

01025  
101



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA



## DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL NIÑO PREESCOLAR

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

# T E S I N A

QUE PARA OPTAR POR EL TITULO DE:  
**LICENCIADA EN PEDAGOGIA**  
P R E S E N T A :  
**DIANA YOLANDA SALAS FRANCO**

ASESORA: LIC. VILMA RAMIREZ BELLORIN



MEXICO, D.F.

OCTUBRE 2003

Q



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.

**Dedicatoria**

***A mi mamá, que en vida y desde el cielo siempre me ha cuidado y guiado para lograr ser lo que soy.***

***A mi papá como muestra del gran cariño que siempre le tuve y no le pude demostrar en vida.***

***A Israel por estar siempre a mi lado, protegerme y demostrarme su gran amor.***

***A mis hermanos Anel y Gerardo por su cariño y comprensión.***

***Y a todos mis familiares que desde el cielo me dan su bendición.***

b

*Agradezco*

*A mi asesora Lic. Vilma Ramírez Bellorín por su gran apoyo y comprensión.*

*A las personas que han estado junto a mí en todo momento.*

*A la UNAM por permitirme formarme y desarrollarme profesionalmente.*

*Gracias.*

C

## INDICE

### Introducción

Pág.

### CAPÍTULO I. Antecedentes del origen de la lectura, la escritura y la fonética.

1.1 Orígenes de la escritura y la lectura de nuestros antepasados.....	1
1.1.1 Cronología de la escritura.....	2
1.1.2 Sistema Mnemotécnico.....	3
1.1.3 Escritura Pictográfica.....	4
1.1.4 Escritura Jeroglífica.....	5
1.1.5 Escritura Cuneiforme.....	5
1.1.6 Invención y desarrollo del alfabeto.....	6
1.1.7 La evolución del alfabeto.....	7
1.1.8 Características de los estilos de escritura.....	7
1.2 Creadores y precursores del sistema fonético.....	10
1.2.1 Método de palabras normales.....	10
1.2.2 Método fonético onomatopéyico.....	13
1.2.2.1 Características de método onomatopéyico.....	14
1.2.3 Método fonético, analítico-sintético para la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura.....	16
1.2.4 Método para la enseñanza simultánea de la lectura-escritura.....	17
1.2.5 A-B-C-D.....	18
1.2.6 Libro primario.....	20
1.2.7 Mi libro.....	20
1.2.8 Amanecer.....	21
1.2.9 Despertar.....	21

### CAPÍTULO II. Teorías del desarrollo del aprendizaje.

2.1.1 La representación.....	28
2.1.2 La percepción.....	29
2.1.3 La imitación.....	29
2.1.4 La imagen mental.....	30
2.1.5 El juego.....	30
2.1.6 El lenguaje.....	32
2.2. El dibujo.....	34
2.3 Teoría de Vigotsky.....	35

### CAPÍTULO III. Requisitos para que se desarrolle la escritura y la lectura en los primeros años de la infancia.

3.1 Lenguaje.....	42
3.1.1 Desarrollo del lenguaje de los 0-2 años.....	42
3.1.2 Adelanto de los 3 a 4 años.....	45
3.1.3 Perfeccionamiento de los 5 años.....	46
3.2 Coordinación motriz.....	47

6

3.2.1 Las coacciones impuestas al acto gráfico.....	48
3.2.2 Los factores del desarrollo del grafismo.....	48
3.2.3 Las tres grandes etapas del desarrollo caligráfico.....	50
3.2.4 Componentes de la incapacidad motriz.....	51
3.2.6. Postura y posiciones segmentarias.....	52
3.2.7 Movimientos.....	53
3.2.5 Desarrollo de la motricidad.....	52
3.2.8 Características de cada edad.....	54
3.3 Memoria.....	55
3.1.3 Conceptos y tipos de memoria.....	56
3.4 Maduración.....	57
3.4.1 Requisitos para la escritura.....	57

**CAPÍTULO IV. Adquisición de la lectura y la escritura en la edad preescolar.**

4.1 El proceso de adquisición del sistema de escritura.....	65
4.2 El sistema de escritura.....	65
4.3 Actividades relacionadas con el sistema de escritura.....	67
<b>Reflexión.....</b>	<b>73</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>75</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>77</b>

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de esta tesina se debe primordialmente a la necesidad de conocer cuales son los requisitos indispensables y la edad idónea para que el niño en edad preescolar inicie el proceso de la lecto-escritura; comenzando por el desarrollo de su lenguaje y terminando por la formación del mismo el cual será la base fundamental de socialización con el mundo exterior que lo rodea.

Se me presenta en el área laboral la oportunidad de brindar apoyo a niños en edad preescolar y en educación básica ayudándolos en la elaboración de sus trabajos y tareas; y esto me motivo a analizar con mayor profundidad el desarrollo de la lecto-escritura en los primeros años de la infancia, porque me he encontrado con problemática en ciertos niños que no logran adquirir la lectura y la escritura al mismo ritmo que sus demás compañeros o presentan ciertas dificultades, las cuales se ven reflejadas en su rendimiento escolar.

Este tema es de gran interés para mí, porque considero que es la base fundamental que se adquiere dentro de los primeros años de vida (4 a 6); lo cual permitirá que el sujeto se desarrolle y relacione con las personas, objetos y en general con todo lo que le rodea.

Además porque también poseo la oportunidad de enseñar a leer y escribir a los menores y en ocasiones me cuesta mucho trabajo que los pequeños se apropien de las letras y las palabras para que después las comprendan e interioricen. Por otro lado he podido comprobar que todos aquellos que reciben una buena educación preescolar, y tienen una aproximación a la enseñanza de la escritura y la lectura, tienen mejores resultados de aprendizaje, de nivel lector, vocabulario, comprensión y madurez.

En el capítulo I trato de desarrollar los antecedentes que dieron origen al desarrollo de la lectura y la escritura, asimismo, el proceso del método que considero más eficaz para la adquisición de la lecto-escritura, el método fonético; el cual orienta los sonidos del idioma, los sonidos consecutivos que forman la palabra y la función diferenciadora de los fonemas.

Hago mención de algunos métodos que se han llevado a la práctica a lo largo de los años para la enseñanza de la lectura y la escritura, los cuales, desde mi punto de vista, tienen algo de fonética y así compruebo que el método fonético es efectivo.

También menciono la opinión de otros autores sobre el método; para así apoyarme y verificar que dicho procedimiento, si no es el mejor, sí uno de los más efectivos para la enseñanza de la lecto-escritura; siempre y cuando procurando llevar lo mejor posible la aplicación del mismo, para no caer en errores que traigan como consecuencia una confusión en el aprendizaje del niño.

En el capítulo II hablo de dos teorías del desarrollo del aprendizaje: la de Piaget y Vigotsky.

Con el objeto y la importancia que le confiero a la teoría de Jean Piaget en la adquisición de los elementos básicos que le darán al niño la posibilidad de adquirir un lenguaje y los dispositivos necesarios para que se dé el proceso de la lecto-escritura.

f

Y menciono la teoría de Lev Seminovitch Vigotsky por la importancia en la adquisición del lenguaje y la escritura.

En el capítulo III señalo la importancia de la maduración que debe tener el niño para que se enfrente al proceso de la lectura y la escritura y los elementos implícitos en ellos.

En el capítulo IV se mencionan aspectos concretos sobre la adquisición de la lectura y la escritura en la edad preescolar.; y a manera de reflexión, hablo sobre los posibles errores que puede tener el método fonético en la enseñanza de la lecto-escritura si éste no es llevado correctamente; y finalmente, señalo las conclusiones.



## **CAPITULO I. ANTECEDENTES DEL ORIGEN DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA FONÉTICA.**

### **I.1 Orígenes de la escritura y la lectura de nuestros antepasados.**

La escritura apareció hace poco más de 5,000 años, sus raíces se hunden en un pasado mucho más lejano. El hombre llegó a la escritura tras lentas etapas anteriores: El desarrollo del lenguaje; el descubrimiento de la representación mediante imágenes; la necesidad de reforzar la memoria almacenando información; el darse cuenta de que podían usar tales imágenes para satisfacer esta necesidad; y por último, el difícil proceso de ensayo y error para adoptar las imágenes a la representación de los sonidos del lenguaje hablado, la escritura requiere la capacidad de realizar saltos mentales. Todos los idiomas poseen palabras onomatopéyicas, es decir, palabras que imitan el sonido de las cosas por ellas designadas, sin embargo, los vocabularios de todos los idiomas del mundo están compuestos básicamente por sonidos arbitrarios cuya relación con su significado es un asunto convencional.

Los historiadores analizan el problema de hasta qué punto los antepasados del hombre moderno, tales como el hombre de Neanderthal de hace 100.000 años y el aún más primitivo homo erectus de hace más de un millón de años, eran capaces de hablar como nosotros. Sin embargo, la mayoría de ellos están de acuerdo en que, hace 40.000 años, el homo sapiens debía de estar ya fisiológicamente equipado para el lenguaje y debía de ser capaz de realizar los ejercicios mentales que requiere el lenguaje e incluso de escribir.

Un antecedente de la escritura es la representación mediante imágenes, lo cual representa un problema a analizar: qué significan las pinturas y dibujos rupestres y con qué intención los realizó el hombre de las cavernas.

En sus primeras etapas, la escritura sólo podía habérselas con palabras que pudieran ser representadas mediante imágenes, es decir, con objetos concretos y acciones.

Una imagen de una cabeza humana significaba "cabeza", una espiga significaba "cebada". Sin embargo, muy pronto las posibilidades de este sistema se desarrollaron de diversas maneras. En primer lugar, la imagen de un objeto empezó a usarse como una especie de metáfora para sugerir otro objeto o un concepto que no se podía representar fácilmente.

Un segundo recurso para extender el alcance de la escritura, usado primero por los sumerios y actualmente por los chinos, fue combinar dos signos para formar un tercero con un significado diferente.

El paso clave en el desarrollo de la escritura se dio cuando una imagen empezó a usarse para representar no un objeto determinado, sino el sonido correspondiente a su nombre. Es la etapa de la "escritura jeroglífica"; llamada por analogía con los jeroglíficos modernos: por ejemplo, la imagen de un "sol" y la de un "dado" significan "soldado". Mediante este sistema, los signos pictográficos empezaron a ser signos fonéticos convirtiéndose a la escritura en la herramienta básica de la civilización. Para las sociedades primitivas que idearon los primeros sistemas de escritura, esta nueva herramienta significaba que las

actividades humanas podían ser organizadas sistemáticamente. Los mercaderes y artesanos ya no dispondrían sólo de los heterogéneos productos que llegaban hasta ellos a través de un comercio ocasional, sino que podían pedir por escrito los artículos que necesitaban; ello les permitiría además tener cierta confianza en conseguirlos. Comenzó el uso de los pagarés, inventarios escritos de las donaciones, la unificación y extensión de Egipto, el desarrollo y la difusión de la escritura cuneiforme en Mesopotamia, etc.

### 1.1.1 Cronología de la escritura. (1)

ANOS	APARICIÓN DE LA ESCRITURA
100.000 – 40.000 a.C.	El hombre moderno se hace fisiológicamente capaz de hablar.
30.000 a.C.	Aparecen en Europa las primeras pinturas rupestres.
20.000-6500 a.C.	Se inicia el registro de datos mediante muescas practicadas en huesos de animales, sistema mnemotécnico que precedió a la escritura en África y otras partes del mundo.
3500-3000 a.C.	Aparece en Sumer la primera escritura pictográfica conocida.
3000 a.C.	Los egipcios usan en tumbas y templos la escritura jeroglífica, combinación de signos figurativos y símbolos abstractos.
2800-2600 a.C.	La escritura sumeria se transforma en cuneiforme: líneas de signos en forma de cuña que se leen de izquierda a derecha.
2500 a.C.	La escritura cuneiforme comienza a difundirse por el Próximo Oriente.
2300 a.C.	El pueblo del valle del Indo emplea símbolos pictográficos grabados en sellos para marcar objetos de propiedad personal.
2000 a.C.	Aparecen en sellos y tabletas de arcilla de Creta inscripciones pictográficas consideradas un auténtico sistema de escritura.
1500 a.C.	Los hititas inventan su propia forma de escritura jeroglífica. Los chinos desarrollan sus ideogramas y los graban en recipientes de bronce y en huesos-oráculo.

1400 a.C.	El pueblo del puerto comercial de Ugarit inventa un alfabeto.
1100-900 a.C.	Los fenicios difunden por el Mediterráneo su alfabeto.
800 a.C.	Los griegos que habían adoptado el alfabeto fenicio, desarrollan el moderno concepto de alfabeto al añadir las vocales.

La escritura se inventó en varios lugares; durante un periodo de 2,000 años, desde el 3000 al 1000 antes de nuestra era apareció en más de media docena de sociedades, aunque varias de las invenciones posteriores no fueron completamente originales; es evidente que algunos de los inventores sabían que ya existía la escritura en otros pueblos.

Las condiciones sociales que dieron origen a la escritura están recapituladas en un fenómeno histórico llamado revolución urbana. Los sumerios, que se cree fueron los primeros inventores de la escritura vivían en el sur de Mesopotamia durante el cuarto milenio antes de nuestra era.

Su documento escrito más antiguo se remota al año 3100 cuando la revolución urbana avanzada ya a grandes pasos.

A continuación se hace una breve reseña sobre el surgimiento y las características de los diferentes tipos de escritura que dieron origen al alfabeto actual.

### **I.1.2 Sistema Mnemotécnico (del 20.000 al 6500 a. C.) (2)**

Los hombres de la Edad Piedra, que vivían en cavernas y se vestían con pieles de animales, habían ideado un sistema para almacenar información hace ya 30.000 años. Eran marcas inscritas en los huesos, constituyen lo que algunos especialistas consideran como la primera etapa de la protoescritura: el recurso mnemotécnico, es decir, el medio destinado a auxiliar a la memoria para recordar algo.

A lo largo de la historia humana han existido varios tipos de recursos mnemotécnicos. Uno de los más comunes son los bastones que llevan la cuenta mediante muescas; usadas hasta hace poco en numerosas regiones del mundo.

En las primeras décadas del siglo pasado, algunos agricultores ingleses y franceses empleaban aún esta clase de bastones para registrar el volumen de sus cosechas y la cantidad de dinero percibido. Los aborígenes australianos, cuya cultura material es bastante parecida a la de los hombres Cro-Magnon, usaban hasta hace poco bastones como muescas para enviar mensajes: dos docenas de muescas podían significar 24 hombres, 24 mujeres o 24 objetos tales, como sacos de ocre rojo, tres muescas podían significar tres días o tres meses. Pero, aunque los bastones transmitían información, estas protoescrituras eran puros recursos auxiliares de la memoria; el contenido básico del mensaje no lo comunicaba el bastón, sino quien lo llevaba: era éste quien decía al destinatario qué quería – si quería hombres, mujeres o sacos de ocre- y para que, quién decía si se trataba de tres días o de tres meses y qué esperaba que sucediese al final de dicho periodo. Los bastones sólo servían para recordar las cifras a quien los llevaba y, a veces, también como credenciales que lo acreditaban como representante auténtico de los ancianos de su tribu.

Otro recurso mnemotécnico con mayores posibilidades lo constituía la cuerda anudada, que no sólo es más ligera que el bastón con muescas, sino que además permite correcciones: a diferencia de las muescas de un bastón, los nudos de una cuerda pueden “borrarse” deshaciéndolos. Ambas formas de protoescritura tenían que ver con los números, no con características como la forma, el tamaño o el sexo. Para el registro de esta información, el método más obvio es dibujar una imagen. Las secuencias de imágenes han figurado en las primeras etapas de todos los sistemas de escritura y es probable que esta misma técnica haya aparecido antes como una variedad de protoescritura.

### **1.1.3 Escritura Pictográfica (del 3500 al 3000 a. C.) (3)**

Este tipo de escritura fue inventado por los sumerios, quienes vivían en el sur de Mesopotamia.

El término “pictográfico” responde a las primeras etapas de la escritura propiamente dicha y los vincula directamente con el desarrollo de escrituras fonéticas. Los pictogramas no son exclusivos de los sistemas antiguos de escritura, y en realidad se encuentran por todas partes incluso en nuestro moderno mundo alfabetizado, desde las señales viales hasta las familiares siluetas en las puertas de los baños.

En la pictografía antigua un círculo, por ejemplo, podía representar al sol e ir incorporando gradualmente otros conceptos abstractos, hasta convertirse en un ideograma representativo de ideas como “luz” y “calor”.

La última etapa se alcanzó cuando pictogramas, logogramas e ideogramas se convirtieron en fonogramas, es decir, cuando el valor fonético del signo llegó a ser independiente de su referente original (y eventualmente de su forma exterior) y pudo ser combinado productivamente en un sistema convencional para comunicarse.

Los sumerios imprimían sus pictogramas en tabletas de arcilla húmeda; en cambio los egipcios grababan los suyos en monumentos de piedra o los pintaban o los dibujaban en trozos de cerámica y, sobre todo, en rollos de papiro.

#### **1.1.4 Escritura Jeroglífica (hacia al año 3000 a. C.) (4)**

Procedente de Egipto, es usada en tumbas y templos, es una combinación de signos figurativos y símbolos abstractos. Los jeroglíficos egipcios eran representativos y fueron adquiriendo un grado de naturalismo que persistió por tres milenios largos, hasta su sustitución por el alfabeto esencialmente griego.

Cabe señalar que desde que se usan los jeroglíficos hay también un estilo más cursivo de escritura, pintado con pincel y tinta.

Los griegos y los primeros padres cristianos explicaron los jeroglíficos en términos de relaciones simbólicas y alegóricas en el intento de adoptar la visión egipcia de la escritura al razonamiento lógico y científico. Clemente de Alejandría fue el primero en distinguir claramente tres tipos de escritura egipcia; jeroglíficas "sagradas letras talladas", para las inscripciones monumentales; la hierática "sacerdotal", una escritura cursiva empleada para textos seculares y ocasionalmente para contenidos religiosos, y la demótica "común", "popular" para usos cotidianos.

#### **1.1.5 Escritura Cuneiforme (del 2800 al 2600 a. C.) (5)**

La escritura cuneiforme es la que se utilizaba en el mundo antiguo de Mesopotamia. Su nombre (del latín *cuneus* "cuña") refleja su apariencia de impresiones triangulares en forma de cuña hechas con un estilo de junco sobre tablillas de arcilla. Fue inventada por los sumerios y fue adaptándose a muchas otras lenguas del antiguo Cercano Oriente. La historia de la escritura cuneiforme cubre casi tres milenios; seguía utilizándose en Mesopotamia en el siglo II a. C.

La invención de la escritura cuneiforme fue una innovación tecnológica destinada a funciones administrativas. A medida que la escritura se hacía más flexible y más poderosa para transcribir mensajes, su ámbito se fue extendiendo de la esfera documental a la narrativa y literaria creativa.

Los primeros signos cuneiformes eran pictográficos. Muchos de ellos son fácilmente reconocibles, en particular los que representaban un objeto o un animal.

Al principio los signos se dibujaban sobre la superficie de arcilla apenas húmedas con un instrumento puntiagudo, pero pronto se adoptó la técnica de imprimir la silueta del signo en la arcilla con un fino estilo de vara. Este último método dio a la escritura cuneiforme su

característica apariencia de cuñas e inició el proceso de reducción de los símbolos representativos originales o combinaciones de líneas convencionales.

#### **1.1.6 Invención y desarrollo del alfabeto. (6)**

La invención del alfabeto fue un acontecimiento singular en la historia humana y se produjo probablemente en el siglo XVIII a. C., relativamente tarde en el florecimiento de las antiguas altas civilizaciones.

La invención del alfabeto proporcionó un nuevo sistema de escritura de asombrosa simplicidad.

El primer alfabeto utilizaba solo veintisiete o veintiocho signos y pronto fue simplificado (1250 a. C.) a veintidós signos. Cada signo representaba un solo fonema consonántico. El sistema era completamente fonético, lo que permitía que una persona aprendiera a leer y a escribir en cosa de días o semanas.

El alfabetismo se extendió ampliamente y con rapidez; y con él llegó la democratización de la cultura.

Con la invención y el desarrollo de los sistemas de escritura más antiguos y complejos, el mundo antiguo entró muy lentamente en una transición de una cultura transmitida por entero oralmente, a una cultura que complementaba los medios orales de transmisión del saber y de la literatura con la escritura. Pero con la llegada del alfabeto, sociedades todavía predominantemente orales en la composición literaria, que utilizaban la memoria para el almacenamiento del saber, rápidamente, en, unos pocos siglos, cumplieron una transformación revolucionaria pasando a los medios predominantemente escritos de preservar y transmitir cultura.

Obviamente, la escritura alfabética facilitó una expansión inmediata de las posibilidades de acumular conocimiento, preservarlo y dispersarlo ampliamente. Multiplicó las fuentes del saber y la literatura.

Además, el nuevo modo de escribir dio origen, por último, a recientes formas de ver la cultura y de pensar. La escritura congelaba la comunicación oral y la hacía visible, para ser examinada y reexaminada a voluntad.

La escritura alfabética facilitó mucho ese examen reflexivo. Un texto podía ser estudiado deliberadamente, por ricos o pobres, profetas o poetas, abogados o sacerdotes, y con este estudio surgían nuevas posibilidades de análisis crítico y lógico.

### 1.1.7 La evolución del alfabeto. (7)

El desciframiento y estudio de los alfabetos ha sido un tema muy complicado, el cual ha generado muchos años de trabajo para resolver las cuestiones básicas de cómo se inventó el alfabeto. En los años que siguieron, las inscripciones alfabéticas tempranas fueron acumulándose constantemente, y hoy pueden clasificarse en dos grupos:

1. Inscripciones en antiguo canaanita, de origen visiblemente pictográfico, halladas en Siria-Palestina.
2. Inscripciones en fenicio lineal, fáciles de leer. El alfabeto fenicio lineal es el ancestro de las escrituras hebrea antigua, aramea y griega.

