

8
seg



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales
" ARAGON "

" EL PROCESO DE ADQUISICION DE LA LENGUA
ESCRITA EN EL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR "

T E S I S

Que para obtener el título de
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
p r e s e n t a

MARIA DEL CARMEN GONZALEZ NUÑEZ

San Juan de Aragón, Edo. de México

1988

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO 1	
¿Qué es lectura y escritura?	10
CAPITULO 2	
El conocimiento del niño sobre el sistema de escritura.	23
CAPITULO 3	
Proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño.	33
A. Area de lectura.	38
B. Predicción del contenido del texto.	44
C. Relación entre letras y números.	57.
D. Relación entre letras y signos de puntuación.	61
E. Orientación de la lectura.	63
F. Escritura presentada fuera de contexto.	65
G. Análisis de las partes de una oración escrita.	70
H. Desarrollo de la escritura.	81
I. Escritura del nombre propio.	93
J. Escritura del diminutivo.	101
CAPITULO 4	
Aprendizaje de la escritura dentro del Jardín de Niños.	110
CAPITULO 5	
Análisis de una experiencia.	125
5.1 Descripción general del método utilizado.	125
5.2 Descripción y análisis de las situaciones experimentales.	143
5.3 Presentación de resultados.	175
CAPITULO 6	
Revaloración teórica a partir de la experiencia práctica de la investigación.	249
CONCLUSIONES	266
ANEXO	
Evaluación diagnóstica. Elia Guadalupe.	270
Evaluación terminal. Elia Guadalupe.	279
Evaluación diagnóstica. Roberto Joel.	287
Evaluación terminal. Roberto Joel.	292
Desarrollo de la escritura. Elia Guadalupe.	306
Desarrollo de la escritura. Ernesto.	314

INTRODUCCION

El conocimiento se construye, se hace, no está hecho, objetivamente no existe, es una construcción que hace el hombre a partir de una actividad y "esta actividad son los aspectos o modos diversos de la apropiación humana del mundo" -- (1), es así como "el conocimiento es uno de los modos de apropiación del mundo por el hombre" (2). Pero como el hombre no puede apropiarse de todo el mundo porque no puede poseer todo el conocimiento, lo que hace es apropiarse de pequeñas partes del mundo a través de la construcción de objetos de conocimiento que son de su interés. En este caso, se pretende construir un objeto de conocimiento que gira en torno al proceso de adquisición de la escritura que llevan a cabo los niños en temprana edad, el cual está relacionado con el desarrollo cognitivo del niño. Este desarrollo cognitivo podemos conceptualizarlo como "un proceso continuo a través del cual el niño construye lentamente su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de su realidad en estrecha interacción con ella" (3), puesto que es un sujeto que "trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita", ya que "aprende básicamente a través de sus propias -

1. Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. Pág: 40.

2. Ibid. Pág. 41.

3. Arroyo, Margarita y Fobles, Martha. Programa de Educación Preescolar, Libro 1. Pág: 15.

acciones sobre los objetos del mundo, y que construye categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo (...) este sujeto cognoscente está también presente en el aprendizaje de la lengua escrita" (4), y que tratando de comprenderla formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba su propia gramática (que no es simple copia del modelo adulto sino creación original); a manera de ejemplo podemos recordar que los niños de 3-4 años de edad dicen "yo cabo" en lugar de "yo quepo", y esto no es un error sino que el "niño busca en la lengua una regularidad y una coherencia que haría de ella un sistema más lógico de lo que es" (5). Pero como diría Bachelard, "el error tiene una función positiva - en la génesis del saber y que la ignorancia no es una especie de laguna o ausencia, sino que tiene una estructura" (6), y esta estructura va formando lo que - "constituyen pre-requisitos necesarios para la obtención de la respuesta correcta", es por ésto que estos errores son "errores constructivos" (7). Es necesario hacer la aclaración de que Bachelard no se refiere a la génesis del saber - en el niño sino a la génesis del conocimiento científico, por lo tanto, los errores en que incurre un investigador se consideran positivos porque es lo que permite "captar la lógica del error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad" (8), pero para que esos errores sean realmente positivos se debe estar en una constante vigilancia epistemológica que permita captarlos como tales y no como accidentes de nuestro proceso de conocimiento.

4. Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Págs. 28 y 29.

5. Ibid. Pág: 23.

6. Bachelard, Gastón. Citado por Bourdieu, Pierre, et. al. El oficio del Sociólogo. Pág: 116.

7. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 24.

