

GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO
SECRETARIA DE EDUCACION
DIRECCION DE EDUCACION TERMINAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 14E, ZAPOPAN



**"LOS ANTECEDENTES DE LA ADQUISICION DE LA
LECTO-ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR"**

INVESTIGACION DE CAMPO
QUE PRESENTA
LA C. PROFRA. CECILIA MARGARITA CASAREZ REA
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN EDUCACION PREESCOLAR
ZAPOPAN, JAL., MAYO DE 1997



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Zapopan, Jal., 18 de ABRIL de 1997.

C. PROFR.(A)

CECILIA MARGARITA CASAREZ REA


P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "LOS ANTECEDENTES DE LA ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR"

opción INVESTIGACION DE CAMPO a propuesta del asesor C. Profr.(a)
ADRIAN IBARRA MERCADO , manifiesto a usted que reúne los
requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE.


LIC. MARIANO CASTAÑEDA LINARES.
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 14E ZAPOPAN.



SECRETARIA DE EDUCACION
DEL ESTADO DE JALISCO
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL, UNIDAD 14E, T45
ZAPOPAN

I N D I C E

	PAG.
INTRODUCCION	1
CAPITULO I. LOS ANTECEDENTES DE LA ADQUISICION DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR.	
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.2 JUSTIFICACION	7
1.3 HIPOTESIS	8
1.4 OBJETIVOS	9
CAPITULO II. MARCO TEORICO	
2.1 HISTORIA DEL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA	11
2.2 ENFOQUE PSICOGENETICO	16
2.3 CARACTERISTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR	22
2.4 LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO EN EL NIÑO PREES- COLAR	26
2.5 PSICOLINGUISTICA	30
2.6 LA LECTO-ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR	37
2.7 METODO CLINICO	46
CAPITULO III. METODOLOGIA	
3.1 MARCO CONTEXTUAL	62
3.2 DESCRIPCION DE ASPECTOS A INVESTIGAR	63
3.2.1 LAS DISTINCIONES POSIBLES FRENTE A UN LIBRO ...	63
3.2.2 AREAS DE LECTURA	64
3.2.3 PREDICCION DEL CONTENIDO DEL TEXTO	66

3.2.4 DENOMINACION DADA A LETRAS Y NUMEROS INTEGRADOS EN UN TEXTO	68
3.2.5 ORIENTACION DE LA LECTURA	69
3.2.6 ACTO DE LECTURA	70
3.2.7 TRANSMISION DE LA LECTURA	72
3.3 LAS DISTINCIONES POSIBLES FRENTE A DIFERENTES EJEMPLOS DE ESCRITURA FUERA DE CONTEXTO	73
3.4 DESARROLLO DE LA ESCRITURA	76
3.4.1 LA DIFERENCIA ENTRE EL TRAZO O LO QUE EL NIÑO IDENTIFICA COMO "DIBUJO" Y OTRO QUE IDENTIFICA COMO ESCRITURA	76
3.4.2 EL MODELO DE ESCRITURA QUE UTILIZA	77
3.4.3 LAS MODIFICACIONES QUE SE REALIZAN AL PASAR DE UNA PALABRA A OTRA	77
3.4.4 LA INTERPRETACION DE LA ESCRITURA PRODUCIDA (ES DECIR SU LECTURA POSTERIOR)	77
3.4.5 ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO	78
3.5 CARACTERISTICAS GENERALES DEL METODO UTILIZADO	81
 CAPITULO IV. ANALISIS DE DATOS	
4.1 LAS DISTINCIONES POSIBLES FRENTE A UN LIBRO	84
4.1.1 AREAS DE LECTURA	84
4.1.1.1 RELACION ENTRE IMAGEN Y TEXTO.....	86
4.1.2 PREDICCION DEL CONTENIDO DEL TEXTO	88

	PAG.
4.1.3 ORIENTACION DE LA LECTURA	91
4.1.4 ACTO DE LECTURA	93
4.1.5 TRANSMISION DE LA LECTURA	95
4.1.6 CONCLUSION DEL ASPECTO 4.1 DISTINCIONES POSI- BLES FRENTE A UN LIBRO	96
4.2 LAS DISTINCIONES POSIBLES A DIFERENTES EJEMPLOS DE ESCRITURA	99
4.2.1 DISTINCIONES POSIBLES A DIFERENTES TIPOS DE ESCRITURA FUERA DE CONTEXTO. VARIEDAD DE GRAFIAS	99
4.2.2 DISTINCIONES POSIBLES A DIFERENTES TIPOS DE ESCRITURA FUERA DE CONTEXTO. CANTIDAD DE GRAFIAS	101
4.2.3 CLASIFICACION DE LA DENOMINACION Y FUNCION A LETRAS Y NUMEROS	103
4.2.4 CONCLUSION DEL ASPECTO 4.2	106
4.3 DESARROLLO DE LA ESCRITURA	112
4.3.1 CONCEPTUALIZACION DE LA ESCRITURA	112
4.3.2 ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO	117
4.3.3 CONCLUSION DEL ASPECTO 4.3, DESARROLLO DE LA ESCRITURA	120
CONCLUSIONES	123
SUGERENCIAS	129
BIBLIOGRAFIA	133

INTRODUCCION

El presente trabajo es el resultado de una investigación de campo, en la cual se explican los procesos de adquisición de la lecto-escritura en el niño preescolar.

La intención precisa de esta investigación es identificar en el niño preescolar el desarrollo psicogenético de la lecto-escritura, ya que antes de que escritura y lectura aparezcan como una tarea escolar y que el niño sea iniciado en los rituales de la alfabetización, la escritura existe.

Si la lecto-escritura tiene un origen extra escolar, es preciso estar consciente del desarrollo del lenguaje escrito y oral de los niños que comienzan antes de ingresar a la educación formal.

La educadora necesita reconocer los antecedentes previos de lecto-escritura, a partir de los procesos de desarrollo en el niño. Para comprender estos procesos de apropiación de la escritura socialmente constituida, se realizó un estudio a veintisiete niños de cinco años del nivel preescolar, de escasos recursos económicos y ambiente familiar con poca instrucción escolar, y un elevado índice de analfabetismo.

Se entrevistó a cada uno de estos niños, aproximadamente durante cinco meses, siempre con entrevistas individuales que se

guiaron según los principios básicos del método de exploración crítica de Jean Piaget.

Se tomaron como guía las áreas principales de indagación y formas de cuestionamiento que proponen Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio en su estudio "Del niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura":

1. Las distinciones posibles a un libro.
2. Distinciones posibles frente a diferentes ejemplos de escritura fuera de contexto
3. Desarrollo de la escritura.

Se observaron muy de cerca los procesos de construcción de la escritura y lectura y no de la calidad de reproducción de grafismo, o descifrado oral.

Se comprende que el niño es un sujeto que piensa, que asimila para comprender, que construye su propio conocimiento para apropiarse del conocimiento de los otros. Esto se logra cuando nuestra práctica docente se atreve a innovar las formas de la cotidianidad. Para lograr esto, es necesario que la educadora comprenda el valor de lecto-escritura, lo reconozca, lo acepte, realizando estrategias pedagógicas que cambien su procedimiento al evaluar a cada niño, tomando a éste como punto de referencia y se permita generar situaciones que estimulen los procesos de adquisici

ción de lecto-escritura, brindando medios significativos para acercar al niño en forma natural y espontánea, para que entre en contacto con todo tipo de material escrito y comprenda el sistema de escritura. Para esto es primordial que la docente conozca los elementos propios que generen el proceso de evaluación en la lecto-escritura, como los que se proponen en esta investigación.

CAPITULO I

LOS ANTECEDENTES DE LA ADQUISICION DE LA
LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuáles son los antecedentes que tiene el niño sobre la adquisición de lecto-escritura?

Actualmente la docente del nivel preescolar debe favorecer el acercamiento del niño a la lectura y escritura, para poder alcanzar las siguientes finalidades: Propiciar que el niño tenga experiencias con diversos materiales escritos en situaciones didácticas significativas, dentro de un marco de desarrollo integral; ampliar su acción oral y escrita; suplir las carencias de estimulación alfabética en niños de hogares no alfabetizados.

Sin embargo, la educadora se ve presionada cuando escucha que su labor educativa es más valorada por los padres de familia cuando los preescolares elaboran planas de letras y números; se confunde en la verdadera estimulación que debe otorgar en las actividades de lecto-escritura, considerando implícitamente importantes las acciones de ejercicios musculares, reproducción de letras, copia de números, como un proceso significativo para la adquisición futura de la lecto-escritura.

Este abordaje de la lecto-escritura tiene como consecuencia desarrollar habilidades sensoriomotrices que los padres aprueban por el simple hecho de que sus hijos ya se saben las letras y números. Con todo esto se está desconociendo el papel del niño como constructor de sus propios aprendizajes.

Esta problemática es muy común: Primero, la ignorancia de las educadoras en no considerar los conocimientos previos en lecto-escritura que el niño tiene al ingresar al jardín de niños; segundo, la falta de un seguimiento sistematizado conforme al marco de referencia de los conceptos a evaluar en el proceso de la adquisición de la lectura y escritura y el empleo de métodos y técnicas para conocer los criterios de este proceso que imperan en el grupo, y confrontar éstos con el desarrollo de los niveles de lecto-escritura. Necesitamos prevenir estas consecuencias: niños poco participativos en actividades de dramatización, expresión oral, lectura; confusión en el acto de lectura y escritura; indiferenciación de letras y números; la no relación de imagen y texto. Surge una incógnita ¿Cómo puede la educadora reconocer los antecedentes previos de lecto-escritura, a partir de los procesos de desarrollo en el niño para orientar las actividades de enseñanza de la lectura y escritura?

1.2 JUSTIFICACION

Se sigue observando la presencia crónica de las dificultades en los alumnos de primaria al leer, redactar y expresarse oralmente, lo cual obstaculiza la adquisición de la lecto-escritura.

Esto quizás tenga relación con los inicios del proceso de adquisición de la lectura y escritura en preescolar.

Es importante investigar las causas que impiden llegar a la raíz del problema y analizar con profundidad esta situación para diagnosticar la causa que obstaculiza el proceso en la vinculación del abordaje de actividades de lecto-escritura y los procesos de adquisición desde sus inicios en preescolar.

Es importante proporcionar la mejor forma de replantear la cotidianidad de nuestra práctica docente y que la educadora pueda establecer y reconocer los antecedentes previos en la lecto-escritura en el preescolar, encauzando mejor estimulación de actividades que favorezcan el desarrollo de los preescolares en los procesos de adquisición. Conociendo y valorando los niveles de conceptualización de la lectura y escritura que poseen los niños, es posible evitar futuros fracasos educativos, rezago o deserción escolar, y considerar en mejor instancia la función educativa como un proceso muy significativo en la adquisición futura de la lectura y escritura.

1.3 HIPOTESIS

Si la educadora reconoce los antecedentes de lecto-escritura en el niño, puede generar estrategias que estimulen los procesos de adquisición de la lecto-escritura.

1.4 OBJETIVOS

- O.G.- RECONOCER LOS ANTECEDENTES DEL PROCESO DE ADQUISICION DE LECTO-ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR.
- O.P.- IDENTIFICAR ELEMENTOS TEORICOS Y METODOLOGICOS DE INDAGACION EN EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA.
- O.P.- APLICAR METODOLOGICAMENTE FORMAS DE CUESTIONAMIENTO IDEOGRAFICAS A NIÑOS PREESCOLARES.
- O.E.- VALORAR LOS PROCESOS DE DESARROLLO EN LA ADQUISICION DE LECTO-ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR.
- O.E.- RELACIONAR LA VINCULACION DEL DESARROLLO PSICOGENETICO DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR.
- O.E.- SUGERIR LA FORMA DE RECONOCER LOS ANTECEDENTES PREVIOS DE LECTO-ESCRITURA Y GENERAR ESTRATEGIAS QUE ESTIMULEN LOS PROCESOS DE ADQUISICION DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1 HISTORIA DEL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA

Ignace J. Gelb (1), en relación a la historia de la escritura, comenta que el hombre posee muchas formas de expresar sus ideas y sentimientos, diferenciadas unas de otras; las llama naturales y artificiales. Naturales, cuando puede expresar su alegría cantando, riendo, y su dolor con el llanto o con una queja; artificiales, con la ayuda de un poema, pintura y otras obras de arte.

El ser humano ha podido comunicar sus sentimientos, pensamientos e ideas en formas comprensibles y convencionales para los demás. Con el fin de comunicar estos pensamientos y sentimientos, existe un sistema de signos o símbolos que al usarse por unas personas sean comprendidos por las otras. Esta acción exige dos o más personas porque unas emiten mensajes y otras las reciben; permiten así una comunicación.

Este proceso de comunicación contiene dos componentes: emi-

(1) Ignace J. Gelb, en la matemática en la escuela, I. Antología "La escritura como un sistema de signos", p. 3.

sión y recepción. Textualmente, el autor considera que "los medios de emitir comunicación son demasiado variados y numerosos para permitir una clasificación sistemática". (2) Manifiesta así que la recepción de la comunicación se otorga por medio de los sentidos, en los cuales la vista, el tacto y oído permiten un sistema de signos.

La comunicación visual puede obtenerse por los gestos de la mímica acompañados con el habla, y varía la intensidad de empleo conforme a los individuos.

La vista también capta señales ópticas en las cuales percibe mensajes. Las formas más simples de comunicación auditiva son el silbido, aplausos y los medios artificiales como tambores, silbatos o trompetas, utilizados a veces como señales acústicas.

El lenguaje hablado es el sistema de comunicación auditivo más importante porque va dirigido al oído del que recibe la comunicación.

En el ámbito del conocimiento humano, no ha existido nunca un grupo de hombres que no hayan poseído un lenguaje plenamente desarrollado, que es el lenguaje universal. Otros medios simples

(2) Idem.

de comunicar sentimientos por medio del tacto son el saludo, el abrazo, la caricia, muy importantes para el desarrollo de ciegos y sordomudos.

Gelb considera que estos medios de comunicar ofrecen dos características comunes: "la primera que su valor es momentáneo y por tanto, poseen una temporalidad limitada; en cuanto se pronuncia la palabra o se hace el gesto desaparece y no es posible renovarlo más que mediante su repetición entre personas más o menos próximas entre sí y se encuentran limitadas, en consecuencia, en cuanto el espacio". (3) La segunda, la necesidad de encontrar un medio de expresar ideas y sentimientos de comunicación por medio de 1) objetos y 2) señales en objetos o cualquier material solido.

Pero a través del tiempo fueron variando los medios en la huumanidad, que han logrado un significado permanente a su comunicación, tales como la obra pictórica en objetos, dando señal de los sucesos que les acontecían en su existencia diaria. Todo esto loogró llegar al medio de comunicación más permanente para comunicar sus pensamientos y sentimientos graficados en símbolos a los cuales les otorgó sonido y significado. Surgió así la escritura. Esta comenzó cuando sintió la humanidad la necesidad de expresar

(3) Ignace J. Gelb, op. cit, p. 5.

ideas y estados de ánimo por medio de los signos visibles que fueran comprensibles para los demás, que consideraban de ciertas ideas de determinado sistema.

Al comienzo de este proceso, la relación entre escritura y lenguaje fue muy vaga, ya que el mensaje escrito no correspondía a formas exactas de la lengua. En períodos posteriores, la aplicación sistemática de la llamada "fonetización" permitió al hombre expresar sus ideas en una forma que podía corresponder a exactas categorías del habla. A partir de entonces, la escritura perdió gradualmente su carácter como forma independiente de expresar ideas y se convierte en instrumento del lenguaje, un vehículo por el que formas exactas del lenguaje podían ser fijadas de manera permanente.

¿Qué es entonces, la escritura?, se pregunta el autor. Responde: "Es un sistema de intercomunicación humana por medio de signos convencionales visibles" (4). Considera esto como un producto del trabajo creativo del humano; toma como base sus propios conocimientos de la lengua oral y las necesidades de comunicar ideas propias de su raciocinio; construye un sistema de representación gráfica al que otorga poder de comunicación a través del tiempo y del espacio.

(4) Ignace J. Gelb, op cit, p. 13.

Es así como a través de la historia ha implicado curiosidad este proceso, en los seres humanos. Se ha estudiado física y mentalmente. Se han originado diferentes teorías y opiniones. Se han presentado cuestionamientos para discernir más el por qué del comportamiento del hombre. Se ha analizado muy de cerca al niño por medio de sus procesos mentales para conocer cómo surge el proceso del habla y la lecto-escritura.

2.2 ENFOQUE PSICOGENETICO

La psicología genética pone énfasis en el estudio de la aparición de los diversos procesos psicológicos y de su progresivo desarrollo y diferenciación. Se trata, por tanto, de una psicología general que considera la dimensión genética y evolutiva de los distintos procesos psíquicos del ser humano. Da más importancia a las funciones mentales; considera a esta función en forma genética, más bien intuitiva, porque las funciones crecen en lugar de estar hechas.

