



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIDAD UPN 14 E



GENESIS, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA
LECTO-ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR Y ESCOLAR

INVESTIGACION DOCUMENTAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN EDUCACION BASICA

P R E S E N T A N

PROFRA. ANA MARIA PALACIOS RUIZ

PROFR. CESAR RUBIO CASTRO

PROFR. JAIME FLORES CASTAÑEDA

ZAPOPAN, JAL.

JULIO DE 1993

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Zapopan, Jal., 19 de MAYO

de 1993.

C. PROFR.(A)
ANA MARIA PALACIOS RUIZ
P R E S E N T E :

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

"GENESIS, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR Y ESCOLAR"

opción INVESTIGACION DOCUMENTAL a propuesta del asesor C. Profr.(a) JUAN ANTONIO CASTAÑEDA ARELLANO, 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 presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE.





S. E. P.

PROFR. MARIANO CASTAÑEDA LIN PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION DE LA UNIDAD EN 145 ZAPOPAN.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 14 E
ZAPOPAN, JAL.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Zapopan, Jal., 19 de MAYO

de 1993.

C. PROFR.(A)
CESAR RUBIO CASTRO.
P R E S E N T E :

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

"GENESIS, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR Y ESCOLAR"

opción INVESTIGACION DOCUMENTAL a propuesta del asesor C.
Profr.(a) JUAN ANTONIO CASTAÑEDA ARELLANO, 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 presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE.

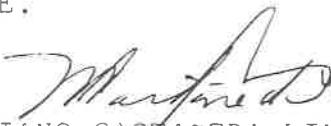


S. E. P.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 14 E

ZAPOPAN, JAL.


PROFR. MARIANO CASTAÑEDA LINARE
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UAN 145 ZAPOPAN.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Zapopan, Jal., 19 de MAYO de 1993 .

C. PROFR.(A)

JAIME FLORES CASTAÑEDA.

P R E S E N T E :

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

"GENESIS, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR Y ESCOLAR"

opción INVESTIGACION DOCUMENTAL a propuesta del asesor C. Profr.(a) JUAN ANTONIO CASTAÑEDA ARELLANO, 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 presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE.



PROFR. MARIANO CASTAÑEDA LINARES.
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 145 ZAPOPAN.



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 14 E
ZAPOPAN, JAL.

I N D I C E

	PAGINA
INTRODUCCION	1
TITULO	
DELIMITACION	5
JUSTIFICACION	6
OBJETIVOS	9
HIPOTESIS	10
MARCO CONTEXTUAL	13
METODOLOGIA	16
GENESIS, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTO- ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR Y ESCOLAR.	
CAPITULO 1	
SITUACION EDUCATIVA	18
1.1 <i>Métodos tradicionales de la enseñanza de la lectura.</i>	18
1.2 <i>La psicolingüística contemporánea y el apren- dizaje de la lecto-escritura.</i>	29
1.3 <i>La pertinencia de la teoría de Jean Piaget para comprender los procesos de adquisición de la lectura-escritura.</i>	32

CAPITULO 2

LOS ASPECTOS FORMALES DEL GRAFISMO Y SU INTERPRETACION: LETRAS, NUMEROS Y SIGNOS DE PUNTUACION.	37
2.1 <i>Las características formales que debe poseer un texto para permitir un acto de lectura.</i>	37
2.1A <i>Cantidad suficiente de caracteres.</i>	38
2.1B <i>Variedad de caracteres.</i>	40
2.1C <i>Otros criterios de clasificación utilizados.</i>	41
2.2 <i>La relación entre números y letras y el reconocimiento de las letras.</i>	43
2.2A <i>Dibujo y texto.</i>	44
2.2B <i>Letras: reconocerlas y saber nombrarlas.</i>	45
2.2C <i>Números y letras.</i>	46
2.2.3 <i>Distinción entre letras y signos de puntuación.</i>	48

CAPITULO 3

LECTURA CON IMAGEN	51
3.1 <i>La escritura como objeto sustituto.</i>	51
3.2 <i>Lectura de palabras.</i>	58
3.3 <i>Lectura de oraciones.</i>	62
3.4 <i>La lectura en el niño escolarizado.</i>	75

CAPITULO 4

LECTURA SIN IMAGEN: LA INTERPRETACION DE LOS FRAGMENTOS
DE UN TEXTO. 85

4.1 *Las separaciones entre palabras de nuestra
escritura.* 85

4.2 *El punto de vista del niño: ¿Hay o no hay que
separar?* 90

CAPITULO 5

ACTO DE LECTURA 95

5.1 *Interpretación de la lectura silenciosa.* 98

5.2 *Interpretación de la lectura con voz.* 100

CAPITULO 6

EVOLUCION DE LA ESCRITURA 107

6.1 *Cómo escriben los niños sin ayuda escolar.* 107

6.2 *El desarrollo de la escritura.* 110

6.3 *El desarrollo de la escritura en niños muy
pequeños.* 111

6.4 *El nombre propio.* 115

Conclusiones. 118

Bibliografía. 120

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

Una de las demandas sociales hacia la educación formal es en lo concerniente a la lectura-escritura, puesto que los educandos en su gran mayoría egresan de la escuela primaria sin saber leer ni escribir. Tomando como base que leer no es descifrar, sino que leer es entender lo que está impreso en el papel y que escribir no es copiar, sino saber estampar en la hoja lo que deseamos y pensamos. Introdu

Muchas han sido las fórmulas que se han presentado tratando de encontrar soluciones a el problema, psicólogos, pedagogos, lingüistas, etc., han buscado de acuerdo con alguna de las familias del aprendizaje (asociacionismo de estímulo-respuesta y del campo-Gestalt), centrándose en encontrar un mejor método para la enseñanza de la lecto-escritura, y aún el problema subsiste. Introdu

En los métodos de enseñanza tradicional en su planeación y su realización hay un elemento que brilla por su ausencia; el sujeto cognocente, el docente en el primer grado no valora todo el cúmulo de conocimientos que sobre la lecto-escritura posee el niño, todo ese aprendizaje que el medio social le propicia y que el niño aprende de acuerdo con sus propios puntos de vista. En general al ingresar el sujeto al primer Introdu

grado de primaria el docente inicia de acuerdo a su punto de vista y preparación la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura desde un punto cero, o sea que el niño no sabe nada al respecto.

Sin embargo actualmente se están buscando nuevos procesos para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura y es gracias a la teoría psicogenética del eminente psicólogo suizo Jean Piaget que pedagogos, psicolingüistas, psicólogos ^{Involucra} se han dado a la tarea de investigar la génesis de la lectura-escritura en el niño, de intentar explicar como concibe dicha tarea el propio niño qué hipótesis se formula, cómo los asimila y transforma.

En el presente trabajo, basados en Emilia Ferreiro, ^{ver libro} Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacios y otros autores, se realizó una serie de compilaciones de las ideas y las investigaciones realizadas por los citados investigadores en lo que respecta a la génesis de la lecto-escritura. Tomando hasta donde nos fué posible lo mejor de sus resultados, para que con su teoría y nuestra labor como docentes intentemos mejorar el proceso de la enseñanza-aprendizaje, favoreciendo un verdadero aprendizaje y que éste se base en el propio niño.

Recordemos que la educación cambiará el día que el propio maestro cambie sus formas de impartir la enseñanza y que será él y su preparación quien en el primer ciclo escolar (1o. y 2o.) fomente el verdadero aprendizaje de la lectura-escritura, dejando atrás la enseñanza verbalista y tradicionalista, en pos de una mejor educación. ^{1/2}

GENESIS, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA
LECTO-ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR
Y ESCOLAR.

D E L I M I T A C I O N

Es necesario que los profesores busquemos alternativas para la solución del problema que tiene el niño en el aprendizaje de la lecto-escritura. Recientemente pedagogos, psicólogos, y psicolingüistas se han ocupado de la investigación de la génesis de la lecto-escritura en el niño preescolar y de primaria, basados en la teoría psicogenética de Jean Piaget, dando a conocer sus sorprendentes resultados, sentando bases sólidas, para que los profesores de los primeros grados tengan alternativas de solución al mencionado problema. Se menciona que es una alternativa, porque toca al profesor, como profesional de la educación, conocer todo lo referente al tema, para que tome en cuenta que, no en pocas ocasiones, cuando el niño aprende a "leer" y a "escribir" se debe a él y no al método que utiliza. Sabemos que el problema de la repitencia en el primer grado se da con mayor frecuencia en las zonas marginadas y en el medio rural.

Aparte del desconocimiento de la génesis de la lecto-escritura, tomemos en cuenta que la mayoría de los profesores rurales trabajan en escuelas unitarias o bidocentes, y al atender todos los grados, o dos o tres, descuida el primer grado.

Por lo expuesto anteriormente, y por otras cuestiones que iban apareciendo, nos propusimos en el presente trabajo hacer una investigación documental acerca de la génesis de la lecto-escritura, para poder establecer conjeturas y discrepancias con los métodos tradicionales de la enseñanza utilizados en el primer ciclo escolar (sintéticos y analíticos), puesto que conociendo los procesos cognitivos y la génesis de la lecto-escritura, podremos mejorar en mucho nuestra labor docente en lo que respecta a la lecto-escritura, favoreceremos su verdadero aprendizaje, tomaremos en cuenta que leer no es descifrar los símbolos, sino que es entender y comprender inteligentemente en una página impresa el significado de las ideas, y escribir no es una forma de transcripción de grafías, sino que a través del tiempo convierte el lenguaje oral en lenguaje escrito.

No nos proponemos hacer una crítica de los métodos tradicionales utilizados en la enseñanza de la lecto-escritura. Nos proponemos hacer una compilación teórica de la génesis de la lecto-escritura, para fundamentar o rechazar nuestra forma de enseñanza.

J U S T I F I C A C I O N

Una de las más grandes incertidumbres de los padres de familia dentro del sistema educativo es cuando sus hijos

en edad escolar ingresan al primer ciclo, dentro de la educación formal.

Para el docente, dentro de su labor educativa, existe el temor hacia este ciclo, por saber que es ahí donde se ve reflejada su labor, su esfuerzo y su capacidad para conducir un aprendizaje. En estos grados (1o. y 2o.), existe gran cantidad de alumnos que repiten grado; al no poder traspasar los requisitos que el sistema demanda, "leer y escribir" entre otros, desertan. A este gran problema se enfrentan las autoridades educativas del México actual. Mucho es lo que se ha especulado en lo referente a dicho problema, innumerables personalidades del sistema educativo han dado su versión para la solución pronta e inmediata a tan cuestionable problema. Pero la mayoría de las opiniones se han enfrascado en una lucha de métodos, para buscar alternativas y fórmulas de enseñanza de la lecto-escritura en el primer ciclo de la escuela primaria. Mucho se ha hablado sobre dicho problema, que si el niño en primer lugar aprende sólo a descifrar y después viene una etapa de comprensión de la lectura; que si escribir es sólo copiar el texto y después manejar el lenguaje; que el lenguaje oral deberá convertirse en lenguaje escrito. Ante tal situación el maestro de grupo debe tomar una decisión o enseñar sólo a descifrar el contenido escrito o a leer, tomar en cuenta que leer es entender lo que está

explícito en una página escrita. Por todos es bien conocido que el profesor ante la situación prefiere que el niño aprenda el descifrado de las letras y que la comprensión de la lectura venga después como consecuencia lógica.

Es conocido por todos que el docente, al iniciar al niño en el aprendizaje de la lecto-escritura, parte de cero, ignora todo lo que el niño sabe al respecto. Además, con el método que utiliza, toma al grupo como si éste fuera homogéneo. Actualmente sabemos que lo anterior es erróneo, que en todo grupo existen grandes diferencias entre un niño y otro.

No pretendemos encontrar fórmulas mágicas de solución. Estamos convencidos de que al conocer los procesos cognitivos y la génesis del problema citado, por medio de la preparación creatividad, y sobre todo profesionalismo, mejoraremos la enseñanza de la lecto-escritura y evitaremos la repitencia y la deserción escolar en los primeros grados.

El trabajo se basará en la psicogenética de Piaget interpretada por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y otros autores.

Sabemos que la bibliografía existente sobre el citado

problema es relativamente escasa. Como profesionales de la educación, el problema nos preocupa porque nos toca vivirlo en la realidad; buscamos, ante todo, conocer bases sólidas para buscar posibles soluciones.

O B J E T I V O S

- Conocer los procesos cognitivos y la génesis de la lectura y la escritura en niños de edad escolar, basados en la psicogenética de Jean Piaget.
- Mejorar el proceso de la lecto-escritura, partiendo no ya de un punto cero, como se hace actualmente, sino de los conocimientos sobre la lecto-escritura que el niño posee antes de ingresar a la escuela primaria.
- A partir de la investigación buscar las causas de deserción y repitencia escolar. Y buscar posibles soluciones para que el niño no abandone la escuela.
- Favorecer el verdadero aprendizaje de la lecto-escritura sin menoscabo de otras actividades.

H I P O T E S I S

El desconocimiento que tenemos los profesores de los procesos de la lecto-escritura que el niño posee antes de ingresar a la escuela primaria, da como consecuencia que en muchas de las escuelas del país se encuentren elevados índices de reprobación y deserción.

GENESIS, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA-ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR Y ESCOLAR.

C A P I T U L O 1

1. SITUACION EDUCATIVA

- 1.1 *Métodos tradicionales de la enseñanza de la lectura.*
- 1.2 *La psicolingüística contemporánea y el aprendizaje de la lecto-escritura.*
- 1.3 *La pertinencia de la teoría de Jean Piaget para comprender los procesos de adquisición de la lecto-escritura.*

C A P I T U L O 2

Los aspectos formales del grafismo y su interpretación
LETRAS, NUMEROS Y SIGNOS DE PUNTUACION

- 2.1 *Las características formales que debe poseer un texto para permitir un acto de lectura.*
 - 2.1 A) *Cantidad suficiente de caracteres.*
 - 2.1 B) *Variedad de caracteres*
 - 2.1 C) *Otros criterios de clasificación utilizados.*
- 2.2 *La relación entre NUMEROS Y LETRAS Y EL RECONOCIMIENTO DE LAS LETRAS*
 - 2.2 A) *Dibujo y texto*
 - 2.2 B) *Letras: reconocerlas y saber nombrarlas*
 - 2.2 C) *Números y letras*
- 2.3 *Distinción entre LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION*

C A P I T U L O 3

LECTURA CON IMAGEN

- 3.1 *La escritura como objeto sustituto*
- 3.2 *Lectura de palabras*
- 3.3 *Lectura de oraciones*
- 3.4 *La lectura en el niño escolarizado*

C A P I T U L O 4

LECTURA SIN IMAGEN: LA INTERPRETACION DE LOS FRAGMENTOS DE UN TEXTO.

- 4.1 *Las separaciones entre palabras de nuestra*

- 4.2 *El punto de vista del niño: ¿Hay o no hay que separar?*

C A P I T U L O 5

ACTO DE LECTURA

- 5.1 *Interpretación de la lectura silenciosa*
5.2 *Interpretación de la lectura con voz*

C A P I T U L O 6

EVOLUCION DE LA ESCRITURA

- 6.1 *Como escriben los niños sin ayuda escolar*
6.2 *El desarrollo de la escritura*
6.3 *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños*
6.4 *El nombre propio*

MARCO CONTEXTUAL

Una de las preocupaciones de los profesores dentro de su labor docente, es lo referente al aprendizaje y enseñanza de la lecto-escritura.

El profesor de grupo se preocupa por encontrar y aplicar según su criterio el mejor método para la enseñanza de lecto-escritura, ya sea el fonético, el silábico, el onomatopéyico, el de análisis estructural u otros. Pero lo decepcionante del maestro es que al iniciar el ciclo escolar, imparte sus clases al grupo como si éste fuese homogéneo, sin tomar en cuenta las características particulares que al respecto el niño ya posee; imparte el conocimiento de la lecto-escritura según su propio concepto, desconociendo una teoría del desarrollo del niño (teoría de Piaget) y haciendo a un lado que el niño tiene sus propias formas de interpretar la lecto-escritura.

Al encontrarse el alumno en tal situación: contradicción entre sus hipótesis y los conceptos vertidos por el profesor, experimenta demasiadas dificultades en el aprendizaje. Y esto, aunado a otros factores, ocasiona la repitencia y en algunos casos la deserción. De acuerdo a las estadísticas de la SEP, los mayores índices de reprobación se dan

en los primeros grados, puesto que el niño no cumple con los requisitos básicos establecidos para ascender al grado inmediato superior. Por tal razón la Secretaría implementó el proceso para el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas, proceso que el profesor no aplica, por desconocer su fundamentación, por atender varios grupos, etc. La misma reforma educativa establece los dos primeros grados para la adquisición de la lecto-escritura, buscando evitar la reprobación.

