

**P
U N**

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



LA LECTO-ESCRITURA EN PRE-ESCOLAR DESDE
EL ENFOQUE PSICOGENITO.

CRISTINA | GONZALEZ PERAZA

TESINA PRESENTADA PARA
OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN
EDUCACION PRIMARIA.

MAZATLAN, SINALOA, MEXICO 1993

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

MAZATLAN, SINALOA, 30 DE ENERO DE 1989

C. PROFR. (A)
P R E S E N T E : GONZALEZ PERAZA CRISTINA

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 LECTO- ESCRITURA EN PREESCOLAR DESDE EL ENFOQUE PSICOGENETICO'.

opción TESINA

A propuesta del Asesor Pedagógico C. Profr. (a) JOSE FERNANDO TORRES

COLIO, 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.



SEP
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

A T E N T A M E N T E

PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES PROFESIONALES DE LA UNIDAD U P N 252

Leónidas Hernández Salayz
Profr. Leónidas Hernández Salayz

C.c.p. El Departamento de Titulación de LEPEP.

I N D I C E

	PAG.
INTRODUCCION	1
I. TEORIA PSICOGENETICA DE JEAN PIAGET.	
A.- Las Fases del Desarrollo	6
B.- Tipos de Juegos	11
C.- Grupos del Conocimiento	15
II. CARACTERISTICAS DE DESARROLLO DE LOS PREESCOLARES.	
A.- Características Esenciales de los Preescolares.....	17
III. DESARROLLO DEL LENGUAJE ESCRITO.	
A.- Diferenciación entre escritura y otras formas de representa- ción gráfica.....	25
B.- Descubrimiento de los aspectos formales de la lengua escri- ta.....	29
IV. Desarrollo de una situación educativa propuesta en el P.E.P. vi- gente especificando qué actividades realizar para favorecer la - construcción de este conocimiento.....	36
SUGERENCIAS Y CONCLUSIONES.....	39
BIBLIOGRAFIA	41
APENDICE	43

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

TEMA: LA LECTO-ESCRITURA EN PREESCOLAR DESDE EL ENFOQUE
PSICOGENETICO

CRISTINA GONZALEZ PERAZA

TESINA PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA

MAZATLAN, SINALOA, MARZO DE 1993.

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

La educación preescolar atiende a los niños entre 4 y 6 años de edad, -- éste es un período formativo fundamental, durante el cual el niño adquiere -- los primeros rasgos de su personalidad.

Sabemos que el niño tiene contacto con la lengua escrita antes de ingresar a la escuela primaria, lugar donde el sistema educativo nacional oficialmente se imparte este conocimiento.

El objeto de este trabajo se centra en el análisis teórico del proceso de desarrollo del niño en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Además pretendo con este análisis confrontar mi práctica real cotidiana como educadora con dichos fundamentos teóricos; reflexionar y aclarar algunas dudas como las siguientes:

- ¿Qué proceso de desarrollo comprende el conocimiento de la lecto-escritura?
- ¿Cómo aprendemos a leer y escribir?
- ¿Cómo guiar este aprendizaje en el nivel preescolar?
- ¿Qué actividades son propicias para favorecer en el niño la construcción de este conocimiento?
- ¿Cómo integrar estas actividades durante el desarrollo de las situaciones con las que trabajamos?

Sabemos que al respecto del tema existen infinidad de dudas, entre ellas las planteadas anteriormente.

A los maestros en servicio nos es más difícil conceptualizar estos aspectos debido a que nuestra formación en las escuelas normales se centraba en un enfoque tradicionalista donde este tipo de aprendizaje se dejaba para cuando el niño ingresara al siguiente nivel. En muchos de nosotros la enseñanza--aprendizaje de las "letras" se convirtió en "tema prohibido".

Actualmente se desarrollan nuevas teorías que a su vez proponen otros -- métodos en relación a la enseñanza o aprendizaje de la lectura y escritura; y las educadoras en servicio no debemos permanecer ajenas a estas innovaciones.

Para sentirnos parte de estas innovaciones necesitamos conocerlas ampliamente, reflexionarlas, analizarlas para llevarlas a la práctica eficazmente.

Este análisis profundo rebasa nuestro límite de honorarios de trabajo, - quizá sea ésa la razón por la que muchos docentes no sienten el compromiso de continuar preparándose.

Al realizar este trabajo pretendo que el contenido expuesto sirva para - análisis y confrontación de otras educadoras en servicio, y pueda contribuir en un momento dado para elevar la calidad del servicio que estamos prestando.

El primer capítulo de esta investigación se centra en la Teoría Psicogenética de Jean Piaget, ya que tiene especial relevancia en el desarrollo afectivo-social del niño.

En el segundo, trato de explicar algunas características de desarrollo - de los preescolares.

El tercero consiste en la adquisición y el desarrollo de nociones y hábitos que, en conjunto, le permiten al niño ampliar sus horizontes comunicati--

vos y enriquecer sus conocimientos.

El cuarto capítulo se trata del desarrollo de una situación educativa -- propuesta en el P.E.P. (Programa de Educación Preescolar) con sus actividades para favorecer la construcción de la lengua escrita.

Por último, incluyo sugerencias, conclusiones y un apéndice donde contextualizo la personalidad de Jean Piaget, ya que su pensamiento es la base - en este trabajo.

CAPITULO I
LA TEORIA PISCOGENETICA DE
JEAN PIAGET

CAPITULO I

LA TEORIA PSICOGENETICA DE JEAN PIAGET

La teoría Psicogenética de Piaget ha servido de base para realizar muchos programas, planes de estudio entre los cuales se encuentra el actual Programa de Educación Preescolar de nuestro país.

A partir de la adquisición del conocimiento del niño, Piaget intenta explicar cómo surgen las manifestaciones psicológicas y sus transformaciones a lo largo del desarrollo intelectual, y nos permite inferir la formación del concepto de sí mismo en el niño.

De esta manera, nos muestra el camino que debemos seguir nosotras como educadoras, para conducir a los niños a un adecuado desarrollo, tanto intelectual, como emocional y social.

"Jean Piaget... se interesa por cambios cualitativos que tienen lugar en la formación mental de la persona desde el nacimiento hasta la madurez. Mantiene en primer lugar que el organismo humano, al igual que los otros entes biológicos, tiene una organización interna característica; en segundo término, -- que esta organización interna es responsable del mundo único de funcionamiento del organismo, el cual es invariante, es decir siempre está presente y no cambia con el tiempo, así que lo mismo el niño que el adulto comparten el mismo modo de función cognitiva; en tercer lugar, sostiene que, por medio de las funciones invariantes, el organismo adopta sus estructuras cognitivas". (1)

Se dice que Piaget difiere de los empiristas como Hume y Locke, que ex--

(1) TURNER, JOHANA. Desrrollo Cognitivo. P.11.

plican que el niño adquiere primeramente el conocimiento captando y recibiendo la información del mundo exterior por medio de los sentidos, la cual posteriormente interioriza.

También difiere de los racionalistas como Kant, que se basa en la razón pura como la mejor forma de alcanzar el conocimiento, desconfiando de la información sensorial. La gran discrepancia entre los empiristas, los racionalistas y Piaget, que se le conoce como un interaccionista, es que para ellos, los niños absorben simplemente la información sensorial. Y para Piaget el conocimiento se constituye y se va integrando por la interacción entre la experiencia sensorial y el razonamiento. La acción es el motor del conocimiento, interactuando el sujeto con los objetos y el medio ambiente.

Para explicarnos cómo logra el niño constituir su mundo interno y lo que pasa fuera de él, en el mundo de los objetos que lo rodean, es necesario estudiarlo desde sus primeros años de vida.

Pero, ¿cómo logra el niño constituir su mundo interno? y ¿qué pasa fuera de él, en el mundo de los objetos que lo rodean?

Para dar respuesta a estas interrogantes, Piaget dice que la evolución cognoscitiva del individuo se va dividiendo en fases de desarrollo intelectual.

a) Un sentido de abstracción simple, siendo ésta la absorción de las propiedades de los objetos externos y

b) Un sentido de abstracción reflexiva, es decir, todo lo que se abstrae, que son las relaciones que el niño hace con los objetos.