De estos crecimientos van surgiendo una serie de estadios que no pueden ser explicados completamente a partir de los estadios anteriores, sino que presentan un carácter emergente e irreversible. Baldwin "diferencia los modos genéticos en el desarrollo mental como la sensibilidad, la memoria, el lenguaje, la imaginación, el simbolismo, el juego, el experimento, la comprensión, el razonamiento, el juicio, la creencia y el sentimiento (moral, religioso, estético)". (5)

De este modo, el estudio del desarrollo genético de las funciones mentales permite abordar los distintos estadios del propio desarrollo del pensamiento.

(5) Baldwin, en diccionario de las ciencias de la educación, "Psicología Genética", p. 1199.

Otro autor que contribuyó al desarrollo de la psicogenética es J. Piaget. Según él, la psicogenética busca en el estudio del infante la solución de problemas generales, tales como los mencionados de la inteligencia, pues sólo en los análisis que elaboró en la formación de los mecanismos se llegó a su implicación casual". (6)

Tanto en psicología como en biología, la explicación es inseparable del desarrollo. Piaget logra una clasificación de estadios y los caracteriza con ciertos mecanismos de asimilación y acomodación que permiten avanzar a nuevas estructuras mentales.

Y es que J. Piaget aborda la formación de los conocimientos como tales; "es decir, las relaciones cognoscentes entre el sujeto y los objetivos; es así como estas relaciones de conocimiento permiten la transición entre los problemas psicológicos y lógicos". (7)

Otra opinión que enriquece a esta teoría es la de Henri Wallon. En su visión muy personal de la psicogenética, en la cual él "manifiesta que el hombre es un ser psicobiológico, otorgando importancia en su estudio a lo biológico, psicológico y las influencias sociales". (8) Este autor considera al ser humano co-

(6) Jean Piaget, en diccionario de las ciencias de la educación, "Psicología Genética", p. 1200.

(7) Jean Piaget. Op. cit, p. 1200.

(8) La educación preescolar en México. "El niño preescolar". S.E.P., p. 57.

mo un todo concreto que desarrolla íntimamente una relación dialéctica con el medio físico y humano. El piensa que el análisis de este proceso no puede aislar un aspecto y considera su evolución con independencia de los demás. Wallon dice que el conflicto interno del hombre es el resultado de la interrelación de los aspectos psicobiológicos en una edad determinada, y la integración social destacará en una verdad que representará para los seres humanos en evolución y formación su pensamiento e inteligencia. Además, plantea que en cada niño se construye un pensamiento con perfiles comunes a todos y propios a la vez.

Wallon considera el origen de sus concepciones en la evolución del pensamiento. De la definición de persona concreta aborda los siguientes aspectos:

- "Tener presente la base fisiológica del individuo.
- Considerar las relaciones del hombre con el medio en que vive, de una manera dialéctica. La persona concreta es desde el principio biológico y social". (9)

Considera que no existe individuo psíquico con anterioridad a las relaciones sociales que lo constituyen.

(9) Ibid, p. 58.

Clasifica cinco estadios en su teoría: Estadio de desarrollo, preponderancia funcional, alternancia funcional, integración funcional y crisis de desarrollo. Menciona que el desarrollo del individuo es un proceso de diferenciación progresiva. Plantea que en cada etapa del desarrollo se da una definición del comportamiento como un todo acabado, se presenta en cualquier edad del hombre. Considera que el pensamiento aparece como conductas concretas frente a situaciones concretas.

Manifiesta que el paso de un estadio a otro no es una ruptura tajante, ni el paso a otro cosa completamente diferente sino que un estadio es superado y se integra a las nuevas actividades del nuevo sistema de conocimiento reorganizando lo anterior y enriqueciendo la nueva estructura mental. Esta transformación en la personalidad de los individuos se otorga por estos conceptos, llamados crisis y desarrollo, ya que una nueva conducta aparece cuando se niega la que ya existía, superándola. Es así como Wallon y Piaget demuestran la forma como se construye el pensamiento desde las tempranas formas de relación con el medio social y material.

Con estos datos la educación preescolar manifiesta el agrado al enfoque psicogenético. Genera un programa que implica un trabajo interdisciplinario con estrategias pedagógicas que involucra al docente y se centra en las acciones de los niños. Se considera al enfoque psicogenético como facilitador del trabajo preescolar, porque es el niño quien construye su mundo a través de sus

propias acciones y reflexiones que realiza el relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad, cuidando y observando el proceso interno que se produce cuando construye el conocimiento y la inteligencia en la relación del niño con su realidad.

El enfoque psicogenético da importancia a la relación que establece entre el niño que aprende y lo que aprende en una forma bidireccional. Considera que para que un estímulo influya en un individuo es necesario que él actúe sobre el estímulo, lo acomode a él, lo asimile a sus conocimientos o esquemas anteriores. (10) Logra un proceso de conocimiento que implica la interacción del sujeto que conoce y el objeto de conocimiento. Pone en juego los procesos de asimilación incorporando el nuevo conocimiento a los anteriores ya existentes, acomodando estas acciones mentales. Opera psicológicamente en estructuraciones progresivas en el conocimiento.

Importa así la estructuración de conocimientos anteriores en la cual el estímulo puede ser asimilado. Este enfoque, hasta el momento, en sus investigaciones, ha brindado cuestionamientos firmes sobre los mecanismos que permiten saber "cómo aprende el niño". Surge un desarrollo como proceso continuo en el cual el ni-

(10) Programa de educación preescolar, P. E. P. 82. S. E.P., p. 18.

No construye lentamente el pensamiento en el conocimiento de su propia realidad. Destaca el desarrollo integral, es decir, la es tructuración progresiva de la personalidad. Se construye solamen te a través de la propia actividad del niño sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales, que constituyen su entorno vital.

2.3 CARACTERISTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR

El niño de edad preescolar es un ser ampliamente cognoscente que se manifiesta de distintas formas, en las cuales busca satisfacer sus necesidades corporales e intelectuales.

No se puede omitir que se alegre, con un profundo interés y curiosidad por saber más y más. Indaga y explora mediante la acción de su cuerpo y su habla, demanda constantemente reconocimiento, apoyo y cariño de las personas que lo rodean. Definitivamente, el niño no es sólo gracioso y tierno, también presenta impulsos agresivos y violentos. Por consiguiente, se enfrenta, reta, pelea, mide su fuerza y es competitivo. Se expresa en forma incontrolable, como todo un ser humano.

El niño desde su nacimiento tiene impulsos sexuales, experimenta curiosidad por conocerlos y busca una explicación satisfactoria para su propia edad.

Estos rasgos se manifiestan a través del juego, el lenguaje y la curiosidad. El juego es el lugar donde el niño experimenta la vida, porque es ahí donde une su realidad interna con la externa, en la cual puede usar y crear toda su personalidad descartando los sufrimientos y miedo, repitiendo lo que disfruta y provoca placer a su propio yo interno sin presión del adulto.

Estas características de los infantes están basadas en los

aportes de investigaciones de la Escuela de Ginebra, basados en los conocimientos de Jean Piaget.

La educación preescolar atiende a niños del período preoperatorio, el cual ayuda a organizar, preparar o enriquecer las operaciones concretas del pensamiento. Este período abarca aproximadamente de los 2 a los 7 años de edad. Es una etapa a través de la cual el niño va "construyendo las estructuraciones concretas del pensamiento, con una estructuración paulatina en las categorías del objeto, tiempo, espacio a partir de las acciones como referencias". (11)

En este período se va otorgando una progresiva diferenciación entre el niño como sujeto que conoce y los objetos de conocimiento con los cuales interactúa. En este período del pensamiento, el niño recorre diferentes etapas en las cuales "el egocentrismo excluye toda objetividad de lo real" (12) hasta que su pensamiento se va adaptando a los demás y a una realidad objetiva. En este camino el pensamiento sufre una descentración progresiva que significa que empieza a diferenciar su yo de lo real externo. El carácter egocéntrico del pensamiento tiene para el niño una finalidad: satisfacer su propio yo. Se observa en el juego egocén-

(11) S.E.P. Programa de educación preescolar. P.E.P. 92. "Características del niño preescolar", p. 11.

(12) S.E.P. Programa de educación preescolar. P.E.P. 82. "Características del niño durante el período preoperatorio" p. 24.

trico, donde juega con lo real en función de sus deseos.

El constante cuestionamiento de los niños se refiere a un deseo interno por conocer la causa y finalidad de las cosas y sucesos que le interesan en un momento dado.

El niño preoperatorio se caracteriza por manifestar la confusión e indiferenciación de su mundo interior o subjetividad del universo físico. Piaget en sus investigaciones aprecia características que llama "animismo, artificialismo y realismo". Las define de la siguiente manera: El animismo "es la tendencia a concebir las cosas, los objetos como dotados de vida, y a los objetos inertes les otorga vida". (13)

Esto es el resultado de la asimilación de las cosas a la actividad que el niño realiza, a lo que él puede hacer y sentir. El artificialismo, "es la creencia de que las cosas han sido hechas por el hombre o por un ser divino". (14)

El realismo, sucede cuando el niño "supone que son reales hechos que no se han dado, como los sueños o lo que pasa en los cuentos". (15)

(13) Idem.

(14) Jean Piaget. Op. cit, p. 25.

(15) Idem.

Estas diversas manifestaciones del pensamiento se caracterizan por existir una "asimilación deformada de la realidad, porque para los niños sus errores son coherentes dentro de su propio razonamiento". (16)

El avance a la descentración es grandemente favorecida por experiencias ricas en su propio ambiente, por la calidad de las relaciones con los adultos.

El niño es una unidad biopsicosocial constituida por distintos aspectos que presentan diferentes grados de desarrollo, de acuerdo con sus características físicas, psicológicas, intelectuales y de su interacción con el medio ambiente donde se desenvuelve.

(16) Idem.

2.4 LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO EN EL NIÑO PREESCOLAR

El niño va construyendo su identidad, una identidad que tiene connotaciones tanto positivas como negativas, agradables o problemáticas que serán su propia carta de presentación ante los demás y que sumadas a experiencias posteriores, le van dando la sensación de dominio, seguridad, competencia, fracaso o incapacidad.

El desarrollo de la inteligencia tiene, por su parte, una dinámica específica que no está desligada de los factores. El conocimiento no es ajeno a la realidad de cada individuo. Está condicionado por "las personas, situaciones y experiencias del entorno. Esto explica en parte las diferencias entre un niño y otro, entre personas de grupos sociales y culturas distintas". (17)

Conforme a las experiencias que tiene el niño con los objetos de la realidad, va construyendo progresivamente su propio conocimiento vinculado a las fuentes de donde se origina.

Piaget, en sus estudios, considera tres dimensiones: "Físico, lógico-matemático y social construyéndose de manera integrada e interdependientes uno del otro". (18)

(17) S.E.P. Programa de educación preescolar. P.E.P. 82. "La construcción del conocimiento del niño preescolar", p. 16.

(18) Jean Piaget. S.E.P. Programa de educación preescolar. P.E.P. 82. "La construcción del conocimiento del niño preescolar", p. 18.

En la dimensión física manifiesta que los niños logran una abstracción de las características visibles que observan de los objetos (colocar, forma, tamaño, peso). Esto se logra cuando manipula o acciona los objetos y descubre cómo reaccionan conforme a la acción que ejercen sobre ellos. Cuando Piaget observó el desarrollo de la abstracción reflexiva la consideró lógico-matemática, argumentando "que la fuente de este conocimiento se encuentra en el mismo niño", (19) porque cuando el niño acciona en los objetos va considerando mentalmente las relaciones entre ellos, estableciendo paulatinamente semejanzas y diferencias conforme a las cualidades de los objetos. Incorpora clases y subclases a las que pertenecen y las ordena en una forma lógica.

Para que el conocimiento lógico-matemático se construya, se realiza sobre las relaciones construidas previamente y sin las cuales no se puede dar la asimilación de aprendizajes subsecuentes. Esta acción se caracteriza porque se desarrolla con una mayor coherencia y cuando el niño ya adquirió el conocimiento, lo puede reconstruir en cualquier momento. En la dimensión física y lógico-matemática hay una interdependencia continua porque no puede surgir sin la existencia de la otra. Gracias a las características físicas, el niño puede establecer similitudes y diferencias, ordenando los objetos, lo cual lo conducirá a la noción de

(19) Idem.

número.

En la etapa preescolar, los conocimientos físico y lógico-matemático se manifiestan relativamente indiferenciados, predomina la percepción física de los objetos. Dentro de las lógico-matemáticas está contemplado el marco de referencia del tiempo y espacio. Esta construcción se obtiene lentamente considerando que los objetos y las acciones del tiempo y espacio requieren de referente específico para localizarlos.

En el ámbito social, es necesario considerar que se caracteriza por ser arbitrario, porque proviene de la influencia socio-cultural que ya está establecida como lenguaje oral, lectura, escritura, valores y normas sociales.

Estos aprendizajes son difíciles, ya que se obtienen de la gente que rodea al niño. Estas relaciones con los adultos se consideran como un proceso muy importante, dependiendo de la calidad con la que se otorguen los conocimientos sociales, pues implican la forma como aprende el niño. Piaget critica la coacción que utiliza el adulto con el infante comprometiéndolo a que coopere y se comporte como él desea, compensándolo o reprimiéndolo.

La cooperación social, para Piaget, "debe ser voluntaria,

surge de un impulso interno, de algo que interese al niño" (20). Desarrolla así su autonomía en la cooperación, con seguridad en la participación que realiza, se desenvuelve con sinceridad y convicción. Favorece el contexto de relaciones humanas. Logra sentimientos de confianza. Construye una base emocional que posibilita su desarrollo integral.

(20) Jean Piaget, op. cit, p. 19.

2.5 PSICOLINGUISTICA

El estudio psicológico de los hechos lingüísticos es muy reciente. Surge en los 60, para designar un conjunto de estudios que pretendían apoyar desde la experimentación psicológica las ideas de N. Chomsky sobre la generación y transformación de las frases. Esta disciplina fue ampliándose progresivamente al estudio de las producciones y la comprensión de los mensajes lingüísticos y, más en general, a la relación entre lenguaje y pensamiento.

Se ocupa también, cada vez con más insistencia, de la génesis y el desarrollo del lenguaje en el niño como medio para aclarar la realidad, con respecto al significado de las palabras (semántica) como la relación de las palabras dentro de la oración o enunciado (sintaxis), en relación con la personalidad y diferencias individuales. Hoy en día puede hablarse de esta disciplina, como de una ciencia propia de estudio sustantivo, que provoca interés en los psicólogos del conductismo radical y de la psicología cognitiva.

El lenguaje humano transmite significaciones de naturaleza general, aparece como un vehículo de pensamiento. Esto ha planteado, el intento de explicar toda la conducta verbal mediante unos procesos de aprendizaje. Ha sido un acicate para desarrollos posteriores. "El lenguaje, una vez adquirido por un ambiente, contribuye a realizar infinitas producciones nuevas, cuyos

contenidos son más o menos originales, pero cuya estructura está dentro del sistema de reglas propio de cada lengua". (21)

Esta relación de pensamiento y lenguaje se ha manifestado en diferentes hipótesis explicativas, en lingüistas y psicólogos. Considero algunas que sustentan este trabajo.

Sapir ha escrito que cada lengua supone un modo peculiar de ordenar y categorizar el mundo, y con ello una manera peculiar de pensar. (22)

Vigotsky definió la diferencia entre ambos procesos, si bien en cierto momento los dos convergerían haciendo posible un lenguaje conceptual propiamente humano. Considera que "adquirido el lenguaje en relación con otras personas, acabaría el niño por utilizarlo para dirigir su propia conducta" (23), en un proceso de interiorización de los signos; de este modo, una realidad social como son dichos signos, se convierten en un instrumento de conocimiento de la propia experiencia.

J. Piaget da prioridad al pensamiento, que se iniciaría en la acción sensorio-motriz del niño todavía sin habla. Apartados

(21) Diccionario de las ciencias de la educación. "Lenguaje", p. 855.

(22) Diccionario de las ciencias de la educación. "Lenguaje", p. 856.

(23) Diccionario de las ciencias de la educación. "Lenguaje", p. 856.

en posiciones extremas, bajo esta concepción, algunos teóricos consideran que si bien puede haber formas de pensamiento sin lenguaje, también hay formas lingüísticas que no responden adecuadamente al pensamiento que intenta transmitir.

El lenguaje, por su interrelación con el conocimiento y su vinculación a los aspectos biológicos y sociales, ocupa un lugar central y privilegiado para la comprensión de la realidad del hombre.