Se emplea el término "canaanita" para un pueblo de cultura homogénea y hablante de un grupo de dialectos emparentados que vivió en Siria-Palestina antes del 1200 a. C.

Las inscripciones en signos alfabéticos pictográficos del cananita antiguo datan de los siglos XVII a XII a. C. la invención del sistema tuvo lugar probablemente en el siglo XVIII, a comienzos de la era de los hiesos.

Las inscripciones en fenicio lineal temprano forman una serie que se inicia en el siglo XI a. C. En realidad la cronología del lineal fenicio no se estableció hasta fines de la década de 1940 y comienzos de la de 1950. La relación precisa entre el alfabeto cananita antiguo y el fenicio lineal temprano era incierta hasta 1953, año en que se descubrió un grupo de puntas de flecha con inscripciones cerca de Belén El Khadr. Éstas, resultaron ser eslabones perdidos de la historia del alfabeto. Existen cinco: tres fueron publicados en 1954, y dos, que estuvieron perdidos en manos de coleccionistas privados durante un cuarto de siglo, se publicaron en 1980.

### 1.1.8 Características de los estilos de escritura. (8)

El antiguo cananita era multidireccional; se escribía horizontalmente de derecha a izquierda o de izquierda a derecha, o verticalmente. También utilizaba la escritura en bustrófedon (como aran los bueyes).

En el fenicio lineal la dirección era fija: se uniformó la escritura horizontal, de derecha a izquierda, y se fijó la posición de cada letra. En los anteriores sistemas cananita las letras (los pictogramas) miraban en dirección contraria a la escritura. Los griegos tomaron prestada la escritura antes de la fijación de la dirección de las letras y de la escritura y por eso se llamo multidireccional.

Más tarde se uniformó la escritura horizontal, pero de izquierda a derecha. Por eso en general las letras griegas (y romanas) miran en dirección opuesta a la de las letras fenicias y hebreas.

Basándose en estos tipos de escritura, se fueron desarrollando diversos alfabetos, hasta llegar al de nuestros días. Dentro de los cuales se pueden señalar:

- Alfabeto Ugarítico, el cual es una variante de un alfabeto cuneiforme de uso mucho más amplio; durante el siglo XIV a. C.
- Alfabeto Ugarítico Estándar, que consta de alrededor de veintinueve signos o grafemas, se usaba en los siglos XIV-XIII en Ugarit y sus inmediaciones.
- Alfabeto Canaanita Cuneiforme, de aproximadamente veintidós signos representado por hallazgos individuales de Siria-Palestina y de Chipre, posiblemente ubicable en los siglos XIII-XII a. C.
- Alfabeto Pictográfico, inventado bajo la influencia indirecta de la escritura jeroglífica egipcia.
- Escritura arábiga antigua meridional, se tomó en préstamo en los años 1300 a. C. y de la cual se derivan la escritura etíope.
- La escritura hebrea antigua, desarrollada durante el siglo X, en la época de Salomón; sus rasgos más característicos como escritura nacional se amplificaron en el siglo IX a. C.
- La escritura aramea era una letra elegante y cursiva, utilizada en gran parte del noroeste de Egipto.
- La escritura hebrea moderna deriva de la escritura nacional judía del periodo romano durante el último imperio persa.
- Escritura alfabética, la cual se pintaba o dibujaba en tinta negra sobre papiro, cuero o cerámica. El papiro era el material favorito para fines formales: obras literarias, documentos legales, etc. Los trozos de cerámica se utilizaban para fines cotidianos: listas, cuentas y cartas; y el cuero para documentos que se pretendía fueran indestructibles y de los cuales todavía sobreviven algunos.
- Alfabeto arábigo, usado para desarrollar otros idiomas como el turco, persa, el urdu, el malayo, el ucraniano y el polaco. Se escribe de derecha a izquierda, igual que su antepasado canaanita, pero es casi lo único que tienen en común.

En el curso de su evolución las letras arábigas se han modificado a tal punto que ya no tienen ninguna semejanza con las anteriores.

En arábigo, las letras tienen cuatro formas: aislada, final, inicial y media.

Las formas aislada y final se parecen mucho entre sí y se distinguen de las demás por un floreó al final que corre sobre las líneas de escritura o descendiendo por debajo de ella. Las formas iniciales y medias están muy reducidas, en algunos casos tanto que no se parecen mucho a las formas aislada y final.

Este alfabeto incluía en sus inicios veintiocho consonantes y seis vocales, tres breves y tres largas, incluso en sus primeras etapas, utilizaba ciertas consonantes para indicar las vocales largas: *alif* para la "a" larga, *w* para la "u" larga, *e* y para la "i" larga. Los signos para las vocales breves se inventaron más tarde.

El alfabeto arábigo se desarrolló a partir de una forma del alfabeto arameo, que tenía solamente veintidós letras, además, el desarrollo de la forma cursiva ligada del arábigo redujo aún más el número de los elementos básicos; si consideramos sólo



las formas iniciales y medias, hay únicamente quince elementos básicos que deben servir para representar las veintiocho consonantes del árabe.

La última fase del desarrollo del alfabeto arábigo, que vio la invención de los signos para las vocales breves, consonantes dobles y la ausencia de vocalización, se inicia en algún momento de la última parte del siglo VI, aproximadamente al mismo tiempo que se estaban elaborando los sistemas de vocalización del hebreo y del siríaco.

Hay dos sistemas para la notación de las vocales breves. El más antiguo es un sistema de puntos, escritos normalmente en tinta de color para no dar la impresión de que forman parte del texto original. Un punto encima de la línea indica "a", un punto debajo "i", y un punto en la línea representa "u". Así, alrededor de cien años más tarde, se adoptó un nuevo sistema que está en uso todavía hoy. Los puntos que representaban "a,e,i" se reemplazaron por líneas diagonales cortas, y la "u" se representa por una pequeña w escrita arriba de la consonante.

Y fue así, con el desarrollo de diversos sistemas de escritura y sus respectivas modificaciones como se fue desarrollando nuestro sistema actual de escritura; el cual es la base para el desarrollo y avance de nuestra sociedad.

## 1.2 Creadores y precursores del sistema fonético.

Para enseñar a leer y a escribir se tuvieron que descubrir y desarrollar una serie de métodos fonéticos; educativos y didácticos, los cuales con el paso del tiempo, se fueron mezclando y modificando hasta llegar a la adopción del más idóneo para cada sujeto, y así lograr un aprendizaje de la lectura y la escritura más eficaz.

Entre los métodos fonéticos más conocidos se pueden mencionar los siguientes:

### 1.2.1 Método de palabras normales. (9)

Vogel fue uno de sus primeros realizadores en Alemania. Enseñó cada palabra como un todo, sin estudio previo de sus elementos fonéticos, asociando la forma gráfica de cada palabra con su significado; hizo la enseñanza más interesante y atractiva.

Comienza por enseñar cerca de cincuenta palabras que han de representar ideas familiares al niño y constituidas por dos o más sílabas. Presenta al niño el objeto que simboliza la palabra o una representación gráfica del mismo y hace juegos de lectura para reconocer las palabras presentadas. Una vez bien aprendidas veinte o veinticinco palabras, se comienza a realizar la descomposición en elementos fonéticos, haciendo después ejercicios de síntesis para buscar nuevas palabras.

Enrique C. Rébsamen fue el que introdujo en México ese método, tras largos años de aplicarlo en Suiza; la adopción de ese procedimiento para la enseñanza de la lectura-escritura, vino a sustituir el método del delecteo que se usaba antiguamente.

Rébsamen publicó en 1899 un libro llamado *Guía metodológica de la enseñanza de la Escritura y Lectura*; en la cual mencionaba que "Los primeros conocimientos que aprende el niño en la escuela deben presentársele como un manjar delicioso, del que apenas se le deja probar, para que se despierte su apetito y pida cada día mayor cantidad. De este modo lo que fue golosina al principio, se convierte después en el nutritivo pan nuestro de todos los días". (10)

A Rébsamen se le debe la introducción a México del método llamado de Palabras Normales, el cual presenta las siguientes características:

1. - Analítico-sintético. Sigue un orden en que se presenta primero la palabra, pasando luego a su división en sílabas y por último a las letras, presentadas por sus sonidos, para regresar a las sílabas y retornar a la palabra.
- 2.- Fonético. Rébsamen hace mención en este punto, de que llega el momento preciso, de dar a conocer a los niños los elementos de la palabra hablada que son los sonidos. "Lo lógico en todo método de lectura, cualquiera que sea su marcha y sus procedi-

mientos particulares, es que trate de familiarizar a los niños alguna vez con los sonidos y las letras del idioma que hablan y desean también escribir y leer". (11)

En la historia del fonetismo, durante el siglo pasado y antepasado, en las escuelas de Alemania, Austria y Suiza se aceptaba como base fundamental en la enseñanza de la lectura, combinándolo con la marcha sintética o con la analítica-sintética según el criterio de cada maestro.

Desde Alemania se propagó el fonetismo a todos los países del mundo. En cuanto a América Latina el fonetismo fue llevado primero a la enseñanza de la lectura, en Colombia. En 1884, Claudio Matte lo dio a conocer en Chile y poco antes de esa fecha lo había implantado el maestro Enrique Laubscher en su escuela modelo de Orizaba, quien es su verdadero introductor en México.

Sería el maestro Torres Quintero, quien sacaría mejor provecho del fonetismo, como base de su método de enseñanza de la lectura-escritura, que perdura a través del tiempo.

- 3.- Simultaneidad. El método de palabras normales es simultáneo, porque enseña a leer y escribir al mismo tiempo.
- 4.- De escritura-lectura. En su aplicación se presentan primero los caracteres manuscritos y luego los impresos.

En el método de palabras normales (Rébsamen) se marcan cuatro etapas a seguir en el proceso de su desarrollo:

#### Primera etapa.

*Ejercicios preparatorios:* con fines educativos de la vista, el oído, los órganos vocales y la mano. Estos ejercicios se realizan con el fin de que el niño desarrolle sus habilidades y adquiera destrezas musculares, para lo cual el maestro presentará dibujos que servirán como antecedentes de la enseñanza de la escritura.

- La varita
- El anzuelito
- El bastoncito
- El ganchito
- El arco

De estas figuras se derivan inmediatamente unidos o cambiándoles la posición, las letras. Por ejemplo, la unión de la varita y el anzuelito forma la "i". Estas figuras después de puestas en el pizarrón, las representaran los alumnos en el aire, luego en el pizarrón y por último en sus cuadernos.

Como ejercicio educativo del oído, el maestro presentará un objeto y dirá su nombre; enseguida hará que cada alumno lo repita individualmente y luego en coro, haciendo énfasis en la división silábica de la palabra para que los alumnos la perciban claramente.

### Segunda etapa.

*Enseñanza de las vocales.* Rébsamen recomienda el siguiente orden: i, e, a, o, u; el proceso consiste en:

- a) Pedir a los niños palabras bislabas, cuya primera sílaba esté formada exclusivamente por la vocal que se trate de enseñar, sin importar que la vocal vaya precedida de una "h", ya que los ejercicios son netamente orales.
- b) Ejercicios orales con cada una de las palabras anteriores, pronunciándolas en forma pausada; tanto individual como globalmente.
- c) Escritura de la vocal, tomando como base los elementos de la escritura previamente ejercitados.
- d) Escritura de la letra en los cuadernos de los niños.
- e) Calificación de los resultados.

Después de aprendidas las vocales, se enseñaran las consonantes "m" y "n"; haciendo ejercicios de combinación de las letras aprendidas para formar las palabras.

*Escritura-lectura de las letras minúsculas manuscritas.* Las condiciones a seguir son las siguientes:

- a) Enseñanza de palabras normales que ofrezcan al niño, todos los elementos, sonidos y letras del lenguaje hablado y escrito.
- b) Ir de lo fácil a lo difícil, teniendo en cuenta las dificultades tanto de la lengua hablada como de la escritura, retardando hasta lo último las irregularidades en la pronunciación y la ortografía.
- c) Las palabras normales, en cuanto a su significado, serán nombres, bien conocidos por el pequeño y dentro de su alcance intelectual.

### Tercera etapa.

*Escritura-lectura de las letras mayúsculas manuscritas.* El proceso a seguir es:

- a) El maestro traza la minúscula en el pizarrón y hace que los niños digan el sonido que representa.
- b) Explica que para cada sonido hay dos símbolos, por ejemplo; la "u" que ya conocen se llama minúscula, pero hay otra más grande y bonita que se llama mayúscula "U" y escribe las dos juntas.
- c) Escritura en el aire de la mayúscula y después en los cuadernos.
- d) Calificación de los resultados.

Una vez que el niño aprenda la primera mayúscula, empezara a escribir nombres propios, especialmente de sus compañeros de grupo y algunos conocidos.

#### Cuarta etapa.

*Lectura de las letras impresas.* Para el cumplimiento de esta etapa, se debe hacer uso del alfabetiçón, que consiste en unas tablillas colocadas en un tablero negro, puesto en posición horizontal y con ranuras para deslizar letras. Los pasos a seguir son:

- a) El maestro coloca en el alfabetiçón una frase.
- b) El profesor pregunta a los alumnos quién puede leer la expresión
- c) El educador escribirá en el pizarrón la misma frase con caracteres manuscritos para que los niños establezcan semejanzas.
- d) Lectura de otras frases impresas.

#### **1.2.2 Método Fonético Onomatopéyico. (12)**

El maestro Gregorio Torres Quintero puso gran interés por el fonetismo, pero, introduciendo como novedad la onomatopeya en los sonidos.

En su Guía del Método Onomatopéyico publicada en 1908, atacó rudamente a los defensores de la enseñanza por palabras normales.

La sencillez de su método hizo que se popularizara su uso y que tuviera muchos seguidores. Este método ha sido uno de los más usados en México y ha tenido proyecciones internacionales.

El criterio que sostuvo en su Guía Metodológica, Torres Quintero, respecto al método, al análisis y la síntesis, al fonetismo y a la simultaneidad, es el que a continuación se describe: Un buen método de lectura debe reunir dos circunstancias: ser fácil para el niño y ser fácil para el maestro.

Éstos se dividen en dos grandes clases: analíticos y sintéticos. Esta es la división fundamental, y de ella se derivan todos los métodos conocidos, haciendo respectivas combinaciones que nos llevarán a un gran número de procedimientos para la enseñanza de la lectura-escritura

- Análisis. Es la descomposición de una cosa en sus partes.
- Síntesis. Es la recomposición de esa cosa por la reunión de sus partes.

Al descomponer una palabra en sílabas y letras, la analizamos; al reunir sus letras y sílabas para formarla, la sintetizamos.

- Simultaneidad. Es la enseñanza de la lectura y de la escritura a la vez, es decir, al mismo tiempo.
- Fonetismo. Es la enseñanza de las letras por su sonido y no por su nombre.

Dentro del fonetismo hay dos clases de delecteo. Uno es el que se hace con los nombres de las letras; otro es el que se hace con los sonidos de las mismas, siendo éste último el más eficaz.

El fonetismo onomatopéyico. Es el que se aplica tanto a la propia imitación de un sonido como al mismo vocablo que imita el sonido.

### 1.2.2.1 Características del Método Onomatopéyico. (13)

- Es fonético, es decir, emplea los sonidos de las letras y no sus nombres.
- Su fonetismo es onomatopéyico, es decir, que el sonido de las letras se obtiene de la imitación fonética de los ruidos y las voces producidas por los hombres, animales y cosas.
- Es sintético, porque parte de los sonidos para formar sílabas y luego con éstas palabras y frases.
- Es analítico porque en sus ejercicios orales se descomponen las palabras en sílabas y también al comparar los sonidos onomatopéyicos con los de las palabras.
- Es simultáneo, es decir, asocia la lectura con la escritura y hasta después que el niño sabe leer y escribir elementalmente emplea los caracteres impresos.

Torres Quintero señala etapas que desarrollarán ejercicios preparatorios con caracteres educativos para la vista, la mano, el oído y los órganos vocales; y otros que harán más sencilla la enseñanza de la lectura y la escritura.

#### Primera etapa.

*Enseñanza de las letras minúsculas manuscritas siguiendo los siguientes pasos:*

- a) Cuento onomatopéyico por el maestro, haciendo las pronunciaciones onomatopéyicas correspondientes tanto por el profesor como por los niños.
- b) Repetición fonética de la onomatopeya por los alumnos individualmente y luego en coro.
- c) Identificación del sonido o letra onomatopéyica, como elemento de palabra.
- d) Escritura por el maestro, en el pizarrón, del sonido onomatopéyico (letra).
- e) Lectura de la nueva letra.
- f) Escritura de la misma por los niños.

Dice el autor: "La letra, por parte de los niños, debe ser oída, pronunciada, identificada como elemento de palabra, vista leída y escrita". (14)

#### Segunda etapa.

Aprendida una consonante, se pasará a combinarla con las vocales para formar sílabas directas y posteriormente inversas. El trabajo se realizará en el pizarrón, también se usarán letras móviles; siendo este ejercicio de combinación la base de la lectura.

### Tercera etapa.

Lectura sistemática, es decir, leer todas las palabras por sus sonidos y sus sílabas componentes, de manera silenciosa y oralmente.

### Ejercicios preparatorios.

Solicitar a los pequeños el nombre de varias cosas o cualidades, recordando al objeto que se llame o sea así; distinguir la más corta o larga, pedir ejemplos, pronunciación de palabras en sílabas, haciendo ejercicios de la identificación del número de sílabas y solicitar más muestras.

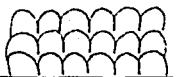
### Ejercicios para la educación de la mano.

Es la presentación de pequeñas canciones que harán que se desenvuelva la movilidad de las manos.

1.- Si vieran muchachos  
a Juan Rataplán  
sobre un candelero  
saltando nomás.



2.- Yo tengo un amigo  
llamado Agustín,  
que corre y salta  
como chapulín.



3.- Yo tengo un columpio,  
de dulce vaivén,  
en él cuando quiero  
me vengo a mecer.



4.- Qué bonito ven a ver,  
subo y bajo con Miguel  
mientras subo, baja él,  
mientras bajo sube él.  
Qué bonito, ven a ver.



5.- Vengan todos a brincar  
en la cuerda de Tomás.



### Nombre de las letras según el método onomatopéyico.

- i. El llanto de la ratita.
- u. El silbato del tren.
- o. El grito del cochero.
- a. El grito del muchacho espantado.
- e. La pregunta del sordo.
- s. El silbido del cohete.
- r. El ruido del coche.
- m. El mugido de la vaca.
- t. El ruido del reloj.
- l. La lengüetada del perro.
- j. El jadeo del caminante.
- f. El resoplido del gato.
- n. El zumbido de la campana.
- c. El cacareo de la gallina.
- p. El estampido del cañón.
- g. La gárgara.
- d. La de los dedos.
- ch. El chapaleo en el agua.
- ll. El chillido de la chicharra.
- b. El balido del cordero.
- ñ. El llanto del niño llorón.
- y. la del bucy.
- h. La muda.
- v. La de la vaca.
- z. La de la zorra.
- q. La de la quinta.

### **1.2.3 Método fonético, analítico-sintético para la enseñanza simultanea de la lectura y la escritura. (15)**

Claudio Matte es el encargado de llevar a la práctica este método, el cual consiste en la enseñanza de la escritura impresa y manuscrita desde los ejercicios preoperatorios; es un método analítico-sintético, con aspectos fonéticos, parecido en sus fundamentos al Rébsamen.

Este procedinimiento se divide en tres partes:

- En la primera se comienza con la palabra “ojo” y se entra en el análisis por sílabas, análisis fonético de la palabra, a la síntesis de sonidos y a la síntesis de sílabas. Posteriormente se presentan palabras nuevas haciendo el ejercicio antes mencionado. Todos los trabajos se realizan usando letra impresa minúscula y al final se presenta una frase manuscrita con las palabras cuyas sílabas son ya



conocidas por los niños. Esta parte consta de veintiún lecciones, y en cada una se presenta una palabra nueva y una letra nueva del alfabeto.

- La segunda parte incluye 26 lecciones, y en cada una se introduce una palabra con letra mayúscula y procede de inmediato al análisis silábico para luego pasar a la síntesis silábica.
- La tercera etapa incluye lecciones en prosa y en verso; con temas diferentes, predominando los de moral, urbanidad, fábulas, etc., destinadas a ejercicios de lectura corriente y expresiva.

#### **1.2.4 Método para la enseñanza simultánea de la lectura-escritura. (16)**

Esta técnica es trabajada por la Casa Herrero Hermanos, Sucesores; publicada en 1919. Se trata de un método sintético-analítico, fonético, simultáneo y mixto y se funda, según sus autores, en los siguientes principios:

1. La institución y la observación son dos poderosos elementos para la adquisición del conocimiento.
2. El alumno debe ser el autor de su propio libro de enseñanza.

La Guía general del Método señala para la lectura las siguientes recomendaciones:

- El niño observa la estampa que ilustra cada una de las lecciones, y a su vista le da el nombre al objeto o ser representado por ella; este nombre sirve de base para aprender que las palabras se componen de sílabas y éstas de letras, así como el nombre de cada uno de los signos del abecedario.
- A partir de la III lección, el maestro llamará la atención del niño hacia la nueva letra que acompaña a la vocal y la pronunciación de la sílaba respectiva; enseguida se opera con el listón horizontal que contiene las vocales y se pregunta al niño la pronunciación de dicha sílaba. Terminando con la lectura de palabras y frases.

La Escritura: Los ejercicios de escritura seguirán inmediatamente a los de lectura.