Las fases dentro del desarrollo evolutivo del individuo constituyen instrumentos indispensables para el análisis de los procesos de desarrollo.

"Cada fase refleja una gama de pautas de organización que se manifiesta en una - secuencia definida de un período de - - edad aproximada en el desarrollo conti-
nuo. El completar una fase da lugar a - un equilibrio transitorio, así como al
comienzo de un desequilibrio que corres-
ponde a una nueva fase" (2).

Piaget hace énfasis en que lo importante es el estudio de la sucesión de las fases de desarrollo y no las edades específicas por las que atraviesa el niño en ese momento de desarrollo. Esto quiere decir que le interesa más co-
nocer cómo se va dando el paso de una fase a otra y lo que se logra dentro de una misma fase. El orden es invariable, aunque el tiempo de su inicio y ter-
minación pueden variar.

A.- Las Fases de Desarrollo

- 1.- Sensorio-motora de cero a los 18 meses - 2 años aproximadamente.
- 2.- Preoperatoria de los 2 a los 6 - 7 años aproximadamente.
- 3.- Operaciones concretas de 7 a 11 años aproximadamente.
- 4.- Operaciones formales de 12 años en adelante.

A la fase sensorio-motora se le llama así porque predominan en el niño - las actividades sensoriales y motrices, sus intereses, por lo tanto, son fun-
damentalmente motores.

(2) MAIER, HENRY. Tres Teorías Sobre el Desarrollo del Niño. P. 109

En el lapso de esta etapa, el niño es incapaz de valerse por sí mismo y depende de los adultos para satisfacer sus necesidades e intereses; comienza a relacionarse con las personas, y principalmente con la madre.

Desde que el niño nace, está desprevenido del mundo externo, que lo rodea, el cual va comprendiendo por medio de las percepciones y movimientos al actuar sobre éste, aun cuando carece del lenguaje y otras formas de representación.

El recién nacido tiene que interactuar con el medio de lo rodea, el cual en mayor o menor grado resulta modificado por él, y a su vez el medio modifica la conducta del bebé.

La adaptación se logra conjuntamente por medio de dos procesos complementarios que son la asimilación y la acomodación, los que persisten continuamente a lo largo de nuestra vida.

La asimilación es un proceso interno que consiste en la incorporación de un estímulo, hecho o fenómeno, que engloba percepciones, experiencias, sentimientos, pensamientos, así como ideas, costumbres, gustos y preferencias de cada sujeto. Implica la incorporación del medio que hace cada organismo y la acción del medio sobre él.

La acomodación se refiere al ajuste ante un estímulo nuevo para el sujeto a consecuencia de la influencia del medio sobre él.

El niño logra la adaptación al medio a través de la asimilación y la acomodación de varias acciones repetidas, ya que en cada repetición, el niño va construyendo sus esquemas de conocimiento.

"Un esquema es una asociación de acciones que tienen una organización y que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes". (3)

"El niño gracias a la repetición de acciones introduciendo modificaciones en ellas, va produciendo nuevas conductas, forma diversos esquemas y los coordina entre sí; empieza a construir las primeras nociones sobre los objetos que tienen que hacerse permanentes frente a los cuadros cambiantes que constituyen el mundo del recién nacido". (4)

El individuo que aplica uno de sus esquemas a una situación nueva para él, y no tiene la respuesta satisfactoria que espera, intentará a través de la acción directa sobre el objeto, una adaptación auxiliada de la asimilación y la acomodación. La respuesta que surja al interactuar con el objeto de conocimiento le está brindando un nuevo esquema, el cual va a ser diferente al anterior y de esta manera estará enriqueciendo sus estructuras mentales de conocimiento, dando lugar a sucesiones cada vez más complejas.

Para que el niño pase de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento, es necesario que exista un equilibrio de las operaciones mentales.

La equilibración es el proceso que regula la asimilación y la acomodación a fin de mantener un balance interno protegiendo a su vez al organismo de ser abrumado con información nueva e incomprensible que no ha sido asimilada, y también de extenderse en el intento de acomodarse demasiado rápido a un

(3) DELVAN, JUAN. Crecer y Pensar. P.99.

(4) Ibid. P. 109.

cambio de ambiente.

La adaptación, asimilación, acomodación y equilibración se originan en la fase sensorio-motora y continúan durante toda la evolución del individuo.

En la etapa sensorio-motora "El mundo infantil comienza como un mundo sin objetos. Su cuerpo y sus acciones son el centro de su universo y por ello los objetos sólo existen como resultado de sus acciones". (5)

Al terminar el primer año de vida, el niño se percató de los objetos, y se da cuenta de la existencia independiente de éstos. Es en esta etapa cuando el niño considera que todo lo que pasa a su alrededor gira en torno a él; ve todo en relación consigo mismo y es cuando el egocentrismo se encuentra más dominante.

Inmediatamente después de la fase sensorio-motora se presenta el período preoperacional, caracterizado por el uso del lenguaje y la función simbólica; es llamado así porque abarca el pensamiento representativo y prelógico.

Las edades aproximadas que engloban esta etapa son de los 2 a los 7 años, correspondientes a la segunda infancia, cuyos intereses son glósicos y lúdicos.

En esta fase se encuentran ubicados los niños que asisten al Jardín de Niños por lo que cuando se mencione que están en edad preescolar, se entenderá que están en la etapa preoperacional.

(5) LABINOWICZ. SERGE. Introducción a Piaget. P.78.

"Las operaciones son actividades interiorizadas de la mente, como opuestas a las actividades sensorio-motrices o físicas del cuerpo, caracterizadas por procesos del pensamiento lógico, los que son reversibles". (6)

Pero en la fase preoperacional, el niño va a adaptar las experiencias del medio ambiente a su mundo, viéndolo en relación consigo mismo. Piaget denomina egocentrismo a esta característica del pensamiento del niño.

"El egocentrismo es la falta de conocimiento acerca de cualquier cosa que exista fuera del dominio de la experiencia inmediata. Se evidencia con mayor claridad en las criaturas que no son conscientes siquiera de sus cuerpos y no se dan cuenta de que los objetos existen aún cuando ellos no los ven".(7)

El pensamiento egocéntrico va a persistir en diferentes grados durante toda la segunda infancia; el niño va a ser incapaz de aceptar otro punto de vista que no sea el suyo. Muestra dificultad para aceptar el punto de vista ajeno, pensando así que todas las personas que lo rodean piensan de la misma manera que él al mismo tiempo que comparten sus sentimientos y deseos.

En cuanto al lenguaje, "en lugar de hablar con otros, los niños pequeños tienden a hablar en presencia de otros pero sin intercambiar información, puesto que son insensibles a lo que los demás necesitan escuchar. Piaget llama a esto, monólogo colectivo, la cantidad de habla egocéntrica disminuye gradualmente en la parte final de este período". (8)

(6) Idem.

(7) PULASKI, MARY ANN. Para Comprender a Piaget. P. 222

(8) Idem

El juego contribuye de una manera muy importante al desarrollo del niño, quien le dedica la mayor parte de su tiempo. El juego es una actividad espontánea y natural.

"Los tipos principales de juego, son el juego de ejercicios que caracteriza el período -- sensorio-motor, el juego simbólico que tiene su apego durante la etapa preoperatoria y el juego de regla que comienza hacia los 6 o 7 años y que se prolonga hasta el comienzo de la adolescencia". (9)

A continuación pasaré a detallar cada tipo de juego, basándome en el libro de Juan Delval, Crecer y Pensar:

B).- Tipos de Juegos.

1.- Juego de Ejercicios.- En los primeros meses de vida se observa al bebé -- realizando movimientos de su cuerpo, que parecen tener una intención pero -- que, sin embargo, son realizados por el placer de hacerlo y a menudo van acompañados de una sonrisa, y parece ser éste el inicio del juego. A lo largo del período sensorio-motor el niño aprende a realizar movimientos con un objetivo.

2.- Juego Simbólico.- "Este juego propone una forma de representación. Según Piaget el juego y sobre todo el juego simbólico, permite transformar lo real por la asimilación y las necesidades del yo, y desde este punto de -- vista desempeña un papel fundamental porque proporciona al niño un medio de expresión -- propia y le permite además resolver mediante él, conflictos que se plantean en el mundo -- de los adultos". (10)

(9) DELVAL, JUAN, op. Cit. P. 133.