Montserrat Moreno considera que el nacimiento de la psicolinguística obedece sin duda a la necesidad de ampliar puntos de mira tanto de lingüistas como de psicólogos, para esclarecer la relación del lenguaje y pensamiento. Comenta que otras disciplinas como "pedagogía operatoria", pueden aportar ideas referidas a este hecho tan complejo como el lenguaje. Advierte que gracias a tan ricas aportaciones de experimentos elaborados con animales, contribuye a observar el lenguaje desde un punto de vista evolutivo que impide realizar cortes rígidos en las diferentes etapas de esta evolución.

Sin pretender hipotetizar sobre esta relación, juzga más conveniente intentar establecer puntos comunes "en la evolución del pensamiento infantil y la humanidad a través de la historia de

sus conocimientos científicos, sin reducir el uno al otro" (24), ya que sólo pretende una aproximación para comprender mejor aquello en lo que se diferencian.

Estima el pensamiento del niño, en general, como un sujeto que evoluciona progresivamente, que va adquiriendo cada vez grados mayores de complejidad funcional. La manifestación de este pensamiento a través del lenguaje no escapa a una evolución progresiva. Tomando como puntos de vista importantes las "capacidades creadoras y que estas se someten a las normas establecidas socialmente". (25)

Esta autora coloca en un amplio paréntesis la construcción creativa del aprendizaje de la lengua tanto oral como escrita, opinando que si "el lenguaje está construido con anterioridad al niño, es precisamente por esto que el niño debe recrearlo" (26), reinventarlo; porque si no existiera antes, le sería muy difícil hacerlo o quizás imposible, sugiere que es necesario encontrar equilibrios en los métodos de enseñanza tradicionales de la lecto-escritura, que dejan muy poca iniciativa al niño. Advierte que el niño necesita tomar conciencia de las relaciones existentes entre las palabras que utiliza y los signos de la escritura

(24) Montserrat Moreno, en la matemática en la escuela I, Antología "Lenguaje y pensamiento", p. 32.

(25) Idem.

(26) Ibid, p. 33.

para dominar la técnica del lenguaje escrito, y toda toma de conciencia es una creación del pensamiento. Estas creaciones se sugitarán cuando el niño descubre que puede expresar por escrito no sólo lo que piensa, habla, siente, imagina, ya que un mismo suceso puede expresarse en diferentes lenguajes, enfatizando que en ningún caso conseguirá traducir lo que pasa en la realidad sino lo que ocurre en su pensamiento, considerando difícil poder expresar lo que no podemos decir.

Establece Montserrat Moreno una diferencia en su conceptualización, "entre decir y repetir", porque decir es traducir lo que pensamos y repetir no muestra relación del lenguaje con el pensamiento.

Desde este enfoque psicogenético Montserrat Moreno enfatiza el papel del lenguaje en el desarrollo de estructuras cognoscitivistas. Esta fundamentación es compartida por Joan Fortuny y Aurora Leal, considerando que la correcta utilización de palabras supone la estructuración de una serie de operaciones lógicas, de lo cual se desprende su concepción constructivista del conocimiento, otorgando al lenguaje importancia en el desarrollo de las estructuras del pensamiento y la repercusión de la transmisión verbalista del conocimiento en el desarrollo del pensamiento. Estos autores determinan "que uno de los aspectos fundamentales del len

guaje es su relación con las estructuras del pensamiento". (27) A través de sus investigaciones ideográficas con sujetos de distintas edades, exploraron el concepto del objeto, exigiendo estudiar las relaciones entre una clase constituida y su denominación verbal, enfatizando que el hecho de que los niños utilicen un sustantivo determinado puede suponer que el concepto del mismo está ya adquirido. Estima que la "comprensión y la utilización correcta de las palabras supone una estructuración de una serie de operaciones lógicas, que de ningún modo se transmiten de inmediato en el momento de enseñar una palabra nueva" (28), sino que esta estructuración se apoya en las operaciones mentales del sujeto: operaciones que son favorecidas a la vez por el lenguaje y la actividad del individuo.

Estos autores pretendían demostrar teóricamente que una misma palabra evoca significados diferentes en función de la estructura mental del sujeto que interpreta y organiza la realidad que lo rodea.

Proponen Fortuny y Leal, iniciar una polémica de las repercusiones psicopedagógicas que se derivan los diagnósticos de las capacidades de los niños con dificultades escolares y aprendizajes del área del lenguaje en la escuela.

(27) Joan Fortuny y Aurora Leal, en la matemática en la escuela, I. Antología. "Lenguaje y realidad", p. 35.

(28) Joan Fortuny y Aurora Leal, op. cit, p. 36.

Los trabajos realizados por los autores dan la oportunidad de observar de manera más real el significado que los niños otorgan a las palabras que utilizan y por lo tanto el concepto que él posee de las palabras.

Opinan que la "adquisición de las palabras con un significado real es una construcción por parte del sujeto, a partir de una construcción con la realidad, y el apoyo de otros conceptos surgidos de experiencias anteriores". (29) El lenguaje y su significado depende del contexto social en que se desenvuelva el niño.

Concluyen los autores que el lenguaje no debe valorarse como algo fluido y brillante, sino que se utilice como herramienta eficaz con la que el niño podrá expresar sus opiniones y argumentar sobre realidades comprobadas por él mismo.

(29) Ibid, p. 42.

2.6 LA LECTO-ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR

La actividad del aprendizaje de la lecto-escritura se ha discutido constantemente tanto en las corrientes pedagógicas como en la sociedad. Alguien se ha tomado la libertad de decidir cuál es el momento preciso para que el niño adquiera este aprendizaje.

Hay quienes comentan que este aprendizaje corresponde a la escuela primaria y otros que debe iniciarse en las instituciones preescolares. La primera versión argumenta que se requiere de cierta "madurez" sensoriomotriz. La primaria escogerá un método que crea pertinente y procurará que en un año se aprenda a leer y escribir.

La segunda apoyaría a iniciar en preescolar la ejercitación de identificar y dibujar letras por medio de la copia, elaboración de planas y deletreos de letras sin sentido para él, para enseñarlo a leer y escribir.

Tales concepciones tendrían estas consecuencias: "ignorar la actividad cognitiva en el niño y los procesos que lo guíen al descubrimiento del sistema alfabético de la lengua escrita en el intercambio con el medio ambiente alfabetizador". (30)

(30) S.E.P. Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar, p. 18.

Desde esta perspectiva problematizadora que plantea la guía didáctica para el desarrollo del lenguaje oral y escrito preescolar, propone otro enfoque, basándose en los aportes de varios investigadores sobre este tema, los cuales consideran que este proceso de conocimiento surgirá espontáneamente cuando el niño tenga la necesidad de comprender los signos gráficos que lo rodean, manifestándose conforme al proceso de desarrollo de cada individuo y las oportunidades de estímulo con los que interactúa dentro de un ambiente alfabetizador.

Dentro de la teoría de Jean Piaget (psicogenética), donde concibe que el aprendizaje de la lengua escrita no "depende de que el niño posea una serie de habilidades perceptivas motrices, ni la adecuación de un método, sino que implica la construcción de un sistema de representación que el niño elabora en su interacción con la lengua escrita". (31)

Esta opinión hace comprender que el aprendizaje no se adquiere por mera transmisión o por explicación, sino por la actividad del niño sobre objetos de conocimiento en lo físico, afectivo o social que constituyen su contexto social.

En este aprendizaje intervienen algunos factores: la madura-

(31) S.E.P. Guía didáctica, op. cit, p. 19.

ción, la experiencia, la transmisión social y el proceso del equilibrio. Con este concepto que manifiesta la guía de desarrollo de la lecto-escritura intuiremos que un sujeto activo es el que compara, ordena, formula hipótesis, replantea su pensamiento. Al conocer y analizar esta nueva dirección el sistema preescolar reconoce que el proceso del pensamiento y desarrollo del lenguaje oral y escrito se aborda a partir de las experiencias de conocimiento y las situaciones de participación, directas y significativas, dentro de este proceso, para que el niño posea conocimientos previos del lenguaje oral y escrito, ya que todo conocimiento procede de aprendizajes anteriores.

Las instituciones preescolares favorecerán situaciones que permitan al niño ampliar la construcción del lenguaje oral y escrito en un ambiente alfabetizador y de experiencias nuevas, importantes a futuro en la enseñanza-aprendizaje de las actitudes y usos convencionales de la lengua oral y escrita en el continuo nivel educativo.

Este proceso de lecto-escritura está vinculado con el proceso de desarrollo del pensamiento representativo, con la aparición de la función simbólica, capacidad para representar lo que ve, escucha y piensa con signos muy diferentes a los convencionales pero que advierten su propia realidad.

La relación de la representación con el lenguaje, recorre un camino conforme al crecimiento fisiológico, comunicándose por la

emisión de sonidos. Después estos balbuceos empiezan a parecer palabras que se usan en su ambiente familiar, aumentando a combinar dos palabras utilizándolas para ubicar, negar, preguntar. Estas combinaciones advierten ciertas reglas de comunicación, pues se acompañan de una palabra fundamental con otra.

Esta capacidad lingüística propicia desarrollar un mejor vocabulario y entender frases nuevas que escuchen. Esta acción comunicativa del niño presenta "errores" de construcción al regularizar verbos, generaliza plurales (cafeses, pieses).

La representación del lenguaje escrito es el aspecto más arduo en su adquisición, por tener un alto grado de convencionalidad. Esta adquisición requiere estructuras mentales más elaboradas por los niños. Para apropiarse del acto de lectura y escritura recorren un camino largo y paulatino. Las acciones de leer y escribir son procesos muy ligados pero su desarrollo plantea en su adquisición mecanismos y estrategias muy distintas. Porque escribir es un acto creativo que tiene como finalidad comunicar ideas, proceso cognitivo que pasará del símbolo (dibujo) al signo (grafía). Yetta Goodman, en sus investigaciones en niños muy pequeños, advierte que "el escritor principiante tiene que hallar los propósitos funcionales para la escritura, la organización o la forma del sistema escrito, y las maneras en que todos estos se

unen y relacionan con el significado y el lenguaje oral". (32)

Este descubrimiento hace que ocurran en el niño una serie de muchas hipótesis hasta que decide cuál es la más apropiada para este acto social, aprendiendo cuáles principios de conocimiento son más significativos.

Para que el infante establezca diferencias en las relaciones de la lecto-escritura, es necesario que el niño observe acontecimientos de lectura y escritura, en su propio contexto social. La lectura es un acto inteligente que da un significado verbal a los signos. El niño imita leer y logra poco a poco anticipar en el texto, con base en soportes de imagen, dan una función del texto, relaciona la acción de la imagen con lo escrito en la búsqueda de un significado.

Estas formas de escritura y lectura han sido exploradas por Emilia Ferreiro, en diferentes contextos sociales en niños de edad preescolar. Estas investigaciones la llevaron a conceptualizar los diferentes tipos en la lecto-escritura, procesos que anteceden a las escrituras convencionales, ya que éstas son de los procesos menos estudiados y tomados en cuenta para la adquisición

(32) Yetta Goodman, en nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños", p. 125.

formal de la lecto-escritura en el seno familiar y escolar. Visualiza en estos tipos de escrituras características propias del proceso de lectura y escritura que se presentan en el niño. Estos tipos de escritura comienzan cuando el niño, en sus producciones, marca dibujos como sinónimo de escritura, dibujo y grafía en un mismo espacio compartido, dan un significado diferente a cada uno; dependiendo del dibujo, elabora garabatos o pseudolettras sin un control de cantidad, teniendo como límite el espacio ofrecido para escribir; progresa en su noción espacial se observa una linealidad unigráfica, donde logra una correspondencia de palabra a una sola grafía. Controla la cantidad, toma conciencia de ciertos criterios convencionales.

Limita sus producciones gráficas exigiendo de 3, 4 ó 5 grafías para poderse leer o dar significado, con un repertorio de grafías fijas y en cierto acomodo, cantidad constante con repertorio variado. Esto obedece cuando tiene más amplio su conocimiento de grafías y las intercambia en la estructuración de sus producciones diferenciando así sus significados, cantidad variable con repertorio fijo. Aquí aumenta la cantidad de grafías, conforme al referente del objeto con las mismas grafías, pero cuida la variedad interna y no repite la misma escritura; se hacen presentes los principios de escritura alfabética; precede lo silábico sin valor sonoro, se otorga cuando el niño comienza a hacer recortes en la emisión, al leer la palabra que ha escrito. Comienza así a trabajar con las partes de su escrito y su correspondencia ya no es global como en los casos anteriores, sino de partes a

partes. Esta correspondencia no es sistemática ni exhaustiva, ya que el niño deja grafías sin correspondencia, se brinca otras o repite las partes sonoras de la emisión, en un intento por hacer correspondencia con todas las grafías con valor sonoro. En este nivel, la correspondencia es exhaustiva y hay un avance en la sistematización. El niño intenta hacer corresponder todas las grafías a los recortes de su emisión, mostrando un avance en la sistematización, ya que no repite sílabas o fonemas al señalar distintas letras; el ajuste a la cantidad de grafías escritas lleva a efectuar diferentes cortes en la emisión, pero por lo regular se comienza con un recorte silábico en todas las escrituras.

Esta escritura se emplea cuando los niños realizan su escritura partiendo de la hipótesis de cantidad mínima de grafías, en tanto que otros realizan un análisis explícito antes de escribir la palabra. En ambos casos el recorte silábico alfabético, se ajusta finalmente al criterio de cantidad de grafías. El conflicto de cantidad de grafías se presenta con mayor frecuencia en la escritura de palabras bisílabas que en las trisílabas; se efectúan más recortes fonéticos en las bisílabas que en las trisílabas, aun cuando no emplean el valor sonoro de las letras que escriben; hacen correspondencia a cada una de ellas, un recorte silábico fonético de la palabra; se esfuerzan por efectuar un recorte fonético en la emisión que se ajuste a la cantidad de grafías.

Cuando el niño realiza un análisis explícito, antes de escribir, elabora una hipótesis silábica, según la cual cada letra es-

crita "vale" por una sílaba de la palabra. Esto no significa que las letras tengan un valor sonoro estable, pero es un avance en la búsqueda de una correspondencia término a término, entre las partes de la palabra hablada y las partes de la palabra escrita, que por primera vez resulta exhaustiva. Todas las letras son interpretadas y, sistemáticamente, a cada letra corresponde una sílaba diferente.

Esta hipótesis silábica permite al niño anticipar cuantas grafías son necesarias para escribir la palabra: cuenta las sílabas, sabiendo que a cada una le corresponde una letra; sin embargo, se sigue presentando el conflicto de la exigencia de la cantidad mínima de grafías en palabras bisílabas en el curso del trabajo de la escritura; encuentra la solución al escribir más grafías que sílabas, las deja sin interpretar.

Con valor sonoro: En este tipo de escritura de grafías, la escritura varía ligera pero sistemáticamente entre la escritura de bisílabas y la de trisílabas; pero, a diferencia del grupo anterior, en este caso la cantidad aumenta para las palabras trisílabas y disminuye en las bisílabas. Esto se debe en parte al conocimiento que tienen del valor sonoro de las letras, que facilita el recorte de la sílaba. Estos niños hacen uso del valor sonoro de todas o algunas de las letras que emplean. Por lo general, sus escrituras van precedidas de un análisis silábico-fonético de la palabra.

La escritura alfabética se presenta cuando realizan un análisis fonético de la palabra y manejan el valor sonoro de las letras.

Estos procesos referidos por Emilia Ferreiro muestran el "estado más puro de los procesos constructivos que tiene lugar en el sujeto que intenta apropiarse de los saberes de otros en la lecto-escritura". (33)

La institución preescolar debe favorecer y facilitar estas manifestaciones de lectura y escritura por la riqueza formativa que ofrece a la adquisición futura de la lengua oral y escrita.

(33) Emilia Ferreiro, en nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura", p. 125.

2.7 METODO CLINICO

Este método es uno de los tres más importantes en la rama de la psicología, su importancia radica en la particularidad de ser ideográfico, porque estudia a un solo sujeto en forma profunda, tratando de averiguar sus particularidades y de enmarcar sus conductas en un contexto global individual.

Las técnicas que permiten el desarrollo a este método son: la observación, la entrevista y la aplicación individual de interrogatorios del cual puede extraerse información de las respuestas mismas del sujeto. Vinh-Bang comenta que el primero en dar uso a este método fue el psicólogo norteamericano (L. Winter). Sin embargo, en sus inicios el desarrollo de este método del juicio y razonamiento se formaba con materiales que lo constituían, pruebas verbales que se tomaron del test de Burt-Binet-Simon y Claparède, en los cuales se analizaban frases absurdas, seriaciones verbales, inclusiones o multiplicaciones lógicas, encaminadas a establecer diálogos más libres e indagadores. Comentaba Claparède en 1923 que la novedad estriba en no limitarse a registrar las respuestas que se da a la pregunta otorgada sino a dejar que converse libremente.