1. La letra vocal o consonante.
2. Las sílabas.
3. Las palabras.

Este método se compone de 40 lecciones, comenzando por la enseñanza de las vocales impresas, manuscritas, minúsculas y mayúsculas y termina con algunas lecciones en prosa para su lectura. Su técnica es simplista para el maestro, pero complicada para el alumno. La guía de una sola lección dará la pauta para entender todo el proceso.

GUÍA. Se enseña la letra "m" y se combina con las vocales (sílabas directas). Se forman palabras divididas en sílabas, y luego frases con las palabras en las que entra la letra "m" y las vocales, como, Mi ma-má me a-ma. Ma-má mí-a.

### 1.2.5 A-B-C-D. (17)

El maestro Ramón García Ruiz publicó en 1956 una serie de libros de lectura para todos los grados de la escuela con el título *A-B-C-D*. El método es *analítico-sintético* y al mismo tiempo emplea la simultaneidad en el aprendizaje de la lectura y escritura, así como una fase de la actividad didáctica para el reconocimiento fonético de las sílabas.

En el segundo apartado, del folleto de orientaciones y sugerencias para el maestro, García Ruiz señala cuatro tipos de lecciones que servirán para favorecer los resultados rápidamente.

- De aprendizaje.- Adquisición del conocimiento de las sílabas y letras en textos cortos.
- De afirmación.- Los textos llevan elementos ya conocidos, pero combinándolos de manera que formen nuevas expresiones. La extensión de la frase aumenta paulatinamente.
- De adiestramiento.- Todos los elementos estructurales del idioma son conocidos; los cuales se organizan en lecciones de interés para niños y adultos, en las que se atiende tanto a la expresión oral como a la comprensión del contenido, demostrada a través de diversos ejercicios de lectura oral. El texto abarca de dos a tres renglones.
- De expresión estética.- Contienen prosas o poesías seleccionadas por su belleza literaria, cuidando muy bien de que todas estén al alcance de la mentalidad del niño.

En el apartado número tres, Desarrollo de las lecciones, explica: "Cada tipo de lección presenta un desarrollo particular de acuerdo con sus objetivos específicos, aunque todos siguen una orientación metodológica de carácter general". (18)

Para distinguir con mayor claridad las diferencias particulares de los cuatro tipos de lecciones expone algunas sugerencias para desarrollarlas:

#### I. Desarrollo de la lección de tipo de aprendizaje. (Lección modelo)

- a) Motivación. El maestro puede iniciar la clase con una conversación a modo de comentario acerca del dibujo que ilustra la página del libro. Obteniendo como resultado la idea y el contenido mental que ha de expresarse en tipo impreso y en manuscrito.

b) Percepción del texto impreso.

- 1º percepción. El maestro escribe en el pizarrón el texto de la lección con impreso y lo relaciona con el tema del dibujo. Lee en voz clara para que perciban los alumnos.
- 2º comprensión. Los alumnos señalarán en la ilustración de la página la idea percibida en el impreso.
- 3º expresión oral. Leerán enseguida la palabra o en su caso la frase sin detenerse a precisar sus elementos fonéticos.
- 4º reconocimiento del texto. El maestro ordena a sus alumnos que busquen en su libro el mismo texto leído en el pizarrón.

c) Análisis del texto impreso.

- 1º separación y lectura en sílabas de cada palabra que forma el texto. (Marcha analítica).
- 2º reconocimiento de las letras percibidas en la primera fase, encontrando la letra faltante que complete correctamente dicha palabra. (Marcha sintética).
- 3º percepción las unidades visuales, es decir, las sílabas de las palabras. (Marcha analítica).
- 4º reconocimiento de sílabas faltantes que completen adecuadamente las palabras. (Marcha sintética).
- 5º adiestramiento en el reconocimiento fonético de las sílabas; haciendo dibujos que representen animales y objetos familiares a los alumnos cuyos nombres empiecen o terminen con la sílaba aprendida en la lección.

d) Escritura del texto.

- 1º el maestro copia en el pizarrón el texto de la lección en letra manuscrita, lo lee y hace que cada alumno lo lea.
- 2º observación de los movimientos de la escritura.
- 3º reconocimiento del texto manuscrito en el libro, su lectura.
- 4º copia de la frase.
- 5º perfeccionamiento de letras.

### 1.2.6 Libro primario. (19)

El maestro Andrés Osuna, en 1900, publicó un método para la enseñanza de la lectura y la escritura, el cual era analítico-sintético, simultáneo y de escritura-lectura, y se encontraba dividido en cuatro partes:

- 1° Se comienza con la enseñanza de palabras de fácil pronunciación, compuestas de dos o más sílabas directas simples, haciendo entrar en cada una de ellas, una de las cinco vocales, como: ala, sol, mesa, luna, etc. Cada palabra es sometida al análisis inmediato en sílabas y letras y luego a la síntesis para la formación de nuevas sílabas, palabras y frases. En las lecciones subsiguientes va presentando otras palabras, haciendo entrar en ellas nuevas consonantes del alfabeto, a las cuales les da el mismo tratamiento de análisis y síntesis.
- 2° Introducción de las letras mayúsculas en forma comparativa con las minúsculas y con empleo de palabras homófonas como: mina y Mina; consuelo y Consuelo; etc., y aumenta los ejercicios de lectura haciendo entrar en ellas estas palabras y las demás que ya conocen los niños. Al finalizar esta parte, da a conocer los alfabetos minúsculo y mayúsculo, en letras manuscritas.
- 3° Se sitúa la letra impresa mediante el procedimiento de intercalar frases iguales con la letra manuscrita e impresa.
- 4° Presentación de una serie de lecciones amenas, para la lectura corriente y en las que únicamente se emplea la letra impresa; los temas atraen el interés del niño por el contenido, pues se refieren a cuentos, anécdotas, fábulas, historietas, etc.

### 1.2.7 Mi libro. (20)

El método para la enseñanza de la lectura, ideado por la maestra Guadalupe Flores Alonso, es esencialmente *simético y fonético*, aunque para la enseñanza de las letras consonantes emplea el uso de una serie de palabras, acompañadas de sus respectivos dibujos, por tener el sonido inicial bien definido y por ser fáciles de recordar. Estas palabras son las siguientes:

M. mamá	L. lima	Z. Zapato
S. sol	R. rosa	Ñ. piñata
C. casa	N. nena	X. Xilófono
P. papá	D. Dalia	W. Wenceslao
J. jacal	T. tunas	F. farol
Ch. charro	B. barco	V. Vaca
Y. yo	G. gato	Ll. Lluvia
H. hojas	Q. queso	K. kiosco

Los sonidos de las letras rr, que, qui, ce, ci, están consideradas en las páginas del libro, especialmente para que el maestro las explique a su juicio y en el momento oportuno, pero también tienen sus ejercicios y lecciones correspondientes. El material del método Mi Libro ha sido dividido en tres capítulos:

1. La casa. Ejercicios preparatorios destinados al relajamiento de los músculos de la mano y del brazo.
2. Los juegos. Aprendizaje de las letras vocales. Lectura y escritura de las letras mayúsculas y minúsculas. Diptongos.
3. Lo que nos rodea. Aprendizaje de las consonantes, escritura y lectura de mayúsculas y minúsculas. Silabas compuestas y lectura corriente.

### 1.2.8 Amanecer. (21)

Amanecer, del maestro Santiago Hernández Ruiz, es un método analítico, con la única alteración, como él mismo lo indica, de anticipar el conocimiento de las letras vocales, justificado por la naturaleza fonético-gráfica de nuestro idioma. Por tal motivo, las primeras lecciones del libro están destinadas a la enseñanza de las vocales y sus sonidos, comenzando con la "o", para luego continuar con la "i, a, u, e," haciendo combinaciones con ellas para formar diptongos y triptongos.

Introduce de inmediato el conocimiento de la letra impresa y de la manuscrita y el uso de las letras mayúsculas, con aplicación a las vocales. En las lecciones subsecuentes se utilizan frases sencillas como Mi mamá, Mi tío, etc., procediendo de inmediato a realizar ejercicios variados de análisis por silabas y de síntesis de ellas, para formar nuevas palabras y frases.

Posteriormente se va introduciendo un nuevo elemento consonante, pero sin apartarse un instante del mecanismo analítico-sintético. Periódicamente se implanta una variada serie de pruebas de diversos tipos para evaluar el proceso de lo aprendido por el niño. De las tres partes del libro, las dos últimas están ocupadas con interesantes composiciones en prosa y en verso, para los ejercicios de lectura corriente y expresiva. Esas lecturas son muy amenas, porque el material literario está elaborado con lenguaje sencillo, al alcance de la comprensión de los niños y de sus intereses particulares.

### 1.2.9 Despertar. (22)

El método, que para la enseñanza de la lectura elaboró la maestra Evangelina Mendoza Márquez fue declarado texto oficial por la Secretaría de Educación y para 1959 se habían hecho de él trece lecciones, en Nueva Serie de Lectura Herrero.

El libro Despertar está editado con mucho decoro, bien empastado y con ilustraciones muy llamativas impresas a colores. El método que desarrolla para la enseñanza de la lectura es el de palabras normales; comienza por la enseñanza previa de las letras vocales, tomando en cuenta la estructura fonético-gráfica de nuestra lengua.

Se trata de un método analítico que no llega al mecanismo rígido del análisis y la síntesis puramente fonética y gráfica del método ortodoxo de palabras normales. La maestra Mendoza Márquez logra una síntesis perfecta del método de análisis con el de la globalización decroliana, que hace destacar en casi todas las lecciones de su libro, como elemento ideal.

En la parte final del libro introduce una serie de ejercicios novedosos de afirmación de conocimientos y de lectura en silencio, con espacios destinados a escribir y dibujar, que dedica a tratar algunos puntos del programa escolar que entonces estaba en vigor, para el primer grado de la enseñanza primaria.

Las recomendaciones para llevar a cabo este método son las siguientes:

1. Comenzar por la enseñanza de las letras vocales.
2. Una vez aprendidas perfectamente las vocales, se pasará a la enseñanza de la primera palabra significativa, derivada de una plática o cuento, con la presentación de la estampa, o el objeto al natural, de preferencia.
3. Inmediatamente se escribirá la palabra en el pizarrón.
4. Se hará una lectura sincrética de la misma.
5. El maestro leerá la palabra en voz alta y en seguida los alumnos.
6. A continuación se hará el análisis de la palabra en sílabas para luego ser reconstruida y escrita de memoria por los alumnos.
7. Se procederá a un ejercicio general de lectura de las sílabas, palabras y frases de que consta la lección.
8. Por último se hará un ejercicio de dictado.

Con la maestra Evangelina Mendoza termino de citar a algunos de los creadores y precursores del *Método Fonético*; hablé de los que a mi juicio, son los iniciadores más destacados de dicho procedimiento, sin embargo, los métodos antes señalados tienen muchas semejanzas y pocas diferencias, ya que estas se dan debido a las técnicas propias de cada maestro para la impartición de la enseñanza de la lectura y la escritura.

En lo particular, prefiero la utilización del Método fonético cuando enseñé a leer y a escribir a los niños en edad preescolar porque me ha dado muy buenos resultados; considero que es más fácil que los pequeños se aprendan el sonido de una letra, lo analicen, lo relacionen onomatopeicamente y lo lleven a la representación gráfica, para luego formar sílabas, palabras cortas y largas y posteriormente frases u oraciones. Siempre relacionando cada letra con una imagen representativa para el menor.

En cambio, he notado alguna confusión al escribir cuando los niños reconocen las letras por su nombre, ya que éste puede emplear dos letras al ser mencionado y en consecuencia el resultado será totalmente equivoco. A lo largo del desarrollo de este capítulo, he podido comprobar, como poco a poco se han ido modificando y a la vez mejorando las técnicas de la enseñanza de la lecto-escritura, en la mayoría de los casos con ayuda del fonetismo.

Sin embargo, ahora me toca comprobar la efectividad del método fonético consultando la opinión de otros autores que lo hayan llevado a la práctica y en cierto modo lo recomienden.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky hacen una crítica del método fonético, el cual propone partir de lo oral; y nos mencionan: "la unidad mínima de sonido del habla es el fonema. El proceso, entonces, consiste en comenzar por el fonema asociándolo a su representación gráfica. Es preciso que el sujeto sea capaz de aislar y reconocer los distintos fonemas de su lengua para poder, luego, relacionarlos a los signos gráficos". (23)

Esto es lo que hago al comienzo de la enseñanza de la lecto-escritura, partir de los elementos mínimos, en un proceso que consiste en ir de parte en parte al todo; hasta llegar a la identificación y representación total de los fonemas. Para lo cual, es importante el análisis auditivo, para poder llegar a aislar los sonidos y establecer las correspondencias grafema-fonema (es decir letras-sonidos), tomando en cuenta las cuestiones siguientes:

- a) que la pronunciación sea correcta, para evitar confusiones entre fonemas.
- b) que las grafías de forma próxima se representen separadamente, para evitar confusiones visuales entre grafías.
- c) enseñar un par de fonema-grafema por vez, sin pasar al siguiente hasta que la asociación no este bien fijada.

Emilia Ferreiro menciona "Es evidente que el método resultará tanto más eficaz cuanto más acorde con los principios alfabéticos sea el sistema de escritura, es decir, cuanto más perfecta sea la correspondencia sonido-letra". (24)

En este análisis que hacen las autoras del texto *Métodos tradicionales de enseñanza de la lectura* me cercioro de que el método fonético además de ser tradicional tiene buenos resultados.

Se han hecho investigaciones centradas en el desarrollo de los aspectos fonológicos del lenguaje y se ha podido verificar que "cuanta mayor sensibilidad hacia los aspectos fonológicos del lenguaje demuestran tener los niños, más alto es su nivel de lectura.

El gran valor de la conciencia fonológica como predictor del éxito en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura ha sido confirmado por numerosos estudios longitudinales. Los resultados de la gran mayoría de los estudios indican de manera consistente que los niños que tienen un buen rendimiento en pruebas de conciencia fonológica (por ejemplo: categorizar palabras según la rima o letras en común, representar los fonemas de una palabra golpeando con los dedos, etc.) es muy probable que lleguen a estar dentro del grupo de buenos lectores.

Por otra parte, los niños de preescolar y primer curso de primaria que tienen un pobre desarrollo de la conciencia fonológica tendrán un nivel bajo de lecto-escritura". (25)

Con todo lo antes mencionado no busco resaltar al método fonético como "lo máximo"; solo busco defender mi postura ante el método y su efectividad.

### Referencias

1. Robert Claiborne. *El nacimiento de la escritura*. México, Ediciones Culturales Internacionales, 1989. p. 20
2. *Ibidem*. Págs. 14-15
3. Wayne Sennr. (Compilador) *Los orígenes de la escritura*. México, Siglo XXI, 1998. p. 15
4. *Ibidem*. págs. 63-64
5. *Ibidem*. págs. 47-48
6. *Ibidem*. págs. 76-77
7. *Ibidem*. págs. 78-79
8. *Ibidem*. págs. 81-90
9. Antonio Barbosa Heldt. *Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. México, Pax- México, 1971. págs. 35-47
10. *Ibidem*. p. 36
11. *Ibidem* p. 40
12. *Ibidem*. págs. 47-67
13. *Ibidem*. págs. 61-62
14. *Ibidem*. p. 62
15. *Ibidem*. págs. 69-71
16. *Ibidem*. págs. 71-73
17. *Ibidem*. págs. 73-77
18. *Ibidem*. p. 74
19. *Ibidem*. págs. 77-78
20. *Ibidem*. págs. 82-85
21. *Ibidem*. págs. 85-87
22. *Ibidem*. págs. 88-90
23. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. España, Siglo XXI, 1986. p. 18
24. *Ibidem*. p. 19
25. Carmen Allende, et. all. *Dislexia y dificultades de aprendizaje*. Madrid, Ciencias de la educación preescolar y especial, 1994. págs. 24-25



## **CAPÍTULO II. TEORÍAS DEL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE.**

En todas las explicaciones sobre el desarrollo humano subyace una determinada teoría a partir de la cual se identifican los aspectos que originan o determinan dicho proceso, así como los elementos que lo constituyen.

Algunas de las teorías más conocidas y en las cuales me basaré para el avance de este capítulo son: la de Jean Piaget, en la cual afirma que el niño construye su conocimiento a través de la acción transformadora; y la de Lev Semiónovich Vigotsky que concede prioridad a la influencia social en el aprendizaje y el desarrollo.

### **2.1 Teoría de Piaget. (1)**

Para Piaget el aspecto más importante de la psicología reside en la comprensión de los mecanismos del desarrollo de la inteligencia; según él, el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: por un lado, una herencia estructural y por otro, una funcional.

La primera, parte de las estructuras biológicas que determinan al individuo en su relación con el medio ambiente, llevándonos a percibir un mundo específicamente humano. Todos recibimos la misma herencia estructural, todos oímos los mismos sonidos, todos tenemos la capacidad de recordar, es decir de memorizar, de atender, de conocer. Pero es gracias a la herencia funcional que se van a producir distintas estructuras mentales, que parten de un nivel muy elemental hasta llegar a un estadio máximo. Este desarrollo se llama Génesis, y por esto a la teoría que estudia el desarrollo de las estructuras mentales se le denomina psicología genética.

La originalidad de la psicología genética radica en estudiar cómo se realiza este funcionamiento (el desarrollo de las estructuras mentales), cómo podemos propiciarlo y, en cierto sentido, estimularlo.

Gracias a la herencia funcional se organizan las distintas estructuras. La función más conocida, tanto biológica como psicológicamente, es la adaptación; la cual, junto con la organización forman lo que se denomina las invariantes funcionales, llamadas así porque son funciones que no varían durante toda la vida, ya que permanentemente tenemos que organizar nuestras estructuras para adaptarnos.

La adaptación se encuentra formada por dos movimientos: el de asimilación y el de acomodación; los cuales desempeñan un papel primordial en su aplicación al estudio del aprendizaje.

Desde el punto de vista biológico, el ser humano tiene necesidades específicas entre otras comer, cubrirse, dormir. Todas sus necesidades las satisface adaptándose al medio: si tiene frío, busca fuentes de calor, como acercarse al fuego o ponerse ropas gruesas; si tiene calor, busca refrescarse en la sombra, usa abanicos o aparatos de refrigeración; si tiene hambre busca alimentos. En general, a través de muchas maneras, el ser humano ha encontrado medios para adaptarse. Mediante su inteligencia ha inventado instrumentos que van desde lo más sencillo, como el palo para bajar una fruta del árbol, hasta las naves para llegar a la luna.

Desde el punto de vista psicológico, el ser humano ha desarrollado su inteligencia al desarrollar sus estructuras mentales con el fin de adaptarse mejor a la realidad. Comenzando con la época de las cavernas, vemos cómo el hombre inventó constantemente instrumentos de adaptación. Las pinturas rupestres nos cuentan la manera en que, desde hace diez o quince mil años, el hombre usaba lanzas para cazar animales y así poder subsistir.

En el transcurso del tiempo el ser humano ha inventado la palanca, el cálculo y la escritura, la arquitectura y la agricultura; ha ingeniado incluso instrumentos nocivos, como las armas de guerra, que van desde la lanza y la flecha hasta las bombas atómicas.

La asimilación es el resultado de incorporar el medio al organismo y de las luchas o cambios que el individuo tiene que hacer sobre el medio para poder incorporarlo. Por ejemplo, al comer se mastica la comida, luego se digiere y se toma de ella lo que el cuerpo necesita; después, lo que no sirve se expulsa. Psicológicamente, al leer un texto se analiza, se comprende y se asimila en la medida en que es comprendido. Lo que no es importante del texto, se olvida.

Pero a su vez, la comida modifica al organismo. Por ejemplo, el bebé no puede comer comida muy condimentada, "no la puede asimilar". A medida que crece empieza a comer alimentos más complejos que la leche; luego el organismo crea jugos gástricos para digerir algo más complejo. Cuando el niño es mayor su estómago tolera y digiere comidas fuertes sin problemas. El alimento fue, haciendo que el aparato digestivo crease jugos gástricos cada vez más complejos para soportar alimentos condimentados o grasos. Así pues, la comida modificó al organismo. A esa modificación que permitió la asimilación se le llama acomodación.

Con la lectura sucede lo mismo. El niño tiene que leer primero cosas muy sencillas con una trama fácil, a medida que crezca, su intelecto podrá entender cuentos más complicados. El hombre culto podrá leer artículos o libros llenos de dificultades o meditaciones, pero ya puede asimilarlos. A su vez, estos libros irán modificando al individuo y le darán cada vez más elementos para comprender las ideas más complejas.

Así, la mente se irá desarrollando, se irá acomodando a lenguajes, ideas, argumentos más y más difíciles. Toda la vida estaremos adaptándonos a través de las funciones de asimilación y acomodación.

Estos movimientos de asimilación y acomodación se pueden repetir y de hecho se repiten constantemente. Esa repetición tiene como resultado facilitar la adaptación. A la incidencia de invariantes funcionales las llamamos esquemas de acción; los cuales se pueden automatizar y las acciones se realizarán rápidamente. Por ejemplo, cuando el niño empieza a escribir se tiene que adaptar al lápiz, al papel y a la forma de las letras; cuando ya ha hecho esto, escribe rápidamente, sin pensar en cómo se hace cada letra. Lo mismo sucede al leer o al calcular. Gran parte de nuestra vida está formada por esquemas de acción.

Durante el aprendizaje, la creación y la modificación de esquemas de acción será lo que determine su aplicación y progreso. Finalmente la generalización de tales esquemas se traducirá en un aprendizaje real y significativo; cuando éstos son aplicados a situaciones idénticas, lo único que tiene que hacer el sujeto es repetir el esquema y de esta manera la acción se automatiza, sin embargo, lo importante es que los esquemas se puedan aplicar a situaciones un poco diferentes.

