



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ALGUNOS ASPECTOS DE LA ESCRITURA EN
NIÑOS PREESCOLARES

T E S I S

Que para obtener el Título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

p r e s e n t a

MARISELA MOCTEZUMA MARES

MEXICO, D. F.

1982



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Universidad Nacional
Autónoma de México

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES

SECRETARÍA DE ECONOMÍA

ESTADÍSTICA

25053.08

UNAM, 99

1982

ej. 2

M.-20468

Apr. 933a

SECRETARÍA DE ECONOMÍA

A mi madre,
por todo lo que fue,
es, y seguirá siendo.

INDICE

INTRODUCCION.

Capítulo 1: Marco Teórico.

- naturaleza de la inteligencia 2
- desarrollo del conocimiento 4
- representación de los nombres en el
lenguaje 8
- historia de la escritura 16
- evolución de la escritura en el niño 19
- planteamiento del problema 38

Capítulo 2: Metodología.

- descripción de la muestra 43
- materiales 44
- control de variables 45
- procedimiento 47

Capítulo 3: Procedimiento de Análisis y Mediciones 50

- análisis cuantitativo 58
- análisis cualitativo 75

Capítulo 4: Discusión de los datos y conclusiones 86

BIBLIOGRAFIA 102

EJEMPLOS

APENDICE.

INTRODUCCION

La demanda de educación básica en México va en aumento constante y, hasta ahora, no ha sido posible cubrir adecuadamente dichas necesidades; aunada a esta situación, resulta alarmante la cifra a que asciende la población constituida por niños que presentan problemas de reprobación, deserción, y ausentismo que se traducen en fracaso escolar, sobre todo en los primeros años de primaria. De acuerdo a las estadísticas nacionales de 1975/1981 los porcentajes de fracaso escolar al finalizar el primer año de primaria han permanecido fijos alrededor de un 22% ó 23% entre el ciclo escolar 1975-1976 y el ciclo escolar 1980-1981. (*)

Algunos autores han atribuido los fracasos escolares a factores tales como: alteraciones neurológicas, nutricionales, emocionales o sociales, etc. No se puede negar la importancia de estos factores en el fracaso escolar en algunos casos, más no así en la mayoría de ellos. La dificultad principal que presenta la mayor parte de la población fracasa

(*) Datos obtenidos de la Subsecretaría de Planeación Educativa. Dirección de Estadística Educativa: "Estadística básica del sistema educativo nacional", 1975/1981.

da es el acceso al sistema de escritura; son niños globalmente caracterizados como "teniendo problemas" de aprendizaje en la lectura y la escritura. (Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. y cols., 1982. Fascs. 1 y 5).

La escritura junto con las matemáticas elementales constituyen el eje central de la enseñanza durante el primer año de primaria, y su aprendizaje es condición necesaria para el éxito o fracaso en el mismo, es decir, determina el acceso al siguiente grado escolar.

La importancia que le otorga la escuela a la enseñanza de este conocimiento está justificada porque representa la base de toda la enseñanza escolar. El niño necesita apoyarse en materiales impresos (libros, revistas, etc.) para lograr extraer información que le es imprescindible y necesita ser capaz de poderse comunicar mediante un sistema diferente del lenguaje oral.

En general, se han empleado dos métodos para enseñar a leer y escribir a niños y a adultos: el método sintético afirma que se debe partir de los elementos mínimos (letras) hacia unidades mayores (sílabas, palabras, frases, etc.); en tanto que el método analítico insiste en que se debe empezar

a la inversa, primero es el reconocimiento de las palabras u oraciones para, posteriormente, analizar cada una de las letras que las componen. (Informe de la Unesco sobre Métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, 1979)'

No estamos en posición de decir que éstos sean buenos o malos métodos, lo que sí se puede observar claramente es que se centran en la enseñanza del método mismo, y que en ningún momento consideran al niño, sujeto cognoscente, que ha de aprehender el sistema de escritura.

Estudios realizados por Piaget han demostrado que el niño no es un sujeto pasivo que espera que otra persona le transmita un conocimiento sino que es un sujeto activo que al interactuar con su ambiente busca el porqué de las cosas, formula sus propias hipótesis, las prueba, las desecha y las reformula en la búsqueda del conocimiento.

Bajo este marco teórico, Ferreiro y Teberosky (1979) centran sus investigaciones en el proceso que sigue el niño durante su aprendizaje de la lectura y la escritura. Consideran las producciones del niño dentro de una línea evolutiva de la construcción de la escritura, lo cual permite comprender el nivel de conceptualización alcanzado por el ni-

ño con respecto a su comprensión de nuestro sistema de escritura.

Estas autoras encontraron que los niños atraviesan por una serie de hipótesis cognoscitivas^(*) durante su apropiación de la lecto-escritura; algunas de las cuales tienen lugar aún mucho antes de que los niños ingresen por primera vez a la escuela y aprendan a escribir convencionalmente.

Como continuidad de esas investigaciones, el presente trabajo tuvo como objetivo conocer cómo influye la presencia de dibujos que presentan diferencias obvias de tamaño, o edad, o cantidad en las producciones de los niños preescolares que se ubican en diferentes niveles de conceptualización de la escritura.

La importancia de este tipo de investigaciones radica en que a medida que se conozca más acerca de los procesos cognoscitivos de los niños, los métodos de enseñanza pueden adaptarse mejor a los procesos naturales de los pequeños y lograr así mayor eficacia en la implementación de la instrucción básica.

(*) Estas hipótesis se detallan en el marco teórico de este trabajo.

Como cualquier enfoque nuevo o relativamente nuevo causa un esfuerzo extra para su comprensión, se procuró estructurar este trabajo de la manera más sencilla posible. En el capítulo I se revisan a los diversos autores cuyos trabajos constituyen los antecedentes en los que se basa el presente. El planteamiento del problema específico, selección de la muestra y materiales, así como la metodología que se empleó se describen en el capítulo II; el capítulo III muestra los resultados obtenidos, para luego poder responder mediante el análisis de los mismos las preguntas de investigación (capítulo IV). Las conclusiones (capítulo V) merecen un apartado especial en el cual, además, se discuten los resultados e implicaciones de los mismos.

Capítulo 1

MARCO TEORICO

El presente trabajo está enfocado desde el punto de vista psicogenético en virtud de la importancia que revisen los procesos cognoscitivos por los que atraviesa el niño en la adquisición de cualquier objeto de conocimiento, por lo tanto, se hace necesario revisar algunos aspectos de la teoría psicogenética de Jean Piaget, específicamente se habla del concepto de inteligencia, de las diferencias que establece entre el desarrollo del conocimiento y el aprendizaje y, por supuesto, de los estadios del desarrollo del niño.

Es igualmente importante repasar qué concepciones tienen los niños acerca del lenguaje hablado, principalmente de las palabras (su ubicación, la relación que guardan con las cosas, lo que representan, etc.), porque al fin y al cabo el lenguaje oral es lo que se plasma a través de la escritura.

Posteriormente se presenta un pequeño resumen de la historia de la escritura para poder apreciar la similitud de los procesos por los que atraviesa el niño al adquirir el sistema de escritura y las fases por las que ha pasado la humanidad para llegar a construir el sistema de escritura alfabeta.

bético; para, finalmente, explicar detalladamente el proceso que sigue el niño -a partir de una etapa inicial en que considera que los textos no remiten a ningún significado- hasta llegar a la comprensión de nuestro sistema de escritura.

Naturaleza de la inteligencia

De acuerdo a Piaget, toda explicación psicológica termina, tarde o temprano, por apoyarse en la biología o en la lógica. Para unos, los fenómenos mentales no se hacen inteligibles si no se los relaciona con el organismo. El individuo no actúa sino cuando experimenta una necesidad, es decir, cuando el equilibrio se halla momentáneamente roto entre el medio y el organismo; una conducta constituye, pues, un caso particular de intercambio entre el mundo exterior y el sujeto. Estos intercambios son funcionales y operan a distancia cada vez mayor en el espacio y en el tiempo y siguen trayectorias cada vez más complejas.

Así concebida en términos de intercambios funcionales, Piaget afirma que, la conducta supone dos aspectos esenciales y estrechamente interdependientes: uno afectivo, otro cognoscitivo. En la medida en que el sentimiento dirige la conducta atribuyendo un valor a sus fines, se puede decir que

proporciona las energías necesarias a la acción, en tanto que, el conocimiento le imprime una estructura.

El autor de referencia señala que la vida afectiva y la vida cognoscitiva, aunque distintas, son inseparables. Lo son porque todo intercambio con el medio supone a la vez una estructuración y una valorización, sin que por eso sean menos distintas, puesto que estos dos aspectos de la conducta no pueden reducirse el uno al otro.

Para Piaget la inteligencia no es una estructuración entre otras: es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a través de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensoriomotores elementales. Cada estructura debe concebirse como una forma particular de equilibrio más o menos estable en su campo restringido y susceptible de ser inestable en los límites de éste. Pero esas estructuras escalonadas por sectores, deben considerarse como sucediéndose según una ley de evolución tal, que cada una asegure un equilibrio más amplio y más estable a los procesos que intervenían ya en el seno de la precedente.

Desarrollo del Conocimiento

Piaget (1964) señala que el desarrollo del conocimiento es un proceso espontáneo vinculado a todo el proceso de embriogénesis; un proceso que se relaciona con la totalidad de las estructuras del conocimiento, que implica la idea de una operación.

Conocer un objeto es actuar sobre él, modificarlo, transformarlo y entender cómo está construido, no sólo verlo y hacer una copia mental de él. Para Piaget, la operación (clasificar, ordenar, contar, medir, etc.) es la esencia del conocimiento, y la define como un conjunto de acciones que modifican el objeto y capacitan al sujeto que conoce para llegar a las estructuras de la transformación. Es una acción interiorizada y reversible y nunca se encuentra aislada, sino siempre está vinculada a otras operaciones como parte de una estructura total. Por lo tanto, el problema central del estudio del desarrollo es entender la formación, elaboración y funcionamiento de estas estructuras.

El desarrollo de estas estructuras se plantea en cuatro estadios principales: el primero, llamado sensorio-mo

triz, corresponde al desarrollo del conocimiento práctico - pre-verbal, en donde se observa la construcción de diversas estructuras como por ejemplo: la del espacio práctico o sensoriomotriz elemental. Todas éstas son estructuras indispensables para las posteriores estructuras del pensamiento representacional.

En una segunda etapa, la de la representación preoperacional, aparecen los principios del lenguaje, de la función simbólica y por lo tanto del pensamiento o de la representación. Hay una reconstrucción de todo lo que se desarrolló en la etapa anterior, sin embargo, esas acciones no se traducen inmediatamente en operaciones. De hecho, no existen todavía operaciones como se definieron anteriormente.

Entre los 7 y los 11 años aproximadamente, aparece el estadio de las operaciones concretas. En esta etapa los niños operan sobre objetos y aún no sobre hipótesis expresadas verbalmente; es por eso que se llama de operaciones concretas. Se observan aquí, operaciones de clasificación, ordenamiento, idea de número, operaciones espaciales y temporales y todas las operaciones fundamentales de la lógica elemental de clases y relaciones, de matemáticas elementales, geometría y hasta física elemental.

Finalmente, en el último estadio llamado formal o de operaciones hipotético-deductivas, ubicado entre los 11 y los 15 años, el niño ya razona de acuerdo a hipótesis, no sólo a objetos. Construye nuevas operaciones de lógica proposicional y no sólo de clases, relaciones y números. Obtiene nuevas estructuras que son combinatorias o estructuras grupales más complicadas.

De acuerdo a este autor, los factores que explican el paso de desarrollo de una estructura a otra son: la maduración (como continuación de la embriogénesis); los efectos del ambiente físico sobre estructuras de la inteligencia transmisión social (lingüística, educación, etc.) y equilibrio o autorregulación.

En resumen, podemos decir que Piaget ve al sujeto como alguien que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y de resolver los interrogantes que éste le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo.

Si se consideran los procesos de aprendizaje del sujeto a través de un marco teórico piagetiano, se observa que uno de los principios básicos de esta teoría es que los estímulos no actúan directamente sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto; en este acto de transformación el sujeto da una interpretación al estímulo (objeto) y es solamente en virtud de esta interpretación que la conducta del sujeto se hace comprensible. En la teoría Piagetiana, un mismo estímulo (objeto) no es el mismo a menos que los esquemas asimiladores a disposición también lo sean.

Esta teoría permite comprender de una manera nueva cualquier proceso de adquisición del conocimiento. Ferrero y Teberosky (1979) enfatizan la pertinencia de esta teoría para el estudio de la adquisición del conocimiento - porque "...el camino hacia el conocimiento objetivo, no es lineal: el niño se aproxima a él por grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son "erróneas" con respecto al punto final, pero "constructivas" en la medida en que permite acceder a él. Un progreso en el conocimiento sólo se obtienen a través de un "conflicto cognitivo" es decir, cuando la presencia de un objeto (objeto de conocimiento) no asimilable, fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimil-

ladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación teniendo a incorporar lo que resulta inasimilable. No cualquier conflicto es un conflicto cognitivo que permite un progreso en el conocimiento. Hay momentos particulares en el desarrollo en los cuales ciertos hechos ignorados se convierten en perturbaciones; hay que tratar de detectar cuáles son los momentos cruciales en los cuales el sujeto es sensible a las perturbaciones y a sus propias contradicciones para ayudarlo a avanzar en el sentido de una nueva reestructuración. .." (Ferreiro, E. y Teberosky, A., 1979).

Representación de los nombres en el lenguaje

Para un adulto resulta obvio que los nombres son palabras que se le asignan arbitrariamente a los objetos, sin embargo, para un niño que está descubriendo continuamente su mundo ésto no es tan evidente. El niño va adquiriendo conciencia de sus deseos y sentimientos, pero seguramente tendrá de sí mismo una noción mucho menos clara que nosotros de nosotros mismos.

El problema de los nombres contiene todas las dificultades que produce el estudio del dualismo de lo interno y lo externo en el niño. Los nombres, ¿están en el sujeto o

en el objeto? ¿son signos o son cosas? ¿se los ha descubier-
to por observación o elegido sin razón objetiva?.

Veamos lo que señalan diversos autores al respec-
to:

Vygotsky (1962) notó que los niños tratan los nom
bres de los objetos como si ellos fueran propiedades intrín-
secas de los mismos. Un intercambio de nombres de objetos
implicaría un intercambio de sus características, así de in-
separable resulta para la mente del niño el nombre del obje-
to.