Pero Vinh-Bang en su análisis del método clínico y la investigación en la psicología del niño nos dice que Piaget al desarrollar este método introduce una modalidad en la metodología de aplicación y registro del método que él llamó crítico, porque pro

cura advertir lo que se oculta en las primeras apariencias, en una auscultación mental.

Porque da importancia a no abandonar las respuestas incomprendibles o contradictorias, acosando de cerca al pensamiento fugitivo, logrando sacar a la luz el enigma de su estructura. (Piaget, en sus libros de 1926-27). La representación del mundo en el infante muestra la opción por el método clínico cualitativo en lugar de las pruebas estandarizadas. Considera al examen clínico participativo en la experiencia, porque al ser clínico plantea hipótesis, varía las consecuencias del juego y, por último, controla las hipótesis en contacto con las reacciones provocadas por la conversación, participando también de la observación directa. Porque todo investigador clínico se permite dirigir mientras dirige, considerando todo el contexto mental en lugar de ser víctima de errores sistemáticos.

Pero la idea principal de Piaget en sus investigaciones era buscar un método apto para alcanzar las estructuras del pensamiento infantil por medio de aspectos verboconceptuales.

En un segundo período de estudio, Piaget, desde un punto de vista metodológico, se remitió a analizar las primeras "manifestaciones de la inteligencia en los esquemas sensoriomotores, las formas elementales de la representación, la imitación y pensamiento

to simbólico a través de la observación pura". (34)

Consolidó su observación en las acciones de la primera edad donde no hay conceptos verbales.

Vinh-Bang considera que, gracias a estas investigaciones de Piaget, en las observaciones y en el control experimental de las acciones, incorpora los interrogatorios verboconceptuales a niños de mayor edad, proponiendo un interrogatorio al niño sobre las cualidades que caracterizan los objetos, permitiéndole que observe y accione sobre los objetos evocando sus razones y otorgándole contra-ejemplos para conocer su razonamiento a estos nuevos interrogantes.

El interés principal de esta investigación clínica, no estriba en respuestas como sí o no, sino en rebatir el argumento que emita el sujeto estudiado e invocando distintas opiniones, extraídas del mismo sujeto estudiado, o expresiones de niños de la edad próxima a la del niño interrogado, donde el experimentador capta la actividad lógica profunda, destacando sus características de cierto estudio desarrollado por el individuo.

En este estudio, Vinh-Bang comenta y expone las etapas por

(34) Vinh-Bang, en Técnicas y recursos de investigación, II. Antología. "El método clínico y la investigación en la psicología del niño", p. 83.

las que se ha estructurado el método clínico dentro de la psicogenética, llamado también método crítico, para el estudio de los procesos de aprendizaje en los niños con trabajo experimental, incorporando tests para superar la observación pura y alcanzar las ventajas de la experimentación que permite comprobar las hipótesis planteadas de un estudio.

Jean Piaget comenta y presenta los procedimientos y técnicas para llevar a cabo investigaciones sobre la estructura y desarrollo del pensamiento infantil. Destaca que el problema y objeto de estudio determina el método a seguir, los procedimientos y técnicas para recopiar la información e interpretar los resultados de la experimentación.

Piaget otorga importancia a la observación para el desarrollo de una investigación experimental, superada por la aplicación de los tests sin caer en la rigidez y estructuración tal de las mismas, que pueda impedir la manifestación espontánea del sujeto, enfatizando la forma de aplicación de las técnicas. Los resultados obtenidos no son asumidos mecánicamente, sino que están apoyados en una teoría en donde puede realizarse una revisión permanente en cuanto a la pertinencia de las técnicas en el proceso mismo y establecer criterios para clasificar e interpretar las respuestas de los niños.

La propuesta de Piaget aborda el análisis del contenido del funcionamiento del pensar infantil. Este contenido se puede des-

cubrir o no según los niños, y según los objetos de representación consiste en un sistema de creencias íntimas. Se necesita una técnica especial para lograr descubrir un sistema de tendencias, de orientación de espíritu, de las cuales el mismo niño no ha tenido conciencia y de las que nunca ha hablado. Piaget reconoce el valor indiscutible de los tests para el diagnóstico individual de los niños. Pero en el caso preciso que contempla Piaget los rechaza; considera que no "permiten un análisis suficiente de los resultados obtenidos, ya que operan en condiciones idénticas; teniendo como resultado brutos, convenientes para la práctica pero inútiles para teorizar". (35) Advierte que la dificultad que presenta la esencia del contenido de lo que se investiga falsea la orientación espiritual del niño a quien se interroga. Propone que el único modo de evitar estas dificultades consiste en variar las preguntas, en hacer contrasugestiones y renunciar a todo cuestionario fijo; evitar el mito y prever la fabulación, ya que la idea principal del método clínico no consiste en conseguir que haya una respuesta, sino en hacer hablar libremente y en descubrir las tendencias espontáneas, situando estos síntomas dentro de un contexto mental.

Otro aspecto de considerable importancia es la observación pura. Toda investigación sobre el pensamiento infantil debe par-

(35) Jean Piaget y colaboradores, en Técnicas y recursos de investigación II. Antología, "Los problemas y los métodos", p. 92.

tir de la observación y regresar a la observación y comprobar las experiencias que esta observación haya podido inspirar. Esta observación primaria nos ofrece una fuente de documentos de importancia, como el estudio de las preguntas espontáneas de los niños, ya que el análisis detallado del contenido de las preguntas revela sus intereses en las diferentes edades.

Piaget estima que el estudio de la forma misma de las preguntas advierte la solución implícita que se dan los niños, ya que toda pregunta contiene su solución por la forma como se plantea. Para Piaget, la observación pura presenta obstáculos que limitan forzosamente su uso, al contener ciertos inconvenientes sistemáticos. Expone dos, principalmente.

En primer término, "el egocentrismo intelectual del niño constituye un serio obstáculo para quien desee conocerlo por pura observación, sin preguntar de ningún modo al niño observado".

(36)

El segundo inconveniente sistemático de la observación pura se refiere a "la dificultad de discernir en el niño el juego de la creencia". (37) Importa a toda costa rebasar el método de la observación pura y no caer en los inconvenientes del test y se al

(36) Jean Piaget, op. cit, p. 94.

(37) Idem.

canzarán las ventajas de la experimentación.

Piaget reúne los recursos del test y de la observación directa, evita errores sistemáticos, a través del método clínico que utilizan los psiquiatras empleado como medio de diagnóstico, al que llamó método crítico dentro de la psicología del niño.

El examen clínico o crítico participa de la experiencia en el sentido de que el investigador se plantea problemas, formula hipótesis, hace variar las condiciones que entran en juego y, finalmente, comprueba una de sus hipótesis al contacto de las reacciones provocadas por la conversación. Este examen clínico participa de la observación directa, en el sentido de que, el buen clínico dirigiendo se deja dirigir, y tiene en cuenta todo el contexto mental.

El buen experimentador debe saber observar, es decir, dejar hablar al niño, no agotar nada, no desviar nada y, al mismo tiempo, saber buscar algo preciso, tener en todo instante alguna hipótesis de trabajo, alguna teoría, justa o falsa que comprobar y otorgar adecuadamente su interpretación a las respuestas de los niños, y evitar el valor máximo y el valor mínimo, esto es, cuando se toman las respuestas como ley, y no se concede crédito a las respuestas de los interrogatorios.

Conforme al método crítico desarrollado, se distinguen "cinco tipos de reacción observable en el examen clínico, consideran-

do como primera regla, para emprender una investigación, sobre las explicaciones de los niños, es partir de alguna pregunta espontánea formulada por niños de la misma edad, y buscar una contraprueba al estudiar las preguntas espontáneas de los niños".

(38)

Los cinco tipos de reacciones son los siguientes:

1. Importaquismo, cuando la pregunta planteada disgusta al niño de manera general, y no provoca ningún trabajo de adaptación en él; contesta no importa qué y no importa cómo, sin tratar de distraerse o de construir un mito.

2. Fabulación, es cuando el niño, sin reflexionar, responde a la pregunta inventando una historia en la que no cree, o en la que cree por simple impulso verbal.

3. Sugerida, se presenta cuando el niño se esfuerza por contestar a la pregunta, pero ésta es sugestiva, o el niño trata simplemente de responder al examinador, sin recurrir a su propia reflexión, debido al hecho de ser formuladas las preguntas en series sugestivas.

4. Disparada, si el niño contesta con reflexión trayendo la respuesta de su propio fondo, sin sugestión, si la pregunta es

(38) Jean Piaget, op. cit, p. 96.

nueva para él. La creencia disparada está influenciada necesariamente por el interrogatorio, ya que la forma misma como es planteada y presentada al niño la pregunta le fuerza a razonar en una cierta dirección a sistematizar su saber de una manera determinada, pero es no obstante, un producto original del pensamiento del niño, ya que ni el razonamiento realizado por éste para contestar a la pregunta, ni el conjunto de los conocimientos anteriores que utiliza durante su reflexión son influenciados directamente por el experimentador. La creencia disparada no es pues, ni propiamente espontánea ni propiamente sugerida: es el producto de un razonamiento verificado ante una petición (conocimientos del niño, imágenes mentales, esquemas motores, preelaces sincréticos) y de instrumentos lógicos (estructuras del razonamiento, orientaciones de espíritu, hábitos intelectuales) originales.

5. Espontánea, es cuando el niño no tiene necesidad de razonar para contestar la pregunta, sino que puede dar con presteza una respuesta formulada o formulable. Existe, pues, creencia espontánea cuando la pregunta es fruto de una reflexión anterior y original. Es preciso considerar que las creencias espontáneas, es decir, anteriores al interrogatorio, son las más interesantes. Las disparadas instruyen en la medida en que permiten descubrir la orientación del espíritu del niño. La fabulación puede dar algunas indicaciones, sobre todo negativas, a condición de ser interpretadas con la prudencia necesaria. Y eliminar severamente las sugeridas y el no importaquismo, porque sólo testimonia la incomprensión del sujeto examinado.

Dentro de este análisis, el autor presenta también reglas y criterios que permiten el diagnóstico de los tipos presentados de reacción. Piaget sugiere tres criterios para el diagnóstico de las creencias sugeridas e importaquismo: 1. Basta con una contrasugestión, no inmediatamente, pero un poco diferida, para quebrantarlas. 2. Después debe proseguirse el interrogatorio en profundidad, continuando con dos reglas suplementarias. 3. Verificar si tienen o no raíces sólidas, después multiplicar los interrogatorios variando el enunciado de las preguntas. De este modo, la sugestión es susceptible de ser evitada a fuerza de paciencia y de análisis.

Para reconocer los criterios de fabulación, dos de las tres reglas presentadas contribuyen para distinguirla. Por una parte, la contrasugestión no elimina la respuesta fabulada, porque el fabulador lucha con el contradictor. La fabulación se distingue con dificultad en un individuo aislado y el único medio para identificarla es multiplicar los interrogatorios. Si se dispone de un gran número de sujetos, esta respuesta se distingue, entonces, de las creencias disparadas y de las espontáneas por medio de los tres criterios siguientes: Cuando en un gran número de niños de una misma edad, se comprueba o que la respuesta imputada es muy general o que es privativa de uno o de dos niños dados, es la fabulación una invención libre e individual, ofrece un mínimo de condiciones para que todos fabulen de igual manera a la misma pregunta. Pero esto no basta para Piaget. Enfatiza que cuando se interroga a un gran número de sujetos de edades diferentes, puede

ocurrir que la respuesta imputada desaparezca de una vez y dé otra respuesta diferente. Sugiere que se repartan los niños en dos etapas, sin etapas intermedias o que, por lo contrario, la respuesta imputada desaparezca progresivamente mediante la maduración. En este caso es conveniente repartir los niños en tres etapas, dos extremas y una intermedia. En este segundo caso, las probabilidades de la fabulación se reducen más que en el primero. Supongamos que los niños tengan opiniones sistemáticas o una firme orientación de espíritu, y las respuestas sufran un revés a estas opiniones, la revelación no será instantánea sino progresiva. El tercer criterio llega a la respuesta justa. Es necesario observar que las representaciones primitivas se adhieren aún a las mismas primeras respuestas justas, porque se distinguen tres etapas en un proceso dado, de las cuales una de ellas es intermedia. El tipo de respuesta de la primera etapa debe sentirse, no solamente durante la segunda, sino hasta comienzos de la tercera. En conclusión, es relativamente fácil distinguir las creencias propias de la fabulación.

Piaget considera que es difícil advertir la única dificultad real que encontró en la aplicación del método clínico, distinguir la diferencia de creencia espontánea de las disparadas. Las dos creencias resisten la contra sugestión, muestran raíces profundas en el pensamiento del sujeto examinado. Presentan una generalidad en niños de una misma edad. Persisten varios años y decrecen progresivamente en vez de ceder terreno bruscamente y se fusionan con las primeras respuestas justas, es decir, con las respuestas

debidas a la presión del medio ambiente adulto.

El único medio de distinguirse el punto de partida de lo espontáneo y de lo disparado consiste en recurrir a la observación pura siendo auxiliar, pero su empleo es muy restringido considerando a estas creencias como tendencias implicadas en la orientación de espíritu del niño mucho más que tendencias implicadas en la orientación de espíritu del niño mucho más que tendencias y discutidas son "actitudes" subconcientes, surgiendo una nueva incógnita en el análisis del pensamiento ¿qué realiza para distinguir la creencia o la tendencia espontánea?, pero esta pregunta no corresponde a las reglas de diagnóstico, sino a reglas destinadas a la interpretación de los resultados. Y la regla primera que debemos observar es la orientación de espíritu que así se descubre, a través del siguiente principio. La observación enseña que el niño es poco sistemático, poco coherente, poco deductivo, en general, extraño a la necesidad de evitar las contradicciones, yuxtaponiendo las afirmaciones, en lugar de sintetizarlas, y contentándose con esquemas sincréticos, en lugar de impulsar el análisis de los elementos.

Para deducir la orientación de espíritu que revela una creencia "disparada", el principio estriba en desnudar esta creencia de todo elemento sistemática.

Y para esto es necesario primero eliminar la influencia de la pregunta planteada, es decir, quitar a la respuesta dada por

el niño su carácter de respuesta; por último, es también necesario despejar las respuestas de su elemento verbal.

En resumen, el principio de la interpretación de las respuestas "disparadas", y en parte hasta de las espontáneas, consiste en considerar estas respuestas como síntomas más que como realidades. Con estas consideraciones, Piaget pregunta ¿dónde detenernos en este trabajo de reducción crítica?

Comenta lo que a la observación le concierne decir. "Basta examinar un gran número de preguntas de niños y confrontar las respuestas obtenidas por examen clínico con estas preguntas espontáneas, para ver hasta qué punto tal orientación de espíritu corresponde a cuestiones sistemáticamente planteadas". (39)

Piaget insiste: ¿cómo separar, en los resultados de los interrogatorios, lo que será original del niño de lo que pertenezca a las influencias adultas anteriores? Comenta que hay cuestiones importantes en su apreciación para ubicar las respuestas de los interrogatorios. Considera en la primera que la historia del desenvolvimiento intelectual del niño es, en gran parte, el de la socialización progresiva de un pensamiento individual, primero porque el pensamiento del niño es refractario a la adaptación so-

(39) Jean Piaget, op. cit, p. 105.

cial; segundo, porque después es más penetrado por las influencias adultas del ambiente. Insiste en dos aspectos del contenido del pensamiento infantil: por una parte de influencia adulta y otra de reacción original del niño, bajo tres términos: el contexto social al que se adapta el niño, el pensamiento del niño, el pensamiento de la sociedad adulta que influyen sobre este pensamiento.

El autor prosigue con el análisis de distinguir en el infante las creencias que atestiguan una reacción original de él.

Piaget comparte el punto de Stern, el cual considera mucho más original en el niño el "pensamiento, que el lenguaje". Stern opina que el niño, en su lenguaje, se limita a copiar en todo al adulto y que esta copia contiene elementos de espontaneidad. Augura que no todo es copiado, sino que los niños seleccionan ciertos rasgos, conforme a su pensamiento infantil. Lo copiado es deformado y vuelto a crear.

A través del análisis de Stern, Piaget se refiere a un principio que consiste en considerar al niño, no como un ser de pura imitación, sino como un organismo que asimila las cosas, la cifra, las digiere, según su estructura propia. De este modo, aun lo que está influenciado por el adulto puede ser original.

Es conveniente entender que de las imitaciones o reproducciones se derivan creencias y no es más que la réplica pasiva de una

conversación oída. En la medida que los niños evolucionan aumenta su comprensión del adulto.

CAPITULO III

METODOLOGIA

3.1 MARCO CONTEXTUAL

Para comprender los procesos de adquisición de la lecto-escritura socialmente constituida, en esta investigación se tomó como muestra al grupo de tercero "C", perteneciente al jardín de niños "DHENI", del sistema educativo federal de la zona 072, sector 005, ubicado en la localidad de Las Juntas, municipio de Tlaquepaque, Jal.