(10) Ibid. P. 134.

Mediante el juego, el pequeño protagoniza roles de los adultos o de los objetos y es también mediante éste que se vale para representar sus conflictos. Su juego es individual, respondiendo a su egocentrismo, el cual es característico de la edad preescolar en que se dice es un juego paralelo, jugando en grupo, pero no interactuando, por ejemplo juegan a la casita y cada quien elige un rol a desempeñar, pero no se comunica con los demás.

3.- Juego de Reglas.- A partir de la edad de 6 a 7 años, el juego se va volviendo más social; así son juegos tradicionales de esta edad, las canicas, las escondidillas, policías y ladrones, damas chinas, el avión, etc. La característica principal de este juego es precisamente el que tiene reglas y se realiza en grupo, siendo por lo general de competencia.

Dentro de los esquemas del conocimiento que adquiere el niño en la fase preconceptual están las representaciones internas que caracterizan su pensamiento; asimismo, artificialismo, antropomorfismo, realismo e imitación.

El animismo, porque el niño considera que el mundo de la naturaleza está vivo. Al no tener una diferenciación de él mismo con respecto al medio, le atribuye vida a los objetos. Piaget menciona diferentes grados de animismo. El primero es cuando el niño cree que cualquier objeto puede tener vida. El segundo momento es un período de transición, en el que el niño descubre que sólo los objetos que se mueven tienen vida. En el tercer momento sólo los objetos que se mueven espontáneamente están vivos.

Otra característica del pensamiento infantil es el artificialismo, que es el pensar que los adultos crean o modifican los fenómenos naturales, por ejemplo el sol, los ríos, los volcanes.

El antropomorfismo es cuando los objetos y los animales adquieren atributos humanos a los ojos del niño. Un ejemplo sería cuando pretenden darle de comer con cuchara al perro.

Hablamos de realismo cuando el niño no distingue entre sus fantasías y la realidad, no comprende que el suyo es solamente un punto de vista. Piensa que lo que le sirve a él, le puede servir a los demás, sin tomar en cuenta su distancia y posición. Lo real en el niño se construye cuando empieza a diferenciar, por ejemplo, entre sus sueños y la realidad, entre él mismo y otras personas.

La imitación es la asimilación de esquemas de comportamiento por medio de la observación y la identificación de las personas allegadas al niño, produciendo lo que dicen o hacen sus modelos a observar.

El pensamiento del niño a finales de la fase preoperacional se mantiene egocéntrico, y es preconceptual; es decir, que tiene dentro de sus esquemas de conocimiento una formulación de juicios derivados de las percepciones que recibe del mundo que lo rodea.

Conforme el niño va alcanzando su pensamiento lógico ante los objetos, y es capaz de aceptar los puntos de vista de otros, se dice que el niño se vuelve más sociocéntrico, más sociable, se habla de una evolución. Piaget nos dice que el niño ha pasado a la etapa de las operaciones concretas.

En la fase de las operaciones concretas, el niño ha logrado estructurar sus esquemas de conocimiento en un grado progresivo mayor que en la etapa anterior, y su pensamiento se ha vuelto más abstracto. Cuando el niño ha logrado interiorizar las propiedades de los objetos con número y cantidad, a --

través de ideas de clase y serie, básicamente ha alcanzado el desarrollo de las operaciones lógico-matemáticas.

Conforme va avanzando el desarrollo intelectual, el pensamiento se vuelve cada vez más abstracto. El niño pasa de la etapa de las operaciones concretas a las operaciones formales, que abarcan aproximadamente una edad cronológica de los 11 a los 15 años. Dentro de esta fase de pensamiento lógico limitado, el niño empieza a interiorizar conceptos abstractos con mayor facilidad; por ejemplo, la religión, la política, la moral y la libertad.

"El desarrollo cognitivo, según Piaget, no es el resultado solamente de la maduración del organismo ni de la influencia del entorno, sino de la interacción de los dos. La misma palabra interacción llama la atención sobre el hecho de que el organismo tiene una relación activa con el entorno. Sus acciones, o mejor, las adaptaciones de sus acciones, hacia los objetos del entorno, en lo que se quiere expresar con la palabra cognición que por tanto, un proceso dinámico interactivo".
(11)

"El adolescente se aventura mucho más con su pensamiento y juega con él como el niño jugaba con las cosas manipulándolas y experimentando sus propiedades. El adolescente es teórico mientras que el niño de la etapa anterior era mucho más concreto y apegado a las cosas". (12)

Como se observa, el estudio que Piaget hace sobre el desarrollo intelectual es muy completo, aunque no le interesa especificar las edades cronológicas precisas, sino que observa y estudia al ser humano desde que nace hasta que llega a la edad adulta.

(11) Ibid. P. 11

(12) Ibid. P. 189

Para Piaget el conocimiento dentro de las fases de desarrollo intelectual se da en 3 grandes grupos.

C).- Grupos del Conocimiento.

a.- Conocimiento físico, que tiene como principales fuentes externas a todos los objetos que están fuera del mundo interno del niño. Es el conocimiento que el niño obtiene al actuar sobre los objetos; los manipula para descubrir sus propiedades físicas y observa las reacciones que éstos tienen ante él. Este conocimiento se presenta principalmente dentro de la fase sensoriomotriz.

b.- Conocimiento lógico-matemático, el cual implica una estructuración más elevada de los conocimientos adquiridos por el niño. Este conocimiento se da interiormente en el niño. Piaget nos dice que son estructuras innatas construídas por la acción del propio niño, a partir de las relaciones que éste establece con los objetos.

Piaget hace mención que el conocimiento físico no se puede dar sin que el niño tenga hecha una abstracción simple, y también señala que una abstracción no se puede dar sin una reflexiva. Esto es, que el conocimiento lógico-matemático no se puede dar sin una base de conocimiento físico.

c.- Conocimiento Social, llamado así por el psicólogo H. Sinclair y adoptado por Piaget. Es el conocimiento que extrae su fuente de información de las personas, y es parecido al conocimiento físico porque ambos requieren una información de origen externo. (13)

(13) Cf. Ibid. P. 310.

Dentro del conocimiento social se encuentra el desarrollo moral y afectivo o emocional de cada individuo. Aunque la información de este conocimiento es externa, también sucede en un proceso interno.

Conforme el niño va evolucionando biológicamente también lo hace intelectualmente. Cuando el niño es capaz de entender el punto de vista de los demás, también se está volviendo cada vez más capaz de aceptar las emociones de los demás, como fuera de ellos mismo.

CAPITULO II
CARACTERISTICAS DE DESARROLLO
DE LOS PREESCOLARES

CAPITULO II
CARACTERISTICAS DE DESARROLLO DE LOS
PREESCOLARES

La Educación Preescolar atiende a niños cuyas edades fluctúan entre los 4 y 6 años, considerando esta etapa como parte del período preoperatorio o de preparación para las operaciones concretas del pensamiento, según Piaget. A continuación se detallarán las características esenciales del desarrollo del niño que se manifiestan en la edad preescolar con la intención de resaltar las implicaciones pedagógicas de la propuesta teórica, haciéndolas del conocimiento del docente para que sirvan de fundamento para la práctica pedagógica y fortalecer la atención que se brinda en esta etapa que es decisiva en el desarrollo tanto intelectual, social y emocional del educando.

A).- Características Esenciales de los Preescolares.

En este momento el niño parece ser un investigador permanente, investiga su ambiente de tal manera, que todos los días recrea nuevos símbolos que utiliza en la comunicación consigo mismo y con otros. Estos símbolos tienen todavía una interpretación personal para el niño, debido a que los significados - para él son diferentes para el adulto, a pesar de utilizar el mismo lenguaje no siempre el mismo marco referencial para comunicarse, porque el pensamiento del niño es preconceptual y del adulto está estructurado.

1.- La relación lúdica, que practica el niño para relacionarse con el medio ambiente lo ubica en el centro de todas las acciones y los objetos, por lo tanto, él es el centro del mundo que está construyendo. El niño conoce lo que

percibe, no sabe de alternativas, percibe el aspecto social y físico según experiencias previas que ha tenido de ellos, es inevitable que durante esta fase la asimilación sea su actividad mental básica, de lo contrario no podrá -- incorporar las nuevas experiencias que lo conducirán a una amplia panorámica del mundo.

