parte del niño de la necesidad de representar gráficamente en forma convencional y particularmente a través de la lengua escrita, esto significa que el niño comprenderá para qué sirve leer y escribir, lo que le hará posible la comunicación a distancia y el registro de hechos que desean recordar. El niño realiza una serie de actividades, escribe y lee, de ninguna manera deben de ser comparadas con la forma como el adulto las realiza, cualquier intento que el niño haga al respecto, signos, garabatos, lo van aproximando a descubrir la función de la lecto-escritura.

CONCLUSION

La lengua escrita permanece en todas las actividades, la escuela favorece los usos creativos del lenguaje, pero tradicionalmente se ha ocupado de enseñarlos como una cuestión de índole específicamente técnica, llenando de obstáculos el camino de su apropiación creativa. Dentro del ámbito escolar, la lengua escrita es constante, y suele calificarse a la escuela como representante de la cultura letrada, es decir, es la que se encargará de dar las bases y pautas a seguir en el uso apropiado de la lengua escrita.

Los principios lingüísticos en el sistema alfabético de la lengua escrita se organizan de una manera convencional, se representan en ciertas formas, se lee y se escribe en determinada dirección, tienen convenciones ortográficas y de puntuación, así como las reglas sintácticas y semánticas que en algunos casos son similares al lenguaje oral, pero en otros no, con estas reglas el niño va descubriendo que la escritura tiene códigos que aún cuando no tienen relación con el lenguaje oral, se utilizan por convencionalidad, y que éstas permiten la comunicación con otras personas.

La perspectiva psicolingüística al investigar en el proceso individual de apropiación de la lengua escrita, tiene la concepción de un sujeto que aprende a través de un proceso

complejo, pero único o bastante autónomo, es decir, independientemente de la variedad de métodos de enseñanza que se han utilizado a través del tiempo en la búsqueda de la forma de enseñar al niño la lengua escrita, en los cuales, es el niño el que ha tenido que encontrarle sentido a los múltiples ejemplos que se le presentan. El desarrollo cognitivo del sujeto parece determinar ciertas constantes en la apropiación de la lectura independientes de las diferencias lingüísticas, culturales y del sistema de escritura.

Es por esto que en el enfoque Psicogenético que es la base de este trabajo, se considera que el conocimiento se va reconstruyendo progresivamente a partir de las acciones y los intereses del niño por descubrir aquellos signos que se encuentran a su alrededor. Este interés dependerá de las oportunidades de interacción que tenga al niño con un ambiente alfabetizador.

El niño es un investigador por naturaleza, se interesa por las cosas que hay a su alrededor, por lo que nunca debemos olvidar que es un ser activo y no pasivo, que piensa y va descubriendo su medio ambiente.

A medida que el niño tiene experiencias de escritura y lectura en donde se ve que lo que se habla se puede escribir y después se puede leer, va descubriendo estas características. En un principio encontramos al dibujo y la escritura en una relación figural y espacial, en este momento el niño tratará de

definir qué es lo que separa al dibujo de la escritura, al mismo tiempo hay un avance en el cual utiliza una cantidad de grafías según el objeto representado. El niño pasará de este nivel, al de la puesta en relación sistemática cuando el niño admita que en los textos están los nombres de los objetos representados, esto no quiere decir que realiza un análisis silábico que es propio del periodo de escrituras silábicas, de hecho está aún lejos de éste. En este tipo de escritura está presente uno de los principios más importantes de la escritura alfabética, aunque todavía ninguna letra tenga un valor sonoro estable, cuando el niño comienza a convertir en una necesidad cognitiva interpretar las partes en la que está compuesta la escritura. De esta forma nos damos cuenta que para que la información sea procesada del medio por el niño y ésta resulte efectiva debe de ser siempre asimilada por él mismo a través de sus acciones en esa medida, está construyendo su propio conocimiento.