Una de las aportaciones más importantes de Piaget a la psicología y a la educación en general fue estudiar los esquemas de acción que caracterizan los diferentes estadios o etapas de desarrollo del individuo. Los primeros esquemas son sólo perceptivos y motores. Al crecer, el niño va introyectando muchas acciones en forma de imágenes mentales; luego podrá simbolizarlas y no sólo recordar un movimiento o una acción, sino también traducirlos a lenguaje.

Piaget describió el desarrollo del niño organizando, bajo un determinado título, los esquemas que caracterizan cada una de las etapas que presentan el desarrollo, éstas son:

- periodo sensorio/motor.
- periodo preoperacional.
- periodo de operaciones concretas.
- periodo de operaciones formales.

El periodo que analizaré detenidamente y que ayudará al desarrollo del tema a tratar, es el periodo preoperacional, ya que es en esta etapa, cuando los niños van adquiriendo el proceso de la lectura y la escritura; dentro de la edad preescolar. Siendo esta etapa la de mayor interés para mí, debido a que si se tienen buenos hábitos de lectura y de escritura desde pequeños, se podrá, en los años subsiguientes tener un buen aprovechamiento escolar.

Este periodo va de 1.5 años hasta los 7-8 años. Se llama así porque en él se preparan las operaciones, es decir, las estructuras del pensamiento lógico-matemático que se caracterizan por la reversibilidad.

Lo más importante del periodo preoperatorio es la construcción del mundo en la mente del niño, es decir, la capacidad de construir su idea de todo lo que le rodea. Al formar su concepción del mundo, lo hace a partir de imágenes que él recibe y guarda, interpreta y utiliza, para anticipar sus acciones, para pedir lo que necesita y para expresar lo que siente.

En síntesis, el niño aprende a transformar las imágenes estáticas en imágenes activas y con ello a utilizar el lenguaje y los diferentes aspectos de la función semiótica que subyacen en todas las formas de comunicación.

Mencionaré brevemente, los diferentes sistemas de representación que caracterizan este periodo, como son: la percepción, la imitación, la imagen mental, el juego, el lenguaje y el dibujo, según Piaget; ya que todo lo antes mencionado, tendrá repercusiones sobre el aprendizaje y la enseñanza.

#### 2.1.1 La representación. (2)

Durante el periodo sensorio-motor, el niño ha aprendido a reconocer a las personas que están cerca, a jugar con los objetos, a buscar los juguetes que lanza y, en fin, a balbucir y a utilizar un lenguaje inicial. Pero lo más interesante consiste en que llega a encontrar instrumentos sencillos para prolongar sus capacidades físicas, con lo que evidencia sus capacidades mentales, es decir, su inteligencia; la cuál crecerá y se volverá cada vez más "interna" en el sentido de que podrá pensar en muchas cosas, no sólo en imágenes, sino especialmente a través de sistemas simbólicos de lenguaje.

Entre los sistemas simbólicos se puede hablar no sólo del lenguaje, sino también del juego, el dibujo, la imitación, la imagen mental y el sistema escrito de la lengua. A todo esto lo llamamos *función semiótica*.

Por semiótica se entiende cualquier sistema que nos permita comunicarnos por medio de simbolizaciones o representaciones. Éstas se caracterizan por la capacidad que adquiere el niño para no tener que actuar directamente sobre los objetos, sino para hacerlo a través de un elemento que los sustituye, es decir, que los representa.

Los sistemas de representación se denominan significantes. Al objeto representado lo llamamos significado. Por ejemplo: el significado de la palabra "vaso" es un objeto, generalmente de vidrio, que sirve para tomar líquidos.

Significado = objeto de vidrio para tomar líquidos.  
Significante = palabra o dibujo que representa ese objeto.

Según el tipo de relación entre significante y significado, podemos identificar: índices o señales, símbolos y signos.

### 2.1.2 La percepción. (3)

El ser humano desde recién nacido tiene percepciones, es decir, que las sensaciones que están en la base de la percepción permiten que algo llegue a nuestra mente en forma significativa. Las percepciones son simples o complejas según las sensaciones que intervienen en ellas.

Las percepciones tienen la característica de que, para darse, requieren de la presencia de un estímulo. Por ejemplo, una luz es percibida por el individuo mientras ésta permanece; una vez que desaparece, se acaba la percepción de la luz. Así percibimos los objetos que nos rodean y todo lo que tiene características físicas que permiten que nos demos cuenta de su existencia. Estas son percepciones sobre objetos externos al cuerpo humano, que se realizan por los cinco sentidos o por combinación de los mismos: percibimos los cambios o fenómenos que ocurren en el espacio que nos circunda, la velocidad de los objetos en movimiento, la intensidad de los sonidos, la textura, el olor, el sabor o las características de aquellos que nuestros sentidos pueden captar.

Al percibir algo, nuestra mente capta su forma, color, olor, sonido, y se apropia de esta percepción reduciéndola o imitándola interiormente. Esta "imitación internalizada" da lugar a lo que se denomina imágenes mentales, que son los registros internos que vamos almacenando.

Las imágenes mentales pueden estar unidas a la memoria y a través de esta facultad podremos, por ejemplo, reconocer un objeto que ya hemos visto. A esto le llamamos *memoria de reconocimiento*. Tratar de recordar un evento, una palabra, un nombre, es buscar en nuestro archivo de imágenes una que ya no está presente, pero que sabemos que estuvo presente algún día. A esto se le llama *memoria de evocación*.

### 2.1.3 La imitación. (4)

Hay dos tipos principales de imitación: la imitación actual y la imitación diferida.

A una edad muy temprana, aparece la imitación de los gestos. El niño comienza desde bebé a imitar a las personas que abren o cierran los ojos, sacan la lengua, etc. Luego imita gestos de despedida y juegos con las manos, ruidos, tonadas y demás.

Toda la etapa sensorio-motora está dominada por la imitación gestual, primero tiene lugar la imitación actual, aquella que se realiza con el modelo presente; esta imitación puede no limitarse a gestos, sino que se imitan eventos o series de acciones. Finalmente, al término de esta etapa, aparece la imitación diferida, la cuál muestra la importancia que tiene ya la imagen mental.

Piaget da un ejemplo de imitación diferida: cuando una niña ve a su hermanito haciendo un berrinche, tirado en el suelo y pateando, al día siguiente la menor, sin motivo, se tira al suelo y hace exactamente la misma escena que el hermano el día anterior. Está imitando el evento "berrinche" sólo en las acciones externas, ya que la niña no está enojada y no utiliza el evento de la misma manera que el hermano.

Esto nos deja ver que la niña registró el evento y al día siguiente lo reprodujo. Lo anterior es una imitación diferida que supone imágenes mentales y evocación de las mismas, para permitir su reproducción.

#### **2.1.4 La imagen mental. (5)**

Piaget define la imagen mental como "la imitación interiorizada". Hay que entender aquí que no sólo imitamos gestos con gestos, palabras con palabras, sonidos con sonidos, sino que también imitamos mentalmente los objetos que nos rodean, extrayendo de ellos su forma, color, y atributos físicos como peso y volumen, y creamos de ese objeto una copia interna que guardamos en forma de imagen mental.

El papel que tiene la imagen mental en nuestra vida es enorme, el pensamiento del niño se inicia a través de la acción, a partir de la cual interioriza ciertas imágenes. Posteriormente, el niño aprenderá que a esas imágenes visuales corresponde un nombre. Así explica Piaget el origen del lenguaje.

La utilización que hace la memoria de la imagen mental es también de suma importancia; la memoria es el mecanismo del recuerdo y la imagen mental será el contenido del recuerdo.

#### **2.1.5 El juego. (6)**

Aquí mencionaré los distintos tipos de juego, desde el juego simbólico, pasando por el de reglas y el de video, hasta el juego didáctico.

El juego simbólico comienza en forma incipiente antes de los tres años, pero se consolida hacia los cuatro años, cuando el niño ya maneja bien el lenguaje y su realidad está mucho más estructurada.

Los juguetes son con mucha frecuencia significantes: el oso de peluche significa un animal real, la muñeca simboliza un bebé o un niño, los juegos de cocina o de té representan los

utensilios reales de la casa. Sin embargo, éstos no son sino significantes expresamente elaborados para facilitar el juego simbólico del niño.

Afortunadamente, el niño no se limita a esos elementos, sino que crea sus propios significantes, a los que de manera arbitraria otorga un significado. Por ejemplo, una hilera de cajas de cerillos para un niño puede significar un tren.

El juego simbólico es de gran importancia en la estructuración de la realidad del niño, ya que éste le permite representar una serie de situaciones en las que él juega diferentes roles o papeles. Así va introyectando imágenes, imitando lo que hace mamá, un bombero, el policía, el maestro, y un sinfín de situaciones que permite, además, que unos niños enseñen a otros.

Los cuentos son también, en gran parte, juegos simbólicos, particularmente cuando llevan al niño a inventar o a reinventar un cuento. Este tipo de recreación se verá reemplazado más tarde por el juego de reglas.

El juego de reglas aparece en forma natural hacia los cuatro o cinco años, cuando el niño quiere imitar a los niños mayores pero aún no entiende lo que es una regla. Sucede entonces que el niño acomoda las reglas a su conveniencia, dado que él quiere participar, pero no quiere perder.

Un poco más tarde, hacia los siete años, el niño acepta las reglas siempre y cuando sea él quien las fije. Esto origina múltiples disputas, pues todos quieren fijar las reglas; si logran ponerse de acuerdo, los niños son capaces de participar en el juego, en general muy corto, ya que no les resulta muy tolerable aceptar las reglas de otros.

Finalmente, ya en la adolescencia, aceptan que las reglas se pueden convenir antes de iniciar el juego, pero una vez convenidas las reglas, éstas pueden ser respetadas y, al ser transgredidas, el transgresor debe ser castigado. De allí que al momento de convenir las reglas se acuerdan también los castigos.

Durante los últimos años han aparecido múltiples juegos de video, que en realidad no estimulan la inteligencia creativa del niño y lo obligan a pasar horas sentado frente a la pantalla, sin ejercitar la actividad física que tan necesaria resulta.

En la escuela, puede ser de gran utilidad en las clases estimular la participación de los niños en lo que se suele llamar juegos educativos, cuyas finalidades muy específicas buscan despertar el interés en trabajar temas que, abordados de otra forma, resultan muy áridos o aburridos.

### 2.1.6 El lenguaje. (7)

Para Piaget, el lenguaje depende de la función semiótica, es decir, de la capacidad que el niño adquiere, hacia el año y medio o dos de vida, para diferenciar el significado del signifiante, de manera que las imágenes interiorizadas de algún objeto, persona o acción, permiten la evocación o representación de los significados. Poco a poco y con ayuda del medio externo, y especialmente de las personas, las imágenes se van acompañando de sus correspondientes sonoros.

Según Piaget, el niño repite palabras sólo por el placer de hacerlo, su habla es un lenguaje egocéntrico que no tiene todavía un significado social.

Podemos distinguir tres categorías de lenguaje egocéntrico:

- Repetición
- Monólogo
- Monólogo colectivo

En la repetición, puede decirse que el niño balbucea y se ejercita aventando cosas o golpeando los objetos.

En el monólogo, el niño se habla a sí mismo, como si se estuviera dando órdenes o explicaciones.

Finalmente, en el monólogo colectivo, el menor habla con otras personas u otros niños pero no intercambia, es decir que no pone atención ni tiene en cuenta lo que dicen los otros.

Es muy interesante escuchar a dos niños de la misma edad hablar a cada uno siguiendo su propio discurso, sin tener en cuenta el discurso del otro. La realidad es que el menor se habla a sí mismo. Cuando el habla se empieza a socializar, el niño pasa del lenguaje egocéntrico al lenguaje social.

El lenguaje se socializa cuando el niño comienza a dialogar, es decir, a tomar en cuenta el lenguaje de los otros. Dentro del idioma socializado podemos distinguir:

- El lenguaje adaptativo
- El lenguaje crítico
- El de repetición o mando
- De preguntas y
- Las respuestas

En el lenguaje adaptativo el niño puede decir lo mismo que decía en el monólogo, solamente que ahora le interesa que lo escuchen y tiene en cuenta las indicaciones de los



otros para modificar su acción; pide aprobación y se siente muy bien cuando se le aplaude o felicita.

En el lenguaje crítico, el niño se dirige claramente a otros: "así no", "no está bonito", "no está bueno".

En la siguiente categoría, la de repetición o mando, el niño quiere obtener algo y lo llega a pedir con tono de mando: ¡Agua!, ¡Damel!, ¡Vamos al carro!, etc.

Cuando el niño entra en la etapa de las preguntas, de los ¿por qué?, muchas veces pareciera que más que buscar una respuesta, el niño busca la ocasión de volver a las preguntas.

En las respuestas o aseveraciones, muchas veces el niño quiere hacer participe al otro de lo que piensa o de lo que siente "¿Sabías que tengo un coche?". "¿Sabías que yo soy hombre?".

Al evolucionar el lenguaje, evoluciona también la construcción de tiempo, espacio y causalidad. Esto permitirá al niño situar sus acciones, no solo en el presente sino también en el pasado o en el futuro.

El desarrollo de la lengua en la escuela, especialmente en los primeros años, es importantísimo, ya que de la competencia lingüística y comunicativa del niño dependerá su posterior capacidad para organizar la lógica. Empezará con la lógica natural, y apoyado en ésta organizará secuencias de eventos pasados o futuros donde podrá considerar también la causalidad. Paulatinamente, los relatos de los niños irán siendo cada vez más coherentes y se ceñirán más a una secuencia lógica.

El lenguaje se inicia muy temprano en la vida del niño, sin embargo, su evolución continuará durante toda la vida, ya que de los aspectos sintácticos y semánticos, así como la organización del discurso y la argumentación lógica, dependerán en gran parte del ámbito social en que se desarrolle la persona.

La escuela desempeña un papel muy importante en el desarrollo del lenguaje oral. Cuando se habla de lenguaje y escolaridad, en general se hace referencia del lenguaje escrito. Sin embargo, el lenguaje oral determinará en gran medida al lenguaje escrito, especialmente cuando éste se concibe como una forma de comunicación y no sólo como un mero automatismo, como es el caso del dictado y la copia, actividades muy utilizadas en la escuela primaria.

## 2.2 El dibujo. (\*)

El dibujo es otra de las formas mediante las cuales el niño es capaz de iniciar la representación de su realidad. La relación entre el dibujo y las otras formas de representación semiótica es muy estrecha, por lo cual en un principio resulta muy difícil separarlas. El niño encuentra en el dibujo una actividad placentera que le permite expresarse y experimentar en cada nueva creación.

El dibujo se inicia como una prolongación de la actividad motora. Por eso los primeros trazos sólo reflejan el movimiento de la mano en círculo, ondulaciones o zigzag. Estos movimientos darán paso a la intención de imitación de los objetos y de las personas que rodean al niño, quien entonces tratará de recoger las características del objeto que le resulten más significativas en su intento por reproducir la realidad.

Es necesario ser capaz de controlar los movimientos y de poseer una psicomotricidad fina que facilite desplazar la mano para hacer los trazos que se desean. Tiene una participación considerable en el desarrollo afectivo, ya que es un instrumento de gran utilidad para representar aquello que al pequeño le interesa, le preocupa o desea.

El dibujo depende mucho, en su realización y en su desarrollo, de las posibilidades que proporciona la cultura en la que crece el niño. La disponibilidad de lápiz y papel como instrumentos para su realización, o la de un pizarrón con la de un gis, un trozo de yeso y una pared, un simple palo sobre la tierra o cualquier otro instrumento con el que se pueda rayar en una superficie, constituye factores determinantes para que el niño pueda desarrollar el dibujo.

Como elemento pedagógico, el dibujo tiene un enorme valor, ya que para el infante resulta una forma de representación mucho más natural que la escritura. Cuando se le pide al niño que represente algo, generalmente lo hace a través de un dibujo y no por medio de la escritura en una redacción, aunque ya sepa hacerlo. Esto se debe fundamentalmente a que el dibujo tiene un carácter figurativo que aproxima más el significante con el significado, mientras que en la escritura la representación es totalmente arbitraria.

Por todo lo anterior, se puede decir que el dibujo contribuye significativamente al desarrollo del niño, ya que éste, al dibujar, profundiza en el conocimiento de su realidad y afina su capacidad de observación. También le resulta muy útil en su desarrollo motor, pues el dibujo le exige controlar sus movimientos y hacerlos cada vez más finos.

Según Luquet, citado en este escrito por Juan Delval, el dibujo pasa por las siguientes etapas:

- a) **Realismo fortuito:** el dibujo es todavía una prolongación de la actividad motora, consiste en la realización de garabatos, de los cuales el pequeño descubre el significado del dibujo durante su realización.

- b) **Realismo frustrado:** el niño todavía no es capaz de organizar en una unidad los elementos del modelo, pero los coloca como puede. En la representación de la figura humana aparecen los "cabezudos", constituidos por una cabeza de la que salen líneas que representan las extremidades.
- c) **Realismo intelectual:** representa los rasgos esenciales del objeto sin tener en cuenta la perspectiva, con superposición de varios puntos de vista. Se presentan igualmente partes ocultas del modelo.
- d) **Realismo visual:** hacia los ocho o nueve años de edad, el niño empieza a representar el modelo tal y como lo ve, tratando de ser auténticamente realista.

Con esta pequeña reseña de los elementos que forman el periodo preoperacional, termina la teoría de Jean Piaget, la cual deja muy en claro todos los factores que intervienen para el desarrollo de la lecto-escritura durante los primeros años de vida del niño; comenzando por el desarrollo del lenguaje y terminando con la representación de las palabras plasmadas en una hoja de papel, las cuales podrán ser leídas e interpretadas.

### 2.3 Teoría de Vigotsky. (9)

Lev Semionovitch Vigotsky desarrolló su teoría sobre el desarrollo del lenguaje, la adquisición del mismo y el desarrollo del aprendizaje en el niño; sobre lo cual hablaré a continuación.

Vigotsky nos menciona que la memoria, la inteligencia y todos los elementos que en ellas intervienen, están desarrollados a través de una actividad transformadora que permite al hombre pensar, juzgar, reflexionar y también inventar, imaginar y crear. Todo esto lo realiza mediante los instrumentos generados por la actividad semiótica gracias a la capacidad para extraer de cada objeto su esencia, proyección o lo que denominamos su significación, que puede a su vez representarse por los signos, cuyas combinaciones van a constituir el lenguaje.

Ese lenguaje va desde el lenguaje elemental, que también compartimos con los animales, hasta el superior, único en el hombre, que alcanzará formas lingüísticas o semióticas abstractas en las que puede formularse los modelos físicos, matemáticos, artísticos y musicales.

Las primeras actividades directas del niño sobre los objetos lo llevan a modificar los movimientos reflejos. Pronto la limitación física de esas acciones directas a su vez lo llevan a prolongar su mano a través de la mano de otro (generalmente de la madre), y así aprende a señalar. Rápidamente se constituye en el niño el gesto de señalar, que no es otra cosa sino el intento de tomar y utilizar la reacción de la madre: el movimiento que antes estaba orientado al objeto, lo está ahora a la persona.

Las funciones psicológicas superiores se refieren a la combinación de instrumentos, herramientas, signos o símbolos; por lo que Vigotsky formula de qué manera aparecen estas funciones. No son producto de asociaciones reflejas del cerebro, sino resultado de una relación sobre los objetos, y especialmente sobre los objetos sociales.

"En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapicológica). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos".

La explicación de la aparición de las funciones psicológicas superiores lleva al estudio de su desarrollo, y el estudio de éste al del aprendizaje. La relación desarrollo-aprendizaje ha suscitado innumerables controversias y posiciones opuestas entre los teóricos de la psicología infantil; gran parte de las disputas y posiciones diferentes frente a este dilema se deben a una concepción distinta de los dos términos.

Los puntos principales que se disputan son:

- a) La importancia de la acción transformadora del niño sobre los objetos.
- b) La importancia del gesto, signo o símbolo como instrumentos básicos en la formación de la mente.
- c) El hecho de que la internalización del lenguaje social y la transformación de ese lenguaje en lenguaje personal permiten la toma de conciencia, es decir, la subjetivación del lenguaje.
- d) La importancia de considerar la evolución del desarrollo como un proceso y no como una suma de reflejos o de reacciones parciales.
- e) La posibilidad de aprender a partir de acciones transformadoras que pueden ser facilitadas por un instrumento externo, que a su vez permita la réplica y luego la toma de conciencia del significado del objeto.
- f) La posibilidad de que el sujeto adquiera ciertos niveles de significación dependerá del nivel de desarrollo real en que éste se encuentre y de la habilidad para conjuntar el apoyo de otros desarrollos reales de sujetos que los ponen a disposición, permitiendo la ampliación del nivel de desarrollo real al inmediato superior.

Para Vigotsky, el desarrollo sigue al aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial con ayuda de la mediación social e instrumental; por lo que el individuo se sitúa en la zona de desarrollo actual o real (ZDR) y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial (ZDP), que es la zona inmediata a la anterior. Esta zona de desarrollo potencial no puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto pueda realizar solo, pero le es más fácil y seguro hacerlo si un adulto u otro niño más desarrollado le presentan su ZDR, dándole elementos que poco a poco permitirán que el sujeto domine la nueva zona y que esa ZDP se vuelva ZDR.

Es aquí donde ese prestar del adulto o del niño mayor se convierte en lo que podría llamarse enseñanza o educación. Lo importante es que ese prestar despierte en el niño la inquietud, el impulso y la movilización interna, para que aquello que no le pertenecía, porque no lo entendía o dominaba, se vuelva suyo.