2.- El juego ocupa la mayor parte de las horas en que no duerme, el juego le sirve para afirmar y ampliar las adquisiciones anteriores ya que es la herramienta más importante para su adaptación. El niño transforma su experiencia diaria en juego, así el hecho de "jugar". Al jugar aspira a efectuar hechos de la vida real. El juego simbólico se caracteriza por su acentuado carácter egocéntrico y para el niño su juego es real, para el adulto por lo contrario el juego del niño es fantasía (un trozo de madera es una muñeca, un avión o un caballo).

3.- El lenguaje es también un medio para su desarrollo. El niño repite palabras y las relaciona con objetos visibles o acciones vivenciales y experimenta su mundo exclusivamente desde su punto de vista egocéntrico. Es el lenguaje quien reemplaza al desarrollo sensoriomotor, ahora su pensamiento se convierte en palabras, en la comunicación establece un vínculo mediante el lenguaje verbal o no verbal entre el pensamiento y la palabra.

El niño pasa a una nueva dimensión de juego simbólico, requiere para realizarlo un objeto que represente al personaje de su imitación (un delantal -- para la mamá, una onomatopeya para el avión, etc.) Por lo tanto, aquel juego que implica uso del lenguaje e imitación lo llevará a la comunicación con el mundo exterior, para su propia socialización.

El niño tiene un pensamiento totalmente egocéntrico porque se basa en la autorreferencia, a medida en que se ve involucrado en un incidente u otro. El uso del lenguaje le proporciona al niño una idea de proximidad dirigida a sí mismo, teniendo relación para él todo lo que suceda en forma secuencial, es decir, el niño intuye, que un hecho seguido de otro, debe tener una relación de proximidad o causalidad; un niño pequeño al pasar cerca de un banco tropieza con la pata de este mueble accidentalmente, el niño ve el banco como causa de su caída y le adjudica la culpa por asociación de sucesos y se da el fenómeno de "animismo" en el que atribuye vida a los objetos inanimados. El niño no fue capaz con su movimiento de no tropezar con el mueble sino que éste se interpuso en su camino.

La interpretación de la vida es absolutamente clara desde su propia lógica, o sea, desde su punto de vista.

El niño juzga lo ocurrido de acuerdo a su apariencia exterior, siendo un proceso a nivel intuitivo de internalización y simbolización. Por ejemplo: el niño prefiere un vaso lleno de refresco a uno de doble tamaño, al que le haya vertido el contenido del primero, basándose en su propio concepto de vaso lleno (pensamiento irreversible).

El niño realiza experiencias en el aspecto cualitativo o cuantitativo, sin percibir las dos al mismo tiempo o una relación entre ellas. Aún no ha llegado el niño a relacionar conceptos de objetos, espacio y causalidad, con un concepto de tiempo, él ve volúmen, pero no altura, forma, pero no consistencia, sólo percibe una característica a la vez.

Las normas morales son interpretadas en forma literal, así que cuando -

se le indica, que "sea bueno", se confunde porque está acostumbrado a recibir órdenes específicas: "ser bueno" no le aclara una acción concreta y el concepto al no comprenderlo, lo confunde.

Recordemos que para el niño el juego simbólico es importante, impedirle que lo realice es tanto como evitarle que avance su pensamiento.

El juego simbólico se une al del lenguaje ya que en ambos se utilizan -- símbolos sociales como la palabra, que no nace sólo, sino que a partir de la organización de los esquemas que se formaron gracias a las experiencias sensoriomotrices y complementan conceptos de los objetos que se pueden manejar físicamente. Cuando el niño utiliza mejor su vocabulario tendrá estructurados mayor número de conceptos.

Asimismo en esta etapa se presenta como característica importante una mayor integración social, por la repetida convivencia con otras personas, lo -- que le permite ir reduciendo poco a poco su egocentrismo (incapacidad de aceptar que existen puntos de vista ajenos y que puedan ser tan veraces como el -- propio).

A esta edad su pensamiento consiste sobre todo en la verbalización de -- sus procesos mentales, anteriormente utilizaba su aparato motor para expresar su pensamiento, ahora emplea el lenguaje aunque persista su egocentrismo, por lo tanto su percepción e interpretación del medio están marcados por preceptos que estarán opuestos al del adulto y al del mismo mundo, él puede pensar en -- una idea a la vez.

Para el niño es difícil comprender dos ideas a un mismo tiempo, ya que -- no es capaz aún de relacionar el todo de una experiencia, con las partes. Es-

to se debe a que el niño no puede sintetizar las partes y el todo en un conjunto relacionando éstas entre sí por ejemplo, si el niño vé una locomotora en movimiento y ésta echa humo, estas dos acciones las relaciona como movimiento-humo- causa y efecto, es decir, yuxtapone.

Una manifestación de las características del pensamiento del niño en este momento es considerar que dos conjuntos de botones contienen la misma cantidad siempre y cuando estén paralelos y próximos uno a uno, si esos mismos conjuntos se ordenan en forma diferente uno en hilera próxima, es decir, un elemento cerca del otro y el segundo conjunto es mayor porque ocupa un espacio mayor, lo que indica que aún no estructura la comprensión de espacio y la conservación de cantidad.

Poco a poco el pensamiento del niño va teniendo mayor acomodación al integrar a sus esquemas ya formados, los hechos nuevos a los que enfrenta, reduciendo así su egocentrismo. Un niño de esta edad juega a contar aunque no tenga el concepto de número, el que logrará, al dominar los principios de la conservación de la cantidad, compensación de los objetos en el espacio.

El "realismo y el animismo" de esta etapa son productos de su escasa maduración, que limita la reflexión en cuanto a las causas y efectos de los fenómenos físicos y que el pequeño se los explica mentalmente y solamente en función de los que percibe, lo cual constituye su única realidad. (14).

El niño se basa en hechos concretos, considera que su familia está integrada por todas las personas y animales domésticos que habitan bajo el mismo techo, pero le es difícil comprender que al mismo tiempo pertenece a una lo--

(14) PIAGET, JEAN, Apuntes Sobre el Desarrollo Infantil. P.26

calidad, a un país, al mundo, es decir, no tiene sentido de pertenencia, o -- de inclusión de clases.

El juego es ahora más social; pero aún alcanza a dominar su egocentrismo por lo que el juego simbólico es todavía preponderante, sin embargo, ya se integra a juegos grupales como juegos tradicionales, escondite y algunos de reglas. las que en algunos casos son modificadas o no aceptadas por él. En este sentido se puede afirmar que en cuanto más acentuada sea la acomodación de la realidad, por lo tanto, mayor será la posibilidad de adaptación lo que le permite integrarse con mayor facilidad a actividades grupales.

Las obligaciones morales, impuestas por los adultos, van ligadas a las - personas o cosas "los cerillos no se tocan", obedece a los mayores, "no digas malas palabras". Cuando el niño sigue estas consignas se le dice que es "bueno" y si hace lo contrario es "malo". Así cuando los adultos no mantienen un patrón de conducta lógica e invariable, el niño tiene un conflicto porque no comprende la esencia de las normas morales.

La conciencia de su "yo" nace, la internalización de la realidad, tal -- como la concibe la conciencia primitiva, y no de la asociación de relaciones de contenidos determinados. El niño tiene gran interés en sí mismo, es decir, un egocentrismo y una pseudomoral propia.

El día que el niño se da cuenta de que los adultos no pueden hacer todo, descubre al mismo tiempo la existencia de la subjetividad, lo que muestra --- claramente cómo la conciencia del "yo" es el producto de su disociación de lo real. Esto se dará en la medida en que diferencia los puntos de vista de los demás y el punto de vista propio, fenómeno mental que será observable en su --

desenvolvimiento social y que dará como resultado las bases para la "cooperación".

Podemos concluir que en el niño existe una forma diferente a la del adulto de conceptualizar el mundo, debido a las incipientes estructuras que posee a esta edad. De hecho la misma realidad que el adulto, pero la ubica de manera diferente. Lo que para nosotros pertenece al universo, el niño lo sitúa en sí mismo o en nosotros y viceversa, la explicación clara que se dé es muy compleja para él. El niño es de naturaleza muy sensible, observador de las conductas, lenguaje y costumbres en general, pero al mismo tiempo está muy poco consciente de su propio yo, porque toma como objetivo cada uno de sus sentimientos.