Para que los niños adquieran los principios lingüísticos, es necesario que aprendan la forma en que el lenguaje escrito se parece o difiere del lenguaje oral, lo primero que realiza el niño es una diferenciación entre el dibujo y los grafismos que utiliza para acompañarlos con lo cual hace una distinción entre el dibujo y lo que representarán letras, después establece criterios de máximo y mínimo de grafías para que pueda decir algo; más adelante el niño llega a la idea de que cada grafismo representa una sílaba emitida, más tarde se le presentará el

conflicto de cómo diferenciar una de otra, dando como solución el intercambio de grafías, descubriendo que combinando un número limitado de signos logra diferenciar una palabra de otra, observando sus partes y haciendo un análisis al interior de la grafía tratando de comprenderla, esto constituye la hipótesis silábica. Cuando esta hipótesis y la cantidad mínima de grafías entran en conflicto, para que una producción diga algo, en palabras bisilábicas y monosilábica, el niño comienza a establecer la hipótesis silábico-alfabética en donde coexisten dos formas de hacer corresponder grafías. Posteriormente, necesitará descubrir, a través de la confrontación con modelos estables, la forma en que se estructura la escritura, en este momento no es que el niño ya lea o escriba, para esto necesitará de una persona alfabetizada que le ayude a poseer la convencionalidad y no lo puede lograr solo.

Pero si bien el niño no puede llegar solo a la convencionalidad no quiere decir que no pueda con ayuda ser protagonista de su aprendizaje. Por lo que es necesario que la educadora tome muy en cuenta este proceso y no se olvide de que el niño no es un ser que va a preescolar en blanco si no que lleva sus experiencias y las socializa con los demás niños, aprendiendo de las propias y enriqueciéndolas con la de los otros. Y sobre todo estimular y favorecer este proceso, con actividades de acuerdo al nivel que detecte en su grupo, ya que dependerá del ambiente que le brinde al niño el favorecer o

entorpecer este aprendizaje.

El presente trabajo sobre la adquisición y comprensión de la lecto-escritura en preescolar desde la perspectiva psicogenética, demuestra que el niño puede aprender a leer y escribir de una manera natural e interesante, convirtiéndose en un elemento de conocimiento con significado verdadero.

La finalidad de esta tesis es que sirva como apoyo documental para la educadora, que se interese en acercar aún más al niño con el ambiente alfabetizador, tomando en cuenta el nivel en que se encuentra éste en ese momento y propiciando los elementos necesarios para ayudarlo a acceder a otro nivel, partiendo de su propia acción.

En el nivel preescolar, la lengua escrita tiene como objetivo favorecer las producciones espontáneas de los niños, aceptando las grafías que éstos utilicen, considerando las formas particulares a través de las cuales los niños escriben antes de apropiarse del sistema convencional son características del proceso de aprendizaje, por lo cual, no sólo se enfatiza su aceptación sino la importancia de dichas escrituras.

De esta manera, si alcanzamos que el niño de preescolar se acerque al aprendizaje de la lecto-escritura, estaremos logrando con ello proporcionarle conocimientos sobre métodos de estudio que serán un apoyo sólido para continuar con su preparación posterior. Todo ello gracias al marco teórico psicogenético que sustentamos en esta tesis.

B I B L I O G R A F I A

- CASTILLO CEBRIAN, Cristina, et.al. Educación Preescolar Métodos, Técnicas y Organización. Ed. CEAC, S.A. Barcelona, 1980.
- GARCIA MANZANO, Emilia, et.al. Biología, Psicología y Sociología del niño en edad preescolar. Ed. CEAC, S.A. Barcelona, 1980.
- LEFRANCOIS, Guy R. Acerca de los niños. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1978.
- MARTINEZ SANCHEZ, Jorge. Lecturas en Teorías del Aprendizaje. CIEA del I.P.N., México, 1978.
- PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño. Ed. Olimpia, S.A., México, 1987.
- Seis Estudios de Psicología. Ed. Seix Barral, México, 1975.
- A dónde va la Educación. Ed. Teide, México, 1979.
- Psicología y Pedagogía. Ed. Seix Barral, México, 1969.
- RICHMON, P.G. Introducción a Piaget. Ed. Fundamentos, Madrid, 1970.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA.

Apuntes sobre el Desarrollo Infantil, Jean Piaget. Proyecto Estrategico, 1985.

Guia didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México, 1990.

Programa de educación preescolar, libro 1. México, 1981.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.

Anexo II. Contenidos de aprendizaje. México, 1990.

Desarrollo Lingüístico y Curricular. México, 1985.

El Maestro y las situaciones de aprendizaje de la escuela. México 1989.

El lenguaje en la Escuela. México 1990.

Técnicas y Recursos de Investigación II. México, 1989.

Teorias de Aprendizaje. México, 1988.