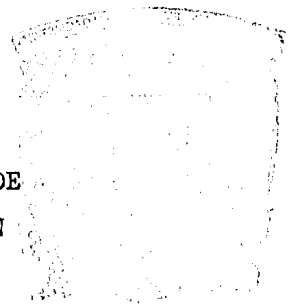


54
2 ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

SEMINARIO PERMANENTE DE
APOYO A LA TITULACION



★ SET. 24 1966 ★
SECRETARIA DE
ASUNTOS ESCOLARES

TESINA

"LA ESCRITURA NO CONVENCIONAL
DEL NIÑO"



[Handwritten signature]

Nº Bº
[Handwritten signature]

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

QUE PRESENTA, PARA OBTENER EL
TITULO DE LICENCIADO EN PEDAGO
GIA,

LAURA MIREYA SANCHEZ LEDESMA.

CON LA ASESORIA DE

DR. AGUSTIN G. LEMUS TALAVERA.



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 está 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.

ADVERTENCIA

Esta tesina ha sido elaborada en el Seminario Permanente de Apoyo a la Titulación, de acuerdo con las normas originalmente establecidas por la Facultad de Filosofía y Letras, en el año de 1967, con el objeto de agilizar, en una nueva opción, la titulación de sus egresados. Como prueba escrita, integra, con la exposición oral de conocimientos, el examen profesional.

Titular del Seminario

Dr. Agustín G. Lemus Talavera.

INDICE

| | Pags. |
|---|-------|
| INTRODUCCION..... | 4 |
| CAPITULO 1.- LA ESTRUCTURA DEL PENSAMIENTO INFANTIL, SEGUN PIAGET..... | 8 |
| 1.1.- La inteligencia práctica..... | 13 |
| 1.2.- La formación del símbolo..... | 18 |
| CAPITULO 2.- LA VISION PSICOGENETICA DE LA ESCRITURA EN EMILIA FERREIRO..... | 25 |
| CAPITULO 3.- LOS PRINCIPIOS QUE FUNDAMENTAN LA ESCRITURA NO CONVENCIONAL DEL NIÑO..... | 33 |
| 3.1.- Principios semióticos..... | 33 |
| 3.2.- Principios gramaticales..... | 37 |
| CAPITULO 4.- IMPLICACIONES PEDAGOGICAS..... | 39 |
| CONCLUSIONES..... | 42 |
| GLOSARIO..... | 44 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 46 |

INTRODUCCION

En nuestro sistema, la práctica escolar involucra, sobre todo, determinadas pautas acerca del uso de la lengua oral y escrita.

Este uso se ha señalado como eje fundamental del proceso escolar, constituyendo una habilidad imprescindible para la acreditación (cuantitativa) educativa, implicando formas específicas de "actuar" por parte de los alumnos.

En estos términos, el sujeto es concebido como un receptor de información, sin capacidad para razonar acerca del aprendizaje de cualquier estructura de conocimiento; el sistema le "enseña" y él debe "aprender".

En fechas recientes, la investigación psicopedagógica se ha centrado en este hecho, retomando, entre otros, algunos de los principales conceptos que la Psicología Genética tiene sobre la evolución de la organización cognoscitiva.

Entre estas investigaciones se encuentra la realizada en idioma español y con niños mexicanos por la Dra. Emilia Ferreiro. Las conclusiones generales de esta investigación indican la existencia de pautas previas a la "adquisición formal" de la lecto-escritura proporcionada por la escuela. Este proceso se va gestando a través de la asimilación de los múltiples contactos del niño con la escritura y los actos de lectura existentes en su medio. Señalan, además, la capacidad de elaboración que tiene el niño, y la gran variedad de hipótesis que maneja con respecto a la lecto-escritura, aún sin contar con una instrucción propiamente "formal" y escolarizada.

En esta misma línea, existen numerosos trabajos realizados en otros países, con otros idiomas, en los que han obtenido conclusiones coincidentes en señalar a la lecto-escritura como un proceso que conlleva la participación elaborativa del niño.

Las consecuencias pedagógicas de este hecho, nos llevan a consideraciones en las que se debe analizar el valor psicológico de la estructura del pensamiento del niño y la significación que para él tiene su producción de escritura no convencional, tomando en cuenta que es un proceso que obedece a ciertas reglas y que todos los procesos así constituidos tienen la misma importancia, dentro de la cual no es posible minimizar la interpretación y uso que el niño hace de él.

De este modo, el adulto debería construir sus propias hipótesis acerca de las modalidades y principios que rigen la escritura del niño, proporcionándole las pautas necesarias para que éste tenga oportunidad de manejar, en toda su capacidad, las construcciones gráficas que él creó.

La finalidad de este trabajo es reflexionar acerca de estas construcciones del niño antes de su incorporación a la escuela, no como parte de un proceso de alfabetización, sino como eje fundamental de una elaboración infantil regida por principios; unos, resultado del propio desarrollo evolutivo del niño y, otros, producto de una construcción y asimilación de ellos para normar su escritura.

Esta reflexión acerca de lo que el niño "conoce", en este caso de la escritura, es un punto importante para la integración posterior de una metodología que consolide los aspectos fundamentales del hombre, en un fin educativo real

mente válido para él.

Por lo anterior, los objetivos del presente trabajo son:

OBJETIVO GENERAL: Aplicar las concepciones generales de la Psicología Genética sobre el dominio estructural del niño, en el ámbito de su escritura no convencional.

Objetivos específicos:

-Reflexionar acerca de la existencia de principios y reglas en la escritura no convencional del niño.

-Plantear la necesidad de que el aspecto pedagógico esté centrado en la consideración de la escritura no convencional del niño como un proceso en sí mismo.

Para este efecto, se describen las aportaciones básicas de Jean Piaget y Emilia Ferreiro, aplicándolas en el terreno de la escritura no convencional del niño. De este modo, el tipo de tesina desarrollado en este trabajo es descriptivo, con algunas reflexiones elementales, basadas en la aplicación de los principales preceptos de la corriente psicogenética y en las conclusiones generales, resultantes de las investigaciones de la Dra. Ferreiro.

Para ello, el primer capítulo tratará sobre los procesos de estructuración del pensamiento, base inequívoca de toda esquematización cognoscitiva; el papel de la inteligencia práctica que opera todavía en los niños preescolares y la representación gráfica que hace el niño obedeciendo a ella; la importancia de la formación del símbolo para la estructuración y reestructuración de los esquemas cognoscitivos necesarios para un proceso de construcción gráfica no convencional.

En el segundo capítulo se describe la naturaleza de

las investigaciones de la Dra. Ferreiro, y la importancia - de las conclusiones derivadas de esas investigaciones para el tema que nos ocupa.

El tercer capítulo se refiere a la consideración de la escritura del niño como un proceso en sí mismo, dentro del cual operan principios que rigen el significado de lo escrito.

El último momento del trabajo se refiere, específicamente, a las implicaciones que en el ámbito pedagógico puede tener un proceso de construcción de escritura no convencional, no en el nivel didáctico o metodológico, sino en el terreno de la fundamentación de la realidad educativa del - hombre.

Las limitaciones de este trabajo se refieren a que no es producto de una investigación experimental, sino una reflexión basada en los resultados obtenidos en investigaciones que, sobre el tema, se han realizado.

CAPITULO 1.- LA ESTRUCTURA DEL PENSAMIENTO INFANTIL, SEGUN PIAGET.

Toda Pedagogía debe basarse en una consideración del - hecho educativo a partir de un hombre que está en constante crecimiento y evolución. En este proceso, el hombre es un ser activo que está en condiciones de reflexionar acerca - del lugar que tiene en su propia realidad. Partir de un - hecho semejante implica, sobre todo, analizar la esencia individual del hombre, su proceso de apropiación de una educación, de una cultura que no sólo "aprende" en la escuela sino que internaliza a través de los diversos influjos que recibe, en la medida en que éstos sean realmente significativos para él.