Es importante tomar en cuenta la imaginación que poseemos desde pequeños, la cual nos ayudará en nuestro desarrollo infantil y alcanzará su madurez hasta ser adultos. Esta imaginación dependerá de la experiencia, de las necesidades y de los intereses en los que se manifieste dicha acción.

Al observar la conducta del hombre se distinguen dos tipos fundamentales de impulsos; uno de ellos podría llamarse reproductor o reproductivo, que suele estar estrechamente vinculado con nuestra memoria, y su esencia radica en que el individuo reproduce o repite normas de conducta creadas y elaboradas previamente o revive rastros de antiguas impresiones.

Cuando dibujamos, escribimos o realizamos algo con arreglo a una imagen dada, no hacemos más que reproducir algo que tenemos delante, que ha sido asimilado o creado con anterioridad. Todos estos casos tienen de común que nuestra actividad no crea nada nuevo, limitándose fundamentalmente a repetir con mayor o menor exactitud algo ya existente.

Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente. A esta actividad creadora del cerebro humano, basada en la combinación, la psicología la llama imaginación o fantasía, dando a estas palabras un sentido distinto al que científicamente les corresponde.

En su concepto vulgar, suele entenderse por imaginación o fantasía a lo irreal a lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de un valor práctico serio. Pero, a fin de cuentas, la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación.

El pensamiento sufre muchos cambios al convertirse en lenguaje; estos cambios se refieren tanto al aspecto macrogenético como al nivel microgenético. En el primero, el lenguaje establece la dirección categorial que permitirá la construcción de los conceptos; en el plano microgenético (es decir, el que lleva desde la construcción de un pensamiento a su formulación lingüística), la instantaneidad del pensamiento se transforma en el espacioso análisis temporal de la expresión verbal.

Cuando decimos que el lenguaje se convierte en instrumento de pensamiento (y de regulación de la acción) es porque, en principio, no lo es. Un supuesto esencial de pensamiento y lenguaje es que éste y aquél tienen raíces genéticas distintas, y que luego se sintetizan dialécticamente en el desarrollo. El estudio de esta síntesis (del proceso por el cual se convierte de lenguaje en pensamiento y el pensamiento en lenguaje), exige la investigación del origen, el desarrollo y la estructura del lenguaje interior.

La materialización de la idea Vigotskiana de que el pensamiento se realiza en la palabra, implica remitirse al habla interna con instrumento esencial de mediación del pensamiento. Aquí se plantean tres tipos de problemas:

- 1) Los relacionados con la génesis y el desarrollo del pensamiento verbal.
- 2) Los referidos a sus funciones.
- 3) Los vinculados con su estructura y organización.

1.- La hipótesis genética sobre el lenguaje interior fue una de las aportaciones más geniales de Vigotsky; para él, el desarrollo no se definiría por una progresiva socialización de una organización primordialmente autista y solitaria, si no más bien por la progresiva individuación de una organización esencialmente social desde su origen. Esto obligaba a plantear el problema de la significación genética del monólogo infantil y a reinterpretar las propias observaciones de Piaget, según las cuales éste disminuye por el momento en que el niño entra en la edad escolar. Para Piaget esta disminución (y su eventual desaparición) era expresión de los cambios en el pensamiento, y la socialización progresiva de éste.

La solución de Vigotsky eran muy diferente: el monólogo no desaparece, realmente, si no que se sumerge, hasta convertirse en instrumento interno del pensamiento. Es la premisa genética del lenguaje interior. La mejor manera de demostrar indirectamente esta secuencia de desarrollo, que lleva del monólogo infantil al lenguaje interior, era demostrar que aquél no se limita a reflejar la estructura cognitiva preestablecida, si no que cumple con funciones esenciales que no pueden desaparecer si más en la ontogénesis.

2.- En el estudio funcional del lenguaje egocéntrico, se pueden diferenciar dos clases de investigaciones: unas referidas a su función objetiva (lo que realmente tienen), y otras relativas a su función subjetiva (la que el niño cree que tiene). Una de las observaciones fundamentales de Vigotsky fue la de que existe una curiosa discordancia entre estos dos planos funcionales, de manera que el lenguaje egocéntrico posee una función que no es la que cree el niño que tiene.

La metodología empleada para el análisis de la función objetiva es muy simple, consiste esencialmente en dificultar la actividad espontánea del niño y medir los cambios en el lenguaje egocéntrico en esta circunstancia. El resultado fue claro: los niños aumentaron la cantidad de lenguaje egocéntrico cuando su actividad se veía dificultada u obstruida. Por otra parte, la observación de la relación temporal entre lenguaje egocéntrico y actividad mostraba una secuencia de desarrollo definida por una progresiva anticipación de aquél con respecto a ésta.

Al principio, el lenguaje egocéntrico señala el final de un punto cambiante de actividad, luego se traslada a los puntos centrales de ésta; finalmente, se sitúa al comienzo, asumiendo una función directiva y elevando la actividad del niño al nivel de conducta intencional en sentido propio.

3.- Del mismo modo que el análisis de la funciones del lenguaje egocéntrico del niño constituye un importante dato favorable a la hipótesis genética de relación entre el monólogo infantil y el lenguaje anterior, el análisis de la estructura del monólogo, a lo largo del desarrollo, ofrece ciertos datos que serían difícilmente explicables si no se situasen en esa secuencia genética. La inescrutabilidad y el carácter idiosincrático del lenguaje egocéntrico se hace cada vez mayor entre los tres y los siete años, y las diferencias estructurales entre el lenguaje interpersonal y el intrapersonal son cada vez más marcadas.

1.- En un plano lógico (que Vigotsky definía como sintáctico, pero no parece serlo en sentido estricto) aparece, en él una tendencia a una forma especial de abreviación, que consiste en la supresión del sujeto lógico, y de los términos relacionados con él, conservando el predicado.

2.- En un plano fonológico, el lenguaje privado se caracteriza por la tendencia a la abreviación y omisión de fonemas. Podría relacionarse esta tendencia con el proceso mismo de internalización.

3.- Esta tendencia a la reducción se manifiesta también en el aspecto morfológico y léxico, anulación de palabras y partes de ellas.

4.- En el aspecto sintáctico, el lenguaje privado presenta una tendencia a la desorganización, a ser gramaticalmente confuso.

5.- Finalmente, en el plano semántico, el lenguaje privado se define por los siguientes rasgos:

- a) El predominio del sentido (entendido como suma de procesos que la palabra provoca en nuestra conciencia, incluyendo la connotación) sobre el significado más convencional (o de diccionario).

- b) La tendencia a combinar los sentidos de varias palabras en una sola, dándose un fenómeno que podría describirse como (sobrecarga de sentido).
- c) La tendencia a la aglutinación de varios vocablos en uno.

Estas peculiaridades hacen que la transición del lenguaje interior al externo no sea una mera vocalización de lo silencioso, sino un proceso dinámico y complejo, que implica la transformación de la estructura predicativa e idiosincrática del lenguaje interiorizado en el lenguaje articulado y comprensible para los demás.

Por eso dice Vigotsky que "el lenguaje interiorizado es en gran parte, un pensamiento de significados puros, es dinámico e inestable, fluctúa entre la palabra y el pensamiento".



### Referencias

1. Margarita Gómez Palacio. *El niño y sus primeros años en la escuela*. México, SEP, 1996. p.26
2. *Ibidem*. Págs. 37-39
3. *Ibidem*. Pág. 40
4. *Ibidem*. Págs. 41-42
5. *Ibidem*. Págs. 42-43
6. *Ibidem*. Págs. 43-46
7. *Ibidem*. Págs. 46-49
8. *Ibidem*. Págs. 49-52
9. *Ibidem*. Págs. 66-70

## **CAPÍTULO III. REQUISITOS PARA QUE SE DESARROLLE LA ESCRITURA Y LA LECTURA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA INFANCIA.**

### **3.1. Lenguaje.**

Este capítulo desarrollará todos los procesos por lo que atraviesa el desarrollo del lenguaje durante los primeros años de vida del niño; comenzando por los primeros meses de existencia hasta llegar a la edad de cinco o seis años, en donde el pequeño ya interiorizó, asimiló y representará las palabras que escucha y habla. Comenzando con los soliloquios, la expresión dramática, la comunicación y la comprensión.

Posteriormente las palabras las representará gráficamente y las sabrá leer e interpretar; lo cual será la base fundamental para llevar una vida alfabetizada.

#### **3.1.1 Desarrollo del lenguaje de los 0-2 años.**

##### *Cuatro semanas. (1)*

El niño de cuatro semanas presta gran atención a los sonidos, si se hace sonar una campanilla mientras se encuentra ocupado con su actividad postural, ésta terminará enseguida; tratándose aquí de un patrón de conducta significativa, una especie de fijación auditiva o contemplación del sonido.

Con el tiempo la percepción del sonido se volverá discriminativa para las cosas, oirá el ruido de pasos y lo comprenderá. Y un poco más tarde escuchará y comprenderá el sonido de las palabras.

Exceptuado el llanto, casi no efectuará articulación alguna. El carácter y la intensidad del llanto variarán según las causas y circunstancias. Las vocalizaciones son pobres y faltas de expresión; pero mira y produce ruiditos guturales, precursores del balbuceo.

##### *Dieciséis semanas. (2)*

El bebé de dieciséis semanas barbulla, cloquea, runrunea, hace gorgoritos y ríe. Estos son los productos fundamentales del aparato oral y respiratorio que permitirán, finalmente el habla articulada. En el variado juego vocal que caracteriza a los meses subsiguientes, se harán presentes otros usos más refinados de este aparato.

A esta edad el niño no se encuentra completamente sumergido en sus primeras vocalizaciones, al escuchar un ruido familiar, gira la cabeza. Pero es aún más significativa la atención que presta a la voz humana.

### *Veintiocho semanas. (3)*

A las veintiocho semanas, el bebé chilla y se alaba, ha habido considerables progresos desde aquellos ruiditos neonatales, emitidos por una garganta casi exclusivamente con fines alimentarios.

En las doce últimas semanas se ha complacido efectuando gran cantidad de vocalizaciones espontáneas y emitiendo vocales, consonantes y hasta sílabas y diptongos. Ya está casi listo para la emisión doble y precisa de mu, ma y da, que lo llevarán a decir sus primeras palabras.

A esta altura, el niño ha entablado una cantidad de relaciones sociales con ciertas personas específicas del medio, con sus expresiones faciales, ademanes y actitudes posturales, y con los acontecimientos de la rutina doméstica. Ha incorporado a su propio sistema psicomotor determinadas respuestas bajo la forma de predisposiciones motorizadas en correspondencia con estos acontecimientos, y con las personas y objetos con ellos relacionados.

Pero, por el momento, los acontecimientos prácticos, los objetos físicos, los tonos y las pronunciaciones de la voz le interesan más que las palabras. Sin embargo, toda esta experiencia práctica es requisito previo para la comprensión de las palabras.

### *Cuarenta semanas. (4)*

La creciente destreza de labios y lengua y de la musculatura para la masticación y la asimilación, combinada con su facultad imitativa, favorece la vocalización articulada. No debe sorprendernos surjan de una matriz de conducta alimentaria, exactamente del mismo modo en que el "blu-blu" hace su aparición, aun cuando la boca está ocupada con alimentos. El "blu-blu" consiste en un barboteo audible producido por una activación de la lengua, comprimida entre los labios.

El bebé de cuarenta semanas, lejos de ser reservado, demuestra cierta sensibilidad para las impresiones sociales. Tiende a imitar ademanes, gestos y sonidos. Responde a su nombre, y hasta entiende el ¡No, no!. Aunque completamente incapacitado para una verdadera comprensión del significado de las palabras, su interés social es tan grande que inevitablemente lo lleva al lenguaje. Además, ya posee una o dos palabras en su vocabulario articulado.

### *Un año. (5)*

El bebé de un año manifiesta un alto grado de reciprocidad social. Escucha las palabras con mayor atención y repite las palabras familiares bajo la influencia de la repetición e imitación. Ya empieza a subordinar la acción a la palabra, entregando la pelota obedientemente a la orden "Dámela". Es probable que haya entregado, también, dos o tres

palabras más a su vocabulario o que trate de atraer la atención, si no con palabras, por medio de toses o chillidos. Cuando se aproxima a su imagen en el espejo, lo hace sociablemente, acompañado a menudo el contacto social de vocalizaciones; éstas pronto desembocarán en un elocuente lenguaje y en la multiplicación del vocabulario articulado.

#### *Dieciocho meses. (6)*

Las comunicaciones por medio de ademanes y palabras son mucho más frecuentes y diversas. A veces puede jactarse de un vocabulario de diez palabras bien definidas. Articula lo bastante para decir papa cuando tiene hambre y no cuando está satisfecho. Acompaña en "no" con una sacudida de la cabeza, anterior, a la palabra.

Ya empieza a usar palabras junto con los ademanes y aun en lugar de éstos. Su comprensión del significado de las situaciones se encuentra, de igual modo en el plano de la jerga que en plano articulado, así, capta el valor general de las situaciones familiares y aun el de las situaciones nuevas.

Responde a órdenes simples como "Pon la pelota sobre la silla o abre la boca"; reconoce muchas figuras que es incapaz de nombrar. Las palabras recién están empezando a tomar un estado auxiliar, libre y flotante; pero, esto no le acarrea dificultades, puesto que sólo distingue parcialmente entre él mismo y las cosas que le interesan.

#### *Dos años. (7)*

El habla articulada se halla en un estado de creciente actividad. El bebé de dos años se inquieta con palabras. Puede poseer hasta mil palabras, aunque en algunos casos, sin embargo, sólo dispone de unas pocas.

Al niño de dos años le gusta escuchar tanto por razones de lenguaje, como por razones sonoras. Escuchando, adquiere cierto sentido de la fuerza descriptiva de las palabras. Por este motivo, le gustan los cuentos que le hace un tercero sobre él mismo o las cosas familiares. Así, se afirman sus conocimientos sobre el sentido de las palabras.

Cuando cuenta sus propias experiencias, lo hace con toda fluidez aunque sin usar un tiempo pretérito definido; el pasado se convierte en presente. Su sentido del tiempo está dado por una sucesión de acontecimientos personales. Su comprensión depende de cierta madurez neuromotriz que será la que, a su vez, le hará usar las palabras adecuadas en el lugar preciso.

Desde el punto de vista intelectual su mérito más alto es, quizá, su capacidad para formular juicios negativos; esto representa un extraordinario progreso, comparado con el simple rechazo del ademán o la sacudida negativa de la cabeza. ¡Ha empezado a decir no en el elevado plano de la lógica!. Encontrar la correspondencia entre objetos y palabras le produce un genuino placer.

### 3.1.2 Adelanto de los 3 a 4 años.

*Tres años. (8)*

A los tres años las palabras están separadas del sistema motor grueso y se convierten en instrumentos para designar mandatos, conceptos, ideas y relaciones. El vocabulario aumenta rápidamente, triplicándose, después de los dos años para alcanzar un promedio de casi mil palabras; las cuales se encuentran en etapas de desarrollo muy desiguales. Algunas son puros sonidos sometidos a prueba experimental, otras tienen un valor musical o humorístico. Y otras, por el contrario, son portadoras de un significado bien preciso. Muchas se encuentran en estado larval, pero el niño posee un método de crecimiento para madurarlas. El soliloquio y el juego dramático, que tanto le complacen, tienen por fin ese proceso de maduración, creando palabras, frases y sintaxis.

El niño es, a un tiempo, actor y locutor y pone sus representaciones al servicio del lenguaje. Interpreta al repartidor, al plomero, las escenas del almacén y la visita del médico, pero no tanto por su impulso teatral como para crear una matriz donde poder cristalizar las palabras habladas y el pensamiento verbalizado.

Muchas de sus preguntas son aparentemente insustanciales. Los cantos que improvisa de mañana al despertar parecen, de igual modo, sin sentido. Pero toda esta conducta cobra un nuevo valor cuando la consideramos como un mecanismo evolutivo para alcanzar el habla y precisar las palabras.

Las palabras también se encuentran dirigidas a él, y mientras aprende a escuchar, escucha para aprender. A veces basta una sola palabra de la madre para que el curso entero de su actividad se reorganice instantáneamente, con velocidad asombrosa.

Cuando la palabra de alguien que no es él mismo ha alcanzado este mágico poder de transformación, el niño ya ha abandonado los llanos de la primera infancia. El progreso realizado, desde el punto de vista de la madurez psicológica, es notable. El valor cultural de este adelanto es tan significativo que el nivel de madurez parece constituir una verdadera transformación si se le compara con el de los dos años.

*Cuatro años. (9)*

A los cuatro años los interrogatorios alcanzan su culminación. Un pequeño despierto de cuatro años puede elaborar e improvisar preguntas casi interminablemente. Tal vez ésta sea una forma evolutiva de práctica de la mecánica del lenguaje, puesto que el niño de cuatro años todavía tiende a articular de una manera un tanto infantil.

A veces es evidente que charle sólo para ganarse la aceptación social y para atraer la atención. También le gustan los juegos de palabras, especialmente si tiene un auditorio delante. Se divierte con los más absurdos desatinos y es capaz de perpetrarlos deliberadamente nada más que por puro sentido del humor.

Los por qué y los cómo aparecen frecuentemente en las preguntas, sin embargo las explicaciones no le interesan gran cosa. Mucho más le interesa observar la forma en que las respuestas se ajustan a sus propios sentimientos. No suele hacer preguntas cuyas respuestas ya conoce; gran parte de sus interrogatorios son, virtualmente, un soliloquio por medio del cual proyecta una construcción verbal detrás de otra, recordando sus imágenes y volviendo a formular otras relaciones.

No construye estructuras lógicas coherentes, sino que combina hechos, ideas y frases sólo para reforzar su dominio de palabras y oraciones. Tan abundantes como sus preguntas, son sus declaraciones y continuos comentarios en los que suele usar correctamente expresiones como: "Ni siquiera lo conozco. Por poco le aciertas. Ellos son como el otro, pero el otro es más grande. Aquél también". La gramática de estas frases involucra un considerable grado de pensamiento indefinido y de relaciones, puesto que los elementos que las forman son mucho más ocultos que los sustantivos, verbos y preposiciones.

No le gusta repetir las cosas, en todo caso dice llanamente "Eso ya lo dije antes"; tiene mucho de charlatán y algo de irritante. Puede sostener largas y complicadas conversaciones; puede contar una extensa historia entremezclando ficción y realidad, y puede finalmente, embrollarse y confundirse tan inevitablemente como los adultos en las discusiones de guerra y de crímenes.

### 3.1.3 Perfeccionamiento de los 5 años. (10)

El niño habla sin articulación infantil, sus respuestas son más concisas y ajustadas a lo que se pregunta; sus propias preguntas son más escasas y serias. Cuando pregunta, lo hace para informarse y no simplemente por razones sociales o para practicar el arte de hablar, sus preguntas son perfectamente razonables: ¿Para qué sirve esto?, ¿Cómo funciona esto?, ¿Quién lo hizo?, (refiriéndose a los objetos de prueba).

Las preguntas de cinco resultan menos molestas que las de cuatro porque tienen más sentido, cinco tienen verdadero deseo de saber. Sus preguntas y respuestas revelan un interés por los mecanismos prácticos del universo. Sus definiciones están hechas en función utilitaria. Un caballo es para andar, un tenedor, para comer. Los cuentos de hadas son un exceso de irrealidad que lo molestan y confunden.

Cinco es serio y empírico, su imaginación no tiene las alas que tenía un año atrás o que desarrollará algunos años más adelante, ve y escucha los detalles. Esto se muestra por sí solo en el lenguaje. Es capaz de aislar una palabra y preguntar su significado.

En esencia, el lenguaje ya está completo en estructura y forma, ya ha asimilado las convenciones sintácticas y se expresa con frases correctas y terminadas. Usa toda clase de oraciones, incluyendo oraciones complejas con oraciones subordinadas hipotéticas y condicionales. El vocabulario se ha enriquecido con varios centenares de palabras (1.500 para Cuatro, contra 2.200 para Cinco, término medio); el uso es más preciso y mucho más refinado.

El juego teatral fluye de diálogos y comentarios prácticos relacionados con los acontecimientos cotidianos del trabajo, la cocina, el almacén, el transporte, el garaje. Un niño inteligente de cinco años puede llegar, incluso, a dramatizar los fenómenos naturales, haciendo intervenir al sol, la luna, las estrellas, el viento, las nubes, etc., como personajes. El diálogo tiene papel preponderante en estas personificaciones, lo cual constituye más un esfuerzo para aclarar las ideas y captar relaciones mediante las palabras, que una pura complacencia en la ficción.

Las representaciones de la muerte, la violencia, las enfermedades, operaciones quirúrgicas y accidentes, carecen de contenido emocional, ajustándose a los hechos. Las preocupaciones por las situaciones colectivas en el grupo de juego refleja un esfuerzo intelectual por comprender la organización social. Pero mucho de lo que dice es, en esencia, una forma de monólogo colectivo y no está dirigido a las relaciones causales o lógicas. Hasta la edad de siete o más tarde aún, no aparecen estas relaciones en la conversación.

El genuino intercambio de ideas permanece limitado. Aunque Cinco va en camino de aclarar el mundo donde vive mediante el uso discriminatorio y aun analítico de las palabras, su pensamiento se halla tan ceñido a su propio ser que no puede suprimir su punto de vista ni siquiera provisoriamente, a fin de poder comprender por reciprocidad el punto de vista de los demás. Distingue la mano derecha y la izquierda en su propia persona, pero no en las demás personas. También le falta capacidad sintética; necesitará llegar a Siete o más antes de entender el simple mecanismo de una bicicleta u de comprender por qué no puede andar sin pedales, cadena y engranajes.