Durante mucho tiempo la palabra es para el niño,
una propiedad, más que un símbolo del objeto; es decir, el
niño aprehende primero la estructura externa de la palabra -
objeto que su estructura simbólica interna. Aún en un niño
de edad preescolar, el uso funcional de un nuevo signo se ha
lla precedido por un período de aprehensión de la estructura
externa del signo.

Consecuentemente, el niño descubre y consolida la
función de las palabras como signo, sólo durante el proceso
de operar con ellas, concibiéndolas primero como una propie-
dad de los objetos (Vygotsky, 1977).

Análogamente, Piaget (1978), en un estudio sobre la noción del pensamiento, encontró resultados muy similares en donde reporta que en un primer momento las palabras, para el niño, forman parte de una realidad material; forman parte de las cosas y están situadas en las cosas. El niño cree que basta con ver una cosa para pensar al propio tiempo la palabra, como si el nombre estuviera inscrito en la cosa.

Estos resultados sembraron en Piaget la inquietud de investigar lo que más tarde llamó "realismo nominal", el cual consiste en establecer un proceso evolutivo que parte de la consideración de que los nombres están inscritos a manera de una propiedad más dentro de las cosas hasta que esta confusión desaparece para dar paso al reconocimiento de la arbitrariedad de los nombres, es decir, la independencia entre éstos y los objetos que representan.

Para su estudio formuló una serie de ocho preguntas, las seis primeras relacionadas con la existencia, lugar y origen de los nombres (realismo ontológico) y las dos últimas, involucradas con el valor intrínseco de los nombres, es decir, la comprensión de la arbitrariedad del signo (realismo lógico).

Así, Piaget estableció tres tipos de respuestas dentro del realismo ontológico:

Entre los 5-6 años, el niño considera los nombres como una propiedad de las cosas la cual emana directamente de ellas; entre los 7-8 años, los pequeños consideran que los nombres han sido inventados por los creadores (Dios o los primeros hombres) y se encuentran ligados desde su origen a las cosas; y, entre los 9-10 años, los nombres están dados por hombres cualesquiera sin que el nombre esté ligado a la creación de las cosas, y se transmitieron de padre a hijo desde el momento en que se inventaron. Los nombres están en la voz, luego en la cabeza y en el pensamiento mismo.

El inicio del realismo lógico se encuentra hasta los 10 años aproximadamente, en donde los nombres contienen la idea del objeto y no el objeto mismo; cada objeto tiene su propio nombre y no puede ser cambiado por otro. Entre los 10-11 años, existe una armonía entre el nombre y la idea, es decir, la idea del objeto está aún presente en alguna medida. Finalmente, entre los 11-12 años, el nombre no contiene nada en sí mismo, es signo puro; es aquí donde se adquiere la arbitrariedad de los nombres.

En un intento de relacionar el realismo nominal con la instrucción de la lectura, Carraher y Browne (1980), observaron que, en las etapas de solución del realismo lógico, planteadas por Piaget, no existía una que pareciera comenzar aproximadamente a la edad en que normalmente los niños aprenden a leer. Estas autoras argumentaron que debe existir cierto grado de realismo lógico en el aprendizaje de la lectura ya que ésta sólo puede ocurrir si el sujeto es capaz de distinguir el signo de la cosa significada; en otras palabras, si es capaz de enfocar a la palabra como una secuencia de sonidos independientes del significado que representa.

Esta consideración las llevó a revisar el trabajo sobre realismo nominal y realizar una investigación a este respecto con niños de 5-7 años de edad, en un intento por distinguir dos etapas dentro de lo que Piaget hubiera descrito como una sola, para la solución del realismo lógico.

En dicho estudio Carraher y Browne (1980) encontraron una etapa primitiva de realismo lógico relacionado con la confusión entre signo y cosa en niños en edad de iniciar su primer año de primaria (aproximadamente 6-7 años). Los niños que se ubican en esta etapa son capaces de enfocar la secuencia de sonidos de la palabra hablada, pero sus respuestas

en ocasiones, reflejan aún estar influenciadas por el significado de la palabra (realismo lógico bidireccional).

Finalmente se constituye el "realismo lógico unidireccional", en el cual el nombre implica la idea del objeto, sin que éste implique en absoluto su nombre.

Una vez definido esto, las autoras se plantearon como hipótesis de trabajo que el superar en algún grado el realismo nominal podría ser básico para la adquisición de la lectura.

Para su estudio evaluaron, por un lado, el realismo nominal y por el otro, la habilidad de la lectura y el análisis fonético en niños que cursaban el primer año de primaria. Los resultados señalaron que existe una relación substancial entre estos aspectos, por lo tanto, concluyeron que el superar el realismo lógico en su forma bidireccional puede ser de gran importancia para proveer bases cognitivas para la adquisición de la lectura. Los niños incapaces de enfocar la estructura interna de la palabra (constituida por una secuencia de sonidos) son incapaces de entender la tarea que se les pide que ejecuten cuando se les instruye en la lectura mediante un

método fonético (asociación de un fonema -unidad mínima de sonido del habla- a su representación gráfica).

Lundberg (1978) interesada en esta misma línea, afirma que para un niño preescolar, no es obvio que el lenguaje consiste en palabras, que varían de longitud y que es tán construidas por partes. La relación sonido-grafía es tan obvia para la gente alfabetizada que es difícil apre ciar los problemas que el niño puede tener al atender las ca racterísticas fonológicas de la palabra hablada y relacionar las a la longitud gráfica y complejidad de las palabras es critas. En su estudio, Ludberg presentó a niños entre 3-6 años de edad tarjetas que contenían pares de palabras que controlaban la relación entre el número de grafías y el tama ño del objeto.

Se consideró que el niño daba una respuesta correc ta cuando atendía a los aspectos superficiales de las pala bras y reconocía la relación entre la duración del sonido y el número de grafemas.

Los resultados reportan que la proporción de res puestas correctas aumentó con la edad para todas las condi ciones, aunque ningún grupo de edad pareció guiarse por la

longitud sonora de la palabra emitida.

Sólo 18 niños de 100 parecieron entender plenamente el principio sonido-grafía. En todos los grupos la situación en la que la palabra larga correspondía al objeto grande y la corta al objeto chico, tuvo la más alta proporción de respuestas correctas. Algunos niños, principalmente los de 3 ó 4 años, elegían sin poner atención ni en las propiedades semánticas ni en las lingüísticas de las palabras.

Otras autoras que han estudiado el concepto y representación de las palabras en niños preescolares son Papan dropoulou y Sinclair (1974) quienes encontraron que los niños pequeños parecen no diferenciar entre palabras y cosas. Al pedírseles que digan una palabra larga o corta, responden considerando propiedades de longitud o tamaño de los objetos o acciones que impliquen tiempo, y no a la longitud de la emisión sonora (4-5 años). Niños mayores (7-8 años) se referían a las palabras con longitud sonora corta o larga, independientemente que correspondieran o no a objetos grandes o chicos.

En conclusión, todos los autores mencionados coinciden en el hecho de que los niños pequeños tienen a conside

rar los nombres como propiedades intrínsecas de los objetos, y no es sino en el proceso de interactuar activamente con ellos que logran superar progresivamente esta confusión, y llegan a comprender el carácter arbitrario y simbólico de las palabras.

Por otra parte, se hace notar la importancia que tiene el lograr resolver, en cierto grado, este conflicto para llegar a aprender a leer.

Dados los hallazgos precedentes, cabe preguntarse ¿qué relación tienen éstos, para la adquisición del sistema de escritura? A continuación se discute este punto, después de presentar una breve introducción a la historia de la escritura.

Historia de la Escritura

La evolución que ha sufrido la escritura a lo largo de la historia hasta constituirse el sistema alfabético convencional y la evolución de la escritura en los niños atraviesan por momentos muy similares.

La descripción que, a continuación se hace de la

historia de la escritura está basada en el trabajo realizado por Gelb (1976) quien ha estudiado exhaustivamente este as - pecto.

Gelb señala que la escritura ha atravesado por di versas etapas de construcción y reconstrucción. Se inicia con las pinturas, las cuales no son consideradas propiamente como escritura, pues más bien son obras de arte. Poco a poco algunas de estas pinturas van perdiendo su carácter artís tico para contener sólo aquellos elementos de importancia pa ra la comunicación.

El deseo de registrar las cosas para la posteri - dad mediante símbolos semejantes, empleados como auxilio de la memoria, constituyó un factor importante para el desarrollo de la auténtica escritura. Aquí el fin del dibujo no es describir un hecho, sino ayudar a recordar y a identificar un objeto o un ser. Así, una correspondencia completa se es tablece y se va haciendo paulatinamente convencional entre ciertos símbolos y determinados objetos y seres. Como estos objetos y seres poseen nombres en el lenguaje verbal, la - correspondencia se éstrecha de nuevo entre los símbolos es - critos y sus equivalentes. Con el descubrimiento de que las palabras pueden ser expresadas por símbolos escritos, se es -

tableció sólidamente un método nuevo y superior de comunicación entre los hombres.

Este sistema representó el inconveniente de la imposibilidad de crear y mantener en la memoria miles de signos para millares de palabras y nombres como existen en un idioma, por lo que se hizo imprescindible buscar nuevas vías para superar estas dificultades y convertirse así en un sistema útil.

Esta escritura primitiva sólo podía evolucionar hacia un sistema completo si lograba adscribir a un signo un valor fonético independiente del significado que este signo posee como palabra. Esto se llama "fonetización"

Con el comienzo de la fonetización y su sistematización posterior, se desarrollaron sistemas completos de escritura que hicieron posible la expresión de cualquier forma lingüística mediante símbolos con valores silábicos convencionales.

Debido a la necesidad de expresar los nombres de las personas en forma exacta para evitar confusiones en los registros, se creó un sistema que coordinaba el uso de cier-

tos signos ya establecidos para determinadas palabras o conjunto de palabras con el uso de signos auxiliares que representaban sílabas de las palabras.

Posteriormente, con el objeto de simplificar la escritura se fueron eliminando gradualmente los signos establecidos que representaban una palabra o un conjunto de ellas para utilizar sólo signos silábicos. Sin embargo, este sistema seguía siendo limitado ya que aún no se lograba representar fielmente a las palabras. Finalmente, sobrevino el sistema de escritura alfabético, que expresa los sonidos individuales de un idioma.

Evolución de la escritura en el niño

El camino que recorrió la humanidad desde el empleo de dibujos hasta llegar a emplear el sistema de escritura alfabético y los procesos de adquisición del sistema de escritura por parte del niño son muy similares.

Desde muy pequeño el niño es capaz de dibujar si se le provee de los elementos necesarios para hacerlo, estos dibujos representan algo y el niño puede explicar lo que representan. Por ejemplo, ante un dibujo que él mismo hizo -

donde aparecen dos personas dice: "son mi papá y mi mamá". Sin embargo, al principio no es capaz de diferenciar el dibujo de la escritura. Cuando se le pide que dibuje una casa y luego escriba "casa" su producción en cuanto a escritura y dibujo son iguales.

Hasta que el niño comprende que los dibujos no son suficientes, empieza a usar marcas ideográficas diferentes del dibujo para comunicarse por escrito.

No es sino hasta en un momento evolutivo posterior que el niño se percató de que la escritura representa aspectos sonoros del lenguaje oral y comienza a utilizar diversas hipótesis para plasmar esta relación.

Veamos con detalle lo que dicen los autores que han estudiado la evolución de la escritura en los niños:

Vygotsky (1979) señala que la enseñanza de la escritura suele ser poco práctica porque en lugar de basarse en las necesidades de los niños a medida que se van desarrollando y en sus actividades, la escritura se les presenta desde fuera, de las manos del profesor. Es decir, la mayoría de las veces se enseña a trazar letras y a formar pala-

bras a partir de las mismas, y no se ha prestado atención a la enseñanza del lenguaje escrito como un sistema de símbolos y signos cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño.

Vygotsky enfatiza la relación que existe entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, afirma que el sistema de escritura posee un simbolismo de segundo orden, que poco a poco se va convirtiendo en un simbolismo directo, es decir, el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado, y que a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Este complejo sistema de signos es la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas y complejas funciones de la conducta del niño.

Asimismo, señala los puntos claves por los cuales atraviesa el niño previos a la adquisición del sistema de escritura y que constituyen la base de la misma. A continuación se presenta un breve resumen de esta evolución.

Este autor considera que el gesto es el primer signo visual que contiene en sí la futura escritura del niño; los gestos son escritura en el aire y los signos escri-

tos suelen ser gestos que han quedado fijados.

El garabato es un vínculo entre gestos y escritura gráfica o pictórica: los niños acostumbran a desviarse hacia la dramatización, pintando mediante gestos aquello que debería figurar en el dibujo: los trazos con el lápiz son un suplemento de esta representación gesticular. Al dibujar objetos complejos, los niños no ejecutan sus partes sino más bien sus cualidades generales.

Un segundo campo que une a los gestos con el lenguaje escrito es el de los juegos infantiles, en donde los niños tienden a ignorar el grado de similitud entre un juguete y el objeto que designa, para darle más importancia a la utilización del juguete y a la posibilidad de ejecutar con él un gesto representativo. Lo que asigna la función del signo al objeto y le presta significado es el propio movimiento del niño, sus propios gestos. Por ello desde este punto de vista, el juego simbólico de los niños puede comprenderse como un complejo sistema de "lenguaje escrito" a través de gestos que comunican e indican el significado de los juguetes.

Bajo la influencia del gesto los niños mayores realizan un importante descubrimiento: que los objetos pueden in

dicar las cosas que designan así como sustituirlas. La es -
critura habitual de las cosas se modifica bajo el impacto
del nuevo significado que ha adquirido. De este modo, el ob
jeto adopta una función de signo con una historia evolutiva
propia, que ahora es independiente del gesto del niño (simbo
lismo de segundo orden).

En el juego como en el dibujo, la representación
del significado surge inicialmente como un simbolismo de pri
mer orden.

Desarrollo del simbolismo en el dibujo: en un
principio los niños dibujan de memoria; plasman lo que cono-
cen y no lo que ven. Los esquemas que distinguen a los pri-
meros dibujos infantiles son, en este sentido, reminiscen -
cias de los conceptos verbales que comunican solamente los
rasgos esenciales de los objetos. Con ésto se pueden consi-
derar los dibujos de los niños como un primer estadio en el
desarrollo del lenguaje escrito. Existe un momento crítico
al pasar de simples trazos sobre el papel al uso de las mar-
cas con el lápiz como signos que describen o significan algo.
Aunque este proceso de reconocimiento de lo que se ha dibuja
do se encuentra en la temprana infancia, todavía no es equi-
valente al descubrimiento de la función simbólica. Al prin-

de la memoria. Los niños transforman gradualmente estos trazos indiferenciados. Los signos indicativos, marcas simbólicas y garabatos van siendo sustituidos por pequeñas imágenes y dibujos que a su vez, dan paso a los signos.