Esta muestra elegida consta de veintisiete niños, integrados por diecisiete varones y diez mujeres, con cinco años de edad, con escasas experiencias de conocimiento social y cursando su único grado de educación preescolar, en turno matutino.

Viven en condiciones promiscuas, poco sanitarias, no favorables. Son hijos de familia con escasa o nula escolaridad de los padres, elevado índice de analfabetismo, inestabilidad en el empleo, escasos recursos materiales y económicos, pocas ocasiones de disponer de material de lectura y escritura, de tener informantes y de participar de actos sociales de utilización de la lengua oral y escrita.

3.2 DESCRIPCIÓN DE ASPECTOS A INVESTIGAR

El objetivo de la investigación es explorar las ideas y creencias de los niños de edad preescolar sobre el sistema de escritura y la vinculación al acto de lecto-escritura antes de asistir a la primaria.

Los aspectos y situaciones de estudio que emplearon, se tomaron de la investigación "El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura", bajo la Dirección General de Educación Especial, por Emilia Fereiro y Margarita Gómez Palacio.

3.2.1 El primer aspecto a indagar fue LAS DISTINCIONES POSIBLES FRENTE A UN LIBRO. Se desglosaron las siguientes situaciones.

3.2.2 Areas de lectura.

3.2.3 Predicción del contenido del texto.

3.2.4 Denominación dada a letras y números integrados en un texto.

3.2.5 Orientación de la lectura.

3.2.6 Acto de Lectura.

3.2.7 Transmisión de la lectura.

3.2.2 AREAS DE LECTURA.

Para los adultos alfabetizados es bien conocida la actividad que se puede desarrollar frente a un libro y esa es la acción de leerlo y diferencia la acción de hojearlo o mirarlo, ¿Pero cuál será la función que otorgue el niño preescolar a un libro? ¿Considera que todos son para leerse? Y si es así, ¿en cuáles partes de un libro son para leerse?

El propósito de indagación, en este aspecto, es conocer qué función otorga el niño a las áreas de lectura de un libro con puras grafías y un cuento, considerando desde la clasificación verbal a cada material impreso, la función específica del texto y la relación entre imagen y texto para realizar el acto de lectura.

El material que se utilizó fue un libro de texto con puras grafías y numeración en la página para conocer las áreas de lectura y un cuento que reuniera imagen, texto y hojas numeradas, para conocer la imagen-texto en la relación áreas de lectura y el acto de lectura.

Técnicas de interrogatorio

Particularmente estas acciones serían de la manera más natural posible, y las distintas preguntas se intercalaban según como

se desarrollara el diálogo. Para facilitar la comprensión del modo de proceder a interrogar a los niños, presento extractos de protocolo de las áreas de investigación y la forma como se aplicó.

Distinciones posibles frente a un libro

Para las áreas de lectura, se comenzó la entrevista con los niños centrándonos en un libro y un cuento, proponiéndole que lo viéramos juntos. Estos instrumentos tienen dos columnas por página, con caracteres de imprenta, números en los pies de página, algunos dibujos de letras dentro de ellos, para analizar las cuatro áreas de este aspecto.

Áreas de lectura

¿Para qué sirve esto? (libro)	Para leer.
¿Por qué se puede leer?	Hay letras
¿En dónde se puede leer?	Aquí (texto)
¿Qué crees que diga?	No sé
¿Por qué no sabes?	No me enseña mi mamá
¿Si yo quisiera leer, por dónde lo haría?	
Aquí (dibujo) o acá (texto)	Por aquí (texto)

3.2.3 PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO.

Para analizar ¿qué piensa que se lee aquí?, se considerarán informaciones de las que el niño puede hacer uso: la primera, el conocimiento que tenga del libro de cuento y la información visual que le otorgue la imagen. La función principal es si relaciona la imagen con el texto último en función del contenido de la imagen; y si su predicción es en forma narrativa por la naturaleza del objeto conocido (cuento). Para conocer la predicción del contenido del texto se analizará en forma global, que se refiera a algunas páginas del cuento. No es un estudio detallado de la influencia de la predicción en la lectura, sino una primera aproximación al tema.

Otra de las preguntas que se formuló a los niños fue la siguiente: ¿Qué piensas que pueda leerse aquí?, enfrentándolo a un libro con puras grafías, cuento con imagen y texto y el dibujo de un objeto con un enunciado abajo.

Se invitó a revisar el material, dando la libertad a escoger el primero que él quiera.

- Puedes tomar el que tú quieras ver Este (cuento).
primero.
- ¿Cuál es? El cuento.
- ¿Lo vemos? Sí, (procediendo a hojear
lo).

- ¿Qué piensas que pueda leerse? Conejos, casas, árboles.
- ¿En dónde dice eso?
Aquí (dibujo) o acá (texto) Pues aquí (texto).
- ¿Acá se puede leer? (dibujo) No, eso es para ver.
- Se le pide que describa el dibujo. Casa, conejos.
- Señala lo que se puede leer. Texto.
- ¿Acá se puede leer? (dibujo). No.
- ¿Por qué no? No hay letras.
- ¿Dónde podemos ver para saber de
qué se trata el cuento? Aquí, señala el dibujo.
- Bien ¿revisamos otro? Este (libro).
- ¿Qué es? Un libro.
- ¿Se puede leer? Sí.
- ¿Por qué? Hay letras
- ¿Qué piensas que pueda leerse? Cosas.
- ¿Cuáles cosas? No sé.
- ¿Por qué no sabes? Tengo 5 años.
- ¿Podemos revisar éste?
(dibujo con un enunciado).
Una casa.
- ¿Hay algo que se pueda leer aquí? Sí.
- ¿En dónde? En las letras.
- ¿Qué piensas que pueda leerse? Casa, ventana, puerta.

3.2.4 DENOMINACION DADA A LETRAS Y NUMEROS INTEGRADOS EN TEXTO.

Los textos impresos no sólo presentan letras. El libro de cuentos que se utilizó para este aspecto tomó la característica de que incluyeran números. Estos últimos se encuentran principalmente en la numeración de las páginas.

El interés se centró en la siguiente pregunta: ¿A partir de qué momento el niño es capaz de emplear denominaciones diferentes a estas dos clases de elementos gráficos? Estos signos están dentro de un libro y su función será la misma para leer.

Denominación dada a letras y números.

En el mismo cuento se exploró la ilustración que dentro del dibujo mezclara letras y números así como los pies de página.

- ¿Qué crees que sea esto? (ca239) Letras.
- ¿Crees que se pueda leer? No.
- ¿Por qué crees que no? Hay letras y números.
- ¿Para qué sirven? (números) Para aprenderlos.
- ¿Para qué los ponen aquí?
 (números de la página) Para contar.
- ¿Y aquí puedo leer? (239) No, son números.

- ¿Aquí si podemos leer? (ca)

Sí, son letras.

3.2.5 ORIENTACION DE LA LECTURA.

Una de las reglas del sistema de lecto-escritura es la dirección que se desarrolla en doble orientación de izquierda a derecha dentro de un renglón y de arriba hacia abajo, el paso de un renglón a otro y de una página a otra.

Para que el niño descubra cuál es la orientación de la lectura, tiene que haber asistido a muchos actos de lectura. Puesto que se trata de un conocimiento socialmente transmitido se pueden encontrar dos grupos: aquellos que conocen la orientación correcta y aquellos que no la conocen y que, en consecuencia, proponen cualquier cosa o dicen simplemente que no saben. La función principal de esta área de investigación es conocer las ideas definidas sobre la orientación de la lectura, aunque esas ideas no sean las convencionalmente correctas. Se toma como material de apoyo un libro con puras grafías.

Orientación de la lectura.

Para llegar a determinar cuántos y cuáles niños conocen algo sobre esta convencionalidad, antes de que la escuela primaria las presente, se plantean a los niños las siguientes preguntas, utilizando el libro de cuentos que tiene dos columnas de elementos gráficos.

- Si yo quiero empezar a leer este cuento, ¿por dónde empezaría? Aquí (texto).
- Con tu dedito dime ¿cómo debo hacer para leerlo? Así y luego acá.
- Y si ya leí esto, ahora ¿por dónde le sigo? A la vuelta, por aquí.

3.2.6 ACTO DE LECTURA.

El objetivo a indagar de este aspecto es en forma exploratoria, para conocer las concepciones de los niños sobre el acto de lectura que desarrolla el adulto. Es complementario, ya que la primera indagación es conocer el objeto (libro) y éste se refiere a la acción de leer, considerando si tal o cual es un acto de lectura. Hay varias maneras de leer (lectura silenciosa y lectura en voz alta) y varias actividades próximas pero diferentes (mirar un libro y hojearlo).

¿Qué aceptan como acción de leer y cuál rechazan? Este aspecto se apoyó en un material de carácter social. Se encontrará en el hogar mas de un libro de texto o cuento, como el periódico, ya que sería uno de los objetos escritos donde se pueda observar el acto de lectura por los adultos, antes de que ellos tengan un libro o cuento donde observen la lectura.

La técnica empleada fue la siguiente: el experimentador toma

un periódico y propone al niño que observe las acciones que realizará: Se procedió a hojear el periódico, leer en voz una noticia, leer silenciosamente una noticia.

El niño debía juzgar, en cada caso, si se trataba o no de un acto de lectura.

Cuestionamiento:

"Fíjate bien en lo que voy a hacer".

- Tú me dirás si te parece que estoy
(leyendo) leyendo o no.

Se hojeó el periódico.

- ¿Qué fue lo que hice? Das vuelta al periódico.

- Leer en voz alta.

- ¿Y ahora qué crees que hice? Leyendo.

- Lectura silenciosa.

(Fijando la mirada en un texto y
recorriendo la mirada).

- ¿Y qué fue lo que hice? Miras.

En estas tres acciones, el experimentador siempre estuvo frente al niño, para permitir mejor la observación de las acciones.

3.2.7 TRANSMISION DE LA LECTURA

Socialmente, todo hace suponer que para que el niño aprenda la lecto-escritura se integra a la escuela primaria, donde es conducido por un maestro y siguiendo un método establecido.

Pero sería pertinente conocer sus concepciones, por qué no sabe leer aún, qué es lo que hará que él aprenda a leer y lo que necesita para leer. Explorando sus creencias podrá dar datos de lo que él considere necesario para poder leer. Para lograrlo, se enfrentó a los niños a un texto que reuniera la imagen y la grafía.

Transmisión de la lectura.

En esta situación se confrontó a los niños a un libro con puras grafías, con el fin de que no interpretaran el texto conforme a la imagen y conocer cómo lograrán leer o a qué se debe este aprendizaje que aún no saben.

- | | |
|------------------------------------|------------------------|
| - ¿Qué es éste? | Un libro. |
| - ¿Qué se hace con el libro? | Se lee. |
| - ¿Por qué sabes que es para leer? | Hay letras. |
| - ¿Puedes leerlo? | No sé. |
| - ¿Por qué no sabes? | Porque estoy chiquito. |

3.3 LAS DISTINCIONES POSIBLES FRENTE A DIFERENTES EJEMPLOS DE ES CRITURA FUERA DE CONTEXTO

El propósito de conocer estas distinciones, es de saber si el niño es capaz de discriminar, dentro de un universo gráfico propuesto las grafías que permiten un acto de lectura y cuáles no. Tarjetas con grafías diferentes que presentadas fuera de contexto, permitan anticipaciones sobre su significado o su función, dan la oportunidad de ver si el niño utiliza criterios coherentes de clasificación, y estudiar nuevamente las variaciones en las de nominaciones empleadas: "letras", "números", con la consigna de poner en un lado las tarjetas que "sirven para leer" y en otro los que no "sierven para leer".

En esta ocasión, el instrumento consistió en veinte tarjetas del mismo tamaño, 3 X 6 cm, con grafías escritas en medio y todas del mismo color.

Estas tarjetas involucradas se categorizaron de la siguiente forma: grafías letras, grafías próximas a letras y números.

1. Las grafías letras constaron de 15 tarjetas divididas en 7 mayúsculas, 4 script, 4 manuscritas. Con las siguientes características:

PATO	Palabra
KWYZ	Consonantes

UIO	Vocales
RA	Sílaba
R	Una letra
AAAA	Letra repetida con las mismas características.
A a a	Letra repetida con diferentes caracteres.
4 tarjetas	con grafías Script.
Situación	Una palabra con muchas letras.
dos	Una palabra monosílaba con tres letras.
te	Una palabra monosílaba con dos letras.
\$ d m ?	Mezcla de letras con otros caracteres.
4 tarjetas	con grafías cursiva.
<i>despacio</i>	Una palabra con muchas letras
<i>pa</i>	Una sílaba de dos letras.
<i>aaaa</i>	Letras repetidas.
<i>mmmm</i>	Letras repetidas.

2. Grafías próximas a letras.

<i>O/Ah</i>	Grafías próximas a las mayúsculas de imprenta.
<i>R</i>	Grafía parecida a una letra.
<i>cyv</i>	Grafía próxima a escritura cursiva manuscrita.

3. Grafías a números.

4	Uno sólo.
193	Varios.

Se colocan las veinte tarjetas sobre la mesa, se pregunta al niño si sabe qué tienen esas tarjetas. Cualquiera que sea la denominación utilizada se otorga la siguiente consigna:

"Mira, vamos a acomodar estas tarjetas; vamos a hacer una fila con las tarjetas que tú creas que se puedan leer; si hay algunas que no se puedan leer, ¿las pones acá?".

Cuando el niño ha terminado de acomodar las tarjetas, se le pregunta lo siguiente:

- ¿Cuál es la fila de las que se puede leer?
- ¿Cuál es la fila de que no se puede leer?

Aunque se sugiere una clasificación en dos grupos, se deja libre al niño para hacer más grupos, si lo cree conveniente. Luego se le solicita una justificación verbal para cada tarjeta, cuestionando:

- ¿Por qué se pueden leer éstas?
- ¿Estas por qué no se pueden leer?

Cuando el experimentador observa que la clasificación realizada no es congruente con las justificaciones o que hay alternancia de criterios empleados, se tomarán algunos pares de tarjetas apropiadas y se pide una justificación contrastante. Por ejemplo: ¿Por qué ésta se puede leer y ésta no?

3.4 DESARROLLO DE LA ESCRITURA

Considerar que los niños comienzan a elaborar su conocimiento sobre la escritura cuando ingresan a la escuela, es creer que los niños no han tenido ninguna relación con la escritura anteriormente. Esto hace suponer que de algún modo el contexto social no le otorga relación con la escritura y realmente no es así, ya que desde pequeño hay un mundo en donde la escritura forma parte de diversas situaciones que lo rodean. Porque tanto fuera como dentro existen ejemplos de escritura, sólo es preciso ubicar algunos: anuncios, revistas, juguetes, ropa, productos con alguna inscripción, televisión, folletos, libros, etcétera. Sería ingenuo suponer que esto pase inadvertido ante un niño o sea extraño, porque el niño intenta, en la medida que puede, darle un lugar dentro de la organización que hace de todo lo que lo rodea.

Surgen interrogantes al respecto: ¿Es posible la escritura antes de que el niño comience una enseñanza sistematizada de la escritura? ¿Cuáles conocimientos el niño ha ido construyendo sobre la escritura, antes de ingresar a la escuela? Este aspecto pretende el estudio de la escritura desde un punto de vista muy diferente del de la enseñanza tradicional, porque se pretende conocer la precisión del trazo, involucrando los siguientes aspectos a indagar:

- 3.4.1 La diferenciación entre el trazo o lo que un niño identifica como "dibujo" y otro que identifica como

"escritura".

3.4.2 El modelo de escritura que utiliza.

3.4.3 Las modificaciones que se realizan al pasar de una palabra a otra.

3.4.4 La interpretación de la escritura producida (es decir su lectura posterior).

El material para esta investigación será variada. De él se observa cuál elige para escribir. Se pretende conocer cuál creen que sea el más pertinente para esta acción, (hoja de imprenta, cuaderno de hoja rayada, cuadriculada; pluma, lápiz, crayola y color).

Desarrollo de la escritura.

Escritura de palabras diferentes. Este aspecto consideraría lo siguiente: ¿Con qué elementos cuenta el niño para poder elaborar un texto?

Aún sin saber (en el sentido de tener un modelo) cómo se escribe una palabra, ¿podrá el niño anticipar la escritura de una palabra? ¿Hará diferencias entre la escritura de distintas palabras? Los criterios de cantidad mínima de grafías, cuya importancia es tan grande para decir si algo escrito se puede leer o no,

¿aparecerán también cuando el niño intenta escribir?

La técnica empleada fue la siguiente: Se pide al niño escriba, una después de la otra, las siguientes palabras:

casa, mesa, pelota, muñeca.