8. Bourdieu, P., et. al., op. cit. Pág: 14.

"Un objeto de investigación por más parcial y parcelario que sea no puede ser -- definido y construido sino en función de una problemática teórica, que permite someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados" (9). En este caso, el sustento teórico es lo que ha elaborado Emilia Ferreiro, quien a su vez se basa en el -- epistemólogo y psicólogo Jean Piaget. "La concepción teórica piagetana basada en la actividad del sujeto en interacción, con el objeto de conocimiento aparece también como siendo el punto de partida necesario para cualquier estudio con el niño confrontado con este objeto cultural que constituye la escritura" (10). Pero cabe aclarar que no se hizo en este trabajo, un paralelismo entre las explicaciones piagetanas referentes al proceso de conocimiento del niño, sino que a partir de investigaciones específicas en el campo de la lecto-escritura, se -- intenta explicar el desarrollo evolutivo de la conceptualización del sistema de escritura en el niño desde el punto de vista cognoscitivo. Es importante el -- apoyo en la teoría ya que la podemos considerar "como la representación de lo -- real, como un conocimiento aproximado, y es a través de ella que este real es -- explicado e incluso percibido" (11), es decir, que a partir del sustento teórico elaborado por Emilia Ferreiro básicamente, podemos comprender el proceso de adquisición de la lecto-escritura en el niño, ya que nos explica que es lo que sucede en el pensamiento del niño cuando está conceptualizando el lenguaje escrito. Es de esta manera que se está delimitando este objeto de investigación, podemos decir que este trabajo "está destinado exclusivamente a emprender la investigación, a determinar a la cosa que ha de estudiarse" (12), por lo tanto, --

9. *Ibid.*, Pág: 54.

10. Ferreiro, E. y Teberosky, A. *op. cit.* Pág: 11.

11. Limcoiro Cardoso, M. La construcción de conocimientos. Pág: 45.

12. Bourdieu, P., et. al., *op. cit.* Pág: 135.

pueden encontrarse aún errores que, en la medida en que se vayan identificando - serán constructivos y positivos.

Podríamos empezar a introducirnos en la problemática que nos ocupa diciendo que las categorías o conceptos-clave de un conocimiento ya organizado no deben ser - "considerados como puntos de llegada de la investigación, sino como verdaderos - puntos de partida. Porque solamente a partir de ellos es que el material empíri - co recogido pueda de hecho tener significado" (13). En este modo partiremos de la categoría o concepto-clave de este trabajo, que es el proceso mediante el - - cual el niño aprende a leer y escribir, o lo que es lo mismo y más sintético: -- proceso de adquisición de la lecto-escritura; que lo podemos conceptualizar como el "camino que el niño debe recorrer para comprender las características, el va - lor y la función de la escritura desde que ésta se constituye en objeto de su -- atención" (14), situación que ocurre generalmente "hacia los 4 años [cuando] los niños hacen espontáneamente preguntas del tipo '¿cómo se escribe?' o '¿qué di - ce?', al mismo tiempo que solicitan al adulto la lectura de cuentos y revistas" (15). Una vez considerada esta categoría será necesario retomar otros conceptos que la expliquen mejor, es decir, que permitan una mayor aproximación a la reali - dad, siendo esto lo que se hará a lo largo de la exposición de este trabajo.

"Cuando se analiza la literatura sobre el aprendizaje de la lengua escrita encon - tramos, básicamente, dos tipos de trabajos: los dedicados a propagandizar tal o cual metodología como siendo la solución a todos los problemas, y los trabajos - dedicados a establecer la lista de capacidades o aptitudes involucradas en este

13. Limoeiro, M. op. cit. Pág: 11.

14. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 13.

15. Ibid. Pág: 44. En este trabajo la espontaneidad se entenderá en el sentido - de una acción voluntaria y autoiniciada.

aprendizaje" (16), estas capacidades o aptitudes son entre otras cosas la discriminación auditiva y visual, lateralización espacial, coordinación visomotriz, buena articulación, etc., y al conjunto de todas ellas se le denomina madurez para la lecto-escritura, y si todo esto anda bien, el aprendizaje de la lecto-escritura también andará bien. Pero desde el punto de vista de E. Ferreiro, este listado de aptitudes no da cuenta de la complejidad del aprendizaje, puesto que quienes apoyan estas teorías no consideran al "sujeto cognoscente como un sujeto que busca adquirir conocimiento" (17), lo que implica "poner en el centro del proceso al sujeto de aprendizaje, y no al que supuestamente, conduce este aprendizaje" (18), ya sea el método o quien lo aplica; de esta manera no se puede aceptar que los éxitos en el aprendizaje sean atribuidos al método, el cual "puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje" (19), por lo tanto, - el punto de partida del aprendizaje es el sujeto mismo, puesto que "el proceso de conocer ocurre desde el inicio en el cerebro de quien conoce" (20).