Las escuelas donde actualmente laboramos son las siguientes:

Profra. Ana María Palacios Ruíz

Escuela Primaria Rural Federal

"Valentín Gómez Farías" Clave 140PR148552 t/m.

Domicilio conocido, el Tepame Municipio de Zapotlanejo, Jal.

Tipo de Organización Incompleta

Número de maestros que laboran en la escuela 3

Superficie 2850 m²

Profr. César Rubio Castro

Escuela Primaria Rural Federal

"Ignacio Zaragoza" Clave 140PR1349W t/m.

Domicilio: Calle Zaragoza No. 18

Barrancas de Santa Clara, Municipio de Zacoalco de Torres

Tipo de Organizaci3n, completa

Número de docentes que laboran en la escuela, 10 profesores.

Un director y un intendente

Superficie 2470 m².

Profr. Jaime Flores Castañeda

Escuela Primaria Rural Federal

"Benito Juárez" Clave 14DPR23505

Domicilio: Margil de Jesús S/N

Temastián, Municipio de Totatiche, Jal.

Tipo de Organizaci3n, completa

Número de docentes que laboramos en la escuela, 6 profesores,

un Director sin grupo, un profesor de educaci3n física y un auxiliar de servicios.

Superficie: 3150 m².

M E T O D O L O G I A

La presente investigación se basó en algunos libros existentes sobre el problema en cuestión, libros que señalamos en la bibliografía.

El procedimiento para recolectar la información fue el fichero.

Esta forma nos facilitó el trabajo.

El tipo de análisis fue descriptivo.

El trabajo lo realizamos de la siguiente forma:

- Nos reunimos para elegir el problema a abordar, eligiendo GENESIS, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR Y ESCOLAR, por ser común a los tres.
- Buscamos bibliografía existente.
- Leímos la bibliografía y nos reunimos para comentarla.
- Nos repartimos los capítulos y subcapítulos para elaborar las fichas correspondientes.
- En reuniones posteriores, con las fichas elaboradas, fuimos dándole forma.
- Se entregaba por capítulos al maestro asesor para su revisión y autorización.

- Se entregó un borrador para su revisión; nos lo regresaron con las observaciones y correcciones pertinentes.
- Se corrigieron los errores y se modificó el borrador de acuerdo con las observaciones. Se entregó nuevamente para su aprobación definitiva.

C A P I T U L O I

SITUACION EDUCATIVA

1.1. METODOS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

Una de las más grandes preocupaciones de todo maestro dentro de su labor pedagógica, es el temor de enfrentarse al primer grado escolar, ya que básicamente en este grado el niño deberá adquirir el conocimiento formal de la lecto-escritura.

Sabemos que en muchas ocasiones y principalmente en el medio rural el educando se enfrenta por vez primera a la educación formal, con todas sus consecuencias pedagógicas correspondientes. Y será en el primer grado donde se sentarán las bases para que el niño adquiera el conocimiento de los procesos de lecto-escritura como fundamento cultural, ya que será el aprendizaje quien le facilite la entrada al mundo de la cultura escrita, de las imágenes y de los símbolos. En estas circunstancias la principal responsabilidad recae en el maestro, por ser el responsable de que el niño adquiera las habilidades y las actitudes correspondientes para la adquisición de la lecto-escritura.

En estas condiciones, y bajo la presión de la comunidad

por un lado y la Secretaría de Educación Pública por otro, al docente busca, según su criterio y su experiencia, el método que mejor convenga, de acuerdo a las condiciones de la escuela donde labora, centrando su preocupación en la búsqueda del "mejor" o "más eficaz" de los métodos, ya sean estos analíticos o sintéticos o de otra índole.

"Tradicionalmente desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lecto-escritura ha sido planteada como una cuestión de métodos." (1)

Los métodos utilizados en México durante décadas han sido muy variados, en su mayoría de procedencia extranjera; de alguna forma se ha tratado de adaptarlos a las realidades mexicanas; citaremos algunos que han sido utilizados y los que se siguen utilizando en la actualidad en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, con resultados aparentemente satisfactorios.

MÉTODOS DE MARCHA SINTÉTICA

SILABARIO DE SAN MIGUEL

Uno de los métodos de deletreo más conocidos y usados

(1) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. "Introducción, en: Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI, 2ed. 1980 p.17

en México en el siglo pasado y a principios del actual fue el Silabario de San Miguel. Para su preparación se empleaba un pequeño folleto de 38 lecciones o ejercicios.

En primer lugar se aprendían las vocales.

Se decía el nombre de la consonante y luego el de la vocal, después se repetía la sílaba resultante de los dos deletreos, así continuaba hasta aprender todas las combinaciones en todas las consonantes en letra impresa y cursiva. El deletreo se reclizaba con una tonadilla que recibía el nombre de aguacero.

"En la escritura se ejercitaba al niño en el trazo de mayúsculas y minúsculas con líneas gruesas y delgadas. El silabario de San Miguel carecía de fundamentos científicos y psicológicos".(2)

F O N E T I S M O

Se cree que paso a México en 1844 por Fray Matías de Cordoba, en Chiapas. El método fonético se basa en la pronun-

(2) Estudio comparativo de las técnicas utilizadas para enseñar a leer y escribir a los niños de México en los últimos años. Departamento de Educación Pública, de Jalisco 1986 p.10.

ciación del sonido de la letra que se combina en sílabas y palabras, sus principios didácticos son los siguientes:

- 1.- Es menos trabajoso conocer una letra y después otra, que todas las del alfabeto juntas.
- 2.- Si al mismo tiempo se conoce una letra, por su figura, su sonido y su uso, no se podrá confundir con las demás.
- 3.- La figura y el sonido se pueden conseguir escribiendo la letra y dándole la fonética respectiva.
- 4.- Al escribir las letras se combinan los sonidos de unas con otras.
- 5.- Con esta combinación de las letras ya podrá cualquier niño escribir y leer las palabras.

"Los métodos fonéticos han tenido transformaciones y cambios sucesivos, al tratar de adaptarlos a los intereses, infantiles". (3)

METODO FONETICO ONOMATOPEYICO

En nuestro país el método fonético más divulgado aún en el presente es el del maestro Gregorio Torres Quintero. Se enseñó por primera vez en la ciudad de

(3) Ibidem. Pág. 3

México en 1905, la primera metodología se modificó superándola en 1910 y después en 1916, posteriormente se ha ido modificando en el transcurso de los años.

El fonetismo onomatopéyico se refiere a que las letras se aprenden por su sonido y la onomatopeya resulta de buscar los sonidos de las letras en algún sonido producido por animales, seres humanos, objetos o fenómenos de la naturaleza; cuando el niño descubre el sonido se le invita a reproducirlo. En este método la primera etapa la constituyen "los juegos educativos preparatorios" que sirven de base a la escritura, al desarrollo del lenguaje y para el análisis de palabras.

En las últimas adaptaciones, los pasos metodológicos para la enseñanza de cada letra quedaron representados así:

- 1.- Cuento onomatopéyico por el maestro.
- 2.- Repetición fonética de la onomatopeya por los niños individualmente y a coro.
- 3.- Identificación del sonido onomatopéyico por los niños, como elementos de palabra, son auxilio del maestro.
- 4.- Escritura por el maestro en el pizarrón del sonido onomatopéyico.
- 5.- Lectura de la nueva letra por los niños.
- 6.- Escritura de la misma por los niños.

Las características del método con las de ser fonético, onomatopéyico, sintético, analítico, simultáneo, fonográfico, de escritura perpendicular.

Juicio crítico: el método fonético onomatopéyico es sencillo y de fácil manejo, especialmente para el maestro, pero tiene la desventaja de que no se ocupa de la ortografía y dificulta a los niños la comprensión de la lectura. (4)

METODOS DE MARCHA ANALITICA
METODO DE PALABRAS NORMALES (REBSAMEN)

En nuestro país fué el maestro suizo Don Enrique C. Rēbsamen el que introdujo el método de palabras normales.

El método Rebsameniano comprende cuatro etapas o grados que son:

- 1.- Ejercicios preparatorios.
- 2.- Enseñanza de las vocales. Escritura lectura de las letras minúsculas manuscritas.
- 3.- Escritura lectura de letras mayúsculas manuscritas.
- 4.- Lectura de la letra impresa.

Proceso: el maestro coloca en el alfabético una frase.

Los niños leen lo escrito.

El maestro escribirá en el pizarrón la misma frase en letra manuscrita para que los niños establezcan semejanzas.

Lectura de otras frases impresas.

Las características y fundamentos del método Rēbsamen o de palabras normales que estableció su propio autor son las siguientes:

- 1.- La simultaneidad.
- 2.- El fonetismo.
- 3.- La marcha analítico-sintética

4.- De escritura lectura, (porque se presentan primero los caracteres manuscritos y luego los impresos).

Juicio crítico:

- a) Toma en cuenta los intereses de los niños al presentar palabras que tienen significado.
- b) Las palabras que se eligen como modelo corresponden al vocabulario infantil.
- c) Atiende a uno de los principios didácticos que es de ir de lo fácil a lo difícil.
- d) Descompone inmediatamente la palabra normal en sonido aislado.
- e) Se abusa en ocasiones al descomponer la palabra del silabeo y del fonetismo. (5)

METODO DE FRASES

Entre los métodos de corriente analítica encontramos también el de frases. Su creador fue Malisch Ratibro (1909), consideraba que la frase facilita la lectura y es más interesante que la palabra. El proceso general era el siguiente:

- a) Se escribe una frase en el pizarrón.
- b) Los alumnos la miran y repiten hasta aprenderla
- c) Cuando ya la identifican se continúa con otra y se comparan entre sí. (6)

(5) *Ibidem.* Pág. 6

(6) *Ibidem.*

METODO GLOBAL (Por Roberto Dottrens y Emilia Margairaz).

Este es otro de los métodos inspirados en las ideas decrolyanas. El plan general es el siguiente:

- 1.- Juegos de atención.
- 2.- Ejercicios de observación (combinación de estas dos actividades).
- 3.- Primeros ejercicios de lectura.
 - a) Visualización de los nombres de los alumnos (juegos variados).
 - b) Identificación y visualización de frases cortas que contengan acciones que los alumnos realizan todos los días.
 - c) Se escribe el nombre de cada objeto en el pizarrón.
- 4.- Visualización, identificación, comparación de oraciones análisis de las mismas palabras.
- 5.- Descomposición de las palabras en sílabas y la recomposición de ellas.
- 6.- Formación de nuevas frases y palabras con los elementos conocidos.

La escritura se enseña al mismo tiempo que la lectura, modelando y dibujando nombres, frases y oraciones, hasta llegar a la escritura, siendo capaces de escribir ya sin modelo lo que se les dicta. (7)

METODO SILABICO

En México se debe la introducción del procedimiento

(7) Ibíd. Pág. 7

silábico a Fray Víctor Ma: Flores a finales del siglo pasado y a principios del actual.

Proceso: se parte del conocimiento de la sílaba que el niño aprende, como el conjunto fonético y gráfico. Se descompone la sílaba en fonemas para luego reestructurarla, en cuanto el niño aprende dos o más sílabas que pueden unirse se forman palabras.

Fundamentos: Se cree que facilita el aprendizaje de la lectura de adultos.

Características: sintético, fonográfico, simultáneo.

"Desventajas: No va de acuerdo a los intereses de los niños, no favorece la comprensión de la lectura, se aprenden las sílabas en forma mecánica". (8)

EL ECLECTICISMO EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Según la oficina internacional de educación en Ginebra, es una tendencia que tiene por objeto simplificar el aprendizaje de la lectura-escritura empleando el análisis y la

(8) *Ibidem.* Pág.2

síntesis así como procedimientos de otros métodos que se consideran buenos.

La técnica del método comprende 5 etapas:

- 1.- Ejercicios preparatorios, en los cuales se incluye la enseñanza de las vocales.
- 2.- Visualización de palabras, frases y oraciones que se presentan progresivamente.
- 3.- Análisis de las frases en palabras y de las palabras en sílabas.
- 4.- Formación de palabras y de frases nuevas.
- 5.- Mecanización de la lectura para afirmarla.

En la primera etapa se pretende lograr el desarrollo de la atención visual con juegos y materiales adecuados.

El desarrollo de la atención auditiva se logra distinguiendo los sonidos que producen varios objetos, organizando diversidad de juegos para no cansar a los niños.

"El eclecticismo toma aspectos y procedimientos tanto de métodos globales como de métodos fonéticos".(9)

(9) *Ibidem.* Pág.10

Estos son sólo algunos de los métodos con los que hemos aprendido a leer y a escribir los mexicanos durante varias décadas.

Analizamos los métodos sintéticos, que parten de elementos menores de la palabra, y analíticos, que parten de la palabra o de unidades mayores.

El método sintético ha insistido, fundamentalmente, en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. Otro aspecto clave para este método es establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos, en un proceso que consiste en ir de las partes al todo. Los elementos mínimos de la escritura son las letras. Durante mucho tiempo se ha enseñado a pronunciar las letras, estableciendo las reglas de sonorización de la escritura en la lengua correspondiente.

Posteriormente, bajo la influencia de la lingüística, se desarrolla el método fonético que propone partir de lo oral. La unidad mínima del sonido del habla es el fonema. El proceso, entonces consiste en comenzar por el fonema, asociándolo a su representación gráfica.

Como el acento está en el análisis auditivo para poder llegar a aislar los sonidos y establecer las correspondencias grafema-fonema (es decir letra-sonido), dos cuestiones se plantean como previas:

- a) Que la pronunciación sea correcta, para evitar confusiones entre fonemas, y b) que las grafías de forma próxima se presenten separadamente, para evitar confusiones visuales entre grafías.

Al poner el énfasis en las discriminaciones auditivas y visuales y en la correspondencia fonema-grafema, el proceso de aprendizaje de la lectura se concibe, simplemente, como una asociación entre respuestas motoras a estímulos gráficos. Este modelo, que es más coherente con la teoría asociacionista,

reproduce, a nivel del aprendizaje de la escritura, el modelo propuesto para interpretar la adquisición del lenguaje oral.

Para los defensores del método analítico, por el contrario, la lectura es un acto "global" e "individual". Decroly reacciona contra los postulados del método sintético- acusándolo de mecanicista- y postula que "las visiones de conjunto preceden al análisis en el espíritu infantil".

Lo previo, según el método analítico, es el reconocimiento global de las palabras u oraciones: el análisis de los componentes es una tarea posterior. No importa cuál sea la dificultad auditiva de lo que se aprende, puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual. Por otra parte se postula que es necesario comenzar con unidades significativas para el niño.

Son muchos los aspectos en que discrepan ambos métodos, pero los desacuerdos se refieren sobre todo al tipo de estrategia perceptiva en juego: auditiva para unos, visual para otros. Ambas concepciones diferentes del fundamento psicológico del sujeto y en diferentes teorías del aprendizaje.

El énfasis puesto en las habilidades respectivas descuida dos aspectos, fundamentales:

- a) La competencia lingüística del niño.
- b) Sus capacidades cognoscitivas.

En lo que sigue intentaremos mostrar de qué manera, introduciendo estos dos aspectos centrales, podemos cambiar nuestra visión del niño que franquea los umbrales de la alfabetización. (10)

1.2 LA PSICOLINGÜÍSTICA CONTEMPORANEA Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

En el año de 1962 comienzan a producirse cambios

(10) Emília Ferreiro y Ana Teberosky. "Introducción" en: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Ed. Siglo XXI, 2ed, 1980 pág. 17

sumamente importantes con respecto a nuestra manera de comprender los procesos de adquisición de la lengua oral en el niño. De hecho se produce una verdadera revolución en este campo, hasta entonces dominado por las concepciones conductistas. El modelo tradicional asociacionista de la adquisición del lenguaje es simple: en el niño existe una tendencia a la imitación, y en el medio social que rodea al niño existe una tendencia a reforzar selectivamente las emisiones vocálicas del niño que corresponden a sonidos o pautas complejas (palabras) del lenguaje propio de ese medio social.

Nuestra visión actual del proceso es radicalmente diferente: en lugar de un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida poco menos que el azar, aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones y se forja su propia gramática.