(15)

(15) Idem. P. 26.

CAPITULO III
DESARROLLO DE LA LENGUA
ESCRITA

102750

CAPITULO III

DESARROLLO DE LA LENGUA ESCRITA

Tradicionalmente, la adquisición de la lengua escrita ha sido considerada como un proceso de aprendizaje, de naturaleza similar a la adquisición de hábitos complejos. La investigación sobre los "pre-requisitos" para iniciar este aprendizaje intentó detectar el momento óptimo para comenzar con los rituales de la asociación entre formas visuales y formas sonoras. La reflexión pedagógica dedicó muchos de sus esfuerzos a encontrar el mejor método para -- lograr un buen aprendizaje. ¿Aprendizaje de qué? de una técnica. En este modo de ver las cosas hay dos grandes ausentes: la escritura en tanto objeto de co nocimientos, y el sujeto del aprendizaje, en tanto sujeto cognoscente.

La escritura, sistema de signos socialmente constituidos, tiene un modo de existencia entre los objetos del mundo. En tanto objeto del mundo externo tiene propiedades observables; en tanto objeto de intercambios sociales par-- ticipa en una compleja red de interrelaciones potencialmente observables. Nada impide, a priori, concebirlo como un posible objeto conceptual, con su gé-- nesis propia. Por otro lado, sabemos también, gracias a la obra monumental -- de Piaget, que los niños no esperan tener seis años y una maestra delante -- para comenzar a reflexionar acerca de problemas extremadamente complejos, y -- nada impide que un niño que crece en una cultura donde la escritura exige re flexiones también acerca de esta clase particular de marcas y organice sus -- ideas al tratar de comprenderlas.

Cuando se inicia esta reflexión es materia de investigación empírica y -- no de decisión pedagógica. Como es el caso de otros campos del conocimiento,

el problema consiste no solamente en identificar las actividades que pueden ser consideradas como el "punto de partida" del conocimiento del sistema de escritura, sino también en comprender en qué sentido ellas son constitutivas de los niveles sucesivos. En otras palabras, no se trata únicamente de establecer una secuencia cronológica, sino una progresión psicogenética.

La investigación sobre esta nueva manera de comprender la adquisición de la lengua escrita la iniciaron en Buenos Aires, de 1974 a 1976; la prosiguieron luego en Ginebra y ahora en México, estudiando niños de tres a siete años de diferente procedencia social (familia de clase media y de poblaciones urbanas marginadas), de diferente lengua materna (español y francés) y de diferente situación educativa (con asistencia a jardín de infancia). Los resultados muestran una sorprendente convergencia en el orden de aparición de los problemas tal como los niños se los plantean, en los conflictos que surgen y en las soluciones intentadas. Esas convergencias no excluyen las diferencias, pero éstas parecieron organizarse alrededor de un eje común, constituido por ciertos momentos claves en la evolución.

A).- Diferenciación entre escritura y otras formas de representación gráfica.

Uno de los primeros problemas que los niños se plantean es la necesidad de diferenciar entre dos modos diferentes de representación gráfica: el dibujo (o la imagen) y la escritura (o el texto escrito). Cuando comienzan los primeros intentos de escritura (generalmente un trazo espigado, o bien una serie de redondeles o de trazos rectos) son capaces de indicar verbalmente la diferencia entre lo que ellos organizan en términos de un dibujo (utilizando un nombre precedido por un artículo indefinido), y lo que ellos organizan en términos de escritura (escribí, está escrito, hice letras, puse números, --

etc.)

Cuando comienzan los primeros intentos de lectura también aparece la necesidad de diferenciar entre ambos universos gráficos. Al principio el texto y la imagen son simplemente dos objetos que se encuentran en el mismo espacio físico. Que el niño diga que el texto tiene "letras" o "números" no garantiza que los trate como objetos simbólicos, ni que conciba que, a pesar de las diferencias perceptivas, hay algo en común entre esas marcas y las imágenes.

El paso siguiente consiste, precisamente, en establecer una relación precisa entre el texto y la imagen: en el texto el nombre del objeto representado en la imagen. La distinción se marca, a nivel oral, por una diferencia sutil: solamente se usa el artículo indefinido para identificar la imagen, y se le elimina cuando se identifica el texto (por ejemplo, dicen "un pato" cuando preguntamos qué es lo que está dibujando, y dicen -pato- cuando preguntamos -qué es lo que está escrito en él próximo a la imagen).

Una relación estrecha es, pues, postulada entre el texto y la imagen, pero sin tomar en cuenta las propiedades específicas del texto: poco importa en ese nivel, que el texto comparta una o dos líneas, uno o varios fragmentos, -sólo más tarde esas propiedades se convertirán en observables, una vez que el niño haya aprendido a hacer uso de la imagen para anticipar contenido del texto.

Sin dejar de lado la búsqueda de significación (que es hecha a partir de la imagen), el niño da un paso importante cuando intenta tomar en considera--ción las propiedades objetivas del texto que son tomadas en cuenta en los aspectos cuantitativos del mismo; cantidad de línea, cantidad de segmentos en -una misma línea, cantidad de letras en un segmento. La consideración de las -

diferencias cualitativas entre las letras mismas aparecerá solamente después. En este nivel dos textos con letras diferentes pueden decir lo mismo si están ubicados en la proximidad de imágenes similares. Pero frente a una imagen con varios objetos y un texto con varios segmentos, los niños intentan hacer - - corresponder el nombre de cada uno de los segmentos. El caso opuesto (un único objeto en la imagen y un único segmento en el texto) no plantea ningún conflicto, pero éste surge cuando el niño trata de interpretar un texto compuesto por varios segmentos que es atribuido a la imagen de un único objeto.

A continuación veremos dos ejemplos del libro Psico-génesis de la Escritura de la autora Emilia Ferreiro.

Leonardo (cinco años) tiene ante sí una imagen que representa una escena compleja: hay un niño remando en un bote, un pez en el agua, un árbol y otros elementos. El texto comparte cinco segmentos: Raúl rema en el río. Yendo de derecha a izquierda, Leonardo lee: (17).

-pescado- en río

-barco- en el en

-nene- en rema

-árbol- en Raúl.

Leonardo hace, pues, una correspondencia (bionívoca) término a término - entre los elementos de la imagen y los segmentos del texto. Pero hace algo más: lee nombres completos cuando hay por lo menos tres letras; los dos fragmentos de dos letras (el y en) son reunidos para la interpretación de un único nombre (-bar-co) que es leído silábicamente precisamente para dar cuenta de la separación objetiva entre ambos.

(17) FERREIRO, EMILIA, Psico-génesis de la Escritura, Pag. 81.

Erik (cinco años) trata de comprender un texto de tres segmentos junto a la imagen de un único objeto. La imagen representa un pato en el agua; el texto es el pato nada. Le preguntamos qué dice allí y Erik responde: "pato", señalando el texto completo. Le preguntamos cómo sabe que allí dice pato y responde: porque el pato está nadando, mientras señala la imagen. Le preguntamos dónde dice "pato" y Erik señala únicamente la última palabra (nada), -- pero inmediatamente agrega: "y aquí el agua", señalando el resto del texto -- (el pato). Entonces le preguntamos y todo junto, ¿cómo dice?, responde: "pato está en el agua". "El pato está metido en el agua".

Estos dos ejemplos ilustran solamente conductas típicas del nivel en el que los niños intentan tomar en cuenta las propiedades del texto para sustentar la interpretación, sino también dos componentes fundamentales de la evolución: la exigencia de una cantidad mínima de letras para poder leer un nombre completo (Leonardo), y la distinción entre "lo que está escrito" (sólo -- pato y agua, para Erik) y lo que se puede leer (una oración completa). (18)

A partir de la suposición de que las letras "dicen" algo, pero que sólo los nombres están escritos, comienza un lento proceso de elaboración centrado en la posibilidad de representación del verbo. Y sólo una vez que se atribuye al verbo la posibilidad de estar representado independientemente, surge el problema de los artículos, y con ellos el de cantidad mínima de letras necesarias para poder leer, (los singulares "el", "la", "un", tienen apenas dos letras, y el mínimo exigido se sitúa en general alrededor de tres). Muchos -- niños preescolares, bien avanzados en sus ideas acerca de la relación entre el lenguaje oral y la escritura, logran ubicar sin dificultad la posición de los sustantivos y del verbo, pero no de los artículos.