En estos términos, la importancia de conocer aquellos - procesos internos que, a simple vista, parecen inadvertibles se acrecienta. Sin embargo, tomar una línea de pensamiento que trate de sustentar, al mismo tiempo, esos procesos - internos del hombre y su evolución, resultado de la interacción de él como sujeto cognoscente y su medio, es tarea dificil.

No obstante, para los fines de este trabajo, considero que la Psicología Genética de Jean Piaget, como una psicología del aprendizaje, nos da la pauta para reflexionar acerca de la actividad cognoscente desarrollada, en este caso, - por el niño.

En esta corriente, el aprendizaje es una instancia que comporta una lógica inspirada en leyes del desarrollo, es - decir que este nexo entre la biología y la psicología hace - que el aprendizaje sólo se pueda explicar en tanto es función de un desarrollo. La teoría de Piaget acerca de éste,

comprende todos los procesos mentales como parte y continua
ción de los procesos motores innatos.

Esta evolución de la organización cognoscitiva implica la existencia de un antecedente dentro de esta misma organi
zación, esto es de pautas de desarrollo intelectual anterio
res. De este modo, se considera que, en el inicio del desa
rrollo, la organización intelectual es una prolongación de -
otra organización no menos importante, la biológica. Sin
embargo, "...la inteligencia constituye una actividad orga-
nizadora cuyo funcionamiento prolonga el de la organización
biológica, al tiempo que la desborda y supera gracias a la
elaboración de nuevas estructuras." (1)

Esto, de igual manera, implica la existencia a poste--
riori de estructuras "nuevas" producto de la experiencia -
del individuo con su realidad ambiental, de su interrela---
ción con el espacio, la causalidad y el tiempo. Estas es
tructuras "creadas" por la inteligencia obedecen a un mismo
orden funcional, es decir que pueden diferir en caracterís-
ticas, pero indudablemente pertenecen a la misma ley funcio
nal que busca siempre, entre toda la incorporación de ele--
mentos nuevos, un equilibrio dependiendo de la organización
de que se trate.

Para Jean Piaget la conducta humana es producto de la--
interacción del hombre con cuatro áreas fundamentales (2):

-La maduración, entendida como una diferenciación en --
términos estrictamente fisiológicos.

-La experiencia, como producto de la cotidiana interac
ción del hombre con su ambiente.

-La transmisión social, que resume todo el bagaje que -

(1) PIAGET, JEAN.- El nacimiento de la inteligencia en el ni-
ño, 386.

(2) MAIER, HENRY.- Tres teorías sobre el desarrollo del niño,
101-102.

un conjunto puede otorgar al individuo.

-El equilibrio o autorregulación de la organización cognoscitiva. Por medio del equilibrio, el individuo tenderá siempre hacia niveles de organización cuya complejidad requiera de una estabilización cada vez mayor; en aras de este equilibrio, según Piaget, aparece la adaptación que trata de hallar esa estabilidad entre la organización cognoscitiva y el ambiente. Para ello, recurre a dos procesos básicos dentro de la teoría:

La asimilación, que es el proceso por medio del cual, el sujeto "adapta" el ambiente a sí mismo, significando con ello, toda una conceptualización individual del mundo a través de "...la incorporación de una realidad exterior cualquiera a una u otra parte del ciclo de organización." (3)

La asimilación, al igual que el desarrollo del individuo, se va trasponiendo en un orden invariable. Así, en el inicio del desarrollo, es una asimilación de tipo fisiológico en la que su centro es el organismo, de manera tal que los elementos incorporados pierden sus características para sumarse a las del propio cuerpo. El objetivo de toda asimilación es ser racional, estado en el que somete al sujeto a la realidad del objeto, preparándolo para incorporarse al ámbito de un lenguaje, pleno de conceptos y de relaciones lógicas. El importante vínculo entre estas dos variantes de este proceso, es la asimilación sensorio-motora en la que se conjugan las características de una actividad intelectual elemental y los esquemas de un mundo práctico, resultado de los primeros comportamientos adquiridos (asimilación refleja) y las tendencias hereditarias que implican-

determinadas operaciones como las de reproducción, reconocimiento y generalización de actos o acciones.

La acomodación es el proceso en el que se ve reflejado la influencia del ambiente en una concepción totalmente real. Este proceso se va desarrollando correlativamente con la asimilación; su diferencia la marca el propio sujeto, en la medida en que la diversidad de sus esquemas lo impulsen a interesarse en lo real, dando lugar a que la acomodación tome su lugar específico dentro del proceso general de adaptación, testimoniando que las actividades del hombre son producto de la organización cognoscitiva y el contacto con la realidad.

Se observa, de este modo, que la teoría de Piaget se basa en la premisa fundamental de que el sujeto se desarrolla a partir de las interrelaciones con su ambiente, concediéndole una capacidad elaborativa que le permite organizar e integrar nuevos esquemas, producto de la asimilación, por medio de la cual la organización intelectual tiene la posibilidad de aplicar y repetir determinadas pautas. De la combinación interna de los nuevos esquemas resulta la construcción mental.

Así, "...las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e inventar. (...) en construir estructuras, estructurando lo real..." (4)

Es este proceso de "asimilación-acomodación" lo que permite al sujeto incorporar elementos nuevos a estructuras "programadas" hereditariamente. Esta actividad estructural del sujeto, según Piaget, obedece a una lógica.

De este modo, podemos decir que la organización cognos

(4) PIAGET, JEAN.- Psicología y Pedagogía, 37.

citiva no se conforma con recibir información, sino que continuamente trata de ampliarla, actuando sobre el objeto y - transformándolo. Este orden nos demuestra, una vez más, - que para que se pueda construir un instrumento lógico nuevo siempre es necesario contar con instrumentos lógicos a prio-ri. En estos términos y acorde a la semejanza entre los - objetivos nuevos y los ya establecidos se puede dar un "re-
conocimiento" entre ambos; y en la medida en que existan - diferencias se dará una "generalización" de los esquemas.

Un proceso que, lógicamente, está inmerso en esta con--
cepción de inteligencia es la "adquisición" de conocimien--
tos en función de la experiencia. Esta experiencia, según -
Piaget, puede ser de tipo perceptual (impresión elaborada -
por nuestros sentidos) o por aprendizaje (relación sucesiva
de esquemas), en cuyos actos operativos se da una transfor-
mación nunca una reproducción. Por lo tanto, la adquisi--
ción de conocimientos está en función de los instrumentos -
de que el sujeto dispone, para llegar a actuar sobre los ob
jetos que ese aprendizaje le propone, construyendo y estructu
rando continuamente y no solamente "identificando".

1.1.- La inteligencia práctica.

Los principios fundamentales de la Psicología Genética se centran en el proceso por el cual el hombre llega a realizar un "acto" de inteligencia.

Jean Piaget define a la inteligencia como

"...el estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden sensoriomotor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio..." (5)

Asimismo, como resultado de un sinnúmero de observaciones estableció una serie de etapas en el desarrollo del hombre, dentro de las cuales localizó los diversos procesos que las componen:

1. Fase sensoriomotriz
2. Fase del pensamiento preoperacional
3. Fase del pensamiento operacional (*)

El primer período o fase tiene una significación especial, ya que dentro de él, el niño descubre la existencia de un mundo práctico vinculado con la satisfacción física dentro de su experiencia inmediata.

Esta etapa es considerada como la conquista de un mundo práctico dentro del cual está inserto el sujeto, sin que exista, todavía, la noción de disociación entre el individuo y el ambiente. En estos términos, se observa que existe una primacía de la asimilación, que en este período consiste en una categoría práctica en donde las coordinaciones de los esquemas toman las características de un razonamiento sensoriomotor. Esta capacidad asimilativa incorpora todos los actos a una actividad práctica, esto es, un acto de este

(5) PIAGET, JEAN.- Psicología de la inteligencia, 21.