El enfoque piagetano, o bien psicogenético, "concibe la relación que se establece entre el niño que aprende y lo que aprende como una dinámica bidireccional. Para que un estímulo actúe como tal sobre un individuo, es necesario que éste - también actúe sobre el estímulo, se acomode a él y lo asimile a sus conocimientos o esquemas anteriores" (21). Conceptualizando a estos esquemas como "la estructura y la organización [mental] de las acciones tales como se transfieren o generalizan con motivo de la repetición en circunstancias iguales o análogas"-- (22).

16. Ibid. Pág: 27.

17. Ibid. Pág: 28.

18. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 30.

19. Ibid. Pág: 32.

20. Limcoiro, M. op. cit. Pág: 60.

21. Arroyo, M. y Fobles, H. op. cit. Pág: 14.

22. Piaget, Jean e Inhelder, Barbel. Psicología del niño. Pág: 20.

En la interacción sujeto-objeto se ponen en juego dos mecanismos:

- De asimilación o acción del niño sobre el objeto en el proceso de incorporarlo a sus conocimientos anteriores.
- Y de acomodación, es decir, la modificación que sufre el niño en sus estructuras de conocimiento o esquemas anteriores en función del objeto o acción del objeto sobre el niño (23).

Estos mecanismos son acciones mentales que operan en la estructuración progresiva del conocimiento, de esta manera, lo importante en el proceso de conocimiento es "la estructura de conocimientos previos en la cual el estímulo pueda ser asimilado" (24) pudiéndole llamar entonces como esquema de asimilación, es decir, "el sujeto no se hace sensible a los estímulos sino en la medida en que -- son asimilables a las estructuras ya construídas [o esquemas de asimilación] -- que modificarán y enriquecerán en función de las nuevas asimilaciones" (25), por ejemplo, un libro de cuentos no constituye un estímulo de lectura para un niño de 6 meses de edad, puesto que aún no construye los esquemas de asimilación necesarios para la comprensión de dicho estímulo y aceptarlo como tal.

Cabe aclarar que esta investigación es algo que no se considera como un conocimiento acabado, pues puede seguirse construyendo, pero no por ello no ayuda a percibir y a explicar la realidad de manera aproximada (como todo conocimiento) puesto que de alguna manera es representación de lo real. Se debe indicar que todo lo que aquí se trata de explicar con respecto al proceso de conceptualización de la lecto-escritura está ubicado dentro del contexto de educación prees-

23. Cf. con Arroyo, M. y Robles, M. op. cit. Pág: 14.

24. Ibid. Pág: 14.

25. Piaget, J. e Inhelder, B. op. cit. Pág: 17.

colar, debido a que en esta investigación se realizó un trabajo de tipo práctico con alumnos que se encontraban cursando el tercer nivel de dicha educación, consistiendo éste en una participación activa por parte del niño en actos de lectura y escritura propiciando así el avance en su proceso de conceptualización, lo cual se pudo probar con una evaluación diagnóstica y otra terminal.

Ahora bien, se ha introducido ya al lector a lo que constituye esta investigación pero es importante explicitar el objetivo general que guió a la misma:

- Explicar el proceso de conceptualización de la lecto-escritura en el niño preescolar.

Este objetivo se logró gracias al cumplimiento de otros dos objetivos particulares:

- Lograr una aproximación teórica al problema de la adquisición de la lecto-escritura en el niño.
- Establecer situaciones experimentales que propicien el avance en el proceso de conceptualización de la lecto-escritura en el niño preescolar.

El primero de estos objetivos particulares se logró con la construcción de un marco teórico profundo y detallado sobre el proceso de conceptualización de la lecto-escritura, lo cual ayudó al logro del segundo objetivo, puesto que dicho marco teórico dió elementos necesarios y suficientes para la planeación y realización de las situaciones experimentales. Y así, con esta conjunción teórico-práctica se pudo llegar al objetivo general que es el de la explicación.

Es importante aclarar que el segundo objetivo particular tenía una doble intención, es decir, un objetivo subyacente, pero no menos importante, y es el siguiente:

- Poner a prueba en el terreno de la práctica a una teoría en torno al aprendizaje de la lecto-escritura, que toma al sujeto como una entidad cuya relación con el objeto de conocimiento se da de manera dialéctica.

Así, el logro de estos objetivos buscaban a su vez la resolución de un problema - en especial:

¿De qué forma interviene en el proceso de conceptualización de la lengua escrita en el niño preescolar el hecho de que participe en actos de lectura y escritura?