Carece del poder del razonamiento explícito, no hace distinción alguna entre lo físico y lo psíquico; confunde la causalidad física con la motivación psicológica. Tan egocéntrico es, que no tiene conciencia de sí mismo ni noción de su propio pensar como un proceso subjetivo independiente del mundo objetivo. De aquí su animismo, su inocencia intelectual, profundamente primitiva, a despechos de la engañosa madurez y facilidad en la gramática y el lenguaje.

### **3.2.Coordinación motriz. (11)**

Los cinco primeros años de vida están estrechamente relacionados con el surgimiento de una abundante variedad de habilidades motrices gruesas y finas, a partir de las reacciones originarias. La velocidad de perfeccionamiento en cualquier habilidad depende, en gran medida, de la capacidad del organismo para anticipar las respuestas mediante adecuados ajustes posturales compensatorios. Una vez adquiridas y mecanizadas, las habilidades posturales no sólo permiten una mayor libertad para la acomodación a las nuevas situaciones, sino que sirven también como preparación fundamental para el desarrollo de las habilidades superiores y más refinadas de los años posteriores.

### 3.2.1 Las coacciones impuestas al acto gráfico. (12)

El acto de escribir es un acto motor; es de alguna manera, el registro permanente y fiel que permite su estudio. El cual se lleva a cabo por las siguientes condiciones impuestas:

- a) Por el material. El que escribe debe dejar un trazo sobre un papel colocado sobre una mesa, con un bolígrafo, una pluma, una plumilla, un lápiz, etc. Según la naturaleza del instrumento y las dimensiones del papel, se obtienen ejecuciones que presentan entre sí diferencias considerables.

La transformación de la escritura es mucho mayor si se trata de escribir sobre una superficie vertical (pizarra por ejemplo). En todos los casos se ejerce un cierto número de coacciones materiales que explican ampliamente las variaciones del trazo.

En el caso más frecuente de situación normal de la escritura, el sujeto está sentado delante de la mesa; realiza una cierta inmovilización postural, los ojos a cierta distancia del papel, brazo y mano beneficiados de algún sostén tónico general, sujetando con la mano de un modo determinado el instrumento de escritura y combinando los desplazamientos de los dedos, del puño y del codo en función del fin a alcanzar.

- b) Por el sistema de símbolos utilizados y las leyes de su organización en el espacio gráfico. Los problemas que se le plantean al que escribe no son los mismos, según que se trate de letras aisladas (como la scrip) o ligadas (como la cursiva), de formas simples (alfabeto romano script) o complejas (palabras-signo chinas); según que sean escasos o frecuentes los acentos, los signos de puntuación, signos diacríticos; según si hay que disponer los signos en columnas, en líneas de derecha a izquierda o de izquierda a derecha, etc.

- c) Por los cánones caligráficos que prescriben la ejecución de los signos según ciertas normas de calidad. Así las letras chinas cultivan la ligereza y elegancia del trazado y el poema vale tanto por la belleza de los signos como por su significación. Los niños, ven como a lo largo de su vida escolar, les es propuesto un ideal caligráfico codificado por lo manuales de escritura.

De esta manera pesan sobre el acto de escribir todas estas coacciones que imponen al desarrollo los caminos a seguir.

### 3.2.2 Los factores del desarrollo del grafismo. (13)

Dos grandes tipos de factores parecen permitir y animar el desarrollo de la escritura: el ejercicio específico y el desarrollo motor.



a) El ejercicio. Los programas escolares contienen ejercicios de escritura cuya finalidad es, precisamente guiar y acelerar el crecimiento del grafismo. Cuando se consideran los factores de crecimiento, es preciso ampliar considerablemente la noción de ejercicio: todos los trabajos escritos, e incluso los grafismos espontáneos; contribuyen a mejorar el dominio de la compostura y guía del instrumento; el dibujo e incluso la pintura también contribuyen a ello. Es muy probable que, en situación de igualdad (especialmente iguales en edad y nivel de desarrollo psicomotor), el niño que ha escrito mucho produce un grafismo más perfecto que el niño que, por cualquier razón (una escolaridad perturbada por ejemplo), ha escrito poco

b) El desarrollo motor. El desarrollo de la escritura no es debido simplemente a la acumulación del ejercicio. La prueba es que los adultos que aprenden a escribir alcanzan de golpe un nivel gráfico superior al de los niños principiantes de 6-7 años y en algunos meses consiguen un nivel gráfico que el niño sólo puede alcanzar en varios años. La escritura es el producto de una actividad psicomotriz extremadamente compleja, en la que intervienen varios factores:

- La maduración general del sistema nervioso, sustentado por el conjunto de los ejercicios motores.
- El desarrollo psicomotor general, sobre todo en lo que concierne al sostén tónico y a la coordinación de movimientos.
- El desarrollo a nivel de las actividades minuciosas de los dedos y de la mano. Todas las actividades de manipulación y todos los ejercicios de habilidad digital delicada contribuyen, en este sentido, al desarrollo de la escritura.

Bajo estos diferentes aspectos, el desarrollo motor es un factor esencial del desarrollo de la escritura durante la enseñanza primaria; este crecimiento refleja la organización progresiva de una actividad motriz extremadamente compleja, diferenciada y frágil. Lo prueban los trastornos de desarrollo (las disgrafías) y las degradaciones en los adultos (los deterioros gráficos).

Pero el desarrollo psicomotor está integrado en el desarrollo general del niño: al menos indirectamente, el crecimiento de la escritura refleja este desarrollo. Desarrollo intelectual: los débiles mentales sin trastornos motores producen un grafismo de nivel muy inferior al que producen los sujetos normales de la misma edad, desarrollo psicoafectivo y social.

Una escala capaz de poner de manifiesto el desarrollo en la escritura debe tener en cuenta estos factores de desarrollo y las condiciones de su acción. Todo el origen del grafismo, entre 6 y 12 años, refleja el dinamismo de esta contradicción entre unos factores de

desarrollo que le imprimen su movimiento y unas coacciones que le orientan, le canalizan, le guían y, a veces, le fuerzan a seguir unos caminos poco espontáneos.

Esta génesis parece pasar normalmente en las condiciones habituales de adquisición de la escritura, durante la enseñanza primaria, por tres grandes fases: precaligráfica, caligráfica y poscaligráfica.

### **3.2.3 Las tres grandes etapas del desarrollo caligráfico. (14)**

La escuela propone al niño, con constancia aunque con un éxito incierto, un determinado ideal caligráfico. Los ejercicios de escritura pretenden acercarle al máximo a una ejecución perfecta de la que le ofrecen la imagen, los modelos del maestro o del cuaderno impreso.

Las tres grandes etapas se definen en relación a este ideal caligráfico, según que el niño esté todavía por debajo, lo alcance o lo supere. El análisis es válido para los niños que viven una escolaridad primaria normal; se da por supuesto que la evolución adquiere un ritmo y unas modalidades que varían según la presión ejercida sobre el niño por el ideal caligráfico; en los casos en que esta presión es débil (sujetos que aprenden a escribir fuera de la escolaridad primaria normal) la evolución puede tomar un aspecto muy diferente.

a) Fase precaligráfica. A pesar de sus esfuerzos, el niño es todavía incapaz de superar las exigencias que las normas caligráficas hacen pesar sobre él: sus trazos rectos continúan rotos, arqueados, temblorosos, retocados; sus curvas, en lugar de estar elegantemente redondeadas, son abolladas, angulosas, mal cerradas o demasiado cerradas, debido a que el gesto está mal ajustado en su trayectoria hacia el necesario punto de llegada; la inclinación y dimensión de las letras está mal controlada, las uniones entre letras son complicadas o torpes; la línea no llega a ser recta; se rompe, culbrea o sube, pero, más frecuentemente desciende de manera exagerada.

Los márgenes son desordenados, ausentes, irregulares, excesivos, etc.

Más tarde encontramos en el adolescente o en el adulto un no-respeto de las normas caligráficas con expresiones aparentemente semejantes; por ejemplo, la irregularidad en la dimensión y dirección de las letras. El sujeto intenta aligerar, unir, personalizar su escritura, a fin de escribir más aprisa, según modalidades mejor adaptadas a sus posibilidades individuales.

El niño, sin embargo, se esfuerza en la etapa precaligráfica por la regularidad y si no lo consigue es por falta de dominio o incapacidad motriz. Esta fase dura normalmente de dos a cuatro años, desde los 5-6 a los 8-9. Pero su duración varía mucho según los niños, según el contexto escolar en el que se desenvuelven y sus posibilidades motrices e intelectuales.

Los niños menos dotados no llegan a superar esta etapa y desarrollan una disgrafía (trastorno de desarrollo).

b) La fase caligráfica infantil. Cuando el niño ha conseguido dominar las principales dificultades de sostener y manejar el instrumento, éstas se manifiestan en el grafismo de manera más atenuada y el pequeño consigue una escritura caligráfica. Es frecuente que su escritura sea haga más ligera, se una y se regularice; el niño produce, con ciertas modificaciones en las proporciones, las formas de letras impuestas por la caligrafía; une las letras según algunas reglas simples (no explícitas, pues no le han sido enseñadas, sino las ha inventado), y estas uniones no originan ninguna modificación en la forma de las letras.

Las líneas son rectas y espaciadas regularmente, los márgenes distribuidos correctamente. La escritura ha alcanzado un nivel de madurez y de equilibrio, que llama de atención entre los diez y doce años.

La escritura caligráfica infantil manifiesta cierto dominio gráfico, está adaptada a un determinado nivel de exigencias y da prueba de un cierto nivel de evolución; pero a partir de los doce años la evolución continúa y las exigencias cambian; aquí nace la crisis de la escritura observada con frecuencia entre los doce y dieciséis años (crisis que es regla general en los sujetos que prosiguen una enseñanza secundaria).

c) La fase poscaligráfica. La exigencia de velocidad juega un papel de primer orden en esta crisis. La escritura caligráfica infantil, es demasiado lenta para traducir un pensamiento que se hace más rápido y se enriquece, apoyado en un mayor dominio de la lengua; de modo todavía más evidente, es demasiado lenta para tomar notas, como exige constantemente la enseñanza superior.

Otros factores toman también parte, sobre todo la insatisfacción frente a técnicas de unión demasiado simplistas, innovadas y suficientes en el período precedente pero poco económicas por la complicación del gesto y por el número excesivo de elevaciones de pluma que conservan. El sujeto en su búsqueda de unir más y mejor, tiende a modificar las formas de las letras despojando los adornos y detalles inútiles a su reconocimiento.

Estas son las tres grandes fases del desarrollo del grafismo, sin dejar de insistir en que se trata, a nivel de grupos, de tres fases sucesivas y que cada individuo puede presentar modalidades de crecimiento muy diversas. Algunos niños no consiguen nunca un dominio de la caligrafía por incapacidad mayor (los disgráficos) o por inconformismo, falta de aplicación o falta de respeto más o menos deliberado a las formas caligráficas.

A partir de los ocho o nueve años aparecen ciertas transformaciones personales que, en la mayoría de los casos, sólo consiguen manifestarse después de los doce o trece años.

### **3.2.4 Componentes de la incapacidad motriz. (15)**

En las escrituras de los niños de seis-siete años o de disgráficos, se encuentran numerosas abolladuras en las letras. Las curvas no son ejecutadas con un movimiento flexible y continuo como en el adulto entrenado. El niño no llega a dibujar las figuras cerradas más que gracias a una serie de bruscos cambios de dirección, de ángulos, juntando aproximados

segmentos de recta; cuando traza una porción de curva, ésta está mal proporcionada, mal ajustada y necesita una repentina modificación de trayectoria.

Estos componentes de incapacidad disminuyen mucho con la edad entre los once y doce años.

### **3.2.5 Desarrollo de la motricidad. (16)**

La escritura es una actividad motriz fina, muy compleja y diferenciada, larga y difícilmente construida y, en consecuencia frágil. El desarrollo psicomotor del niño es el cimiento esencial del desarrollo de la escritura, descansa sobre la maduración general del sistema nervioso.

Se distinguen dos niveles de desarrollo psicomotor, el primer nivel es el del desarrollo general que cubre el conjunto de las regulaciones tónico-posturales y de las coordinaciones cinéticas. La escritura implica una inmovilización y un sostén tónico general tanto más cómodo y adaptado a su objetivo cuanto más evolucionada está la motricidad general.

El segundo nivel es el del desarrollo de las actividades digitales finas, particularmente importantes en el caso de la escritura. Los ejercicios preparatorios para la escritura que se practican en la escuela maternal y los ejercicios reeducativos, subrayan la importancia de estas actividades digitales finas.

Evidentemente se trata de un desarrollo perceptivo-motor en el que la elaboración de coordinaciones motrices juega un papel esencial. Las rupturas y abolladuras, los bucles mal formados, las letras demasiado o insuficientemente cerradas, los trazos detenidos excesivamente, etc.; dan testimonio insuficiencia en la coordinaciones motrices.

El peso de los factores de motricidad es global en las primeras etapas del crecimiento del grafismo; se ha comprobado que la diferencia de algunos meses de edad entre los seis y siete años, introduce en el grafismo notables variaciones de calidad.

El desarrollo psicomotor es la condición esencial para el crecimiento de la escritura; pero, no es el único factor y, muy a menudo dificultades motrices de menor cuantía producen trastornos gráficos considerables al unirse a otros tipos de factores.

Sin embargo, es importante tener en cuenta otros factores que intervienen en el desarrollo de la escritura, para que ésta se desarrolle adecuadamente.

Dichos factores son: la postura y posiciones segmentarias, los movimientos y la tonicidad.

### **3.2.6 Postura y posiciones segmentarias.**

#### *Postura y actitud general. (17)*

Varias son las discusiones que se han suscitado en torno a la definición de una postura "ideal": el que escribe debe estar confortablemente sentado en un mueble adaptado a su talla. El codo puede servir de punto de referencia para regular el nivel de la mesa (el borde anterior de la mesa está a buena altura cuando, estando el niño correctamente sentado con los brazos colgando, le llega al nivel del codo). Es interesante sostener los pies ya que si las piernas quedan colgando se producen calambres a ese nivel y movimientos de inestabilidad. No todos exigen el apoyo de la espalda, el cuerpo debe estar recto o ligeramente inclinado hacia delante, sin tocar el borde de la mesa; la cabeza en prolongación del cuerpo, la posición de los codos a uno o dos palmos del cuerpo para favorecer la caída de los hombros.

#### *Las posiciones segmentarias (papel), codo, antebrazo, mano y dedos. (18)*

Sobre esto hay pocos estudios estadísticos pero existen normas didácticas fundadas esencialmente en la observación del adulto. Se desprenden de la valoración del movimiento cursivo de progresión por rotación de la mano y del antebrazo alrededor del codo, tomado éste como punto fijo. Este tipo de movimiento es el punto de convergencia de los análisis que se refieren a la motricidad gráfica.

Su importancia es de primer orden. La mayoría de los autores han adoptado este movimiento por dos razones importantes: permite obtener fácilmente la línea recta y facilita al máximo el deslizamiento regular de la mano, o sea la rapidez.

La disposición del papel tiene una importancia capital en este movimiento. Si el papel está recto, el brazo y en consecuencia el codo, se desplazan lateralmente a lo largo de la mesa, como han observado Javal y Dottrens; según estos autores es el modo propio del niño pequeño. Por el contrario, el papel inclinado a la izquierda es una de las condiciones que permiten la rotación del antebrazo alrededor del codo.

Para Javal (1906) la inclinación más favorable, adoptada "por todos los escritores hábiles", se obtiene cuando la diagonal que une el ángulo superior derecho al ángulo inferior izquierdo de la hoja se encuentra más o menos perpendicular al borde de la mesa. Dice también que es preciso inclinar el papel (hacia la izquierda para los diestros) en un ángulo aproximadamente igual a la inclinación de la escritura; ya que los movimientos de flexión-extensión dirigen los trazos perpendicularmente al eje del antebrazo, es decir, en los movimientos de flexión hacia el cuerpo.

#### **3.2.7 Movimientos. (19)**

La escritura se desarrolla a partir de la articulación del hombro, codo y muñecas y, también de las articulaciones de los dedos. La coordinación de todo ese sistema conduce al desplazamiento delicado de la pluma sobre el papel, que traza, bajo orden del cerebro, toda una serie de símbolos, expresión de nuestro pensamiento.

En este movimiento complejo, varios autores han distinguido dos grandes componentes: la función de inscripción y la función de progresión.

Los movimientos inscriptores son aquellos que ayudan a trazar el dibujo de las diferentes letras. El movimiento cursivo de progresión es aquel por el que la mano, el antebrazo y el brazo aseguran el desplazamiento de la pluma y su progresión a lo largo de la línea horizontal del papel.

Estos dos tipos de movimientos están perfectamente coordinados en el adulto aunque son muestra, en principio, de músculos diferentes.

#### La tonicidad.

La noción de tonicidad interviene en el estudio del movimiento gráfico para evocar el estado de tensión de los músculos que efectúan o sostienen el movimiento.

La mayoría de los autores se ponen de acuerdo en que los movimientos se realizan en un contexto de músculos relajados al máximo. Insisten particularmente sobre la necesidad de suprimir las crispaciones a nivel de los dedos y de la mano, crispaciones que son muy frecuentes en los niños y en los casos de calambres.

A continuación haré una breve reseña sobre las características que va adquiriendo el niño al escribir, en cada etapa, dentro de su vida escolar.

#### **3.2.8 Características de cada edad. (20)**

- a) Cinco años. El niño de cinco años está orgulloso de sus primeras ejecuciones de letras. Sorprende por la seriedad con la que emprende su tarea. La postura es poco tónica, el torso se apoya en la mesa, la cabeza está muy inclinada y en algunas veces se apoya sobre la mano izquierda. Puede cambiar con frecuencia de postura, escribir poniéndose de pie, se presenta la sudoración de manos, etc., Estos factores serán variables dependiendo de la inmadurez que presente el pequeño al escribir.

Escribe muy despacio, letra a letra, observando muy a menudo el modelo a seguir. El movimiento gráfico que traza las letras es lento y descompuesto. El niño de esta edad, utiliza toda una gama de movimientos que después desaparecerán, o reaparecerán en otro contexto. No puede escribir mucho tiempo, una línea de copia es lo máximo que puede escribir y no siempre lo realiza; puede preferir dibujar o bien, hacer guinaldas o zigzags que son para él simulacros de escritura.

- b) Siete años. El pequeño de siete años presenta un cuadro muy distinto, su escritura se ha convertido en una cosa seria. El niño se apoya siempre sobre la mesa, su postura es más bien crispada, el hombro es prominencia, la muñeca rígida, los dedos flexionados y encogidos sobre el instrumento.

Todavía escribe despacio, palabra a palabra, de modo inseguro, el papel colocado recto frente a él. Según su grado de adquisición de la lectura la copia le es más o menos fácil. En ningún caso le es sencillo escribir en situación de dictado. Por el contrario, puede preferir escribir cosas que tienen en la cabeza.

A pesar de su torpeza, experimenta el sentimiento de que la escritura es un verdadero lenguaje que le permite expresarse.

La mano sigue en la prolongación del antebrazo, la muñeca pegada a la mesa; pero el esfuerzo por apoyarse, que exige la escritura, puede provocar fenómenos dolorosos o sudor en las manos.

- c) Nueve años. Numerosas y muy notables mejoras se han producido con relación a los siete años. El niño escribe fácilmente en situación de dictado. La escritura ya no es un problema muy importante en el plano de su ejecución técnica; el único problema, si el niño no tiene dificultades motrices y si no detesta escribir, es la ortografía.

La postura se endereza, aunque a esa edad, se pueden encontrar notables diferencias individuales. La cabeza se separa un poco del papel, la mirada domina mejor la línea. Ésta se despeja con mucha más facilidad si el papel se inclina de modo natural hacia la izquierda y tiende a colocarse en el campo derecho.

- d) Once-doce años. El niño se encuentra terminando su escolaridad primaria, el torso ahora está bastante enderezado y se apoya menos sobre la mesa. Al mismo tiempo que la postura da prueba de mayor tonicidad, se analiza una flexibilidad general que da soltura al movimiento. La muñeca se hace más ligera y ya no está pegada a la mesa.

La escritura está semiautomatizada, ya no hay necesidad de un estrecho control visual, la escritura es ya un movimiento que tienen su propia regulación.

- e) Catorce años. La escritura se ha convertido en un automatismo. Es rápida, esta rapidez es correlativa a la adquisición de la ortografía. En el plano motor, la escritura se ha convertido en un movimiento casi completamente distal. Los movimientos de progresión y de inscripción están bien coordinados y encadenados.

El movimiento tiene más aliento, las reanudaciones son menos frecuentes y, bajo el efecto de la rapidez, entra en juego cierto tono de acción que hace participar ligeramente al brazo en la inscripción en forma de una leve y rápida vibración.

### 3.3 Memoria.

Una vez que se han analizado los factores que intervienen en el desarrollo del proceso de la lecto-escritura es importante mencionar otro factor determinante para su correcta

asimilación; la memoria, la cual funge como auxiliar para retener información a lo largo del tiempo.

Cierta información será retenida a corto o largo plazo dependiendo del nivel de desarrollo de la memoria y del significado que pueda tener dicha información para el individuo.

### **3.3.1 Concepto y tipos de memoria. (21)**

Se considera a la memoria como la capacidad que posee el ser humano de guardar y reproducir las imágenes. La memoria nos ayuda, por tanto, a traer al presente imágenes que teníamos guardadas en nuestro interior. En primer lugar se señala la existencia de una memoria inmediata. Toda nuestra actividad diaria está llena de una gran cantidad de experiencias que si tuviéramos que conservarlas en nuestra memoria, ésta agotaría sus posibilidades en muy poco tiempo.