(*) Este trabajo se centra en el período sensoriomotor, en el que se da la pauta de la inteligencia práctica, la cual posteriormente retomaremos para la explicación de la existencia de una escritura no convencional.

período busca una satisfacción en la que el fin no es el conocimiento del objeto sino el éxito inmediato de una conducta, dentro de un contexto que de ningún modo puede considerarse como reflexivo. El resultado de estos actos es lo que llamamos comúnmente hábitos, que implican ya una expresión (primitiva, si se desea denominarla así) de la organización cognoscitiva.

Piaget marca en esta fase la existencia de seis estadios o subfases, al término de los cuales el niño puede tras pasar el límite sensoriomotor para incursionar en el pensamiento preoperacional. Las características esenciales de estos estadios se encuentran sintetizadas en el Cuadro 1.

La inteligencia sensorio-motora que opera en estos estadios y que cimienta el pensamiento, continua actuando a través de una actividad práctica que se puede extender hasta la edad adulta. Esta continuación se logra por medio de los esquemas resultantes de la actividad sensoriomotora que se generalizan sobre objetos individuales posteriores.

Este "razonamiento práctico" permite al niño evocar imágenes y palabras, por encima de lo que su actividad puramente perceptiva puede delinearle acerca de los medios para alcanzar un objetivo. Al rebasar el campo perceptivo, a través de esta representación, el niño puede "deformar" la realidad para subordinarla a su objetivo.

En la elaboración de una escritura, el niño "busca" entre sus esquemas sensorio-motores, aquellos que le permitan "conocer" el mundo escrito de los adultos, subordinando los medios convencionales para llegar a ese conocimiento, por un fin en el que él pueda expresarse, al igual que el adulto, a través de un sistema escrito.

CUADRO 1 (a)

Fase sensoriomotora de la evolución psicogenética, de acuerdo a los preceptos fundamentados por Jean Piaget.

| | ESTADIO | CARACTERISTICAS | IMPORTANCIA | PROCESO ESENCIAL |
|---|---|---|--|--|
| ADAPTACIONES SENSORIO MOTRICES ELEMENTALES | USO DE LOS REFLEJOS | -Ejercitación de los reflejos como continuación del estado prenatal. | -Estas respuestas constituyen la iniciación de la personalidad. | ASIMILACION GENERALIZADA -En la que se <u>globali</u> za la necesidad funcional, la madurez fisiológica y la repetición, en HABITOS. |
| | REACCIONES CIRCULARES PRIMARIAS | -Movimientos voluntarios que requieren cierta maduración fisiológica. | -La existencia de esquemas rudimentarios repetibles y significativos que dan la pauta de la existencia de una organización ya establecida. | ASIMILACION RECOGNOSCITIVA. "Reconocimiento de un estímulo que desencadena la reacción" Emerge la <u>acomodación</u> . |
| ADAPTACIONES SENSORIO MOTRICES INTENCIONALES | REACCIONES CIRCULARES SECUNDARIAS | -Combinación de las Reacciones circulares primarias con una función complementaria, con la que el niño traspasa el límite de la actividad orgánica. | -El niño empieza a tener conciencia de su lugar en las acciones y actividades, sintetizando diversas reacciones y esquemas de respuesta en una acción o secuencia. | ASIMILACION REPRODUCTORA Y ACOMODACION COMBINADAS. La asimilación logra esquemas susceptibles de mayor actividad que los puramente reflejos. |

CUADRO 1 (b)

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| | <p>COORDINACION DE ESQUEMAS SECUNDARIOS Y SU APLICACION A NUEVAS SITUACIONES</p> | <p>-Establecimiento de un orden entre los esquemas, por lo cual aumenta la capacidad de generalizar y diferenciar actividades, objetos y fines.</p> | <p>-La utilización de conductas (medios) con las que el niño ha tenido resultados satisfactorios, como base para agregar conductas nuevas (fines).</p> | <p>ASIMILACION GENERALIZADORA</p> <p>-Existencia de una acomodación más real que tiende a una mayor relación entre el sujeto y su ambiente.</p> |
| <p>ADAPTACIONES SENSORIO MOTORIAS INTENCIONALES</p> | <p>REACCIONES CIRCULARES TERCARIAS</p> | <p>-El niño ensaya, busca medios y los aplica a nuevas situaciones.</p> | <p>-Incorporación de resultados a esquemas anteriores.</p> | <p>ASIMILACION a los esquemas antiguos y ACOMODACION de éstos a las condiciones nuevas.</p> <p>-Mayor equilibrio debido al desarrollo más avanzado de los procesos de acomodación.</p> |
| | <p>INVENCION DE MEDIOS NUEVOS MEDIANTE COMBINACIONES MENTALES</p> | <p>-Coordinación de esquemas en la que se logra una independencia de la percepción inmediata y de la experiencia empírica.</p> | <p>-Elaboración de combinaciones mentales que tendrán como finalidad la transición de la inteligencia sensoriomotora a la inteligencia reflexiva. Implica un nivel más avanzado de conducta intelectual.</p> | <p>ASIMILACION- ACOMODACION COMBINADAS</p> <p>-Aparición de los procesos de representación e invención en los que la asimilación recíproca permanece interna.</p> |

En esta prolongación de la actividad sensorio motora, el niño se sitúa entre una inteligencia puramente práctica en la que busca una hipótesis que le anticipe una solución que satisfaga momentáneamente su fin; y una inteligencia reflexiva de la que tiene los fundamentos, a través de los cuales busca una coherencia en las funciones de su pensamiento y su ambiente, pero que, sin embargo, no es capaz todavía de darle una sistematicidad a su actividad cognoscitiva, por lo que el niño no puede "elaborar" una verificación de los medios que selecciona para llegar a sus objetivos.

Así, las grafías que el niño "selecciona" de su mundo escrito, representan un vínculo cognoscitivo con éste, partiendo de esquemas prácticos que le proporcionan formas particulares que el niño desarrolla o puede desarrollar.

De este modo, el uso y la interpretación que el niño hace de su escritura señalan un punto intermedio entre los esquemas sensoriomotores que le proporcionan la capacidad de disponer de esquemas anteriores, subordinando los medios (convencionales o no) por los que podría llegar a la escritura de los adultos, por un fin válido solamente para sí mismo, pero que también le proporciona la oportunidad de relacionarse con el medio a través de su escritura; y los esquemas conceptuales, que todavía no tiene estructurados por lo que no es posible que esta escritura tenga siempre un mismo valor sonoro y una sistematicidad que le permita al niño traducirlo permanentemente. Por esto, su representación gráfica sólo tiene validez para él, en el momento en que hace la producción.

1.2.- La formación del símbolo.

En el contexto piagetiano, la formación del símbolo - abarca tres formas de pensamiento representativo: la imitación, el juego simbólico y la representación cognoscitiva, - las cuales están situadas dentro del ámbito de búsqueda del equilibrio entre la asimilación y la acomodación.

En la imitación, Piaget establece etapas correlativas - a los estadios por los que pasa el niño durante el período - de la Inteligencia sensoriomotriz (Ver cuadro 2).

En la segunda forma de pensamiento representativo, el - juego, la constante búsqueda del equilibrio hace que exista una supremacía de la asimilación sobre la acomodación, en - contraposición a la imitación, en donde el niño somete las cosas u objetos a la actividad propia, procurándose la sa- - tisfacción individual.

A través del juego, el niño es capaz de asimilar todas las cosas al yo, reproduciendo determinadas conductas que - obedecen sólo al placer que le da el reproducirlas.

Piaget clasifica al juego en tres categorías, no sepa- - radas sino subsecuentes (Ver cuadro 3).