(18) Idem.

Durante un largo período la distinción entre lo que está escrito y "lo que se puede leer" es mantenida, aunque evolucione (primero solamente los nombres, y luego todo excepto los artículos).

B).- Descubrimiento de los aspectos formales de la lengua escrita.

Al inventar una escritura el niño usa información provista por el medio, pero esa información es siempre procesada a través de los sistemas asimiladores del sujeto. Una información provista por el medio es el repertorio de letras; pero el valor a ellas atribuido no es el nuestro. Otra información que los niños reciben del medio (particularmente los de clase media) es la escritura de su propio nombre; pero la interpretación que hacen de las partes de esa escritura es totalmente original.

Los niños comienzan a escribir a muy temprana edad, y esos comienzos suelen pasar desapercibidos, porque el medio confunde esas primeras escrituras con "garabatos". Contrariamente a lo que ocurre en el caso del lenguaje oral, donde se atribuye significación a las primeras emisiones infantiles mucho antes que la emisión sea correcta, en el caso de la escritura esperamos la corrección, es decir, formas muy parecidas a nuestras letras antes de atribuir significación. Por eso no somos capaces de ver, al principio, sino garabato allí donde hay verdadera escritura; por eso confundimos después la copia ciega de un modelo (es decir, el dibujo de letras) con una escritura real.

Es imposible indicar en pocas líneas toda la riqueza escondida en la evolución de la escritura infantil. Para centrarnos en la exigencia de cantidad mínima en tanto criterio organizador, tomemos como punto de partida el momen-

to en que los niños componen la escritura linealmente, utilizando grafemas si milares a letras o números (cosa que ocurre, generalmente, alrededor de los cuatro años).

En ese momento, aunque la escritura esté bien diferenciada del dibujo y ambas actividades no se confundan, es posible que se recurra al dibujo para dar estabilidad a la interpretación. Ello es así porque el niño no exige aún que haya una diferencia objetiva. La escritura de nombre diferente puede ser marcadamente similar, y esta similitud no perturba en lo más mínimo al niño, ya que a este nivel la intención subjetiva del autor es decisiva para la interpretación; si él quiso escribir cosas distintas, las escrituras son distintas, aunque los resultados gráficos no lo sean. Precisamente por eso el dibujo puede cumplir la función, de permitir recuperar las intenciones originales.

Cuando los niños de este nivel usan caracteres separados entre sí, aparecen dos características muy importantes, que anticipan lo que vendrá después: los niños evitan repetir más de dos veces la misma letra, y tratan de conservar constante el número de letras, al pasar de una escritura a otra, no dependen de la longitud de la palabra escrita, ni de la oposición entre una palabra y una oración, sino de las diferencias cuantificables en el referente. -- Así por ejemplo: Antonio de cuatro años de edad dice que elefante debe escribirse con más letras que mariposa porque pesa más, Gustavo (de la misma edad) dice también que hay que poner más letras para escribir "oso" que para escribir "pato", porque es un nombre más grande que el pato. Valeria, también de cuatro años, escribe a su manera su nombre, y luego dice que va a escribir el nombre de su papá "con letras largas", porque el nombre de papá es largo, a pesar de que su nombre y el de su padre tienen el mismo número de letras y de sílabas. Ello lo hace, poniendo las mismas letras que había usado antes para

32

su nombre, pero haciéndolas más grandes.

Valeria pone las mismas letras, pero en otro orden, porque ella ya está en el nivel siguiente, donde aún pueden aparecer los intentos de correspondencia entre la escritura y las propiedades cuantificables del referente, pero cuya característica principal es otra; para poder leer cosas diferentes de lo que se hizo una diferencia objetiva en la escritura (19).

A este nivel pueden llegar los niños en dos situaciones diferentes: algunos, con un amplio repertorio de letras a su disposición; otros, con un repertorio restringido. Los primeros mantienen una cantidad fija de letras al pasar de una escritura a otra, pero cambian una o varias de las letras. Las escrituras son, pues, distintas puesto que no comparten las mismas letras. Pero los otros, los que llegan a este nivel con un repertorio limitado, no pueden adoptar esta alternativa. Restringidos por dos exigencias puramente internas (mantener una cantidad mínima y no repetir las mismas letras), hacen un descubrimiento sensacional: conservando los mismos elementos, pero cambiando su posición en el orden lineal, se obtienen totalidades diferentes. (ejemplo: Marisela, Romina, Valeria). Nada menos que el comienzo de la combinatoria, en pleno período preoperativo.

Ejemplo: I: Marisela, cuatro años.

AMIE == Marisela

AENI == Romero

Silvia == AEA

Carolina == A E 1 1

Perro == A 1 1 E

A 1 E 1 == Papá

A 1 1 E == Oso

Ejemplo 2: Valeria, tres años y ocho meses.

A E P P P
A E P P P
A E P P P
A E P P P
A O P P P
A 1 E P P P
O P P P P
O P P P P
O P P P P

Ejemplo 3: Romina, cuatro años.

A / A O
O O A
A O O

34

La lectura de la propia escritura, hasta entonces global comienza a cambiar. La totalidad constituida por el conjunto ordenado de letras, tratada -- inicialmente como un todo, empieza a ser tratada como un conjunto de partes: el niño se interroga sobre el valor de las partes de esa totalidad a partir -- de la significación otorgada al todo. Así comienza la búsqueda de una correspondencia entre las partes de la escritura constituida y las partes de la --- palabra que se quiso escribir, búsqueda que conduce al niño a elaborar una -- nueva hipótesis: la hipótesis silábica, según la cual cada letra corresponde a una sílaba de la palabra.

Con la hipótesis silábica aparece por primera vez una clara relación entre la escritura y los aspectos formales del habla. Esta relación no es la -- relación convencional propia a la escritura alfabética, pero apunta ya en la dirección correcta. La hipótesis silábica sufre múltiples alternativas. No -- domina de inmediato la escena, ya que debe competir con hipótesis alternati-- vas (tales como ocurre en la búsqueda de correspondencia con las propiedades cuantitativas del referente). Al principio, su aplicación no es rigurosa: -- tal como ocurre en el caso de la génesis de otras correspondencias término a término, admite omisiones y repeticiones antes de exigir que a cada término de una de las series corresponda uno y sólo uno en la otra serie. En el co--- mienzo de este período los niños pueden leer silábicamente pero saltando letras o repitiendo sílabas, si la cantidad de letras escritas excede el número de sílabas de la palabra. Porque antes de servir para anticipar la construc-- ción, la hipótesis silábica sirve para justificar una escritura ya realizada. La lectura silábica se ajusta al texto ya producido y considerado como un pro-- ducto terminado: las letras escritas están allí, y no pueden ser borradas; el niño necesita ajustar su lectura a lo que ha sido producido, como si fuera --

la obra de otras personas.

Es sólo más tarde, en el apogeo de la hipótesis silábica, cuando aparecen dos conductas nuevas: la posibilidad de borrar letras cuando se procede a verificar la exactitud de lo escrito, y la posibilidad de utilizar, la hipótesis silábica para anticipar la cantidad necesaria de letras antes de escribirlas.

Es en este momento cuando surgen nuevos problemas, porque la hipótesis silábica no elimina el requerimiento de una cantidad mínima de letras. ¿Cómo habría que escribir las palabras monosilábicas? con una sola letra, según la hipótesis silábica. Pero con una sola letra "no se puede leer", según el requerimiento de cantidad mínima. Los niños intentan entonces múltiples soluciones para superar el conflicto antes de abandonar la hipótesis silábica. Ellos como nosotros, no están dispuestos a abandonar una buena hipótesis al primer obstáculo encontrado. Y la hipótesis silábica es una excelente hipótesis, adecuada para otros sistemas de escritura, aunque no sea adecuada para el sistema alfabético de escritura.