El énfasis inicial de la psicolingüística contemporánea en los aspectos sintácticos, fue así no solamente porque la nueva psicolingüística se constituye gracias al poderoso impacto de la teoría lingüística de Noam Chomsky (1974-1976). La gramática generativa propuesta por este autor da un lugar central y privilegiado al componente sintáctico y los

psicólogos tomaron ese modelo como punto de partida, tratando de probar su "realidad psicológica".

Hoy día la situación es mucho más compleja: aunque estamos aún lejos de poder disponer de un sistema interpretativo que dé una explicación íntegra de los múltiples aspectos involucrados en la adquisición del lenguaje, hay una serie de pasos irreversibles que han sido dados:

- La insuficiencia de los modelos conductistas ha sido puesta de manifiesto en un dominio que, hasta entonces, constituía uno de los baluartes más sólidos.
- Se ha puesto de manifiesto una serie de hechos nuevos, y se ha abierto una serie de líneas de investigación originales.
- La concepción del aprendizaje que sustenta va a coincidir (aunque sin proponérselo) con las concepciones sobre el aprendizaje sustentadas desde tiempo atrás por Jean Piaget.

Siendo la escritura una manera particular de transcribir el lenguaje, todo cambia si suponemos que el sujeto que va a abordar la escritura posee ya un notable conocimiento

de su lengua materna, o si suponemos que no la posee.

A partir de Chomsky se ha hecho corriente en psicolingüística la distinción nos pone en guardia contra la tendencia (marcadamente conductista) de identificar el saber real de un sujeto sobre un dominio particular, con su desempeño efectivo en una situación particular.

1.3 LA PERTINENCIA DE LA TEORÍA DE PIAGET PARA COMPRENDER LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget no es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver las interrogantes que este mundo le plantea.

No es sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que constituye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo. En lo que respecta a la discusión sobre los métodos, esta querrela es insoluble a menos que conozcamos cuáles son los procesos de aprendizaje del sujeto, procesos que tal o cual metodología puede favorecer, estimular o bloquear. Pero

claro está, esta distinción entre métodos de enseñanza, por un lado y procesos de aprendizaje del sujeto, por el otro, requiere una justificación teórica.

En un marco de referencia piagetiano, por el contrario, la distinción entre ambos es clara -y necesaria- puesto que uno de los principios básicos de la teoría es que los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto (sus "esquemas de asimilación"): en este acto de transformación el sujeto da una interpretación al estímulo (al objeto en términos generales) y es solamente en virtud de esta interpretación que la conducta del sujeto se hace comprensible.

En la teoría de Piaget, entonces, un mismo estímulo (u objeto) no es el mismo al menos que los esquemas asimiladores a disposición también lo sean lo cual equivale a poner en el centro del proceso al sujeto del aprendizaje, y no al que, supuestamente, conduce este aprendizaje. Y esto nos obliga a establecer una distinción entre los pasos que un método propone, y lo que efectivamente ocurre "en la cabeza" del sujeto.

Piaget no realizó investigaciones ni una reflexión sistemática sobre este tema, y apenas si pueden encontrarse en diversos textos referencias tangenciales de estos problemas.

Pero lo que está en juego aquí es la concepción misma que se tiene acerca de la teoría de Piaget: o bien se la concibe como una teoría limitada a los procesos de adquisición de conocimientos lógico-matemáticos y físicos, o bien como una teoría general de los procesos de adquisición de conocimientos. La teoría de Piaget no es una teoría particular sobre un dominio particular, sino un marco de referencia teórico mucho más vasto, que nos permite comprender de una manera nueva cualquier proceso de adquisición de conocimiento.

La teoría de Piaget nos permite introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto de aprendizaje en tanto sujeto cognoscente. Ella también nos permite introducir la noción de asimilación. La concepción del aprendizaje, inherente a la psicología genética supone necesariamente que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos. Ningún aprendizaje conoce un punto de partida absoluta, ya que por nuevo que sea el contenido a conocer, éste deberá necesariamente ser asimilado por el sujeto y, según los esquemas asimiladores a disposición, la asimilación será más o menos deformante.

En términos prácticos, esto significa que el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo y no el contenido a ser abordado.

En la teoría de Piaget el conocimiento objetivo aparece como un logro y no como un dato inicial. El camino hacia este conocimiento objetivo no es lineal: no nos aproximamos a él paso a paso, agregando piezas de conocimiento unas sobre otras, sino por grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son "erróneas" pero "constructivas", "equilibrio - desequilibrio y reequilibrio".

En la teoría de Piaget, la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir este objeto, por haber comprendido cuales son sus leyes de composición. Contrariamente a las posiciones "gestaltistas" la comprensión "piagetiana" no es figural sino operatoria: no es la comprensión de una forma de conjuntos dada de una vez por todas, sino la comprensión de las transformaciones que engendran esas configuraciones, conjuntamente con los invariantes que le son propios.

C A P I T U L O 2

LOS ASPECTOS FORMALES DEL GRAFISMO Y SU INTERPRETACION: LETRAS, NUMEROS Y SIGNOS DE PUNTUACION

- 2.1 *Las características formales que debe poseer un texto para permitir un acto de lectura*
 - 2.1 A) *Cantidad suficiente de caracteres*
 - 2.1 B) *Variedad de caracteres*
 - 2.1 C) *Otros criterios de clasificación utilizados*
- 2.2 *La relación entre números y letras, y el reconocimiento de las letras*
 - 2.2 A) *Dibujo y texto*
 - 2.2 B) *Letras: reconocerlas y saber nombrarlas*
 - 2.2 C) *Números y letras*
- 2.3 *Distinción entre letras y signos de puntuación*

LOS ASPECTOS FORMALES DEL GRAFISMO Y SU INTERPRETACION: LETRAS, NUMEROS Y SIGNOS DE PUNTUACION

Durante el proceso de adquisición de la lecto-escritura, una de las búsquedas más importantes del niño es conocer el significado de los textos. El niño se enfrenta a un texto compuesto por letras, números y signos de puntuación; en un principio el niño ignora que esas marcas tengan un nombre especial y les asigna un nombre sólo por su figura: son palitos o bolitas.

Después a esas marcas les asigna el nombre de letras o números, aunque para algunos niños las letras se leen y los números no; para otros niños ambos tipos de caracteres se pueden leer. En lo que respecta a los signos de puntuación algunos son asimilables a letras y otros son rechazados.

2.1 Las características formales que debe poseer un texto para permitir un acto de lectura

El niño a temprana edad, aunque no sepa leer formalmente tiene ideas bien precisas respecto a las características que debe poseer un texto escrito para permitir un acto de lectura. El niño aún no puede leer un texto pero ya sabe que dice algo, y formula hipótesis propias, originales, respecto a lo

que dicen esos textos, qué dicen esas letras.

Cuando presentamos a los niños diferentes textos escritos en tarjetas y les pedimos que nos digan si todas esas tarjetas sirven para leer o si hay algunas que no sirven para leer, observamos dos criterios principales que son utilizados que haya una cantidad suficiente de letras, y que haya variedad de caracteres. En otros términos, la sola presencia de letras no es condición suficiente para que algo pueda leerse; si hay muy pocas letras, o si hay un número suficiente pero de la misma letra repetida, tampoco se puede leer. Y esto ocurre antes de que el niño sea capaz de leer adecuadamente los textos presentados. (1)

A) Cantidad suficiente de caracteres

Según las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y colaboradores con los 63 niños interrogados los resultados permiten distinguir, por un lado, los sujetos que no utilizan ningún criterio de clasificación definido, de los que utilizan algún criterio. Los primeros se sitúan en los que podríamos llamar "nivel cero" con respecto a esta tarea. Ellos actúan de la siguiente manera: o bien todas las tarjetas son igualmente buenas para leer, o bien una sirve para leer y la siguiente no sirve, independientemente de sus características objetivas... Resulta claro que estos niños no son aún capaces de efectuar discriminaciones en un universo gráfico constituido únicamente por letras y números. (2)

Según la opinión de los niños que si emplean un criterio

(1) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 1984. p. 48

(2) *Ibidem*. Pág. 51

de clasificación, con pocas letras no se puede leer, o no sirven para leer porque tienen una palabra o dos, son muy cortitas o son muy largas, la denominación a lo escrito varía de un niño a otro. Lo más importante es comprobar "que el número clave alrededor del cual gira la decisión es el tres: para la mayoría de estos niños un ejemplo de escritura con tres caracteres identificables ya se puede leer, pero con menos se convierte en 'ilegible'... Para otros, son necesarios cuatro caracteres y algunos se contentan con dos... Resulta claro, que la exigencia de una cantidad mínima de caracteres es totalmente independiente de las denominaciones que el niño sea capaz de emplear: que llamen a esos caracteres 'letras', 'números', 'palabras' o 'cosas', no tiene importancia. Lo que importa es que la legibilidad de un texto aparece asociada a la cantidad.

Sin embargo, un hecho notable aparece en algunos casos: una "misma letra recibe diferentes denominaciones según se encuentre en un contexto de otras letras (en cuyo caso se convierte en algo que puede leerse)" o se encuentre aisladas (en cuyo caso se hace 'ilegible')." (3)

(3) Idem.

Cuando una letra es reconocida como tal, y, más aún nombrada adecuadamente, eso no garantiza que sea siempre una letra. Esto depende del contexto donde se encuentre. Para una persona adulta una letra es siempre una letra en cualquier contexto. Para los niños la misma forma gráfica puede ser una letra o un número, según el contexto.

Para que algo sea una letra, hace falta que esté con otras letras... Por supuesto que puede recurrirse a la solución fácil de decir que el niño tiene una confusión entre números y letras. Demasiado fácil, para dar cuenta de casos como éstos, donde la confusión no es sino aparente, ya que algo será llamado sistemáticamente 'letra' si está acompañado de otras, y 'número' si está aislado. No hay entonces confusión sino una sistematización diferente a la del adulto. (4)

La exigencia de una cantidad mínima de grafías para que un texto sea legible, para que permita un acto de lectura, se manifiesta primero en la propia producción del niño y aparece más tarde como demanda a textos producidos por otros.

B) Variedad de Caracteres

Acabamos de ver que para que una escritura 'sirva para leer' no basta con que tenga caracteres identificados como letras. Es preciso una cierta cantidad de caracteres, variable entre dos y cuatro, y que en la mayoría de los casos se sitúa en tres.

(4) *Ibidem.* Pág. 53

Además de este criterio encontramos otro que tiene una gran importancia: si todos los caracteres son iguales, aunque haya un número suficiente, tampoco esa tarjeta puede dar lugar a un acto de lectura.
(5)

Los niños de cuatro y cinco años afirman explícitamente que si todas las letras son iguales no se puede leer o si son todas las mismas, no sirve. Los niños rechazan los escritos con letras repetidas ya que para ellos esos escritos no pueden proceder a un acto de lectura.

El rechazo de los escritos con letras repetidas no depende del conocimiento que el niño tiene de las letras, para él los escritos con letras diferentes se pueden leer, aunque no sepa lo que dicen pero el escrito es de leer.

C) Otros criterios de clasificación utilizados

Durante el proceso de lectura aparecen otros criterios de clasificación utilizados por los niños para determinar si algo sirve para leer.

"Una conducta que constituye, a nuestro parecer, un intermedio entre el nivel cero de clasificación y la utilización

(5) Idem.

de algún criterio sistemático, en la utilización de índices para decidir si una tarjeta sirve o no para leer". (6)

Este criterio de clasificación es utilizado por una pequeña cantidad de niños; sobre todo se observa en niños que han tenido escaso contacto con material escrito.

Existe otro criterio para clasificar, según los niños, el material utilizado, y consiste en la distinción entre caracteres cursivos y de imprenta. Para ellos la escritura cursiva no sirve para leer sino para escribir. Sin embargo, para otros la escritura cursiva sirve para leer porque son letras, en tanto que las tarjetas con escrituras en imprenta no sirven para leer sino para hablar de letras, para contar.

Resulta claro que el criterio de tipo de caracteres, cuando es utilizado, encubre una multitud de otros problemas, por un lado, es una indicación de que el niño es sensible al hecho de que existe más de un tipo de escritura. "Pero, por otro lado, la manera de conceptualizar este hecho puede ser muy variada... la distinción cursiva/imprenta aparece mezclada

(6) Emilia Ferreiro y Ana Terosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 1984. p. 56

con la manera de distinguir números de letras". (7)

Para algunos niños los números son tan diferentes de las letras que no los pueden ubicar en el parámetro de sirve/ no sirve para leer. Por lo tanto, el criterio de distinguir las letras de los números exige la distinción de los grafismos propios a las letras y los grafismos propios a los números, pero a la vez exige renunciar al criterio de cantidad mínima de caracteres, tan persistente en los niños.

2.2 La relación entre números y letras y el reconocimiento de las letras

A nuestro parecer la evolución del problema de las relaciones entre letras y números tiene tres momentos importantes: al comienzo, letras y números se confunden, no solamente por que tienen marcadas similitudes gráficas, sino por que la línea divisoria fundamental que el niño trata de establecer es la que separa al dibujo representativo de la escritura (y los números se escriben, tanto como las letras, y además aparecen impresos en contextos similares). El siguiente momento importante es cuando se hace la distinción entre las letras, que sirven para leer, y los números que sirven para contar. Números y letras no pueden ya mezclarse porque sirven a funciones distintas. Pero el tercer momento reintroducirá el conflicto: precisamente con la iniciación de la escolaridad primaria (si no antes), el niño descubrirá que el docente dice tanto '¿quién puede leer esta palabra?' como '¿quién puede leer este número?'. Que un número pueda leerse, a pesar de que no tenga letras, constituye un real problema. Un problema que solamente se resuelve cuando tomamos conciencia de que los números están escritos en un

(7) *Ibidem*, pág. 57

sistema de escritura diferente del sistema alfabético utilizado para escribir las palabras. (8)

Actualmente son muy pocos los docentes que tienen conocimiento amplio sobre el grave problema que el niño tiene en el proceso de la adquisición de la lecto-escritura y las matemáticas, pues al introducir al niño en la enseñanza se desconoce que lo están confrontando con dos sistemas de escritura totalmente diferente, cuando pasan de la lección de matemáticas a la lección de lecto-escritura.

A) Dibujo y texto

La mayoría de los niños hacen una distinción entre texto y dibujo indicando que el dibujo sirve 'para mirar' o 'para ver', en tanto que el texto sirve 'para leer'. Cuando preguntamos por qué se puede leer en el texto, la mayoría de los niños dice que es 'porque hay letras', pero una cantidad importante de niños -particularmente de CB- (clase baja) dice que 'es porque hay números'.

Ningún niño ha indicado solamente las imágenes como siendo para leer, pero varios han indicado a la vez texto e imagen, como si ambos fueran complementarios para proceder a un acto de lectura. Esto no implica necesariamente que texto e imagen se confundan:.. la utilización del texto que hacen estos niños es muy particular: saben que donde se puede leer es allí donde hay letras; pero la imagen también sirve para leer, como elemento de apoyo que no es posible excluir... si bien los niños de CB (clase baja) (globalmente considerados) comparten

(8) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 1984. p. 58

con los de CM (clase media) la posibilidad de distinguir dentro del universo gráfico las imágenes, que sirven 'para mirar', del texto que sirve 'para leer', están claramente en inferioridad de condiciones con respecto a las distinciones dentro del universo de las grafías no-representativas (letras y números). (9)

Es muy frecuente que los niños denominen número a las letras de un texto, esto se observa con más frecuencia en niños de clase baja, quizá sea por el escaso contacto que tienen con material escrito.

B) Letras: reconocerlas y saber nombrarlas

El nivel más elemental está representado por aquellos niños que a lo sumo reconocen una o dos letras, en particular la inicial del propio nombre, pero que no utilizan ningún nombre de la letra.

Muy próximos a los niños de este nivel elemental están aquellos que conocen algunos nombres de letras, pero que los aplican sin considerarla. El reconocimiento de las letras puede hacerse indicando quién es el poseedor de esa letra, es decir, de quién es la inicial.

(9) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 1984. p. 59

En un nivel superior ubicamos a los niños que reconocen y nombran de una manera estable las vocales por lo menos tres de ellas, y que identifican algunas consonantes no sólo por pertenecer a tal o cual persona o objeto, sino dándole un valor silábico en función del nombre al que pertenecen.