A través del experimento descrito, Vygotsky concluye que los signos escritos son símbolos de primer orden que desig-nan directamente objetos o acciones; el niño por su parte, debe alcanzar un simbolismo de segundo orden, que abarca la creación de los signos escritos para los símbolos hablados de las palabras. Para ello, el niño tiene que descubrir que uno no sólo puede dibujar objetos, sino también palabras.

El secreto de la enseñanza del lenguaje escrito es la preparación y organización adecuada de esa transición natural. Una vez realizada, el niño domina el principio del lenguaje escrito y tan sólo le resta perfeccionar este método.

La aportación con la que Vygotsky contribuyó es de gran relevancia en el estudio de la adquisición de la lengua es-crita; sin embargo, el propio autor considera que es sólo el inicio y por lo tanto, la principal tarea de la investiga - ción científica es la de revelar esta evolución del lenguaje escrito en los niños, para mostrar qué es lo que conduce a

cipio por más que el niño percibe cierta similitud entre el objeto real y el dibujo nunca tomará al dibujo como una re - presentación so símbolo del objeto.

Desarrollo del simbolismo en la escritura: Luria (1929) (*) realizó un experimento donde se pedía a los niños que todavía no sabían escribir, que hicieran algún tipo de anotaciones simples. Debían recordar cierto número de fra - ses que superaban su capacidad natural de memoria, y se les instó a apuntar o a registrar de alguna manera las palabras presentadas.

A los 3 ó 4 años, los apuntes realizados por el ni ño no le sirven de ayuda para recordar las frases, puesto que al tratar de repetirlas el niño no mira el papel para nada. Sin embargo, en algunos casos el niño trazaba líneas y garaba tos indiferenciados y sin significado alguno, pero al momento de reproducir las frases parecía como si estuviera leyendo, se remitía a ciertas marcas y podía indicar, sin error, qué marca designaba una determinada frase. Así los trazos se con vierten en signos indicativos primitivos para los propósitos

(*) Luria, A.R.: "Materiales sobre el desarrollo de la escri - tura en los niños" Problemi Marksistkogo Vospotaniya, I (1929): pp. 143-176.

los pequeños a escribir; a través de qué puntos pasa ese desarrollo y qué relación mantiene en el aprendizaje escolar.

Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro y cols. (1979), han venido estudiando más a fondo y sistemáticamente los procesos involucrados en el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de 4-6 años. Ellas afirman, al igual que Vygotsky, que aún antes de ingresar a la escuela, los niños ya se han cuestionado sobre el sistema de escritura y han formulado diversas hipótesis al respecto.

Enfatizan la necesidad de identificar los procesos cognoscitivos subyacentes a la adquisición de la escritura y de comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles para descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar su aprendizaje escolar.

La técnica que emplean en sus investigaciones consiste en pedir a los pequeños la escritura de diversas palabras y oraciones, -aún cuando se rehusan a escribir porque "no saben cómo hacerlo" ellos insisten y aceptan cualquier producción que realicen-. Esto se debe a que tratan el desarrollo de la escritura desde un punto de vista diferente de la enseñanza tradicional, es decir, no se ocupan de la precisión del trazo ni de la exactitud de la copia, sino que con-

sideran aspectos como la diferenciación entre el trazado que un niño identifica como "dibujo" y otro que identifica como "escritura"; y el modelo general que se utiliza (grafías separadas o ligadas entre sí). Consideran las manifestaciones al pasar de una palabra a otra, ésto es, si se varía la longitud, cantidad o variedad de grafías; la interpretación de la escritura producida (lectura posterior); existencia o ausencia de modelos de escritura propuestos por el medio y su influencia sobre la anticipación de otras escrituras.

En función de lo anterior, han establecido una serie de niveles sucesivos que parten desde la no diferenciación entre dibujo y escritura hasta la adquisición del sistema alfabético convencional. Es preciso recordar, antes de detallar estos niveles, que no existe una edad precisa para que un niño tenga que ubicarse en un nivel determinado de conceptualización de la escritura, sino que ésta (edad) puede variar de niño a niño dependiendo de otros factores (por ejemplo, acceso a materiales impresos, nivel cultural de la familia, etc.)

Los niños pequeños (entre 3 y 4 años de edad) suelen dibujar ante la petición de realizar la escritura de una palabra, para ellos "dibujar" equivale a "escribir" es decir,

no hacen ninguna diferenciación entre ambas acciones.

Se consideran los primeros intentos de escritura - cuando los niños realizan algunas diferenciaciones entre los trazos que utilizan para escribir una palabra y aquéllos que utilizan para dibujar. Pueden aparecer grafismos como bolitas, palitos o curvas semicerradas separados entre sí, si para ellos la letra de imprenta constituye la forma básica de escritura; o grafismos ligados entre sí, si toman la manus - crita como forma básica de la misma.

Ahora bien, una cosa es la producción de una escritura y otra bien distinta es la interpretación que el mismo niño puede hacer de su producción. Para algunos niños de este nivel, la intención subjetiva al momento de escribir cuenta más que las diferencias objetivas entre las escrituras, es decir, pueden tener producciones idénticas para dos palabras diferentes y otorgar diferente interpretación a cada una de ellas sin que ésto les resulte problemático; para - otros, la presencia del dibujo o imagen del nombre del objeto representado en la escritura es indispensable para garantizar el significado de la misma.

Ferreiro y Teberosky afirman que en este mismo nivel

pueden aparecer intentos de correspondencia figurativa entre la escritura y el objeto referido. El niño espera que la escritura de los nombres de personas sea proporcional al tamaño o edad de esa persona y no a la longitud del nombre correspondiente. La correspondencia se establece entre aspectos cuantificables del objeto y aspectos cuantificables de la escritura y no entre aspectos figurales de lo escrito. Se han visto escrituras de mayor número de grafías, grafías más grandes o mayor longitud del trazado total si el objeto es más grande, más largo, tiene más edad o hay mayor número de objetos referidos. Sin embargo, aún queda por conocer ¿en qué medida esta misma conducta se refleja en niveles de conceptualización de la escritura más evolucionados? ya que es de sospecharse -por los estudios de Piaget (1978) y Carraher y Browne (1980) sobre realismo nominal- que esta respuesta puede aparecer aún en niños que han llegado a comprender que existe una correspondencia entre aspectos sonoros y es -critos del lenguaje.

Un progreso cognoscitivo importante corresponde al descubrimiento de los niños de que para escribir palabras distintas debe haber una diferencia objetiva en las escrituras. Junto con esto se observa que los niños exigen una cantidad mínima de grafías (alrededor de 3) así como una variedad in-

terna (no escribir más de dos letras iguales juntas en una misma escritura) para que una escritura signifique o "diga algo". En este nivel existe ya un progreso gráfico evidente y la principal preocupación de los niños está enfocada en la diferenciación cada vez más objetiva de las escrituras para lo cual se guían por criterios tales como: utilizar diferente cantidad de grafías; o emplear diferentes letras entre una y otra escritura. La interpretación de las producciones es to avía global, es decir, se interpreta la escritura como un todo y aun no se establece una correspondencia con las par - tes, continúa imperando la intención subjetiva del autor.

Cuando se establece la relación entre lo sonoro y lo escrito, es decir, cuando los niños se dan cuenta de que lo que se escribe es el lenguaje oral, aparece la hipótesis silábica. En este nivel se escriben tantas grafías como sílabas contenga la palabra; estas grafías pueden corresponder o no a alguna de las letras que constituyen a la sílaba.

Los niños alcanzan un logro conceptual más avanzado cuando basan sus escrituras en la hipótesis silábico-alfabética, en donde, debido principalmente a la exigencia mínima de cantidad establecida por los mismos niños, éstos tienen que ir más allá del recorte silábico y representan parte de

la palabra con grafías que corresponden a fonemas y parte con letras que corresponden a sílabas de la misma.

Finalmente se alcanza el nivel alfabético donde cada fonema de la palabra está representado por una letra.

Estas investigaciones resultan pues, una continua - ción del trabajo iniciado por Vygotsky y Luria, y permiten ob - servar que el adquirir la escritura alfabética convencional implica, por parte de los niños, un largo camino por reco - rrer, en donde el reconocimiento de la escritura como símbo - lo, así como de la relación tan estrecha que guardan el len - guaje oral y el lenguaje escrito son determinantes para esta adquisición.

A pesar de que el material presentado es muy rico en sí mismo, deja entrever algunos aspectos de los cuales hay to - avía que conocer y profundizar.

El objetivo de la presente tesis consiste en contem - plar uno de estos aspectos, en particular la influencia que pueden tener los aspectos cuantificables del objeto en la es - critura de los niños pequeños, específicamente de 5 años de edad, al representar el nombre del mismo.

Existen dos trabajos que han abordado con anterioridad esta conducta; el primero de ellos consiste en el estudio de la escritura de una palabra y su diminutivo, realizado con niños de 4-6 años; la mitad de la población estuvo constituida por hijos de profesionistas con trabajo estable y nivel de ingresos de clase media (CM); mientras que en la otra parte de la muestra se ubicaron a niños pertenecientes a zonas marginadas y cuyas familias contaban con muy escaso o nulo nivel educativo (CB). (Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. Guajardo, E., Rodríguez, B., Vega, A., y Cantú, R., 1979).

Para construir el diminutivo se agrega "ito", con lo cual la palabra se alarga mientras que el objeto designado disminuye de tamaño; un nombre y su diminutivo son palabras iguales, porque denotan objetos de la misma categoría, pero difieren en cuanto a tamaño del objeto y son diferentes también en cuanto a la pauta sonora. El objetivo de dicho trabajo, fue pues, conocer si los niños representaban estas semejanzas y diferencias en sus escrituras.

Se encontraron varios tipos de respuestas organizadas en tres niveles sucesivos: el primer nivel, en el cual se ubicó la mayoría de niños de 4 años, se caracterizó por dos tipos de respuesta: a) el niño produce una escritura di-

ferente al pasar a escribir su diminutivo, porque el diminutivo y la palabra son cosas diferentes, o bien b) hace una escritura idéntica en las dos situaciones ya que la palabra y su diminutivo son cosas iguales. Sin embargo, el criterio seguido al producir las escrituras se pierde la interpretarlas, en ambos casos se puede leer el nombre allí donde se pretendió escribir el diminutivo y el diminutivo donde se pretendió escribir el nombre.

En el nivel 2 se situó la mayoría de niños de 5 - años, aunque también los niños más avanzados de 4 años y una cantidad no despreciable de 6 años. De hecho, en este nivel se situó la mayoría del total de la muestra de CM. Lo propio de este nivel es tratar de reflejar las semejanzas y diferencias propias de la palabra y su diminutivo. c) se escribe igual en ambas situaciones pero se altera el tamaño de las letras para expresar la diferencia de tamaño de los objetos; d) se copia la primera escritura aunque omitiendo una o más letras; e) se sustituyen o varía la posición de las letras mientras que la cantidad de las mismas es constante para marcar, simbólicamente, la diferencia entre la palabra y su diminutivo.

Finalmente, la escritura representa los sonidos del

habla (nivel 3), a una palabra más larga debe corresponder una escritura con más número de letras, independientemente de su significación. Este nivel estuvo representado por un número igual de niños de 5 y 6 años, si no se considera el valor sonoro, y mayoritariamente por los de 6 si se lo toma en cuenta.

Otro estudio realizado por Ferreiro y cols. (Fasc.3, en prensa, 1982), relacionado con estos aspectos y con los que interesa revisar en la presente tesis, consistió en investigar cómo influye la presencia de una imagen ante la petición de la escritura del nombre del objeto representado en dicha imagen en niños de seis años que iniciaban el primer año de primaria. La técnica consistió en solicitar a los niños la escritura del nombre de dos objetos de diferente tamaño y dos nombres con diferente número gramatical (singular y plural), ante la presencia de las respectivas imágenes. A través de ésto se observó que los niños recurren a diversos criterios para dar sus respuestas; y que la mayoría corresponden a reflejar las diferencias y semejanzas de los pares de imágenes presentados. Veamos cuáles fueron las conductas que se encontraron:

a) la presencia de la imagen o la intención del niño

al momento de escribir, garantizan el contenido del texto. En este momento las grafías carecen de autonomía y todavía no constituyen un sistema.

b) Los niños se guían por criterios de semejanzas y/o diferencias entre los objetos, las cuales consideran deben ser reflejadas en sus escrituras; es decir, algunos niños piensan que a seres semejantes les corresponden también es -crituras semejantes, y que a objetos distintos les corresponden escrituras también distintas. La cercanía conceptual prevalece sobre la proximidad o incluso la identidad sonora que no se toman en cuenta, únicamente se basa en semejanzas y diferencias semánticas. Para otros, las cualidades visi -bles de los objetos deben ser representadas en sus escrituras; es decir, los niños se guían por similitudes o divergencias de cualidades físicas de los objetos que se pueden mirar.

c) Finalmente se establece la relación entre la escritura y emisión sonora, aunque esto no implica, necesariamente, la desaparición de los anteriores criterios.

En estos dos últimos trabajos revisados se encontraron cosas similares: en el primero, por tratarse de un estu -dio transversal (niños de 4-6 años de edad) la mayoría de las

respuestas estuvo dada en función de las edades, mientras que en el segundo, se encontraron todos los mismos tipos de respuestas que en el primero, pero en niños de una misma edad (6 años). Esto confirma una vez más, que no hay una edad específica para que un niño esté en uno u otro nivel de conceptualización de la escritura, sino que esto depende más de las estructuras con que cuenta el niño en ese momento.

En resumen, a través de esta revisión, se ha podido ver que en un principio el niño confunde los nombres de las propiedades del objeto con el objeto mismo, para, progresivamente, lograr superar este conflicto y darse cuenta del carácter arbitrario y simbólico de los nombres, lo cual se logra hasta la edad de 11-12 años.

Un proceso similar se ha observado en la adquisición de la lecto-escritura en donde, inicialmente, los niños re - presentan más al objeto mismo que a la palabra entendida como una secuencia de sonidos que se escriben a través de signos arbitrarios; no es sino hasta que establecen la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, es decir, que comprenden que lo que se escribe es lo que se habla, que se aprehende este sistema.