La representación cognoscitiva, última constituyente - de esta categoría del pensamiento, es la reunión de signifi- - cante o significador dado por la imitación, y un significa- - do proporcionado por el juego simbólico que permite la evo- - cación de objetos ausentes en relación con elementos presen- - tes.

Esta conexión entre "significante" y "significado" -- constituye la Función simbólica que ya no se localiza den- - tro de la actividad sensoriomotora. Esta función es la - que hace posible la adquisición posterior de signos colecti- - vós y, sobre todo, claro está, de símbolos (signos indivi--

duales).

La actividad representativa tiene su continuación en el período preoperacional, en donde primeramente (Estadio I: pensamiento preconceptual) aparece la noción del preconcepto que alcanza su nivel más elevado gracias al lenguaje. Sin embargo, aún en esta etapa, no se ha alcanzado la colectividad verdadera debido a que la asimilación y la acomodación no han alcanzado el total equilibrio.

En el preconcepto, las representaciones oscilan entre la asimilación egocéntrica (juego) y la acomodación (imagen-imitativa). Esta etapa es intermedia entre la imagen y el concepto.

El segundo estadio de la actividad representativa egocéntrica, el pensamiento intuitivo, marca la dirección de la descentración (*). Aquí, el símbolo es menos deformante, aproximándose a la imagen adecuada, es decir, hacia una equilibración asimilación-acomodación.

La diferencia entre la imagen del pensamiento preconceptual y la que se produce en el intuitivo reside en que ésta ya es una "configuración" (estructura completa) y no una imagen individual.

En el ámbito de la escritura, el uso e interpretación que el niño hace de ella, señalan la presencia de un sistema de signos individuales que implican a los mecanismos de símbolos en los que ya existe la capacidad de evocar un objeto en su ausencia. Para que esto pueda ser "plasmado" en una escritura, es necesario que el niño relacione los sonidos y los significados de acuerdo a una forma particular,

(*) En esta descentración, el pensamiento egocéntrico se adapta objetivamente a la realidad, dejando de asimilar la acción propia, que deformaba las relaciones entre el individuo y su ambiente.

en donde al representarlos les "otorgue" sonidos específicos a sus grafías, y que al leerlos les asigne, otra vez, - una representación fonética, de tal modo que su escritura - sea una representación gráfica de su habla y de todos los - procesos cognoscitivos que ella implica.

CUADRO 2 (a)

Estadios de la Imitación, de acuerdo a los preceptos fundamentados por Jean Piaget.

| | ESTADIO IMITACION | CARACTERISTICA BASICA | PROCESO ESENCIAL |
|-----|---|---|---|
| I | PREPARACION REFLEJA O AUSENCIA DE IMITACION | -Atiende exclusivamente a un ejercicio reflejo. | ASIMILACION REPRODUCTIVA -Resultado del ejercicio reflejo. |
| II | IMITACION ESPORADICA | -Para que exista esta imitación esporádica es necesario que el acto a imitar tenga un antecedente dentro de los esquemas circulares que ya posee el niño. | PROLONGACION DE LA ACOMODACION -Esta prolongación denuncia la existencia de actividades de <u>asimilación</u> y <u>acomodación</u> conjuntas. |
| III | IMITACION SISTEMATICA | -Más modelos son incorporados a esquemas, de acuerdo con la interacción resultante de las reacciones circulares con elementos complementarios. El niño imita principalmente esquemas de sonidos, fácilmente aislables del contexto, además de movimientos, siempre y cuando éstos se encuentren en la relación de esquemas ya contenidos. | ASIMILACION GLOBAL SUBORDINADA AL ESQUEMA |

| | | | |
|-----------|--|---|--|
| | <p>IMITACION DE LOS MOVIMIENTOS YA EJECUTADOS POR EL SUJETO, PERO DE MANERA INVISIBLE PARA EL.</p> | <p>-La imitación obedece a la organización sensorio-motora, a través de acciones (esquemas realizables), que indican la existencia de una asimilación mediatá que opera por el uso de índices. Estos índices proporcionan, al niño, un signo de la relación o situación que le permitirá una predicción o reconstrucción de un suceso. Los objetos a imitar se muestran ya como realidades independientes. Surge el interés por los modelos nuevos.</p> | <p>ASIMILACION REAL E INTENCIONAL A UN ESQUEMA YA CONSTITUIDO</p> |
| <p>IV</p> | <p>COMIENZO DE LA IMITACION DE LOS NUEVOS MODELOS SONOROS O VISUALES</p> | <p>-"Exploración de los objetos nuevos", en donde el niño empieza a interesarse por modelos externos, aplicando lo que ya conoce a situaciones nuevas.</p> | <p>-La ACOMODACION comienza a diferenciarse de la coordinación de esquemas.</p> |
| <p>V</p> | <p>IMITACION SISTEMATICA DE LOS MODELOS NUEVOS</p> | <p>-La acomodación se diferencia a tal grado que puede promover la imitación de una experiencia activa en donde se puede incluir cualquier acto que cause novedad al niño.</p> | <p>ACOMODACION SISTEMATICA -Modifica a los esquemas, en función del objeto.</p> |

CUADRO 2 (c)

| | | |
|--|--|---|
| <p>IMITACION INTERMEDIATA DE LOS MODELOS NUEVOS COMPLEJOS</p> | <p>-El niño ya es capaz de imitar un esquema nuevo, con un grado avanzado de complejidad - (de acuerdo a la escala de los estadios anteriores).</p> | <p>ACOMODACION INTERIORIZADA</p> <p>-Se realiza por medio de la <u>observación</u>.</p> |
| <p>IMITACION DIFERIDA</p> | <p>-Es la reproducción inicial o primera del objeto, que se hace en su ausencia, después - de transcurrido un tiempo considerable.</p> | <p>-La ACOMODACION logra una <u>diferenciación</u> más acentuada que le permite <u>funcionar</u> por sí misma.</p> |
| <p>IMITACION DE OBJETOS MATERIALES QUE SIRVEN PARA SU REPRESENTACION</p> | <p>-La imitación comienza a ser representativa conceptual, que se apoya en un sistema de esquemas mentales y representación simbólica que hacen posible que la representación, que se produce en la imaginación se elabore antes que la copia o imitación.</p> | <p>-La imitación interiorizada prolonga la ACOMODACION de los esquemas de la <u>inteligencia sensorio motora</u>, por lo cual la formación de <u>imágenes</u> es posible.</p> |

VI

CUADRO 3

Categorías del Juego, de acuerdo a los preceptos fundamentados por Jean Piaget.

| PERIODOS | CATEGORIA DEL JUEGO | CARACTERISTICA BASICA | PROCESO ESENCIAL |
|--|------------------------------------|---|--|
| ESTADIOS SENSOMOTORES II AL V | JUEGOS DE EJERCICIOS | -En este tipo de juego, la reproducción de una conducta tiene un fin utilitario, pero no es establecido previamente; es una extensión del ejercicio funcional con una finalidad exclusivamente lúdica, por lo que no implica una técnica particular; acciona conductas variadas sin modificar su estructura. Su fin es el "placer funcional". | ASIMILACION FUNCIONAL O REPRODUCTORA |
| TRANSITIVO | JUEGOS DE CONSTRUCCION | -El símbolo empieza a reemplazar al ejercicio. | |
| ESTADIO SENSOMOTOR VI AL 2o. AÑO | JUEGO SIMBOLICO | -El símbolo tiene la capacidad de ejercer una conducta fuera de su contexto (por "placer funcional") y ya presenta la evocación de un objeto en su ausencia. Presenta la particularidad de contener tres estadios, que tienen como objetivo la construcción simbólica. | ASIMILACION DEFORMANTE O LUDICA |
| TRANSITIVO | JUEGOS DE CONSTRUCCION | -Disminución del simbolismo a favor del juego de reglas. | |
| PERIODO PRECONCEPTUAL Y CONCEPTUAL | JUEGO DE REGLAS | -En esta categoría, el niño y su grupo elaboran reglas o normas en función de éste; las cuales no son tomadas de la vida de los adultos. Este juego implica ya relaciones interindividuales. Tiene dos subcategorías: el juego de reglas transmitidas y espontáneas. | COMBINACIONES SENSORIOMOTORAS E INTELECTUALES |

CAPITULO 2.- LA VISION PSICOGENETICA DE LA ESCRITURA EN EMILIA FERREIRO.