La solución de este problema puede tener utilidad para las personas interesadas - en la escritura ya que proporciona una teoría explicativa de los procesos de la - adquisición de la lengua escrita en el niño, para que de esta manera se puedan -- considerar los fracasos iniciales y actuar en consecuencia.

Para iniciar el abordaje del problema, en el capítulo uno se presentan las concepciones más generalizadas acerca de la lectura y la escritura, en contraposición a la concepción psicolingüística que considera estas actividades como procesos, punto de vista que será sostenido en esta investigación.

En el capítulo dos se expone de manera general, el conocimiento que tiene el niño acerca de nuestro sistema de escritura antes de ingresar a la escuela primaria y se le "enseñe" a leer y escribir.

El capítulo tres presenta en forma detallada la complejidad del proceso que sigue el niño preescolar para comprender las características básicas del lenguaje escrito.

En el capítulo cuatro se plantea el abordaje de la lengua escrita dentro del Jardín de Niños, lo cual tiene como fin eliminar un poco las diferencias cognitivas, provocadas por las diferencias en oportunidades de acceso a materiales escri

tos, lo cual podría reducir las posibilidades de "problemas de aprendizaje" en el primer grado de educación primaria.

En el capítulo cinco se presenta el análisis de la experiencia práctica en la que se llevaron a cabo las situaciones experimentales que buscan propiciar el avance en el proceso del niño. Se expone de manera general el método utilizado; se explicitan también las actividades realizadas en las sesiones de aprendizaje, — así como los resultados que se obtuvieron.

En el capítulo seis se establece la relación teórico-práctica, constatando así los resultados obtenidos, y al mismo tiempo proporciona una idea más integrada de la investigación.

Finalmente se exponen las conclusiones a que dieron lugar los capítulos anteriores.

CAPITULO 1

¿QUE ES LA LECTURA Y LA ESCRITURA?

Dado que el objeto de estudio de esta investigación es el proceso de conceptualización por el que pasa el niño para llegar a comprender nuestro sistema de escritura, es necesario plantear lo que se va a entender en este trabajo como lectura y escritura.

Es muy común pensar que cuando hablamos de lectura y escritura, todos tenemos el mismo concepto al respecto, pero no es así. Existe una variedad de opiniones acerca de estas dos actividades tan comunes para nosotros; sin embargo, no serán retomadas para efectos de esta investigación, todas esas opiniones, sino las más generalizadas, por tanto, no se tratará de unificar criterios, sino de exponer un punto de vista relativamente nuevo, que no conculga con los otros más comunes. Este punto de vista es dado por la psicolingüística (1), y se irá explicando a lo largo de este capítulo.

Así tenemos que en toda sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje que son la oral y la escrita, siendo ambas capaces de lograr comunicación. Lo que las diferencia básicamente son circunstancias de uso; la lengua oral la utilizamos para la comunicación inmediata cara a cara, y la lengua escrita para comunicarnos a través del tiempo y del espacio.

1. La psicolingüística nació como un puente interdisciplinario entre la psicología cognitiva y la lingüística, cuyo propósito es el estudio de la interacción entre pensamiento y lenguaje. Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Pág: 16.

Otra de las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito es que en éste las dos personas en comunicación rara vez están en presencia una de la otra, así el lector deberá construir significado del mensaje sólo a partir del texto en ausencia del autor. Por lo tanto, podemos conceptualizar a la lectura como "un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso" (2).

"Cada forma de lenguaje tiene un proceso productivo y otro receptivo. Hablar y escribir son procesos productivos o expresivos. Leer y escuchar son receptivos. Al utilizar el lenguaje productivamente o receptivamente, tienen lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje", es decir, "hablar, escribir, escuchar y leer son procesos psicolingüísticos" (3), puesto que es el lenguaje donde "se manifiesta con mayor acuosidad la facultad cognitiva. El pensamiento no puede exteriorizarse sino en y por el lenguaje" (4), en cualquier de sus modalidades.