A este nivel, pueden llegar los niños en dos situaciones diferentes: poniendo cualquier letra para cualquier sílaba, o sabiendo ya que algunas letras no son polivalentes, pero dándoles valor silábico en función de su pertenencia a escrituras conocidas (por ejemplo: la letra p vale por la sílaba pa porque es la de papá, y servirá entonces para escribir -pato-, pato, pero no para escribir -piña-, porque hace falta la pi).

La hipótesis silábica cede paulatinamente su lugar a un análisis que va más allá de la sílaba, cuando los conflictos sucesivos con los que se enfrenta

el niño le obligan a abandonarla. Estos conflictos son de una doble naturaleza; conflictos entre los resultados obtenidos por la aplicación de diferentes exigencias internas, y conflictos entre las conceptualizaciones del niño y las propiedades objetivas de las escrituras producidas por otros, y de las prácticas sociales vinculadas con ellas.

Ya entonces, cuando el niño comienza a comprender la naturaleza del sistema de escritura socialmente constituido, surgen los problemas ortográficos.

Esta evolución muestra claramente que la comprensión del sistema de escritura exige su propia reconstrucción interna, una reconstrucción en la cual los problemas de naturaleza lógica están constantemente presentes (correspondencia término a término, relación entre el todo y las partes), tanto como la reflexión metalingüística. El niño que construye este conocimiento está lejos de asemejarse al que produce, penosamente, ruidos con la boca cuando ve formas con los ojos; está lejos de asemejarse al que sólo aprende una técnica, para solamente después poder pensar; está lejos de parecerse al niño que concebimos cuando sólo pensamos en términos de métodos para enseñar y no de procesos de adquisición de conocimiento.

Este momento será diferente en cada niño, pues depende tanto de su ritmo de desarrollo individual, como de las oportunidades que tenga para interactuar con portadores de texto y con adultos alfabetizados.

Existe un momento en el que el niño inicia su proceso de construcción de este objeto de conocimiento o aprendizaje de la lengua escrita; y es cuando descubre la escritura como algo diferente al dibujo. Este momento será diferente en cada niño y la educadora debe estar pendiente para notar cuando ocurra.

Los niveles de conceptualización por los que atraviesa el niño son: Nivel Presilábico, Nivel Silábico, Transición Silábico Alfabético y Nivel Alfabético.

En el nivel Presilábico, la característica principal es que el niño no hace correspondencia entre los signos utilizados en la escritura y los sonidos del habla.

Nivel Silábico.- En este nivel el niño descubre la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

En el Nivel Silábico Alfabético, se acerca al descubrimiento de la correspondencia sonido-grafía. En este momento el niño trabaja simultáneamente con el sistema silábico y alfabético.

Nivel Alfabético.- El niño establece una correspondencia a uno entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirlas. En este nivel el niño llega a conocer las bases del sistema alfabético de escritura: cada fonema está representado por una letra.

En este apartado trataré de analizar cómo construye el niño el conocimiento del lenguaje escrito, cuándo lo inicia, y qué cambios se van presentando en los niños conforme van avanzando en sus niveles de conceptualización.

Primeramente partiremos de la idea de que cuando un niño ingresa a este nivel, trae consigo una serie de experiencias y conocimientos relacionados con la lengua escrita, ya que cotidianamente está en contacto con ella; cuando observa algún anuncio, etiquetas de productos, letreros en las calles, cuentos, libros, etc. o cuando observa a otros niños o adultos realizar actos de lectura o escritura.

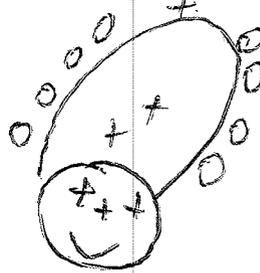
Al observar estas acciones el niño va elaborando ciertas hipótesis de la función de la escritura, las que va poniendo a prueba cuando se enfrenta a situaciones relacionadas con este aspecto; las modifica cuando no resultan adecuadas y elabora otras nuevas y más avanzadas.

Para el niño, el aprendizaje de la escritura es el resultado de todo un proceso en el que va avanzando en sus niveles de conceptualización de la lengua escrita. Este proceso implica para él la construcción de un sistema de representación que elabora al interactuar con ella.

Bajo esta perspectiva, es necesario ubicar al niño como un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos de su medio; y que construye sus hipótesis y sus categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo.

Este aprendizaje se inicia de manera espontánea; cuando siente la necesidad de comprender y conocer los signos gráficos que se encuentran a su alrededor.

Las hipótesis que el niño va elaborando mientras avanza en sus niveles de conceptualización son 8; las 5 primeras corresponden al nivel presilábico, la 6a. al silábico, y las 2 siguientes al de transición silábico y alfabético (respectivamente). ejemplos.



1.- Inicia produciendo grafismos que acompaña a sus dibujos.

2.- Consiste en el descubrimiento de la linealidad, esto es, que el niño piensa que al escribir necesita hacerlo en forma horizontal y ocupar con sus grafismos el límite de la hoja (escritura horizontal).



3.- En este momento el niño reduce cantidad de grafías, en ocasiones utiliza sólo una (escritura unigráfica).

Ana
O

casa
L

4.- En esta hipótesis el niño sostiene que necesita tres grafías para escribir algo (hipótesis de cantidad mínima).

LOS

O - I
O O O

5.- En este momento el niño necesita producir grafismos diferentes, mismos que va combinando al es-

L A S

O - I

ca s a

cribir diferentes palabras (hipótesis de variedad).

A S L I O -
niña

6.- En esta hipótesis el niño hace --
corresponder una grafía a cada sí-
laba de la palabra (hipótesis si-
lábica).

O O - O - /
sol ca sa Andre A

7.- Este es un proceso de transición
donde el niño combina la hipóte-
sis silábica con la alfabética --
(silábico alfabética).

O J O I T O
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
pa ja r i T O

8.- En esta hipótesis el niño hace -
corresponder una grafía a cada le-
tra que forma una palabra (hipóte-
sis alfabética).

A O T O - S I
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
c a s a c a s a

CAPITULO IV
DESARROLLO DE UNA SITUACION
EDUCATIVA PROPUESTA EN EL -
P.E.P. VIGENTE.

CAPITULO IV

DESARROLLO DE UNA SITUACION EDUCATIVA

La posibilidad de intercambio y comunicación que el niño tiene con los demás se ha venido manifestando en función de sus alcances en cuanto a forma de expresión, desarrollo del lenguaje, grado de estructuración de su pensamiento, etc. y todo ello a partir de las experiencias que ha podido tener en el medio en que vive.

A continuación presentaré una situación de la unidad los Medios de Comunicación. Con el desarrollo de esta situación se pretende que el niño reflexione y exprese sus propias ideas sobre el contenido de los mensajes que se transmiten a través de los medios de comunicación masiva; descubra la función de la lectura y escritura a través del empleo de los medios de difusión gráficos; y utilice diferentes medios de comunicación (real o simbólico) para transmitir y difundir sus propios mensajes.

Asimismo se enfatizan especialmente aquellas formas de comunicación interpersonal a través de la comunicación oral, escrita y gráfica.

UNIDAD: LOS MEDIOS DE COMUNICACION.

SITUACION: JUGEMOS AL CORREO.