Las investigaciones de Emilia Ferreiro se fundamentan en la teoría psicogenética de Jean Piaget, en un campo que, salvo algunas referencias, no fue explorado por él: la lecto-escritura.

Basándose en esta teoría, la Dra. Ferreiro desarrolló sus investigaciones bajo la premisa de que la adquisición de la lecto-escritura es un proceso, es decir un

"...camino que el niño debe recorrer para comprender las características, el valor, y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de su atención..." (6)

A juicio de la Dra. Ferreiro, en este proceso se han descuidado dos aspectos fundamentales:

1) La competencia lingüística del niño, que constituiría una especie de barómetro acerca de lo que el niño conoce de una lengua con la que ha crecido y evolucionado, formulando hipótesis respecto a lo que es y, en algunos casos, buscando un razonamiento lógico inherente a ella. Este hecho, en opinión de Ferreiro, cobra especial significación en la escritura, ya que ésta es una manera de "transcribir" la lengua en un sistema gráfico.

2) Las capacidades cognoscitivas del niño, que generalmente no son tomadas en consideración por la escuela y que, sin embargo, se encuentran presentes en todos los procesos de adquisición de conocimientos. Considerar este hecho significa partir de un sujeto que trata de comprender, de un modo activo, su mundo; que no espera un conocimiento sino que lo busca. Partiendo de esto, es factible concebir-

(6) FERREIRO y TEBEROSKY.- Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, 13.

la idea de que el niño, antes de entrar a la escuela, ya elabora una serie de hipótesis acerca de la escritura.

Ahora bien, según Ferreiro, no se podrán lograr avances en el terreno del conocimiento si no es a través de un conflicto cognitivo,

"...es decir, cuando la presencia de un objeto (...) no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable (perturbaciones)..." (7)

En este ámbito, Ferreiro fundamentó la investigación de los procesos cognoscitivos subyacentes a la adquisición de la escritura, la naturaleza de las hipótesis infantiles y el tipo de conocimientos específicos que el niño posee al iniciar el aprendizaje escolar.

En estos términos, se considera que el niño es un productor de textos desde aproximadamente los dos y medio o tres años, en donde su escritura sólo guarda un contacto de tipo global con la escritura del adulto. En este punto es importante hacer notar la diferencia que existe entre la imitación del acto de escribir y la interpretación individual de la producción de escritura.

De este modo, en el comienzo de la interpretación de la escritura, el niño acompaña sus dibujos con signos que representan su nombre (hipótesis del nombre), y que son totalmente resultado de su organización cognoscitiva.

Emilia Ferreiro define este uso que el niño hace de su escritura a través de cinco niveles subsecuentes (*):

NIVEL 1.- La escritura de este nivel presenta una re-

(7) Ibídem, 36.

(*) E. Ferreiro propone estos cinco niveles considerando que no están totalmente cerrados a investigaciones posteriores que los puedan ampliar.

producción de los caracteres más comunes de la escritura o rasgos de éstos, en los que el niño engloba su concepción general del modelo de escritura, es decir, que aquí el niño preserva el modelo con el que más frecuentemente ha tenido contacto; por ejemplo, la escritura de imprenta, cursiva, etc., representando, en su escritura, las características globales de ese sistema.

Asimismo, el niño le otorga a su escritura las características más sobresalientes del objeto o persona acerca de los cuales está escribiendo, de tal manera que, por ejemplo, un oso debe llevar más letras que un pato, o el nombre de "papá" debe ser más "alto" que el suyo, etc. Esto es lo que Ferreiro llama "intentos de correspondencia figurativa entre la escritura y el objeto referido". Sin embargo, en este nivel todavía no se da la clara diferenciación escritura-dibujo, es decir que para que las grafías tengan un significado es necesario que estén acompañadas del dibujo, aun cuando sí existe ya un desfase entre lo que es escritura y lo que es dibujo.

Aquí ya aparece la escritura con una característica altamente convencional: la linealidad.

Por otra parte, la lectura de lo escrito es global, esto es, que para cada unidad o totalidad de la escritura, corresponde otra igual en la lectura.

NIVEL 2.- En esta categoría, la característica principal es la existencia de diferencias concretas entre la escritura de un objeto o nombre y otro.

Debido a que el repertorio del niño es todavía restringido, se da el uso de combinaciones por medio de las cuales, el niño tiene posibilidad de multiplicar el significado de -

lo escrito cambiando el orden de las grafías, siguiendo, - sin embargo, la propiedad lineal de la escritura.

La lectura de lo escrito sigue conservándose global, - aunque el niño maneje ciertas características de cantidad y variedad (hipótesis de cantidad) bastante específicas.

NIVEL 3.- Aquí, la característica más importante es - el intento del niño por otorgar un valor sonoro a cada letra de su escritura, elaborando lo que será el principio de la hipótesis silábica, en la que a cada letra le corresponde una sílaba. Como consecuencia de esto, el niño tiene - un cambio importante en el que supera la fase de correspondencia lectura-escritura global para pasar a una relativamente analítica en la que ya existe una correspondencia entre partes del texto y partes de la lectura de ese texto.

En esta diferenciación es muy posible que todavía el -- repertorio del niño no sea completamente alfabético, es decir que conserve aún grafías lejanas a las convencionales.

La hipótesis silábica y la utilización de variedad y cantidad como requisito indispensable para que "diga algo" la escritura, se conjugan en un conflicto cognitivo que le ocasiona graves problemas al niño para escribir. De este modo, tenemos que para el niño no es posible escribir un monosílabo (sol, por ejemplo) con una sola letra, aun cuando a esta letra le correspondan dos sonidos (hipótesis silábica). Debido a esto (conflicto cognitivo), el niño tendrá que elaborar otro tipo de hipótesis con la que pueda solucionar este "problema". Así, de las conclusiones y elaboraciones que pueda hacer el niño, es que va a poder traspasar este nivel tres para incursionar en el siguiente.

Hasta este nivel puede considerarse que la escritura - que el niño utiliza es producto de una asimilación "deformadora" predominante que da la pauta para que el niño utilice su propia concepción de la escritura con rasgos de la que - utiliza su medio ambiente pero todavía sin una acomodación real que le permita internalizarla tal cual es.

NIVEL 4.- Aquí se da lo que E. Ferreiro llama "pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética" en la que las conclusiones se centran en el supuesto de que el niño, después de haber elaborado su hipótesis silábica y de haber analizado el conflicto de la exigencia mínima de grafías, puede superar el ámbito silábico para entrar al uso gráfico que su medio le propone, no sin antes presentar serias dudas entre elegir lo primero o quedarse con lo segundo. Esta indecisión que es característica de este nivel, hará que el niño pueda pasar al nivel siguiente.

NIVEL 5.- El final de este proceso, según Ferreiro, - está marcado por el advenimiento de este nivel, en el que - el niño ya ha comprendido que a cada letra o carácter de la escritura le corresponde un valor sonoro, menor que la sílaba. Esto, sin embargo, no deja de implicar ciertos problemas con respecto a las excepciones ortográficas que marca - nuestra lengua, ya que, en un sistema lógico, siempre debería corresponder una grafía para un valor sonoro, situación que no ocurre y que trae a los niños otra serie de dificultades.