La consigna empleada adoptaba alguna de las siguientes formas: "escribe casa", "pon que diga casa", "¿cómo podrías escribir casa?", "pon que diga casa". Se usó "pon" en los casos en que se veía que el niño se bloqueaba al pedirle "escribe"; "pon" es más ambiguo que "escribe", pero fue comprendido como sinónimo.

Se dictó cada palabra separadamente, en un orden variable de un niño a otro, buscando siempre la mejor oportunidad.

3.4.5 Escritura del nombre propio

Este apartado pretende explorar qué importancia tienen las partes del nombre propio en relación con el total de la escritura. El interrogatorio sobre este problema partirá de una primera indagación sobre la posibilidad de si el niño sabe o no escribir su nombre. Es decir, ¿son necesarias todas las partes para que pueda "decir" el nombre o no? ¿Hay algunas partes, como la inicial, que son más importantes que otras? ¿Qué interpretación se da a una parte aislada del nombre?

La técnica para este fin. Se principió por proponer la elaboración de un dibujo cualquiera, sugiriendo que le pusieran su nombre como ellos supieran, procurando que no existieran modelos de su nombre en el salón. Si el niño decía que no sabía escribir lo, se le insistía para que lo escribiera como él pensara que se podía escribir.

Para reconocer su nombre cuando no lo supiera escribir, se le presentaron tres tarjetas con la integración de su nombre, otra con un nombre que comenzaba con su misma inicial, con otro nombre diferente al suyo, pidiéndole que señalara en cuál de esos tres creía que decía su nombre. Esto con el objeto de saber si, aun cuando no lo supiera escribir, podría tal vez reconocerlo.

Para la interpretación del nombre en partes aisladas se escribió su nombre, ocultando la parte final con una tarjeta dejando visible la primera parte.

Por ejemplo JU//.

Después se cubre la parte inicial, de igual forma: Por ejemplo: //AN.

Finalmente se deja visible una pequeña parte del nombre, ya sea la final o la inicial. Por ejemplo: J///, ///N.

Las preguntas que se hacen al niño son las siguientes:

- ¿Así (JU//) dirá "JUan"?
- ¿Y así (JU//) seguirá diciendo "Juan"?
- ¿Por qué? (tanto si la respuesta es de aceptación o de rechazo).
- ¿Crees que diga alguna otra cosa?
- ¿Qué crees que pueda decir?

3.5 CARACTERISTICAS GENERALES DEL METODO UTILIZADO

Es necesario considerar la diferencia de estudio que se realizó a diferencia a otros, destinados a evaluar la madurez de los niños para iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura. En este estudio no se aplicaron tests estandarizados, tampoco se intentó construir uno nuevo. En función de la problematización y de la hipótesis, se enfrentó a los niños en una elección de situaciones aptas para conocer las ideas o creencias de los niños preescolares, acerca del sistema de escritura y de las actividades vinculadas de leer y escribir. Las situaciones realizadas por Emilia Ferrero y Margarita Gómez Palacios sirvieron como guía para reconocer los antecedentes previos en la adquisición de la lecto-escritura en el niño preescolar.

Este estudio se caracterizó por ser transversal, interrogando a un número limitado de sujetos, a base de interrogatorios individuales de considerable duración y un desarrollo en profundidad de los mismos.

La complejidad del interrogatorio exigió que se dividiera la entrevista en dos sesiones con una duración aproximada de 25 a 35 minutos, dividida en 3 grupos, existiendo igual número de integrantes en cada grupo. Esta investigación de campo se aplicó en el jardín de niños Dheni por la tarde.

Los principios generales de la metodología que se aplicó en

las entrevistas, siguieron los lineamientos establecidos por la psicología genética. Este método, llamado "método clínico" o método de "verificación de hipótesis" exige una gran preparación por parte del experimentador; logra una conciencia precisa del objetivo a indagar para no influir al sujeto interrogado, porque a diferencia de los tests o de una situación experimental rígida, en este método no hay una lista fija de preguntas y situaciones que deben formularse siempre en el mismo orden, ya que el experimentador debe aprovechar los momentos más propicios para indagar tal o cual aspecto particular y seguir el razonamiento del niño, modificando la siguiente pregunta basada en la respuesta que otorga la entidad y buscando la razón de la respuesta, tratando de poner a prueba la hipótesis que el investigador está haciendo, ya que el interés es conocer la organización genética de las respuestas, en un modo progresivo.

CAPITULO IV

ANALISIS DE DATOS

4.1 LAS DISTINCIONES POSIBLES FRENTE A UN LIBRO

4.1.1 Areas de lectura

AREAS DE LECTURA NIÑOS	SE LEE SOLO EN TEXTO Y DIBUJO	SE LEE SOLO EN TEXTO
Arturo		X
César		X
Felipe Zepeda		X
Cristian Cruz		X
Eric		X
Angel		X
Felipe López L.		X
Andrés		X
Juan C. de la O.		X
Juan C. López G.		X
Juan C. Pineda		X
Miguel Angel		X
Manuel Milanés		X
Zaid		X
José L. Murillo		X
Juan C. López S.		X
Gabriela		X
Elizabeth		X
Joana		X
Jessica		X
Martha		X
Mónica		X
Zaira		X
Cinthia		X
Cristina		X
Nayeli		X
José L. León		X
TOTALES		27

En este cuadro se registró la idea que tienen sobre la función del libro y cuento, y cuáles son las áreas de un libro o cuento para que se pueda leer, tanto un libro como un cuento. Las 27 entidades consideran que sólo se puede leer en el texto, resultando claro que el texto no se confunde con la imagen, por-

que el texto tiene una función específica, al tener letras en los libros; se rechaza la imagen para realizar la lectura.

4.1.1.1 Relación entre imagen y texto

RELACION ENTRE IMAGEN Y TEXTO NIÑOS	RECHAZA LA IMAGEN PARA LEER	RELACIONA IMAGEN Y TEXTO PARA LEER	CONSIDERA SOLO EL TEXTO PARA LEER.
Cristina			X
Nayeli			X
Cinthia			X
Zaira		X	
Mónica			X
Martha			X
Yessica			X
Joana			X
Elizabeth			X
Gabriela			X
Juan C. López S.			X
José L. Murillo			X
Manuel Milanés			X
Miguel Angel			X
Juan C. Pineda			X
Juan C. de la O.			X
José L. León			X
Juan C. López G.			X
Andrés			X
Felipe López L.			X
Angel			X
Eric			X
Cristián Cruz			X
Felipe Zepeda		X	
César			X
Arturo			X
TOTALES		2	25

En este cuadro se describe el registro de la función específica que otorgan los niños a la imagen en relación al texto para efectuar el acto de lectura, en el libro de cuentos. Veinticinco de ellos tienen una ubicación clara de la función del texto; le dan mayor importancia que a la imagen, se apoyan en la distinción

de leer en el texto y ver lo que pasa en el dibujo. Las dos enti
dades restantes otorgan una relación de vinculación de la imagen
y texto para poderse leer, ya que la imagen es lo que permite que
las letras se lean; eso justifica que los cuentos sólo se pueden
leer si el texto está acompañado del dibujo.

4.1.2 Predicción del contenido del texto

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO A PARTIR DE LA IMAGEN. NIÑOS.	SEÑALA QUE SE LEE, EN EL TEXTO Y EN EL DIBUJO.	INTERPRETAN LOS TEXTOS DICE EL NOMBRE DEL OBJETO, O UNA ORACION RELACIONADA CON LA IMAGE, NO EMITEN COR- TES SONOROS Y OMITEN EL AR- TICULO
Arturo		x
César		x
Felipe Zepeda		No emite predicción.
Cristián Cruz		x
Angel		x
Felipe López L.		x
Andrés		x
Juan C. de la O.		x
Juan C. López G.		x
Juan C. Pineda		x
Miguel Angel		x
Manuel Milanés		No emite predicción.
Zaid		No emite predicción.
José L. Murillo		x
Juan C. López S.		x
Gabriela		x
Elizabeth		x
Joana		No emite predicción.
Yessica		x
Martha		x
Mónica		x
Zayra		x
Nayeli		x
Cristina		
Eric		x
José L. León		x
Cinthia		x
TOTALES		22

Conforme a las respuestas obtenidas, se clasificaron en cuatro grupos, considerando aquellas que se aproximan más a las anticipaciones que pueda hacer un adulto en situaciones similares es

decir, tratando de anticipar el contenido de un libro con imágenes, escrito en una lengua que no conoce. Veintidós niños realizan una predicción en base al contenido de la imagen, sin tomar en consideración las propiedades del texto, ya que el dibujo determina lo que pueda leerse dando una descripción de la imagen.

Cuatro niños no emitieron predicción; contestaron que no saben, pues no utilizaron la imagen para anticipar el contenido del texto, porque la proximidad espacial del texto y dibujo no la utilizaron como clave para develar el contenido del texto a partir de la imagen.

4.1.3 Orientación de la lectura.

DIRECCIONALIDAD	IZQUIERDA-DERECHA ARRIBA-ABAJO ↓ →	ABAJO-ARRIBA ↑ →	CONTRARIA CONVENCIO- NAL ↑ ←	ARRIBA-ABAJO HORIZONTAL AL- TERNA. ↑ ←
Cinthia	x			
Zayra	x			
Cristina	x			
Nayeli		x		
Mónica	x			
Martha	x			
Yessica	x			
Joana		x		
Elizabeth	x			
Gabriela	x			
Juan C. López		x		
José L. Murillo	x			
José L. León				
Zaid		x		x
Manuel Milanés	x			
Miguel Angel		x		
Juan C. Pineda	x			
Felipe Zepeda		x		
César		x		
Arturo	x			
Juan C. de la O	Observación: Sin alterna horizontal			x
Juan C. López		x		
Andrés	Observación: Es zurdo			x
Felipe López L	x			
Angel		x		
Cristián Cruz	x			
Eric	x			
Totales	15	9	1	2

Este cuadro presentó la distribución de las respuestas en cuatro rubros diferentes de la orientación que se prosigue en el acto de lectura. Quince niños saben cómo orientarse espacialmente dentro de un texto, convencionalmente gracias a la observación del acontecimiento de lectura que se desarrolla alrededor de

ellos (hermanos en la primaria o adultos lectores). Nueve de ellos realizan la orientación horizontal pero la vertical es inversa empezando por abajo. Un solo niño manifiesta contraria convencional con la vertical en dirección hacia arriba y alternando la dirección horizontal de derecha a izquierda. Quizás sea porque su lateralidad sea zurda.

Dos entidades manifiestan una direccionalidad con una vertical dirigida hacia arriba y alternando la horizontal de derecha a izquierda. La entidad restante manifestó una dirección muy diferente, orientándose de arriba hacia abajo sin definir la orientación horizontal.

4.1.4 Acto de lectura.

ACTO DE LECTURA NIÑOS	Lectura en voz alta		Lectura silente		Hojear	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Mónica	x			x		x
Cristina	x		x			x
Cinthia	x			x		x
Joana	x			x		x
Elizabeth	x			x		x
Martha	x			x		x
Zayra	x			x		x
Nayeli	x			x		x
Yessica	x			x		x
Juan C. de la O.	x			x		x
Zaid	x			x		x
Manuel	x			x		x
Felipe López L.	x			x		x
Felipe Zepeda	x					x
Cristián Cruz		x				x
Angel	x					x
José Luis Murillo	x			x		x
José Luis León		x	x			x
Arturo	x			x		x
Erio	x			x		x
Juan C. Pineda	x			x		x
César	x			x		x
Juan C. López	x			x		x
Miguel Angel	x			x		x
Andrés	x					x
Juan C. López S.	x			x		x
Gabriela	x			x		x
Subtotales	25	2	2	21		27
Totales	27		23			27

Las respuestas obtenidas se consideran como exploratorias de la aceptación o rechazo del acto de lectura, conforme a las tres acciones que observaron los veintisiete niños. Veinticinco niños aceptaron la lectura en voz alta como un acto de lectura; las dos entidades restantes consideran que el experimentador platicaba; Cristián Cruz justificó que para leer se ocupa el dedo, indicando la ubicación de lo que se lee. José L. León considera que para

ser un acto de lectura hay que hacer las acciones de su papá.

Al realizar la lectura silenciosa, los niños respondieron lo siguiente: Veintiún niños rechazan esta acción como un acto de lectura porque consideraron que se están viendo las letras. Cristián Cruz no emitió juicio. José L. León aseguró que así se lee el periódico como su papá. Felipe Zepeda y Andrés dicen que la lectura silenciosa se refiere a pensar cómo puedes leer. Angel opinó que esta acción es pensar que vas a leer como si fuera una antesala a la lectura en voz alta. Cristina acepta esta acción como un acto de lectura, ya que dice que la mente lee. Nota: Cristina ya sabe leer.

Cuando se procedió a hojear el periódico, todos rechazaron esta acción como un acto de lectura, pero dieron su propio criterio clasificatorio de esta acción. Catorce niños relacionan en forma global el periódico, dos consideran que no se hace nada, diez de ellos dicen que es dar vuelta al periódico lo más cercano a la acción de hojear un periódico; un sólo niño dice que no sabe qué hizo con el periódico.

4.1.5 Transmisión de la lectura.

TRANSMISION DE LA LECTURA	EDAD	HOGAR	ESCUELA
Elizabeth		x	
Martha	x		
Gabriela		x	
Cinthia		x	
Joana		x	
Cristina		x	
Mónica		x	
Zaira	x		
Yessica		x	
Nayeli	x		
José L. Murillo		x	
Felipe López			x
César		x	
Manuel		x	
Cristián R. Observación: no sabe quién lo va a enseñar.			
Miguel		x	
Juan C. de la O. Observación: no sabe quién lo enseñará.			
Angel	x		
Andrés		x	
Juan C. López		x	
Eric			x
Arturo		x	
Felipe Zepeda		x	
José L. León		x	
Zaid. Observación: No sabe quién enseña.			
Juan C. Pineda		x	
Juan C. López S.		x	
T o t a l e s :	4	18	2

Este cuadro muestra que cuatro niños consideran que para saber leer es necesario tener una edad determinada, dieciocho de ellos; la mayoría del grupo tienen la creencia que la familia le otorgará este conocimiento, enfatizando la imagen de la mamá; una minoría de dos entidades dicen que la maestra de su hermano; otro dice tú cuando lo interrogué; tres niños desconocen el medio que los llevará a este conocimiento social

4.1.6 Conclusión del aspecto 4.1 Distinciones posibles frente a un libro

En este capítulo se han estudiado exclusivamente algunos aspectos del "comportamiento de las acciones y elementos de lectura", que realizan los niños preescolares frente al libro y cuento.

Se observa la evolución de las ideas del niño relativas a las áreas de lectura y sus elementos constituidos, predicción del contenido del texto, orientación de la lectura para servir al acto de lectura y transmisión de la lectura.

Las veintisiete entidades integrantes del tercero "C" del jardín de niños "DHENI" con cinco años de edad, piensan en cuanto a las áreas de lectura que solamente en el texto se puede leer; rechazan la imagen para leer, haciendo las siguientes distinciones: Para veinticinco niños, se puede leer en cualquier página que presente texto, esté o no acompañada de dibujos; hacen una distinción a la imagen, porque sólo sirve para ver el cuento; dos de ellos consideran que aunque la imagen no sirve para leer, es lo que permite que las letras se lean.

Esta relación de imagen y texto surge cuando pedimos a los niños una anticipación sobre el contenido de un texto. Cuatro niños no emitieron predicción, considerando la relación de imagen y texto como objetos no relacionados entre sí. Veintidós ya esta-

blecen una relación pues predicen el contenido del texto a partir de la imagen, subordinando totalmente el texto a la imagen, de tal manera que en el texto "dice" lo que la imagen evoca.

Una entidad predijo al reconocer los aspectos formales del grafismo y estructuras cognitivas.

Saber cuál es la función del texto nos llevó a otra situación: cuál es la dirección que se debe adoptar para explorarle. En este punto de vista se observó a los niños ensayar diversas hipótesis; la más importante es la que consiste en alternar una de las dos direcciones, manteniendo la dirección vertical constante, alternando la horizontal. Esta acción presentó cuatro hipótesis de alternancia de direcciones, importante porque es una construcción original del niño y permite dar cierta continuidad al acto de lectura desde sus propios puntos de vista, evitando los altos bruscos que impone nuestra dirección convencional.

En cuanto a la actividad del acto de lectura no es muy clara si se trata de una lectura silenciosa pues la confunden con "mirar". Tratándose de lectura con voz, fue aceptada como tal; en veinticinco de ellos, sólo dos necesitaron diferenciarlo al indicarlo con el dedo, ya que se confundió con platicar.

El acto de hojear es considerado como una acción de cambio de hoja o mirar el periódico; claro que esto no es leer.