Sin embargo, como ya se ha dicho este proceso es pau latino y los intentos previos de escritura no son azarosos ni carecen de sistematización, sino todo lo contrario, están basados en una serie de cuidadosas reflexiones guiadas por diversos criterios y es acerca de uno de éstos que la presente tesis quiso profundizar. En concreto se pretendió conocer en qué medida la presencia de la imagen de un objeto determina la escritura del nombre de éste, en niños preescolares de cinco años.

El enfoque de esta tesis se apoya en las investigaciones presentadas, en donde se considera al niño como sujeto activo que asimila toda información nueva a sus estructuras conceptuales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como se ha visto, los niños de 5 años confunden el nombre del objeto (signo) con el objeto mismo y sus propiedades (significado), este hecho hace pensar que este problema también se reflejará en la producción de sus escrituras.

A este respecto investigaciones anteriores han proporcionado la siguiente información:

- En los primeros intentos de escritura, cuando se utilizan marcas diferentes para escribir que para dibujar, los niños tienden a representar las propiedades cuantitativas de los objetos (edad, tamaño o cantidad) en sus producciones. Es decir, que a palabras que representan objetos más grandes (o más objetos, o personas con más edad) les corresponden más letras, letras más grandes o es mayor el trazo total de la producción.

- La escritura de una palabra y su diminutivo está dada en función de diversos criterios que parten del nivel de conceptualización de la escritura que el niño haya alcanzado. Inicialmente, hay una indiferenciación en la interpretación de las escrituras producidas, aún cuando haya una di-

ferencia evidente entre ambas producciones; luego, las escrituras reflejan las diferencias y semejanzas de los objetos a representar; para finalmente, ignorar el significante y centrar la atención en los aspectos sonoros de los nombres.

- Ante la presencia de imágenes con diferente número gramatical y de imágenes de objetos del mismo género, los niños presentan las mismas respuestas que en el inciso precedente.

Por otra parte, aunque para el adulto alfabetizado es evidente que la escritura consiste en la transcripción de los fonemas del lenguaje hablado, no lo es en absoluto para el niño pequeño quien se enfrenta con diversos conflictos cognoscitivos en su camino hacia la comprensión del sistema de escritura alfabético.

Por lo tanto, en este trabajo se pretendió estudiar lo siguiente:

- En qué grado, ante la presencia de las imágenes correspondientes, los niños que hacen sus primeros intentos de escritura (aún aquéllos que hacen trazos ligados) guían sus producciones por criterios referenciales, es decir, si dichas

producciones reflejan el tamaño, la cantidad o la edad de los objetos a representar mediante la escritura.

- Los criterios que se siguen para hacer graffias de mayor tamaño, mayor número de graffias o distribuir el trazado total de la escritura en un espacio mayor.

- Si existe un orden de aparición para los diferentes tipos de respuestas referenciales (cantidad, tamaño y edad) vistos en las escrituras de los niños, o bien, si aparecen todos simultáneamente, o realmente no existe un orden en su aparición.

- Si aún durante el período en el cual se suele aprender a leer y escribir (6-7 años) el niño sólo ha logrado superar en cierto grado el realismo lógico, se esperaría que en algunas de sus producciones se reflejara esta confusión entre objeto y signo, aún cuando ya utilizara hipótesis de correspondencia sonora en sus escrituras. Por lo tanto, interés saber:

¿En qué medida la escritura en los niños de cinco años a nivel preescolar, depende más de las características cuantificables del objeto a representar (referente) que de la longitud de la emisión sono-

ra, independientemente de que se trate de niños que se encuentren utilizando hipótesis de escritura iniciales o que se ubiquen en hipótesis avanzadas?

Hipótesis derivadas:

Mientras más grandes son los objetos a representar, mayor será el número de grafías que se utilicen, las grafías serán de mayor tamaño o aumentará la longitud del trazo total de la escritura. (referente de tamaño)

Ante la presencia de dos imágenes con diferente cantidad de objetos iguales, la cantidad de grafías que se utilicen, el tamaño de las mismas o la distribución lineal de las mismas, será mayor al escribir una palabra en relación a otra idéntica cuando en una de ellas se escribe debajo de la imagen que contiene más elementos. (referente de cantidad)

La cantidad de grafías, el tamaño o el trazado total de la escritura que un niño utiliza al escribir una palabra con referente que implica a una persona de más edad, es mayor a la que se utiliza al escribir una palabra que con

tenga un referente de una persona de menor edad al primero.
(referente de edad).

Capítulo 2

METODOLOGIA

Sujetos:

Se trabajó con 15 niños y 15 niñas con un rango de edad de 5.0 a 5.12 años, la mitad de la muestra estuvo constituida por niños que cursaban el 2o. grado y la otra mitad el 3er grado de preescolar; así pues, la muestra total fue de 30 sujetos, todos ellos pertenecientes a una escuela ubicada en una zona marginada de la Delegación Contreras.

La selección se hizo por cuota de 18 a partir de la población total inscrita en 2o. y 3er grados que cumplían con los requisitos; es decir, niños que tuvieran la edad requerida y que no supieran leer ni escribir.

Escenario:

Con el objeto de evitar cualquier distracción, se trabajó en forma individual con cada niño de la muestra, en un lugar aislado y bien ventilado dentro de la misma institución, en el cual había una mesa y dos sillas.

Materiales:

Hojas blancas tamaño carta

Lápices con goma, para que si el niño pudiese borrar si así lo necesitaba.

Imágenes a color, de cartón, forradas con mica transparente de: una gallina y un pollito; una mariposa y un caballo; un par de patos y un conjunto de cuatro patos; un anciano y un bebé (consultar apéndice).

La situación "gallina-pollito" plantea una diferencia clara de tamaño entre uno y otro, a la vez que su nombre se escribe con el mismo número de caracteres y contiene el mismo número de sílabas. En nuestra escritura convencional, se espera que se escriban con igual número de grafías; sin embargo, cuando los niños no han establecido la relación entre la escritura y la emisión sonora, responden de diferente forma.

La segunda tarea, así como la última, fueron seleccionadas de tal manera que la relación entre el tamaño de la palabra y el tamaño o edad del objeto estuviera invertida; así, la palabra más larga "mariposa" o "Alejandro" correspondían a referentes de menor tamaño y edad, respectivamente,

mientras que las palabras cortas "caballo" y "José", correspondían a referentes de mayor tamaño o edad respectivamente.

En la situación de "patos-patos", a la vez que se planteaba una diferencia de cantidad (2 vs. 4) la escritura del nombre era idéntica para las dos imágenes; y aunque se esperaba, por lo mismo, una escritura idéntica, los niños pueden responder de otra forma.

Para el registro de las entrevistas se utilizaron hojas blancas tamaño carta, donde se anotó el diálogo seguido en la entrevista por el experimentador y el niño, así como las escrituras que éste último producía e interpretaba.

Control de variables:

Se ha visto (Ferreiro, E. y Teberosky, A., 1979), que hay niños que al escribir varios nombres aumentan sistemáticamente la cantidad de grafías al pasar de una escritura a otra. Por tanto, el orden de presentación de cada par de imágenes se invirtió al pasar de una situación experimental a otra, con el propósito de asegurar que la respuesta del niño fuera intencional y no azarosa.

Para todos los niños se respetó un mismo orden de presentación de las diversas situaciones, así como la forma de dar instrucciones. En algunos casos, sobre todo para la primera situación, los niños se resistían a escribir diciendo: "...pero yo no sé escribir, eso todavía no lo sé, etc., ...". En estos casos el entrevistador los alentaba diciendo: "...yo sé que todavía no te han enseñado a escribir, pero no importa, lo que quiero es que escribas como tú creas que puede escribirse 'gallina' (o cualquier otro), como tú creas que deba ir..."

Por otra parte, se emplearon imágenes al solicitar la escritura de los niños investigados, para unificar el concepto que tuviesen los niños del objeto representado al momento de realizar la escritura del nombre de dicho objeto; además, el uso de imágenes permitió conocer la relación que establecen los niños entre la imagen y el texto.

Otra función más de la imagen fue la de facilitadora de la escritura. Debido a que se trabajó con niños muy pequeños, la posibilidad de que se resistieran a escribir era alta, la presencia de imagen facilitó en ellos la escritura, ya que, como se ha indicado anteriormente, para

muchos niños pequeños ésta debe ir acompañada por el dibujo del objeto.

Por último, con el interrogatorio se aseguraba cuáles fueron los verdaderos criterios empleados por los niños al producir sus escrituras.

Procedimiento:

La sesión, que duraba aproximadamente 20-30 minutos, consistió en poner delante del niño una hoja en blanco en donde se colocó la imagen de la gallina en la parte superior, y la del pollito en la inferior, al momento de preguntarle al niño si conocía el nombre de las imágenes. En caso de que dijera alguna cosa distinta a "gallina" o "pollito", el experimentador decía el nombre correcto. Posteriormente, se pasó a solicitar al niño la escritura de "gallina" debajo de la imagen de la gallina, y terminada ésta, se pidió al niño la lectura de la misma. Enseguida se solicitó la escritura de "pollito" debajo de la imagen del pollito y su lectura correspondiente al finalizar la producción. Terminado esto, se retiró de la vista del niño la hoja con sus producciones para pasar a la situación inmediata.

Se repitió el procedimiento utilizado en la situación anterior empleando para ésta las imágenes de una mariposa en la parte superior y la de un caballo en la parte inferior y se solicitó la escritura y posteriormente lectura de "mariposa" y de "caballo" respectivamente.

Con el mismo procedimiento se presentó en esta tercera situación la imagen de dos patos en la parte superior y de cuatro patos en la inferior, solicitando la escritura y posterior lectura de "patos" para ambas imágenes.

Por último, y con el mismo procedimiento que en las situaciones anteriores, se presentó al niño la imagen del anciano en la parte superior y la del bebé en la inferior, al mismo tiempo que se decía "mira, éste es un abuelo que se llama José y éste un bebé que se llama Alejandro". Posteriormente se pasó a solicitar la escritura y lectura posterior de "José" y "Alejandro" respectivamente.

Al finalizar, el entrevistador pasaba a mostrar, de nuevo, al niño todas sus producciones; ésto con el fin de solicitar una justificación verbal y de esta manera conocer con certeza, la intención del niño al producir sus escrituras.

Si el niño se rehusaba a darla, o la justificación no era pertinente (por ej.: mi mamá me enseñó) se insistía mediante la inversión de la posición de las imágenes y se volvía a preguntar en dónde decía, por ej., gallina, o si aún se se -guía diciendo "gallina" o ya no. En general, el interrogatorio formulado al niño respetó, en lo posible, los principios básicos de exploración clínica (Piaget, 1973) en donde el entrevistador se plantea hipótesis explicativas de las respuestas de los niños ante las situaciones presentadas, y en función de ellas, elabora las preguntas pertinentes.

Capítulo 3

PROCEDIMIENTO DE ANALISIS Y MEDICIONES

Se tomaron en consideración todas las escrituras de los niños en las diferentes situaciones; escrituras que pudieron estar conformadas por letras convencionales, pseudoletras (letras mal dibujadas), bolitas, palitos o garabatos.

Los diferentes tipos de respuesta que se esperaba encontrar, se detallan a continuación:

1. Empleo del criterio referencial vs. empleo de hipótesis de correspondencia sonora.

- Escrituras basadas por criterios referenciales; es decir, producciones que reflejan las propiedades cuantificables de los objetos (cantidad, tamaño y/o edad), independientemente de los aspectos sonoros del lenguaje.

Para este objeto, se registraron las escrituras de los niños que durante el interrogatorio habían explicado la intención de emplear este criterio (referencial) y, además, que sus producciones evidenciaran le

tras de mayor altura, más letras o, idéntica cantidad de graffas sólo que distribuidas en un espacio mayor para escribir el nombre del objeto más grande con respecto a la escritura del nombre del objeto más pequeño. Un tercer requisito para pertenecer a este grupo consistió en que las escrituras producidas no reflejaran el empleo de ningún tipo de hipótesis de correspondencia sonora.

- Escrituras guiadas por criterios referenciales, pero estableciendo la correspondencia entre aspectos sonoros y gráficos del lenguaje. Tres requisitos fueron indispensables para ubicarse en este grupo: al igual que en el grupo anterior, se registraron las escrituras cuyos criterios de producción se basaron en las propiedades de edad, tamaño y/o cantidad de los objetos a representar y que fue justificada, durante el interrogatorio, la intención de utilizar dicho criterio. La diferencia con respecto al grupo anterior estriba en que estas producciones denotaban claramente el uso de criterios de correspondencia sonora (hipótesis silábica, silábico-alfabética o alfabética).

- Escrituras que reflejan únicamente el uso de la correspondencia sonora.

En el marco teórico de este trabajo, se habló de las diferentes hipótesis por las cuales el niño guía la producción de sus escrituras. En general, se puede decir que, inicialmente -una vez que ya hubo hecho la diferencia entre dibujar y escribir- el niño trata de plasmar las diferencias y semejanzas de los objetos a representar en la escritura; un momento evolutivo fundamental es cuando el niño se da cuenta de que no son los objetos, sino el nombre de los objetos lo que representa la escritura; en otras palabras, este momento es cuando el niño se percata de que existe una relación entre los sonidos del lenguaje oral y la escritura (correspondencia sonora).

Pues bien, en este apartado se consideraron todas aquellas producciones que denotaban el uso de la correspondencia sonora. En esta muestra este criterio estuvo representado por la hipótesis silábica, en la cual se asigna una grafía por cada sílaba de la palabra oralizada.

- Otro tipo de escrituras que no corresponden a los

criterios establecidos en los grupos precedentes.

En este grupo puede haber escrituras que parecieran haber sido producidas bajo el criterio referencial; sin embargo, al no haberse podido explicitar el criterio empleado por el niño durante el interrogatorio, fueron consideradas como azarosas.

2. Recursos para la impresión del criterio referencial en las escrituras.

Cuando un niño empleó criterios referenciales en sus escrituras, se observó en qué forma plasmó esas diferencias entre las propiedades de los objetos (grande vs. pequeño; poco vs. muchos; anciano vs. bebé).

- Podía ser que el niño hubiese agregado 1 ó más letras para representar a los objetos de mayor tamaño, edad o cuando hubiese más elementos en la imagen presentada.
- Estas diferencias entre los objetos también pudieron ser marcadas a través del tamaño (altura) de las letras que se emplearon en la escritura. Generalmente, la diferencia en los tamaños de las grafías era muy

obvia; además de contar, como lo mencionamos con anterioridad, con la explicitación verbal de la intención del niño de escribir de esa forma.