ACTIVIDADES ESPECIFICAS.	PREVISION DE RECURSOS.	AREAS QUE SE FAVORECEN.
1.- Visitar el correo	Transporte	Lenguaje escrito.
1.1. "Planear" la visita al correo.	Oficio de autorización, hojas, lápiz.	Lenguaje escrito Lenguaje oral
1.2. Escribir una carta a un compañero u otra persona ausente, o mandarse cartas entre ellos.	Hojas, lápiz, etc.	Lenguaje escrito
1.3. En el correo, observar y hacer -- preguntas sobre -- el uso de las instalaciones y las actividades que -- se realizan en -- esa dependencia.	Hojas, lápiz, etc.	Lenguaje oral
1.4. Entrevistar a un cartero o alguna persona que trabaje en el correo.		Lenguaje oral
1.5. Incrementar la información por medio de diversos -- materiales gráficos.	Fotografías, revistas, periódicos, etc.	Lenguaje oral Lenguaje escrito
1.6. Reorganizar la información obtenida utilizando datos registrados.	Hojas, lápiz o crayolas	Lenguaje oral
2.1. Construir la oficina de correos.	Mesas, sillas, timbres, etc.	Lenguaje oral Afectivo social

ACTIVIDADES ESPECIFICAS.	PREVISION DE RECURSOS.	AREAS QUE SE FAVORECEN.
2.2. Hacer un dibujo o diseño de la distribución de las diferentes partes que observaron en el correo.	Hojas, crayolas, lápices, revistas, etc.	Lenguaje escrito Lenguaje oral.
2.3. Seleccionar materiales que puedan servir para formar el correo y construirlo, tomando como referencia el dibujo realizado.	Revistas, periódicos, resistol, tijeras, colores. etc.	Lenguaje oral Lenguaje escrito
2.4. Reunir o elaborar objetos que se encuentran comúnmente en un correo tomando en cuenta lo anterior.	Sellos, crayolas, hojas, sobres, lápiz, etc.	Lenguaje escrito Lenguaje oral.
2.5. "Elaborar letreros" y ubicarlos en el lugar que corresponda.	Cartulina, crayolas, hojas, sobres, etc.	Lenguaje escrito
2.6. Definir cuál será el valor de cada estampilla de acuerdo con códigos que los niños establezcan y determinar qué objetos se utilizarán como dinero.	Rincón de gráfico plástico.	Lenguaje oral.

La selección de estas actividades se centra en el hecho de que son actividades concretas que promueven el conocimiento de la lengua escrita.

CONCLUSIONES

1. El Jardín de Niños como primera institución educativa, tiene como -- propósito fundamental promover el desarrollo integral del niño, uno de los -- aspectos de desarrollo que se deben atender es el relacionado con el aprendi- zaje de la lengua escrita.

2. El aprendizaje de la lengua escrita se inicia espontáneamente cuando el niño hace una diferencia entre dibujo y escritura.

3. Este aprendizaje de la lengua escrita es el resultado de todo un pro- ceso, en el que el niño debe construir un sistema de representación al inter- actuar con ella.

4. Los niveles de conceptualización de la lengua escrita son: presilábi- co, silábico, transición silábico-alfabético y alfabético.

5. En preescolar se espera un avance del niño hasta el nivel presilábico.

6. Los niños que provienen de ambientes alfabetizados inician su proce- so de construcción de la lengua escrita a edad temprana.

7. La educadora deberá realizar actividades a favorecer la construcción de este conocimiento, y suplir en lo posible las carencias de aquellos niños que provienen de ambientes no alfabetizadores.

8. El docente deberá tomar en cuenta el nivel de desarrollo en que se en- cuentra su grupo, para adecuar sus actividades al mismo, de tal forma que el niño al realizarlas encuentre sentido o significado.

9.- La educadora debe aprovechar los recursos materiales y humanos disponibles, brindándole al niño la experiencia y el contacto con los mismos.

10.- El conocer al niño implica estudiarlo y respetarlo con gran interés. Los adultos deben tener en cuenta que el niño es la persona más importante en la cual tenemos que fundar nuestras esperanzas para lograr un cambio en nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Margarita y Robles Martha, Programa de Educacion Preescolar SEP/1981.

DELVAL, Juan,
Crecer y Pensar. La Construcción del Conocimiento en la Escuela.
4 ed. LAIA.
España, 1986.

FERREIRO, Emilia y Gómez Pañacio Margarita.
Psico-génesis de la Escritura,
Ocatava edición, 1991.

FERREIRO, Emilia y Teberosky Ana,
Los sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño
Decimosegunda edición 1991.

LOBINOWICZ, Serge,
ed. Introducción a Piaget,
Interamericana, México 1980

MAIER, HENRY
Tres Teorías sobre el Desarrollo del Niño,
Argentina, 1971.

PIAGET, Jean,
Apuntes Sobre el Desarrollo Infantil,
SEP/1985.

PULASKI, S. Mary Ann,
Para Comprender a Piaget,
Eds. Península,
España, 1975, Vol. 4.

TURNER, Johana,
Desarrollo Cognitivo,
Ed. CEAL
España, 1981.

A P E N D I C E

DESARROLLO BIBLIOGRAFICO DE JEAN PIAGET

Jean Piaget nace el 9 de Agosto de 1896 en Neuchatel, Suiza, su infancia transcurrió en un ambiente poco tranquilo.

Su madre inteligente, fielmente religiosa pero, como el mismo Piaget dice, poseedora de un temperamento neurótico... "hizo algo problemática nuestra vida familiar", (20)

Sin embargo, su padre era una persona metódica, intelectual, estudioso de la historia Medieval, que lo llevó por un cambio sistemático.

La atmósfera que rodeaba la vida de Piaget hizo de él un niño serio que se interesaba en la mecánica, en los fósiles marinos y en los pájaros, más que en los juegos comunes en los que se entretenían los demás niños suizos.

Cuando tenía diez años de edad, publicó su primer estudio acerca del - - gorrión albino.

Como ayudante del director del Museo de Historia Natural de Neuchatel, - aprendió y desarrolló una actitud sorprendente por el estudio de la Biología, en especial de la Zoología. Escribió un ensayo que envió al director del Museo de Ciencias Naturales de la ciudad de Ginebra, Suiza quien le ofreció - - trabajo como curador de moluscos, pero la invitación tuvo que ser anulada - - cuando se enteró de la corta edad del autor.

Piaget se graduó en Ciencias Naturales en 1918 y siguió con sus estudios sobre Zoología, aunque también se interesó por la Filosofía, la Psicología, -

(20) PULASKI, MARY ANN. Piaget Autobiography en la obra de E.G. Boring y otros. History of Psychology un Autobiography, Vol. 4 P. 237.

la Sociología y la Religión. Trabajó en el Instituto de Jean Jacques Rousseau de Ginebra, estudiando científicamente a los niños y dando orientaciones a -- los maestros.

Fue director de investigaciones; transformado en Psicólogo, se inició -- en la investigación de la epistemología genética que de constituirse en la -- obra de su vida.

Los escritos de Henry Bergson acerca de la filosofía de la evolución - - creativa, lo llevaron a identificar a Dios con la vida. Como él mismo dice: - "la identificación de Dios con la vida misma era una idea que me perturbó ca- si hasta el éxtasis porque me permitió ver en la Biología la explicación de - todas las cosas, incluyendo las mentes" (21)

En este momento, Piaget, empieza a hacer sus estudios sobre el conoci- miento del niño, de cómo y qué es lo que ocurre en el proceso interno dentro de la mente de los niños, buscando una conexión entre la Psicología y la Bio- logía.

En París continuó su investigación y se casó con una alumna del Insti- tuto Rousseau, con quien tuvo tres hijas, en las que también observó y estu- dio la evolución del desarrollo cognoscitivo. Escribió sus estudios hasta la pubertad y la adolescencia.

En 1929 fue nombrado director del Departamento Internacional de Educa- ción; trabajó para la UNESCO y fue nombrado Doctor Honoris Causa en numerosas universidades europeas y americanas.

(21) Ibid. P. 12.

A Piaget lo han interpretado muchos autores. El mismo se considera un -- mal escritor. Sus obras originales son muy prolíficas, ya que escribió desde pequeño hasta su muerte. Sus ideas evolucionaron y cambiaron con el correr -- de los años. El mismo corregía, de modo que sus enfoques tempranos fueron mu- chas veces desarrollados en distinta forma. Piaget escribió en francés, y sus términos son traducidos de distinta manera por diferentes estudiosos; esta -- circunstancia hace difícil poder seguir la línea de su pensamiento de un li-- bro a otro.

Entre sus colaboradores más cercanos está Alina Szeminska y Barbel - - - Inhelder.

Escribió 24 libros acerca del desarrollo de la inteligencia en la infan- cia y la niñez, así como una gran cantidad de artículos científicos, Piaget - muere en París en el año de 1980.

Los grandes estudios de Piaget acerca del nombre y la mente a lo largo - de su vida lo llevaron a crear una epistemología tanto biológica como psico-- lógica para explicar el pensamiento del niño. La epistemología genética de -- Piaget se refiere al estudio evolutivo de la naturaleza del conocimiento, có- mo se origina y cómo evoluciona la inteligencia en el niño.

(22) Cfr. Idem.