



Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita



Control 12194

No. De reg. 368

Libro 15

Fojas 219

México, D.F., a 16 de Julio de 1982

Publicaciones Elaboradas por la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública.

ISBN 968-29- 1205-9

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL
DIRECCIÓN DEL PROYECTO ESPECIAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL - OEA
MARGARITA GOMEZ PALACIO MUÑOZ

Los profesores que colaboraron con la Dra. Margarita Gómez Palacio en la elaboración propuesta de lecto- escritura son: Margarita Cárdenas, Eliseo Guajardo, Ana María Kaufman, Martha Laura, Maura Maldonado, Nydia Richero, Irma Velázquez.

Los profesores que colaboraron en las modificaciones son: Dora Contreras, Laura González, Sara Moreno, Rosaríá Rosaslanda

Primera Impresión 1982

**Reimpresión por el Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos
Agosto del 2014**

Graco Ramírez Garrido Abreu
Gobernador Constitucional del Estado de Morelos

Psic. Beatriz Ramírez Velázquez
Secretario de Educación

Mtra. Marina Aragón Celis
Directora General del IEBEM

Mtro.
Director de Educación Elemental
Joaquín Mario Landa Ávila

Mtra. Ermila Luna Vara
Jefa del Departamento de Educación Especial

Coordinación de la Reimpresión. Dora Luz Salgado Salgado

Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita realizada por el Departamento de Educación Especial del Estado de Morelos con el apoyo del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos. Dirección: Teopanzolco S/n, Col. Recursos Hidráulicos, Cuernavaca, Morelos. Teléfonos: (777) 3 17 16 88. Correo Electrónico: edu.especialmorelos@gmail.com. Ejemplares gratuitos. Se permite la reproducción de los materiales publicados bajo la autorización escrita de los editores y citando la fuente. Tiraje: 500



Prólogo

Presentar “La Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita” a los maestros de 1er. grado de primaria significa ofrecer una opción pedagógica para abordar la enseñanza - aprendizaje de la lengua - escrita.

Esta Propuesta, tiene como núcleo la comparación de resultados de las propuestas anteriores y de las investigaciones en Lecto-Escritura que ha hecho y continúa haciendo la Dirección General de Educación Especial. Las sugerencias didácticas anteriores fueron dos básicamente: “El Cuadernillo Monterrey” y “La Propuesta de Aprendizaje para la adquisición de la Lengua Escrita”.

“El Cuadernillo Monterrey” gusto mucho a los maestros y tuvo gran éxito. Allí encontraron los docentes una serie de actividades ya formuladas y listas para que el niño las realizara. Sin embargo el Cuadernillo no tenía en cuenta el resultado de las investigaciones que mostraban que los niños al iniciar el 1er. año traen diferentes concepciones sobre lo que es leer o escribir y que estas concepciones dependen del grado de desarrollo cognoscitivo a que ha llegado el niño en su proceso de apropiación de la lengua escrita, de acuerdo con las experiencias a las que ha sido expuesto.

Por otra parte, esa Propuesta tuvo que pasar a ser probada experimentalmente en el aula durante todo el año escolar anterior. Esta propuesta cuenta con una serie de modificaciones que provienen de la práctica y de la fase experimental mencionada. Obviamente, procura respetar también tanto el pasaje por los niveles, como los patrones evolutivos que lo caracterizan.

Las dos investigaciones que por otra parte sustentan teóricamente este manual son también ampliamente conocidas por los maestros.

La primera de ellas “El Niño Preescolar y su comprensión del Sistema de Escritura”, nos llevó a verificar que existe un desarrollo genético del proceso de lecto - escritura y que este proceso que comienza a instalarse desde muy temprano en la vida del niño, va a desarrollarse de acuerdo con las oportunidades que el niño tenga para cuestionarse sobre su significado.

Pero, si admitimos que existe un proceso específico en el aprendizaje de la lecto-escritura, ¿qué perturbaciones puede acontecer en este proceso?

Este es el tema de la segunda investigación recientemente terminada y que se intitula “Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Adquisición de la Lecto-Escritura”.



Esta segunda investigación que iremos publicando por fascículos, nos muestra entre otras cosas que de los niños que ingresan a 1er. año regular, solo el 62% logra terminar el año a nivel alfabético. Otro 13% se encuentra en el silábico-alfabético y casi el 25% siguen en el nivel presilábico. Sin embargo, eso no quiere decir que los niños no hayan aprendido nada, sino que su ritmo de aprendizaje es variado y que el maestro no puede forzarlo a avanzar, sino ayudarlo a que el encuentre su propio camino.

Todo esto nos ha llevado inferir que necesitamos no solamente informar a los maestros de nuestros hallazgos, sino que debemos ayudarles a aplicarlos en la práctica, sugiriéndoles una serie de actividades que encontraran plasmadas tanto en la Propuesta, como en las fichas que la acompañan. Por otra parte esa modalidad será la única que nos permita unificar criterios de aplicación, controlar el éxito o el fracaso de estas actividades y evaluarlos para mejorar el contenido de las mismas, sin olvidar que este sistema facilitara la acción del maestro y propiciara el desarrollo del proceso de adquisición de la lecto-escritura por el niño.

No queremos terminar esta presentación sin agradecer al Equipo de Investigación formado por: Bárbara González, María de la Cruz Medina-Mora y María de los Ángeles Partida-Pazzini, de cuya experimentación surgieron muchas de las ideas y actividades de esta Propuesta; al Plan Nuevo León, cuya labor continuada desde “El Cuadernillo Monterrey” hasta la presente Propuesta, ha sido incansable; así como a todos los maestros y capacitadores que nos ayudaron a mejorarla con sus excelentes ideas.

Nos queda sólo desear que todos los maestros que la utilicen sientan con cuánto afán la Dirección General de Educación Especial la ha preparado para que su acción pedagógica sea facilitada en el bien de todos los niños.

MARGARITA GOMEZ PALACIO MUÑOZ.
Directora General de Educación Especial



Índice

Introducción	11
Capitulo I. Concepto de aprendizaje.	17
Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje	26
El papel del maestro en este proceso.	31
Capitulo II. La adquisición de la lengua escrita.	35
Breve historia de la escritura.	36
La lengua oral y la lengua escrita	39
El proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño	44
Niveles de conceptualización.	46
La oración	68
El descubrimiento de otras características del sistema de escritura.	74
Conclusión.	77
El papel del maestro en el proceso de adquisición de la lengua escrita	79
El papel de los Padres.	81
Capitulo III. La organización de las actividades.	85
Las actividades propuestas.	87
Las fichas.	89
La planificación de las actividades	92
El aula.	93
La primera quincena de clases.	97
Las tareas.	98
BIBLIOGRAFIA	100





Contenido del material y manera de abordarlo

El presente trabajo está dividido en dos partes: en la primera se establecen las bases teóricas que sustentan la propuesta y en la segunda se sugieren formas concretas de trabajo y organización del grupo.

Con el fin que el maestro tenga una visión general del contenido de este libro, a continuación se resumirán brevemente los temas en él tratados.

La primera parte consta de:

“Introducción”. En ella se expone una breve historia de la propuesta y se describen, de modo general, los fundamentos teóricos en que está basada.

Capítulo I. “Concepto de Aprendizaje”. Explica, en forma detallada el concepto de aprendizaje que guía este trabajo. Dicho concepto no es exclusivo para el área de lecto-escritura; aquí se plantea el aprendizaje en su sentido amplio y totalizador. Se detalla el papel que juegan en él diversos factores: la maduración, la experiencia, la transmisión social y la equilibración.

Capítulo II. “La adquisición de la lengua escrita”. Contiene:

- Un breve resumen de la historia de la escritura para que el maestro pueda apreciar la similitud de los procesos del niño y de la humanidad en la adquisición del lenguaje escrito.
- Una explicación detallada del proceso que sigue el niño a partir de una etapa inicial en que considera que los textos no remiten a ningún significado, hasta llegar a la comprensión de nuestro sistema de escritura.
- Sugerencias de cómo el maestro y los padres pueden ayudar al niño en este proceso.

La segunda parte del libro consta de:

Capítulo III. “La organización de las actividades”. Fundamentalmente contiene sugerencias de tipo organizativo: la planificación de las actividades, los materiales necesarios para llevar adelante la propuesta, la organización del mobiliario del aula, la distribución del tiempo, la forma de realizar el trabajo con niños que poseen diferentes niveles de conceptualización, etc.



Con el fin que el maestro pueda visualizar fácilmente de qué tipo de actividad se trata, tanto en el libro como en las fichas se usa la siguiente **simbología**:



Actividad Individual



Actividad de equipo



Actividad en la que participa todo el grupo



Actividad que es posible realizar en casa

En la parte correspondiente a “Organización de las actividades” (Capítulo III) se explica, en detalle, la forma como éstas se llevan a cabo.

Además se usan tres tipos especiales de letras:

- **Letras oscuras.** Permiten destacar una parte del texto que se considera importante; por ejemplo: “Esto significa que hay ciertas cosas que el niño puede aprender únicamente cuando **él mismo pone en juego su intelecto**”.
- **Letras más delgadas.** En el desarrollo de las actividades aparecen muchas veces, sugerencias de cómo el maestro puede dirigirse a los niños, preguntar o cuestionar alguna respuesta; esas palabras aparecen indicadas como dicho tipo de letra. Por ejemplo, en la parte correspondiente a “Escenifican cuentos”, aparece: “Si hay un diálogo o situación que no corresponde al cuento y los niños no lo corrigen, el maestro puede intervenir: A ver, me parece que así no era, déjenme leerlas de nuevo esa parte”.
- **Letras inclinadas:** Se usan para indicar qué se pretende lograr con una actividad determinada, por ejemplo, en la ficha de color rosa titulada “Se expresan por medio de gestos” aparece: *Se pretende que los niños tomen conciencia de la posibilidad de expresarse por medio de gestos y de las limitaciones que tiene esa forma de expresión cuando no va acompañada del lenguaje oral.*



Se recomienda al maestro:

- **Estudiar detenidamente la primera parte** de este libro (Introducción y Capítulos I y II) ya que en ella están contenidos los fundamentos teóricos de esta propuesta. El maestro que los conozca a fondo y actúe de acuerdo a ellos, podrá llevar adelante su trabajo en forma mucho más exitosa.
- **Leer el material en su totalidad** (libro y fichas de trabajo) antes de iniciar la planificación de las actividades que desarrollará en el grupo.



Introducción



El presente trabajo está basado en la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, que introdujo la Dirección General de Educación Especial a partir de las investigaciones realizadas durante más de 10 años. Tiene como finalidad presentar a los maestros, de manera sencilla y clara, el marco teórico que la sustenta y actividades prácticas que permitan su implementación en el aula. En el lapso mencionado, esta nueva experiencia educativa se vio enriquecida con los aportes de los maestros, que mostraron ante ella diversas actitudes.

Aquellos que reflexionan acerca del fracaso de los niños en el aprendizaje de la lengua escrita en primer año y entendieron la esencia de dicha propuesta, sintieron la necesidad de intentar esta nueva posibilidad y obtuvieron, a veces con sorpresa, resultados muy satisfactorios.

Pero ¿por qué la sorpresa ante los buenos resultados? Ello se debe a que nuestro punto de vista diferente en muchos aspectos de los métodos tradicionales para la enseñanza de la lecto-escritura.

Existen aún algunos docentes que no se animan a llevar adelante la propuesta, debido a que no hemos logrado exponerles con claridad cómo aprende el niño y cuál es el proceso que lo conduce a apoderarse de ese objeto de conocimiento que es la lecto-escritura.

Piensan, por ejemplo, que su función es enseñar al niño, porque “él no sabe”, y no creen que el proceso de aprendizaje se pueda dar si ellos no le enseñan. Se preguntan: “¿para qué cambiar, si los niños han aprendido siempre a leer con los métodos tradicionales?”.



Sin embargo, es necesario tomar conciencia de que hay muchos niños que no aprenden, otros que aprenden mecánicamente y otros más que aprenden a costa de un difícil y largo proceso que a veces no se logra en el primer grado, prolongándose inclusive varios años.

Por otra parte, muchos niños aprenden a leer fácilmente con los métodos tradicionales. Este hecho lleva a los maestros a pensar que si un niño no aprende, se debe a problemas particulares e independientes del método utilizado. Sin embargo, conviene señalar que esta facilidad para el aprendizaje de la lectura radica en que estos niños, cuando ingresan a primer año, ya han alcanzado un nivel de conceptualización acerca de la lecto-escritura que les permite aprovechar la información que al respecto les proporciona la escuela.



Quienes sostienen ese tipo de postura, encuentran que nuestras proposiciones están bien como “motivación”, que son “para jugar”; y a fin de cuentas se preguntan: “todo está muy bien, pero ¿cuándo empiezo yo a enseñarles a leer y a escribir a los niños?”. Lo que sucede es que generalmente, para estos maestros, pasa desapercibido que el abordar de esta manera la enseñanza del lenguaje escrito, se propicia la actividad reflexiva que permite hacer un uso adecuado del lenguaje antes que imponerles el trazo de grafías convencionales que no necesariamente tienen significado para ellos.



La actitud de los maestros que decidieron poner en práctica la nueva experiencia, nos obliga a hacer un serio intento por superar las dificultades que ellos tuvieron que salvar debido a nuestras propias deficiencias. Así, esta vez nos hemos esforzado por redactar un texto sencillo y claro, que ha sido enriquecido por una exhaustiva revisión de su contenido, investigaciones sobre la materia y experiencias de los docentes en el aula.

La actitud de los maestros que por diversas razones no optaron por esta propuesta, nos impulsa a redoblar esfuerzos para lograr transmitirles el concepto de aprendizaje que sustenta este trabajo. Cuando el material sea comprendido y su efectividad comprobada en la práctica, se aclararán las dudas y se eliminarán las resistencias.

Ante todo debemos definir algunos puntos fundamentales:

- Cuando decimos que el niño aprende solo, no queremos decir aislado y sin ayuda alguna. Esto significa que hay ciertas cosas que el niño puede aprender únicamente cuando **él mismo pone en juego su intelecto** para llegar a **construir un conocimiento**, en función de su propio proceso evolutivo. Lo interesante para el maestro es conocer cuál es su papel respecto al niño en este proceso.
- La función del maestro no consiste tanto en “enseñar” (entendiendo por esto dar constantemente información acabada con el fin de que el niño la retenga y repita) sino en **propiciar y estimular el aprendizaje**. Indudablemente algunos maestros lo hacen y otros creen honestamente que trabajan de acuerdo a este principio. Lo importante es saber cómo se consigue realmente propiciar el aprendizaje y en qué consiste la verdadera estimulación.
- Propiciar el aprendizaje no significa que el maestro transmita información para que el niño la repita, sino **crear las condiciones favorables para que pueda aprender**. Para ello es indispensable observarlo, conocerlo, escucharlo. Así el maestro descubrirá el momento evolutivo en que el niño se encuentra y que será determinante para que pueda aprovechar la información proporcionada. Cuando el maestro conoce y respeta el proceso evolutivo del niño y se guía por él, está en condiciones de estimularlo adecuadamente y favorecer el proceso de aprendizaje, siempre y cuando entienda el verdadero significado de estimulación



- En los procesos de aprendizaje, estimular no significa encontrar estrategias para que el niño responda como nosotros queremos. Significa **conocer el proceso evolutivo del niño** y seguirlo de cerca para saber qué hechos o situaciones pueden ser útiles a este proceso en un momento dado. Esto es, saber que un hecho u objeto sólo puede ser observable para el niño si éste dispone ya de una estructura cognitiva que le permita asimilar ese estímulo. Para dar un ejemplo: pensemos que presentar un libro de cuentos con imágenes coloreadas no constituye un estímulo en relación a la lectura para un bebé de seis meses de edad. En cambio, sí podría serlo para un niño de 3 o 4 años, pues, aunque todavía no sepa leer, podrá tratar de interpretar por sí mismo el contenido a partir de las imágenes y así “leerlo”, o pedirle a un adulto que se lo lea. En el caso del bebé, el libro constituye un estímulo que indudablemente tratará de comprender (lo mira, toca, chupa, voltea, etc.), pero no podrá efectuar el mismo trabajo intelectual que realiza el niño mayor cuando trata de interpretar dicho objeto.
- La función del maestro será más eficaz si éste es sensible a la actividad intelectual del niño como **sujeto cognoscente**, es decir, como sujeto que permanentemente actúa y reflexiona para comprender el mundo que lo rodea. Todo esto implica una actitud de constante alerta y genuino interés para investigar lo que el niño sabe, y valorar y aprovechar este saber. Cualquier tarea será más accesible, gratificante y provechosa para el niño cuando se parte de lo que él sabe para ayudarlo a ampliar o consolidar su conocimiento, en lugar de “iniciarlo” constantemente en lo que sabemos o suponemos que ignora. Asimismo, **valora ciertos errores del alumno como instrumentos útiles** que llevan al sujeto a la reflexión y al análisis, conduce a entender el proceso de aprendizaje. El niño, al haber hallado por sí mismo la respuesta a un determinado problema, en caso de olvidarla, puede reconstruir en cualquier momento su propio proceso de razonamiento.

En cambio, si sus errores únicamente se señalan y censuran, se sentirá torpe, disminuido, inseguro, cada vez más impulsado a depender de otro para resolver sus problemas, y se podrá obstaculizar seriamente su proceso de aprendizaje.



Los puntos señalados en esta introducción serán ampliados en los próximos capítulos; ellos van encaminados a proporcionar el fundamento teórico necesario para manejar adecuadamente las actividades que aquí sugerimos. Esperamos que el maestro, al analizar estos conceptos y proceder en la práctica de acuerdo con los principios didácticos que de ellos se derivan, compruebe que son válidos no sólo para lecto-escritura, sino para todas las áreas de aprendizaje.



Sabemos que las actitudes y formas de organización aquí sugeridas pueden implicar un gran esfuerzo para muchos docentes. Funcionar en la forma que aquí se propone, requiere de un trabajo intelectual más activo tanto por parte del niño como del maestro y a veces éste podrá sentir que su labor es más difícil o cansada. Tal vez sea así; sin embargo, cuando esté convencido de la utilidad del cambio, verá su trabajo de manera diferente puesto que dejara de experimentar la tensión que implica sentirse, en todo momento, en la obligación de saberlo todo, de corregirlo todo, de resolverlo todo.

Conviene señalar e insistir que ofrecemos aquí una **propuesta para el aprendizaje** de la lengua escrita, **no es un método de enseñanza**; esto implica flexibilidad en su manejo, puesto que carece de la rigidez propia de un método de lectura. **Partimos del niño, no del maestro; los principios que la sustentan están presentes en todo proceso cognitivo y, por tanto, son válidos para todas las áreas de aprendizaje.**



Por otra parte, es importante destacar que los objetivos marcados por el programa oficial para los dos primeros grados de educación primaria respecto al aprendizaje de la lengua escrita, están contenidos en esta propuesta.