Es importante para el aprendizaje de la lecto-escritura, que el niño entienda "el valor de la lengua escrita como medio de comunicación a distancia, como forma de evitar el olvido, como fuente de información" (5), para que de este modo nazca en él un interés por comunicarse con los demás a través de la len-

2. Un texto tiene sentido o significado que es el que el autor le da, pero como rara vez el lector está en presencia del autor, debe entonces construir ese significado, el cual no es propiedad del texto y la transacción a que se refiere implica precisamente la construcción de ese sentido o significado a partir del texto. Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. op. cit. Pág: 13.
3. Ibid. Pág: 16.
4. Marcos, Patricio. "El diseño de la investigación y la usurpación de la teoría" en Arbuch, L. Metodología de las Ciencias Sociales. Pág: 345.
5. Caneschi, Gigliola y Lerner de Zunino, Pella. "La propuesta didáctica, resultados y perspectivas". Pág: 1.

gua escrita, y así dejar de considerar la escritura como una actividad meramente escolar y obligatoria. Cuando el niño ha comprendido la función de la lengua escrita -de comunicación- se da una actividad espontánea hacia el material escrito, "de curiosidad por desentrañar el mensaje, formulación de hipótesis sobre sus significados y verificación de esas hipótesis" (6).

Como ya dijimos, la lectura es un proceso, el cual se da en todas las lenguas, entonces se puede considerar que existe una manera de construir el sentido del texto y "debe comenzar con un texto en alguna forma gráfica: el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso" (7), lo cual no implica que se dé de manera consciente por parte del lector.

Como la lectura es una interpretación del texto, interviene entonces otro factor importante, que es el conocimiento previo que el lector tenga con respecto al contenido, ya que de éste depende en gran medida "lo que el lector es capaz de aprender a través de la lectura" (8). Es por esto que, aunque diferentes personas lean el mismo texto, su comprensión de éste variará dependiendo del conocimiento previo que tenga cada una de ellas. Este conocimiento previo también interviene en la anticipación del texto que "es un componente esencial en todo acto de lectura" (9), es decir, podemos anticipar el contenido de algún texto de acuerdo a su estructura física, por ejemplo, sabemos que en un diario hay noticias periodísticas, en una revista de deportes, habrá contenidos depor

6. Ibid. Pág: 1.

7. Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. op. cit. Pág: 18.

8. Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. op. cit. Pág: 18.

9. Ferreiro, E., et. al. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. Pág: 34.

tivos, etc., así el niño también puede anticipar que en un libro de cuentos habrá cuentos, aunque aún no sepa leer, pero su experiencia le ha dado los elementos para reconocer un libro de este tipo porque presenta imágenes y partes con texto. Una vez que ya se sabe leer, se puede anticipar el contenido -de manera general- a partir de los títulos o encabezados.

Por lo anterior, podemos decir que no se debe identificar "lectura con descifrado, es decir, con traducción sonora de todos y cada uno de los grafemas" (10), del mismo modo, "La lectura no se basa en la mecanización ni en la habilidad de unir más o menos rápido los sonidos de letras o sílabas; son muchos los factores cognitivos que contribuyen a lograr una lectura eficaz. La lectura efectiva se realiza cuando se es capaz de comprender el contenido de cualquier texto; conocer el sistema alfabético no implica entender el contenido de cualquier texto" (11). Sin embargo, generalmente, "el aprendizaje de la lengua escrita ha sido considerado como el aprendizaje de un código, de transcripción de unidades sonoras (fonemas) en unidades gráficas (letras). Desde esta perspectiva, las unidades de ambos códigos ya están dadas; las letras existen en el ámbito social y sólo se trataría de distinguir unas formas de otras, evitando confusiones (típico problema de discriminación visual); el niño que va a aprender a leer emite fonemas puesto que habla, y ya que emite fonemas al hablar sólo se trataría que aprenda a aislarlos, evitando confusiones (típico problema de discriminación auditiva)" (12). Desde este punto de vista, la adquisición de la lengua escrita se reduce a destrezas perceptivo-motrices y no consideran que la compe-

10. Ibid. Pág: 34.

11. Gómez Palacio, M. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Pág: 74.

12. Ferreiro, E. "La psicogénesis de la lengua escrita y su relación con la evaluación psicopedagógica". Pág: 1.

tencia lingüística del sujeto y su competencia cognitiva son factores determinantes (13) y por lo tanto se toma la escritura como la representación de los sonidos del habla como lo afirma Margarita Nieto: "al leer traducimos las letras en sonidos y al escribir, representamos los sonidos en letras" (14), pero Kenneth Goodman contraponen esta posición diciendo que "los lenguajes escritos no son modos de representación del lenguaje oral; son formas alternativas y paralelas del lenguaje oral en tanto modos de representar significado" (15), es decir, si sólo fuera una conversión, el lenguaje escrito no cumpliría la función de comunicación a través del tiempo y del espacio, que difiere del 'aquí y ahora' que se da en el lenguaje oral, además de que "el lenguaje escrito necesita establecer con palabras aquello que en la lengua oral es posible indicar con gestos (...) la lengua escrita soluciona algunas de sus limitaciones -- por medio de signos de puntuación, interrogación y admiración, que indican determinadas pausas o la presencia de una pregunta o de una exclamación. Sin embargo, esa variedad de signos no hace posible la transmisión de situaciones -- que permite el lenguaje oral por medio de los cambios de voz o de los gestos" (16), por ejemplo, podemos decir 'ahí está el libro que me pediste ayer', con