Se hace preciso seleccionar aquellas vivencias que nos son más interesantes y retenerlas. Pero hay otras experiencias que sólo nos interesan momentáneamente, en una circunstancia concreta, pero no después. Estas pequeñas cosas de las que estamos atentos a cada instante, como el tener que ir a comprar el periódico esta mañana, por ejemplo, forman parte de la memoria inmediata. Ésta queda grabada muy superficialmente en nuestro interior y cuando se ha realizado aquello que pretendíamos pasa, de hecho, al olvido.

Puede suceder que estando obstinados en realizar algún encargo concreto (memoria inmediata) éste se nos olvide; hay unos factores perturbadores de esta memoria que pueden ser la atención intensiva hacia otro objeto, una experiencia desagradable, etc. Así por ejemplo, si teníamos previsto ir a la compra del periódico y a medio camino hemos presenciado un accidente, o discutido con alguien o nos han dado una mala noticia, todas estas posibilidades son suficientes para desviar nuestra atención inicial y olvidarnos de los propósitos que teníamos en un principio.

Por otro lado está la memoria más a largo plazo, que es la memoria propiamente dicha. Todos los datos que almacenamos en este tipo de memoria suelen ser ya toda una serie de cuestiones que nos interesan en mayor o menor medida. No obstante, nos quedarán mejor guardadas aquellas cosas que más nos interesen y por consiguiente, hayamos prestado mayor atención desde el principio. También favorece un mejor almacenamiento, y por tanto evocación al presente en su momento, todo aquella que tenga una mayor coherencia lógica y que sea más asimilable por nosotros.

Por otra parte, existe una tendencia a deformar los recuerdos debido a la costumbre que tenemos de simplificar todo aquello que nos ha sucedido o que hemos aprendido; también tenemos tendencia a buscar ciertas relaciones lógicas a hechos o sucesos que, en muchas veces, no tienen tal conexión; y, finalmente, existen factores afectivos que nos empujan a valorar más unas cosas que otras o a darles otro sentido del que realmente tienen.



Hay también formas de perturbación de la memoria surgidas por diferentes motivos. La incapacidad de evocar ciertas cosas o hechos del pasado recibe el nombre de amnesia, que puede ser debido a lesiones cerebrales provocadas por diversos motivos (accidente, enfermedad, etc.). Existen diferentes tipos de amnesia: la agnosia o incapacidad de reconocer aquello que se está percibiendo; la apraxia, que consiste en la dificultad más o menos pronunciada de usar correctamente determinados objetos, o de realizar determinados movimientos a partir de un momento concreto; y la afasia, que consiste en la pérdida del lenguaje. Hay otras formas patológicas de la memoria consistentes en un poco capacidad de la misma, a causa por ejemplo de la fatiga, o en el extremo opuesto, una manifestación excesiva de evocación de recuerdos: ambas formas son la paramnesia y la hiperamnesia, respectivamente.

### **3.4. Maduración. (22)**

Para que se desarrolle adecuadamente el proceso de la lecto-escritura es de gran importancia tomar en cuenta el nivel de maduración y la edad cronológica del niño para obtener resultados satisfactorios. Debiendo tomar en cuenta el desarrollo de la inteligencia, del lenguaje, de la afectividad y del proceso sensoriomotriz.

El aprendizaje de la escritura requiere una maduración previa de determinadas instancias neurobiopsicoafectivas en el niño. Se cita como momento de la enseñanza sistemática de la escritura la edad cronológica de seis años, porque a partir de ese momento, aproximadamente, se dan los requisitos suficientes para que dicho aprendizaje tenga éxito.

Los años preescolares habrán servido para desarrollar todos los procesos madurativos del niño que le van a permitir el aprendizaje la escritura de forma que no se vulnere su proceso de desarrollo.

#### **3.4.1 Requisitos para la escritura. (23)**

Las condiciones necesarias para el inicio sistemático de la enseñanza de la escritura pueden concretarse en los siguientes requisitos:

- Suficiente desarrollo de la inteligencia. Parece que existe un común acuerdo sobre las limitaciones que presentan algunos niños para aprender a escribir debido al bajo Cociente Intelectual que tienen, y todo lo que más logran adquirir es la habilidad sensorio-motriz para la copia, pero no la capacidad de realizar una transposición simbólica a través del dictado o de la escritura espontánea. Quizás un error muy generalizado dentro de la educación especial es intentar a toda costa enseñar a leer y escribir a niños cuyo grado de deficiencia intelectual les va a impedir emplear la lecto-escritura como un adecuado código simbólico.

- Adecuado desarrollo del lenguaje. Existe una relación estrecha entre lenguaje verbal y lenguaje escrito. Muchas deficiencias en la escritura son la prolongación de distintos retrasos o alteraciones del lenguaje comprensivo-expresivo ( retraso simple del lenguaje, afasia infantil, disartrias, constelaciones dislálicas, etc). Si un niño de seis años presenta dificultades comprensivas, expresivas o articulatorias, difícilmente podrá iniciar el aprendizaje de la lectura con éxito.
- Adecuado desarrollo socioafectivo .El sistema nervioso se mieliniza desde la gestación hasta la adolescencia. Requiere para el adecuado desarrollo de sus estructuras un buen estado de estimulación ambiental. Las experiencias del niño, su adaptación en la familia, la asistencia desde pequeño a guarderías y a preescolaridad, le van a permitir tener una independencia afectiva suficiente para que los aprendizajes instrumentales de base no le resulten traumáticos.

Los años de rodaje que el niño ha tenido en la edad preescolar son fundamentales para estimular su actividad cortical. La plasticidad del cerebro del niño es mayor cuando tiene menos años.

- Correcto desarrollo sensoriomotriz. Las condiciones más importantes a señalar son:
  - a) Correcta integración sensorial (auditiva y visual).
  - b) Ausencia de trastornos motóricos intensos.
  - c) Suficiente desarrollo de la estructuración espacio-temporal.
  - d) Suficiente destreza motriz para el soporte del lapicero.
  - e) Motricidad global, sin perturbaciones importantes que afecten a la coordinación, velocidad o equilibrio.
  - f) Motricidad manual sin perturbaciones importantes.
  - g) Adecuado desarrollo perceptivo visual y auditivo.
  - h) No presentar trastornos neurológicos que por su intensidad impidan una adecuada fijación (trastorno de atención, agnosias, etc).
  - i) Suficiente implantación y definición de la lateralidad.

Una vez analizado todo el proceso por el que atraviesa el niño para la adquisición de la lectura y la escritura, es conveniente retomar la teoría de Piaget, cuando el niño entra en el periodo de las operaciones concretas, las cuales inician aproximadamente a los siete años de edad. Con éstas, el niño alcanza formas de organización de su conducta muy superiores a las anteriores, debido a que organiza en un sistema los aspectos que antes manejaba de manera aislada.

El tipo de organización que el niño logra en este estadio le permite entender mejor las transformaciones por las que va pasando; construyendo representaciones adecuadas que le permitan alejarse de los datos que recibe a través de la percepción, que en muchos casos resultan engañosos. En esta marco se deba explicar el proceso para alcanzar el entendimiento de las transformaciones que se producen en la realidad, como continuación del desarrollo cognitivo.

Las transformaciones que sufren los objetos pueden ser de tipo muy variado, se encuentran transformaciones que surgen por el cambio de posición, por ejemplo cuando una fuerza cambia la ubicación de un objeto respecto a otros; las que se realizan sobre la forma de un objeto cuando su sustancia es maleable y puede pasar de ser largo y delgado a corto y grueso; cuando podemos moler granos de café y transformarlos en partículas más pequeñas, cuando se hierve el agua y ésta se transforma en vapor o cuando calentamos azúcar para convertirla en caramelo.

Algunas de las transformaciones son reversibles, es decir, podemos volver a la forma inicial, como en el caso de la sustancia maleable; otras transformaciones, por el contrario, son irreversibles y no se pueden retomar al estado inicial, aunque si se pueda reconstruirlo mentalmente, esto es, pensar en la transformación inversa hasta alcanzar el estado del cual partimos.

Es característico de las transformaciones que, durante su desarrollo algunas de las partes del objeto se modifiquen mientras otras permanecen inmutables. La noción de conservación que primero alcanza el niño durante el desarrollo de su pensamiento es la conservación de sustancia. Una situación para la exploración de esta noción es cuando se presenta al niño una bola de plastilina y se le pide que haga otra exactamente igual y se le invita a corroborar que son idénticas. A continuación se procede a modelar una de las bolas hasta convertirla en forma de salchicha, entonces se pregunta al niño si hay la misma cantidad de plastilina que había antes.

Las respuestas que los niños dan son las siguientes:

- a) Los sujetos no han adquirido la conservación y aseguran que la cantidad se ha modificado.
- b) Los niños tienen dudas y en algunos casos admiten la conservación pero en otros son sensibles a sugerencias opuestas.
- c) Consideran la conservación como necesaria y son capaces de justificarla.

Los argumentos utilizados para justificar la conservación de la cantidad puede ser de tres tipos:

- a) Señalan que hay la misma cantidad, porque se puede volver a la forma inicial. Éstos utilizan la reversibilidad.
- b) Se basan en la compensación de las dimensiones, señalando que la salchicha es más larga pero más delgada, por lo cual se trata de la misma cantidad.
- c) Utilizan argumentos que tienen su base en la identidad. Éstos señalan que hay la misma cantidad, porque es la misma plastilina y lo único que se le ha hecho ha sido modificarle la forma.

Es importante señalar que aunque el niño haya adquirido esa primera conservación de la cantidad de la materia, si le preguntamos por el peso o por el volumen volverá a tener las mismas dificultades y tardará varios años en aceptar la conservación. Piaget comprobó que el orden de progresión en la comprensión de las transformaciones es: los sujetos primero adquieren la conservación de la sustancia, luego la del peso y después la de volumen.

Otra forma de evidenciar la operación de conservación es mediante el transvase de líquidos a recipientes de forma diferentes, haciendo evidentemente, preguntas parecidas a la actividad anterior.

El sujeto se enfrenta a un conflicto entre el aspecto perceptivo o figural de la situación, que da la impresión de que en verdad hay menor cantidad de agua en un vaso alto y delgado, que en el ancho y bajo.

Esta impresión de mayor cantidad predomina en los sujetos cuya noción de conservación aún no les permite comprender que lo único que se ha hecho es cambiar el líquido de recipiente, sin quitar o añadir nada.

Otras evidencias de la organización mental es cuando el individuo ha alcanzado, en este momento de su desarrollo, las clasificaciones, las seriaciones y la noción de número.

Las clasificaciones suponen construir clases o conjuntos con las cosas que son semejantes, estableciendo relaciones de inclusión de unas clases en otras y de pertenencia en los elementos hacia cada clase. El manejo de la jerarquía de clases implica la construcción de diferentes aspectos lógicos que los alumnos van elaborando a lo largo de su desarrollo, y que les permiten, además, resolver otro tipo de problema.

Durante el *desarrollo de la operación* de clasificación se pueden distinguir tres niveles en las respuestas que los sujetos manifiestan:

*En el primer nivel*, los individuos hacen lo que se denomina colecciones figurales, es decir que realizan clasificaciones siguiendo criterios variados. Por ejemplo, colocan círculos y rectángulos unos a continuación de otros e indican que se trata de un camión. Acomodan unas figuras junto a otras en forma de círculo y pueden incluso formar figuras de trenes, muñecos, etc., utilizando el material.

*El segundo nivel*, se caracteriza por la capacidad para formar colecciones con los objetos según sus semejanzas. Separan por un lado, los cuadrados, por otro; los triángulos; por otro, los círculos, pudiendo incluso subdividir los conjuntos de cuadrados chicos y grandes. Sin embargo, aunque el sujeto consiga lo anterior, todavía no se puede hablar de clases propiamente dichas, sino de colecciones no figurales, debido a que la conducta del sujeto manifiesta ciertas limitaciones (por ejemplo, no logra cambiar de criterio de clasificación una vez que realiza la primera de ellas).

*En el tercer nivel*, los individuos logran construir clasificaciones, que ya pueden cambiar el criterio para éstas y realizar clasificaciones ascendentes y descendentes.

En cuanto a la seriación, si bien es cierto que las cosas pueden agruparse de acuerdo con sus semejanzas, también lo es que se pueden ordenar conforme a sus diferencias. Por ejemplo, los objetos de diferente tamaño pueden ordenarse en sentido creciente.

Al principio, los sujetos no son capaces de realizar la serie completa, sino que limitan a ordenar dos o tres elementos, poniendo un objeto grande y otro pequeño y luego volviendo a comenzar con otro par. En un segundo momento ya son capaces de realizar la serie completa, pero lo hacen por ensayo y error. Finalmente realizan la serie sistemáticamente: toman el objeto más pequeño, luego el más pequeño de los que quedan, y así sucesivamente hasta terminar con todos. Si se les diera un nuevo objeto lo colocarían en el lugar adecuado sin ningún problema.

El estudio realizado sobre noción de número hecho por Piaget, revela que su adquisición va más allá del aprendizaje de los nombres de los números, del conteo y de la representación gráfica de los signos. El concepto de número está estrechamente relacionado con las operaciones lógicas de clasificación y seriación.

Para que el niño construya el concepto de número deberá concebir que:

- a) Cada número constituye la clase de todos los conjuntos con los cuales se puede establecer una correspondencia biunívoca (el número cinco es coordinable con todos los conjuntos que tienen cinco elementos).
- b) Está incluido en los números mayores a él, e incluye a los números menores que él (el cinco está incluido en el seis, en el siete, etc., pero a la vez incluye al cuatro, al tres, al dos y al uno).

Además la noción de número implica una seriación que corresponde al número ordinal y que hace posible distinguir unos números de otros y disponer un procedimiento generativo para la producción infinita de números. Así para Piaget, el número constituye una síntesis nueva de las operaciones de clasificación y de seriación.

Todo lo anteriormente planteado son las operaciones y nociones que aparecen durante el periodo de las operaciones concretas; propiciando que los niños vayan descubriendo que las acciones se pueden combinar entre sí y que la aplicación de dos acciones sucesivas da lugar a otra acción; que existen acciones que intervienen el resultado obtenido y, que son funciones inversas o recíprocas o que no cambian su resultado y se pueden considerar como nulas.

Todo lo anterior permite el concepto de operaciones concretas que Piaget utilizó para denominar este tipo de acciones. Las operaciones son acciones interiorizadas o interiorizables, reversibles y coordinadas en estructuras de conjunto.

Con todos los requisitos analizados anteriormente se puede dar inicio al proceso de la lecto-Escritura obteniendo resultados satisfactorios; de lo contrario, será necesario analizar detalladamente las dificultades que presente cada niño, para explotar y desarrollar al máximo sus capacidades intelectuales, motrices y afectivas que le asegurarán un buen desarrollo en el inicio de tan importante proceso, útil y necesario para toda su vida.

### Referencias

1. Arnold Gesell. *El niño de uno a cinco años*. Buenos Aires, Piados, 1980. p. 37
2. *Ibidem*. págs. 38-39
3. *Ibidem*. págs. 40-41
4. *Ibidem*. p. 43
5. *Ibidem*. p. 45
6. *Ibidem*. p. 50
7. *Ibidem*. págs. 55-56
8. *Ibidem*. págs. 61-62
9. *Ibidem*. p. 68
10. *Ibidem*. págs. 73-74
11. *Ibidem*. p. 83
12. J. de Ajuriaguerra. *La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus problemas*. Barcelona, Laia, 1973. págs. 27-28
13. *Ibidem*. págs. 29-30
14. *Ibidem*. págs. 31-34
15. *Ibidem*. p. 86
16. *Ibidem*. págs. 91-92
17. *Ibidem*. p. 148
18. *Ibidem*. págs. 148-149
19. *Ibidem*. p. 155
20. *Ibidem*. p. 159
21. *Ibidem*. págs. 218-224
22. Laurence Filho. *Tests ABC*. Argentina, Kapelusz, 1960. p. 95
23. J. de Ajuriaguerra. *Op. Cit.* p. 227

## **CAPÍTULO IV. ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDAD PREESCOLAR.**

Particularmente he escogido la edad preescolar porque es una etapa de la niñez que me agrada mucho, además, es aquí precisamente donde se debe empezar (edad mental y cronológica) a desarrollar el proceso de la lecto-escritura. El método de mi preferencia y el cuál he llevado a la práctica para dicho proceso es el método fonético no dejando fuera los otros procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, que sin duda alguna fueron los iniciadores para el desarrollo de todos los métodos conocidos anteriormente y que dieron origen al método fonético.

En el capítulo anterior di a conocer una serie de pre-requisitos indispensables para que este proceso tenga óptimos resultados; así también di a conocer en el capítulo primero de este trabajo las características de varios métodos que ha lo largo de los años han ayudado a la adquisición de tan compleja labor.

Actualmente los niños aprenden a leer y a escribir en edad pre-escolar, principalmente en Pre-primaria y no se a observado mayor problema en los niños. Todo aquél que lleve un proceso normal de desarrollo, está en condiciones de aprender a leer y escribir correctamente.

Únicamente el niño que desde pequeño ha manifestado algún retraso en cualquiera de sus áreas evolutivas y psicomotrices que permiten la maduración necesaria para que se dé este aprendizaje, es el niño que manifestará dificultades para lograr adquirir este proceso y que generalmente manifiesta problemas de lateralidad debido a que aún no adquiere su esquema corporal adecuadamente y no se permite un uso adecuado de un esquema extracorporal (identificación de derecha, izquierda; arriba, abajo; dentro, fuera, etc.).

Hay mal manejo de las nociones espaciales y temporales, lo cual no le permite seguir una direccionalidad que requiere el proceso de la lectura y la escritura. Su coordinación motriz es incorrecta debido al mismo problema. Se puede decir que su nivel de maduración no es el correcto para que se lleve a cabo dicha enseñanza, ya que no se encuentran desarrollados satisfactoriamente sus niveles de lenguaje, inteligencia, afectividad y su proceso sensoriomotriz.

Además, se supone, que el niño ya ha pasado por años preescolares que le habrán servido para desarrollar todos sus procesos madurativos para la enseñanza de la lecto-escritura, evitando así, que no se altere su proceso de desarrollo.



Para establecer la articulación entre los niveles de educación preescolar y educación primaria es necesario comenzar por compartir una misma concepción de educación básica y con ello una concepción de enseñanza y de aprendizaje.

Se ha afirmado que todos los niños siguen un mismo proceso de desarrollo. En este sentido es posible reconocer que, en el aprendizaje del sistema de escritura, los niños presentan las mismas conceptualizaciones, aunque con un ritmo evolutivo diferente, dependiendo de las oportunidades de aprendizaje informal que les proporcione el medio sociocultural en el que se desenvuelven.

Dichas oportunidades les ofrecen, en mayor o menor medida, y según su calidad, los elementos necesarios para comenzar a construir un conocimiento particular sobre ambos objetos, mucho antes de que los niños asistan a la escuela. Así, se encuentra que algunos niños, cuando ingresan a preescolar poseen un conocimiento previo sobre el sistema de escritura: por ejemplo, algunos conocen ya unas cuantas grafías, y las utilizan de manera convencional o no convencional, mientras que otros ya descubrieron el principio alfabético del sistema. También es posible encontrarse a otros niños que no han reflexionado aún sobre este objeto de conocimiento. Estas manifestaciones las presentan igualmente los niños que, sin tener antecedentes en preescolar, asisten a primer grado de primaria.

Hasta ahora este conocimiento ha sido ignorado por muchos de los maestros, tanto de preescolar como de educación primaria, quienes preocupados por desarrollar el programa de trabajo correspondiente, no tienen la posibilidad de reorientar su intervención pedagógica a partir de las potencialidades y a favor de los logros cognoscitivos de los alumnos.

El maestro de primaria cuenta con una serie de expectativas sobre lo que el docente de preescolar deberá cubrir, las cuales se reducen a la ejercitación de las habilidades psicomotoras que, se supone, deben tener los niños para aprender a leer y a escribir. Por su parte, el docente de primaria concede una porción del tiempo escolar a reforzar en los niños esas habilidades antes de comenzar la enseñanza formal, con la seguridad de que el nivel de maduración estimulado le garantizará un aprendizaje efectivo.

Sin embargo, se observa que los esfuerzos que despliegan los maestros en cada nivel difícilmente responden a las necesidades intelectuales de los niños. Para que se de una adquisición significativa en esta área, se requiere que la actuación docente, tanto del maestro de preescolar como del de primero de primaria, rebase los límites de la prescripción curricular, para identificar las nociones que los alumnos han construido respecto de estos contenidos y actuar en consecuencia, con objeto de dar continuidad a su proceso de aprendizaje escolar.

#### **4.1. El proceso de adquisición del sistema de escritura. (1)**

El proceso de adquisición de la escritura y de la lectura consiste en la elaboración que el niño realiza de una serie de hipótesis que le permiten descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura. Dicho descubrimiento promueve a su vez la elaboración de textos más complejos mediante los cuales puede comunicar mejor sus ideas, sentimientos y vivencias acerca del mundo en el que se desenvuelve cotidianamente, así como una mejor comprensión de lo expresado por otros.

Cabe señalar que la elaboración de las diferentes hipótesis que caracterizan a dicho proceso depende de las posibilidades cognitivas y de las oportunidades que tienen los niños para interactuar con el objeto de conocimiento, interacción que les proporciona una experiencia particular desde la cual orientarán su propio proceso de aprendizaje.

#### **4.2. El sistema de escritura. (2)**

El sistema de escritura es un sistema de representaciones de estructuras y significados de la lengua. En el contexto de la comunicación, el sistema de escritura tiene una función eminentemente social. Es un objeto cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad. Éstos comunican por escrito sus ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo con su particular concepción de la vida y del mundo en que se desenvuelven.