Esta forma de trabajo puede implicar ciertas dificultades para el maestro; sin embargo le invitamos a intentarla pues estamos convencidos que será compensado por un resultado mucho más gratificante y advertirá que el penoso camino que suele ser el enseñar a leer y escribir, puede convertirse en una experiencia interesante, retadora y constantemente renovada.



Capítulo I

Concepto de aprendizaje





Tradicionalmente, cuando se habla de aprendizaje escolar, se piensa en un sujeto que transmite conocimiento y otro que lo recibe, y frecuentemente se considera al segundo estrechamente dependiente del primero; es decir, como un sujeto pasivo cuya principal función, si “quiere aprender”, es poner atención para no perder detalle sobre la información que se le da y así poder recordarla y estar en condiciones de repetirla lo más fielmente posible.

Por otra parte, a la función de “enseñar” a menudo se le atribuye implícitamente el resultado de “aprender”; es decir, se da por sentado que si un maestro, siguiendo un buen método, transmite determinada información a un niño, éste “debe” aprender, y si ello no ocurre, “algo anda mal” en ese niño.

Adicionalmente, existe la tendencia a dejarse llevar por un engañoso verbalismo. Así se da una gran importancia a la medida en que el niño pueda repetir lo que dijo el maestro, lo que dice el libro, qué tantas definiciones puede retener (como: “el morfema es...” o “el resultado de la adición se llama...”, etc.) cuando, por otra parte, no es necesario que el niño conozca y utilice estos términos.

Si bien es cierto que en muchas ocasiones necesitamos de otros para aprender algo, hay cosas que hemos aprendido o llegamos a aprender solos.

Pensemos que, de hecho, nadie nos enseñó a hablar o a reconocer a nuestra madre entre otras mujeres. Algún adulto puede enseñarle a un niño de tres años los nombres de los números y a decirlos en orden; si el niño logra repetir la serie a voluntad o a pedido podemos pensar que “ya se los aprendió”. Sin embargo, llamarle a este último aprendizaje resulta erróneo, ya que esta acción del niño se basa únicamente en un cierto grado de atención, repetición y memoria.

En el caso mencionado no hay propiamente aprendizaje porque a ese niño el repetir los números no le reporta ninguna utilidad: nada en él cambió. Si en algún momento quisiera contar objetos saltaría algunos o los contaría más de una vez.

Para contar es necesario establecer una correspondencia entre cada objeto contado y cada uno de los números de la serie numérica, comenzando por el uno; este procedimiento obedece a una necesidad lógica que será descubierta paulatinamente por el niño, en su vida cotidiana y en sus juegos.



Así tenemos que, al guardar sus canicas, el coleccionar estampas, al apilar en orden de tamaño sus trastecitos o busca que cada muñeca tenga un plato, etc., va clasificando, seriando e igualando cantidades de objetos. De esta manera, la abstracción que el niño realiza cuando reflexiona ante sus propias acciones, le lleva a comprender que una cantidad no varía mientras no se agreguen o quiten elementos; que si tiene tres dulces, puede comerse uno, dos o tres, pero no cuatro, etc. En otras palabras, llega a construir, por sí mismo, el concepto del número. Solo entonces estará capacitado, es decir, será **competente** para entender y hacer operaciones como la suma y la resta. La escuela puede ayudarlo a formalizar tales operaciones: a representarlas con número, a comprender el sistema de numeración, etc., pero la esencia de dichas operaciones la ha descubierto en virtud de su propio proceso constructivo, es decir, a partir de sus reflexiones derivadas de la manipulación de objetos.



De manera similar, en el caso del aprendizaje de la lengua escrita, si bien es cierto que el niño requiere de información para aprender las reglas que rigen este objeto de conocimiento, hay ciertos hechos que sólo puede llegar a descubrir en función de sus propias reflexiones **acerca de la escritura. Así, un niño a quien la maestra la había enseñado que en “rojo” decía rojo**, si se le preguntaba ¿Qué dice aquí (en rojo)? respondía “rojo”. Sin embargo, este niño se encontraba en una etapa en que atribuía a cada grafía el sonido correspondiente a una sílaba; es decir, tenía una hipótesis silábica en relación a la escritura. Así, a pesar de responder



correctamente a la pregunta ¿Qué dice ahí (rojo)? cuando se le pedía que leyera esa misma palabra señalándola con el dedo, leía:

↓ ↓
r o j o
ro jo

Pero al preguntársele ¿Y éstas (señalando *jo*)? repetía:

↓ ↓
r o j o
ro jo

El ejemplo muestra claramente cómo este niño no podía entender ni aprovechar la información recibida, puesto que la interpretaba con base a su propia hipótesis. En este caso alguien podría argumentar que lo importante es que el niño visualice y memorice la palabra, pero tendríamos que preguntarnos: ¿Tiene alguna utilidad memorizar lo que no se entiende? y ¿Se puede decir que en un caso como el descrito, el niño sabe leer la palabra rojo?

Actualmente se sabe que el niño, desde los primeros días de vida, comienza a ser un investigador incansable. Sus primeros movimientos, al principio incoordinados, pronto se combinan con diversas sensaciones y estímulos recibidos a través de los órganos de los sentidos para empezar a conocer tanto el propio cuerpo y sus posibilidades como el mundo exterior. Así se constituyen las bases del proceso de estructuración del pensamiento.

La necesidad de conocer y comprender el mundo circundante explica su curiosidad, que más tarde se expresa en los constantes “¿Por qué?”.

Sin embargo, cuando un niño pregunta. “¿Por qué?”, no debemos pensar que carece de una idea propia para explicarse el hecho o fenómeno por el cual pregunta. Su pregunta puede obedecer a distintas causas: tratar de verificar su propia hipótesis o buscar ayuda cuando previamente ha ensayado varias respuestas que no le satisfacen. Pero aun en este último caso, muchas veces el niño rechaza la información veraz de otro e insiste en su propia hipótesis. Esto nos muestra cómo, en ocasiones, una información resulta poco oportuna porque el niño no ha alcanzado un nivel de conceptualización que le permita asimilarla.



Así, no será raro que un niño venga entusiasmado a presentarnos como un gran descubrimiento personal, la información que tiempo antes rechazó; porque finalmente es él quien construye su propio conocimiento.

El siguiente ejemplo ilustra este tipo de situaciones: una niña de tres años que miraba las fotografías del álbum familiar, preguntó a su madre: “¿Por qué yo no estoy en esa foto?”. La madre respondió: “Porque estabas en mi pancita”.

Luego la niña hizo la misma pregunta en relación a otra fotografía y la madre respondió: “Ahí todavía no estabas en ningún lado”. La niña entonces:

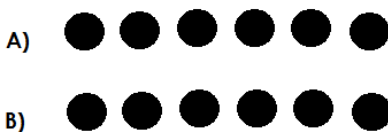
“¿Estaba en tu panza?” y la madre insistió: “No ahí todavía no estabas en ningún lado”. La niña, incapaz de comprender todavía la secuencia de fecundación, embarazo, etc., dijo indignada ante lo que interpretaba como una mentira: “¡Cómo no voy a estar en ningún lado!”

¿Pero qué es lo que impulsa al niño a aprender?

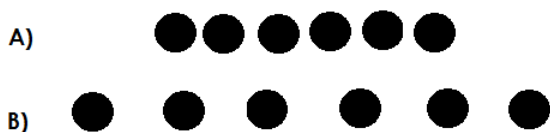
La mente del niño busca respuestas para comprender y explicarse todo. Al principio las explicaciones son vagas, subjetivas, incoherentes y rígidas. El niño mientras más pequeño es, mayor es su dificultad para tomar en cuenta, simultáneamente, diferentes aspectos de un mismo hecho; podríamos decir que sus observaciones son parciales, no puede ver la contraparte y a veces generaliza en función de ellas.

El siguiente es un ejemplo claro de la dificultad que puede tener el niño para coordinar diferentes aspectos de un mismo hecho.

Es muy probable que si a un niño de cuatro años se le presentan dos hileras enfrentadas con igual número de elementos (por ejemplo fichas) no dude en decir que ambas contienen igual cantidad de objetos:



Pero sí, en presencia del niño, se separan las fichas de una de las hileras, dirá que ya no hay la misma cantidad; que en una fila hay más y en la otra menos:





Aun cuando el niño sepa contar y haya contado bien la cantidad de fichas contenidas en ambas filas, estará seguro de su desigualdad. Esto sucede porque el niño, en función de la etapa en que se encuentra su desarrollo cognitivo, no es capaz de considerar simultáneamente la longitud y la densidad de ambas hileras de objetos: si atiende a la longitud dirá que en la fila A hay más fichas y si atiende a la densidad, afirmará que la fila B contiene mayor número de elementos.

En otras palabras, no es capaz de efectuar el razonamiento necesario para comprender que la cantidad de elementos no varía porque la hilera de mayor longitud es también menos densa que la otra y viceversa.

A medida que el niño evoluciona en su desarrollo cognitivo, la búsqueda de respuestas satisfactorias para ubicarse y desenvolverse en el mundo le obliga a reorganizar constantemente, en forma global, las estructuras cognitivas ya existentes. Es este proceso el que paulatinamente lo va acercando a las formas más amplias y flexibles del pensamiento adulto.

Si ante un nuevo hecho, fenómeno u objeto no sabemos cómo actuar o no nos lo podemos explicar, nuestro intelecto experimenta un desequilibrio. Cuando no disponemos de conocimientos aplicables a esas experiencias, nos vemos en la necesidad de buscar nuevas formas de actividad para resolver la situación y así superar el desajuste.

Esta recuperación del equilibrio debe entenderse como un estado transitorio, ya que este proceso es el motor intelectual, siempre en marcha, alimentado por la estimulación constante del ambiente

La equilibración en este sentido significa, entonces, un proceso dinámico que conduce al avance y al aprendizaje, en tanto que nos impulsa a investigar, a encontrar respuestas, a reestructurar internamente nuestro campo cognitivo y en consecuencia, construir cada vez estructuras más amplias, complejas y flexibles.

Este mismo proceso es el que lleva al niño a aprender; pero ¿cómo aprende y por qué en determinado momento puede aprender unas cosas y no otras?



Para resolver a esta pregunta, en las próximas páginas se descubren los cuatro factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Antes es necesario explicar un concepto fundamental: el de **objeto de conocimiento**.

Por **objeto de conocimiento** se entiende todo aquello que sea susceptible de despertar el interés de un sujeto, sea éste niño o adulto. Puede tratarse de un fenómeno, problema, objeto, o la reacción misma de éste ante determinada acción que sobre él se aplica.

Este interés depende, ante todo, de que el nivel de estructuración del pensamiento alcanzado por quien se enfrenta a ese objeto, sea tal que le permita intentar comprenderlo. Así por ejemplo, para un niño de ocho años la división en el sentido matemático puede constituirse en objeto de conocimiento, aun cuando sus primeros intentos de interpretación sean erróneas, pero no podría serlo para un niño de tres años porque éste no ha alcanzado aún el nivel de pensamiento necesario que le permita intentar una interpretación de ese problema.

En otras palabras, el objeto de conocimiento se constituye como tal cuando la estructura cognitiva de quien se enfrenta a él le permite poner en juego diversas acciones orientadas a comprenderlo: construye hipótesis en relación al fenómeno u objeto en cuestión, lo explora lo observa, investiga, pone a prueba sus hipótesis, busca otras cuando alguna no resulta efectiva, etc., hasta que encuentra la solución al problema o logra comprender el objeto o fenómeno por el cual se interesa.

Tanto el niño como el adulto se enfrentan constantemente a diversos objetos de conocimiento o, dicho de otra manera, a hechos **observables**, en tanto que su estructura cognitiva les permite intentar acciones orientadas a interpretarlos. Para ello se valen de los conocimientos previos que han adquirido en experiencias anteriores con otros objetos de conocimiento que ya han logrado comprender. Es por esto que construyen y prueban hipótesis diversas “para ver si” este nuevo objeto, al aplicarle determinada acción, responde de manera similar a otros conocidos; “para ver en qué” se diferencia de ellos; “para ver cómo” tendrá que explorarse; qué nuevos procedimientos habrá que buscar para llegar a conocerlo, de dónde o de quién pueden obtener la información que les permita completar los datos suficiente para **re-construir** ese objeto y así poder comprenderlo.



Es obvio que en estos intentos se cometen errores y frecuentemente el niño cometerá más que el adulto, puesto que su campo cognitivo es en general más reducido. Sin embargo, los procedimientos o conductas equivocadas que aparecen en el intento de apoderarse de un nuevo conocimiento no pueden considerarse errores en el sentido estricto del término puesto que ellos ayudan a encontrar la respuesta correcta. Puede decirse que constituyen **errores constructivos**: mediante ellos el sujeto cada vez sabe más acerca del nuevo hecho; ellos le informan que “esa” no es la hipótesis correcta, le hacen reflexionar, seguir investigando, construir y probar nuevas hipótesis y de esta manera va logrando interpretaciones cada vez más acertadas en relación a ese objeto de conocimiento.

Se ha mencionado la necesidad de **re-construir el nuevo objeto para poder comprenderlo**. Esto significa que para apoderarse de un conocimiento, no basta que alguien la trasmita a otro por medio de explicación. La información es útil pero, como se verá más adelante, ella es suficiente para apoderarse de un nuevo conocimiento. Esto se logra sólo a través de las reestructuraciones globales que se dan en el campo cognitivo cada vez que aparecen nuevos hechos a interpretar. Es entonces cuando el sujeto ha re-construido ese hecho que desea comprender; puede decirse que lo re-construye porque lo conoce “como si” él mismo lo hubiera inventado o descubierto.

Así pues el niño, en el curso del desarrollo cognitivo, a veces llega a conclusiones no del todo correctas y aun incorrectas en relación a un hecho determinado. Estas le resultan satisfactorias en ese momento y estará firmemente convencido de ellas hasta que, gracias a un mayor grado de desarrollo evolutivo, al confrontar su hipótesis con los hechos que observa o con la información que recibe del exterior, puede descubrir su error.

El pensamiento del niño es diferente al del adulto porque no ha alcanzado las estructuras lógicas características de éste y, por lo tanto, no puede poner en juego los procesos de razonamiento que le permitan comprender situaciones o resolver problemas que un adulto resolvería con más o menos facilidad. Sin embargo, esto no significa que el pensamiento infantil carezca de lógica; de hecho posee una lógica pero **una lógica particular y distinta a la del adulto**. Las hipótesis que los niños construyen y que a veces sorprenden a los adultos, están sustentadas en esa lógica particular.



Un ejemplo de ello podría ser el caso del niño pequeño que dice *haiga* en lugar de *haya*, aun cuando nadie en su ambiente cercano utilice ese término. Lo que sucede aquí es que el niño, por medio de su actividad cognitiva, ha descubierto las reglas que rigen a los verbos regulares y la ha generalizado, buscando una lógica en el lenguaje, Si es correcto decir *caiga* y *traiga*, ¿no es lógico decir *haiga* en lugar de *haya*? Así pues, hay ciertos errores que el niño comete no tanto porque sea neurológicamente inmaduro, “ignorante” o carente de lógica, sino porque sus errores obedecen a la búsqueda de una explicación lógica de todo lo que observa y acontece a su alrededor. Este tipo de errores no son exclusivos del lenguaje; ellos aparecen en todas las áreas del conocimiento y debemos considerarlos **errores constructivos**. Cuando el niño confronta este tipo de errores con la realidad externa y se sorprende ante el resultado equivocado, reflexiona y construye nuevas hipótesis que eventualmente, lo conducen a encontrar la solución a un problema. De esta manera poniendo a prueba hipótesis, equivocándose y volviendo a ensayar otras nuevas, es como paulatinamente logra acceder a etapas superiores de desarrollo.



Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje

A continuación se describen los cuatro factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Cabe aclarar que si ellos se detallan aquí separadamente, es sólo con fines de una exposición más clara. Sin embargo, ninguno de estos factores actúa en forma aislada; todos están interrelacionados y funcionan en interacción constante.

1) La maduración.

Con mucha frecuencia se cree que el desarrollo cognitivo es un reflejo o depende casi exclusivamente, de la maduración del sistema nervioso. Si bien es indudable la importancia de la maduración en el desarrollo del niño, ella no es un factor exclusivo en el desarrollo. Por ejemplo: es evidente que un niño de tres meses es incapaz de comunicarse por medio de palabras por más esfuerzos que se hicieran para ello; pero también es cierto que si a un niño se le mantuviera aislado hasta la edad de tres años, aun cuando su sistema nervioso hubiera madurado lo suficiente, tampoco podría hacerlo porque no ha escuchado hablar a nadie.

Para asimilar y estructurar la información proporcionada por el ambiente, el sujeto necesita de algunas condiciones fisiológicas que se denominan factores de maduración; ellos hacen posible la intervención de los otros factores que contribuyen al proceso de aprendizaje.

A medida que crece y madura, el niño en interacción constante con el ambiente adquiere cada vez mayor capacidad para asimilar nuevos estímulos y ampliar su campo cognitivo. Explora y experimenta hasta encontrar respuestas satisfactorias; en otras palabras, va aprendiendo. Cada nueva respuesta encontrada recupera el equilibrio intelectual, es decir, deja al niño satisfecho por lo menos en ese momento.

Así pues, la maduración del sistema nervioso tiene una importancia innegable al proceso de desarrollo. Sin embargo dicha importancia se ha exagerado, porque si bien es cierto que algunas condiciones fisiológicas son necesarias para que el sujeto sea capaz de efectuar una determinada acción (ej. Caminar) o adquirir un conocimiento, éstas no son por sí mismas suficientes para lograrlo. La maduración del sistema nervioso, a medida que avanza, abre nuevas y más amplias **posibilidades** de efectuar acciones y adquirir conocimientos, pero que



sólo podrán actualizarse y consolidarse en la medida que intervengan la experiencia y la interacción social.

2) La experiencia.

Este factor se refiere a la experiencia que el niño adquiere al interactuar con el ambiente. Al explorar y manipular objetos y aplicar sobre ellos distintas acciones, adquiere dos tipos de conocimiento; el del mundo físico y el conocimiento lógico matemático.