Por último, sabemos que el aprendizaje de la lecto-escritura se desarrolla a través de una necesidad de comunicar ideas y sentimientos por el hombre. Esta necesidad de uso común ha propiciado en el niño interés por apropiarse de la acción de leer y escribir; se considera preciso que este objeto esté presente, se tenga contacto y se pueda actuar sobre él.

Las veintisiete entidades comienzan a diferenciar estas actividades que el hombre produce, siendo más fácil la escritura por ser un objeto físico, porque es una actividad que el hombre socialmente produce. Los niños varían en sus creencias de cómo apropiarse de esta actividad; algunos determinaron la "edad" como cualidad que propiciará en ellos la acción de leer.

Otros lograrán este aprendizaje a través de la enseñanza familiar, sólo una minoría de dos niños consideraron a la escuela como portadora de este aprendizaje, con una clara idea de que ahí lo van a enseñar. Estas justificaciones muestran que la mayoría saben que alguien proporcionará este aprendizaje.

4.2 LAS DISTINCIONES POSIBLES A DIFERENTES EJEMPLOS DE ESCRITURA

4.2.1 Distinciones posibles a diferentes tipos de escritura fuera de contexto. Variedad de grafías.

DISTINCIONES POSIBLES A DIFERENTES TIPOS DE ESCRITURA.	REPITENCIA DE GRAFIAS	VARIEDAD NO REPITENCIA DE GRAFIAS.	OBSERVACION
NINOS.			
Cristina		x	en ambas
Gabriela		x	script
Mónica		x	script
Elizabeth	x		en ambas
Joana	x		script
Yessica	x		ambas
Martita		x	en ambas
Cinthia		x	script
Zayra		x	script
Nayeli	x		script
Andrés		x	script
Juan Carlos de la O.	x		en ambas
Juan C. López G.		x	en script
Arturo	x		script
César	x		ligada
Felipe Zepeda Z.	x		en ambas
Eric	x		script
Cristián Cruz		x	en ambas
Angel	x		en ambas
Felipe López L.	x		en ambas
Juan C. Pineda	x		en ambas
Miguel Angel		x	script
Manuel Milanés		x	script
Zaid	x		en ambas
José L. León	x		script
José L. Murillo	x		script
Juan C. López S.	x		en ambas
Totales	16	11	

En el criterio de variedad, dieciseis niños de las veintiseis entidades aceptan la repitencia de grafías; consideran que son propias para leer. Nueve de estas dieciséis involucraron dos mo-

delos de escritura (ligada y script); seis sólo aceptaron el modelo de grafías (script); una sola entidad manifestó en su separación las grafías de tipo ligada. Las once entidades restantes no aceptan la repitencia de grafías para realizar un acto de lectura; son ocho la mayoría de las once que consideran la no repitencia en grafías de tipo (script); una minoría de tres entidades reconocen dos tipos de grafías (ligada y script).

Globalmente, de las veintisiete entidades se observó que dieciséis niños presentaron semejanzas en no discernir en la variedad de la escritura. Los once niños que aceptan la variedad de grafías mostraron condiciones de reconocer varias letras separadas como script e impresa; esto se debe a que el criterio de variedad se empieza a diferencias conforme al repertorio de letras que conocen a diferencia de las entidades que aceptan la repitencia para el acto de lectura.

4.2.2 Distinciones posibles a diferentes tipos de escritura fuera de contexto. Cantidad de grafías.

DISTINCIONES POSIBLES A DIFERENTES TIPOS DE ESCRITURA. NIÑOS.	CANTIDAD DE LETRAS				SEPARADA	LIGADA
	2	3	4	5 o más		
Cristina	x				x	x
Nayeli	x				x	
Zayra	x				x	
Cinthia	x				x	x
Martha		x			x	x
Yessica	x				x	x
Joana		x			x	
Elizabeth		x			x	x
Mónica	x				x	
Gabriela		x			x	
Juan C. López S.	x				x	x
José Luis Murillo	x				x	x
José Luis León	x				x	
Zaid		x			x	
Manuel Milanés	x				x	
Miguel Angel	x				x	
Juan C. Pineda		x			x	x
Felipe López L.		x			x	x
Angel	x					x
Cristián Cruz	x				x	
Eric	x				x	
Felipe Zepeda Z.		x			x	
César	x				x	
Arturo	x				x	
Juan C. López G.		x			x	
Juan Carlos de la O.	x				x	x
Andrés	x				x	
Totales	18	9			26	

En la separación de las tarjetas consideraron importante el número de grafías que se les presentó; dieciocho manifiestan que dos grafías son suficientes para leer y los otros nueve de veinti siete, consideraron tres para ser legibles.

Preferentemente, veintiséis niños identifican las grafías se paradas como letras, sólo uno las rechazó y aceptó las ligadas co mo letras. En las grafías ligadas, diez niños de los veintiséis aceptan éstas como letras pero con pocas grafías para proceder al acto de lectura; para dieciséis niños, son rechazadas, por considerarlas como flechas o próximas a dibujos.

4.2.3 Clasificación de la denominación y función a letras y números.

CLASIFICACION DE LA DENOMINACION Y FUNCION A LETRAS Y NUMEROS	DENOMINACION CORRECTA		DENOMINACION UNICA		FUNCION CORRECTA	
	LETRA	NUMERO	LETRA	NUMERO	LEER	CONTAR
Andrés			x			
Juan C. de la O.				x		
Juan C. López G.	x	x			x	x
Arturo			x			
César				x		
Felipe Zepeda Z.			x			
Eric			x			
Cristián Cruz	x	x				
Angel	x	x				
Felipe López L.	x	x				
Juan Carlos Pineda			x			
Miguel Angel			x			
Manuel	x	x				
Zaid			x			
José L. León				x		
José L. Murillo			x			
Juan C. López S.	x	x				
Gabriela	x	x				
Elizabeth	x	x				
Joana			x			
Yessica	x	x			x	x
Martha	x	x				
Mónica	x	x			x	x
Nayeli	x	x				
Cristina	x	x			x	x
Cinthia	x	x			x	x
Totales	15		12		5	
Subtotales	27					

determinan una relación correcta en cuanto a la función de leer y contar. Los diez niños que denominan correctamente relacionan es tas grafías con una función correspondiente denominando la función de leer. Las doce entidades de denominación única manifiestan una función correspondiente; diez de ellas aceptan que ambas grafías son para leer, sólo dos consideraron que son para contar.

Estas denominaciones, correcta y única denominación, conforme a la relación que conceptualizaron, muestra en forma explorato ria que existe una función indiferenciada, conforme a la función que desempeñan los número convencionalmente. Por consiguiente, de veintisiete niños, veinte de ellos tienen clara la función de los números; consideran que son para leer. Dos de ellos no diferencian la función de las letras, diagnostican que son para contar. Los cinco niños restantes expresan denominación y función correcta a estos dos caracteres de grafías.

4.2.4 Conclusión del aspecto 4.2

LAS DISTINCIONES POSIBLES FRENTE A DIFERENTES EJEMPLOS DE ESCRITURA PRESENTADOS FUERA DE CONTEXTO.

Conforme a los resultados obtenidos, se analizaron las tarjetas, según los porcentajes de aceptación o rechazos, conforme a los propios criterios utilizados por los veintisiete (27) niños interrogados. Las tarjetas: PATO, UIO, Aaa, dos, situación, O/Ah\, KWYZ, \$d m?, tienen de un 85% a un 77% de aceptación, por reunir los criterios de grafías separadas, necesarias para que se pueda leer. La cantidad mínima de grafías exigidas por los niños oscila entre dos y tres grafías.

Las tarjetas: AAAA, RA, te, *despacio*, *aaaa*, *mmmm*, *Ap*, 195, forman un grupo que tiene casi el mismo valor numérico de aceptaciones de 44% y un 37% de rechazo. Esto es debido a que el valor numérico del criterio de cantidad varía entre tres y cuatro grafías, lo cual lleva a que esas tarjetas se aceptan en cierto momento y en otros no.

Las tarjetas *pa*, *p*, 48, R, son las más rechazadas, con un 70% de no aceptación, porque no tienen la cantidad mínima necesaria de grafías y por no presentar grafías separadas.

En el primer grupo encontramos solamente tarjetas con grafías, sin importár que las letras se puedan leer; repetidas o no, todas las grafías son letras.

La tarjeta: *Ada* se acepta por las formas diferentes entre las grafías. La grafía *OIPh*, próxima a letras, es aceptada por la cantidad y la separación de grafías. La tarjeta *\$d+m?* fue la menos rechazada, por la predicción que realizaron al comentar que dice "millonario". Las tarjetas PATO, KWYZ, UIO, situación, dos, fueron rechazadas porque son muchas letras.

En el segundo grupo, las tarjetas con letras separadas como: AAAA, RA, te, 195, son rechazadas y aceptadas conforme a los siguientes criterios: AAAA, dieciséis (16) niños la aceptan porque son muchas letras, y once (11) niños no la aceptan porque son la misma, rechazan la repetencia y exigen la variedad. RA y te, son aceptadas por el criterio de cantidad por diecisiete (17) niños que exigen dos (2) grafías para leer. La tarjeta 195 es dieciséis (16) veces aceptada para leer por ser de grafías separadas. El criterio de cantidad que aceptan: once (11) niños la rechazan porque tiene 3 letras y ellos sólo aceptan dos (2) grafías para poderse leer.

Las tarjetas de escritura ligada, como: *despacio*, *aaaa*, *mmmmm*, son aceptadas por cantidad y rechazadas por no ser consideradas letras: *despacio*: once (11) niños la aceptan como letras y son muchas; cinco (5) niños no saben cómo se llaman pero se pueden leer porque son muchas; once (11) la rechazan porque están pegadas y son gusanos. Las siguientes tarjetas *aaaa*, *mmmmm*, catorce (14) niños las aceptan por la cantidad de grafías, sin contemplar la variedad de letras; doce (12) las rechazan porque

no son letras y se consideran como gusanos, bolitas y están pegadas.

La última tarjeta, *Cyn*, con grafías próximas a letras fue (12) veces aceptada por su cantidad de grafías o longitud; quince (15) niños la rechazan porque no es letra y está pegada.

Finalmente, el grupo formado por: *pa*, *R*, 48, R, recibe el menor número de aceptaciones, porque no tienen la cantidad mínima necesaria de grafías: *pa*, recibe diecisiete (17) rechazos por ser pocas y está pegada; diez (10) niños la aceptan por ser dos grafías.

R diecinueve (19) niños la rechazan por ser una y no se puede leer; ocho niños la aceptan porque es una letra; 48, no es aceptada por diecisiete (17) niños porque son pocas y no se puede leer; consideran estos números como letras; diez (10) niños la aceptan porque tiene dos números y se leen.

La tarjeta R diecinueve (19) niños la rechazan por ser una sola letra, sólo siete (7) niños la aceptaron porque es una letra y éstas se leen.

En resumen, vemos que las tarjetas se ordenan finalmente según la jerarquía establecida por los veintisiete (27) niños, primero por el criterio de grafías separadas, que lleva a la exclusión de las tarjetas con una sola grafía.

En este grupo interrogado la distinción que elaboran entre letras y números no juega ninguna función, como tampoco la distinción entre grafías letras y no letras. Está claro que los números son tan aceptados como las letras para que "se puedan leer".

La letra cursiva se ve excluida del universo de lo que se puede leer. Solamente las grafías tipo separadas son consideradas para leer. Los veintisiete (27) niños exigen una cantidad mínima de grafías para que se pueda leer: dieciocho (18) niños solicitan dos (2) grafías y nueve (9) niños tres (3) grafías.

Las tarjetas 195 y 48 no son diferenciadas por la función que desempeñan los números. Su aceptación y rechazo se basa en la cantidad de grafías. De los veintisiete (27) niños sólo quince (15) emplean denominación correcta, a números y letras; doce (12) emplean denominación única, nueve (9) dicen ser letras, tres (3) números; para cinco (5) niños, los números son para contar, no se leen; los veintidós restantes consideran que números y letras son para leerse, aunque empleen denominación correcta y denominación única.

El criterio de variedad en las grafías como exigencia para que las tarjetas puedan leerse aparece decisiva en once (11) niños que no aceptan la repitencia; en dieciseis (16) niños no parece decisiva la repitencia, ya que las aceptan sólo por el criterio de cantidad, aceptan la repitencia.

Las tarjetas con escritura cursiva: *despacio, aaaa, mmmmm*, son rechazadas por la mitad de los niños, no por la repetencia, sino porque la cursiva, en general, "no es letra".

Las tarjetas más aceptadas para poderse leer, muestra que la elección no está basada en la posibilidad de descifrar el contenido de las tarjetas, sino por los criterios empleados, como letras separadas, variedad y cantidad.

Dieciséis (16) niños utilizaron los dos criterios más frecuentes empleando simultáneamente: distinción de grafías separadas y cantidad de grafías variada, dependiendo del valor numeral que adopte el niño para el criterio de grafías exigido, de dos (2) a tres (3).

Diez (10) niños agregan otro criterio: distinción de grafías separadas, variedad y cantidad de grafías. Clasifican las tarjetas en base al criterio: distinción grafías ligada; agregan el criterio de variedad y cantidad, exigen de dos (2) a tres (3) grafías.

Califican las tarjetas en base a tres criterios distintos: grafías separadas, variedad y cantidad.

Cristina clasifica con cuatro criterios, distinción letra y no letras, distinción letra y número, variedad, cantidad de grafías. Esto se debe a que es capaz de leer incluso letra cursiva.

La discriminación que realizan los niños entre lo que se pue de leer, al clasificar las tarjetas, se basa en dos criterios principales: tipo de letra separada, excluyendo las grafías cursivas junto con las que no son para leer y la cantidad de grafías; exigen una cantidad mínima de grafías, para que el contenido de la tarjeta pueda leerse.

Los once (11) niños que aceptan la cursiva para leer, son aquellos que sólo utilizan el criterio de cantidad en su clasificación y les parece que las tarjetas con letra cursiva tienen muchas grafías. La exigencia de variedad en las grafías como riterio, para que una tarjeta pueda leerse, sólo se presentó en once (11) niños, cuando rechazaron la tarjeta AAAA.

Estos niños interrogados no utilizaron la distinción letra no letra (excepto una sola niña). En la distinción letra y número, quince (15) denominan correctamente ambos signos, doce (12) nombran letra a los números. El criterio de cantidad de grafías es aplicado, en la mayoría de los casos, a todas las tarjetas, excluyendo en algunos casos la letra de tipo cursiva.

4.3 DESARROLLO DE LA ESCRITURA

4.3.1 Conceptualización de la escritura

CONCEPTUALIZACION DE LA ESCRITURA NIÑOS.	DIFERENCIACION ENTRE EL GRAFISMO ESCRITURA Y EL GRAFISMO DIBUJO (1)	UNIGRAFICA (2)	SIN CONTROL DE CANTIDAD (3)
Gabriela	x		
Andrés	x		
José L. León		x	
Felipe López L.		x	
Yessica		x	
Felipe Zepeda Z.			x
Juan C. de la O.			x
Manuel Milanés			
Miguel Angel			
César			
Juan C. López S			
Juan C. Pineda			
Angel			
Eric			
Cristián Cruz			
Arturo			
Juan C. López G.			
Nayeli			
Zayra			
Cinthia			
Martita			
Joana			
Elizabeth			
Mónica			
Zaid			
José L. Murillo			
Cristina			
Totales	2	3	2

Conforme a los resultados obtenidos, se agruparon los niños tomando en cuenta las características que presentaron en sus tipos de escrituras los veintisiete niños. Dos niños se ubican en

el primer tipo de escritura. En este tipo de escritura los niños realizan diferencias entre el dibujo y escritura; tres niños se presentan en un tipo de escritura denominado "unigráfica" otorgando solamente una grafía para cada palabra.

El tercer tipo de escritura se integra por dos niños que muestran una escritura sin control de cantidad: con una pluralidad de grafías en forma lineal, pero sin una cierta cantidad de grafías necesarias para cada palabra.

4.3.1 Conceptualización de la escritura.

CANTIDAD CONSTANTE CON REPERTORIO FIJO PARCIAL (4)	CANTIDAD CONSTANTE CON VARIACION DE RE- PERTORIO. (5)	CANTIDAD VARIABLE CON REPERTORIO FIJO (6)
X		
X		
X		
X		
X		
X		
X		
X		
X		
X		
X		
X		
X		
X		
X		
X		
	X	
17	1	

En el cuarto tipo de escritura, se manifestó la mayoría del grupo, con diecisiete niños, presentando una cantidad constante con repertorio fijo parcial. Este tipo de escritura se diferenciaba por un cierto número de letras para cada palabra, con una fijación de repertorio de grafías, ya sea al inicio o final de la palabra para otorgar diferentes significados a lo que "escribe".

Una sola entidad presenta características del tipo de escritura, con una cantidad constante y variación de repertorio de grafías más amplio que el tipo de escritura anterior, pero sin desaparecer una misma cantidad de grafías para la escritura que elabora.