- La cantidad de letras para escribir una palabra u otra podía haber sido la misma, sin embargo, el espacio de de jado entre cada una de las letras podía cambiar, se - gún se tratase de escribir el nombre de un objeto con ciertas características (edad, tamaño, cantidad) u - otro con diferentes. La mayoría de estos niños inten taba abarcar toda la longitud de la imagen al "ponerles su nombre" a los elementos que contenía ésta. Dentro de este tipo de respuestas consideramos a las escrituras conformadas por grafismos ligados entre sí (garabatos) que trataban de marcar las propiedades cuantitativas de los objetos en sus producciones, y, por supuesto, las escrituras conformadas por letras convencionales más o menos espaciadas.

3. Empleo del criterio referencial, según la situación experimental.

Las situaciones experimentales fueron diseñadas

con el propósito de obtener diferente información con cada una de ellas.

- Así, al presentar a los niños el par de imágenes gallina-pollito y mariposa-caballo, se quería saber si el contraste grande/pequeño era representado o no en sus escrituras (respuesta referencial de tamaño).

- La pareja patos-patos ante la presencia de imágenes de 2 y 4 patos semejantes respectivamente, pretendía conocer si el número de elementos de la imagen in -fluenciaba las escrituras de los niños (respuesta referencial de cantidad).

- La presencia de seres que representan diferencias obvias de edad -situación abuelo-bebé- arrojaría datos sobre la interferencia de esta variable en las escrituras de los niños (respuesta referencial de edad).

Los datos cuantitativos se trabajaron sobre la base de los porcentajes obtenidos con respecto a los aspectos a explorar en este estudio: empleo del criterio referencial vs. empleo de hipótesis de correspondencia sonora; diferen-

cias en cuanto a la impresión del referente (más letras, letras más grandes o más espaciadas) en la escritura; y tipo de referente empleado para cada situación experimental (tamaño, cantidad o edad).

Además de lo anterior, se realizó un análisis culitativo de todas las escrituras producidas por los niños, basado en los niveles de conceptualización de la escritura observados por Ferreiro y Teberosky (1979), como complemento a los datos cuantitativos arrojados en esta investigación.

Dichas escrituras se constituyeron en los siguientes tipos de respuestas:

- Indiferenciación entre dibujo y escritura. Niños que ante la petición de la escritura del nombre de un objeto, dibujaban el objeto.
- Diferenciación entre dibujo y escritura. Aquí se consideraron todas las escrituras conformadas por bolitas, palitos y/o grafismos ligados (garabatos), diferentes a lo que el niño consideraba dibujo.
- Escritura diferente para diferentes palabras y/o es

crituras semejantes para palabras semejantes. Escrituras construidas con grafías convencionales o con grafías convencionales y pseudolettras (letras mal dibujadas), pero sin observar el uso de criterios de correspondencia sonora.

- Correspondencia sonora. Escrituras construidas con grafías convencionales y/o pseudolettras en las que se observa el uso de criterios de correspondencia sonora:

- . asignación, sistemática, de una grafía por cada sílaba de la palabra oral (hipótesis silábica).
- . escritura de una grafía por sílaba emitida o bien, escritura de una grafía por fonema emitido simultáneamente (hipótesis silabico-alfabética).
- . escritura de una grafía por cada fonema de la palabra.

ANALISIS CUANTITATIVO

En el cuadro 1 se puede observar que el 63.4% (19 casos) de los pequeños de la muestra producen sus es -crituras remitiéndose a las propiedades cuantificables de alguna o todas las imágenes presentadas. Este porcentaje está constituido por dos tipos de respuestas:

- El 56.7% (17 niños) está representado por aquellas producciones en las que la cantidad de letras pl -mada no tiene nada que ver con la longitud de la em -isión sonora de los nombres solicitados.
- Apenas un 6.7% (2 niños) produjo sus escrituras a partir de un análisis silábico de la pauta sonora de los nombres, aunque en alguna situación, además de este análisis, también siguió referencia -les.

Veamos algunos ejemplos de este tipo de respuestas antes de describir las escrituras producidas tomando en consideración sólo la longitud de la emisión sonora.

La producción de Miriam (Ilustración 1) es un ejemplo típico de escritura hecha a partir de la consideración de que ésta debe reflejar -de alguna forma- las propiedades cuantificables del referente y de ninguna forma es la representación de la forma sonora de los nombres. Esto significa que no se representa a los nombres de los objetos, sino las características de los objetos mismos. Así tenemos como Miriam decide poner letras de mayor tamaño a los seres de mayor tamaño o edad y letras más pequeñas a los seres de menor tamaño, edad o cantidad.

Ma. Fernanda (Ilustración 2) es un ejemplo de escritura silábica que comienza a considerar el valor sonoro convencional. Así, escribe "k" para representar 'ga', "ii" para representar 'lli', " " para representar 'na' en "gallina"; "o" se traduce en 'po', "i" en 'lli', "i" en 'to' en "pollito" y así sucesivamente en las demás situaciones. No obstante, aún cuando escribe una grafía por cada silaba de la palabra "patos", cuando se enfrenta al dilema de escriribir la misma palabra ante una imagen que contiene cuatro elementos, se conflictúa y decide escribir cuatro veces la misma producción. Sigamos con detenimiento el desarrollo de la entrevista para esta situación.

EXPERIMENTADOR

MA. FERNANDA

¿Qué son?

patos

Escribe "patos" (señalando
la imagen de 2 patos)

pa...pa..(q)..

¿ y luego?

...tos..tos (r)

Lee con tu dedito cómo dice

pa (q) - tos(r)

Ahora pónle su nombre a és-
tos (señala la imagen de 4
patos) para que diga "patos"
A ver, léelo con tu dedito

(qr qr qr qr)

pa (q) - tos (r)

(señala el primer par de
grafías)

¿Y éstas de acá? (señala las
grafías restantes)

pa-tos, pa-tos, pa-tos, pa-
tos (señalando toda la pro-
ducción)

¿Cómo le hacemos para que na
damás diga "patos"?

cuatro patos

Pero sólo quiero que diga
"patos"

pa (q) - tos (r)

(señalando sólo las 2 prime
ras grafías)

EXPERIMENTADOR

MA. FERNANDA

¿Borramos las demás letras, o
se tiene que quedar así?

así se quedan

¿Cómo dice todo junto?

patos

Enséñame con tu dedito...

(se ríe) es que no me sé
las demás.

Podemos ver, que la hipótesis silábica en Ma. Fernanda es muy fuerte, pero coexiste con un criterio referencial de cantidad que también es muy fuerte en la niña, lo cual origina que dude ante su producción para representar, a la vez que los sonidos de la palabra, el número de elementos que contiene la imagen.

Pasemos ahora a considerar a aquellos niños que han empezado a establecer una relación entre los aspectos sonoros y gráficos del lenguaje sin que exista -al menos no se pudo detectar durante el interrogatorio- reminiscencias de criterios referenciales.

En el cuadro 1 se puede apreciar como el criterio sonoro no es muy favorecido por los niños de esta edad. En

total, sólo el 16.7% (5 casos) del total de estos pequeños logran establecer la relación entre lo oral y lo escrito, sin embargo, ninguno de ellos logra guiarse por una hipótesis silábica pura, pues en los niños que no coexiste ésta hipótesis silábica con criterios referenciales, sucede que no logran reflejar los aspectos sonoros del lenguaje en todas sus producciones.

Veamos parte del interrogatorio seguido en un ejemplo de este último tipo de respuestas.

Arturo (Ilustración 3) se autodictó mientras escribió, así fue posible observar que parte de la palabra representaba cada grafía.

EXPERIMENTADOR	ARTURO
¿Qué es? (señala la gallina)	una gallina y un pollito (señalando las imágenes <u>res</u> pectivas).
Escribe "gallina" (señala la gallina)	ga(a) lli(i) ... la na no me la sé

EXPERIMENTADOR

Pon cualquier letra que te sirva en su lugar, la que tú quieras y hacemos de cuenta que es la 'na'

...na(i)

Escribe mariposa
¿Qué falta?

(AP) llevo maripo
la sa (A)

Escribe "patos" (señala la imagen de dos patos)
Quiero que diga patos, puede decir patos (señala la escritura del niño).

pa(A) to(P)

no, porque le faltan 2 para que diga patos.

Lee con tu dedo cómo dice

(AI)

patos (haciendo corresponder la emisión vocal con la longitud de la escritura).

Escribe tu nombre

Ar (A) tu (T) ro (o)

Es interesante observar en este ejemplo que Arturo está comenzando a relacionar la escritura con la longitud de la emisión sonora, sin embargo, aún tiene bastante

dificultad en su análisis sonoro, así lo demuestra en "mariposa" y "José"; además, pareciera ser que en la situación "patos" necesita escribir dos veces la palabra solicitada porque cuando produce sólo una escritura dice "pato" y para que diga "patos" debe haber cuando menos dos patos, entonces, debe haber también dos escrituras para poder representar, de esa manera tan particular en algunos niños, el plural de una palabra.

Los datos obtenidos en este trabajo apoyan la hipótesis de que los niños de cinco años se guían más por las propiedades cuantificables del referente que por la longitud de la emisión sonora al producir sus escrituras, así se desprende del cuadro 1 en donde hay un 63.4% de la población que refleja en sus producciones los aspectos referenciales de los objetos en contraposición a un 16.1% que sigue hipótesis de correspondencia sonora.

Ahora bien, es importante resaltar el hecho de que el haber comprendido que existe una relación entre aspectos sonoros y gráficos del lenguaje no obsta para seguir considerando que de alguna forma se deben reflejar las características cuantificables de los objetos en la escritura

ra, en el presente trabajo, esta conducta está representada por las respuestas referenciales de cantidad; en donde para escribir la misma palabra ante la presencia de más o menos elementos en la imagen, se necesitan más o menos letras.

Ahora bien, si más de la mitad de los niños reflejaron las propiedades cuantificables de la imagen en sus escrituras, es pertinente examinar que recursos utilizan para imprimir este criterio en sus escrituras, para tal motivo, se tomaron, del 63.4% reportado en el cuadro 1, aquellas escrituras que reflejaban guiarse por los aspectos cuantificables de los objetos. En total se trabajó sobre 50 producciones gráficas.

Como se puede apreciar en el cuadro 2, el 76% (38 casos) de las escrituras que contemplan las propiedades de los objetos, suele plasmar estas características haciendo variar la cantidad de grafías utilizadas para escribir una u otra palabra, según la imagen acompañante.

Observemos la producción de Karen (Ilustración 4) quien agrega sistemáticamente 1 ó 2 letras para representar mayor número de objetos, y los objetos de mayor tamaño o

cantidad. Karen justifica el uso de este criterio de la siguiente forma:

EXPERIMENTADOR

KAREN

(Presenta simultáneamente las imágenes y producciones de la niña para la situación gallina-pollito) ¿Tienen igual de letras o alguno tiene más?

¿Por qué?

(presenta a Karen las producciones de mariposa-caballo - anexas a las respectivas imágenes) ¿Están iguales de letras o no?

(de igual forma que en las anteriores situaciones, se le

cuatro (señala la producción hecha para pollito) y cinco (señala la producción que aparece debajo de gallina).

porque el pollito está más chiquito, lleva menos.

no, ésta (señala la mariposa) está chiquita.

presenta la escritura produci_
da para la situación "patos")

ésta (señala la imagen de
2 patos) menos, porque aquí
hay dos, ya no caben más,
en ésta (señala el grupo de
4 patos) hay más.

(se le enseña a Karen su pro-
ducción para abuelo-bebé_

(no puede justificar, seña
la la longitud de la base
de la imagen)...

En este caso, Karen utiliza el referente en todas
las situaciones experimentales y justifica coherentemente
su motivo para emplearlo, excepto en la última situación.

El recurso de alterar el tamaño de las letras,
así como el de distribuir las grafías en un espacio mayor,
no son muy frecuentes, sólo el 16% (8 casos) y el 8% (4 ca-
sos) respectivamente, y las escrituras de éste último tipo
de respuesta fueron, en su mayoría, trazos ligados (garaba-
tos).

Ejemplos de estas respuestas están representados

por las escrituras de Miriam (Ilustración 1) y de Lino Omar (Ilustración 5).

Mientras que Miriam varía el tamaño de las letras argumentando "...porque la gallina es grande y el pollito está chiquito", Lino Omar estira su escritura explicando, es pontáneamente "...ésta (gallina) con muchas porque la gallina está grande y el pollito está más chiquito..."; para la situación "mariposa-caballo" argumenta lo mismo. La mariposa "...es pequeña lleva poquitas..." y el caballo "...lleva más porque es grandote..."; en la situación "patos" justifica: "...poquitas (señala al bebé) porque el nene está chiquito porque nació, y acá (abuelo) más porque está muy grandote..."

El analizar la producción de Lino Omar, surge una pregunta ¿seguirán, los niños que hacen "garabatos", criterios sistemáticos en su producción, los cuáles no han sido observables en virtud de lo difícil de interpretar este tipo de escrituras? Al menos, se puede afirmar que el criterio referencial -en algunos casos- sí es reflejado en estas escrituras.

Pasemos ahora a analizar cómo se distribuyó el uso de criterios referenciales para las diferentes situaciones experimentales. Se consideraron todas las escrituras producidas, es decir, cuatro producciones por niño, en total 120.

Con las situaciones "gallina-pollito" y "mariposa caballo" se trató de averiguar en qué medida influye el tamaño de los objetos cuando los niños de cinco años escriben el nombre de éstos; sin embargo, para la situación "abuelo-bebé" algunos niños, el 16.6% (5 casos) también guiaron sus escrituras por el tamaño de las imágenes y no por la edad representada por los referentes, como se esperaba.

Los datos indican (cuadro 3) que el 40% (12 casos) de las escrituras reflejaron las cualidades objetivas del referente de tamaño para las dos primeras situaciones; en tanto que para la situación "abuelo-bebé" el porcentaje de ocurrencia para este tipo de respuestas es más bajo, pero hay que considerar que en esta última situación existe un 23.3% (7 escrituras) de respuestas que denotan el referente de edad, es decir que "José" lleva más letras porque es un abuelo y tiene más edad que "Alejandro" que es un bebé con

poquitos años.