13. Cuando se habla de competencia lingüística o bien factores lingüísticos no se hace referencia a la buena pronunciación ni a la buena articulación ni al buen uso del idioma español, sino que se hace referencia "al conocimiento adquirido durante el proceso de adquisición del lenguaje y durante nuestra práctica de hablantes". Y cuando se habla de factores cognitivos no se hace referencia al cociente intelectual medido por los test, sino "a los procesos que hacen posible la adquisición del conocimiento por parte de los sujetos humanos que participan en este proceso activo y creadoramente". Ferreiro, E. "Efectos de la privación familiar y social en la educación primaria". Pág: 1.
14. Nieto, Margarita. El niño disléxico. Pág: 6.
15. Kenneth Goodman. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. op. cit. -- Pág: 16.
16. Gómez Palacio, M., et. al., op. cit. Pág: 49 y 50.

gestos e indicaciones el que está dando el mensaje hace que su interlocutor sepa dónde está el libro, cuál libro y cuándo se lo pidió. En cambio, para transmitir ese mismo mensaje, pero en lenguaje escrito debemos especificar más anotando 'el libro de matemáticas que me pediste el martes está sobre la mesa del comedor'. Es claro ver cómo en este caso la escritura no fue la transcripción del lenguaje oral, además de que hay otra diferencia más entre estas dos formas de lenguaje y es que un texto aparece dividido en partes que constituyen las palabras y esta división no corresponde a pausas en el habla, por ejemplo, "se escribe 'mañana iremos al cine', y esa misma oración se dice 'mañana iremos al cine'. Además en este ejemplo es posible advertir cómo, en lengua oral, se elimina la última 'a' de 'mañana'" (17), y así se da en muchos casos. Entonces podemos conceptualizar la escritura como "el resultado de una acción de los aspectos potencialmente representables del lenguaje" (18).

Todas estas exigencias del lenguaje escrito no provienen del lenguaje oral, es decir, si sabemos hablar, no implica que conozcamos las exigencias del lenguaje escrito, es por esto que la comprensión de la escritura "no pueda reducirse al establecimiento de una serie de hábitos por complejos que sean. La competencia lingüística del niño así como sus capacidades cognoscitivas deben intervenir necesariamente" (19). De esta manera, la escritura del niño puede considerarse dentro de una línea evolutiva de la construcción de esta escritura, que nos permita comprender el nivel de conceptualización alcanzado por el niño con respecto a su comprensión del sistema de escritura, pero debemos comprender que el --

17. Gómez Palacio, M., et. al., op. cit. Pág: 51.

18. Ferreiro, E. "Génesis del conocimiento de la representación lingüística en el niño". Pág: 3.

19. Ibid. Pág: 2.

proceso de conceptualización "consiste en abstraer y generalizar impresiones de los sentidos. De este modo, es posible manipular, estudiar, organizar y aislar las propiedades de los objetos. Estas propiedades no pueden aislarse más que por medio -- del pensamiento" (20), de esta manera, el niño a medida que vaya conceptualizando -- la lengua escrita podrá manipular y organizar el sistema de escritura, y aislará -- las características de las letras y sus fonemas correspondientes por medio de su -- pensamiento y llegar a comprender la función de comunicación de la escritura. Por lo tanto, no debemos considerar la escritura del niño en términos de desviaciones -- con respecto al modelo adulto, ya que saber escribir no es solamente ser capaz de -- realizar dictados o copias. Escribir significa ser capaz de usar el sistema de escritura con el fin de comunicación.

El aprendizaje de la escritura no implica aprender "a inventar nuevas letras, sino combinaciones de letras ya dadas" (21), en tanto están dentro de un sistema de reglas convencionales como la linealidad, la orientación de la lectura y el hecho de que se usen ciertas formas gramaticales y no otras (22), pero los niños pueden aprender a leer y escribir sin la intervención de un método que establezca pasos precisos que son impuestos desde fuera del proceso de conocimiento, es decir, no es el método el que crea el aprendizaje en el niño, ya que el "aprendizaje implica un proceso por el cual el niño construye sus conocimientos mediante la observación del mundo circundante, su acción sobre los objetos, la información que recibe del exterior y la reflexión ante los hechos que observa.