El nivel siguiente está constituido por aquellos que nombran correctamente todas las vocales y algunas consonantes; aunque se continúe a veces mencionando el nombre que comienza con esa vocal, el nombre de la letra no es derivado del valor silábico obtenido a partir del nombre de la persona. En este nivel ubicamos a niños que nombran correctamente alrededor de diez consonantes diferentes.

El nivel superior está constituido por aquellos niños que conocen prácticamente todas las letras del alfabeto por su nombre, y eventualmente son capaces de dar el nombre y el valor sonoro a los distintos valores sonoros que puede admitir una misma letra. Este último nivel está representado exclusivamente por niños de 6 y 5 años, estamos aquí en un caso típico de conocimientos socialmente transmitidos y no en niveles de conceptualización propios al mismo niño.

C) Números y letras

Algunos niños aplican las mismas denominaciones que

los adultos a los distintos elementos gr̄aficos de una p̄gina impresa, llamando letras a lo que nosotros llamamos letras, y n̄meros a lo que llamamos n̄meros. Sin embargo para algunos de estos nīos las letras se leen y los n̄meros no; para otros, ambos tipos de caracteres son para leer.

Los adultos sabemos que los n̄meros se pueden leer, tanto como las letras. Por ejemplo, caminando por la calle leemos tanto los carteles como las placas de los autom̄viles o los n̄meros de las casas. Lo que un adulto suele ignorar es que est̄ leyendo de dos maneras muy diferentes una de otras. Las palabras escritas transcriben de alguna manera los sonidos m̄nimos que las componen. Pero un n̄mero escrito no transcribe de ninguna manera la palabra correspondiente del lenguaje, sino que representa directamente la cantidad en cuestīn. N̄meros y palabras est̄n escritos en dos sistemas de escrituras diferentes: alfab̄tico para las palabras, ideogr̄fico para los n̄meros.

A medida que los nīos se acercan a los seis āos piensan que s̄lo las letras pueden leerse. Los nīos a esta edad dan a los n̄meros una funcīn espec̄fica: son para contar. La actividad de leer queda, entonces, reservada ūnicamente a las letras. Este fen̄meno se presenta principalmente en nīos de CM ya que los nīos de igual edad de CB piensan que tanto las letras como los n̄meros sirven para leer, esto por la falta

de diferenciación adecuada entre unos y otros.

2.3 Distinción entre letras y signos de puntuación

En un texto cualquiera encontramos no solamente letras, sino también otros signos que, aun no siendo propiamente letras, contribuyen a la interpretación de lo escrito. El punto, la coma, etc., así como los signos de interrogación y admiración acompañan a las letras en el renglón y pueden confundirse con ellas.

Al inicio de la enseñanza escolar, los primeros signos que aparecen son el punto y los signos de interrogación y exclamación, de tal manera que la discriminación con respecto a los restantes signos, en las edades en las que nos ubicamos, deberá atribuirse a una exploración de textos variados y no solamente de textos de iniciación a la materia, y a una transmisión sociocultural específica. Nuevamente nos ubicamos aquí en el terreno de conocimientos socialmente transmitidos, no 'deductibles'.

Al comienzo de nuestra investigación no sospechábamos que niños en edad preescolar estuvieran capacitados para distinguir entre letras y signos de puntuación. Una clasificación puramente descriptiva de los resultados obtenidos nos permite distinguir los siguientes niveles.

1. No hay diferenciación entre signos de puntuación y

letras; el niño utiliza para estos signos especiales la misma denominación.

2. Hay un comienzo de diferenciación limitado al punto, dos puntos, guiñon y puntos suspensivos (es decir a los signos compuestos solamente de puntos o de una sola línea recta); se dice de ellos que son "puntitos" o "rayitas", pero en su mayoría los signos de puntuación siguen siendo asimilados a letras y números.
3. Hay diferenciación inicial que consiste en distinguir dos clases de signos de puntuación: los que tienen un parecido gráfico con letras y/o números, y que continúan asimilándose a ellos, y los otros, que no son ni letras ni números, pero que el niño no sabe qué pueden ser.
4. Hay una sola diferencia neta entre letras y signos de puntuación. Solamente puede persistir (;) como letra, por asimilación a la i, pero los otros se rechazan.
5. No solamente hay diferenciación neta entre los grafismos propios a las letras y los otros, sino que hay además un intento de emplear una denominación diferencial, y un comienzo de distinción de la función. En lo que respecta a la denominación, hablan de 'signos' o 'marcas'. (10)

(10) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 1984. p. 71

C A P I T U L O 3

L E C T U R A C O N I M A G E N

- 3.1 *La escritura como objeto sustituto*
- 3.2 *Lectura de palabras*
- 3.3 *Lectura de oraciones*
- 3.4 *La lectura en el niño escolarizado*

3.1 LA ESCRITURA COMO OBJETO SUSTITUTO

Para comprender como el niño reconstruye el sistema de escritura, es necesario conocer los principios que lo rigen, con el propósito 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. Cuando el niño presencia estas actividades, no sólo recibe información sobre la función y uso de la lengua escrita, sino también descubre la actitud que los adultos y niños alfabetizados de su entorno tienen hacia la lecto-escritura. La forma en que el niño viva estas experiencias repercutirá en el desarrollo de estos principios.

Un segundo grupo de principios son los de naturaleza lingüística. La lengua escrita, y en particular nuestro sistema alfabético, se organiza de manera convencional, tiene convenciones ortográficas y de puntuación, así como reglas sintácticas que en algunos casos son similares al lenguaje oral pero en otros no.

A medida que el niño tiene experiencias de escritura en donde observa que lo que se habla se puede escribir y después se puede leer, va descubriendo estas características. 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. Hacia los cinco años los niños son capaces de combinar cadenas de sonidos para producir palabras, frases y oraciones en forma fluida mientras hablan, pero no saben lo que es una palabra, ni pueden dividir una oración y menos aún pueden dividir una palabra en sus partes constitutivas y necesitan hacerlo aún cuando no lo concienticen ya que esto es esencial para descubrir la relación sonora gráfico.

El tercer grupo de principios son los relacionales, que se desarrollan a medida que se resuelve el problema de cómo el lenguaje escrito representa al lenguaje oral y como éste 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 principios va a influir en la forma en que el niño conceptualice estos conocimientos.

En este capítulo se pretende plantear el problema de

las relaciones entre el dibujo y la escritura, empleando una situación que consiste en pedir al niño que "lea" un texto escrito acompañado de imágenes gráficas. El objetivo de este capítulo es comprender las interpretaciones que el niño elabora respecto a la relación entre imagen y texto escrito.

La escritura es para el niño un objeto de conocimiento. En un primer momento no sabe que la escritura lleva un significado. Si nos ubicamos en los inicios de la representación gráfica infantil, se observa que en los primeros trazos espontáneos dibujo y escritura se confunden. Al principio son sólo marcas visibles sobre el papel. Después y de manera lenta, se van diferenciando. Algunos trazos gráficos adquieren formas cada vez más figurativas, mientras que otros trazos evolucionan hacia la imitación de los caracteres más sobresalientes de la escritura.

Los primeros estudios de las actividades gráficas de los niños se centraron en la evolución del dibujo, Desde este punto de vista, Rouma (1912) y Luquet (1912) distinguieron diferentes períodos en las actividades gráficas... No fue sino hasta un poco más tarde, al emprenderse los estudios psicopedagógicos de los niños con determinadas dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura, cuando se puso de manifiesto un nexo entre el dibujo y la lecto-escritura. (1)

(1) Emília Ferreiro, Margarita Gómez Palacio, (compiladores) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 1991. p. 94

Dentro de la perspectiva de la escuela piagetiana, el dibujo, siendo una imitación gráfica, una reproducción material de un modelo, implica la función semiótica entendida ésta como la posibilidad de diferenciar significantes de significados. Según Piaget, la función semiótica en el niño aparece durante el segundo año de vida, prolongándose en otro nivel las acciones sensorio-motrices iniciales. Por lo tanto el lenguaje, el juego simbólico, la imitación diferida, la imagen mental y la expresión gráfica comprenden la función semiótica. El niño, al contar con esta función, es capaz de usar significantes diferenciados, sean estos símbolos individuales o signos sociales.

La escritura es un objeto simbólico, es un sustituto (significante) que representa algo. Dibujo y escritura son manifestaciones posteriores de la función semiótica más general. Sin embargo difieren. Por un lado el dibujo mantiene una relación de semejanza con los objetos u acontecimientos a los cuales refiere; la escritura no. Por otro lado la escritura constituye, al igual que el lenguaje, un sistema con reglas propias; el dibujo en cambio no. Tanto la naturaleza como el contenido de ambos objetos sustitutos son diferentes.

Algunos psicólogos han argumentado que tanto el dibujo como la escritura nacen de fuentes diferentes; otros van en los garabatos tempranos la fuente común. Sin embargo, aun los

que optan por una fuente común consideran el desarrollo de los garabatos al dibujo como una línea evolutiva directa y recta, pero la escritura como una derivación particular.

Wallon (1951), por ejemplo, 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 de las actividades del adulto. (2)

La parte activa y personal del niño en la elaboración del sistema de escritura parece ser más importante que su imitación de las producciones del adulto; de manera semejante, los dibujos de los niños pueden tener características más imitativas e interpersonales. Y, lo que es más interesante, ambas actividades dependen del desarrollo del pensamiento, en sentido amplio, de la manera en que los niños organizan el medio en el que se desenvuelven.

Para el niño el descubrimiento del sistema de escritura constituye un largo proceso cognitivo, a través del cual se apropia de este objeto de conocimiento al formular hipótesis, ensayarlas, probarlas, rechazarlas y cometer errores. A lo largo de distintas etapas, el niño pasa por diversas conceptualizaciones de lo que es escribir. No deberá asombrarnos

(2) Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio. (compiladoras)
Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 1991.
p.96

que las letras no sean vistas, de inmediato, como objetos sustitutos. Una vez diferenciadas tanto del dibujo representativo como de las marcas ornamentales, quedan definidas apenas por la negativa: son "otra cosa". Que a ese conjunto de "lo que no es dibujo" se le denomine "letras", "números", "cincos" o "ceros", no implica que se le conciba como un conjunto de elementos sustitutos de otros.

¿Cuáles serán las relaciones entre ambos sistemas en los niveles iniciales? hasta la edad de un año y medio o dos años los niños pueden imitar a niños mayores o a los adultos, realizando marcas sobre superficies planas, a esta edad lo que le interesa al niño son los movimientos y no las marcas resultantes.

Sin embargo, existen dudas de que antes de los dos años el niño pueda comprender la relación causal entre sus movimientos rítmicos y las marcas visibles y permanentes que éstos dejan tras de sí. Pero muy pronto esto cambia y las marcas llegan a constituir el interés principal del niño.

Hacia los tres años los garabatos son diferentes en su función de los del primer período que Piaget llamó garabatos puros, aquí el niño comienza a atribuir nombres a las formas que produce. Sin embargo, en este período, los garabatos

exhiben las mismas formas que se producen en el primero: líneas en zig-zag y cruzadas, curvas y trazos circulares. Lurcat (1965), a quien debemos la descripción y la interpretación más detallada de los garabatos iniciales como fuente de dibujo y escritura, hace notar una convergencia de la expresión verbal y gráfica durante el cuarto año de vida. El lenguaje acompaña la actividad gráfica, la justifica y la traduce. Pero la diferenciación entre símbolo escrito y dibujo todavía no está lograda: el símbolo está próximo al dibujo, pero aún existe confusión inicial entre dibujo y escritura.

Al finalizar el cuarto año de vida, los niños son ya capaces de considerar al dibujo y al texto como objetos sustitutos de la realidad. El libro, desde muy temprano, es algo que sirve "para mirar" y para muchos, más específicamente "para leer". El texto es visto como portador de algún contenido, sugiere algo; las preguntas "¿quē dice?" o "dice algo?" son aceptadas como pertinentes frente a un texto. Muchos niños diferencian también en lo que no es "letra", aun antes de poder denominarlas correctamente. Pero aun así el problema de la relación entre imagen y texto existe. Siendo la escritura un objeto simbólico lo mismo que el dibujo, ¿constituye un sustituto de quē exactamente?; ¿quē es lo quē representa, según la concepción del niño? En el desarrollo psicogenético, la escritura mantiene relaciones muy estrechas con el dibujo y

el lenguaje, pero no es ni la transcripción del lenguaje, ni un derivado del dibujo. La escritura constituye un tipo específico de objeto sustituto de cuya génesis se pretende dar cuenta, esto mediante las investigaciones realizadas por Emília Ferreiro y colaboradores con niños de clase socioeconómica baja y media.

La tarea propuesta consistió en presentar al niño una lámina compuesta por textos e imágenes. En un caso se trataba de una sola palabra escrita y en otro de oraciones. Se le preguntó al niño primero si "había algo para leer", solicitándole que indique "dónde" e incitándolo a leer lo que allí estaba escrito. Cuando era necesario se le hacía anticipar en función de la imagen y luego se indagaba si "decía" lo que había anticipado. En las tarjetas presentadas, la imagen no siempre ilustraba exactamente el texto. Esta discordancia fue introducida con el propósito de evaluar mejor las hipótesis de los niños y averiguar cuáles de ellos podían descifrar el texto y cuáles anticipaban el texto según la imagen.

3.2 LECTURA DE PALABRAS

A) Indiferenciación inicial entre dibujo y escritura.

Al preguntarles a los niños dónde hay algo para leer, los niños señalan tanto dibujo como texto; cuando se les pide

una interpretación, la respuesta la atribuyen indistintamente al texto o al dibujo. Lo propio de esta etapa es la aplicación directa del sentido de uno a otro objeto simbólico. Existe una identificación del dibujo y un acto de señalar el texto o el dibujo cuando se ha identificado. Para los niños, mirar y leer es lo mismo, poco a poco van descubriendo las acciones diferentes a la lectura que la hacen diferente a mirar. Parten de un momento en el que descubren a los textos como algo diferente al dibujo; sin embargo para ellos no tienen aún un significado independiente. La escritura significa lo que la imagen representa.

B) El texto es considerado como etiqueta del dibujo

La conducta típica de los niños entrevistados, tanto de clase media como de clase baja consiste en borrar explícitamente el artículo que acompaña al nombre que identifica la imagen.

Al mostrársele a los niños el dibujo y preguntarles qué es, ellos respondieron (refiriéndose a la imagen) con un artículo y un sustantivo. Pero si se les preguntaba qué dice y se les señalaba el texto, solo respondieron con el nombre (sustantivo) sin incluir el artículo. Existe una supresión explícita del artículo cuando se pasa al texto, que pareciera

representar la "etiqueta", el nombre del objeto dibujado. Tanto para los niños que han tenido contacto anterior con material que contiene textos e imágenes como los que no han tenido contacto alguno, el texto representa el nombre del objeto total presente en el dibujo. "El 'etiquetaje' constituye un momento evolutivo importante en el desarrollo de la conceptualización de la escritura". (3)

La concepción de la escritura como etiqueta del dibujo permanece, pero no excluye la posibilidad de ir centrándose paulatinamente en las características gráficas del texto.

C) Las propiedades del texto proveen indicadores que permiten sostener la anticipación hecha a partir de la imagen.

Las propiedades del texto ayudarán a determinar el tipo de anticipaciones que los niños hagan a partir de la imagen. Y principalmente el tipo de hipótesis que se formulen sobre lo que la escritura representa en cada caso.

Debemos considerar dos tipos de indicadores: por un lado las propiedades del texto en términos de continuidad y

(3) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 1984. p. 88.

longitud y por el otro, la diferencia entre las letras utilizadas.

Los niños consideraron la longitud de un texto para justificar sus respuestas cuando se les preguntaba si podría leerse una oración en una palabra escrita, las justificaciones fueron es "cortito" o "es muy chiquito y no alcanza". Estas justificaciones demuestran una clara consideración de las características formales de los textos. Estos mismos niños, sin embargo, aceptan una oración cuando se trataba de interpretar un texto discontinuo con blancos entre palabras. Más ninguno de estos niños leyó el texto en el sentido tradicional del término; pero fueron capaces de inferir que una de las propiedades del mismo, su longitud espacial, está en directa relación con la longitud del enunciado que se le atribuye.

El segundo tipo de indicador, búsqueda de letras con valor índice, es otra de las manifestaciones de cómo el texto comienza a orientar las atribuciones. Buscar letras índices es considerar el texto en función de las propiedades aún más específicas que la longitud. Las letras son características particulares de un texto que lo diferencian de otro y que sirven para apoyar una atribución y eliminar una variedad mayor de otras atribuciones posibles.