En el primer caso, cuando el niño tira una botella y ésta se rompe, cuando juega a ver qué objetos flotan y cuáles se hunden, o levanta objetos de distinto peso, etc., descubre distintas características de los objetos y cómo se comportan ante las acciones que él les aplica. En este caso, el objeto mismo le da la información; es decir, al aplicar determinada acción a un objeto, éste se rompe, flota, rueda, se disuelve, etc. Al establecer relaciones entre los hechos que observa, el niño va descubriendo lo rompible, lo balanceable, lo pesado, lo liviano. En el caso del conocimiento lógico matemático, **el niño construye relaciones lógicas** entre los objetos que incluyen comparaciones como “más pequeño que...”, “más largo que...”, “más grande que...”, etc. Este tipo de relaciones no están dadas por los objetos en sí mismos; son producto de la actividad intelectual del niño que los compara. Estas relaciones lógicas no forman parte de las características de los objeto, sólo existen si hay un sujeto que las construye. Así, una pelota es sólo un objeto físico, pero los conceptos una pelota **grande** o **más pequeña que...** sólo existen en una relación que construye la mente del sujeto.

3) La transmisión social.

El niño en su vida cotidiana, recibe constantemente información proveniente de los padres, de otros niños, de los diversos medios de comunicación de sus maestros, etc.

Cuando dicha información, en cualquier área de conocimiento, se opone a la hipótesis del niño, puede producir en él distintos efectos:

- El desarrollo evolutivo del niño es tal que los datos recibidos resultan muy lejanos a su hipótesis, más aún si ésta es demasiado fuerte en él. En este caso, la información no puede ser asimilada en ese momento. Por ejemplo, a un niño de cuatro años no le convence la explicación



de que la tierra gira alrededor del sol, porque para él es demasiado evidente que es el sol el que cambia de lugar.

- Si la información proporcionada es opuesta a su hipótesis, pero se intenta obligarlo a que la acepte porque esa es la “verdad” y se le crítica o censura su error, el niño se confunde. Su nivel de conceptualización lo ha llevado a pensar de un modo diferente al dato que se le proporciona. La confusión sobreviene porque se ve en el dilema de tener que adoptar una hipótesis que para él no es válida, y que no puede aceptar porque la hipótesis que le parece lógica es la que él ha construido. Por tanto no podrá abandonar su idea ni sentirá la necesidad de construir otra hipótesis mientras la actual le resulte satisfactoria. Por ejemplo, si él considera que un texto, para poder ser leído debe tener por lo menos cuatro grafías y no llevar letras repetidas, le resultará absolutamente incomprensible la escritura de palabras como *ojo*, *oso*, *ala*, o *asa*. Además sentirá injusto que se le critique o castigue por no entender lo que para él resulta un imposible.

- Cuando una hipótesis del niño es desafiada por una información, puede ocasionarle un **conflicto** (que es sumamente valioso en el proceso de aprendizaje). Este tipo de conflicto se establece siempre que el sujeto sea capaz de considerar la información recibida, gracias a que su propio nivel de conceptualización le permite tomarla en cuenta. En este caso se pone en marcha el proceso de equilibración antes mencionado, es decir, su equilibrio intelectual se perturba y el niño se ve impulsado a resolver dicho conflicto. Este proceso le llevará a reflexionar sobre su hipótesis, tal vez a modificarla, a poner a prueba el nuevo dato y eventualmente a comprobar su validez.

A veces el niño, en su intento de solucionar un **conflicto cognitivo**, llega a conclusiones contradictorias. Si le permitimos, e incluso le ayudamos, a enfrentarse a sus propias contradicciones, le daremos oportunidad de descubrir por sí mismo su error; es decir, le facilitaremos **que aprenda a partir de sus propios errores**.

Cabe aclarar que un conflicto cognitivo puede ser ocasionado no sólo por una información proveniente de otra persona. Puede establecerse también cuando los objetos, animados o inanimados, se comportan de una manera distinta a la prevista por el niño. Por ejemplo: él piensa que el agua contenida en un recipiente va a caer en otro de la misma altura, pero más



angosto; realiza la acción y se sorprende ante el derramamiento de líquido. Otro ejemplo podría ser el de un niño que estando convencido de que la luna sale de noche, experimente un conflicto al verla de día.

4) El proceso de equilibración.

Ya hemos mencionado las características generales de este proceso, que es en cierto sentido el más importante porque es el que continuamente coordina los otros factores que intervienen en el aprendizaje (maduración, experiencia y transmisión social).

Recordemos que el lograr estados progresivos de equilibrio, las estructuras cognitivas se tornan cada vez más amplias, sólidas y flexibles; que además, dichos estados de equilibrio no son permanentes pues la constante estimulación del ambiente plantea al sujeto cada vez nuevos conflictos a los que ha de encontrar solución.

Resumiendo todo lo anterior, el concepto de aprendizaje implica un proceso por el cual el niño construye sus conocimientos, mediante la observación del mundo circundante, su acción sobre los objetos, la información que recibe del exterior y la reflexión ante los hechos que observa.

En este proceso interviene la maduración, la experiencia, la transmisión social y sobre todo, la actividad intelectual del propio sujeto. La experiencia que adquiere al manipular diversos objetos, será fundamental para el conocimiento del mundo físico. Este mismo tipo de actividad es igualmente importante en el desarrollo del conocimiento matemático, que se logra además, cuando el niño reflexiona y establece relaciones entre los objetos y hechos que observa.

Existe en cambio otro tipo de conocimientos que sólo pueden adquirirse por transmisión social, por ejemplo, saber dar la mano para saludar, o entender la importancia del aseo personal.

El sistema de escritura constituye un objeto de conocimiento cuya comprensión requiere tanto de la transmisión social como de una reflexión constante por parte del sujeto. Es decir, **implica un proceso mediante el cual el niño construye su conocimiento**, apoyado en sus propias reflexiones acerca de la escritura y en la información que recibe del exterior.



Todos los factores mencionados que intervienen en el aprendizaje están constantemente regulados por el proceso de equilibración, motor fundamental del desarrollo; por él, ante cada nueva experiencia nos vemos impulsados a encontrar soluciones satisfactorias. En estos intentos de adaptarnos a las condiciones cambiantes del ambiente nuestro intelecto reorganiza cada vez el cúmulo de conocimientos existentes, creando así nuevas estructuras siempre más amplias y complejas.



El papel del maestro en este proceso

En el ámbito escolar, el maestro que desea contribuir al desarrollo exitoso de sus alumnos en el proceso de aprendizaje, habrá de recordar y tener en cuenta permanentemente que el niño:

- **Es un sujeto activo** que constantemente se pregunta, explora, ensaya, construye hipótesis; es decir: **piensa** para poder comprender todo lo que le rodea (para construir su propio aprendizaje).
- **Necesita tiempo:** para cambiar de actividad, para buscar una respuesta para encontrar la correcta.
- **Duda;** y la duda no debe ser motivo de preocupación para el maestro. Ella puede indicar que el niño ha entrado en un conflicto cognitivo y trata de encontrar una respuesta.
- **Aprende de sus errores;** cuando el niño comete un error, el maestro, **sin criticarlo por ello**, tendrá que averiguar a qué obedece dicho error. Algunas veces la razón podrá ser obvia pero en muchas ocasiones, para descubrirla será necesario **preguntar al niño**. Si se le dice: A ver, explícame por qué... o se le hacen preguntas como: ¿Por qué crees que?; ¿Cómo te diste cuenta de?; ¿Qué te hizo pensar en...?; ¿Cómo podremos hacer para? etc., el maestro estará en posibilidades de distinguir si se trata de un verdadero error, en el sentido de que el niño escuchó mal alguna explicación (está distraído o confundido), o si se trata de un **error constructivo** y por tanto **útil al proceso de aprendizaje;** es decir un “error” que está expresando una hipótesis particular del niño o alguna otra situación que él puede llegar a descubrir por sí mismo. En este **caso**, la actitud del maestro será de alerta para aprovechar la ocasión propicia de hacerle alguna pregunta o presentarle alguna situación que pueda dar lugar a una reflexión por parte del alumno.
- **Comete muchos errores constructivos** en el curso del proceso de aprendizaje; errores que **él mismo podrá y deberá descubrir**, ayudado por una actitud adecuada de parte del maestro.



- **Necesita de la comprensión y estímulo** del maestro para avanzar en sus conocimientos pero ya hemos visto que requiere de tiempo para elaborarlos, por lo que el maestro no puede exigir ni debe desesperarse cuando sus logros no son inmediatos.

- **Para aprender necesita información**, no sólo del maestro sino también y en un alto grado, de los niños que comparten (con variantes) sus propias hipótesis y de otros que ya las han abandonado. Para ello requiere de **comunicación e intercambio con los compañeros**: hablar, comentar, mostrar el propio trabajo, ver el de los demás, etc. En esta propuesta se insiste frecuentemente en la necesidad de que los niños **opinen y confronten sus opiniones** porque en esta forma de trabajo tiene un gran valor en el proceso de aprendizaje. Mediante ella los niños: conocen cómo piensan los demás compañero, exponen, confrontan, defienden y ponen a prueba sus propias hipótesis; entran en conflicto cognitivo; buscan solución en común a una situación planteada; se dan cuenta que, muchas veces, es posible encontrar varias formas de solucionar un determinado problema, etc.

Es importante destacar que la confrontación de opiniones **no debe confundirse ni manejarse como una forma de competencia**. El niño debe sentir que las opiniones de todos valen por igual que no sólo la de los “mejores” son tomadas en cuenta. Es ante todo tarea del maestro lograr que el niño se familiarice con esta forma de trabajo, entendida como la actitud de ayuda recíproca que debe imperar en su grupo.

- **Requiere de aprobación y estímulo afectivo**; ver que su trabajo se aprecia y su esfuerzo se valora tanto como el de los demás. La competencia entre los niños, tan frecuentemente utilizada como “estímulo”, efectivamente estimula la agresividad, el rencor y falsos sentimientos tanto de suficiencia como de inferioridad; además elimina el compañerismo y dificulta el trabajo en equipo.

- Cuando se desenvuelve en un clima de intolerancia o agresividad, se torna tenso, angustiado, inseguro y ello dificulta el aprendizaje.

- **Necesita del apoyo de los adultos**. Estos representan para él una autoridad pero requiere de una autoridad **racional**; la autoridad arbitraria le ocasionan sentimientos de impotencia y el niño desarrolla hostilidad y temor hacia ella.



- Es capaz de responder al respeto con respeto y afecto; y a la agresividad con agresividad manifiesta o encubierta.
- Cuando en un trabajo comete errores y se da cuenta de ello, trata de corregirlos y para eso borra o tacha. Otras veces no es muy hábil con las manos y puede hacer trazos bastante lejanos a la perfección, o distribuirlos en zig-zag a pesar de su intención por seguir la línea recta. En estos casos el maestro si bien no va a alentar el descuido en el trabajo, tendrá que pensar si el **verdadero valor de éste radica en el esfuerzo y los resultados**, o en la limpieza y el orden.
- Los aspectos tratados en este capítulo configuran la estructura teórica necesaria para la comprensión y en manejo de las prácticas que se sugieren más adelante, en relación al aprendizaje de la lengua escrita.





Capítulo II

La adquisición de la lengua escrita





Breve historia de la escritura

La posesión del lenguaje es uno de los rasgos característicos de la humanidad y su origen se remonta a la aparición del hombre. Pero la posibilidad de expresarse por medio de la escritura fue lograda gracias a un largo proceso que duró cientos de miles de años. Desde los tiempos primitivos el hombre sintió necesidad de expresar de manera perdurable sus sentimientos y creencias; realizó dibujos y pinturas y esa forma de expresión le resultó suficiente mientras su vida era nómada y se desenvolvía en pequeños grupos que vivían del producto de la caza.

La aparición de la agricultura y la formación ulterior de las ciudades introdujo un gran cambio económico y cultural; la vida se organizó de manera distinta y en forma mucho más compleja. Las necesidades crecientes de la vida en la ciudad impulsaron a los hombres a inventar algunas formas de marcar, por ejemplo, a quién pertenecía el ganado o quiénes habían entregado en los graneros parte del producto de sus cosecha, llevar cuentas, etc. Pero también fue necesario establecer las leyes y registrar hechos históricos para que las generaciones futuras los conocieran. Resulta evidente que el dibujo y la pintura ya no podían cumplir estos objetivos.

La escritura surge por la necesidad de los pueblos, y tanto sus características como las funciones y la difusión que ella tiene en la humanidad, atraviesan un largo proceso evolutivo. Al principio de la escritura fue muy cercana al dibujo; múltiples signos gráficos expresaban objetos y acciones. El sistema resultaba extremadamente complejo pero tenía una ventaja: representaba ideas por medio de dibujos simples y no estaba vinculado con la forma particular en que se decía tal o cual palabra. Por lo tanto, esa escritura ideográfica podía ser entendida por hablantes de cualquier lengua, siempre que ellos conocieran las conversaciones usadas. Los signos ideográficos tenían una relación muy estrecha con el referente

Poco a poco los hombres, tratando de simplificar el sistema, comenzaron a representar palabras atendiendo las características lingüísticas de las mismas y no a la representación más o menos fiel de los referentes. Sin embargo, al principio, la relación entre signo gráfico y palabra todavía tenía muchos elementos propios del sistema ideográfico.



Ejemplos de lo anterior, en nuestro idioma, serían los casos de palabras como soldado, representado por el dibujo de un sol y un dado, o de *pantalla*, escrita con el dibujo de un pan y de una persona tallando una piedra. Es evidente que desde el punto de vista del referente, soldado no tiene nada que ver con el *sol* ni con el *dado*, así como la palabra *pantalla* no está relacionada con el *pan*. La relación establecida en ambos ejemplos entre escritura y referente, es lingüística: una parte de la palabra *soldado* se dice igual que el vocablo *sol*, una parte de la *pantalla* se pronuncia igual que *pan*.

Así, en el transcurso del proceso histórico el problema de la escritura se fue centrando cada vez más en el aspecto lingüístico. Los hombres inventaron luego una escritura en que a cada sílaba del habla correspondía un signo para representarla. Aun así, el sistema seguía siendo complicado porque la variedad de signos era demasiado grande.

Es alrededor del año 900 A.C. que los hombres inventan el sistema alfabético, en el cual cada signo representa un sonido individual del habla. Para llegar a esta convención la humanidad tuvo que recorrer un largo camino con gran cantidad de pasos intermedios; hubo momentos en los que, por ejemplo, sistemas de escritura silábica ya poseían marcas del tipo alfabético. La invención del sistema que hoy nosotros usamos, no significa que haya sido adoptado por toda la humanidad. Actualmente numerosos pueblos usan escrituras de tipo ideográfico o silábico.

La historia de la escritura enseña que, antes de plantearse el problema de cómo escribir, la humanidad tuvo que sentir la necesidad de que sus ideas quedaran establecidas en forma permanente. Al comprender que la pintura y el dibujo no eran suficientes, ideó otras formas de expresión que la condujeron a la creación de los diferentes sistemas de escritura.

El hombre necesitó escribir para marcar objetos que le pertenecían, para comunicarse a distancia, para recordar hechos, para expresar sus sentimientos, necesidades o creencias, para transmitir a los demás el fruto de su creación científica o artística.

Lectura y escritura están íntimamente ligadas; siempre leemos lo que nosotros mismos u otros hombres produjeron. Todo maestro cuyo objetivo sea conducir a sus alumnos hacia la adquisición del lenguaje escrito, debe pensar cuáles fueron las causas que llevaron a la



humanidad a realizar tan notable invento y tratar que los niños, a través de su trabajo cotidiano y de forma activa, vayan descubriendo las características y funciones del sistema de escritura.





La lengua oral y la lengua escrita

El idioma español se usa de manera diversa en cada uno de los países de América y en España; dentro de México se habla de manera diferente según las regiones o clase sociales consideradas. Estas distintas formas lingüísticas son parte de la cultura específica de cada lugar.

Nuestro idioma, con todas sus variantes, constituye nuestra lengua; dentro de ella se puede establecer la siguiente subdivisión: lengua oral y lengua escrita.

Tanto una como la otra tiene características específicas; ambas están relacionadas, pero dicha relación no es de dependencia. Cuando se tiene por objetivo conducir a los alumnos a la adquisición de la lengua escrita, es importante conocer cuáles son esas características para comprender a qué tipo de problemas se enfrentan los niños; su conocimiento de la lengua oral es amplio pero con respecto a la lengua escrita les falta aún recorrer buena parte del camino.

El lenguaje del niño tiene las características propias de la comunidad a la cual pertenece y cuando ingresa a la escuela su conocimiento de la lengua es tal, que le permite comunicarse adecuadamente con los demás, expresar sus ideas, sentimientos y deseos. Conoce las bases de su lengua y posee un amplio vocabulario que enriquecerá en años posteriores.

La escuela debe tomar en cuenta estos conocimientos lingüísticos del niño y no tratar de modificar su lenguaje oral como correcciones del tipo “así no se dice”, porque seguramente esas formas consideradas incorrectas, son usadas por la comunidad a la que él pertenece. Lo anterior no significa que el maestro tenga necesariamente que hablar como lo hace la comunidad en la que está trabajando; él tiene su forma peculiar de hablar y los niños la suya. Es posible que uno y otro se expresen de forma distinta, lo cual carece de importancia siempre y cuando se entiendan, es decir, se logra la comunicación.

Este modo de proceder que se basa en el respeto mutuo y en la valoración de la cultura de cada comunidad, tiene además otra ventaja: el niño amplía el conocimiento lingüístico al comprender que existen diferentes maneras de decir las mismas cosas.

La comunicación oral siempre se produce en un lugar y en un tiempo determinado y ella es acompañada por gestos que facilitan la comprensión entre los hablantes. El lenguaje escrito necesita establecer con palabras aquello que en la lengua oral no es posible indicar con gestos. Por ejemplo, cuando una persona le dice a otra; “Allí está el libro que comentamos en la clase



de ayer”, quien recibe el mensaje lo entiende, porque su interlocutor hace un gesto con la mano para indicar el lugar en el que se encuentra el libro; además, la referencia al tiempo (“ayer”) se relaciona con el momento en que se emite el mensaje. Este, si se hace de forma escrita, tiene que establecer el lugar en el que se encuentra el libro; si se desconoce el momento en el que el destinatario leerá el mensaje, la referencia al tiempo debe ser explícita porque depende del momento en que el texto es leído. Si el mismo mensaje se quisiera comunicar por escrito, se tendría que escribir: “El libro que comentamos en la clase del martes está sobre la mesa de la sala”.

Además, al hablar se usan diferentes entonaciones: una misma cosa se puede decir con extrañeza, enojo, alegría o tristeza. Esta posibilidad no existe en el lenguaje escrito; así para que un lector pueda entender un diálogo, es necesario explicar las condiciones en que él se efectúa: lugar, tiempo, estado emocional de los hablantes, etc. Por ejemplo, si en el siguiente diálogo, extraído de “la guerra del fin del mundo” de Mario Vargas Llosa no se explicitara lo que aparece destacado, sería imposible comprender la situación y el estado de ánimo de los personajes:

- “¿Se da cuenta? **-dijo el periodista miope, respirando como si acabara de realizar un esfuerzo enorme** – Canudos no es una historia, sino un árbol de historias.