20. Goode, W., en Arbuch Linder, Metodología de las ciencias sociales. Pág: 59.

21. Ibid. Pág: 67.

22. "Llamamos linealidad al ordenamiento de las letras en una línea recta -real o imaginaria- en el plano horizontal; y la orientación convencional de la lectura y la escritura es de izquierda a derecha (está claro que este aspecto es diferente del anterior ya que es posible escribir linealmente pero en orientación contraria a la convencional)". Ibid. Pág: 68

En este proceso intervienen la maduración, la experiencia, la transmisión social, y sobre todo la actividad intelectual del propio sujeto" (23). Dentro de este -- proceso de aprendizaje "el conocimiento que el sujeto adquiere del objeto modifica al objeto mismo, y por un efecto casi automático, al sujeto que brinda la interpretación" (24). Podemos afirmar que lo anterior es el equivalente a los conceptos de asimilación y acomodación antes explicados, donde el sujeto y el objeto son transformados en el proceso de conocimiento.

A pesar de las consideraciones que existen sobre el aprendizaje de la lectura y - escritura, en las escuelas primarias generalmente los éxitos en la lecto-escritura se atribuyen al método o a la institución escolar, y los fracasos son atribuidos al niño o a su medio social. Este punto de vista lo comparte Antonio Barbosa Heldt, quien dice que "la falta de experiencia profesional, y el desconocimiento de las técnicas más adecuadas para enseñar a leer y escribir (...) conduce, no pocas veces, a resultados menos que mediocres, al término del año escolar (...) esta es quizá , una de las causas que abultan los índices de reprobación en el primer grado de nuestro sistema escolar en el que de cada cien niños inscritos en -- ese grado, repiten año treinta o treinta y cinco alumnos (...) estas experiencias nos hacen meditar en la importancia que tiene que los maestros de técnicas de enseñanza en las escuelas Normales, dediquen preferente atención al estudio de diversos métodos y procedimientos conocidos en nuestro ambiente educativo, para la enseñanza de la lectura y la escritura" (25). Es evidente que Barbosa se enfoca en el método de enseñanza y omite por completo al niño como sujeto cognoscente y lo ubica como un ser pasivo y receptivo que sin la ayuda del método no podrá sa-

23. Gómez Palacio, M. op. cit. Pág: 39.

24. Marcos Patricio. op. cit. Pág: 347.

25. Barbosa Heldt, Antonio. Cómo han aprendido a leer y escribir los Mexicanos.
Pág: 15.

lir adelante, para él el niño no puede comprender la escritura como un objeto de conocimiento que en realidad es. Con base en lo anterior, siempre que se presenta el problema de la enseñanza de la lectura y la escritura, se plantea como una cuestión metodológica, teniendo entre otros a los métodos fonéticos, visuales, los analítico-sintéticos, los sintético-analíticos, etc. (26). Así el aprendizaje de la lecto-escritura en el primer año escolar, se atribuye a la metodología y no al proceso de aprendizaje del niño.

La problemática metodológica antes mencionada también es considerada por Berta Braslavsky cuando afirma que "la inquietud más aguda desde el punto de vista de la técnica profesional de los maestros primarios ha estado determinada por la decisión entre dos métodos para enseñar a leer en primer grado inferior: el que habitualmente se llama 'fonético' y el tan popularizado método 'global'" (27).

Para resolver esta situación, no se recomienda que se tome en cuenta al niño sino "a las particularidades lingüísticas y sobre todo gráficas de cada idioma.

Actualmente se considera que ellas deben intervenir de manera decisiva en la selección del método, el cual debe adaptarse quizás, a la estructura peculiar de cada lengua" (28).

26. El método fonético consiste en pronunciar cada letra con el sonido que le corresponde, partiendo de sonidos y articulaciones simples a otras más complejas. En los llamados métodos visuales predomina la actividad a base de signos gráficos. En cuanto a la marcha de la enseñanza, los métodos pueden ser analítico-sintéticos o sintético-analíticos ya sea que partan de las palabras o de las letras.
Para ahondar en el aspecto de los métodos de enseñanza de la lecto-escritura, en cuanto a su variedad y manera de aplicación, consultar a Barbosa, op. cit.
27. Braslavsky, Berta. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Pág: 10. Para un conocimiento detallado de ambos métodos consultar la obra citada.
28. Ibid. Pág: 4.

Existe una gran variedad de preferencias en cuanto a los métodos de lectura y/o escritura, cuya diferencia más generalizada es la marcha, es decir, si empiezan a enseñar la letra o la palabra (u oración), y también cual es el tipo de actividad que va a predominar entre la auditiva o la visual.