Para conocer la relación que existe entre la cantidad de objetos y la escritura de dos palabras idénticas, se diseñó la situación "patos-patos" en la cual en un 47% (14 casos) de las escrituras se reflejaron las propiedades cuantificables de los elementos que aparecen en la imagen. (ver cuadro 3).

Aunque algunos de los pequeños sólo reflejaron las propiedades cuantificables de la imagen en una o dos situaciones experimentales, hubo casos en que se evidenció la coexistencia de dos o más tipos diferentes de referentes (por ejemplo, tamaño y cantidad; tamaño y edad; tamaño, edad y cantidad), de hecho, el 23% de los niños de esta muestra, produjeron escrituras en donde denotaban dependencia de las propiedades cuantificables del referente en todas las situaciones. Tales son los casos de Miriam y Karen (Ilustraciones 1 y 4 respectivamente).

En resumen, se pudo demostrar que los niños de 5 años tienden más a guiarse por las propiedades cuantificables de los objetos a representar mediante la escritura (criterio referencial) que por hipótesis de correspondencia en -

tre aspectos sonoros y gráficos del lenguaje.

Los niños, frecuentemente, no guían todas sus producciones en criterios referenciales, sino que los utilizan sistemáticamente en situaciones determinadas, en este estudio, la más favorecida fue aquélla en la cual se intentó reflejar la cantidad de objetos que hay que escribir; para ello, generalmente, recurren a variar la cantidad de letras que contiene la producción del niño; aunque también pueden alterar el tamaño o longitud de las letras, pero en menor grado.

SONO- SIM-RO BOLICO	Sonoro	No Sonoro	Total
Referencia- les	2 6.7%	17 56.7%	19 63.4%
No Referencia- les	3 10 %	8 26.7%	11 36.7%
Total	5 16.7%	25 83.4%	30 100%

Cuadro No. 1

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DEL USO DE CRI-
TERIOS SONOROS Y REFERENCIALES EN LA
PRODUCCION DE ESCRITURAS.

Recurso Referente	Más número de grafías	Grafías de mayor tama ño	Espaciamen to mayor de las grafías	Total
* Tamaño	20	2	2	12
Cantidad	11	2	1	14
Edad	7	4	1	12
Total	38	8	4	50
	76%	16%	8%	100%

Cuadro No. 2

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LOS RECURSOS
PARA LA IMPRESION DEL CRITERIO REFERENCIAL EN LAS ESCRITURAS.

* Recuérdese que había dos situaciones experimentales para medir la respuesta referencial de tamaño, por eso las frecuencias parecen ser mayores para esta situación.

REFE- SI-REN TUA-TE CION	Tamaño	Cantidad	Edad	No Referente	Total
Gallina/ Pollito	12 40%			18 60%	30 100%
Maripo- sa/caba llo	12 40%			18 60%	30 100%
Patos/ Patos		14 47%		16 53%	30 100%
Abuelo/ beté	5 16.6%		7 23.3%	18 60%	30 100%

Cuadro No. 3

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCEN-
TAJES DE RESPUESTAS REFERENCIA
LES POR SITUACION EXPERIMENTAL.

ANALISIS CUALITATIVO

Es bien sabido que los niños aún antes de ingresar a la escuela tienen ideas preconcebidas de la lengua escrita.

Diversas investigaciones han puesto al descubierto las etapas por las cuales atraviesan los niños al apropiarse del sistema de escritura. Dichas etapas pueden tener el carácter de estadios, constituyendo secuencias ordenadas en el sentido de que no es posible estar en un nivel sin haber pasado por los anteriores y siendo un nivel la base para acceder a los subsecuentes.

Tomando como base lo anterior, se creyó conveniente investigar qué relación hay entre el uso (o no uso) del criterio referencial y el nivel de conceptualización de la escritura alcanzado por los niños de esta muestra.

La gráfica 1 nos muestra que todos los niños investigados ya han logrado diferenciar entre dibujar y escribir; es decir, ninguno de ellos dibujó ante la petición de que escribieran los nombres de los objetos presentados.

A veces, algún niño se resistió a escribir, entonces dibujó; pero al "ponerle su nombre" al dibujo, marcó claramente las diferencias entre ambas conductas.

Julio César (Ilustración 6) es un buen ejemplo de esta conducta. El se resistió a escribir, entonces, se le pidió que dibujara, y una vez que hubo terminado su dibujo, se le dijo: "...pónle tu nombre para saber quien hizo este dibujo..." es así como el niño escribió, al pie de la hoja, una serie de redondeles y letras equivalentes a su nombre.

En la misma gráfica se puede apreciar que el - 26.5% de las respuestas corresponden a escrituras "primitivas"; es decir, trazos ondulados continuos (modelo de escritura manuscrito) o series de redondeles o líneas verticales (modelo de letra imprenta), como las producidas por Julio César.

En este tipo de respuestas, los niños se valen de diversos criterios para interpretar sus producciones gráficas. Para algunos, la presencia de la imagen garantiza el significado de la escritura; es decir, que una misma escri-

tura, al cambiar la imagen, dice cosas diferentes.

Así es como cuando se le invirtió la posición de las imágenes, Julio César cambió de opinión acerca de dónde decía "caballo"

EXPERIMENTADOR

JULIO CESAR

(señala las producciones elaboradas por el niño para las imágenes correspondientes, al propio tiempo que pide su lectura)

¿Qué dice?

mariposa

¿Y aquí?

caballo

¿Si ponemos ésta (caballo) acá (invierte la posición original de las imágenes)

ahora dice caballo aquí (señala la escritura que originalmente correspondía a mariposa)

En otros casos, la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas de su producción -

ción. Víctor Hugo escribió AH (gallina) y D (pollito), cuando se le invirtió la posición de las imágenes; es decir, se le colocó en la parte superior de la hoja al pollito y en la inferior a la gallina, él se mantuvo en su lectura original, en la escritura de arriba 'dice gallina' y en la de abajo 'dice pollito' "...porque sí, porque aquí escribí gallina (señala la escritura superior)..."

Resulta muy interesante observar que algunas escrituras (37.5%) correspondientes a este tipo de respuestas se guían por hipótesis similares al siguiente momento evolutivo de la escritura; es decir, hacen una diferenciación objetiva en la escritura de palabras diferentes, para ello se valen del criterio referencial. Tal es el caso de Lino Omar (Ilustración 5) quien refleja los dos tipos de referente (tamaño y edad) en sus escritos.

Para señalar que se trata de escrituras de objetos diferentes, Lino Omar varía la longitud del trazo total, así mismo, para marcar que se trata de una misma palabra (patos) produce trazos de longitud similar.

Claro está, que este recurso para marcar las dife

rencias en las escrituras en las escrituras es muy limitado para los niños que hacen este tipo de escrituras.

Por esta razón, aunque las producciones como las de Lino Omar se ubicaron en este nivel por tratarse de 'garabatos', más pareciera que deberían estar en un período de conceptualización de la escritura más avanzado.

El siguiente momento evolutivo, como lo mencionamos en el párrafo precedente, es aquél en el cual los niños están ensayando diversos criterios para lograr diferencias objetivas entre la escritura de una palabra y otra. Esto, generalmente, va a acompañado de un progreso gráfico evidente. Es a este nivel al que corresponde la mayoría de esta población, 74%.

De aquí en adelante, y al menos hasta que el niño se guíe por hipótesis de correspondencia sonora, los criterios del niños para producir sus escrituras estarán basados en diferenciar objetivamente cada vez más sus producciones gráficas, y en reflejar las semejanzas entre palabras.

Algunos de los recursos que utilizan los niños pa

ra diferenciar entre palabras son los siguientes:

- Variación de la cantidad de grafías entre una escritura y otra, sin utilizar, necesariamente un criterio referencial. Marcela (ilustración 7) ilustra muy claramente esta conducta.

- Variación interna del repertorio de letras modificando el orden lineal: ya sea excluyendo e incluyendo letras de una escritura a otra o invirtiendo su posición.

Jair (Ilustración 8), con un repertorio limitado, -las letras de su nombre y la 'E' y el número 8- escribe cosas diferentes, con tan sólo poner las mismas letras en un orden diferente. Es interesante ver en este ejemplo, como una misma letra, invirtiéndola (E, Э) es considerada como 2 grafías distintas.

- Variación exhaustiva del repertorio, es decir, se realizan escrituras completamente diferentes para palabras diferentes; así lo hace Marcela (Ilustración 7) quien además de variar la cantidad de grafías de una palabra a otra, usa escrituras diferentes en cada situación.

Por otra parte, la inversión de letras no debe considerarse como indicio de patología, sino más bien como el esfuerzo del niño por diferenciar sus escrituras. Un ejemplo muy bueno de esta conducta está dado por Luis Daniel (Ilustración 9) quien trabaja sobre el modelo de su nombre propio; él sabe que las letras de su nombre dicen algo, y variando éstas también tendrá que decir algo, es así como altera la "D", invierte la A, etc. para representar palabras diferentes.

La adquisición de algunos modelos estables de escritura, como el nombre propio, por ejemplo, le permiten al niño preveer otras escrituras en base a modificaciones de ese mismo modelo, como es el caso de Jair, el caso de Luis Daniel o el caso de José Trinidad. José T., para escribir "patos" utiliza el modelo "mamá", su producción es la siguiente: MAMAM para 'patos' ante dos elementos en la imagen y MAMAM MAM MAMA para la misma palabra ante el grupo de cuatro patos.

Ahora bien, en virtud de que el 53% de los niños que están en este nivel reflejan cuando menos en una situación las propiedades cuantitativas de los objetos, podría

suponerse que éste es un recurso más, entre otros, para diferenciar la escritura entre nombres de objetos diferentes.

Los niños centran primero su atención en la representación de diferencias en la escritura -a objetos distintos les corresponden escrituras diferentes- y no es sino más tarde que buscarán la forma de reflejar las semejanzas. (Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. y cols. Fasc. 2) Este hecho se observa cuando se realizan producciones iguales para escribir la misma palabra ante la presencia de imágenes con diferente cantidad de elementos semejantes (patos'patos). Sin embargo, que los pequeños escriban igual ambas palabras no significa que estén representando la secuencia de sonidos que componen la palabra "patos", pero producir escrituras semejantes indica que se han dado cuenta de que para palabras iguales debe haber igualdad en la representación.

Para ilustrar esta situación regresemos al caso de Lino Omar (Ilustración 5) quien escribe todos los nombres pedidos en forma diferente (alarga el trazo) excepto cuando se le pide que escriba "patos" en donde ambas escrituras producidas para la misma palabra son idénticas.

Otro caso más ilustrativo está dado por Agustín (Ilustración 10) quien hace todas sus escrituras diferentes para las situaciones experimentales, menos en "patos-patos" Agustín reproduce una escritura exactamente igual a la primera para escribir, por segunda vez, la misma palabra; aun0 que ésto no le impide reflejar en su producción la diferencia en cuanto a la cantidad de elementos que hay en una y otra imagen (2 vs. 4), lo cual logra espaciando más la es -critura cuando hay más elementos en el dibujo.

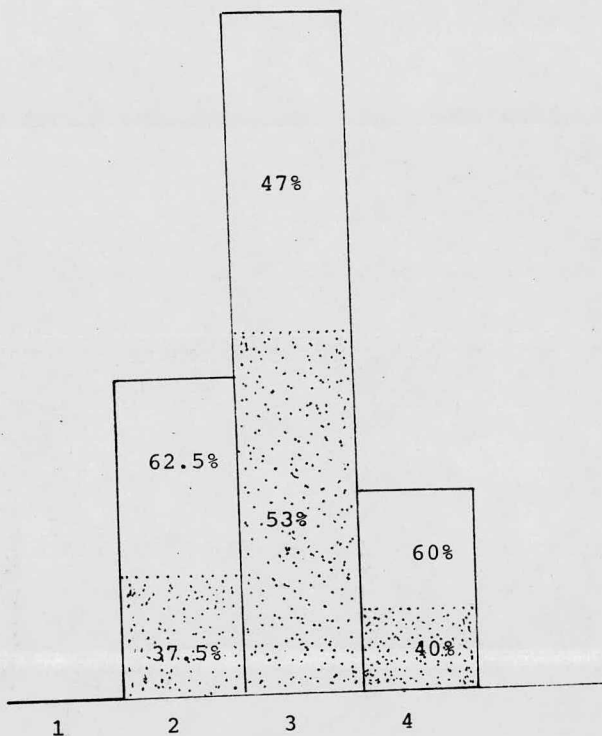
Una vez que el niño comienza a guiarse por las propiedades sonoras del habla para producir sus escrituras, recurre, en primer instancia, a lo que se denomina "hipótesis silábica" la cual consiste en asignar una grafía por ca da sílaba que contenga la palabra que se escribe.

Dicha grafía puede corresponder al sonido de algu na de las letras que componen la sílaba, en este caso estamos hablando de hipótesis silábica con uso del valor sonoro convencional; esta conducta se observa en el ejemplo, ya mencionado de Ma. Fernanda (Ilustración 2).

En el caso de que no haya una correspondencia en-

tre sonido y sílaba, se trata de hipótesis silábica sin valor sonoro convencional; como es el caso de Erika (Ilustración 11) quien trabaja sobre el modelo de su nombre, y a partir de éste asigna una letra por cada sílaba que conforme la palabra oral.

Es muy importante hacer notar que el que un niño ya se ubique en éste u otros niveles más evolucionados de la conceptualización de la lecto-escritura, no significa que haya abandonado completamente hipótesis que le sirvieron con anterioridad. Las mismas Ma. Fernanda y Erika nos confirman ésto, al utilizar, además de la hipótesis silábica, criterios referenciales; es decir, no sólo se representan los sonidos del lenguaje en la escritura, sino que ésta debe reflejar también la cantidad de elementos que contienen las imágenes (respuesta referencial de cantidad) presentadas.



Gráfica No. 1

ETAPAS DE CONCEPTUALIZACION
DE LA ESCRITURA

- 1 Indiferenciación entre dibujo y escritura
- 2 Grafismos "primitivos" (bolitas, palitos, pseudolettras); diferenciación entre dibujar y escribir.
- 3 Escrituras diferentes para representar objetos diferentes
- 4 Escrituras con correspondencia sonora.



Criterios referenciales.

Capitulo 4

DISCUSION DE LOS DATOS

Es de importancia considerar, que si bien se realiza una investigación en la Ciudad de México, la muestra, aunque limitada, pertenezca a una zona característica de la población en donde la necesidad de instrucción básica es más evidente y su implementación es con frecuencia deficiente .