El camino hacia la estabilidad y conservación del significado ya ha comenzado. "Vemos que en este nivel la anticipación en función de la imagen ha dado lugar a un proceso de búsqueda de verificación en el texto, se ha logrado una conciliación entre la hipótesis sobre qué es lo que representa el texto y la consideración de las propiedades del mismo".(4) Para el niño de este nivel, el portador de texto ya no es totalmente predecible a partir del dibujo o la imagen; ya trata de reconocer e identificar índices que verifiquen lo anticipado.

3.3 LECTURA DE ORACIONES

Conviene entender cuáles son las relaciones que el niño establece entre imagen y texto. ¿Qué papel juega la imagen?

al mostrársele a los niños una lámina que contiene dibujo y texto, ellos piensan que se puede leer tanto el texto y continuar con la imagen, o empezar a leer en la imagen y continuar con el texto sin necesidad de diferenciar ambos sistemas de simbolización. Varios niños comienzan señalando el texto al hacer su interpretación, pero, considerada ésta como incompleta se busca en el dibujo la información necesaria.

(4) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, 1984. pág. 91

Para estos niños es posible seguir "leyendo" sobre la imagen, o partir de ésta y continuar en el texto. Podría suponerse que texto e imagen se confunden.

Nuestros propios datos nos indican un momento, inicial en la génesis, en que tanto el texto como el dibujo son considerados como siendo "para leer"... para el sujeto es posible pasar de uno a otro sistema, y que este pasaje no modifica básicamente el acto de interpretación porque texto e imagen forman un acto complementario. (5)

Texto e imagen forman una unidad estrechamente vinculada. El texto se corresponde con el dibujo, el objeto representado en uno, también lo está en el otro. En este nivel el texto no provee significación directamente. Pero, además la escritura no ha alcanzado todavía el grado de estabilidad y convencionalidad necesaria.

¿Qué representa la escritura para los niños?

1) Indiferenciación entre dibujo y texto

El texto se predice a partir de la imagen o dibujo. Esta predicción se orienta por una cierta relación que según el niño existe entre el símbolo escrito y el objeto dibujado.

(5) Emília Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, 1984, p. 93

Para todos estos niños es posible leer tanto en el dibujo como en texto. La mayoría comienza denominando el objeto dibujado, pero también acepta una oración.

Lo más representativo de esta etapa es que los niños suponen que el texto representa aquello que figura en el dibujo.

2) Diferenciación entre dibujo y escritura

2a.) La escritura representa el nombre del objeto dibujado.

Este es el segundo momento de la génesis. Aquí se empieza a percibir una diferencia entre la referencia a la imagen y la referencia al texto.

Cuando se les muestra a los niños la lámina con dibujo y texto, y se les pregunta qué es lo que ven, dicen el nombre de lo que está dibujando contestando con artículo y sustantivo, pero cuando se refiere al texto escrito omiten el artículo en sus respuestas; las hipótesis observadas en estos niños nos proporcionan una pista para comprender el proceso: el texto contienen sólo uno de los aspectos potencialmente representables, el nombre del objeto, y deja de lado otros elementos que puedan predicarse respecto a él. La novedad consiste en que el texto se relaciona con el nombre del objeto y no con el ob-

jeto mismo. El nombre no se confunde con el dibujo. El borrado sistemático del artículo parece constituir la primera indicación de que la escritura empieza a diferenciarse de la imagen: lo que se escribe son sólo los nombres, la etiqueta verbal que corresponde al objeto.

En este nivel los niños rechazan las propuestas de oración, reiterando la hipótesis de que sólo los nombres están escritos, mientras que en la etapa anterior esa misma sugerencia era aceptada sin objeciones. Las respuestas son justificadas por la sola presencia del objeto dibujado; en niveles posteriores, la sola presencia del dibujo no es suficiente para anticipar el texto.

2b) La escritura representa una oración asociada a la imagen.

Para los niños, el texto que contiene una oración constituye, al igual que el nombre, un todo. Como en el caso del nombre, la oración es atribuida a todo el texto, con total independencia de las propiedades de éste. La oración se ubica en todo el texto. Pero además en esta etapa la emisión vocal se hace de una vez, sin cortes.

Se sigue omitiendo el artículo en la lectura del texto.

Los niños proceden a una puesta en correspondencia global entre la emisión, que la imagen sugiere y el texto. Se enuncia el nombre del personaje dibujado, sin artículo, más un agregado a ese nombre, lo que da por resultado en la mayoría de los casos una oración completa pero agramatical por la falta de artículo en el sujeto de la oración. Además de borrar el artículo, algunos niños hacen una pausa entre el primer nombre enunciado y el complemento que se agrega luego. En lo que se refiere a la localización en el texto, ésta es dudosa: o señalan todo el texto o alguna parte de manera vaga e inconstante.

3) Comienzo de consideración de las propiedades gráficas del texto.

Esta categoría de respuestas es sin duda alguna la más original de todas, las propiedades del texto hasta ahora negadas pasan a ser estimadas posteriormente. La primera característica retenida es la presencia de dos líneas en la notación gráfica. La otra, es la cantidad de fragmentos de una línea, a condición de que haya muchos elementos nombrables en la imagen.

A nivel de conceptualización de la escritura los niños que pertenecen a esta categoría, son los mismos que en los anteriores. En efecto, la escritura representa o bien el nombre del objeto dibujado, o bien una oración asociada a la

imagen. Lo que la hace diferente a la segunda categoría de respuestas, es básicamente, la consideración de las propiedades gráficas del texto.

3a) La escritura representa los nombres de los objetos dibujados.

Presencia de dos líneas en el texto: ¿Cómo conciliar la hipótesis "un nombre" con la apreciación cuantitativa de dos líneas en un objeto portador de texto?

Lo que caracteriza a esta etapa es que al texto se le atribuyen varios nombres, pero tomando en cuenta determinadas características gráficas. La hipótesis "nombre del objeto" no se abandona cuando los niños observan dos líneas en un texto, sino más bien se acomoda a la realidad de la fragmentación.

Existirán tantos nombres como partes del texto. El resultado es una yuxtaposición de elementos de la misma categoría. Si bien el texto se ha diferenciado de la imagen, sigue siendo en cierta medida dependiente de la imagen. Lo que se supone representado en la escritura, son los nombres pero los nombres de los objetos dibujados no otros.

Leer, para los niños de cualquiera de estas etapas,

significa poner en correspondencia dos sistemas, diferentes uno del otro, aunque con relaciones muy estrechas. Inicialmente la correspondencia es una comparación global entre dibujo y escritura, sin tomar en cuenta las particularidades del texto. Posteriormente, éstas comienzan a aparecer, y ya una comparación global no es suficiente. La mejor correspondencia posible a este nivel se reduce a una relación cuantitativa entre unidades directamente perceptibles: los trazos gráficos con los elementos de la imagen a través de sus nombres.

3b) La escritura representa oraciones asociadas a la imagen.

Cuando el niño empieza atribuyendo nombres, los fragmentos gráficos reciben tantas unidades-nombres como sea necesario. En cambio, si se parte de una unidad-oración, se enuncian dos oraciones, haciendo una localización continua de las mismas en las dos líneas del texto.

¿Para el niño, dibujo y escritura estarán diferenciados? Sí y no. Sí, pensando en que sus formas no se confunden. Cuando se les preguntó a los niños ¿dónde hay algo para leer? todos fueron capaces de señalar el texto, pudiendo además diferenciar un "acto de leer" de un "acto de mirar". Tanto el dibujo como la escritura apelan a un componente interpretativo.

El texto podría llegar a ser considerado en sus dos aspectos: lo que está escrito y lo que puede ser interpretado a partir de lo escrito.

3c) Diferenciación entre lo que está escrito y lo que puede leerse.

Los adultos entendemos que todo lo que decimos cuando leemos, está escrito. Los niños de este nivel presentan dos variantes ante un acto de lectura dentro de la diferenciación entre lo que está escrito y lo que puede leerse. Primeramente el niño parte de uno o dos nombres que localiza en el texto luego lee una oración. Después el niño anticipa una oración pero ubica en el texto solamente uno o dos nombres. Estas respuestas dadas por los niños se ubican entre la hipótesis netas de que solamente el nombre está escrito ante una oración. Para estos niños una cosa es lo que figura escrito; otra, lo que puede leerse a partir de lo escrito.

4) Búsqueda de correspondencia término a término entre fragmentos gráficos y segmentaciones sonoras

El paso definitivo que nos lleva a una idea distinta de la escritura es, definitivamente, la posibilidad de efectuar un "recorte" en el enunciado que corresponde a la fragmentación gráfica. Aunque el niño de esta etapa es capaz de

descomponer un nombre en sílabas, esto no significa que logre atribuir una representación convencional y estable a cada sílaba.

4a) Correspondencia entre segmentos silábicos del nombre y fragmentos gráficos.

Los niños, al efectuar una segmentación del nombre, se encaminan a una división de sílabas. La silabización de palabras tiene antecesoros en conductas que corresponden a niveles anteriores. Primeramente se manifiesta una silabilización sin correspondencia con los fragmentos gráficos. El silabeo sin correspondencia queda como una simple 'imitación' de la forma del acto de lectura, independientemente de las características objetivas del texto." (6)

El silabeo no es aún un inicio de comprensión de la escritura; para que llegue a serlo se requiere pasar de la correspondencia global a la correspondencia término a término. Cuando el niño inicia con una correspondencia entre sílabas y texto, la principal característica es un silabeo con correspondencia para los extremos de texto (inicial y final). "Dos cuestiones se plantean a propósito de los cortes gráficos: la posibilidad de

(6) Emília Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 1984. p. 116

efectuar un recorte en el enunciado y la consideración de la cantidad de partes. El silabeo es uno de los métodos para recortar la emisión, pero aún sin relación con las partes del texto". (7) El niño al efectuar un recorte silábico considera los trozos como parte de una unidad significativa, y no como unidades discretas y aisladas.

4b) Correspondencia entre segmentaciones de la oración y fragmentos gráficos.

El problema de la segmentación del enunciado y la necesidad de puesta en correspondencia continua, esta vez con respecto a la oración.

- Ubicación del nombre, luego toda la oración:

Algunos niños al segmentar la oración ubican primeramente el nombre por un lado, y la oración completa en forma separada por el otro. Esto demuestra que el nombre y la oración son tratados como dos unidades. Estas respuestas son resultado de la dificultad que tienen los niños de encarar la segmentación de la oración. El nombre puede ser aislado, a condición de ubicarlo fuera de la oración misma.

(7) *Ibidem*, Pág. 118

- *Atribución de una oración, segmentación en dos:*

Este nivel supera las limitaciones del anterior puesto que ahora es posible dividir la unidad en dos. Aquí los niños ubican una parte del enunciado en un trozo de texto, y la otra parte en el restante. Gramaticalmente los niños separan la oración en sujeto y predicado.

- *Atribución de una oración segmentación en tres:*

Recortar el enunciado en tres equivale a concebir representables tres elementos: el sujeto, el verbo y el objeto gramaticales. Pero reconocer partes, que juntas forman el todo, no supone considerar esas partes ordenadas; ellas pueden ser atribuidas a cualquier trozo gráfico. (8)

En esta etapa el progreso lo muestra el niño cuando ya es capaz de concebir la relación en forma escrita; y, lo más importante independientemente de los términos con los cuales se relaciona. Sin embargo, esos elementos aislables aún no están ordenados.

Resumiendo el proceso de lectura seguido por los niños tenemos que antes del primer momento de la interpretación de

(8) Emília Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 1984. p. 121

textos, los niños no hacen diferencia entre texto e imagen.

En un primer momento:

- El proceso se inicia a partir del momento en que el niño piensa que se puede leer algo sobre el texto apoyándose en la imagen.
- Las oraciones con imagen se pueden interpretar a partir de la imagen, el niño considera que el texto representa los elementos que aparecen en el dibujo.
- Aparece la hipótesis de nombre. El texto representa únicamente el nombre de los objetos.
- En la interpretación de palabras acompañadas de imágenes, el texto es la etiqueta de la imagen, en él se lee el nombre del dibujo. Al pasar de la imagen al texto, el niño suprime el artículo.
- En la interpretación de oraciones con imagen, algunos niños esperan encontrar en el texto exclusivamente el nombre del objeto representado y otros esperan encontrar una oración relacionada con la imagen. Estos últimos consideran la oración como un todo.
- Este primer momento se caracteriza porque los niños consideran al texto como una totalidad, sin atender a sus propiedades específicas.

Segundo momento:

- Cuando el niño empieza a considerar las características del

texto, cuantitativas (cantidad de segmentos, continuidad, longitud de la palabra) y cualitativas (valor sonoro convencional de las letras).

- En la interpretación de palabras con imagen, se interpreta el texto a partir de la imagen, pero las características del mismo (continuidad, longitud de la palabra y/o la diferencia entre las letras) se utilizan como elementos para confirmar o rechazar una anticipación.
- En la interpretación de oraciones con imagen el niño empieza a considerar la longitud, el número de renglones o trozos del texto y ubica en cada palabra un nombre o una oración sin considerar las palabras de menos de tres letras debido a su exigencia de cantidad.
- Empieza a buscar una correspondencia término a término entre fragmentos gráficos del texto y fragmentaciones sonoras.
- Este momento se caracteriza por que los niños tratan de considerar las propiedades cuantitativas y cualitativas del texto.

Tercer momento:

- En la interpretación de oraciones con imagen, cuando al texto el niño atribuye un nombre, lo segmenta en sílabas para hacerlas corresponder con los segmentos del texto.
Cuando el niño le atribuye una oración, las segmentaciones son: sujeto y predicado, o sujeto, verbo y complemento.
- Coordina las propiedades cuantitativas y cualitativas del

texto para que se logre una lectura exitosa.

- El niño rescata el significado del texto y afina las estrategias de la lectura (predicción, anticipación, muestreo, autocorrección, inferencia, confirmación).
- En este momento el niño logra interpretar el texto correctamente.

A este momento se espera que llegue el niño del primer grado de primaria.

3.4 LA LECTURA EN EL NIÑO ESCOLARIZADO

Los datos expuestos en esta capítulo apoyan nuestra afirmación de que los niños poseen conceptualizaciones sobre la naturaleza de la escritura, mucho antes de la intervención de una enseñanza sistemática. Pero, además, estas conceptualizaciones no son arbitrarias, sino que poseen una lógica interna que las hace explicables y comprensibles desde un punto de vista psicogénético. Nuestra hipótesis es que los procesos de conceptualización -independientes de la situación escolar determinarán en gran medida los resultados finales del aprendizaje escolar. Estos serán diferentes para un sujeto que al comenzar su escolarización este ubicado en el nivel I de la génesis aquí establecida, que para otro situado en el nivel 3 o 4. Obviamente, un niño que se encuentra situado en el nivel 3 o 4 se encontrará en mejores condiciones de recibir una enseñanza sistemática.⁽⁹⁾

Un niño de 4 años orienta la predicción del significado de lo escrito respecto al dibujo, o de la información adulta.

(9) Emília Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 1984. p. 127

Estas predicciones se van acercando cada vez más a la realidad de la notación gráfica hasta que el texto, utilizado como fuente de información, da índices para la verificación de las predicciones cognitivas.

Si hablamos de instrucción sistemáticas, haciendo abstracción de las formas metodológicas concretas, es porque creemos que ninguna de ellas toma en cuenta los procesos naturales de la conceptualización, aunque algunas los respetan más, mientras que otras imponen las concepciones adultas desde un comienzo. Pero, además de factores relativos al nivel de conceptualización, existen otros determinados por la procedencia social de los niños. La influencia del factor social está en directa relación con la frecuentación del objeto cultural escritura. (10)

Si tomamos en cuenta todos los factores de incidencia negativa que intervienen en el aprendizaje de la lengua escrita las probabilidades de obtener éxito en este proceso son muy pocas. Es un hecho ampliamente conocido que existe una alta tasa de fracasos escolares y que esos fracasos se producen sobre todo en los primeros años de escolaridad.

Con el propósito de analizar mejor las causas de estos fracasos escolares, sobre todo durante el primer grado de primaria, Emilia Ferreiro y colaboradores realizaron una in -

(10) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 1984. p. 128

investigación al respecto incluyendo sólo niños de clase baja observando las conductas desde el inicio hasta finalizar el ciclo escolar, llevando como objetivo principal el estudio de los procesos cognitivos puestos en juego, así como las hipótesis elaboradas a medida que la enseñanza avanzaba.