Las posibilidades de uso del sistema de escritura, en los términos descritos anteriormente, dependen en gran medida del conocimiento que se tenga de las características y reglas que lo constituyen, para representar en forma gráfica las expresiones lingüísticas. Estas características son: conjunto de grafías convencionales, o sea, el alfabeto, direccionalidad, valor sonoro convencional, segmentación, ortografía, puntuación y peculiaridades de estilo. Durante el proceso de construcción de este sistema los niños establecen una estrecha articulación con la competencia lingüística que posee todo sujeto hablante de una lengua.

Tanto al escribir como al leer, los niños activan dicha competencia respecto de los elementos y reglas que rigen al sistema de lengua, que habrán de representar cuando realicen actos de escritura y que tendrán que comprender al realizar actos de lectura, de textos escritos por ellos mismos o por otros, en diferentes situaciones de comunicación.

En este sentido, se puede identificar en el niño el establecimiento gradual de una relación entre el sistema de lengua y el sistema de escritura, producto de diferentes niveles de reflexión metalingüística, tales como el semántico, el fonológico y el sintáctico.

### **4.3. Actividades relacionadas con el sistema de escritura. (3)**

#### *Lectura de cuentos.*

Estas actividades pretenden mostrar a los niños que la lectura puede ser una actividad agradable y entretenida; es decir, que también se lee por el placer de leer y no sólo para aprender, estudiar o pasar el año.

Es importante que el maestro estimule a los alumnos para que escojan cuentos u otros materiales de lectura que les interesen, ya sea de los que hay en la biblioteca o los que traigan de sus casas, para que traten de leerlos ayudándose unos a otros.

En esta actividad es conveniente que los niños se agrupen como ellos prefieran y se acomoden como más les guste: en parejas, grupos de tres o cuatro, sentados en el suelo, etc. No importa si se agrupan niños con conceptualizaciones muy distintas, pues los niños más avanzados, sin darse cuenta, harán hasta cierto punto las veces de "maestros" o adultos lectores con los niños menos avanzados.

Una actividad útil y atractiva para los niños, que el maestro debe proponer durante todo el año, es dibujar y escribir un cuento. Puede hacerse con un cuento que cada uno conozca o invente, o bien a partir de alguno que el profesor lea previamente al grupo.

#### *Modificación de cuentos.*

El maestro lee un cuento a los niños y éstos participan en la construcción de la trama, el profesor procura que en ocasiones completen frases en las que falte, a veces un sustantivo, un verbo, un sujeto o un predicado. El maestro va anotando en el pizarrón lo que los niños sugieren. Cuando el cuento se ha terminado, el profesor lo lee tal y como haya quedado con las modificaciones hechas por los niños, y posteriormente lee el cuento en la versión original para que ellos lo comparen.

Esta actividad puede concluir con la representación improvisada de los niños dentro del salón de clases y con el material disponible en el aula.

#### *Los álbumes.*

El trabajo con álbumes permite que los niños:

- Usen la escritura como medio de expresión.
- Sean creadores de sus propios libros.
- Consideren que sus trabajos son apreciados y útiles como material de lectura.

Los álbumes son colecciones de trabajos sobre temas específicos que hayan despertado el interés de los niños. En ellos se incluyen dibujos, recortes de revistas o periódicos o escrituras.

Los álbumes pueden ser de tres tipos:

- El niño junta material sobre un tema que le interesa, lo pega en las hojas y la escritura que considere conveniente. En lo posible, el maestro le proporciona material para recortar: revistas, estampas, periódico, etc. El niño además pone un título a su trabajo y su nombre en la portada. Cuando el trabajo está terminado, su autor enseña el álbum al grupo y platica sobre su contenido y deja su material para que pueda ser visto por todos.
- El maestro propone realizar un álbum sobre un tema tratado en clase, o sobre un cuento que haya resultado interesante para los niños. Explica que en el álbum tiene que estar todo lo que saben del tema. Propicia la discusión sobre los aspectos que deben ser considerados, estimula a los niños a que se pongan de acuerdo sobre el trabajo específico que hará cada uno y les facilita el material que necesiten.

Cuando finalizan la actividad, el maestro los ayuda a hacer una carpeta que contenga todas las hojas individuales y pide a los alumnos que piensen un título para el álbum, favoreciendo el intercambio de opiniones y sugiere escoger el título que más le guste a la mayoría.

Deciden quién lo va a escribir, el profesor propone que lo hagan con lápiz para que sea posible borrar, quién o quiénes van a enseñar y explicar a todo el grupo el contenido del álbum.

- El maestro forma álbumes con trabajos de todos los niños sobre un mismo tema, les sugiere que acompañen sus dibujos de texto y que pongan sus nombres en las hojas para después saber quién hizo cada uno.

Piensen el título para el álbum y discuten la escritura del mismo, el profesor estimula a los niños a que intercambien opiniones y da la suya cuando ellos la solicitan. Cuando el álbum está terminado, el maestro lo deja delante del grupo y aprovecha la situación para que los niños interpreten los textos.

Por último se procede a la realización de preguntas, por ejemplo, ¿Este trabajo quién lo hizo?, ¿Dónde está escrito el nombre de Luis?, ¿Cómo saben que ahí dice Luis?, ¿Dónde hay otras cosas escritas en este trabajo?, ¿Qué dirá ahí?. Después de que los niños opinen, el maestro pide al autor del trabajo que lo lea a sus compañeros.

Cada quince días, aproximadamente, el maestro con todo el grupo, revisa el álbum. Dice, por ejemplo: ¿Se acuerdan de cuando fuimos de visita a la imprenta?, ¿Qué vimos?, ¿Por qué no miramos el álbum "La imprenta" para acordarnos de todo lo que hicimos en ese paseo?. Hojean el álbum, ven en detalle algunos trabajos, interpretan textos y discuten la escritura de algunas palabras.

### *Periódico mural.*

Estas actividades promueven la creatividad y conducen a los niños a valorar el resultado de la cooperación que surge del trabajo en equipo. Les permite descubrir que la lengua escrita sirve para comunicarse con los demás.

Se elige un tema sobre el que se elaborarán textos y se ilustrará con dibujos, recortes, etc. Pueden incluirse además chistes, dibujos cómicos y otros elementos gráficos. Cada equipo se pone de acuerdo acerca de qué parte del tema va a desarrollar y decide el trabajo que va a efectuar cada uno de sus miembros.

Cuando los trabajos de los diferentes equipos se han terminado, se agrupan para formar el periódico mural. El maestro explica que el periódico tiene como finalidad dar a conocer al resto de la escuela lo que ellos saben o han hecho. Esta actividad puede utilizarse como cierre de una semana de trabajo, en la que el maestro observa los avances que en escritura han realizado los niños.

### *Las conferencias.*

Esta actividad favorece la expresión oral, la escritura y contribuye, además, a valorar la importancia de la colaboración y del trabajo en común.

Los miembros de cada equipo se organizan para trabajar sobre algún tema que ellos eligen o el maestro propone: unos hacen entrevistas, otros dibujan o buscan recortes, los demás investigan sobre el tema.

Una vez completado el trabajo, uno o varios miembros del equipo, según lo hayan acordado, da la conferencia al resto del grupo. La actividad puede organizarse también en forma colectiva. El grupo decide qué tarea determinada le corresponde a cada equipo: dibujar, escribir, hacer entrevistas, y quién o quiénes harán la exposición al grupo.

Lo importante es que cada uno participe en la medida que pueda: dibujando, escribiendo, investigando o exponiendo.

### *Construcción de oraciones.*

Al intentar la construcción de oraciones, utilizando palabras que los niños puedan leer, se estimula la reflexión sobre aspectos sintácticos de la lengua y su representación escrita. El maestro propone formar oraciones con las tarjetas que cada uno tiene en la colección de palabras que ha hecho. Dice, por ejemplo: cada quien va a formar oraciones que se puedan decir con las palabras que tienen en su tarjetero. No se vale usar una sola tarjeta, tienen que decir cosas como por ejemplo: "Carmen cose" o "Mamá toma leche", pero no vale poner "leche" o "mamá" solitas. Si les hace falta alguna palabra que no tienen, la pueden escribir.

Posteriormente, cada niño lee a sus compañeros las oraciones que haya logrado construir; pueden también formar oraciones con palabras recortadas de periódicos o revistas y leerlas al resto del grupo.

#### *Complementación de oraciones.*

Se pretende que los niños reflexionen acerca del habla y establezcan una relación entre ésta y la escritura. El maestro dice oraciones incompletas y los niños las completan en forma oral; por ejemplo, omite el objeto de la oración y dice:

Luis abre la ...  
Pablo mira la ...

Papá arregla la ...  
Carolina lava la ...

En todos los casos estimula a los niños para que propongan diferentes complementos, escribe en el pizarrón las oraciones propuestas.

Por ejemplo:

Papá arregla la casa.  
Papá arregla la mesa.  
Papá arregla la silla.

Aprovecha la actividad para analizar las partes escritas en esas oraciones: ¿Dónde dirá papá?, ¿Y acá que dice?. Es conveniente, además, que el maestro proponga algunas oraciones similares, en las que varíe solamente el artículo del objeto directo.

Por ejemplo:

María come una ...  
María come un ...

María come los ...  
María come ese...

En otras ocasiones el maestro puede omitir el sujeto. Por ejemplo: lee un cuento y luego explica: no lo voy a contar completo, ustedes tienen que decir qué falta. Hace un relato omitiendo los sujetos. Así, después de leer "los tres osos", lo cuenta; cuando dice algo referente a la niña del cuento: "Había una vez una ...", los alumnos pueden proponer lo que falta: "niña" o "niña llamada Ricitos de Oro". Del mismo modo al referirse al oso: "En eso llegó ...", pueden sugerir: "el papá oso", "el oso grande", "mamá osa".

El maestro procura que los sujetos omitidos en el relato se encuentren en diferentes partes de la oración: al principio, en medio o final de ella y termina por escribir algunas de esas oraciones en el pizarrón y procede a analizarlas.

Este ejercicio también se puede hacer omitiendo el predicado o los verbos.

### *Presencia y participación en actos de la lectura.*

Por medio de estas actividades los niños observan:

- Los usos múltiples de la lengua escrita.
- Los distintos tipos de lenguaje.
- La dirección de la lectura.

Durante el año escolar, el maestro frecuentemente lee a los niños:

- Cuentos, periódicos y revistas, de los que seleccionan temas de interés para los alumnos y que no sean demasiado extensos.
- Libros relacionados con distintos temas vistos en clase. Por ejemplo, después de haber hablado de la independencia de México, lee a los niños la biografía de Hidalgo.
- El significado de una palabra que se busca en el diccionario.
- Las indicaciones de una receta médica o de alguna medicina que va a tomar un compañero.
- Cartas y telegramas.
- Textos varios como folletos o volantes de propaganda.

Al realizar este tipo de experiencias, el maestro procura poner especial cuidado en que los niños observen como se lee; para ello es importante que se coloque en un lugar visible para todos y cerca de ellos, a fin de que observen dónde va leyendo. Además es conveniente que en ocasiones el maestro, mientras lee, señale en el texto la dirección de la lectura.

Y se pueden seguir mencionando una serie de variadas actividades que ayudaran a la estimulación y desarrollo de la escritura del niño en la edad preescolar, trayendo en consecuencia, una buena asimilación que se verá reflejada en la correcta escritura y lectura de su vocabulario, el cual se irá haciendo cada vez más extenso y variado. Sin olvidar, que sin duda alguna, los logros alcanzados se observarán en el desempeño académico de los años escolares posteriores.

Ahora mencionaré algo sobre mi propia experiencia; dentro del trabajo, que en muchas ocasiones, me ha tocado realizar: "La enseñanza de la lectura y la escritura".

El lugar donde trabajo es un Club de Apoyo Escolar, particular, en donde no llevo un programa escolarizado para la realización de dichas actividades.

El libro que uso para la enseñanza de la lecto-escritura es Mi Libro Mágico, el cual contiene un método ecléctico de lectura y escritura que incluye script y cursiva. Camen Espinosa Elenes de Álvarez autora de este libro le da el nombre de Método Ecléctico porque reúne varios métodos, tomando lo bueno de cada uno de ellos.

Se lleva un sistema de calcado para enseñar a leer escribiendo con varios ejercicios para fijar en la mente del niño la ortografía y la caligrafía de las palabras. Según la autora y a mi juicio, se puede lograr mayor rapidez en dicha enseñanza, bases firmes en los conocimientos que gradualmente van adquiriendo los alumnos, mayor atención basada en el interés, coordinación en los movimientos musculares y memoria visual.

Además, de todo lo anteriormente mencionado, se puede llegar a lograr sorprendentes resultados referentes a la caligrafía y al desarrollo de los conocimientos ortográficos: los alumnos ejercitan continuamente su memoria visual y los movimientos musculares.

“El uso de este libro ayuda a que los alumnos adquieran, antes que por la información auditiva y visual, por el mecanismo mental de los movimientos musculares; luego, coordinando con la vista la atención en los ejercicios del calcado y con el oído en el dictado.

El método de calcado busca entregar al alumno una serie de estímulos que logren la asociación mnemotécnica del sonido de la letra con su correspondiente ilustración. Es importante asociar cada letra con una imagen muy cercana y asimilable para el niño, con la cual adquirirá una mayor retención de ésta”. (4)

Por ejemplo, después de hacer una serie de ejercicios caligráficos preparatorios para el correcto trazado de cada letra, asociamos cada vocal o consonante con algo cercano a la vida cotidiana del niño, no sin dejar visualizar una imagen de dicha palabra, con la inicial de cada letra que se esté enseñando en el momento.

- A-a de avión, árbol, ala, etc.
- E-e de elefante, escoba, estrella, etc.
- I-i de iglú, indio, iguana, etc.
- O-o de oso, ojo, oído, etc.
- U-u de uña, uvas, etc.
- M-m de mamá.
- P-p de papá
- S-s de sopa, sol, etc.

Y así sucesivamente.

Siempre es importante desde el inicio, que al dar a conocer una letra se pronuncie por su sonido y después por su nombre y en el caso de las vocales, no agregarles al inicio el artículo “la”; ya que será básica la primera pronunciación de cada letra para el alumno ya que es como la aprenderá, pronunciará y escribirá.



## REFLEXIÓN

A manera de reflexión considero, que sin duda alguna, hay una gran variedad de métodos para la enseñanza de la lecto-escritura; yo en lo particular hablo del método que he llevado a la práctica, el fonético, y no porque sea tal vez el mejor, sino porque me ha dado buenos resultados y es el que mejor conozco.

Sin embargo, también me he encontrado con algunos inconvenientes que hacen que dicho aprendizaje se vea afectado por determinado tiempo, retrasando así la efectividad del método. Dentro de los problemas que puede presentar un alumno que se encuentre en el proceso de la enseñanza de la lectura y la escritura se encuentran:

- Dificultad en el reconocimiento y diferenciación de los sonidos; fragmentación de palabras en grupos silábicos y en sonidos dentro de la lectura.
- Tiene que ver mucho la forma de hablar del niño; ya sea por el nivel social en el que se desenvuelve o su habla "graciosa" o infantilizada que presente entre los cuatro y cinco años, y que no sean corregidos a tiempo; ya que el pequeño seguirá en la creencia de una correcta pronunciación.
- Es de gran importancia que el niño articule y distinga todas las letras, ya que la mayoría presenta cierta dificultad al pronunciar las letras "z, f, s, l y r" ; y en consecuencia son utilizadas erróneamente.
- Frecuentemente caen en la omisión y cambios de lugar de sonidos o sílabas en una palabra.
- Este método requiere del niño una gran capacidad de atención y memoria, al irse acordando una a una de las letras aprendidas, que, en caso de mantenerse con esa actividad largo tiempo, puede resultar agotador.

A base de ejercicios de repetición, el niño irá logrando enlazar las letras que vaya leyendo. Al unirse entre sí se irá produciendo un proceso de síntesis (las letras leídas una a una, repentinamente al juntarse, crearán una palabra con sentido).

"Si el niño ha desarrollado una suficiente comprensión del lenguaje, la asociación que ha establecido entre ese conjunto de letras y el significado descubierto le permitirán percibir con mayor facilidad y soltura la próxima vez que vuelva a ver el mismo grupo de letras y no necesitará utilizar de nuevo el agotador y poco estimulante proceso de ir descifrándolas una a una" (5)

Es, pues, muy importante que, al iniciarse en este aprendizaje, el niño posea un bagaje suficiente de vocabulario comprensivo y que sea estimulado a lo largo de todo el preescolar e inicios de primero de primaria.

### Referencias

1. Margarita Gómez Palacios. *El niño y sus primeros años en la escuela*. México, SEP, 1996. p. 83
2. *Ibidem*. p. 84
3. *Ibidem*. p. 66
4. Carmen Espinosa Elenes de Álvarez. *Mi Libro Mágico*. México, 1998. p. 5
5. José Luis Pardo. *Pequeña guía para la detección precoz de niños con dificultades de aprendizaje*. En *Distexia y dificultades de aprendizaje*. Madrid, Ciencias de la educación preescolar y especial, 1994. p. 142

## CONCLUSIONES

Al terminar el desarrollo de esta tesina titulada "Desarrollo de la lectura y la escritura en el niño preescolar" puedo concluir que el niño en edad preescolar puede obtener satisfactoriamente la adquisición de la lecto-escritura sin ningún problema siempre y cuando el niño presente un grado de madurez adecuado que le permita desarrollarse sin problemas, como nos lo indica Piaget; ya que el pequeño atraviesa por ciertas etapas evolutivas que lo harán desarrollarse tanto física como mentalmente.

También es de gran importancia el desarrollo del lenguaje del cual hace hincapié Vigotsky, ya que si éste no es adecuado las consecuencias se verán reflejadas en el desarrollo de la lecto-escritura, porque el niño se encontrará con problemas de pronunciación, de identificación de letras y por lo tanto su desarrollo lector se verá afectado severamente.

No se debe olvidar en esta parte la gran importancia que presenta el adulto al enseñar un lenguaje al niño; la responsabilidad y participación del adulto es ayudar a comprenderlo y ejercitarlo, y darle lo necesario para que al llegar su momento el niño forme sus propias estructuras.

Otro factor importante es la estimulación sensorio-motriz por la que atraviesa el niño a edad temprana para la adquisición de la lecto-escritura, la cual le ayudará a asimilar con mayor eficacia su lenguaje, coordinación motora, memoria y en términos generales el ir adquiriendo conceptos.

Considero y he podido comprobar que los niños que se encuentran en su edad cronológica y mental que señalan algunos autores, propias para la adquisición de la lectura y la escritura se reflejan en su cociente intelectual, lo cual facilita la asimilación de sus conocimientos y su aprovechamiento escolar.

También he notado que todos aquellos niños que inician su educación preescolar en una escuela particular, desarrollan satisfactoriamente todas sus capacidades para la adquisición de la lectura y la escritura; esto es principalmente, por el tipo de plan de estudios que manejan las escuelas tanto particular como la de gobierno; ya que la educación que se da en una escuela pública es más propicia para que el niño desarrolle al máximo su coordinación motriz, su memoria, su imitación, su imagen mental, su dibujo y su juego; y no es hasta la educación primaria cuando empiezan a obtener las primeras nociones de lecto-escritura.

En una escuela particular además de desarrollar todas las habilidades mencionadas anteriormente van compaginando la escritura y la lectura a tal grado que cuando el niño llega a primer año de primaria, de una escuela particular, no presentará problema alguno en la adquisición de sus conocimientos y proseguirá así a lo largo de su avance académico.

Sin embargo, cuando un niño ha iniciado su pre-primaria en escuela particular y al ingresar a primer año de primaria lo hace a una escuela de gobierno puede caer en dos vertientes; una es que el pequeño sea el mejor de la clase, aquel que entiende fácilmente los temas y problemas que le son explicados y no presente inconveniente alguno. Y la otra es que presente un retraso en su rendimiento escolar al caer en el aburrimiento mientras enseñan a sus compañeros lo que él ya sabe y por lo tanto poco a poco se vaya atrasando en sus actividades escolares.

Y por último, es de gran importancia que el niño que ingresa a segundo año de primaria ya sepa leer y escribir adecuadamente, de lo contrario, al ir adquiriendo más y complejos conocimientos caerá en un retraso académico al no entender y asimilar todos los conocimientos que le son presentados.

Por tal motivo, concluyo con mencionar nuevamente la importancia de la enseñanza de la lecto-escritura en la edad preescolar, ya que ésta será más eficaz en los años posteriores de estudio y de supervivencia de cada individuo.

## BIBLIOGRAFÍA

AJURIAGUERRA, J. (1973). *La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus problemas*. Barcelona: Laia.

ALLENDE, Carmen. (1994). *Identificación temprana de dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura*. En *Dislexia y dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.

BARBOSA HELDT, A. (1971). *Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. México: Pax-México.

CLAIBORNE, R. (1989). *El nacimiento de la escritura*. México: Ediciones Culturales Internacionales.

ESPINOSA ELENES DE ÁLVAREZ, C. (1992). *Mi Libro Mágico*. México: Nori.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. (1986) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. España: Siglo XXI

FILHO, L. (1960). *Tests ABC*. Argentina: Kapelusz.

GESELL, A. (1980). *El niño de uno a cinco años*. Buenos Aires: Paidós.

GÓMEZ PALACIO, M. (1996). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.

PARDO, José Luis. (1994). *Pequeña guía para la detección precoz de niños con dificultades de aprendizaje*. En *Dislexia y dificultades de aprendizaje*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.

PIAGET, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.

PIAGET, J. (1994). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Grijalbo.

SENNER, W. (compilador). (1998). *Los orígenes de la escritura*. México: Siglo XXI.

VIGOTSKY, L.S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. México: Morata.

VIGOTSKY, L.S. (1973). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La pleyade.