A pesar de que los niños de la muestra viven en un medio socioeconómico y cultural pobre, en donde son poco estimulados, tienen acceso a materiales impresos tales como: propaganda, revistas, carteles, etc. que les permiten re flexionar acerca del sistema de escritura y desarrollar hipó tesis al respecto aún mucho antes que comience su aprendizaje formalizado de la escritura y la lectura.

En las investigaciones que han estudiado el con - cepto que tienen los niños de los nombres y las palabras, de las cuales se hizo referencia en la introducción, se reporta que los niños pequeños (3-5 años) piensan que los nombres es tán inscritos en los objetos mismos, razón por la cual consi deran a una palabra larga o corta en función del tamaño del objeto que designan y no de la longitud de la emisión sonora.

En base a estas investigaciones, se esperaría que los niños de cinco años mostraran en sus escrituras las propiedades cuantificables de los objetos.

Por otra parte, estudiosos de la lecto-escritura han señalado que los pequeños de cinco años producen escrituras, que guiadas por diversos criterios, logran diferenciarse unas de otras.

Estos aspectos fueron los que motivaron, principalmente la realización de este trabajo con niños de cinco años, para conocer en qué medida los niños consideran más las propiedades cuantificables de los objetos que los aspectos de correspondencia sonora entre el lenguaje oral y el escrito.

Los resultados mostraron que el 63.4% de la muestra reflejó por lo menos para una de las situaciones esas propiedades de los referentes (objetos). El hecho de que los niños representen estas propiedades de tamaño, cantidad y/o edad de los objetos en la escritura resulta lógico si recordamos lo que se mencionó anteriormente acerca de la confusión que existe entre objeto y palabra en los niños de en-

tre aproximadamente tres y cinco años. Entonces, ¿cómo podría ser posible para un niño que presenta este conflicto en el lenguaje oral, pensar que los nombres son arbitrarios y que no tienen relación con los objetos que designan y que por lo tanto, a un objeto grande, por ejemplo avión, le puede corresponder una palabra cuya emisión sonora es más corta que 'triciclo' que corresponde a un objeto más pequeño?

Por otra parte, sabemos que los niños aprenden primero a dibujar que a escribir; y si en el dibujo lo que se representa es el objeto ¿porqué no representar también en la escritura del nombre de ese objeto algunos de sus aspectos cuantificables?

Ahora bien, si se comparan los resultados obtenidos en las escrituras referenciales (denotan características del objeto) de los niños con los resultados que se han obtenido en investigaciones que han estudiado este aspecto a nivel oral (ver representación de los nombres en el lenguaje, en la introducción de este trabajo), se observa que es más frecuente la aparición de este tipo de respuestas en el lenguaje oral que en la escritura, en niños de cinco años. Esto puede deberse a que los procesos por los cuales debe atra

sar el niño al aprehender la lengua escrita son más complejos y posteriores a la aparición del lenguaje oral.

Esto es, la escritura consiste en un sistema de signos que designan los sonidos de las palabras del lenguaje hablado, y que a su vez son signos de relaciones y entidades reales. Considérese a un niño de cinco años ante el dilema de cómo escribir un determinado nombre: primero debe pensar en el objeto ¿es chico o grande?, ¿es uno o son varios?, etc., luego debe pensar en el nombre del mismo y relacionar ambos -características de los objetos y nombre de los mismos- en la escritura, a la vez que busca los signos con los cuales pueda representarlo.

Ahora bien, los niños pueden variar sus respuestas respecto a la manera de reflejar las propiedades del referente en la escritura: la mayoría de ellos agregan más letras, otros que todavía no hacen letras convencionales, alargan la longitud del trazado total, y unos pocos más hacen letras más grandes en la escritura que corresponde al objeto más grande, de mayor edad o donde hay más elementos representados.

Si se considera el total de respuestas en las que los niños se guiaron por el referente en las distintas situaciones presentadas, se observa que las propiedades cuantificables de tamaño, edad y cantidad son reflejadas en porcentajes muy semejantes (40%, 47% y 40% respectivamente para propiedades de tamaño, cantidad y edad).

Sin embargo, en un trabajo similar a éste, realizado con niños de cuatro años (González, 1982), se reporta un porcentaje mucho mayor de niños que logran establecer una relación entre la escritura de palabras y la característica de la imagen cuando hay diferencias respecto al número de objetos representados, que cuando existen diferencias obvias de tamaño o edad en el referente.

Lo anterior resulta factible porque para los niños es fácil establecer la relación de uno a uno; es decir, asignarle a cada objeto una escritura propia, o reconocer dónde hay muchos y dónde pocos elementos para hacerlos corresponder con la escritura (a mayor cantidad de elementos, mayor cantidad de grafías y viceversa).

En cambio, el poder reflejar las diferencias de ta

maño y edad requieren, por parte del niño, una abstracción acerca de las características internas de un mismo objeto; en otras palabras, deben darse cuenta de que un objeto puede tener mucho o poco tamaño y/o edad con respecto a otro, para luego reflejar estas diferencias en la escritura.

Ahora bien, el 16.7% de la muestra consideró la longitud de la emisión sonora al realizar las escrituras solicitadas por el experimentador. Todos estos niños lograron establecer, en la mayoría de sus escrituras, esta correspondencia asignándole una grafía a cada sílaba de la palabra, es decir, son niños que comienzan a darse cuenta de que la cantidad de letras tiene que ver con la cantidad de recortes sonoros que pueden hacer en la palabra, en este caso, sílabas.

Establecer la correspondencia entre el lenguaje hablado y la escritura no es nada fácil -como puede apreciarse por los porcentajes tan bajos de respuestas que aparecieron en este trabajo implican, por parte del niño, todo un proceso cognocitivo durante el cual se maneja con una serie de hipótesis que son intentos de reconstrucción de la escritura y que, en un principio, da como resultado un sistema propio

que poco a poco se acerca al sistema de escritura alfabético convencional.

Esta dificultad para establecer la correspondencia sonido-gra^{ff}a, ha sido ya tratado por otros autores como Lundberg (1978) quien afirma que: "...para un niño preescolar no es obvio que el lenguaje consiste en palabras que varían de longitud y que están construidas por partes. La relación sonido-gra^{ff}a es tan obvia para la gente alfabetizada que es difícil apreciar los problemas que el niño pueda tener al atender las características fonológicas de la palabra hablada y relacionarlas a la longitud gráfica y complejidad de la palabra escrita..."

Por su parte, Carraher y Browne (1980) afirman que: "...el aprendizaje de la lectura sólo puede ocurrir si el sujeto es capaz de distinguir el signo de la cosa significada; en otras palabras, debe ser capaz de enfocar la palabra como una secuencia de sonidos independientes del significado que representan...los niños incapaces de enfocar la estructura interna de la palabra son incapaces de entender la tarea que se les pide que ejecuten cuando se les enseña mediante un método fonético..."

Es necesario enfatizar que aunque los niños ya han logrado establecer la correspondencia entre los aspectos sonoros y los escritos del lenguaje, ya sea a nivel silábico, en ocasiones aún prevalece el criterio referencial, este es el caso en un 6.7% de los niños de esta muestra. Por ejemplo, Ma. Fernanda (Ilustración 2) escribe dos grafías para "patos" cuando sólo hay dos elementos en la imagen; en cambio, escribe dos grafías para cada pato, es decir, ocho grafías en total para la misma palabra "patos" cuando existen cuatro elementos en el dibujo.

Incluso, prevalece a nivel alfabético, como lo demuestra el siguiente ejemplo extraído del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la O.E.A. (Ferreiro, E. y cols., 1979):

Se solicita a Arturo (6 años) que escriba televisión, produciendo este resultado: NOISIBELET; después se le pide la escritura de televisioncita, su escritura es la siguiente: atisnoisiBelet.

Como puede observarse, el niño está escribiendo alfabéticamente, pero al mismo tiempo plasma la diferencia entre la escritura de la palabra y la escritura de su diminutivo ha-

ciendo letras mayúsculas en el primer caso y minúsculas en el segundo.

A pesar de que los resultados apoyan la hipótesis general de que los niños de cinco años se guían más por las cualidades físicas del referente que por la longitud de la emisión sonora para realizar sus escrituras, existe un porcentaje de niños (26.7%) que no se guían por ninguno de estos criterios. Como se indicó en el análisis cualitativo de los datos, estas escrituras se rigen por alguno de los siguientes criterios:

En un primer momento los niños no diferencian todavía el dibujo de la escritura; posteriormente diferencian ya el grafismo dibujo del grafismo escritura y realizan trazos ligados o separados entre sí que distan mucho de ser letras, para proveer de significación a estas escrituras, basta la intención del niño al momento de escribir o la presencia de la imagen como apoyatura de la misma. El factor determinante para pasar al siguiente momento evolutivo es el hecho de lograr una diferencia objetiva entre las escrituras lo cual debe ir acompañado de un progreso gráfico evidente

(es en este momento en el que se encuentra la mayoría de la población estudiada)..

Los niños para diferenciar sus escrituras pueden recurrir al uso de un solo criterio que puede consistir en variar exhaustivamente el repertorio de las letras utilizadas en escrituras diferentes; o utilizar el mismo repertorio, pero cambiando su orden lineal; o bien alterar el número de grafías entre una palabra y otra. Pueden también marcar la diferencia entre palabras combinando dos o más criterios logrando así una diferencia completa.

El hecho de que el niño se guíe por el referente está marcando también una forma de hacer una diferenciación objetiva de las palabras, en este caso, alterando la cantidad de grafías empleadas con respecto al tamaño, edad y/o cantidad de los elementos designados, aún cuando todavía no se utilizaren grafías convencionales.

En estos casos, los niños están completamente centrados en hacer una diferenciación de significados. Sin embargo, existen otros niños que aún centrados en estas diferenciaciones, logran también percibir la igualdad entre dos

palabras, considerando que, por lo tanto, debe haber tam -
bién una igualdad en su representación escrita.

Un paso importante en la evolución de la escritu -
ra está en comprender que lo que se escribe es lo que se ha
bla, es decir, establecer una correspondencia entre los as -
pectos sonoros y gráficos del lenguaje; primeramente se ob -
serva que los niños establecen esta correspondencia entre
las sílabas de las palabras haciendo corresponder a cada
una de ellas una grafía (hipótesis silábica).

Es hasta este momento en que los niños comienzan
a guiarse por la longitud de la emisión sonora para produ -
cir sus escrituras; sin embargo, establecer esta correspon -
dencia implica todo un proceso, motivo por el cual sólo apa -
rece con una frecuencia mínima (16.7%) en los niños de es -
ta muestra.

Ahora bien, es interesante observar que a pesar de
que los niños ya han establecido la correspondencia sonora,
persisten, en ellos, criterios referenciales que manifies -
tan en algunas de sus escrituras, como se mencionó anterior -
mente. No obstante, ésto se explica en función de dos razo -

nes: por un lado la clara intención de producir una escritura por elemento representado, y por la otra, la presencia, en el niño de un criterio de "exigencia de cantidad mínima" para que una escritura pueda decir algo; en otras palabras, el niño considera que una escritura requiere cuando menos de un mínimo de grafías (en general 3).

Es importante considerar que el hecho de que los niños se guíen por las propiedades cuantificables del referente no es propio de una edad o nivel conceptual determinados; sí, ocurre con mayor frecuencia en escrituras que pretenden reflejar diferencias objetivas entre ellas, pero puede existir en niños más grandes o que pertenezcan a niveles conceptuales más evolucionados. Incluso, coexistir con otros criterios en un mismo nivel, así lo demuestra el hecho de que el 72% de las escrituras producidas, además de guiarse por criterios referenciales, denotaban el esfuerzo de los niños por escribir cosas diferentes para representar objetos distintos.

Podría argumentarse que la presencia de las imágenes pudo haber favorecido en los niños ese tipo de respuestas, aunque ésto es innegable, también es cierto que permiti-

tió evaluar con mayor precisión este aspecto; tanto en escrituras "primitivas" como su empleo en escrituras más avanzadas.

En resumen, se puede decir que existen en la evolución de la escritura tres pasos centrales: el primero es diferenciar la escritura del dibujo; el segundo diferenciar internamente la escritura para dar como resultado diferencias objetivas entre una y otra logrando así diferentes totalidades gráficas; y, finalmente, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías.

En este largo proceso el niño incorpora nuevos elementos que le permiten avanzar en la reconstrucción de la escritura para pasar de un nivel conceptual a otro más avanzado hasta acceder, finalmente a la escritura alfabética convencional.

El hecho de que coexistan simultáneamente algunos criterios que pudieron ser característicos de etapas menos evolucionadas, indican que el niño, al incorporar nuevos elementos a su conocimiento, no desecha los anteriores, sino que trata de incorporarlos a su experiencia para hacer

una reconstrucción cada vez más próxima a la realidad.

El presente trabajo reporta aspectos interesantes dentro del campo de investigación de la adquisición de la escritura en cuanto a que enfatiza la inclinación de los niños por representar en la escritura aspectos cuantificables de los objetos. Esto significa que si el niño aún no logra comprender el carácter arbitrario de los nombres, menos aún logrará representar los sonidos del nombre en sus escrituras.

No obstante lo anterior, se puede apreciar que los alcances de esta investigación están limitados en cuanto a proveer una línea evolutiva clara en lo que se refiere al uso del criterio referencial ya que sólo se trabajó con 30 niños de una misma edad, cinco años. Sería interesante que en trabajos futuros se estudiaran niños de varias edades, de variados niveles de conceptualización de la escritura, que pertenezcan a diversos grupos socioculturales y económicos, para proferir información complementaria a este respecto.

Un punto que es necesario remarcar, lo representa la importancia que revisten este tipo de investigaciones para proporcionar instrumentos imprescindibles para la elabo-

ración de lineamientos de enseñanza de la lecto-escritura que facilite, en el niño, la comprensión de la relación entre aspectos sonoros y escritos del lenguaje y no tan solo que se le enseñe al niño a dibujar letras y a reproducirlas en forma mecánica.

Igualmente, resulta vital darle a conocer al maestro el proceso por el que atraviesan los niños al adquirir el sistema alfabético, pues mientras lo desconozcan, no podrá ver, en las escrituras de los pequeños los avances conceptuales que están logrando a través del tiempo; para que una escritura silábica no le parezca un desconocimiento total de cómo escribir, para que vea en una escritura silábicoalfabética un avance real y no solo "omisiones" de letras, sino una escritura muy próxima al sistema alfabético.