La situación experimental utilizada para este fin incluía entre otros, el problema de la relación entre texto e imagen.

Las respuestas dadas a las situaciones fueron las siguientes:

A) Lectura de palabras

Los tipos de respuestas obtenidos pueden ser clasificados según los mismos criterios utilizados para los niños preescolares. Algunos niños ofrecen respuestas de confusión entre imagen y texto; otros conciben el texto como "etiqueta" del dibujo; y por último otros consideran las propiedades del texto para confirmar la anticipación hecha sobre la imagen.

Aparecen conductas de dudas respecto a la anticipación del significado del texto en función de la imagen. La razón de estas dudas se encuentra en que, por un lado, la relación entre texto e imagen se concibe de manera distinta. Los niños

anticipan el texto, pero aclaran que lo hicieron en función de la imagen, como si no estuvieran totalmente seguros de lo que anticiparon. Este es el momento en que el niño pasa de buscar el significado en la imagen, a buscarlo en el texto.

B) Lectura de oración

Para la situación lectura de oración se clasificaron las respuestas de la siguiente manera:

1. Divorcio entre descifrado y sentido

a) Sentido sin descifrado

El niño busca el sentido del texto a partir de la imagen, y responde con uno o varios nombres juxtapuestos y, ocasionalmente, con una oración. En algunos casos-que son, ciertamente los más interesantes- el niño trata de tener en cuenta algunas propiedades del texto (blancos entre palabras), cortes efectivos en su emisión. Como vemos, este tipo de respuestas no difiere de las que hemos obtenido de los niños preescolares. (11)

El niño predice el sentido del texto a partir de la imagen y logra, esto sin recurrir al descifrado, además en algunas ocasiones consiera las propiedades cuantitativas del texto (la cantidad de fragmentos que éste presenta).

(11) Emília Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 1984. p. 131

b) Descifrado sin sentido

El niño no busca el sentido ni en la imagen, ni en el texto. Se limita a descifrar elementos aislados, ya sea identificando letras sueltas, o bien construyendo sílabas sin sentido, vagamente sustentadas por el texto.

Veamos ejemplos de esas dos variantes:

(Texto: es un lindo día): "e,s,u,n,l,a,l,i,l,a,n,l,a,d,i, la a".

(Texto: la nena está sentada): "ei,se,los,es, is,lo,so".

Por supuesto que los niños que proceden a este tipo de lectura son incapaces de decirnos qué quiere decir lo que leyeron. Puro descifrado enteramente vaciado de sentido, que se agota en sí mismo. Ninguno de los niños preescolares presentó un tipo de conducta similar. Este es, sin duda alguna, un producto de la escolarización. (12)

c) Intento de relación entre descifrado y sentido

El niño busca el sentido en función de la imagen, pero luego justifica su respuesta buscando en el texto índices que le permitan sustentar su interpretación. (13)

Ante la imagen los niños anticipan un sólo un nombre, se cree que es por la dificultad que tienen en encontrar los índices de apoyo. Las respuestas dadas por los niños son del mismo tipo que se observaron en niños preescolares.

(12) *Ibīdem*, pág. 132

(13) *Ibīdem*,

2. Conflicto entre descifrado y sentido

a) Primacía del descifrado

A partir de la imagen el niño es capaz de anticipar el sentido del texto, aunque sabe que el texto no es totalmente predecible a partir de la imagen. Elige entonces el descifrado para encontrar el sentido del texto, pero al hacerlo pierde totalmente el sentido, al quedar atrapado en las exigencias de un descifrado exacto.

En los casos extremos, son los niños que parecen leer correctamente, ya que no cometen errores en el descifrado, pero que no tienen la menor idea del sentido del texto. Veamos dos ejemplos frente al mismo texto (es un lindo día):

" es un-en-lí-o-dí-da"

" es un lí-n-d-do-d-ī-a"

Cuando preguntamos a estos niños qué quiere decir lo que acababan de descifrar nos contestan "no sé". Estamos frente a otro producto típicamente escolar.
(14)

b) Primacía del sentido

Frente a la oración los niños eliminan o sustituyen los fragmentos descifrados, para ellos es imposible integrarlos en un todo coherente. Estos niños aún no son capaces de

(14) Emília Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 1984. p. 133.

distinguir lo que el texto dice y lo que el texto quiere decir.

c) Oscilaciones entre el descifrado y el sentido

Algunas veces el niño puede comenzar por descifrar buscando el sentido, pero luego cae en el descifrado puro, lo que da por resultado que una parte del texto es descifrada y comprensible, mientras que la otra es descifrada pero incomprensible.

En otras ocasiones el niño logra resolver el conflicto anterior agregando sentido, pero conservando la distinción entre lo que el texto dice (textualmente) y lo que el texto quiere decir. Finalmente se observan conflictos centrados en el acuerdo gramatical entre el artículo y el nombre: El niño anticipa el nombre en función de la imagen y el artículo es descifrado; el niño está frente a un resultado contradictorio, pero concede la misma confianza a su anticipación que a su descifrado, y no logra modificar el resultado final, aunque es consciente de la incongruencia de éste.

3. Coordinación entre descifrado y sentido

En esta categoría se ubican los casos que llegan a una respuesta correcta; esto no quiere decir que esta respuesta se obtenga inmediatamente. Para llegar a esta categoría el niño tiene que pasar por un largo proceso antes de llegar al

resultado final. La condición para ubicar una respuesta en esta categoría es que el niño logra coordinar el descifrado con la búsqueda de sentido, sin renunciar a uno a expensas del otro.

Las variantes observadas más interesantes son:

a) Eliminación y reintegración de un fragmento de texto, a condición de que tanto la eliminación como la reintegración den como resultado oraciones aceptables.

b) Integración, en función del sentido de la oración, de una parte del texto no reconocida durante el descifrado inicial.

c) Corrección de la lectura en función de la emisión de juicios de gramaticalidad. El niño logra modificar su lectura recurriendo a su propia gramática interna.

La conclusión de estas observaciones es la siguiente: la clasificación de las respuestas obtenidas representa un ordenamiento genético de las respuestas. No pretendemos decir con ello que, en la evolución psicogenética, todos los niños pasan por estas etapas, sí no que, en el caso de los niños que hemos estudiado y que han sido sometidos a una enseñanza de la lectura que pone en primer plano, y como condición previa, el descifrado, el progreso en los casos en que tiene lugar sigue la progresión de conductas que hemos analizado.

Si comparamos estos datos con los obtenidos con niños preescolares, hay una conclusión que se impone: el renunciar al sentido a expensas del descifrado, son productos escolares, son la consecuencia de un abordaje de la lectura que fuerza al niño a olvidar el sentido hasta haber comprendido la mecánica del

descifrado... a pesar de este divorcio inicial, que pareciera tener todas las características de un producto artificial, no cabe duda que la progresión se realiza cuando el niño intenta, difícilmente, vincular la técnica del descifrado que está aprendiendo, con su propio conocimiento lingüístico, el cual le permite efectuar tanto correcciones como previsiones sobre el texto. (15)

A pesar de que la escuela no refuerza las anticipaciones ni las autocorrecciones originales de los niños, existen algunos niños que no renuncian a encontrar un sentido en el texto y son los que logran un buen aprendizaje. Sin embargo existen otros que se han quedado en el divorcio inicial, sin esperanzas de obtener la ayuda necesaria que la escuela debiera ofrecerles.

(15) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 1984. p. 137

C A P I T U L O 4

LECTURA SIN IMAGEN: LA INTERPRETACION DE LOS FRAGMENTOS DE UN TEXTO

4.1 *Las separaciones entre palabras de nuestra escritura.*

4.2 *El punto de vista del niño: ¿Hay o no hay que separar?*

C A P I T U L O 4

LECTURA SIN IMAGEN: LA INTERPRETACION DE LOS FRAGMENTOS DE UN TEXTO.

4.1 LAS SEPARACIONES ENTRE PALABRAS EN NUESTRA ESCRITURA

En este capítulo trataremos de dos problemas diferentes pero estrechamente vinculados entre sí. Uno de ellos consiste en indagar las posibilidades del niño para trabajar con un texto escrito cuando éste no se presenta acompañado de una imagen sino de un enunciado verbal del adulto. Nuestra pregunta es: delante de un texto leído ¿podrá el niño operar simultáneamente con las "partes" del enunciado y con las partes del texto para poner ambos en correspondencia?

Dicho de otra manera, a partir de la lectura de una oración escrita, ¿podrá el niño poner en correspondencia las palabras del enunciado oral con los recortes del texto?

El otro problema estrechamente ligado es el siguiente: en la escritura que estamos habituados a practicar, además de las letras y de los signos de puntuación hacemos uso de otro elemento gráfico que consiste en dejar espacios en blanco entre grupos de letras.

Es preciso recordar que la escritura adopta una definición de "palabra" - al decidir cuándo corresponde escribir "junto" o "separado" y que esta definición no deriva de una definición lingüística. La escritura decide que "guárdamelo" es una sola palabra pero "me lo guardas" son tres palabras. Los recortes escritos no serán idénticos, aunque las pausas elocutorias se sitúen en los mismos puntos.

Los espacios en blanco entre palabras no corresponden, pues, a pausas reales en la elocución, sino que separan entre sí elementos de un carácter sumamente abstracto, resistentes a una definición lingüística

precisa, y que la escritura misma definirá a su manera: las palabras.

La técnica que utilizamos para estudiar este problema consistía en escribir delante del niño una oración, que luego era leída, con entonación normal, mientras se señalaba con el dedo el texto, en un gesto continuo. En esta situación experimental utilizamos exclusivamente verbos transitivos y sintagmas nominales simples constituidos únicamente por un sustantivo, con o sin artículo. (1)

Algunos niños de 5 y 6 años (prácticamente en edad escolar), algo de lo característico de esa edad con respecto a la lectura-escrita, independientemente del método utilizado por el docente en el primer grado escolar, es lo siguiente:

A esta edad algunos niños comienzan por una especie de 'división en dos' del texto escrito, ubicando a ambos sustantivos en posiciones acordes al orden de enunciación. Pero a partir de ese enfoque que le es común, utilizan un método que es común a varios niños, y aparentemente eficientes: repetir la oración para sí mientras se observa atentamente el texto.

El problema crucial que está en juego es el de decidir cuáles son los elementos de una oración que están representados en la escritura desde el punto de vista del niño.

La transcripción escrita retendrá todas las palabras emitidas, pero las transcribirá uniformemente, cualquiera que sea el valor sintáctico o la importancia semántica o el valor informativo de cada una de ellas.

El hecho de que el niño no espere encontrar trans -

(1) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. pág. 139

critas todas las palabras del mensaje oral es sumamente importante, porque nos indica de inmediato una concepción de la escritura diferente a la nuestra: el texto sirve para provocar o sugerir una emisión oral, pero no la determina totalmente.

Si esto no es así, cabría preguntarse cuales son las palabras de una oración que el niño espera ver representadas en la escritura. (2)

La progresión genética de la lectura-escritura dentro de una aproximación, se puede caracterizar de la siguiente manera:

"Solamente los sustantivos están representados.

Los sustantivos y el verbo están representados.

Los artículos también están representados" (3)

Para establecer una mejor comprensión de esta progresión vamos a analizar, partiendo de los casos más próximos a las concepciones adultas.

A) Todo está escrito, incluso los artículos

Los niños que comparten con nosotros los adultos, la presuposición básica de nuestra escritura dan, por supuesto, respuestas correctas. Pero pueden darlas al final de un largo proceso y son las características de este proceso lo que nos interesa estudiar.

Es muy importante comprender que algunos niños

(2) *Ibīdem*, pāg.145

(3) *Idem*.

llegan a ubicar las palabras de la oración por un proceso de deducción y no a partir de un descifrado del texto, la ubicación de las palabras en los fragmentos ordenados (sonoros por un lado y visuales por el otro). Y este proceso de lectura es muy diferente del que se trata de establecer en un aula escolar.

La suposición de que el artículo esté escrito no depende de la posibilidad de descifrar el texto. Por el contrario, el descifrado ha sido utilizado como suposiciones del sujeto y a los juicios de gramaticalidad que puede emitir.

B) Todo está escrito, excepto los artículos

Con este tipo de respuestas abordamos los casos que se apartan progresivamente de las presuposiciones adultas porque el niño ubica todas las partes de la oración en los diferentes fragmentos de escritura, excepto el o los artículos.

El problema con el artículo -en tanto palabra escrita- parece ser un doble problema: meta-lingüístico, por un lado (si los artículos no son considerados como "palabras", no hay razones para escribirlos), y de orden gráfico por otro lado (con solamente dos letras "no se puede leer").

La lectura de una oración que comporta artículos no es en sí problemática, en el sentido que todos los niños los emiten en un acto de lectura "de corrido". El problema surge cuando pasamos de allí a una puesta en correspondencia entre fragmentos del texto y fragmentos de la emisión. En el caso particular, el problema surge de inmediato, porque el niño espera encontrar sólo tres fragmentos escritos, allí donde el texto propone cuatro. La interpretación del "sobrante" en términos silábicos aparece como una de las maneras -y quizás la más interesante de resolver la situación conflictiva. Pero el problema del sobrante lo reencontraremos en otros tipos de conducta, con otras características diferentes. (4)

(4) Idem.

C) Ambos sustantivos están escritos de manera independiente, pero el verbo es solidario de la oración entera, o del predicado entero.

Esta categoría de respuestas es extremadamente interesante, y difícil de presentar, porque se aleja marcadamente de las expectativas adultas.

Los niños, cuando efectúan un acto de lectura completo ("de corrido"), ubican en algún lugar el verbo, pero cuando se trata no ya de repetir la oración completa sino de identificar cada uno de los fragmentos y de otorgarle una traducción verbal, surge una clara discordancia entre esa lectura "de corrido" y la lectura de los fragmentos aislados.

Resulta claro que lo que se trata es de lograr una buena correspondencia término a término sin que se tomen en consideración otras propiedades de los fragmentos del texto, como las diferencias de longitud o de número de caracteres de cada uno.

En otros términos, de lo que se trata es de una pura correspondencia término a término, que ignora las propiedades físicas de los objetos que se ponen en correspondencia, y que sólo se ocupa de saber si es posible aparear cada elemento

de una serie con su correspondiente en la otra serie (una serie visual y otra sonora, en este caso), sin que sobren ni falten elementos.

Una representación del verbo bajo su forma más estable -el infinitivo- es perfectamente compatible con la enunciación del verbo bajo la forma conjugada, con las desinencias gramaticales correspondientes.

Este hecho refuerza nuestra interpretación anterior; la escritura no es vista como una producción rigurosa de un texto oral, sino como la representación de algunos elementos esenciales del texto oral. En consecuencia, no todo está escrito. La escritura sirve para provocar un acto oral que no puede ser, entonces, si no una construcción a partir de los elementos indicados en la escritura. (5)

4.2 EL PUNTO DE VISTA DEL NIÑO: ¿HAY O NO HAY QUE SEPARAR?

El "¿hay o no hay?" del subtítulo no tiene, por cierto, un sentido normativo. El "¿hay o no hay?" es el producto de una encuesta realizada con nuestros sujetos, para saber si, en la opinión de ellos, "hay o no hay" que efectuar separaciones cuando se escribe una oración. La encuesta es relativamente

(5) *Ibidem*, pág. 157

fácil de realizar: basta con escribir delante del niño un texto, evitando los espacios en blanco que convencionalmente dejamos entre las palabras. Lo leemos, acordamos sobre el significado de esa escritura, y luego discutimos, comparando con otras, sobre la pertinencia de introducir "cortes" o fragmentaciones, o el mantenimiento de texto tal cual.

En efecto, puesto que aquí no hay fragmentaciones gráficas podríamos pensar que ello favorece la concentración en el enunciado, en tanto totalidad. Pero ello no ocurre. Lo que obviamente tampoco aparece es la introducción de otros nombres, mencionados en la oración presentada.

La gran mayoría de los niños no encuentran ningún inconveniente para escribir así, y dicen que "no importa", que está bien. (6)

En conclusión, la línea evolutiva que podemos extraer de los resultados es la siguiente:

- 1) Todo a lo largo de la evolución -y hasta el nivel más próximo de las concepciones adultas- la escritura no es considerada como una réplica del enunciado oral, como una "imagen espectacular" del acto oral. Por el contrario, la escritura es considerada como proveedora de indicaciones que permiten construir un enunciado acorde con las reglas de la propia gramática interna, pero que no lo reproduce en todos sus detalles. En suma, la lectura aparece como un acto de construcción efectiva.
- 2) En un primer nivel, el niño que espera que la escritura represente únicamente los objetos y personajes de los que se habla.