Dentro de estos niveles ocupa un lugar proponderante la hipótesis del nombre, mediante la cual el niño es capaz de representar el objeto de manera particular, suprimiendo el

contorno de lo que va a escribir (artículos, adjetivos, etc.) para representar sólo el nombre del objeto, sin que esto - realmente altere la concepción original, ya que durante el acto de lectura simplemente agrega los elementos que antes - había suprimido en la escritura del nombre.

La perspectiva de E. Ferreiro propone la existencia de un niño que circunscribe sus actividades de escritura a una "alfabetización" gradual, en donde es considerado, además, - como un ente cognoscente. Sin embargo, en este proceso hacia la "alfabetización", el niño vierte toda su creatividad y su capacidad de análisis, en donde esta alfabetización no es su meta consciente. Las representaciones gráficas así - resultantes merecen, por sí mismas, ser consideradas como un proceso que involucra un objetivo central que no es la transición hacia, sino la estructuración de una forma particular de representar a su medio.

En estos términos, se puede decir que las representaciones gráficas del niño, forman una escritura desde el momento en que satisface su necesidad individual de expresión, obediendo a ciertas reglas que ellos mismos fijan y que pasan a ser las únicas que pueden normar en la interpretación y -- uso de lo escrito.

Es, asimismo, indiscutible que no podemos usar un criterio tradicional cuando se trata del niño, porque los parámetros (no los niveles) no son los mismos.

Sin embargo, aunque su escritura no siga el procedi----- miento convencional del adulto, éste puede promover que sea el mismo niño el que le proporcione validez convencional a - su escritura, involucrando solamente las normas propuestas - por él.

Así, si consideramos que para el niño su escritura es una manera real y válida de plasmar sus imágenes acústicas (más propiamente su lengua, en términos saussurianos) tenemos entonces que lo que el niño representa es el resultado de su interacción cognoscitiva con el medio, en el que incorpora e internaliza objetos a su actividad, en donde se observa una primacía (como en el juego simbólico) de la asimilación sobre la acomodación, en la que el niño "percibe" los objetos desde su propia perspectiva individual, pensando que el código en el que escribe puede realmente ser leído por otra persona cuando, en realidad, sólo lo hace para él mismo.

Si consideramos a la escritura como un proceso subordinado al habla, en el que ésta es definida como

"...un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el que conviene distinguir: lo. Las combinaciones por la (sic) que el sujeto habitualmente utiliza el código de la lengua en vistas a expresar su pensamiento personal..." (8)

entonces la escritura o alguna parte de ella debe ser considerada también como producto de "un acto individual de voluntad y de inteligencia" en el que lo esencial esté formado por el carácter vinculador de la representación escrita y el objeto, que expresa ideas subordinadas a los procesos cognoscitivos y, por consiguiente al habla, ya que dentro de éstos, los esquemas verbales pasan a ser esquemas intermediadores entre lo sensomotor (de lo cual conservan sus acciones generalizables) y lo conceptual de lo que ya tienen "...un semidesprendimiento que está en relación con la actividad propia y una situación de la que la acción pura tien-

de hacia la comprobación..." (9), de lo cual se deriva que en la etapa de las primeras producciones de escritura del niño, lo que éste representa no son conceptos sino signos individuales o símbolos, aportados por la imitación y el juego, que pasan a ser, además del soporte esencial de su sistema de escritura, un punto intermedio entre una especie de "monólogo" y la comunicación colectiva.

(9) PIAGET, JEAN.- La formación del símbolo, 303.

CAPITULO 3.- LOS PRINCIPIOS QUE FUNDAMENTAN LA ESCRITURA NO CONVENCIONAL DEL NIÑO (*).

Es indiscutible que en los actos que realiza el niño, - no podemos utilizar un criterio tradicional, pleno de requerimientos tomados de un mundo "adulto". En el caso de la - escritura del niño, tal vez no tengamos la capacidad de interpretar sus representaciones gráficas, sin embargo, sí podemos analizarlas para tratar de entenderlas.

Dentro de este análisis podemos situar dos puntos -- importantes:

La manera o forma en que el niño otorga un significado a sus grafías, y que implica, en sí misma, una estructura ción previa de significados y significantes a nivel individual, en donde todavía no se les da un carácter eminentemente social de signo, ya que lo que el niño escribe, tiene significación solamente para él, aunque en realidad el significante y el significado ya sean colectivos.

La forma en que el niño "extrae" determinadas reglas de la escritura convencional para elaborarlas y, en algunos casos, deformarlas en función de sus esquemas, para aplicarlas a su propia escritura.

3.1.- Principios semióticos.

El tipo de representación que el niño elabora no reposa, de ningún modo, en un significado formal o aceptado social y culturalmente. Es, en concreto, producto de un proceso cognoscitivo de la relación con el medio.

(*) Yetta Goodman en la ponencia "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños" categoriza los principios - que rigen la evolución de la escritura en funcionales, - lingüísticos y relacionales, que tienen como objetivo - final la alfabetización.

De este modo, la internalización que hace el niño de la escritura de los adultos, no la logra a través de un condicionamiento sino por medio de mecanismos que incluyen, entre muchos otros, las formaciones de signos individuales y sociales.

En el caso de la escritura no convencional del niño no podemos referirnos a un principio colectivo que opere sobre ella, porque, en realidad, se trata de una "adquisición" particular y muy diversa, en la que tiene que configurarse la estructura cognoscitiva del niño, su ambiente y, sobre todo, la manera en que éste logre influir en una reelaboración de los esquemas anteriores.

En esta constante reelaboración o reestructuración tiene un importante papel la formación del símbolo o signo individual, ya que esto va a permitir que el niño pueda tener la noción de un significado dado por la imitación y un significante otorgado por el juego, unidos en una representación cognoscitiva que hace posible que el niño elabore su propia variante de escritura.

Si otorgamos (de acuerdo a los lineamientos de Saussure), a este tipo de símbolo o signo individual, la categoría de motivado y no arbitrario, entonces estamos atendiendo a una elaboración en la que el niño persigue un fin, determinado sólo por su propia organización cognoscitiva. En la escritura no convencional el niño trata de buscar una coherencia a su lenguaje escrito, otorgándole un valor sonoro, que para él, en el momento mismo de la escritura, satisfaga su necesidad en la que no es necesaria una significación especial para el objeto.

En esta escritura, el niño no maneja todavía lo que co

rrespondería a un signo verbal establecido mediante una con
vención fija. Lo que él representa es, en términos genera
les, un preconcepto, que es un intermediario entre el signo
individual o símbolo y el signo social; este "término medio"
de la escritura obedece, a que ésta ya no se encuentra den-
tro de los cánones fijos de la imagen singular y centrista,
pero tampoco se localiza dentro del ámbito del concepto, -
cuyas características lo definen como general y comunicable.

Aunque, en la edad de los primeros intentos de escri
tura, el niño ya posee el signo verbal que le permitiría una
especie de "transformación" de esquemas sensoriomotores en
conceptuales, parece que en la escritura no es así, o, por
lo menos, no completamente, ya que lo que el niño represen-
ta es, sí, un significado con amplia validez colectiva, su-
jeto a un proceso evolutivo, y un significante, también con
validez altamente convencional, que dan por resultado un -
signo escrito que sólo tiene validez para el niño que lo -
produce. En estos términos, la disociación de un signifi-
cante y un significado no proporciona un signo social, debi
do a que el niño no maneja todavía el proceso que los une -
en la escritura, una significación colectiva.

Del mismo modo, la estructuración de la escritura por
el niño, presenta una forma ya elaborada de lenguaje que le
permite (al niño) tener una construcción propia, en la que
sólo él decide el tipo de representación de los sonidos y -
los significados.

Sin embargo, esta representación gráfica elaborada por
el niño no puede cumplir con la función de código, porque -
no implica una transmisión de información, en la que se dis-
tingan las partes del modelo de comunicación (emisor-recep-

tor; productor-reproductor en la escritura).