4.3.1 Conceptualización de la escritura.

SILABICOS		SIL/ ALF.		ALFABETICA	
SIN VALOR SONORO	CON VALOR SONORO	SIN VALOR SONORO	CON VALOR SONORO	ESCRITURA	ALFABETICA
(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
					x
					1

En los siguientes tipos de escritura, cantidad variable con repertorio fijo, silábico con valor sonoro, sin valor sonoro, silábico alfabéticos, sin valor sonoro, con valor sonoro, no se manifestaron entidades con estos tipos de escritura. En el tipo de escritura alfabética se presentó una sola entidad manifestando una escritura alfabética, realizando un análisis fonético de la palabra y manejando el valor sonoro de las letras de ambos tipos de escrituras.

4.3.2 Escritura del nombre propio.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO. NIÑOS	SABEN ESCRIBIR SU NOMBRE	RECONOCEN SU NOMBRE UTILIZANDO LA INICIAL.	TRABAJAN SU NOMBRE EN PARTES VISIBLES DEL NOMBRE
Juan C. de la O.		x	x
Felipe López L.		x	x
José L. Murillo	x		x
Yessica	x		
Arturo		x	
Zayra	x		
Felipe Zepeda		x	x
Angel	x		
Cinthia	x		
Miguel Angel		x	x
Gabriela	x		
Mónica	x		
Elizabeth	x		
Manuel		x	
Juan C. López S.		x	x
Cristina	x		
Martha	x		
Juan C. López G.	x		x
Andrés	x		x
Cristián Cruz		x	
Juan C. Pineda		x	x
José L. León		x	x
César		x	x
Zaid		x	x
Joana		x	
Eric		x	x
Nayeli		x	
TOTALES	12	15	13

La escritura del nombre propio presentó, al igual que la escritura de otras palabras, una serie de niveles. Así mismo, la interpretación que hace de la escritura y de las partes visibles del nombre propio. Estos niveles pueden identificarse comparando los datos de escritura con los de lectura derivada, conforme a la técnica empleada en la lectura de las partes visibles del nombre propio, ya que hay niños que pueden escribir correctamente su nom

bre, pero ignoran el valor sonoro de las partes visibles del nombre; reproducen un conjunto de letras ordenadas de cierta manera, sin comprender aún por qué ése y no otras, en ese orden y no otro. La evidencia del cuadro comprende que, de los veintisiete niños, sólo doce saben escribir su nombre correctamente y quince lo reconocen utilizando la inicial.

El primer grupo se integra con tres niños que saben escribir su nombre correctamente y diez que lo reconocen utilizando la inicial.

Se caracterizan por lo siguiente: Trabajan sólo con su nombre propio y no se les ocurre que de las partes visibles de este nombre puedan salir los nombres de otros. Estos niños, en las partes visibles, siguen diciendo su nombre pero no de la misma manera en todos los casos: siete de ellos tienen nombre compuesto interpretando en el primero sus dos nombres y en el segundo sus apellidos; los otros seis otorgan a las primeras 3 ó 2 letras su nombre y las restantes sus apellidos.

En el segundo grupo se encuentran los niños que saben escribir su nombre correctamente (9) y los que lo reconocen utilizando sus iniciales (5), un total de 14 niños. Estos niños comienzan a rechazar las partes visibles, ya que no aceptan que pueda seguir diciendo el nombre si se oculta alguna parte de él; se niegan a interpretarlas justificando que le faltan las demás letras.

Estos niños utilizan las letras del sistema alfabético, correctamente o parcialmente, pero no están escribiendo dentro del sistema alfabético.

4.3.3 Conclusión del aspecto 4.3,
DESARROLLO DE LA ESCRITURA

El estudio que se realizó fue de tipo transversal; sin embargo, la clasificación de las escrituras desarrolladas por los niños sugirió una línea evolutiva clara y coherente con los resultados. Comienza con la diferenciación entre el grafismo escritura y el grafismo dibujo, unigráfica, sin control de cantidad, cantidad constante con repertorio fijo parcial, cantidad constante con variación de repertorio y escritura alfabética.

Según los resultados en el grupo y características de los tipos (1), (2), (3), (4), (5), (6), realizan una lectura global.

Existe una diferencia en las grafías pero con una estrecha dependencia al dibujo, en lo que concierne a la interpretación de la escritura un signo para cada palabra; varios signos para una sola palabra, con un orden lineal, sin cambios sistemáticos para pasar de una palabra a otra.

Los niveles (4), (5) y (6), corresponden a una escritura diferenciada del dibujo, aun con una lectura global, interpretada en función del dibujo, diferenciando los contenidos de su propia escritura. La mayoría del grupo se ubicó en el nivel (4), cantidad constante con repertorio fijo parcial.

Los siguientes niveles: (7 y 8), (9 y 10) y (11) prosiguen

con un análisis de la correspondencia entre el todo y las partes, tanto a nivel oral como gráfica lo que permitirá elaborar la hipótesis silábica a la alfabética.

No se registraron entidades en estos niveles, con la excepción en la escritura alfabética de una sola niña que la realiza.

El nombre propio puede considerarse como una palabra más al mismo nivel que tantas otras; pero también puede considerarse como una palabra singular, muy diferente de otras en muchos aspectos, por la carga emocional vinculada con esta escritura, pues es muy diferente su significado comparando a otras palabras neutras.

El nombre propio escrito es parte de uno mismo, de la propia identidad. Y probablemente, a través de los usos de esta escritura, el niño descubra algunas de las funciones de la escritura, como identificar sus pertenencias; con el uso del nombre escrito ayuda a la identificación y discriminación de las grafías letras, aun antes de que se les atribuya un valor sonoro.

El saber escribir el nombre propio no es aún indicación de que el niño esté escribiendo alfabéticamente. En esta escritura hay niños que reproducen correctamente esta forma escrita, pero no pueden leer las partes visibles del nombre, tanto como hay niños que no lo saben escribir pero que ya identifican las iniciales de su nombre. Las reacciones de los niños y las partes visibles del nombre escrito se corresponden bastante bien con los ti-

pos de escritura de otras palabras que hemos distinguido anteriormente.

Los niños que ya utilizan la inicial de su nombre y que toman en cuenta algunas de las propiedades de la escritura que se presenta, son también niños que no saben escribir su nombre y que en la escritura de otras palabras se ubican en los niveles (1), (2), (3), (4), algunos con nombre compuesto o simple que están todos dentro del grupo de lectura global, sin correspondencia entre las partes de la escritura y las emisiones orales.

Los niños que escriben su nombre o utilizan la inicial, pero que rechazan las partes visibles del nombre escrito, pero sin dar una lectura a esas partes, se ubican en el nivel (4) en la escritura de otras palabras. Esta diferencia puede indicar que pronto abandonarán la lectura global para pasar a una correspondencia progresivamente sistematizada entre las partes de la escritura y las partes de la emisión oral. Porque infieran que no puede decir la misma cosa en las partes visibles, aunque no sepan qué podrá decir.

CONCLUSIONES

Al término de la presente investigación, los problemas estudiados confirman ampliamente la hipótesis elaborada al inicio del trabajo realizado.

Sin duda alguna puede hablarse de la existencia de antecedentes previos en la adquisición de la lecto-escritura, que generan una evolución conceptual de la lectura y escritura en el niño, evolución que comienza mucho antes de ingresar a instituciones educativas que estimulen o sistematicen este aprendizaje, ya que este ritmo evolutivo depende en gran medida de las ocasiones de aprendizaje informal provistas por el medio ambiente.

El problema consiste en reconocer estos antecedentes previos en la adquisición de la lecto-escritura, y saber cómo interpretar las producciones gráficas de los niños, que piensan acerca de ellas, cómo las conceptualizan y generar estrategias que estimulen los procesos de adquisición de lecto-escritura. Porque al no valorarlas es posible que el docente se equivoque y crea que porque el niño no lee y escribe como nosotros, no tienen una actividad de esta naturaleza.

Las evidencias de los datos obtenidos manifiestan una serie de antecedentes previos en la adquisición de la lecto-escritura, con una relación congruente entre ellos, a través de etapas genéticamente ordenadas, que convergen hacia progresos evolutivos en

esta conceptualización.

Veintiséis (26) entidades de las 27 en total mostraron características similares en sus ritmos evolutivos conforme a los siguientes aspectos, tomados como parámetros de las diferentes situaciones exploradas: La correspondencia entre lo escrito y la emisión verbal, la escritura dependiente o independiente del dibujo, presencia de grafismos-letras, cantidad de grafías utilizadas en cada escritura, variedad de grafías utilizadas para una misma escritura, utilización exclusiva de letras y números o letras, y la orientación de la escritura cuando ya es lineal.

A continuación comentaré la relación de los datos en función de estos parámetros.

Los veintiseis (26) niños muestran una escritura independiente del dibujo diferenciado el trazo dibujo y otro que identifican como escritura, graficando letras del modelo imprenta con un límite de cantidad de grafías, modificando la variedad de grafías para la misma escritura, utilizando sólo grafías letras, con un acomodo espacial en forma lineal de izquierda-derecha, con una interpretación de la escritura en forma global.

Esta diferenciación del dibujo y letras corrobora que sólo se puede leer en el texto, rechazando la imagen para realizar la lectura. El tipo de letra empleada en sus escrituras, coincide con distinciones que realizaron a diferentes tipos de escrituras

identificando a las grafías separadas como letras que permiten una lectura, rechazando las grafías ligadas consideradas próximas a dibujos.

El criterio de cantidad de grafías es utilizado en sus escrituras, una cantidad constante para diferentes palabras. Lo mismo sucedió cuando aceptaron tarjetas que contenían de 2 a mas letras para proceder al acto de lectura.

La exigencia de variedad de grafías se hizo presente en sus tipos de escrituras, para garantizar diferencia de significados, combinando la cantidad y variedad de los caracteres en sus producciones. Esta exigencia de variedad se presentó en la elección de tarjetas, pero sólo once (11) niños rechazaron la repetencia de grafías de tipo imprenta, por su forma no por su nombre alfabético, mostrando una escritura de cantidad constante con repertorio fijo parcial.

La utilización de grafías-letras en sus tipos de escrituras tiene relación con algunas de ellas que tienen su nombre propio; sin embargo, el criterio de la denominación correcta a letras y números es clara pero aún confunden la función de las grafías números, aceptándolos como letras. A las grafías pseudoletas, por estar separadas y el número de cantidad, se aceptaron como letras. La ubicación espacial de sus grafías la realizaron en forma lineal de izquierda a derecha. Esta direccionalidad también se efectúa en la lectura, pero sólo lo manifestaron la mitad; los

restantes estipularon sus propias hipótesis de dirección cercanas a la dirección convencional.

La interpretación de la escritura la realizan en forma global. Esta emisión verbal tiene relación cuando hipotetiza la anticipación de que las grafías dicen algo tanto en sus propias producciones como en las tarjetas con escrituras diferentes, al igual cuando predicen el contenido del texto a partir de la imagen sin emitir cortes sonoros. En la lectura de su nombre propio lo realizan en forma global, pero algunos no aceptan igual esta lectura en las partes visibles; comentan que le faltan letras, guiándose por el concepto de cantidad.

Aceptan como acto de lectura, sólo en voz alta, diferenciándolo del acto de hablar. Rechazan la lectura silente.

La entidad restante realiza una escritura alfabética correcta, con un análisis fonético de la palabra y manejo del valor sonoro de las letras, con una conceptualización correcta de los elementos que caracterizan la escritura y su relación con la lectura: El niño reconoce alfabéticamente las grafías letras de tipo imprenta como manuscrita, adecua con precisión la cantidad y variedad de grafías, diferencia la función y denominación correcta de números y letras; discrimina como inadecuadas las pseudoletras para el acto de lectura, rechaza las partes visibles del nombre, la orientación de escritura y lectura es convencional; practica la lectura silente porque la mente puede leer.

Estas formas de relación en los aspectos estudiados, marcan ritmos evolutivos en la lectura y escritura, muestran una realidad, que lejos estamos en suponer que los niños llegan a la escuela sin ningún conocimiento específico de la lectura y escritura. Incurren en que el docente parte esta estimulación desde su propia concepción de adulto sobre la lecto-escritura y los niños parten también de su propia concepción.

SUGERENCIAS

SUGERENCIAS

A través de las acciones realizadas con las cuales se logró reconocer los antecedentes previos de lecto-escritura, se considera importante sugerir esta propuesta de evaluación, para distinguir consciente y objetivamente la conceptualización de los ritmos evolutivos de la lectura y escritura en forma individual y grupal. Con esta evaluación el docente tendrá bases precisas para comprender en qué consistirá la forma de generar estrategias que estimulen la lecto-escritura, identificando con claridad la pertinencia de las actividades que propone la guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

Conforme a los niveles evolutivos de las entidades investigadas, manifiestan en su mayoría una escritura de cantidad constante con repertorio fijo parcial. La guía sugiere las siguientes actividades para estimular la lectura y escritura, en situaciones de trabajo vinculadas al proyecto de trabajo.

Ejemplo: Nivel Presilábico.

Posibilidad educativa. Descubrir la diferencia entre escribir y leer, leer y hablar, leer y contar y leer y mirar: Lograr diferenciar entre contar un cuento y leer un cuento, así como leer en silencio y leer en voz alta. Descubrir que se lee lo que otros escriben y que se escribe para que otros lean.

Actividades Sugeridas: Oír, ver y observar a la educadora cuando ella inicia la lectura de un cuento y decir si está leyendo o contando el cuento, justificando su opinión y confrontando las respuestas con sus compañeros.

Presenciar actos de lectura de cuentos en los que se les diga previamente que se les va a leer un cuento.

Presenciar actos de lectura y escritura hechos por la educadora y hablar sobre las diferencias entre los diversos materiales gráficos utilizados, como: el plan del día, menús, noticias, direcciones o teléfonos, la cuenta del supermercado, el calendario, la fecha.

- En el desarrollo de las situaciones didácticas, dictar, interpretar, "escribir" todo tipo de materiales gráficos que se necesitan para realizar los juegos y las representaciones: billetes, boletos, tiras de caja, etiquetas con las tallas o

los números del calzado.

- Presenciar actos de lectura en silencio en los que la educadora pasa rápidamente las hojas o acerca la vista demasiado al papel, decidir si está leyendo o no.

Actividades relacionadas que favorezcan este proceso:

- Crear secuencias complejas siguiendo diferentes criterios, como por ejemplo: tamaños, edad, forma.
- Graficar en el aire el tiempo y velocidad de la música que escucha. Posteriormente realizar estos movimientos con un objeto y finalmente graficarlos en el pizarrón o en una hoja de papel grande.

Esta incorporación y manejo preciso de actividades por el docente le permitirá saber qué trabajar y cómo, dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje que favorezca un desarrollo integral al niño preescolar.

Despejar dudas de la verdadera función educativa a desarrollar en el nivel preescolar, reconociendo los antecedentes previos de lecto-escritura, a partir de los procesos de desarrollo

en el niño, para orientar las actividades de enseñanza en la lectura y escritura, Valorar su práctica educativa.

BIBLIOGRAFIA

BALDW. "Psicología genética", Diccionario de las ciencias de la educación. México, Editorial Santillana, 1995, 1182pp.

BANG, Vinh. "El método clínico y la investigación psicológica del niño", en, Antología, Técnicas y recursos de investigación II, México, SEP-UPN, 89pp.

Diccionario de las ciencias de la educación. México, Editorial Santillana, 1995, 1200pp.

FERREIRO, Emilia. "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura", en, Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Editorial Siglo XXI, 1991, 154pp.

FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez P. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México, SEP-UPN, 1988, 291pp.

FORTUNY, Joana y Leal Aurora. "Lenguaje y realidad", en, Antología, La matemática en la escuela I, México, SEP-UPN, 1988, 85pp.

GELB, Ignace J. "La escritura como un sistema de signos", en, Antología, La matemática en la escuela I, México, SEP-UPN, 1988, 80pp.

GOODMAN, Yetta. "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños", en Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura, México, Editorial siglo XXI, 1991, 125pp.

MORENO, Montserrat. "Lenguaje y pensamiento", en Antología, La matemática en la escuela I, México, SEP-UPN, 1988, 90pp.

PIAGET, Jean. "Los problemas y los métodos", en Antología, Técnicas y recursos de investigación II". México, SEP-UPN, 1988, 108pp.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. "Características del niño durante el período preoperatorio" en Programa de educación preescolar, México, 1982, 95pp.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. "La construcción del conocimiento del niño preescolar", en Programa de educación preescolar, México, 1982, 95pp.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. "Características del niño preescolar", Programa de educación preescolar. México, 1992, 90pp.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México, 1988, 114pp.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. "El niño preescolar", en La educación preescolar en México. México, 1989, 110pp.