- ¿Se siente mal? – **Preguntó el Barón sin efusividad** – Veo que tampoco a usted le hace bien hablar de ciertas cosas. ¿Ha estado visitando a todos esos médicos? **El periodista miope estaba replegado como una oruga, hundido en sí mismo y parecía muerto de frío...**”

La lengua escrita soluciona algunas de sus limitaciones por medio de los signos de puntuación, interrogación y admiración que indican determinadas pausas o la presencia de una pregunta o de una exclamación. Sin embargo esa variedad de signos no hace posible la transmisión de situaciones que permiten el lenguaje oral por medio de los cambios de voz o de los gestos.



Sin embargo hay circunstancias en las que un texto está relacionado con el lugar físico en el cual aparece. El conocimiento de la lengua escrita permite a un lector interpretar mensaje tan escueto como:



Colocados en los lugares correspondientes.

Toda persona alfabetizada sabe que el significado de estas palabras escritas va mucho más allá del que surge de su simple lectura. Sabe, por ejemplo, que FRAGIL escrito en una caja quiere decir: “el objeto que está contenido en este paquete se puede romper; es necesario manejarlo con cuidado”. Sabe también, que una puerta con el texto DAMAS significa: “Este es un baño para el uso exclusivo de mujeres”.

Otra diferencia esencial entre lengua oral y escrita es la siguiente: un texto aparece dividido en partes (palabras) y esta división no corresponde a pausas en el habla. Por ejemplo, se escribe:

“Mañana iremos al cine”.

Y esa misma oración se dice:

“Mañanairemosalcine”



Además, en este ejemplo es posible advertir cómo, en lengua oral, se elimina la última “a” de “mañana”. Otras veces las vocales pronunciadas en determinadas palabras no corresponden a las exigidas por la escritura convencional; es el caso de la primera persona del pretérito del verbo pelear, que se escribe peleé y se dice *pelié*.

El niño va a encontrar dificultades cuando se le exija escribir palabras correctamente, dejar espacios en blanco entre ellas, o identificar partes de una oración dada, porque para realizar estas tareas necesita, entre otros, un conocimiento de la lengua que no proviene del lenguaje oral.

Todos los hablantes de una lengua usan formas de expresión distintas según la persona a quien se dirijan o la situación en la cual se encuentren. Así, por ejemplo, es diferente la manera en que un maestro habla con sus alumnos, dialoga con su familia o se dirige a un doctor.

La acción de transmitir un mismo mensaje es diferente si ella debe realizarse en forma oral o escrita. Si una persona comenta con otra acerca de un partido de fútbol, podrá decir: “N” hombre, anoche, este...este... ¿Cómo se llama?... ¡ah! Juan Pérez metió un golazo... ¡Es buenísimo!”

Esta misma idea se podría leer en un periódico de la siguiente manera:

“En el encuentro celebrado anoche, el brillante jugador Juan Pérez despertó la ovación de los aficionados al anotar el golazo que hizo posible la victoria de su equipo. Afirman los concedores que hace muchos años no se veía un jugador de la calidad futbolística de Pérez”

Es evidente que en forma oral, nadie haría un comentario de esta manera.

A su vez, dentro del lenguaje escrito se puede apreciar grandes diferencias entre los portadores de texto; así es diferente el tipo de lenguaje que se usa en un libro científico, uno de cocina, una noticia periodística, una receta médica o una carta personal.

El conocimiento de la escritura convencional de las palabras, es decir de su ortografía, facilita la anticipación del contenido de un texto. Muchas veces este conocimiento ortográfico conduce a comprender una oración que puede ser ambigua en el lenguaje oral; enunciados como:

“Salí de caza” o “Vaya, vaya con la yegua baya que saltó la valla”



Son más confusos cuando se dice que cuando se leen y se conoce la ortografía de las palabras que los componen.

Hasta aquí se han establecido algunas diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito que es importante tener en cuenta cuando se aborda el aprendizaje de la lecto-escritura.

A menudo el niño distingue el lenguaje escrito mucho antes de estar en posibilidad de leer un texto; por ejemplo, puede decir si alguien a quien no ve, está hablando o está leyendo e incluso si lo que lee es un periódico o un libro de cuentos. También es capaz de formular lenguaje escrito de manera oral antes de saber escribir. No es raro ver a un niño, que aun sin saber leer, tome un libro de cuentos y lo “lea” usando el lenguaje similar: “Había una vez un perrito que vivía en un rancho...” O bien, el niño de primer año que a partir de la imagen en su libro de texto, inventa: “María tomo atole. El atole es sabroso. ¡Qué rico está el atole!” En este caso, el niño no inventa de cualquier modo su “lectura”, sino que formula de modo oral el lenguaje escrito, en el estilo propio de los libros de texto.

Es posible pues, hablar del modo correspondiente al lenguaje escrito, aun antes de saber escribir. También es posible escribir el lenguaje oral, por ejemplo, quien hace el guion de una película, escribe los diálogos correspondientes a los distintos personajes.

Se ha visto que la lengua escrita no es la transcripción en signos gráficos de la lengua oral. Para llegar a dominarla es necesario comprender sus características y esto se logra cuando se tiene contacto permanente con diferentes portadores de texto, se reflexiona sobre ellos, se lee, se escribe y se presencia actos de lectura y escritura realizados por otro.

La lengua oral tiene muchas variantes regionales; las diferencias son mucho menores cuando se considera la lengua escrita. La comunicación afectiva entre las distintas regiones de México y con todos los países de habla hispana será posible mientras se procure tener una lengua escrita que sea entendida por todos, aunque la lengua oral siga manteniendo los rasgos peculiares de cada pueblo.

El proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño

Los estudios realizados sobre el proceso de adquisición del sistema alfabético de escritura por parte del niño, nos permiten ver la similitud entre este proceso y el que recorrió la humanidad. Muy tempranamente el niño es capaz de dibujar si se le proporcionan los elementos para hacerlo; sus dibujos representan algo y pueden explicar qué representan: “Es un niño, soy yo; *hici* una pelota”. Sin embargo, al principio no es capaz de diferenciar dibujos de escritura; si le pedimos, por ejemplo, que dibuje una pelota y luego que escriba pelota, o que dibuje una casa y escriba casa, su producción en cuanto al dibujo y escritura será similar.

En la sociedad actual los textos aparecen en forma permanente: propaganda en la calle y en la televisión, periódicos, revistas, libros, envases de alimentos, de productos de limpieza, etc. El niño, que siempre investiga el mundo que lo rodea, no puede pasar indiferente ante estos textos que aparecen por todas partes. Los ve, pregunta sobre ellos, observa cómo los adultos o los hermanos mayores leen o escriben; reflexiona sobre este material y construye hipótesis en torno a él.

Los niños cuando ingresan a la escuela ya han iniciado en trabajo de reflexión sobre la lengua escrita; como el medio cultural del cual provienen es diverso, algunos han podido avanzar más que otros en este proceso. Así, aquellos cuyas familias usan en forma habitual la lectura y la escritura, tienen un mayor contacto con ellas y entonces sus oportunidades de reflexionar y preguntar sobre ese objeto de conocimiento son mayores que las **de otros provenientes de hogares analfabetos, o en los** que la lengua escrita no es usada frecuentemente.





Sin embargo, y a pesar de las diferencias entre unos y otros, las etapas de conceptualización por las que atraviesa son similares, Si se analiza todo el proceso y se considera cómo los niños interpretan los textos que se le presentan o que ellos producen, es posible establecer tres grandes niveles de conceptualización: **presilábico, silábico, y alfabético***.

A continuación se explicará detalladamente el proceso que conduce al niño a entender el lenguaje escrito para permitir al maestro comprender la razón de las preguntas y de la hipótesis del niño; de esta forma estará en condiciones mucho mejores de ayudarlo en el camino que conduce a la adquisición de nuestro sistema de escritura.

-
- En ediciones anteriores se había utilizado una nomenclatura diferente para dichos niveles.
 - El nivel presilábico incluye los niveles antes llamados “concretos” y “simbólico”.
 - Los niveles silábicos, alfabético así como el nivel de transición silábico-alfabético constituyen el antes llamado “nivel lingüístico”.

Niveles de conceptualización

Al principio del proceso el niño no diferencia dibujo de escritura; en sus propias producciones realiza trazos similares al dibujo cuando se le pide que escriba o que ponga algo con letras. Además si se le pregunta, por ejemplo, dónde se puede leer un cuento, señala las imágenes del mismo; los textos todavía no significan nada para él. Después de esta etapa inicial comienza a realizar algunas grafías diferenciadas, éstas pueden ser bolita, palitos u otras que se semejan bastante a las letras. Esta diferenciación gráfica entre dibujo y escritura no significan aún que sus reflexiones lo hayan conducido a comprender que la escritura remite a un significado; si se le pregunta acerca de los signos escritos, podrá decir que en ellos “no dice nada” o que en esas letras dice “letras”. El asignar un significado a los textos es un descubrimiento posterior; cuando el niño llega a él ya ha avanzado mucho en su conceptualización porque sus reflexiones acerca de los textos le han llevado a comprender que los mismos tienen una **función simbólica, es decir se refieren a algo no directamente representado en ello.** (1) Pero antes de llegar a conocer esta función esencial de la escritura, existe un paso intermedio en el cual considera que, por ejemplo, la lectura de un cuento, puede realizarse tanto en las imágenes como en los textos.





A partir del momento en que la escritura es considerada un objeto simbólico, el niño idea y prueba diferentes hipótesis para tratar de comprender las características de este medio de comunicación; algunas de ellas las mantiene durante bastante tiempo e incluso puede justificarlas. Otras las abandona en forma más o menos rápidas porque no le satisfacen cuando trata de interpretar textos propios o producidos por otro. (2)

Los intentos del niño por provocar variaciones objetivas en la escritura que permitan diferenciar significados y al mismo tiempo permitan rescatarlos cuando se lean, provoca la necesidad de establecer relación entre sus representaciones gráficas y los aspectos sonoros del habla que se dan de manera progresiva.

-
- (1) Al niño que no ha llegado a comprender la función simbólica de la escritura, en ediciones anteriores se le ubicaba en el “nivel concreto”.
 - (2) Al niño que ha descubierto la función simbólica de la escritura, pero que aún no establece relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, en ediciones anteriores se le ubicaba en un “nivel simbólico” Dado que ni el “concreto” ni el “simbólico” establecen dicha relación, y por lo tanto no formulan aún la hipótesis silábica que describiremos más adelante, ubicamos a ambos en un nivel presilábico.



Nivel Presilábico

En este primer nivel se ubica a los niños cuyas representaciones gráficas se caracterizan principalmente por ser ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre la representación gráfica y los sonidos del habla. Estas representaciones pueden ser: dibujos, garabatos, pseudografías números e inclusive letras convencionales.

Al interior de este gran nivel destacan cuatro categorías, que permiten ilustrar las maneras de cómo los niños descubren e incorporan en sus escrituras aspectos característicos y exclusivos de nuestro sistema de escritura.

Estas categorías son:

- Representaciones Gráficas Primitivas
- Escrituras Unigráficas y sin Control de Cantidad
- Escrituras Fijas
- Escrituras diferenciadas

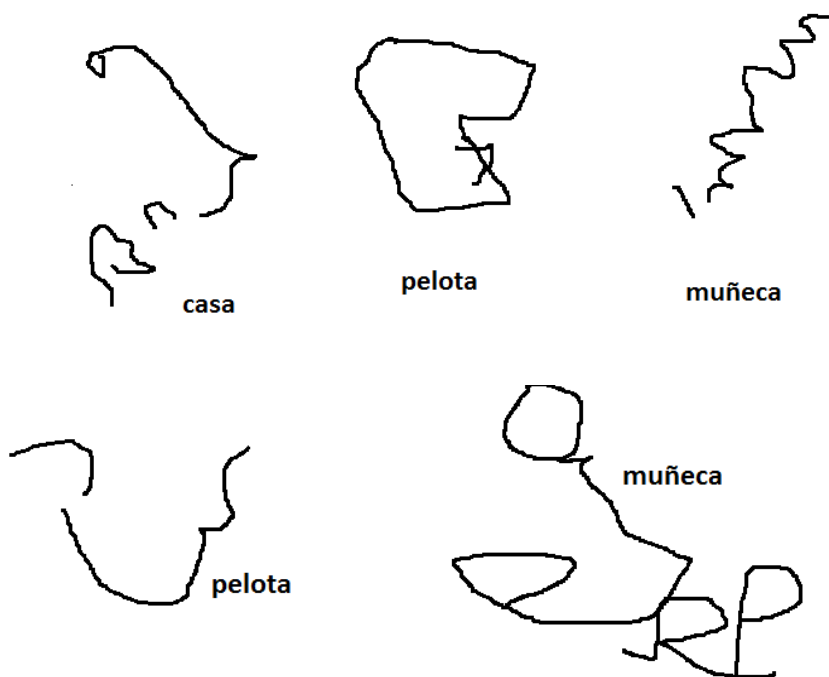
REPRESENTACIONES GRÁFICAS PRIMITIVAS

En esta categoría, los signos gráficos cobran significado, siempre y cuando estén acompañados de un dibujo, que es en realidad lo que para todos este niño asegura la estabilidad en lo que a interpretación se refiere. Otros niños consideran que los signos gráficos que acompañan a un dibujo, o que se encuentran impresos en un portador de textos, dicen “los nombres de los objetos”, o bien “las letras dicen lo que las cosas son”; a estas concepciones de los niños se le han denominado hipótesis del nombre; por ejemplo: en todas las letras que aparecen en una cajetilla de cigarrillos anticipa que dice cigarrillos, o en los textos impresos de un lápiz, que dice “lápiz”. Cuando se les pide que escriban “algo que le quede bien” a un dibujo (realizado por él o por otra persona), hace signos muy próximos a éste o inclusive dentro del mismo, y los interpreta diciendo el nombre de los objetos representados en la imagen.

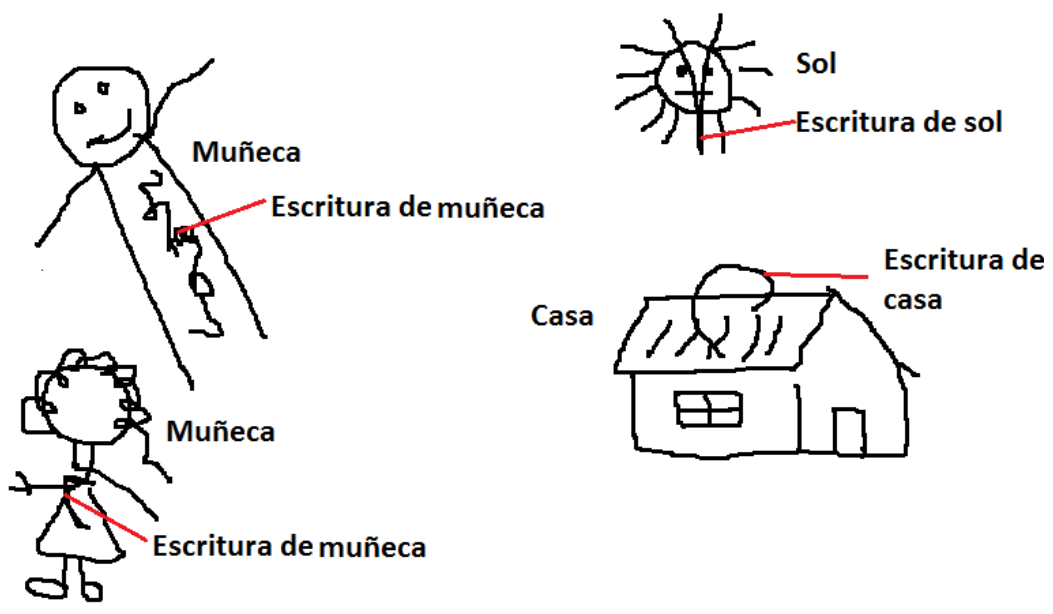
Al proceder así, el niño ha dado un gran paso, dibujo y escritura están diferenciados, los textos tienen un significado (son “leídos”); pero para saber que dice un texto, necesita que éste vaya acompañado de un objeto o dibujo. En lo que respecta a sus producciones poco a poco la escritura se va separando de la imagen; los signos pueden aparecer abajo, arriba o a un costado de la misma.



Considérense los siguientes aspectos:



Nada permite aún diferenciar, a nivel gráfico, el trazo-escritura del trazo-dibujo.



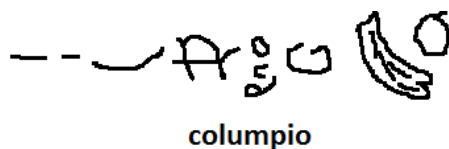
En estos casos los niños insertan la escritura en el dibujo, como para estar seguros que, de esa manera, dice el nombre correspondiente.



Poco a poco la escritura comienza a separarse del dibujo, y aunque se mantiene cerca no se incluye en él.



Los niños diferencian claramente sus dibujos de su escritura, emplean a veces una grafía o pseudografía y a veces varias.



Hay varias grafías para un nombre, lo que falta es el ordenamiento espacial sobre una recta imaginaria.



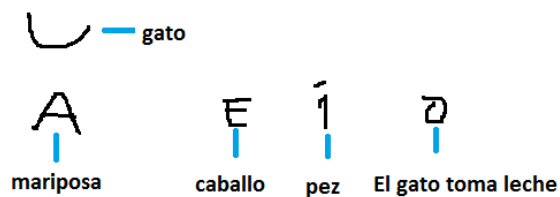
Ya no escriben dentro del dibujo sino fuera, pero de una manera muy original. Las letras se ordenan siguiendo el contorno del dibujo.



ESCRITURAS UNIGRAFICAS Y SIN CONTROL DE CANTIDAD

A partir del momento en que la escritura es considerada como un objeto válido para representar, el niño reflexiona y prueba diferentes hipótesis para tratar de comprender las características de este medio de comunicación; algunas de ellas las mantiene durante bastante tiempo. Otras las abandona en forma más o menos rápida porque no le satisfacen cuando trata de interpretar textos propios o producidos por otros.

Sin embargo, aun cuando el niño haya aceptado a la escritura como un objetivo válido para representar cosas diferentes a sí misma y ya no considere indispensable la presencia de un dibujo, a partir de este momento a cada nombre le hace corresponder una grafía, puede ser la misma o no para cada nombre.



Para que la organización espacial lineal aparezca, es necesario también que el niño llegue a concebir que la escritura que corresponde al nombre de un objeto o de una persona se compone de más de una grafía. No obstante, esta variedad de grafías carece de control de cantidad. Para el niño de esta categoría no hay más límite que el de las condiciones materiales (hojas, renglón, etc.) para controlar la cantidad de sus grafías; pareciera como si la función principal de sus producciones gráficas fuera abarcar espacios. Al empezar a escribir varios signos vemos que algunos niños repiten un signo indefinidamente, otros utilizan dos signos en forma alternada y, finalmente, otros utilizan varios signos y repiten esta fórmula para cualquier palabra.