En estos términos, lo que el niño hace al escribir es dirigirse a sí mismo, dado que nadie puede interpretar o traducir lo que él ha escrito. Esta escritura refleja el trabajo elaborativo de toda una etapa centrista (*) que tiene su origen

"...en la falta de diferenciación entre el propio y los otros puntos de vista posibles, (...); de ningún modo es un individualismo que precede a las relaciones con los demás..." (10)

En este centrismo, el niño piensa que se dirige hacia los otros, sin tomar en cuenta que su escritura sólo está dirigida hacia él.

Esta asimilación centrista, en la escritura, otorga una continuación del significado y el significante, en donde sobre todo este último, refuerza el pensamiento individual que es un subordinado del "...amplio sistema de pensamiento colectivo..." (11). Sin embargo, este pensamiento individual no representa, de ningún modo, una sumisión del sujeto ante su ambiente, sino una visión "deformadora" del ambiente, representada en el yo.

Una de las etapas del pensamiento centrista se presenta en el juego simbólico en el que se fundamentan las principales estructuras asimiladoras, que dan lugar, posteriormente, a un lenguaje "para sí" que se ve reflejado en las representaciones gráficas del niño, dándose también una situación en la que en la estructura cognoscitiva priva,

(*) Inicialmente en la teoría piagetiana se le da el nombre de "egocentrismo cognoscitivo", pero después Piaget reconoce la vaguedad del término, redefiniéndolo como "centrismo cognoscitivo".

(10) JEAN PIAGET en VYGOTSKY, L.- Pensamiento y lenguaje, 202.

(11) PIAGET, JEAN.- Seis estudios de psicología, 38.

otra vez, la asimilación sobre la acomodación.

Como resultado de esto, el niño "busca" entre sus esquemas prácticos aquellos que le permitan interactuar cognitivamente con su medio a través de una escritura que implica la existencia de un signo individual subordinado a su propio lenguaje interiorizado en el que la causalidad se halla estrechamente vinculada a la actividad propia del niño. De aquí, que los objetos representados sean aquellos con los que cotidianamente convive, resultado de esquemas ya establecidos.

La transición de la etapa sensoriomotora a la conceptual se distingue por determinado uso de la lengua, que media entre un lenguaje "para sí" y la comunicación ya propiamente colectiva. A esta etapa corresponde el preconcepto cuyo mecanismo rector es la acomodación imitativa, gracias a la cual, el niño "crea" o "deforma" determinadas reglas que pueden regir su escritura.

3.2.- Principios gramaticales.

A pesar de que la finalidad de la gramática se puede definir como una reglamentación o normatización del habla en un sistema altamente convencional, el niño la aplica en algunos de sus niveles para normar su escritura. No es de ningún modo, una aplicación consciente, dado que el niño "maneja" en cierto grado una gramática en su habla, y lo que hace en la escritura no es sino una transferencia de capacidad que posee en cuanto al dominio de su idioma.

En sí mismas, esas representaciones gráficas no contie

nen un sistema fonético, sintáctico y semántico en términos estrictamente convencionales, ya que en ellas no existe un contexto establecido, sino más bien una especie de "movilidad" gramatical que le permite al niño otorgarle características sintácticas, semánticas y fonéticas distintas a un mismo contexto o repertorio gráfico.

De este modo, el niño no otorga una estructura gramatical estática y convencional a un significado que no puede estar vinculado permanentemente con ella. Esta falta de sistematización no minimiza el grado de interpretación semántica que puede tener la representación gráfica en el momento determinado de la producción y, en algunas ocasiones, aún tiempo después.

En estos términos, la gramática que el niño utiliza no es un modelo "ideal" pero le permite establecer una cierta relación entre el sonido y el significado, que le da por resultado la capacidad de elaborar una representación individual de esa relación.

CAPITULO 4.- IMPLICACIONES PEDAGOGICAS.

La práctica pedagógica implica situar a un niño (sujeto) real dentro de un contexto educativo real, en donde se contemplen las características de un ente que se relaciona cognoscitivamente con su medio.

De este modo, la génesis de una construcción gráfica no convencional se encontraría en la internalización del mundo escrito, en la cual el niño "elabora" su propia concepción de un sistema convencional, la escritura.

Esta representación gráfica del niño existe o debe existir convencionalmente, en tanto satisface su necesidad como persona individual, y ésta es la única que puede garantizar o no su existencia.

La educación debe analizar y controlar este desarrollo psicológico inmerso en un contexto social que aporte la significación de la infancia y los mecanismos por medio de los cuales, el niño se "apropia" de su ambiente.

La utilización sistemática de lo anterior requiere partir del hombre, de su esencia y de su evolución en el marco de su ámbito social.

Esta línea de reflexión, que debería idealmente orientar toda filosofía educativa, establece la existencia de un sujeto que ya domina, gracias a su organización cognoscitiva y la interrelación con su ambiente, una cierta lógica, adquirida y desarrollada de un modo estructural inherente a su propia evolución mental.

La escuela, como un "modelo" de la educación, en su categoría de sistematizada o formal, trata que el niño adquiera "nuevas" estructuras de conocimiento, dejando de lado su

función de hacer que el niño tome conocimiento de lo que es tá haciendo, para poder utilizar esos conocimientos de un modo consciente, es decir, que la obligación esencial de la escuela es descubrir o exhibir ante el niño los mecanismos que hacen posible que él tenga la capacidad, en este caso, de construir una representación gráfica individual de la es critura del adulto, basada en un significado de las palabras que está sujeto, a su vez, a un proceso evolutivo.

Esta utilización señala, asimismo, un proceso propio e individual de conceptualización que no indica, en ningún caso, un significado estático de la palabra o de los objetos, sino una actividad dinámica que no restringe la aplicación del habla.

Caracterizando el significado individual en un significado escolar, la Pedagogía se fundamentaría en un instrumento que sienta sus bases en una creatividad, que no es regida por reglas formales. Este significado escolar constituiría el marco de los conocimientos, que se deben de "manejar" en la práctica educativa, no a través de una enseñanza directa como la actual, sino a través de una reestructuración constante de los esquemas del pensamiento, con un fin que marque una integración pedagógica de los conocimientos que tiene el niño. Esto traería como consecuencia una evaluación crítica del proceso de construcción de la escritura no convencional, en donde el niño "aporte" al significado escolar un proceso crítico y no sistemático de creatividad que le satisface sus requerimientos individuales de "comunicación" escrita.

En estos términos, el número de variantes de la escritura no convencional, es tan amplio como el número de niños que la intenta y elabora, considerando siempre que es un proceso individual.

Entender esta escritura sin poseer la habilidad de transcribirlo, es difícil. Sin embargo, para realmente aplicar el principio pedagógico de "Comenzar allí donde el niño se encuentra" sería necesario partir de los modelos que elaboró, enseñarle que lo que hace no son "garabatos" de la escritura del adulto, sino una forma de escritura producto de un proceso de construcción gráfica no convencional que exige un conocimiento y un trabajo de elaboración, en términos estrictamente cognoscitivos, que no dejan de reconocer una heterogeneidad social y cultural de la población infantil, en términos de las oportunidades de acceso al material escrito.

De este modo, parecería que este trabajo se centra en un desfase aún más profundo entre la escuela y las necesidades sociales, en favor de los requerimientos individuales. Sin embargo, creo que, siempre antes de lo impuesto y lo arbitrario, debe existir, y con importancia más esencial, el trabajo creativo y elaborativo, resultado de una organización cognoscitiva, que busca puntos de contacto con la realidad, que ofrece todas sus oportunidades cerradas al cambio y al razonamiento.