El maestro necesita comprender que el aprendizaje de la lecto-escritura se da a través de un continuo conceptual, y que no se pasa de un "no saber escribir nada" a un "saber escribir alfabéticamente". Es necesario el conocimiento del maestro sobre los procesos naturales del niño para que no lo force a escribir (mecánicamente) los fonemas de las palabras cuando éste aún no ha comprendido la relación entre lenguaje oral, lenguaje escrito. Si esto se le

se le impone al niño, no podrá reproducir el mecanismo por medio del cual se pueden escribir otras palabras; sólo podrá escribir de memoria las palabras que se les enseñó a escribir.

Como se dijo al principio de este trabajo, la demanda de educación básica es muy elevada, no sólo en México sino en toda América Latina y a medida que se avance en el conocimiento del proceso de adquisición de la lecto-escritura, existirán más posibilidades de lograr mejores resultados en la satisfacción de dicha demanda educativa.

BIBLIOGRAFIA

Carraher, T. y Browne, L.: "Palabras, Cosas y la Lectura", Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brazil. (s/año).

Ferreiro, E.: "Psicogénesis de la escritura", Brasi, Primer Congreso Brasileiro Piagetiano, 1980.

Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. y colaboradores: "Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura", México, Dirección General de Educación Especial, 1982. Fasc. 1.

Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. y colaboradores: "Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura", México, Dirección General de Educación Especial, 1982. Fascs. 2-5 (en prensa).

Ferreiro, E., Gómez Palacio, M., Guajardo, E., Rodríguez, B., Vega, A., y Cantú, R., "El Niño Preescolar y su Comprensión del Sistema de Escritura", México, Dirección General de Educación Especial, 1979.

✓ Ferreiro, E. y Teberosky, A.: "Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño", México, Siglo XXI, 1979.

Gelb, I.: "Historia de la Escritura", México, Alianza Uni - versitaria, 1976.

González, C.: "Algunos Aspectos Cognoscitivos Previos a la Adquisición de la Lengua Escrita en el Niño", Tesis de licenciatura, Universidad Iberoamericana, 1982. ✓

Lundberg, I y Tornéus, M.: "Nonreaders' Awareness of the Basic Relationship Between Spoken and Written Words" en "The child's conception of language, Berlin, Springer-Verlag, - 1976.

✓ Papandropoulou, B.: "La Réflexion Métalinguistique chez l'Enfant", Geneve, Université de Geneve, 1980.

✓ Papandropoulou, B. y Sinclair, H.: "What is a word? An Experimental Study of Children's Ideas on Grammar", Human Development, 1974, pp. 241-258.

✓ Piaget, J.: "Desarrollo y Aprendizaje", Conferencia Cornell sobre desarrollo cognoscitivo, 1964.

✓ Piaget, J.: "La Representación del Mundo en el Niño", Méxi -
co, Ediciones Morata, 1978.

✓ Piaget, J.: "Psicología de la Inteligencia", Argentina, Editó
torial Psique, 1980.

✓ Piaget, J.: "Seis Estudios de Psicología", México, Ed. Seix
Barral, 1971.

✓ Vygotsky, L.S.: "El Desarrollo de los Procesos Psicológicos
Superiores", México, Ed. Grijalbo, 1989.

✓ Vygotsky, L.S.: "Pensamiento y Lenguaje", México, Alfa y Ome
ga, (sin fecha ni núm. de edición).

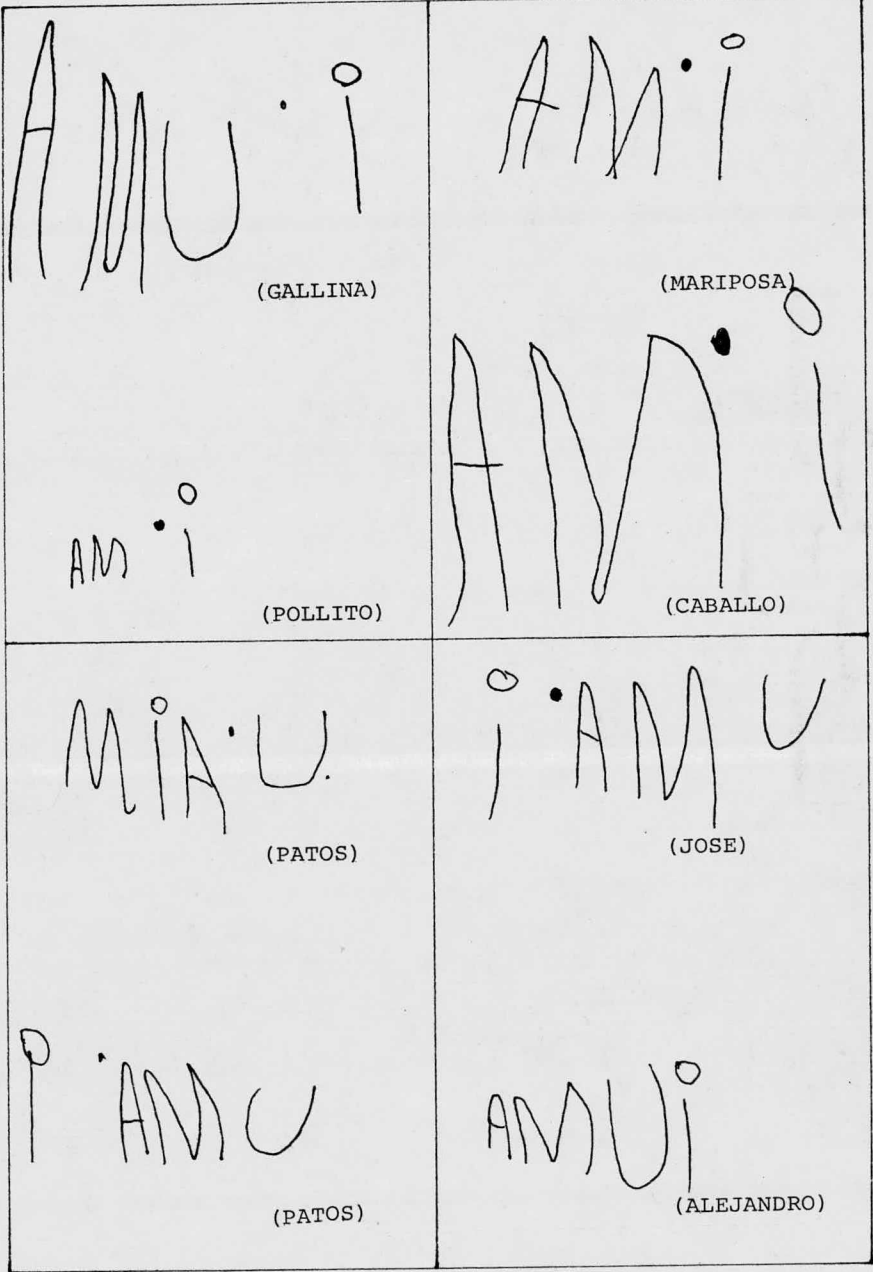


Ilustración 1

<p>kig (GALLINA)</p> <p>oii (POLLITO)</p>	<p>MiCN (MARIPOSA)</p> <p>kio (CABALLO)</p>
<p>qr (PATOS)</p> <p>qr qr qr qr (PATOS)</p>	<p>ak (JOSE)</p> <p>ALFR (ALEJANDRO)</p>

Ilustración 2

A i i

(GALLINA)

A p A

(MARIPOSA)

P i

(POLLITO)

A A P

(CABALLO)

A P A i

(PATOS)

P A i

(JOSE)

A i P P

(PATOS)

A P i P

(ALEJANDRO)

Ilustración 3

A + O (ARTURO)

<p>a A A E O (GALLINA)</p> <p>a i i A (POLLITO)</p>	<p>A A O O (MARIPOSA)</p> <p>a A O A E (CABALLO)</p>
<p>O E O e (PATOS)</p> <p>O A E C O I (PATOS)</p>	<p>a A O E a (JOSE)</p> <p>O A A U (ALEJANDRO)</p>

Ilustración 4

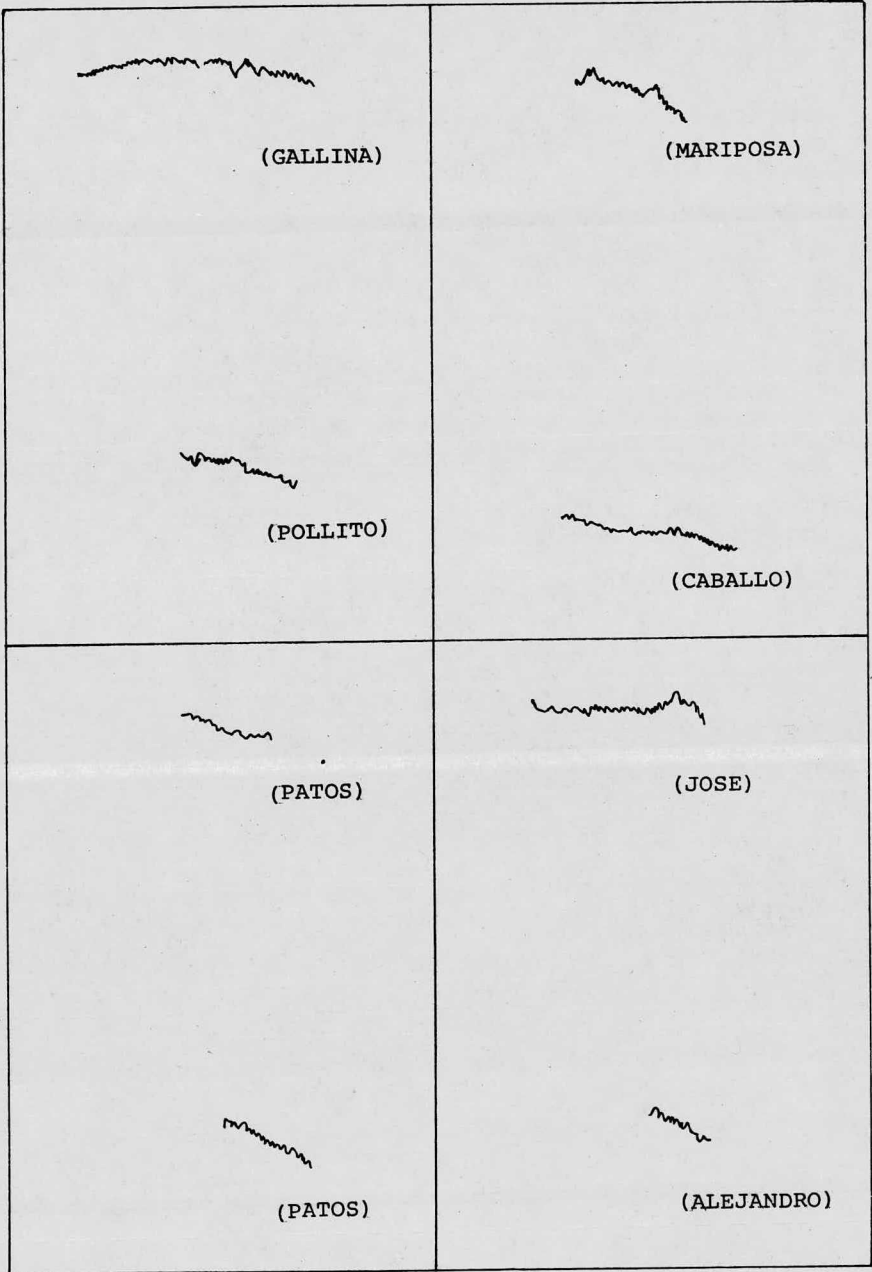
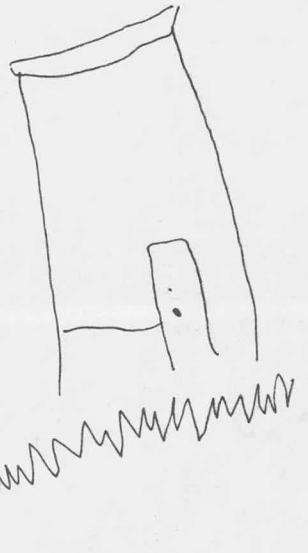


Ilustración 5

LINO OMAR



Tiopia
(JULIO CESAR)

Ilustración 6

<p>o a a . n n n</p> <p>(GALLINA)</p>	<p>o o i n n n</p> <p>(MARIPOSA)</p>
<p>h n . n n n n n</p> <p>(POLLITO)</p>	<p>n . n n n n</p> <p>h r a n</p> <p>(CABALLO)</p>
<p>n o i a n n n</p> <p>(PATOS)</p>	<p>n a a h n o n</p> <p>(JOSE)</p>
<p>A a n h n o i</p> <p>(PATOS)</p>	<p>o h r h n o i m</p> <p>(ALEJANDRO)</p>

Ilustración 6

<p>E U M I (GALLINA)</p>	<p>E O U A M R P (MARIPOSA)</p>
<p>A O R V E P (POLLITO)</p>	<p>O U A E R P M H (CABALLO)</p>
<p>H E R P U I A M (PATOS)</p>	<p>U E M P R H (JOSE)</p>
<p>E U I I U R P M I P (PATOS)</p>	<p>E U R P H U A (ALEJANDRO)</p>

Ilustración 7

R I A P

(GALLINA)

R E A B

(MARIPOSA)

R E P

(POLLITO)

8 A E

(CABALLO)

8 A I

(JOSE)

8 A A J

(PATOS)

E 8 I

(ALEJANDRO)

8 A R J

(PATOS)

Ilustración 8

J A I R (JAIR)

PA N;

(GALLINA)

CU A A N

(MARIPOSA)

P A N O

(POLLITO)

N A N

(CABALLO)

P A N

(PATOS)

P A N

(JOSE)

P A N

(PATOS)

P A N

(ALEJANDRO)

P A N⁹

Ilustración

(LUIS DANIEL)

<p>AMSSFO (GALLINA)</p> <p>TOYES (POLLITO)</p>	<p>AMSOF (MARIPOSA)</p> <p>AIPOCG (CABALLO)</p>
<p>AMOF (PATOS)</p> <p>(PATOS)</p> <p>AMOF</p>	<p>AMOGI (JOSE)</p> <p>(ALEJANDRO)</p> <p>ATFM</p>

Ilustración 10

E i k

(GALLINA)

k i e a

(MARIPOSA)

i e k

(POLLITO)

a i k

(CABALLO)

i a

(PATOS)

i k a e

(JOSE)

i a k

(PATOS)

i a k

a r i e

(ALEJANDRO)

E R i k a