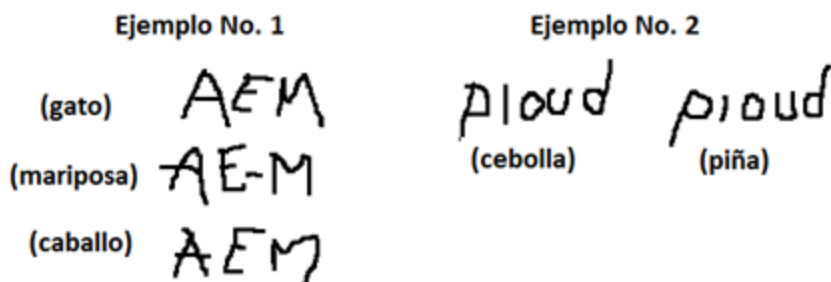


- 1 CALABAZA
- 2 PIÑA
- 3 CEBOLLA
- 4 PAN
- 5 EL GATO COME PAN

ESCRITURAS FIJAS

En esta categoría, es de suma importancia que exista un control en cuanto a cantidad de grafías para representar el nombre de algo o de alguien. Dicha exigencia se manifiesta en la propia producción del niño y luego aparece como demanda a los textos producidos por otros.

Su hipótesis es que con menos de tres letras las escrituras no tienen significado y los niños lo manifiestan diciendo: “son nomás dos”, “son muy poquitas”, “no dice nada”, etc. Para el niño de esta categoría es posible leer nombres distintos en escrituras iguales, y lo único que permite un significado diferente a escrituras idénticas es la intención que el niño tuvo al escribirlas.



ESCRITURAS DIFERENCIADAS

Los avances propios de esta categoría consisten en que el niño trata de expresar las diferencias de significado mediante diferencias objetivas en la escritura. Sin embargo, no se trata aún de representar las diferencias entre las palabras.



Las posibilidades de variación en la escritura se relacionan con el repertorio de grafías que un niño posee. Cuando el repertorio de grafías es bastante amplio, el niño puede utilizar letras diferentes, todas o algunas, para palabras diferentes. Pero cuando el repertorio de grafías o la cantidad de letras a disposición del niño es reducido, su estrategia para resolver el problema consiste en cambiar el orden de las letras para diferenciar una escritura de otra.

En relación a la lectura, se hace sin recortes en la emisión. En algunas ocasiones el niño lee tratando que la emisión sonora corresponda al señalamiento en términos de “empezar juntos” gráfico y emisión sonora, y “terminar juntos”, simplemente prolongando las vocales.

Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable: Las grafías utilizadas aparecen siempre en el mismo orden pero las escrituras tienen diferente cantidad de grafías. Es decir, la primera grafía de una escritura siempre ocupará el mismo lugar, pero es precisamente la presencia o ausencia de algunos lugares lo que determina la diferenciación, o sea, la mayor o menor cantidad de grafías.

J^o s i e v l e l m b EL GATO BEBE LECHE
J^o s i b GATO
J^o s i b v MARIPOSA
J^o s i b l e v PEZ



Cantidad constante con repertorio fijo parcial: se trata de una mínima diferenciación con cantidad fija (constante). Entre las grafías usadas hay algunas que sirven para diferenciar y una o más que aparecen siempre en el mismo lugar y orden. Una secuencia inmutable de grafías puede aparecer siempre al principio o siempre al final o incluso constantemente en medio de cada escritura, mientras que las otras grafías varían. A veces es una sola letra que constantemente inicia o termina una escritura.

EL GATO BEBE LECHE	A O E I
GATO	A O O I
MARIPOSA	A O I B
PEZ	A B J O

Cantidad variable con repertorio fijo parcial: al igual que en el grupo anterior, aparecen constantemente algunas grafías en el mismo orden y en el mismo lugar y también otras grafías de forma diferente o en un orden diferente de una escritura a otra; la diferencia es que en este grupo la cantidad de grafías no es siempre la misma.

E O I R 1 8 a	GATO
E a R 1 1	MARIPOSA
E R 1 2 a 8	CABALLO
E H R	PEZ
E R 1 1	EL GATO BEBE LECHE



Cantidad variable con repertorio fijo parcial:

dSElome

CHILE

lã Vomeme

PAPAYA

El omemñ

TAMARINDO

Lã memoh

SAL

La mewe maElo LA MAESTRA COMPRO PAPAYAS

Cantidad constante con repertorio variable: En estos casos la cantidad de grafías es constante para las escrituras pero se usan recursos de diferenciación cualitativa: se cambian las letras al pasar de una escritura a otra, o bien, se cambia el orden de las letras.

DcA GATO

jep MARIPOSA

Fi- CABALLO

gT5 PEZ

EB+ EL GATO BEBE LECHE



Cantidad variable y repertorio variable: Estas escrituras expresan la máxima diferenciación controlada que permite el nivel presilábico: variar a la vez la cantidad y el repertorio para diferenciar una escritura de otras.

Las variaciones en la cantidad de grafías puede tener que ver con el tamaño de aquello que se representa, como en este ejemplo, donde “mariposa” es la escritura con menos letras y “caballo” la que lleva más.

aj, ou	GATO
cyos	MARIPOSA
tcy osmaeul	CABALLO
ajaste	PEZ
etdorluoh;	EL GATO BEBE LECHE

Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial: Estos conjuntos de escrituras presentan características muy peculiares, por una parte la construcción total no está determinada por un intento de correspondencia sonora (y en eso son presilábicos); pero, por otra parte, la letra que inicia cada escritura no es fija ni aleatoria, es una de las letras que corresponden al valor sonoro de la primera sílaba de la palabra (y en eso pre-anuncian el nivel silábico). Por lo demás, la cantidad suele ser variable, tanto como el repertorio.

as oh)	LAPIZ
iaYhs	PIZARRON
pa/s	PEGAMENTO
ia/to	GIS
lldo7huedia	LA MAESTRA COGE SU LAPIZ

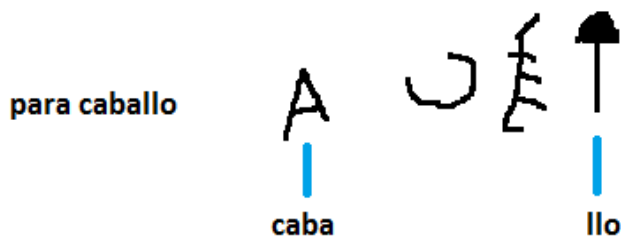


Nivel Silábico

Descubrimiento de la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla.

Cuando el niño escribía un nombre con una sola letra, efectuaba una correspondencia de un elemento con otro, razón por la cual no se le planteaba ningún conflicto desde el punto de vista lógico. La formulación de las hipótesis ya mencionadas, básicamente la de cantidad mínima de caracteres, viene a complicar la situación. El niño, para “escribir” **un nombre** coloca ahora **varias grafías**. Se enfrenta pues con un problema: hacer corresponder una palabra con varias letras usadas para representarla.

La búsqueda de solución para resolver este conflicto lo conduce a descubrir una característica esencial del sistema de escritura: la relación entre los textos y aspectos sonoros del habla. El niño comienza a fragmentar oralmente el nombre e intenta poner esas partes en correspondencia con las letras utilizadas. Al comienzo esa correspondencia no es estricta; por ejemplo, puede escribir un nombre con cuatro letras y leerlo de la siguiente manera:



También puede ocurrir que escriba un nombre y al leerlo lo recorte oralmente en tantas partes como grafías haya puesto. Por ejemplo, para leer *mariposa*:

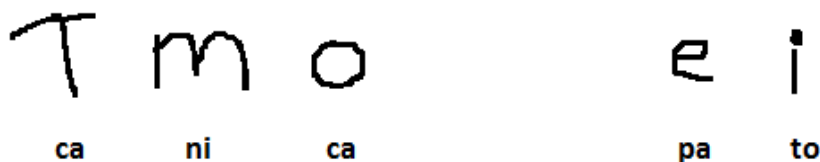




La hipótesis silábica

Poco a poco va perfeccionando su trabajo hasta desembocar en un análisis silábico del nombre y una escritura formada por tantas letras como sílabas lo integran.

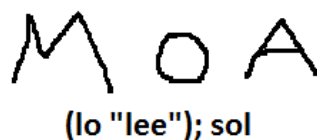
Ejemplo de escrituras silábicas:



Para llegar a conocer nuestro sistema alfabético de escritura, el niño **re-construye** el proceso seguido por la humanidad y formula, en determinado momento, la hipótesis silábica. Esta aproximación es a tal punto racional que coincide con los fundamentos de sistemas de escritura que aún hoy son usados en otras partes del mundo.

Sin embargo, se verán ahora los problemas que se presentan al niño que ha construido la hipótesis silábica cuando se enfrenta con nuestro sistema alfabético. Dicha hipótesis puede coexistir con la de cantidad mínima de caracteres. Por ejemplo, si un niño tiene una concepción silábica de escritura y a la vez considera que dos es el mínimo de letras posibles para que un texto pueda ser leído, al tener que escribir palabras como *sol*, *pan*, *sal*, se enfrenta a un conflicto: por un lado piensa, en virtud de la hipótesis silábica, que los monosílabos se escriben con una sola grafía, pero también considera que un solo signo no es suficiente para realizar un acto de lectura. Puede resolver el conflicto agregando una o varias letras como “acompañantes” de la primera, con lo cual cumple con la exigencia de cantidad mínima.

Ejemplo: un niño dice “sol” y coloca una letra (M). Se queda viendo la letra que hizo y agrega, sin decir nada, dos letras más. El producto final es:

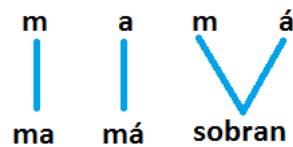


Otro tipo de conflicto surge cuando se enfrenta con modelos de escrituras proporcionadas por el medio. Es probable que muchos niños que ingresan a primer grado,

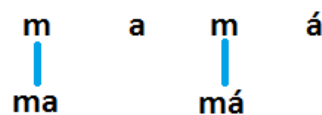


sepan escribir sus propios nombres u otras palabras aprendidas en casa (*oso, papá, mamá, etc.*). Estas escrituras correctas no indican, necesariamente, que ellos hayan abandonado la hipótesis silábica. Si se les pide que lean y a la vez señalen el texto con el dedo, a menudo es posible observar distintas soluciones que encuentran para hacer coincidir la escritura de esas palabras con la hipótesis silábica. Por ejemplo, la palabra *mamá* puede ser leída de las siguientes maneras por niños cuya hipótesis sea silábica:

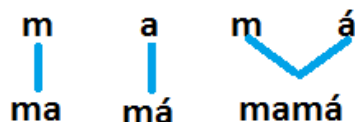
- Consideran que en la palabra sobran letras



- Saltean letras al leer



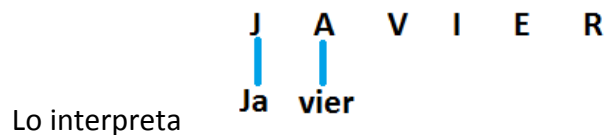
- Leen silábicamente al comienzo y la totalidad al final



Después de realizar diferentes intentos de lectura pueden solucionar los problemas que se les presentan, deslizando el dedo en forma corrida por todo el texto, sin efectuar ningún señalamiento particular de grafías.

Otro ejemplo:

Un niño llamado Javier sabe escribir su nombre y aplica en su lectura la hipótesis silábica:



Lo interpreta: *Ja vier*

Piensa en las posibles razones por las cuales en su nombre están esas letras (VIER) que para él sobran y puede encontrar diferentes soluciones:

- Las letras sobran y hay que quitarlas



- En VIER está su apellido

En determinado momento, el niño conoce algunas letras y les adjudica un **valor sonoro silábico estable**, donde una letra representa una sílaba.

Puede usar las vocales y considerar, por ejemplo, que la A representa cualquier sílaba que la contenga (*ma, sa, pa, ca, la, etc.*); o bien trabajar con consonantes en cuyo caso la *p*, por ejemplo, puede representar las sílabas *pa, pe, pi, po, o pu*. Lo más frecuente es que los niños combinen ambos criterios usando vocales y consonantes.

Cuando trabajan con vocales pueden presentarse escrituras como las que aparecen en el siguiente ejemplo.

Un niño escribe para pato:

Interpreta: A O
 | |
 pa to

Y para pelota:

Interpreta: E O A
 | | |
 pe lo ta

Como puede verse utilizó A para representar las sílabas *pa* y *ta* y la letra O tanto para la sílaba *lo* como para *to*.

Si a sujetos con estas características se les pide que escriban palabras de varias sílabas en las que la vocal es siempre la misma, como es el caso de *papaya, naranja, manzana, etc.*, su escritura será similar a ésta:

Interpreta: A A A
 | | |
 na ran ja

En estos ejemplos se establece un conflicto porque la repetición de letras iguales no es aceptada por los niños que exigen variedad de signos gráficos.

¿Cómo resuelven éste conflicto?

Ejemplo: Un niño debía escribir *papaya* y procedió de la siguiente manera: dijo “pa... con la a”, escribió A, “pa... otra vez con la a...”, puso A, “ya... ¡¿otra vez con la a?!”. Se detuvo,



evidentemente conflictuado porque otra A le parecía demasiada repetición, y finalmente colocó una E. El producto final fue:

AAE (papaya)

Cuando trabajan con consonantes pueden aparecer escrituras como las que figuran en el siguiente ejemplo:

Para pato: P T
 | |
 pa to

Para pelota: P L T
 | | |
 pe lo ta

Como puede advertirse, la letra T representa las sílabas *ta* y *to*; la letra P representa tanto la sílaba *pa* como la *pe*.

Frecuentemente combinan ambos criterios utilizando vocales y consonantes.

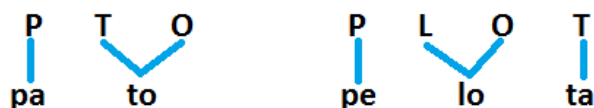
Ejemplos:

	P	O	
	pa	to	Para pato
	<hr/>		
	P	L	A
	pe	lo	ta
	Para pelota		



Nivel Alfabético

¿Qué sucede cuando un niño trata de interpretar silábicamente textos impresos o producidos por adultos que saben escribir? El niño pone a prueba su hipótesis silábica y comprueba que ésta no es adecuada porque cuando la aplica en sus intentos de lectura, le sobran letras. El fracaso de su hipótesis, la información proveniente de los que saben leer y de los textos que encuentra escritos y hay que interpretar, lo van conduciendo hacia la comprensión del sistema alfabético. Pero el paso de la concepción silábica a la alfabética no es abrupto. Trabaja simultáneamente con ambos sistemas durante algún tiempo, como puede verse en los siguientes ejemplos:



Descubre que existe cierta **correspondencia fonemas-letras** y poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas.

Así, paso a paso, pensando, analizando las producciones escritas que le rodean, pidiendo información o recibiendo la que le dan “los que ya saben”, llega a conocer las bases de nuestro sistema alfabético de escritura: cada fonema está representado por una letra. Desde luego lo anterior es cierto considerando términos generales, ya que existen grafías dobles como *ch, rr, ll*; sonidos con varias grafías (*c, z, s, c, k, q*) y grafías que no corresponden a ningún sonido como la *h* o la *u* de la sílaba *gue*.

¿Queremos significar con esto que el niño, cuando conoce el valor sonoro de todas las letras, ya es capaz de leer? De ninguna manera.

Es necesario que coordine este conocimiento con algo que ya había descubierto al principio del proceso: **los textos tienen significado**. El motor fundamental que impulsa al niño a ser un buen lector consiste en su deseo de interpretar los portadores de texto. Es importante señalar que en la lectura interviene tanto el **conocimiento de las bases del sistema alfabético** como la **anticipación**.

Todo buen lector sabe, cuando se enfrenta a un material escrito, qué tipo de información y de lenguaje va a encontrar en él. Es decir, a partir de las características generales del portador



de texto, hace una anticipación. Sabe que es distinto lo que va a encontrar en un periódico, en una carta o en una receta médica. En general, se acerca al texto con un conocimiento previo de las características de su contenido y, cuando esto no ocurre, cuando no tiene idea de lo que en él va a encontrar, la lectura es mucho más difícil porque simultáneamente con ella debe realizar una indagación de su contenido temático. Cuando un lector se enfrenta a un texto, también pone en juego conocimientos previos gramaticales o de las características de una determinada palabra. Por ejemplo, si lee en el periódico:

“La Compañía Nacional de Teatro dirigida por Ignacio Sotelo interpreta Pudo haber sucedido en Verona, de Rafael Solana en el Teatro del Bosque (detrás del Auditorio Nacional) a las 20:30 horas”.

El lector sabe qué tipo de noticia va a encontrar, ya que la está leyendo en la parte del periódico correspondiente a **TEATRO**. No espera encontrar ninguna noticia deportiva ni una de política internacional; pero además realiza otras anticipaciones, por ejemplo:

- Después de “la.....” seguramente sigue un sustantivo femenino y singular (compañía). A continuación de “dirigida por.....” habrá un nombre propio (Ignacio Sotelo).
- Cuando lee “en el.....” sabe que va a encontrar a continuación el lugar donde se llevará a cabo el espectáculo (Teatro del Bosque).
- Después de “a las.....” tiene necesariamente que seguir la hora de la función (20:30 horas).

Además hay otra serie de marcas que le facilitan la lectura y que parten del conocimiento previo de convenciones. En el ejemplo presentado, ayuda mucho a la lectura el saber que las mayúsculas se usan para escribir nombres de personas, lugares, obras o que *haber* se escribe con *hache*. Si cualquier buen lector se hubiera encontrado con que el título de la obra era: “Pudo a ver sucedido en Berona” seguramente su lectura habría sido más difícil y hubiera requerido un deletreo que lo conduciría a un resultado fonético igual, porque se oye igual “Pudo haber sucedido en Verona” que “Pudo a ver sucedido en Berona”.

Un buen lector pone en juego, además, el conocimiento que posee sobre las características específicas de las palabras leídas, letras iniciales y finales, largo de la palabra, etc.



Por ejemplo en:

“cerca del campamento corría un arroyo”

Podría anticipar, teniendo en cuenta algunas de las letras de la palabra “campamento” que allí podría decir “campo” pero sabe que la palabra que está leyendo es más larga o tiene más letras que las correspondientes a su primera anticipación.

Por todo lo anterior, hablar de lectura significa referirse a una serie de conceptos relacionados. Leer es haber descubierto el sistema alfabético y conocer el valor sonoro estable de las letras, pero es también poder anticipar con base en:

- Los contenidos que se espera encontrar en un texto
- El conocimiento de la gramática
- El conocimiento de las convenciones ortográficas
- El conocimiento de la estructura particular de las palabras: letras que las componen, orden de las mismas, longitud, etc.