En otros términos, espera que solamente el contenido referencial del mensaje esté representado, pero no el mensaje mismo en tanto forma lingüística. Esta concepción encuentra obstáculos al aplicarse al objeto de conocimiento, ya que el

(6) *Ibidem* Pág. 180

texto propone mayor número de fragmentaciones que de personajes mencionados.

- 3) Alternativamente, el niño puede centrarse en la forma lingüística como tal, pero será entonces difícil de concebir que la oración -unidad sintáctica de entonación y de significado- pueda fragmentarse de una manera acorde a la que el texto propone. De hecho, no logra ningún recorte de la oración que pueda aplicarse a las fragmentaciones efectivas, y no hallará contradicción entre ubicar una oración en cualquiera de las partes del texto.
- 4) Haciendo 'puente' entre la centración en el contenido referencial del mensaje o la centración de la forma lingüística, hallamos las respuestas que ubican la oración entera en uno de los fragmentos de escritura y en los restantes optan por leer otras oraciones, congruentes con la oración inicial.
- 5) Un paso importante parece franquearse cuando el niño supone que también el verbo puede estar representado en la escritura (o lo que sería más correcto, cuando supone que no solamente los objetos sino también la relación entre ellos puede ser representada). Pero en la medida en que una relación pura es irrepresentable en cuanto tal, independientemente de los términos de esta relación, el niño no logra concebir que el verbo pueda estar representado en tanto elemento independiente.
- 6) Pivote entre la escritura como representación de los referentes y la escritura como representación de las palabras del enunciado, o bien pasaje propio con sus características específicas por las relaciones lógicas como puente entre lo referencial y lo fonológico, lo cierto es que el nivel que acabamos de analizar abre las puertas a una nueva concepción, que pareciera marcarse por la suposición siguiente: lo que escribimos son las palabras que pronunciamos, en su orden de emisión.
- 7) Finalmente el niño, aun sin saber descifrar, llega a ubicar todas las palabras escritas correctamente, guiándose por una doble suposición: que incluso los elementos del lenguaje sin contenido pleno están escritos, y que el orden de escritura corresponde, término a término, al orden de emisión.

- 8) En toda esta evolución hay un problema persistente, que adoptará formas diferentes según los niveles sin dejar de constituir un mismo problema: el de la correspondencia término a término entre los fragmentos observables en el texto escrito y las distintas fragmentaciones que pueden operarse sobre un enunciado, según el punto de vista que se adopte sobre el problema de puesta en correspondencia entre elementos considerados como unidades, que no es privativo de la escritura pero que tampoco es ajeno a ella. (6)

(6) *Ibidem*, Pág. 203.

C A P I T U L O 5

A C T O D E L E C T U R A

5.1 *Interpretación de la lectura silenciosa*

5.2 *Interpretación de la lectura con voz*

C A P I T U L O 5

ACTO DE LECTURA

Los estudios lingüísticos actuales han demostrado que leer es un acto inteligente de búsqueda de significado en el cual el lector, aparte del conocimiento del código alfabético convencional, pone en práctica otros conocimientos que le permiten extraer el significado de lo que lee. El texto proporciona una información visual por medio de los signos gráficos y una información no visual correspondiente a los conocimientos que el lector tiene sobre el tema que se está leyendo, y lo que espera encontrar en el texto a través de la identificación del portador.

El sujeto toma del texto una cantidad mínima de información visual. La información no visual tiene más importancia en la búsqueda de significado, puesto que el lector desarrolla una serie de habilidades conocidas como estrategias de lectura: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección. Durante el proceso de adquisición de la lectura el niño, en forma natural, ya utiliza algunas de estas estrategias. Antes de conocer el código convencional, predice un texto tomando como referencia el objeto portador o el dibujo que lo acompaña.

El niño vive inmerso en una cultura letrada. Con sólo salir a la calle es suficiente para observar la presencia de innumerables objetos portadores de lectura; diariamente los adultos efectúan un gran número de actos de lectura frente al niño, sin comunicarle explícitamente su significado. Pero no todo lo que el adulto hace frente al niño es considerado por él como acto de lectura, y no todos los objetos portadores de texto son para el niño considerados como para leer, puesto que el niño en un principio y no estando muy familiarizado con objetos portadores de texto puede atribuirles otras funciones específicas.

¿Qué es para el niño el acto de lectura? ¿Se necesita la presencia de la voz como único indicador de un acto de lectura: Para que un niño pueda considerar un acto de lectura es necesario que el adulto realice determinadas actividades frente a él. El niño toma en cuenta la voz, la postura, la dirección de la mirada, o el tipo de exploración que el adulto realiza con los ojos. Además exige que lo leído vaya de acuerdo al contenido del portador de significado. Por ejemplo, si se tiene un periódico en la mano y se lee frente al niño una frase, característica de un cuento, el niño va a argumentar allí no se puede leer eso. Son varias las hipótesis que el niño se plantea frente a un objeto portador de texto. Algunos niños pensarán que para leer hay que hablar; para ellos la

lectura silenciosa no existe. Para otros el solo mirar los textos es considerado como leer; no distinguen leer de hojear, porque para ellos en ambos casos se mira. "Otros describirán estas dos acciones diciendo por ejemplo: "No estás leyendo, estás dando vuelta a las hojas para encontrar que leer". "Ahora sí estás leyendo, porque primero miras fijo y luego cambias los ojos de lugar". (1)

A medida que el niño interactúa con objetos portadores de texto, va construyendo su propio conocimiento sobre el acto de lectura.

(1) UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Contenidos de aprendizaje. p.45

5.1 Interpretación de la lectura silenciosa

Cuando el niño presencia actos de lectura realizados por otros, no sólo recibe información sobre la función y uso de la lengua escrita, sino que también descubre la actitud que los adultos y los niños alfabetizados de su entorno tienen hacia la lecto-escritura.

Analizaremos en primer término, cuales son los actos que son interpretados por el niño como 'actos de lectura'. Las respuestas pueden ser clasificadas del siguiente modo:

- 1) Inicialmente la lectura no puede ser concebida sin voz. El niño juzga la lectura silenciosa y el hojear como una búsqueda anterior a la lectura misma. Para leer en este nivel, es necesario acompañar el gesto con la voz. (2)

En este nivel los niños interpretan la lectura como mirar, y al mismo tiempo exigen el hablar o decir para juzgar un acto de lectura. Obviamente, para los niños que se encuentran en este nivel, las actividades de hablar y mirar tienen que ir juntas. El hojear una revista, libro, periódico, etc., es interpretado por los niños como estar mirando: ellos pueden decir que se están mirando las letras, mirando un periódico. Estas respuestas dadas establecen un comienzo de diferenciación

(2) Emília Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. p.211

entre mirar y pasear la vista de manera casual. Y mirar atentamente es una actividad implícita al acto de lectura, aún cuando éste no se considere sin hablar al mismo tiempo:

- 2) La lectura se hace independiente de la voz, se diferencia del hojear, y por lo tanto es posible concebir un acto de lectura silenciosa. Para leer hay que "mirar" pero mirar solamente ya no es suficiente... Los sujetos adoptan la lectura silenciosa y rechazaban el hojear como siendo acto de lectura. Sin embargo, sus justificaciones no son muy explícitas. Ambas actividades pueden ser interpretadas como 'mirando', igual que en el nivel anterior. Pero la novedad radica en que aquello evaluado como insuficiente, pasa a ser justificación en este segundo nivel: 'para leer ... hay que mirar'. Está nuevamente en juego la significación del 'mirar'. Si para los sujetos del nivel 1 había una forma de fijar la mirada que comprendía tanto un acto de lectura como un hojear, para los de este segundo nivel, el mirar se diferencia entre 'mirar con algo más que no está definido sino por el leer mismo' y mirar simplemente. (3)

Para los niños que se encuentran ubicados en este nivel, la lectura es posible sin voz, y se independiza del hablar al mismo tiempo que se diferencia del hojear.

Por lo tanto, la característica principal de este segundo nivel es la comprensión de la lectura silenciosa como forma

(3) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. p. 213

de lectura, ya que en la interpretación de los actos de leer y hojear no hay confusión.

- 3) "Los actos de lectura silenciosa se hacen definibles en sí mismos, y los gestos, la dirección de la mirada, el tiempo y el tipo de exploración, son índices que muestran y demuestran una actividad de lectura silenciosa." (4)

En este nivel reaparece la acción de mirar; aunque claramente definida, existe ya una comprensión de la actividad de lectura silenciosa y niegan el hojear como lectura. Sin embargo, los niños de este nivel no son lectores en el sentido tradicional del término, aún no saben leer, pero ya saben muchas cosas sobre la actividad de la lectura y su significado.

Si bien el aspecto cultural influye para que los niños pasen de un nivel a otro, no es un factor determinante.

5.2 Interpretación de la lectura con voz

Para los niños más pequeños cualquier portador de texto es admitido como un tipo de texto para leer. Para ellos

(4) *Ibíd.*, Pág. 216

cualquier acto de lectura con voz es aceptada como tal, sin ninguna probabilidad de dudar sobre el origen del texto escuchado.

Nivel 1) Imposibilidad de anticipar el contenido de un mensaje en función de la identificación del portador de texto.

1a. Centración en las propiedades formales del acto de lectura... No es sorprendente comprobar que los sujetos de este nivel se ubican también en el nivel 1 de 'lectura silenciosa'. En efecto, si la ausencia de voz era interpretada como el elemento faltante para que la lectura se cumpla, su presencia pasa a ser -en ciertas circunstancias- indicación suficiente del acto de lectura. En la medida en que la condición exigida en la situación anterior -hablar o decir algo- aparece, la acción es aceptada. Estas son las razones de las respuestas en este nivel. Por un lado leer está ligado a hablar, y por el otro la acción de leer no remite necesariamente a un contenido particular. (5)

Existen niños que aunque diferencian lectura de habla son capaces de anticipar el contenido de un mensaje en función de identificación del portador. Para que pueda existir predicción o anticipación, se hace necesario que lo anticipado sea conocido anteriormente, y que exista una cierta familiarización con los diversos materiales de lectura. Si el niño ignora la relación existente entre continente gráfico y contenido escrito, cualquier enunciado escuchado va bien con el soporte material exhibido. El niño está centrado en las propiedades formales

(5) Emília Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. p. 220

de un acto de lectura y no en el contenido del enunciado escuchado.

1b. Comienzo de centración en el contenido temático del enunciado

La centración en el enunciado se efectúa en términos del tema del cual se habla; independientemente de las propiedades formales de un texto, en este nivel se presentan dos tipos de conductas.

Primero, para algunos niños existe una veracidad en lo que escuchan, que no cuestiona el acto de lectura ni el tipo de portador del texto. Aquí el niño exige la presencia de la imagen para comprobar si lo escuchado corresponde en verdad al texto leído. Esta idea de correspondencia entre texto y dibujo permite a los niños efectuar juicios acerca de la adecuación de lo escuchado.

Estas respuestas se caracterizan porque los niños definen el contenido leído como un cuento y a la vez califican el acto observado como leyendo; además recortan del enunciado total escuchado el contenido temático y no sus aspectos formales, y el tema es reducido al contenido referencial del mensaje. "Porque estos niños exigen letras y dibujos, las oscilaciones entre leer y contar" se justifican por esta exigencia. En efecto un

portador que posea texto escrito y dibujos, puede ser "leído", pero también puede ser "contado en el sentido de relatar lo que está presente en el dibujo"... Si se miran los dibujos se "está contando", pero habiendo letras se "está leyendo".

El segundo tipo de conductas que corresponden a este nivel se caracterizan por aceptar el acto de lectura realizado sobre el portador exhibido, sin exigir la presencia de dibujos, centrándose básicamente en el tema del que se habla... La situación de lectura no es cuestionada ni se descubren las diferencias entre los enunciados según su procedencia. Estas respuestas tienen en común con las anteriores el retener el tema del mensaje escuchado, pero difieren en que no van a buscar el dibujo correspondiente a ese tema y en que no usan el término genérico "cuento". Estos dos tipos de conductas coinciden en líneas generales con las distintas procedencias sociales. (6)

Nivel (2) Posibilidad de anticipar los contenidos según una clasificación de los distintos portadores de texto.

Una clasificación del tipo de contenido que cada portador de texto transmite, lleva al niño que pertenece a este nivel a ubicar los enunciados escuchados en función de la clasificación establecida. En este nivel la atención del niño va encaminada a interpretar la adecuación continente-contenido escrito.

La previsión que el niño realiza frente a los portadores de texto y su contenido, va de acuerdo a la familiarización que él tenga con los diferentes portadores de texto y su contenido. Ya que el diario para algunos sujetos puede ser definido como para leer, y el libro de cuentos sirve para contar. Los juicios emitidos van en relación a la función de una clasificación de los textos impresos.

(6) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 1984. p. 223

Otras respuestas dadas por los niños: 'en los diarios salen las cosas que pasan' o 'las cosas importantes' o bien 'las cosas de verdad'; mientras que en los libros de cuentos salen 'las cosas que no pasan' o 'que son mentiras'. Una tercera variante de la clasificación de los portadores se hace en base al criterio de diferente destinatario: el diario es 'para grandes' y el cuento 'para chicos', o 'tiene dibujos'. (7)

En este nivel los portadores de texto no son ya definidos simplemente "como para leer" o "tienen letras", las respuestas que dan los niños son muy variadas, ya existen criterios para clasificar los portadores de texto, también pueden clasificar la acción que se realiza sobre determinados portadores.

Al proponersele al niño de este nivel determinados actos de lectura conflictiva, las respuestas dadas a las preguntas *qué estoy leyendo y dónde estoy leyendo* serían: *contando, leyendo, leyendo-lo inventaste*. Estas respuestas son vacilaciones y ofrecen pruebas de un juicio de adecuación entre portador y texto leído. El niño trata de encontrar un nombre para cada uno de los actos de lectura conflictiva que se le proponen y estas conductas anuncian las correspondientes al tercer nivel.

(7) Emília Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño: 1984. p. 228

Nivel 3) Comienzo de diferenciación entre "lengua oral" y "lengua escrita"

En este nivel se observan conductas que muestran una clara centración en el enunciado, al mismo tiempo una evaluación de los actos de lectura; ya existen indicios de superación de la situación conflictiva. "La superación de la situación conflictiva puede dar lugar a respuestas razonadas pero también a respuestas de risas o asombro, por encontrar absurda la situación" (8)

La probabilidad de hacer razonamiento sobre lo escuchado le permite al niño diferenciar entre "estás leyendo" pero "las cosas que no dice", al mismo tiempo que le es posible determinar el origen de cada uno de los enunciados ya sean escritos u orales. Esta diferenciación entre el lenguaje escrito efectuada por niños que no saben leer formalmente, demuestra aprendizaje adquirido por medio de una experiencia social no sistemática.

(8) *Ibidem*, Pag. 235

C A P I T U L O 6

EVOLUCION DE LA ESCRITURA

- 6.1 *Cómo escriben los niños sin ayuda escolar*
- 6.2 *El desarrollo de la escritura*
- 6.3 *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños*
- 6.4 *El nombre propio*

6.1 COMO ESCRIBEN LOS NIÑOS SIN AYUDA ESCOLAR

Los docentes por lo general desprecian la propia escritura del niño por no encontrarle significado a los garabatos que el propio niño escribe, argumentando que no se entiende el escrito al leer y por no ser esa escritura la convencional de acuerdo al criterio adulto. Por desconocimiento total o parcial el maestro desprecia las evoluciones psicogenéticas de la escritura en el niño, por considerar que el niño no sabe escribir y en su defecto es en la escuela donde debe aprender, olvidando que el niño posee su propia escritura y su forma de describirla.

Desde el punto de vista y de acuerdo a las investigaciones realizadas en niños de clase media y de clase baja Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, a los niños 4 a 6 años de edad, les permitieron inferir la escritura en cinco niveles sucesivos.

Nivel 1) En este nivel escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura. A este nivel, la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado, todas las escrituras se parecen mucho entre sí, lo cual no basta para que el niño las considere como diferentes.