CONCLUSIONES

1) Las construcciones gráficas no convencionales del niño, consideradas como una forma de escritura que no tiene como objetivo la alfabetización, comportan una lógica inherente a un proceso en sí mismo.

2) La internalización que el niño hace de su mundo escrito, guarda una relación estrecha con la capacidad elaborativa individual.

3) La construcción del niño comporta la existencia de un signo individual o símbolo, que es motivado y de validez exclusivamente particular. Implica, asimismo, una inteligencia práctica que permite al niño subordinar los medios convencionales que conlleva el aprendizaje de la escritura, por un fin en el que él, por medio de una asimilación deformadora, elabora su propia versión de la escritura.

4) El proceso de construcción no convencional comporta la primacía de la asimilación sobre la acomodación, en donde el niño "crea" una variante escritural que sólo tiene aspectos globales de la escritura ya establecida.

5) En las construcciones gráficas del niño no cabe la existencia de construcciones espontáneas, ya que la realidad que vive el niño está compuesta de influjos, no solamente psicológicos, sino también sociales, culturales, etc.

6) En el uso e interpretación que el niño hace de su escritura no convencional se fundamenta la existencia de principios semióticos, que implican una transferencia de un conocimiento, del ámbito del lenguaje, a estructuras conexas de la escritura.

7) En la elaboración de representaciones gráficas se da, al igual que en la adquisición de otros esquemas de conocimiento, una etapa de contracción cognoscitiva.

8) La existencia de principios gramaticales en las construcciones gráficas implica una acomodación de esquemas a una representación individual, en la que el niño tiene la opción de aplicar sus propias concepciones de validez y normatividad.

9) En la producción gráfica del niño no existe una comunicación, en términos de un código socialmente establecido, por lo que existe una desvinculación importante con la característica esencial de la escritura convencional.

10) El niño al entrar al mundo de la escritura convencional, en forma parecida al aprendizaje de un idioma distinto al nativo, se encuentra ante un sistema con un tipo de codificación y decodificación totalmente distinto al que ha elaborado.

11) El adulto debe elaborar sus hipótesis acerca de las modalidades y principios que rigen la escritura del niño, para darle las pautas necesarias para que tenga oportunidad de conocer y manejar, en toda su capacidad, sus elaboraciones lógicas.

12) Las elaboraciones cognoscitivas del niño representan una posición activa frente a su medio, el cual le propone una "herencia" social inalterable, que subordina las capacidades individuales ante un reconocimiento educativo que basa su sistema de evaluación en una estandarización de capacidades.

GLOSARIO

ASIMILACION DEFORMANTE.- Es la asimilación que, tratando de ser completa, destruye o transforma el objeto y el esquema, subordinándolos a una concepción distinta a la real.

ASIMILACION FUNCIONAL.- Este tipo de asimilación se da en la relación de la necesidad orgánica con la satisfacción recurrente a ella, desde el punto de vista de un mecanismo ya organizado.

ASIMILACION GENERALIZADORA.- Es la incorporación de objetos variados a un esquema.

ASIMILACION RECONOSCITIVA.- Es el reconocimiento elemental de datos, presentes en una organización definida y, por lo tanto, ya estructuradas funcionalmente.

ASIMILACION REPRODUCTORA.- Esta asimilación implica la incorporación de la acción de un objeto a un esquema dado, en una repetición.

CONCEPTO.- Comprensión de la significación de un término.

CONFIGURACION.- Es una estructura total, es decir, que no incide sobre un solo objeto sino sobre un conjunto con características similares. Es la imagen del esquema.

ESTADIO.- Es una subfase de la evolución genética que sigue un orden constante; se caracteriza por una estructura específica que es fundamental para la estructura siguiente. Cada estadio tiene un momento de preparación y otro de ejecución.

FASE.- Una parte de la evolución genética y cognoscitiva del hombre, un estado transitivo.

HABITO.- Forma de reacción adquirida y casi automática.

INTELIGENCIA REFLEXIVA.- Construcción interior que asimila el objeto al contenido de la experiencia.

INTERNALIZACION.- Interiorización mental.

INVENCION.- Es una combinación nueva, aunque los elementos que la componen no lo sean.

PERCEPCION.- Es el resultado de la actividad intelectual y de la organización de los datos sensoriales, estructurados a partir de esquemas y no de objetos particulares.

PRECONCEPTO.- Son esquemas que se mantienen entre la generalidad del concepto y la individualidad de los elementos del símbolo.

BIBLIOGRAFIA

- BARTHES, ROLAND.- Significado y Significante. En GODED, -
JAIME (Comp.) Antología sobre la comunicación humana.
México, UNAM, 1976.
(Lecturas Universitarias, 25)
- CHOMSKY, NOAM.- Problemas actuales en teoría lingüística.
México, Siglo XXI, 1977.
- FERREIRO, EMILIA.- Conocimiento lingüístico y proceso de ad-
quisición de la lengua escrita. DIE/CIEA-IPN México.
- _____.- El descubrimiento del sistema de escritu-
ra por parte del niño.- En PERSPECTIVA: Nuevo Boletín
de la Facultad de Filosofía y Letras. No. 1 Año 1
Mayo 1980.
- _____.- El niño preescolar y su comprensión del -
sistema de escritura. México, Dirección General de -
Educación Especial, 1979.
- _____.- La representación escrita de la plurali-
dad, la ausencia y la falsedad. México, DIE/CIEA-IPN.
- _____.- Los problemas cognitivos involucrados en
la construcción de la representación escrita del len-
guaje. Barcelona. 1982.

_____. - Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En FERREIRO, EMILIA y MARGARITA GOMEZ PALACIO (Comps.) - Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI, 1984.

_____. - Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. DIE/CIEA-IPN México.

_____. - Psicogénesis de la escritura. México DIE/CIEA-IPN.

FRANCESCATO, GIUSSEPE.- El lenguaje infantil; estructuración y aprendizaje. Barcelona, Península, 1971.
(Ediciones de Bolsillo, 182)

GOODMAN, YETTA.- El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En FERREIRO, EMILIA y MARGARITA GOMEZ PALACIO (Comps.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI, 1984.

GUIRAUD, PIERRE.- El significado y la significación. En GODED, JAIME (Comp.) - Antología sobre la comunicación humana. México, UNAM, 1976.
(Lecturas Universitarias, 25).

INHELDER, B., SINCLAIR, H. y BOVET M.- Aprendizaje y estructuras del conocimiento. Madrid, Morata, 1975.

MAIER, HENRY.- Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires, Amorrourtu, 1971.

OSGOOD, CHARLES y THOMAS A. SEBEEK.- Problemas teóricos y - de investigación. En Ensayos sobre Psicolingüística. Barcelona, Planeta, 1974.

PIAGET, JEAN.- El nacimiento de la inteligencia en el niño. Barcelona, Grijalbo/Crítica, 1985.
(Serie General: Estudios y ensayos, 148).

_____. - La equilibración de las estructuras cognitivas. - México, Siglo XXI, 1978.

_____. - La formación del símbolo en el niño. México, Fondo de Cultura Económica, 1961.

_____. - Problemas de psicología genética. Barcelona, Ariel, 1980.

_____. - Psicología de la inteligencia. - Buenos Aires, Psique.

_____. - Psicología y Pedagogía. - Barcelona, Ariel, - 1980.

_____. - Seis estudios de Psicología. México, Origen/Planeta, 1985.

(Obras maestras del Pensamiento contemporáneo, 3)

SAUSSURE, FERDINAND DE.- Curso de Lingüística General. México, Nuevomar, 1985.

SPIRKIN, A. G.- La formación del habla y maneras de relacionar el sonido con la imagen. En GODED, JAIME -- (Comp.) Antología sobre la comunicación humana. México, UNAM, 1976.
(Lecturas Universitarias, 25).

VIGOTSKY, LEV S.- Pensamiento y Lenguaje. México, Quinto - Sol.