La lectura no se basa pues, en la mecanización ni en la habilidad de unir más o menos rápido los sonidos de letras o sílabas; son muchos los factores cognitivos que contribuyen a lograr una lectura eficaz. La lectura efectiva se realiza cuando se es capaz de comprender un texto; conocer el sistema alfabético no implica entender el contenido de cualquier texto. Por ejemplo:

- Una persona que carece de los conocimientos básicos sobre el tema, no podrá hacer una verdadera lectura (es decir, una lectura comprensiva) sobre un texto de física nuclear.
- Un niño de siete años, aun sabiendo leer, no podrá comprender “Don Quijote de La Mancha” porque el lenguaje empleado de esta novela y el tema al que se refiere le son totalmente ajenos.
- Cualquier hispanohablante alfabetizado podrá “leer” un texto en alemán, pero no realizará una lectura efectiva si desconoce el idioma y sus convenciones específicas de escritura.



Es preciso que el maestro tenga permanentemente en cuenta el proceso de adquisición de la lengua escrita y tome conciencia de que si bien es necesario conocer el valor sonoro de las letras para saber leer, este conocimiento no le sirve al niño cuando le es suministrado en un momento cualquiera del proceso y en forma aislada.

El deletreo penoso y sin sentido no es lectura porque ella, para ser útil, implica necesariamente la comprensión de los textos. Por esta razón, no es adecuado para el proceso someter a los alumnos al descifrado de sílabas sin sentido, ni enfrentarlos a oraciones carentes de significado desde el punto de vista de su realidad lingüística. Se podrían citar muchos ejemplos de oraciones de este tipo que aparecen en numerosos libros de texto de primer año y que son conocidas por todos los maestros. Enunciados como *Susi se asea*, *Lalo mete la maleta* o *Mi mamá me mima*, están totalmente alejados del lenguaje, de los intereses y de la realidad del niño. Tales enunciados parecen trabalenguas y no conducen ni a comprender el sentido del lenguaje escrito, ni a despertar el interés por la lectura.

Por otra parte, así como saber leer no significa poder deletrear o silabear en forma más o menos rápida, saber escribir no es solamente ser capaz de realizar dictados o copias. Escribir significa ser capaz de usar el sistema de escritura con los fines para los que fue creado para la humanidad.

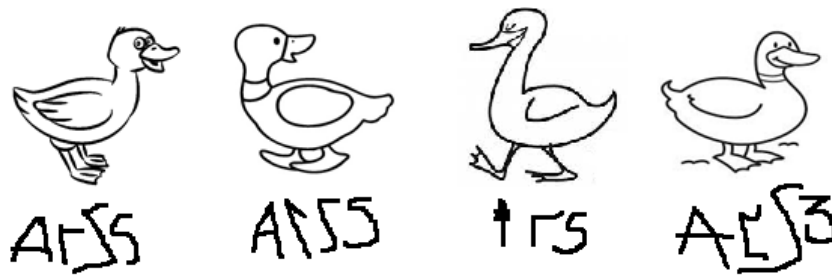
En resumen, los grandes niveles de conceptualización en el proceso de adquisición de la lengua escrita son:



Presilábico: Algunos niños que se encuentran en este nivel, aún no han descubierto que la escritura remite a un significado. Esta, para ellos, no significa nada como tal. Enfrentados a un texto lo interpretan como dibujos, rayas, letras, etc. Posteriormente los niños que se encuentran en este nivel, descubren que la escritura representa algo y puede ser “leída” o interpretada. Para estos niños los textos pueden representar los nombres de los objetos; han descubierto la relación entre la escritura y el significado pero todavía no han llegado a comprender la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla. Por ejemplo, un niño escribió *patos* repitiendo varias veces la escritura correspondiente a *pato*:



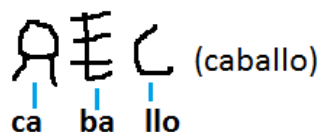
“leyó” pato



“leyó” patos

Silábico. Estos niños han descubierto otra característica importante del sistema de escritura: la relación que existe entre los textos y aspectos sonoros del habla. Cuando el niño descubre ésta relación, sus reflexiones al respecto lo llevan a formular la hipótesis silábica: piensa que en la escritura es necesario hacer corresponder una letra a cada sílaba emitida.

Ejemplo:



Usando pseudo-letras



Usando letras:

- a) Sin valor sonoro silábico estable: **EMP** (canica)
 ca ni ca
- b) Con valor sonoro silábico estable: **AIDA** (mariposa)
 ma ri po sa
- MRPS** (mariposa) **MIOS** (mariposa)
 ma ri po sa ma ri po sa

A los niños que han alcanzado este nivel los ubicaremos en el nivel silábico.

Quando el niño trata de interpretar los textos que el medio le proporciona, su hipótesis silábica fracasa. Debe construir una nueva hipótesis que le permita comprender las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura: llega así a establecer una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla. A este nivel lo llamaremos **alfabético**.

Existe un período de transición en el que el niño combina aspectos de la concepción silábica con la alfabética; cuando esto ocurre diremos que trabaja en forma **silábico-alfabética**.

Ejemplos:

P	T	O	MA	I	P	S	A
pa		to	ma	ri	po		sa

El siguiente cuadro resume, en forma esquemática los niveles del proceso de adquisición de la lengua escrita:

- Nivel Presilábico:**
- Representaciones gráficas primitivas
 - Escrituras unigráficas y sin control de cantidad.
 - Escrituras fijas
 - Escrituras diferenciadas





La oración

Tal como se señaló anteriormente, leer no es descifrar: un buen lector no “traduce” las letras a fonemas y luego junta dichos sonidos para llegar a un resultado significativo.

Un aspecto fundamental para comprender un texto es la posibilidad de predicción; ya se ha señalado que esta posibilidad está muy relacionada con el conocimiento de:

- El tipo de portador de texto; es decir: si se trata de un cuento, una receta médica, una noticia política, una nota deportiva
- Las convenciones ortográficas
- La gramática: entendiendo por tal el sistema de reglas sintácticas en función de las cuales un hablante genera todas las oraciones posibles en su lengua. En relación con este último aspecto, es muy importante conocer los distintos modos de aproximación que va elaborando el niño en su progresiva comprensión de la oración escrita.

Investigaciones realizadas con niños de distintas edades, que aún no saben leer y provienen de diferentes medios sociales, demuestran la existencia de diferentes niveles de conceptualización, previos a la idea de que en una oración están escritas todas las palabras que la componen. Es decir, antes de llegar a esta conclusión, los niños establecen una diferencia entre lo que está escrito y lo que puede leerse.

Para todo lector adulto, es obvio que para escribir una oración es necesario poner todas las palabras que la componen. Sin embargo, aquí se verá cómo esta idea no es compartida por muchos niños.

En las investigaciones mencionadas, la indagación del pensamiento del niño con respecto a la oración, se efectuó de la siguiente manera:

- El experimentador escribía una oración y luego la leía de corrido mientras simultáneamente la señalaba con el dedo de izquierda a derecha; se aseguraba que el niño (quien obviamente no sabía leer) había entendido lo que estaba escrito en la oración y era capaz de repetir su contenido.
- A continuación se le interrogaba sobre las parte componentes de ese texto, señalando cada palabra en desorden y preguntando, en cada caso, *¿qué crees que diga aquí?*



Los diferentes tipos de respuesta dadas por los niños se han dividido en los niveles siguientes:

- A) **Ubican en la oración cada una de las palabras que la conforman.** Por ejemplo, en la oración “Papá martilló la tabla” no tienen dificultad para ubicar, a pedido del experimentador, cada una de las palabras o en decir lo que está escrito en una palabra señalada.

Esta conducta es similar a la que tiene cualquier buen lector y es, por supuesto, la más avanzada.

- B) **No ubican el artículo.** Suponen que éste no se escribe o que forma una sola unidad con el sustantivo. Si se toma el ejemplo anterior, en la oración “Papá martilló la tabla” existirían tres palabras:

Papá - martilló - tabla

O

Papá - martilló - latabla

El niño debe resolver un problema; en la oración ve escritas cuatro partes:

Papá martilló la tabla

¿Qué hace con esas dos letras que forman el artículo *la*?

Ante este problema surgen diferentes soluciones:

Algunos proponen quitar *la* o explican que ahí *no dice nada*; recordemos que de acuerdo a la hipótesis de cantidad, dos letras es poco para que un texto pueda ser leído.

Otros manifiestan que en *la* está escrita la primera sílaba de tabla (es decir la *ta*) y que en *tabla* dice tabla.

Ubican:

<u>Papá</u>	<u>martilló</u>	<u>la</u>	<u>tabla</u>
<i>papá</i>	<i>martilló</i>	<i>la</i>	<i>tabla</i>



Respuestas de tipo E. En cada una de las partes de la oración se puede leer algo relacionado con el tema de la oración misma.

Por ejemplo:

En :	Mamá	compró	tres	tacos
Ubican:	<i>Dijo: papá dame un peso pá comprar</i>	<i>Papá vino de trabajar</i>	<i>Mamá compró tres tacos</i>	<i>Mamá</i>

Respuestas de tipo F. En la oración “Mamá compró tres tacos”, el niño hace el siguiente análisis: en las cuatro palabras que conforman esta oración están la mamá y cada uno de los tres tacos.

En :	Mamá	compró	tres	tacos
Ubican:	<i>mamá</i>	<i>el otro taco</i>	<i>un taco</i>	<i>otro taco</i>

Es decir, piensa que sólo se escriben los nombres de los objetos,

Otro ejemplo:

En :	El	niño	tomó	un	refresco
Ubican:	<i>niño</i>	<i>refresco</i>	<i>refresco</i>	<i>niño</i>	<i>refresco</i>



Estos mismos niños también pueden analizar la oración suponiendo que en cada una de las partes que la componen dice el nombre de algún comestible que pudo ser comprado por la mamá.

En :	Mamá	compró	tres	tacos
Ubican:	<i>canela</i>	<i>caldo</i>	<i>tortilla</i>	<i>pozole</i>

En los ejemplos mencionados para las respuestas D, E, y F, el análisis de las partes de la oración no impide a estos niños “leer” bien la oración completa. En efecto, cuando se les pregunta qué dice en todo el texto, contestan correctamente.

- G) Algunos niños de este nivel piensan que **la escritura debe ir acompañada de un dibujo para tener significado** y cuando se les indaga sobre las partes de la oración **no toman en cuenta el contenido del texto.**

Ejemplos de cómo analizan la oración “Un pájaro vuela”, niños del nivel G:

- 1) Experimentador -Yo aquí escribí un pájaro vuela
Niño -Pos haga el pájaro.
E -¿Así no puede decir?
N -No, porque no tiene ni un pájaro volando. Haga un pájaro y un árbol.
- 2) E -¿Dirá vuela?
Niño -¿Dónde está el pájaro?
E -¿Dónde está?
Niño -Pos no sé.....pos pon el pájaro.

Ejemplo de análisis de la oración “El pan está bueno”.

- E -¿Dirá pan en algún lado?
Niño -Allá en la tiendas.



En la descripción que se acaba de hacer sobre cómo los niños realizan el análisis de una oración, se observa un avance progresivo que parte del nivel G hasta llegar al A. El niño del nivel G no toma en cuenta la escritura de la oración, salvo cuando ella va acompañada de un dibujo, pues para él la escritura por sí sola carece de significado (1). El niño que da respuestas de tipo D, E, y F, admite la escritura con significado y no necesita que ella esté acompañada por el dibujo; sin embargo, en sus análisis de la oración, las partes del texto no corresponden con las palabras que constituyen el enunciado oral (2). La relación de la escritura con el dibujo parece ser todavía estrecha ya que manifiestan, por ejemplo, que en las palabras de la oración *Mamá compró tres tacos* está la mamá y cada uno de los tres tacos. Sin embargo el niño de éste nivel ha dado un gran paso con respecto a nivel G, pues ha comprendido el valor simbólico que la escritura tiene por sí misma; considera que ella transmite un mensaje relacionado con el contenido semántico de la oración.

El niño del nivel C identifica los sustantivos pero no logra separar el verbo. Piensa que el verbo está escrito pero no tiene existencia independiente: está ligado al sujeto, al objeto directo o incluido en toda la oración. El niño del nivel B tiene dificultades con el artículo pero puede identificar cada una de las otras partes de la oración. El niño del nivel A logra solucionar este problema e identifica cada una de las palabras que componen el enunciado. A pesar de las diferencias entre los niveles C, B y A, en los tres casos los niños establecen **correspondencia** entre las partes gráficas y las partes sonoras de la oración (3). Se ha encontrado cierta correlación evolutiva entre los niveles de análisis de oración (G a A) y los niveles referentes a la construcción de la palabra escrita (presilábico, silábico y alfabético), lo cual evidencia que la adquisición de la lengua escrita constituye un proceso armónico que incluye diversos aspectos del sistema de escritura y no solo la producción gráfica.

(1) Por éste motivo en ediciones anteriores el nivel G se consideraba “concreto” o “presimbólico”.

(2) Por lo que en ediciones anteriores se le ubicaba un nivel “simbólico pre-lingüístico”

(3) Debido a ello a estos niños, en ediciones anteriores, se les ubicaba en un nivel “lingüístico”.



El descubrimiento de otras características del sistema de escritura

El niño necesita llegar a conocer, además, algunos aspectos formales del sistema alfabético: la dirección de la lecto-escritura y la diferencia que existe entre letras, números y signos de puntuación.

Estos conocimientos parecen ser los que ofrecen menores dificultades. Según indican investigaciones recientes, al finalizar el primer año escolar todos los alumnos conocían esas características, a pesar de que algunos no habían avanzado lo suficiente en el proceso constructivo que conduce a la adquisición de la lengua escrita. Este proceso está más íntimamente relacionado con un trabajo cognitivo propiamente dicho, mientras que la adquisición de los aspectos formales del sistema está ligada fundamentalmente, a la información proveniente del medio.

La dirección de la lectura y la escritura

¿Cómo llega el niño a conocer la dirección de la lectura y de la escritura (de izquierda a derecha y de arriba a abajo)? ¿Cómo descubre que el pasado de páginas en un libro debe ser realizado de adelante hacia atrás?

Recordemos que la escuela en general no proporciona estos conocimientos en forma específica; el maestro de primer año escribe en el pizarrón o en los cuadernos, pero ello no significa necesariamente que el niño capte la necesidad de seguir esa dirección; la copia de palabras pueden también realizarla de derecha a izquierda y obtener resultados similares al modelo.

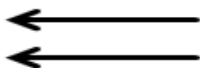
Algunas veces, en educación preescolar, se proponen ejercicios en los que es necesario hacer bolitas, palitos y líneas onduladas o quebradas en la dirección correspondiente a la escritura. Pero ¿tiene algún sentido exigir una dirección determinada para líneas que no significan nada? ¿No es lo mismo en esos casos cualquier dirección? Disponer una dirección obligatoria para esos ejercicios tiene tan poco sentido como considerar que los



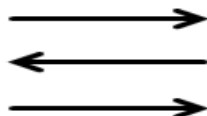
dibujos de árboles o casas deben iniciarse siempre del lado izquierdo o de arriba hacia abajo. En cambio, en el caso de la lecto-escritura es indispensable conocer la dirección convencional, ya que si ella se desconoce es imposible leer.

Muy tempranamente, el niño se plantea el problema de la dirección en la que se lee y se escribe y va formulando numerosas hipótesis en torno a ella. Así, es posible observar que las respuestas de los niños acerca de la **dirección en que se lee un párrafo** son muy variadas; es posible que:

- Señalen partes del texto sin ningún orden.
- Señalen los renglones escritos de derecha a izquierda



- Señalen alternadamente dos direcciones: un renglón de izquierda a derecha y el siguiente de derecha a izquierda.



- Realicen los dos señalamientos mencionados, comenzando por la parte inferior de la hoja, etc.

Es evidente que los ejemplos anteriores indican soluciones erróneas; sin embargo cuando el niño señala las líneas del texto (aunque ese señalamiento no sea el convencional) ya ha comenzado a considerar necesario seguir un determinado orden para poder leer.

El mismo tipo de problemas se presenta con el **pasado de páginas**: puede pensar que un libro se comienza a leer por la última página o no seguir el orden establecido por nuestro sistema de escritura para pasar de una página a la siguiente.

Los niños provenientes de hogares en los cuales los padres leen en forma habitual libros de cuentos a sus hijos, descubren más rápido estos aspectos formales de la escritura que otros niños que se enfrentan por primera vez a la lectura cuando ingresan a la escuela.



Presenciar actos de lectura y escritura como los que se plantean en este instructivo y en las fichas anexas, resulta de vital importancia para aquellos niños que aún no conocen la dirección de nuestro sistema de escritura.

Sin embargo, conviene destacar que los niños descubren un aspecto importante de la escritura bastante antes de iniciar el primer año escolar: los signos gráficos deben ponerse alineados. La observación de la escritura espontánea de muchos niños demuestra que realizan dichos signos (a veces no son siquiera letras), organizados en una línea y con una dirección que puede ser la correcta o de derecha a izquierda.

Diferencia entre letras y números

La diferencia entre letras y números, que resulta tan simple desde una óptica adulta, es bastante complicada para el niño. Cuando se piensa en la letra *p* o en la *q* y su similitud con el número 9; en la *S* y su parecido con el 5; en la igualdad de grafías para el cero y la *O*, se pueden apreciar inmediatamente las dificultades que tiene el niño para lograr esa distinción. De hecho y durante bastante tiempo puede llamar, a veces indistintamente, letras o números a las grafías que se le presentan o que él mismo produce.

Tradicionalmente, la escuela ha considerado más fácil para el niño presentar las letras en forma aislada; sin embargo parece evidente que es más sencillo darse cuenta como es cada una de ellas cuando existe la posibilidad de compararlas entre sí y reconocer sus rasgos distintivos. Por ejemplo: la *o* y la *a* son ambas redondas pero una de ellas tiene un “palito”; la *n* y la *u* tienen igual forma pero diferente orientación, la *m* se diferencia de la *n* en que tiene una curva más, etc.

Lo anterior no quiere decir que la tarea del maestro consista en explicar esas diferencias. En la medida en que se permita al niño trabajar con textos, escribir y se le dé la información que solicita, irá descubriendo las características específicas de cada letra.



Diferencia entre letras y signos de puntuación

El niño puede tener también dificultades para distinguir entre letras y signos de puntuación; sin embargo es posible observar que muchas veces, aun cuando no es capaz de explicar qué son esos puntos, comas, signos de interrogación, etc., puede afirmar, con toda seguridad, que no se trata de letras y logra hacer esta distinción aunque todavía no sepa leer. La excepción la constituye el signo de admiración, que a menudo es confundido con la *i*, o con “la del puntito”.