El niño espera que la escritura de los nombres de personas sea proporcional al tamaño de esa persona, y no a la longitud del nombre correspondiente. Datos recogidos evidencian una tendencia del niño a tratar de reflejar en la escritura algunas de las características del objeto. La escritura es una escritura

de nombres, pero los portadores de esos nombres tienen además otras propiedades que la escritura podría reflejar, ya que la escritura del nombre no es todavía la escritura de una determinada forma sonora. La correspondencia se establece ante aspectos cuantificables del objeto y aspectos cuantificables de la escritura. A este nivel la lectura de partes y el todo distan mucho de ser analizables: así cada letra vale por el todo.

Nivel 2) La hipótesis central de este nivel es la siguiente: para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras. El progreso gráfico más evidente es que la forma de los grafismos es más definida, más próxima a la de las letras. Pero el hecho conceptual más interesante es el siguiente: se sigue trabajando con la hipótesis de que hace falta una cierta cantidad mínima de grafismo para escribir algo, y con la hipótesis de la variedad de grafismos. Ahora bien, en algunos niños la disponibilidad de formas gráficas es muy limitada, y la única posibilidad de responder a la vez a todas las exigencias consiste en utilizar la posición en el orden lineal. Así como estos niños expresan la diferencia de significación por medio de variaciones de posición en el orden lineal. Es importante observar que a partir de esta adquisición aparecen dos tipos de reacciones de signo opuesto: a) bloqueo y b) utilización de los modelos adquiridos para proveer otras escrituras.

El bloqueo parece responder al siguiente razonamiento: a escribir se aprende copiando la escritura de otros; en ausencia del modelo no hay posibilidad de escritura.

La adquisición de ciertas formas fijas y establece que pueden servir de modelo de otras escrituras es más frecuente en CM que en CB, en función de influencias culturales exteriores al niño mismo, y de pautas culturales que ya pueden haber sido incorporadas en el período preescolar.

Nivel 3) Está caracterizado por el intento de dar valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. En este intento, pasa por un período de la mayor importancia evolutiva: cada letra vale por una sílaba. Es el surgimiento de lo que llamaremos la hipótesis silábica. Con esta hipótesis el niño

da un salto cualitativo con respecto a los niveles precedentes. El cambio cualitativo consiste en que a) se supera la etapa de una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida, para pasar a una correspondencia entre partes del texto y partes de la expresión oral; pero además b) por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla.

La hipótesis silábica es una construcción original del niño, que no puede ser atribuida a una transmisión por parte del adulto.

Cuando se pasa de la escritura de sustantivos a la escritura de oraciones el niño puede seguir utilizando la hipótesis silábica, o bien pasar a otro tipo de análisis, pero buscando siempre las unidades menores que componen la totalidad que intenta representar por escrito.

En otros términos, el análisis lingüístico de la emisión depende de la categorización inicial: si se parte de una palabra se trabaja con sus constituyentes inmediatos (sujeto/predicado, o bien sujeto/verbo/complemento).

Nivel 4) Pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética. El niño abandona la hipótesis y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya "más allá" de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías y el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica.

El niño ha elaborado dos ideas muy importantes, que se resiste a abandonar: que hace falta una cierta cantidad de letras para que algo pueda leerse, y que cada letra representa una de las sílabas que componen el nombre. El medio ha provisto un repertorio de letras, una serie de equivalentes sonoros para varias de ellas, y una serie de formas fijas estables, la más importante de las cuales es sin duda el nombre propio.

Cuando el medio no provee esta información falla una de las ocasiones de conflicto: por eso vemos llegar a los niños de CB hasta el nivel de la hipótesis

silábica, pero no más allá.

Nivel 5) La escritura alfabética constituye el final de esta evolución. Al llegar a este nivel, el niño ha franqueado la 'barrera del código'; ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir. Esto no quiere decir que todas las dificultades hayan sido superadas; a partir de este momento el niño afrontará las dificultades propias a la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto. (1)

(1) Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo Veintiuno, ed. 12a. pág. 241

6.2 EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA

En algún momento durante el cuarto año de vida, aparecerán las primeras formas reconocibles, en particular el famoso hombre renacuajo o monigote. Muchos detalles pueden ser incluidos en estos dibujos y, según señala Lurcat, después de un tiempo puede darse una especie de deterioro, que ella atribuye al conflicto entre el conocimiento que el niño tiene de los detalles (brazos, piernas, dedos, ropa, etc.) y su incapacidad para representar estos detalles en su dibujo.

Una pionera en el estudio de la escritura, Gertrude Hildreth (1936) describe un experimento en el que se pidió a niños de 3 a 7 años que escribieran sus nombres. "Sólo imagínate que puedes escribir" fue la instrucción para los que objetaron no poder hacerlo. Hildreth distingue un nivel cero en la escritura del nombre.

De la edad de 3 años en adelante, Hildreth observa una tendencia creciente hacia la dirección horizontal y los trazos hacia arriba y hacia abajo. La autora atribuye estos garabatos a una imitación de la 'manera adulta de escritura cursiva rápida'. Entre los 3 años y medio y los 4 años, 'el avance principal es la tendencia creciente hacia el movimiento horizontal con mayor regularidad en los trazos verticales. Hay una ligera tendencia a hacer símbolos separados, aunque éstos son apenas reconocibles como letras. (2)

6.3 EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN NIÑOS MUY PEQUEÑOS.

¿Cómo desarrolla el niño su sistema de escritura alfabética antes de ser instruido en la escuela? ¿Y cómo los profesores de primer grado desconocemos y desperdiciamos todo ese universo tangible de conocimientos que el niño ha elaborado en el curso de su interacción social!

Una de las investigadoras al respecto es Velta Goodman quien establece los principios que rigen el

(2) Hermine Sinclair. El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas. pág. 93

desarrollo de la escritura en tres rubros:

- 1.- Los principios funcionales se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo escribir y para qué escribir. La significación que tenga la escritura en su vida diaria tendrá consecuencias en el desarrollo de los principios funcionales. Las funciones específicas dependerán de la necesidad que sienta el niño de un lenguaje escrito.
- 2.- Los principios lingüísticos se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de la forma en que el lenguaje escrito está organizado para compartir significados en la cultura. Estas formas incluyen las reglas ortográficas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito.
- 3.- Los principios relacionales se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo el lenguaje escrito llega a ser significativo. Los niños llegan a comprender cómo el lenguaje escrito representa las ideas, y los conceptos que tiene la gente, los objetos en el mundo real y el lenguaje oral (o los lenguajes) en la cultura.

PRINCIPIOS FUNCIONALES

Los principios funcionales crecen y se desarrollan a medida que el niño usa la escritura y ve la escritura que otros usan en la vida diaria y observa el significado de los 'eventos de lecto-escritura' en los que participa. Un 'evento de lecto-escritura' es cualquier experiencia de lectura o escritura en que los niños participan.

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

Para controlar la conducta de los otros, el niño sabe que puede producir signos que tengan impacto sobre la conducta de otros.

Interpersonal a muy temprana edad (algunos niños a

los 2 años y muchos a los 3 años) usan sus nombres para identificar sus dibujos y sus posesiones.

Hacia los 4 años, algunos niños comienzan a representar su imaginación en lenguaje escrito. Pueden ser historias de experiencias reales o imaginarias, o historias que les han sido leídas o contadas. Los niños comienzan antes de la escuela a marcar sus propios dibujos con el fin de explicarlos o de representar de alguna manera en lenguaje escrito lo que han representado en sus dibujos. Extensión de la memoria: los niños aprenden que el lenguaje escrito puede ser utilizado para no olvidar algo.

PRINCIPIOS LINGÜÍSTICOS

Estos principios son de naturaleza lingüística. Los niños llegan a darse cuenta que el lenguaje escrito se organiza de una manera convencional. Aprenden que el lenguaje escrito toma ciertas formas, va en una dirección particular y, si es alfabético, tiene convenciones ortográficas y de puntuación. Llega también a darse cuenta que el lenguaje escrito tiene reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas que en algunos casos pueden ser similares al lenguaje oral, pero en otros casos diferentes.

La ortografía se refiere generalmente a las letras con que se escribe una palabra. Pero al pensar cómo el niño llega a comprender cada aspecto de la escritura, resulta evidente que otros aspectos del lenguaje escrito son parte de lo que yo llamo principios ortográficos.

La direccionalidad es otro principio ortográfico que los niños exploran y desarrollan. A los cuatro o cinco años de edad producen una escritura horizontal, aunque por algún tiempo puedan escribir de derecha a izquierda o hagan su primera línea de izquierda a derecha y luego vuelvan en la dirección opuesta. La puntuación es otra convención que los niños empiezan a desarrollar conforme van escribiendo.

Los principios sintácticos dependen de las funciones de la escritura en la que participan los niños. En los primeros escritos de los niños aparece el control paulatino sobre el principio de que algunas terminaciones morfémicas se mantienen iguales independientemente de su composición fonológica.

Principios semánticos y pragmáticos. Así como los niños aprenden la forma en que el lenguaje escrito se parece o difiere sintácticamente del lenguaje oral, también aprenden si el significado está representado en el lenguaje escrito de la misma manera en que lo está en el lenguaje oral.

Principios relacionales. El lenguaje es un sistema de símbolos. Ello es verdad tanto para el lenguaje oral como para el escrito. En los principios relacionales el escritor principalmente debe llegar a conocer que la escritura puede relacionarse con el objeto y el significado del objeto que está siendo representado, con el lenguaje oral, con la percepción visual de la ortografía y con la interrelación de todas esas relaciones.

Relacionar la escritura con el objeto y con su significado. Son las propiedades del objeto mismo las que proporcionan la manera de nombrarla. Los niños usan el mismo concepto al empezar a descubrir que el lenguaje escrito puede estar directamente relacionado con el objeto o con el significado de las cosas que escribe.

Relacionar la escritura con la percepción visual de la ortografía. Los niños comienzan a dar pruebas tempranas de tener idea de que ciertos rasgos ortográficos representan el significado en ciertos modos organizados, aunque algunos rasgos llegan a ser más notorios que otros.

Relacionar la escritura con el lenguaje oral. La relación entre la ortografía y el sistema fonológico en los niños en edad preescolar ha sido bien documentada. Read (1975) piensa que el niño primero conoce el nombre de la letra y lo relaciona con el sonido. El y otros investigadores que han trabajado en este campo presentan la hipótesis de una secuencia evolutiva de la estrategia de nombrar las letras, para denominar ciertos tipos de vocales hacia la ortografía convencional.

Relacionar la escritura con la interrelación de los sistemas gráfico y fonológico. Mientras los niños desarrollan sus principios sobre la lengua escrita,

tambi3n deben desarrollar la noci3n de que en algunos contextos algunos principios son m3s significativos que otros. (3)

6.4 EL NOMBRE PROPIO

El nombre propio como modelo de escritura, como la primera forma escrita dotada de estabilidad, como el prototipo de toda escritura posterior, en muchos casos cumple una funci3n muy especial en la psicog3nesis que estamos estudiando.

La escritura de nombres propios pareciera haber jugado tambi3n un papel muy importante en el desarrollo de las escrituras a trav3s de la historia.

La necesidad de una representaci3n adecuada para los nombres propios llev3 finalmente al desarrollo de la fonetizaci3n. La fonetizaci3n, por lo tanto, surgi3 de la necesidad de expresar palabras y sonidos que no pod3an indicarse apropiadamente con dibujos o combinaciones de dibujos.

Cuando Gelb habla del pasaje a la fonetizaci3n se refiere al principio siguiente: utilizar las identidades o semejanzas sonoras entre palabras para representar nuevas palabras, Gelb se3ala que, una vez introducido, este principio de 'fonetizaci3n', se desarrolla muy r3pidamente, exigiendo progresivamente la convencionalizaci3n de las formas empleadas, correspondencia estable entre signos y valores sil3bicos, la adopci3n de convenciones relativas a la orientaci3n y direcci3n de la escritura y la necesidad de adoptar un orden de los signos que corresponda al orden de emisi3n del lenguaje.

Las transformaciones del nombre propio son irrelevantes. Pero una variante que puede presentarse al leer partes del nombre, es la siguiente: de una transformaci3n del nombre propio resultan los nombres de otros miembros de la familia.

(3) Yetta Goodman. El desarrollo de la escritura en ni3os muy peque3os en nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. P3g. 107.

Cuando proceden a escribirlo o a componerlo con letras móviles, utilizan cierta cantidad que no deriva de un análisis de la longitud sonora del nombre correspondiente, sino de las ideas del niño sobre la cantidad de caracteres necesaria para que algo pueda leerse (ya que utilizarán la misma cantidad para cualquier otra escritura). Las transformaciones del nombre pueden dar lugar a otros nombres próximos al primero (es decir nombres de otros miembros de la familia); finalmente, allí donde está escrito el nombre propio puede leerse también el nombre y apellido.

El niño descubre la posibilidad de una correspondencia término a término entre cada letra y una parte de su nombre completo. La correspondencia se establece entre las 'partes-palabras' del nombre propio y las letras, pero no entre las 'partes-sílabas' del nombre propio y las letras.

El nombre propio escrito es recibido inicialmente como una forma global, difícilmente analizable; en la dura tarea de encontrar un valor a las partes compatibles con el valor del todo, nada es obvio ni inmediato.

La lectura tiende a limitarse al nombre con exclusión del apellido. La lectura de nombre y apellido no está excluida, y puede aparecer en dos casos: cuando el nombre propio es bisílabo (ya que dos letras, como sabemos, es a menudo una cantidad demasiado pequeña para que algo pueda leerse), o bien cuando el niño es capaz de escribir correctamente su nombre (ya que se encuentra con un 'sobrante' al tratar de leerlo silábicamente, es decir, haciendo corresponder una sílaba a cada letra). (4)

(4) Emília Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.
Ed. siglo XXI ed. 12a. Pág. 269.

C O N C L U S I O N E S

CONCLUSIONES

Las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacios y colaboradores, han demostrado que el niño, a muy temprana edad formula, confronta y rechaza hipótesis sobre la lecto-escritura, ya que su constante interacción con diversos materiales escritos le proporciona información sobre la función y uso de la lengua escrita.

Es importante que los docentes en ejercicio sobre todo los que atienden los primeros grados de educación primaria, conozcan a fondo los procesos de la génesis de la lecto-escritura y respeten las hipótesis naturales que el niño se plantea respecto a la adquisición de la lecto-escritura, para favorecer un mejor aprendizaje, continuando la línea evolutiva que sobre lecto-escritura posee el niño.

El conocimiento de las teorías psicogenéticas de Jean Piaget y las investigaciones realizadas en lecto-escritura basadas en dichas teorías coadyuvarán a mejorar la enseñanza de la lecto-escritura.

De esta forma disminuirán los elevados índices de reprobación y deserción escolar ocasionados por el desconocimiento que sobre la génesis de la lecto-escritura tenemos los

profesores.

En suma, el conocimiento del objeto de estudio (los niños) por parte de los profesores, ayuda a un trabajo más pensado.

Pero tanto el desconocimiento de la génesis como la situación socioeconómica del niño son factores que contribuyan a la reprobación y la deserción.

Cuando el niño ingresa a la escuela primaria se enfrenta a una situación contradictoria en lo concerniente a los conocimientos que proporciona la metodología utilizada por el docente, basado en métodos o técnicas de enseñanza-aprendizaje tradicionales, que contradicen las hipótesis naturales de los niños, al proponer una enseñanza basada en el inductivismo, donde se parte de lo particular a lo general y no de lo general a lo particular como el niño concibe su realidad.

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

- BIGGE, M.L. Y M.P. HUNT. Bases psicológicas de la Educación. 13a. ed. México. Ed. Trillas, 1984 (1970).
- BIGGE, M.L. Teorías de aprendizaje para maestros. 9a. ed., Tr. de Agustín Contín, México, Ed. Trillas, 1986 (1975) 414 p.
- CASTRO DE AMATO, Laura. La conducción educativa del primer grado. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1973. 156 p.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 12a. ed. México, Ed. Siglo XXI, 1991, 367 p.
- FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacios (compiladoras). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 8a. ed, México, Ed. Siglo XXI, 1991, 355 p.
- LIPPINCOT, V, Dixie. La enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria. 1a. reimpresión, México, D.F. 1985, Ed. Paidós, 321 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México, 168 p.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Contenidos de aprendizaje. México, D.F. S.E.P. 1987, 276 p.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICO NACIONAL. Metodología de la investigación México, D.F. S.E.P. 1985, 243 p.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Redacción e investigación documental I Manual. 1a. reimpresión de la 2a. ed. México, D.F. S.E.P., 1985, 234 p.
- VIGOTSKY, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Tr. de Silvia Furió, Barcelona, España., Ed. Crítica S.A. 1979. 226 p.