Conclusión

En el presente capítulo han sido desarrollados los aspectos más importantes del proceso que permite al niño acceder a la lengua escrita.

A partir de la comprensión de este proceso, los maestros sentirán, sin duda, la necesidad de encarar la enseñanza de la lecto-escritura de una manera diferente a la tradicional. Ellos habrán notado que, en general, los métodos tradicionales de enseñanza no consideran las características del pensamiento del niño. El conocimiento de las diferentes etapas de conceptualización a cerca de la lengua escrita hace imprescindible realizar cambios en la forma de encarar dicha enseñanza.

Es necesario tomar conciencia de que un aprendizaje efectivo solo es posible si se respeta el proceso cognoscitivo de cada alumno; se le ayuda a avanzar en dicho proceso cuando se proponen actividades interesantes, se desechan los trabajos de tipo mecánico, se estimula el intercambio de opiniones y se evita propiciar la competencia de los alumnos entre sí. Además, si la escuela abandona la práctica del silabeo o el deletreo penosos, será posible que los niños se acerquen a la lecto-escritura por gusto y no por obligación. Cuando ello ocurra, los niños podrán entender el real significado e importancia de este medio de comunicación inventado por los hombres hace casi tres mil años. Porque el deletreo y silabeo sin sentido no permiten al niño pensar pero tampoco entender por qué, ni para qué se le somete a tan angustiante y aburrida tarea. Cuando se siguen los métodos tradicionales es difícil que el niño llegue a



conocer la importancia de la lectura y la escritura, como también lo es la posibilidad de pensar sobre ellas y descubrir las reglas que las rigen.



Cualquier maestro que haya observado la escritura espontánea de los niños habrá comprobado que ésta no pudo ser enseñada por alguien que sepa escribir; el niño ha construido las nociones que tiene sobre el sistema a partir del material y la información que recibe del medio. Tales datos los interpreta, procesa y asimila; su trabajo en nada se parece a la copia y la prueba de ello son las hipótesis y ejemplos de escritura mostrados en este capítulo.

Una enseñanza que tenga en cuenta al niño más que las bondades de tal o cual método, permitirá al alumno interesarse por la lectura y descubrir que su importancia va mucho más allá de poder o no pasar de año. Se interesará realmente en la lectura y en la escritura cuando descubra que ellas proporcionan información, datos útiles, entretenimiento, que mediante la escritura es posible recordar cosas, comunicarse con alguien ausente, etc. Si además se respetan sus ideas y se estimula el desarrollo de su proceso cognitivo, no se le censura y se le dan posibilidades de tomar conciencia de sus errores y autocorregirse, se habrá avanzado gran parte del camino que conduce a lograr que los alumnos sean buenos lectores. Además, cuando el trabajo de la clase se realiza en un clima de confianza y respeto, maestros y niños podrán eliminar la angustia que originan las formas de trabajo tradicionales.

El papel del maestro en el proceso de adquisición de la lengua escrita

El maestro que pretenda guiar a sus alumnos hacia el descubrimiento y utilización del sistema de escritura, permitiéndoles realizar un proceso de aprendizaje, tendrá ante sí una tarea difícil. Como cada niño es en sí diferente de los demás, aunque en el grupo pueda haber niveles muy cercanos de conceptualización, tendrá que atender el proceso particular de cada uno.

Esto supone un cambio de actitud del maestro con respecto al planteado por la enseñanza tradicional; ya no será el adulto que sabe y enseña desde el frente del salón a un grupo de individuos que tiene como función escuchar, repetir y copiar aquello que se les dice o escribe. **Niños y maestros son seres activos**, que buscan soluciones a los problemas, que discuten, que intercambian opiniones.

El maestro que comparte los planteamientos de esta propuesta actúa de la siguiente manera:

- **Conoce a cada niño** y lo respeta en sus características:
- **Respetar el tiempo** que cada uno necesita para hacer una determinada actividad, recordando que en todo grupo hay niños y niñas muy rápidos y otros muy lentos. A los que terminan primero les propone otro trabajo para que mantengan su actividad y no obstaculicen el trabajo de los más lentos.
- Recuerda que lo importante con respecto a lecto-escritura **es el nivel de conceptualización** alcanzando y que éste no está relacionado con la capacidad del niño de hacer un trabajo más o menos limpio, con mejor o peor letra.





- Recuerda constantemente que cada niño lleva a cabo **su propio proceso de aprendizaje**; por tanto evita realizar en el grupo cualquier distinción entre “mejores” y “peores” o “buenos” y “regulares”.
- Observa cómo los niños van modificando sus hipótesis y actúa en consecuencia, proponiéndoles nuevas actividades que les permitan avanzar en el descubrimiento de las características del sistema de escritura alfabética:
 - Piensa frente a cada situación, qué tipo de preguntas pueden ser adecuadas para hacer que los niños reflexionen: **preguntas que los ayuden a pensar** y descubrir por sí mismos respuestas y soluciones a determinados problemas.
 - Crea situaciones claras de **conflicto cognitivo** adecuadas al nivel de conceptualización de los niños; es importante que el maestro tenga claro este concepto ya explicado en el capítulo I a fin de no confundirlo con crear situaciones angustiantes para el niño. El conflicto cognitivo lleva siempre al niño a **pensar** para tratar de resolverlo.

Propicia en el grupo **la discusión e intercambio de información**, procurando que se den entre alumnos de niveles próximos. Evita que la confrontación de opiniones sea exclusivamente entre maestro-alumno o entre niños con niveles de conceptualización muy distantes.

Estimula a los niños a que **expresen sus opiniones** al grupo y procura que no sean solo aquellos que ya han descubierto las características del sistema alfabético de escritura los que “siempre tienen la palabra”.

- Les proporciona información sobre los problemas o dudas planteados por ellos, siempre y cuando dicha información no surja de ellos mismos.
- **Planifica** las actividades procurando que ellas sean divertidas y variadas.
- Está dispuesto a realizar **modificaciones en su planificación**, tomando en cuenta sugerencias de los niños.
- **Cambia de actividad** cuando nota que sus alumnos están cansados o aburridos.
- Distribuye su tiempo combinando actividades individuales, de todo el grupo y de equipo.
- Aprovecha todas las oportunidades que le brinda el desarrollo del programa escolar para trabajar en lecto-escritura siguiendo los principios contenidos en esta propuesta.



- Recuerda que para intercambiar opiniones e información, los niños deben platicar y, muchas veces cambiarse de lugar. Esto no implica necesariamente desorden o indisciplina. Si las actividades propuestas son interesantes, el clima de la clase será de trabajo, con un poco de ruido y movimiento. El maestro puede hacer algunas recomendaciones al grupo para permitir su buen funcionamiento: *platicuen quedito para no molestar a los demás o para que no haya demasiado ruido y todos estemos mejor, etc.*
- Evita tomar en febrero la decisión sobre cuáles serán los niños reprobados porque sabe que **un mes o dos pueden ser decisivos** en el proceso evolutivo de un niño.
- Explica a los padres en entrevistas y reuniones, el tipo de actividades que se realizarán en la clase, los problemas de sus hijos y cómo pueden ayudarlos.
- **Intercambia experiencias**, explica las dificultades que tuvo en la aplicación de la propuesta y expresa sus opiniones a otros maestros, tanto en pláticas informales como en reuniones convocadas especialmente, con el fin de buscar soluciones comunes a los problemas planteados, conocer el trabajo de otros maestros y manifestar sus propias inquietudes.

Se podrá comprender ahora por qué en la introducción se decía que la tarea del maestro que sigue los lineamientos de esta propuesta es difícil, porque es mucho más difícil ser maestro de un grupo activo que de uno pasivo; porque constantemente tendrá que estar pensando cuál es la pregunta o propuesta adecuada para un niño determinado o para un grupo con niveles de conceptualización próximos, porque habrá de tener la flexibilidad suficiente para cambiar algo que tenía muy planificado y estructurado pues no sabe que es necesario tomar en cuenta el interés de los niños.

El papel de los padres

La relación del maestro con los padres es fundamental para el proceso educativo; ella permite, por un lado, que el maestro conozca mejor a sus alumnos y por otro, posibilita a los padres entender el tipo de trabajo que se va a realizar en el grupo.



La experiencia de numerosos maestros que han logrado establecer esta relación demuestra que cuando los padres comprenden por qué el aprendizaje de la lecto-escritura se va a encarar de un modo diferente, en general se convierten en eficaces colaboradores de la labor desarrollada por la escuela y actúan con sus hijos de manera distinta a la habitual, estimulándolos, en la medida de sus posibilidades, en el proceso que les permitirá arribar al conocimiento de la lengua escrita.

Por las consideraciones expuestas es recomendable realizar por lo menos tres reuniones durante el año; estas se efectúan al inicio de las clases, a mediados de año y al finalizar el curso. El maestro considera las características generales de las familias de sus alumnos y propone horarios de reunión que le asegure la asistencia de un buen número de padres. Les comunica el día y hora de la reunión con 2 ó 3 días de anticipación, destacando la importancia de que asistan.

En la primera reunión, que se realizará en el mes de septiembre les explica que:

- Va a realizar con sus alumnos un trabajo diferente al usual y necesita de apoyo y colaboración para realizar esa tarea.
- Su trabajo consiste en crear las condiciones necesarias para que los niños, poco a poco, vayan descubriendo cómo se lee y se escribe.
- Muchas veces los niños llevarán trabajos a sus casas, en los que la escritura puede ser incorrecta, pero que ellos son parte necesaria del proceso que les permitirá a sus hijos aprender a leer y escribir.
- Los padres pueden colaborar leyéndoles cuentos, revistas, alguna noticia del periódico, etc., en sus casas.
- A menudo pedirá a los niños que traigan recortes de cajas de alimentos, etiquetas u otros materiales impresos o copien algunos textos (por ejemplo de productos envasados) y que es muy importante la colaboración de ellos en esas tareas, facilitando el material necesario a sus hijos.
- Es muy importante que, cuando sea necesario, le ayuden a conseguir algunos materiales o realizar arreglos en el salón (por ejemplo construir un librero).



- Siempre que tengan alguna duda o inquietud con respecto al trabajo de sus hijos en el grupo, se lo hagan saber para platicar al respecto; indica el horario que más le convenga (a la hora del recreo o salida).

Además, el maestro enseñará a los padres algunos ejemplos de escritura de niños y explicará en forma breve y clara la razón de este tipo de producciones.

En las siguientes reuniones el maestro:

- Explica en términos generales el proceso que han seguido los niños; enseña a los padres los trabajos realizados por sus hijos para que puedan comprobar sus avances.
- Evita comparar a los niños entre sí, o calificarlos diciendo por ejemplo, quienes son los “mejores”, “los peores”, etc.
- Pide a los padres que lo ayuden a superar algunas dificultades como inasistencia, impuntualidad, falta de colaboración en la realización de las tareas, etc.
- Estimula a los padres a que opinen, expongan sus dudas, intercambien opiniones y les aclara los problemas que planteen.
- Reitera algunas indicaciones de tipo general, dadas en la primera reunión, acerca de cómo pueden ayudar a los niños.

El maestro, además, platica con los padres en forma individual. Estas entrevistas pueden ser:

- **Ocasionales.** El padre o la madre van a llevar o a recoger al niño a la escuela y el maestro aprovecha la oportunidad para platicar.
- **Por iniciativa de los padres.** Estos concurren a la escuela a entrevistarse con el maestro para plantearle dudas o inquietudes.
- **Por iniciativa del maestro.** Este, preocupado por la marcha de algún niño en particular, cita a los padres para indagar las causas del problema y buscar soluciones conjuntas.

En las entrevistas individuales el maestro:



- Intenta averiguar todo lo posible sobre el niño en cuestión: situación familiar, problemas específicos (conducta en la casa, enfermedades, etc.).
- Si el niño tiene problemas, puede sugerir a los padres la forma que considera más adecuada de ayudarlo.
- Si los padres están inquietos o angustiados por el temor de que su hijo no aprende a leer, intenta tranquilizarlos y les enseña los trabajos que ha hecho para demostrarles la evolución que se refleja en ellos.

El trabajo con el grupo será más fácil y eficaz si el maestro cuenta con la confianza y apoyo de los padres. Este se logra cuando ellos entienden que se va a trabajar de una manera distinta y están dispuestos a colaborar en esa tarea. Además, el acercamiento a los padres permite al maestro conocer mejor al niño y por lo tanto comprenderlo.





Capítulo III

La organización de las actividades





El trabajo con esta propuesta parte de una concepción diferente de la tradicional sobre cómo aprende el niño y cuál es el papel del maestro en ese proceso. Esta concepción obliga a replantear el problema de la planificación y de las actividades y en consecuencia, el de la organización del aula y de los materiales de trabajo. La práctica de muchos docentes que han tenido éxito en la labor desarrollada en los grupos demuestra la importancia de que en ella se tome en cuenta lo siguiente:

- Como cada niño es distinto de otro, la forma en que se enfrentan a una determinada actividad será variable: el maestro no debe esperar las mismas respuestas ante una situación determinada ni idénticas producciones. El hecho de conocer los diferentes momentos del proceso de adquisición de la lengua escrita le permite comprender las preguntas que formulan los niños y las soluciones que proponen ante determinadas situaciones.
- Es necesario respetar el proceso de cada niño y pensar en función de él, cuáles son las actividades más convenientes en cada momento para que llegue a comprender la lengua escrita.
- La organización de los alumnos en dos o tres grupos, formados por niños cuyos niveles de conceptualización sean cercanos, favorece el intercambio de opiniones y de información entre sus miembros y permite un avance más rápido y más rico, tanto desde el punto de vista social como cognitivo.
- Las sugerencias de los niños sobre qué quieren hacer, indican al maestro cuales son los intereses de sus alumnos. La planificación de algunas actividades con la participación de ellos les permite comprender que sus opiniones importan y que el maestro las toma en cuenta.

La Dirección General de Educación Especial es consciente de las dificultades prácticas a las que deberán enfrentarse los maestros que consideran los puntos anteriores en la organización y planificación del trabajo escolar. Por esta razón este material, además de explicar los principios teóricos que lo fundamentan, procura brindar a los docentes algunos elementos de tipo organizativo y una descripción de actividades que, seguramente, ellos podrán enriquecer con su práctica y conocimiento del niño.



Las actividades propuestas

Los trabajos que se proponen para realizar con los niños aparecen desarrollados en las fichas anexas.

Todas las actividades tienen, antes de su descripción un texto escrito en un tipo de letra inclinada donde se explica en forma breve qué se pretende favorecer con ella. Aparecen además algunas preguntas que puede hacer el maestro y posibles respuestas de los niños; las mismas están dadas a modo de ejemplo para explicar cómo es posible conducir ese trabajo y en ocasiones, provocar una situación de conflicto cognitivo.

Las actividades presentadas son solamente algunas de las que puede llegar a poner en práctica el maestro; en la medida que éste comprenda el proceso del niño, los objetivos planteados para determinada actividad y el desarrollo de la misma, será capaz de inventar otras similares que enriquezcan y hagan más variado el trabajo en el aula.

Las actividades llevan un símbolo que indican la forma como ésta se lleva a cabo:



Actividades individuales.

Son aquellas que los niños realizan con una mínima interacción con sus compañeros o con el maestro. Ejemplos de este tipo de actividades pueden ser la lectura en silencio de un cuento, la confección de una tarjeta con dibujo y escritura y, en general, todas las pruebas de evaluación.



Actividades de equipo.

En ellas participan los niños de niveles de conceptualización próximos. En éstas el intercambio de opiniones e información es esencial. El maestro estimula la plática, está atento a lo que el equipo dice o hace, pregunta y brinda la información necesaria cuando los niños la solicitan. El maestro recuerda que la división del grupo en equipos no es rígida; es deseable que para lograr la confrontación de opiniones diversas, ellos estén integrados por niños de niveles próximos. Así, por ejemplo, es conveniente que en el equipo de los alumnos de nivel presilábico participen uno o dos niños que ya efectúen un análisis silábico o que a los silábicos se incorpore alguno que ha comprendido las bases del sistema alfabético.



Por supuesto que lo anterior no quiere decir que sean siempre los mismos niños quienes se incorporan al equipo “que no les corresponde”. El maestro debe hacerlos rotar confirmando, de esta forma, flexibilidad a la integración de los equipos. Ejemplos de actividades de este tipo pueden ser la ilustración y redacción de un cuento, la búsqueda de palabras con determinadas letras, la comparación de la escritura de los nombres de los niños que forman el equipo, etc.



Actividades de todo el grupo.

El maestro las propone a toda la clase; cuida que:

- Participe el mayor número posible de niños.
- No sean aquellos cuyo nivel de conceptualización sea mayor quienes tienen siempre la palabra o los que hacen todo.
- Se promueva la discusión y confrontación de opiniones.

Son ejemplos de este tipo de actividades los juegos colectivos como “la frutería”; la lectura por parte del maestro de cuentos con la interpretación correspondiente de los alumnos, etc.



Algunas actividades llevan, además, este símbolo que indica que es posible realizarlas (totalmente o en parte) en la casa.

Es muy importante señalar que **la distribución de los niños en equipo debe ser la forma habitual de organización de la clase, ya sea que se estén realizando actividades de tipo individual, de equipo o con el grupo en su conjunto.** Es decir que **todos los días independientemente de las actividades que se vayan a realizar, los niños trabajen en mesas compartidas.** En este caso, como ya se ha dicho, es conveniente que cada equipo esté formado por niños **con niveles de conceptualización cercanos.** Si el maestro solo cuenta con mesa-bancos individuales o binarios, puede acomodarlos de modo que varios niños queden juntos.



Las fichas

Las fichas contienen sugerencias de actividades; y están divididas en cinco colores:

Colores:

Las fichas de color blanco se han llamado **generales** porque se llevan a cabo durante todo el año y con la totalidad del grupo, independientemente de que cada alumno responda a ellas de acuerdo a su propio nivel de conceptualización. En función de éste, algunas pueden implicar mayor o menor dificultad. El maestro tendrá que seleccionar en cada momento las que considere adecuadas e irá abandonando aquellas que quedan por debajo de los niveles de conceptualización alcanzados por el grupo. Así, por ejemplo, no tendría objeto llevar a cabo las actividades orientadas al descubrimiento de la dirección correcta de la lectura o hacer juegos para el reconocimiento del nombre si ya todos los alumnos las efectúan correctamente.

En la conducción de las actividades generales, es indispensable que el maestro, recuerde la importancia de:

- Efectuar preguntas y provocar situaciones orientadas hacia el establecimiento de **conflictos cognitivos**.
- Lograr que en estas actividades **participe la mayor parte posible de los alumnos**, procurando que intervengan niños con diferentes niveles de conceptualización.
- Estimular la **confrontación de opiniones** entre los miembros del grupo.
- Pedir a los niños que **anticipen** lo que puede decir un texto, cuántas o cuáles letras son necesarias para escribir una palabra, etc.

Las fichas de color rosa: Contienen actividades para ser propuestas a todo el grupo. En general son especiales para lecto-escritura; sin embargo, además, incluyen algunas que pretenden lograr la integración del grupo mediante juegos en los que los niños se acostumbran a trabajar en equipo, se conocen y van teniendo confianza con sus compañeros y con el maestro. El trabajo planteado en estas últimas, es especialmente importante durante la primera quincena de clases (ver fichas números 1 a 11).



Las fichas de color azul. Contienen actividades que favorecen el pasaje del nivel presilábico (los textos “dicen” pero no se relacionan aún con aspectos sonoros) hacia un análisis de tipo silábico.

Color azul: *presilábico* → *silábico*.

Las fichas de color amarillo. Contienen actividades pensadas para niños que realizan un análisis silábico de los textos y favorecen el pasaje hacia un nivel de conceptualización que les permita comprender las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura.

Color amarillo: *silábico* → *alfabético*

Las fichas de color verde. Contienen actividades que permiten ampliar el conocimiento del lenguaje escrito a aquellos niños que ya hayan logrado comprender las características alfabéticas del sistema de escritura.

Las fichas están numeradas de acuerdo con una secuencia de dificultad; **ello no significa que el maestro tenga que seguir el orden estricto en que aparecen.** Todas pueden ser repetidas varias veces durante el año, mientras estas actividades les sean útiles a los niños. También puede ocurrir que una ficha se repita porque plantee una actividad especialmente interesante que entusiasma a los niños.

Antes de proponer a los niños un determinado trabajo, se recomienda al maestro **leer con cuidado el contenido total** de esa ficha para entender cabalmente qué se pretende alcanzar con ella y cómo se desarrolla esa actividad. La comprensión de ambos aspectos permitirá manejar adecuadamente la situación, idear variantes a la actividad propuesta o inventar otra nueva que persiga la misma finalidad.

Cuando el maestro lleva adelante una actividad propuesta en fichas, trabaja de acuerdo con los criterios generales ya planteados anteriormente:

- Propicia la confrontación de ideas entre los miembros del grupo.
- Busca crear un clima de respeto mutuo entre sus alumnos, tratando de evitar la competencia.



- Hace preguntas e idea situaciones que permitan el establecimiento de conflictos cognitivos.
- Estimula la anticipación: pide a los niños que, antes de escribir o leer, digan con cuantas o cuales letras se escribe, de qué podrá tratar un determinado portador de texto, etc.
- Informa sobre problemas planteados por los niños, siempre y cuando dicha información no surja de ellos mismos.



La planificación de las actividades

En la organización del trabajo sobre lecto-escritura, el maestro:

- **Piensa** qué aspectos del proceso de construcción de la lengua escrita pretende favorecer en determinado momento y selecciona, en función de ellos, las actividades que considera oportuno realizar.
- Está dispuesto a **realizar cambios** en su planificación o suspender una actividad cuando:
 - Nota que los niños están aburridos o cansados.
 - Considera que la actividad planteada estuvo mal escogida porque no responde al nivel de conceptualización de los niños.
 - Se da cuenta que el interés de sus alumnos en ese momento es otro y está dispuesto a aceptar las sugerencias de ellos para realizar una determinada actividad.
- **Combina actividades** individuales, de equipo y de todo el grupo. Por ejemplo, comienza proponiendo actividades para los diferentes equipos, sigue con trabajos que los niños deben realizar en forma individual y por ultimo organiza una actividad colectiva en la que se confrontan las opiniones de todo el grupo, o a la inversa.
- Propone las actividades con **entusiasmo y participa** en los juegos, procurando que los niños se interesen y diviertan; recuerda que el proceso de aprendizaje se retrasa cuando el trabajo es aburrido o de tipo mecánico.
- Organiza el trabajo de modo que le permita **atender** a sus alumnos, en la medida de lo posible, **en forma individual**; así, por ejemplo, mientras unos están dibujando y por tanto necesitan poca atención de su parte, puede proponer a otros un trabajo de equipo que requiera su participación directa o pedir la interpretación de textos a determinados niños en forma individual.



- **Recorre las diferentes mesas y platica** con los alumnos en forma individual o por grupos, desechando la idea tradicional de que el lugar del maestro es el frente del salón. Cuando realiza actividades con todo el grupo (por ejemplo la lectura de un cuento) se ubica de forma tal que permita a los niños verlo y escucharlo con comodidad aunque, para ello, algunos tengan necesidad de cambiarse de lugar (mover sillas, sentarse en el suelo a su lado, etc.).
- Dedicar aproximadamente **una hora y media por día** al trabajo específico en lecto-escritura, procurando realizar **varias actividades de distinto tipo**. Por ejemplo primero propone un juego colectivo, luego los equipos buscan las palabras que es posible formar con determinadas letras móviles, después realizan la lectura en silencio de cuentos, etcétera.
- **No interrumpe una actividad** si los alumnos demuestran mucho interés y están entusiasmados con ella, aunque tenga que dedicarle más tiempo del previsto.
- **Brinda información** cuando los niños la soliciten, siempre que ella no pueda surgir del grupo; trata de darla en tal forma que obligue a los niños a **pensar** y no a ser receptores pasivos. Por ejemplo, si alguien quiere saber cómo se escribe *marzo*, el maestro puede preguntar: *¿dónde pueden encontrar escrito marzo?* Si el niño dice que esa palabra está escrita en el calendario le pide que la busque allí.

El aula

El salón de clases debe estar organizado de forma tal que posibilite las actividades planteadas. Es un hecho por todos conocido que gran parte de las aulas no son adecuadas: suelen ser oscuras, reducidas, sin el mobiliario necesario y muchas veces compartidas por dos grupos de turnos distintos. El maestro, si bien no puede solucionar estos inconvenientes, procura adecuar el aula lo mejor posible al trabajo que él y sus niños van a realizar.



Platica con el maestro con quien va a compartir el salón, procurando llegar a un acuerdo sobre la distribución de mueble, uso de materiales, etc.

Las mesas de trabajo

El aprendizaje se propicia con el intercambio de opiniones y de información de los niños entre sí; esta relación no se favorece, sino más bien se obstaculiza cuando los niños se sientan en mesa-bancos individuales o de dos en dos.

El maestro procura tener mesas de trabajo (tres o cuatro por aula) en las que ocupen sus lugares los niños de niveles de conceptualización próximos. Pero la asignación de lugares no es rígida. Cada vez que el maestro lo juzgue conveniente, ya sea porque cree necesario el intercambio de información entre niveles distintos o porque uno o más niños han realizado un proceso diferente al de sus compañeros de mesa, sugiere a sus alumnos un cambio de ubicación.

Como no siempre se podrán tener mesas colectivas, una posible solución a este inconveniente puede estar en colocar dos o cuatro mesa-bancos enfrentados, unidos por las mesas.

La biblioteca

Todo grupo debe contar con una biblioteca al alcance y disposición de los niños. El maestro recuerda que el contacto y exploración del material de lectura facilita el proceso de adquisición de la lengua escrita. Para que la biblioteca sea un medio de ayuda eficaz a este proceso, debe contar con material variado que permita al niño descubrir las diferentes características de los portadores de texto.



El maestro puede enriquecer este material de lectura con:

- **Revistas** de distinto tipo: deportivas, de historietas y de información general que sean atractivas (con fotos, propaganda, etc.).
- Algunos **periódicos**, procurando que, en lo posible, sean variados en cuanto al formato, tipo de impresión y contenido (de información general, deportivos, infantiles, a color, en blanco y negro, etc.).
- **Notas** escritas a máquina, textos manuscritos en letra cursiva y script.
- **Textos escolares** correspondientes a otros años de primaria que pueden ser consultados cuando se busque información sobre determinado tema.



- Cajas que contengan **recortes** de envases impresos, **etiquetas** de productos, **corcholatas** con los nombres de diferentes bebidas, etc.
- **Álbumes** que recojan los trabajos realizados colectivamente por los niños sobre determinado tema.
- **Sobres** de cartas recibidas (con nombre, dirección y timbres), **recetas** médicas, **telegramas**, **notas** de venta, etc.
- **Planos** de la ciudad y **mapas** del estado y de la república.
- **Calendarios** de distintos tipos.

El maestro puede solicitar la colaboración de los padres para hacer un librero con tablas, huacales o cajas de madera. Las tablas pueden ser apoyadas en ladrillos o botes grandes y las cajas y huacales puestos simplemente sobre el suelo (si el salón cuenta con espacio suficiente) o colgadas de la pared a una altura que permita a los niños tener acceso, sin dificultad, al material guardado en ellas.

El ordenamiento de la biblioteca por parte de los niños da origen a una actividad interesante. El maestro solicita, una vez por semana, a dos o tres niños que la ordenen “como les parezca mejor”. Propicia la discusión, da la información que le pidan y observa los criterios de clasificación empleados. Es probable que si los niños usan regularmente la biblioteca, esta clasificación no se mantenga por mucho tiempo, por lo que a la semana siguiente solicita a otros niños que realicen la misma tarea, procurando que en ella vaya participando todo el grupo.

Otros materiales

Todas las áreas de aprendizaje pueden proporcionar la oportunidad de trabajar con lecto-escritura. Es conveniente que en el salón estén expuestos trabajos de los niños; esto hace que los alumnos sientan que sus producciones son valoradas por el maestro y ayudan a que en el



aula se refleje realmente el trabajo del grupo. El maestro cuida que todos los niños estén representados en esas exposiciones, evitando que aparezcan sólo las “cosas mejores”.

Algunas actividades que propician la producción de textos y su posterior interpretación pueden ser:

- Colocar el material escolar, previamente clasificado, en cajas o botes iguales e identificar los contenidos con carteles producidos por los niños. Probablemente la escritura de los mismos al principio no sea la “correcta”, pero el maestro permite que ella sea modificada a lo largo del año, cuando los niños vayan descubriendo sus “errores”.
- Colecciona animales, piedras, semillas, etc., que guardados en cajas y frascos etiquetados por los niños, irán conformando un pequeño museo de ciencias naturales.
- Realizar trabajos individuales o de equipo (en hojas grandes o cartulinas) sobre temas interesantes en los que los niños puedan escribir, dibujar y pegar recortes de periódicos, revistas y otros materiales.

La primera quincena de clases

El maestro propone algunos juegos en los que tenga que participar todo el grupo y otros por equipos. Aprovecha todos los juegos tradicionales que él o sus niños ya conocen y otros sugeridos en las fichas de color rosa números 1 a 11.

Las prácticas de estas actividades, lejos de significar una pérdida de tiempo, permite a los alumnos:

- Tener confianza en sus compañeros y su maestro.
- Ser capaces de ponerse de acuerdo para realizar una actividad colectiva.
- Comprender que el producto final de un trabajo colectivo puede superar uno individual porque cada miembro aporta sus habilidades específicas.

Con respecto al problema de la **disciplina**, que seguramente preocupa a muchos maestros, éstos deben comprender que en ningún momento se ha pensado, al realizar esta



propuesta, en que el ambiente de la clase sea caótico y en que el maestro no pueda controlar el grupo.

Es cierto que no serán grupos silenciosos, pero saber trabajar en equipo implica la necesidad de comunicación. En la medida en que el maestro proponga actividades interesantes, se propiciará la atención y el trabajo efectivo de los niños.

Las tareas

En general, los niños y sus padres desean que los maestros les indiquen tareas para ser realizadas en sus casas; ello se debe, por un lado, a que los alumnos desean seguir el ejemplo de sus hermanos y el de los demás niños de la escuela y por otro, a que los padres sienten que de esa forma participan y controlan la formación escolar de sus hijos.

El maestro es consciente del valor relativo de estas actividades porque sabe que las condiciones requeridas para su realización son muy variables de una familia a otra y, en general, ellas dependen de las condiciones socio-económicas y culturales de las mismas. Así mientras que algunos niños cuentan con gran variedad de materiales y con la posibilidad de consultar y solicitar ayuda a sus padres, otros probablemente no contarán con esas ventajas, y a veces ni siquiera tendrán un lugar físico (una mesa y una silla, por ejemplo) para realizar su tarea con tranquilidad. Muchas veces una tarea sucia puede decirnos, simplemente, que ese niño tuvo necesidad de hacerla en el lugar en que otro estaba comiendo o que no tuvo goma o un sacapuntas para afinar su lápiz. Otras veces no puede hacerla por falta de tiempo, porque tiene que salir a trabajar o ayudar a sus padres.

¿Seríamos justos si valoráramos las tareas diciendo cuáles están más limpias, o mejor escritas, sin considerar todos estos factores, ajenos a la voluntad del niño?

Las tareas cumplen fundamentalmente un fin social: algunos niños y los padres las piden porque ellas forman parte de la tradición escolar. El maestro aprovecha este interés pero no olvida el valor relativo de estos trabajos. Si en las actividades realizadas en la clase, donde las



condiciones son similares para todos los alumnos, se evitan las comparaciones, éstas deben ser total y absolutamente desechadas en el caso de las tareas porque es mucho más injusto comparar cuando se parte de realidades familiares tan distintas.

Además de tomar en cuenta siempre todo lo anterior, cuando el maestro propone tareas procura que ellas sean interesantes y evita todo tipo de trabajo demasiado largo, complicado o aburrido.

Ejemplos de tareas de lecto-escritura pueden ser:

- Conseguir materiales (“cosas escritas”, recortes de palabras que puedan leer, etc.) que al otro día serán usados en el aula.
- Actividades en las que el niño se exprese en forma creativa: dibujar y escribir algo sobre un paseo, un suceso importante de la clase o de su vida familiar.
- Realizar el diario de la clase
- Traer animalitos en frascos para formar un pequeño museo de ciencias; en la clase, pegan etiquetas con los nombres correspondientes a esos animales.
- Realizar copias que puedan tener interés como, por ejemplo, copiar nombres de productos alimenticios envasados, adivinanzas, parte de la letra de una canción, etc. Es necesario destacar que, toda vez que en este trabajo se haga referencia a la copia, se plantea escribir los textos **una sola vez**.

Los anteriores son sólo algunos ejemplos del tipo de tareas que el maestro puede solicitar. Estas sugerencias, más las que surjan de la propia marcha del curso, ya sea ideadas por el maestro o sugeridas por los niños, permitirán proponer tareas variadas e interesantes y desechar la plana basada en la copia mecánica. Hacer planas, es decir, copiar gran número de veces las mismas palabras, conduce a los niños al aburrimiento y el cansancio y no favorece en absoluto el proceso que permite acceder al conocimiento del lenguaje escrito.



Bibliografía

- Ajuriaguerra J. de, Bresson F., Stambak M. y otros, *La dislexia en cuestión*, Pablo del Río Editor, Madrid, 1977.
- Cárdenas M., “Implementación de una propuesta de aprendizaje de la lengua escrita”. *Encuentro Nacional de G. I., Memorias*, Plan N: L:, México, 1981.
- Ferreiro E., Teberosky A., *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Eds. Siglo XXI, México, 1979.
- Ferreiro E., Gómez Palacio M., Guajardo E., Rodríguez B., Vega A. y Cantú L., *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*, Ed. O. E. A., México, 1979.
- Ferreiro E., “¿Qué está escrito en una oración escrita?”, *Infancia y Aprendizaje*, No. 5, Ed. Pablo del Río.
- Ferreiro E., Teberosky A., “La adquisición de la lecto-escritura como proceso cognitivo”, *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, España, 1978.
- Ruth H., *Las ideas de Piaget – Su aplicación en el aula*. Ed Kapelusz, Buenos Aires, 1976.
- Gelb I., *Historia de la escritura*, Ed. Alianza, Madrid, 1975.
- Guajardo E., “Los niveles de conceptualización del niño acerca de la lengua escrita”. *Semana de Piaget – Memorias*, Ed., U. P. N. 1980 (en prensa).
- Guajardo E., “La noción de palabra en el desarrollo de la lengua escrita”. *Encuentro Nacional de G. I., Memorias*, Plan N. L., México, 1981.
- Hurtado A. *El discurso escrito ¿qué debe saber el que enseña?* Ed. D. G. E. E., S. E. P. México, 1981 (en prensa).
- Inhelder B., Sinclair H., Bovet M., *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*, Ed. Morata, Madrid, 1975.
- Kaufman A. M., “El conocimiento del niño sobre el sistema de escritura” *Semana de Piaget – Memorias*, Ed., U. P. N. 1980 (en prensa).



- Kaufman A.M., “Algunas reflexiones sobre la re-construcción del sistema de escritura”, *Boletín Informativo de la D. G. E. E.*, Año 3, Vol. 2, No. 16 y 17, México, 1982.
- Lerner D., *Aprendizaje de la lengua escrita*, Ministerio de Educación – Fundación Van Leer, Caracas, 1980.
- Luria A. R., *Conciencia y lenguaje*, Ed. Pablo del Río, España, 1980.
- Miller G., “Some preliminaries to Psycholinguistics”, *American Psychologist*, Vol. 20, No. 1, 15-20, Enero 1955.
- Papandropoulou J., Sinclair H., “¿What is a Word? Experimental Study of children’s ideas on grammar”, *Human Development*, 17, University of Geneva, 1974.
- Piaget J., Inhelder B., *Psicología del niño*, Ed. Morata, Madrid, 1975.
- Piaget J., *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, 1961.
- Piaget J., Szeminska A., *La génesis del número en el niño*, Guadalupe, Buenos Aires, 1967.
- Piaget J., *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Siglo XXI, Madrid, 1978.
- Richero N., Velázquez I., *Manual del Instructor Preescolar CONAFE*, México, 1980.
- Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de primero*, SEP, México, 1981.
- Secretaría de Educación Pública, *Propuesta de aprendizaje para la adquisición de la lengua escrita*, SEP, México, 1981.
- Sinclair H., *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente*, Oikos-Tau S.A., Barcelona, 1978.
- Smith F., “La relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado en: Lenneberg E. y Lenneberg, El. (Eds.), *Foundations of lenguaje development* (Vol. 2), Nueva York y Londres, Academic Press, y Paris, UNESCO Press, 1975.
- Vygotsky S. L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Cap. VIII: “La prehistoria del lenguaje escrito”. Ed. Grijalbo, 1979.



PUBLICACIÓN REALIZADA POR D.G.E.E.
DE LA S.E.P. PARA FINES EDUCATIVOS
ESTA EDICIÓN SE TERMINÓ DE IMPRIMIR
EN EL MES DE DICIEMBRE DE 1986
EN LOS TALLERES DE CIA. IMPRESORA Y
EDITORIA FUTURA S.A.