A este respecto, Laurencio Filho nos dice que antes de iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura, debe haber una madurez por parte del niño que va a aprender, porque "la lectura y escritura se estructuran en comportamiento motores, en actividades de reacción por parte del aprendiz (...) la lectura es recobrar muscularmente, desde la visión de las formas de las palabras, de las frases o las sílabas, hasta la expresión final en lenguaje oral (lectura expresiva), o en lenguaje interior (lectura silenciosa)" (29). Partiendo de lo anterior, Filho nos afirma que "la base para el aprendizaje de la lectura es la capacidad de movimientos finos, delicados, ya sea de los ojos o ya de los órganos de fonación, por un lado; de otro, consiste en la capacidad de condicionarlos - en conductas de lenguaje externo e internos. Estas capacidades no se presentan en el niño sino como resultado de maduración y están sujetas a condiciones neurológicas definidas (...). En relación a la escritura, se añade la capacidad de coordinación de los movimientos de la mano a los de la visión de la forma y a los del lenguaje. Será preciso suponer en el niño la capacidad, ante todo, de copiar figuras simples, de dos dimensiones; después, la capacidad de copiarlas sin inversión. El aprendizaje de la escritura reclama también mayor resistencia a la fatiga, sobre todo las originadas por la inmovilidad del cuerpo, a lo que obligan todos los ejercicios gráficos" (30).

29. Filho, Laurencio. Test ABC. Pág: 41.

30. Filho, L. op. cit. Pág: 52 y 53.

Es claro ver cómo Laurence Filho considera a la lectura y escritura como actividades físicas, sin considerar, en absoluto, la capacidad cognitiva del niño que aprende. Este punto de vista es compartido de una u otra manera por los métodos antes mencionados, siendo que "seguramente el nivel más importante es el de la función cognitiva misma" (31). Con lo anterior no se trata de negar la importancia del método, sino que se quiere resaltar que para la elección del mismo, se debe considerar básicamente, la forma en que el niño concibe y aprende el sistema de escritura. Es menester, pues, que se conozca el proceso de conceptualización de la lengua escrita por el cual pasa el niño (32).

El conocimiento de dicho proceso por parte del maestro, permite saber qué es lo que el niño piensa con respecto al sistema de escritura, a qué problemas se enfrenta y cómo los resuelve; en resumen, es posible conocer el punto de vista -- del niño; proporcionado por el niño mismo, y no por el adulto que cree saber -- lo que el niño piensa, es decir, para la elección de los métodos, el maestro su pone cómo sería más fácil que el niño aprendiera la lengua escrita, y lo elige así de acuerdo a su punto de vista, sin considerar el del niño. No se trata de preguntarle al niño cuál método elige, sino de conocer su proceso de conceptualización, y en base a esto elaborar un método que responda a las hipótesis que el niño se plantea. Se habla de elaborar un nuevo método porque las investigaciones al respecto están aún en proceso de construcción.

Lo importante de conocer la forma en que concibe el niño la escritura, reside en comprender que a través de este proceso de conceptualización el sujeto forma estructuras cognitivas o esquemas de asimilación que le permitirán acceder

31. Paín, Sara. Programación analítica para la iniciación escolar. Pág: 13.

32. Este proceso de conceptualización se explicará más adelante, en el capítulo 3.

a otros conocimientos, porque "todo conocimiento o práctica se produce por la aplicación de una estructura, cuyo nivel condiciona el de la adquisición" (33), es decir, de acuerdo a los esquemas de asimilación que haya formado el niño con respecto al sistema de escritura, dependerá si la adquisición de conocimientos nuevos será exitosa o no. Así, "enseñar una temática que supera las posibilidades cognitivas del sujeto es condenarlo al fracaso o bien usar estrategias de aprendizaje que no implican ni la mejor ni la más equilibrada resolución de los problemas, sino la formación de automatismos y hábitos irracionales que desvirtúan la riqueza creativa de la actividad intelectual" (34).

El método que se elabore debe tomar en cuenta al niño y ayudarlo a pasar su proceso de conceptualización, ayudándolo también a franquear los problemas a los que se enfrenta, pero considerando siempre el punto de vista del niño, no el del adulto, de otra manera no se puede esperar realmente un aprendizaje, pero sí se pueden esperar letras bien trazadas, copiados y descifrados tal vez corregidos, etc., pero todo esto sin comprensión por parte del niño. Debemos entonces considerar que si "la relación de aprendizaje es precisamente una relación entre alguien que enseña y alguien que aprende, el fracaso no puede atribuirse solamente a uno de los términos de esa relación. No es solamente el niño quien fracasa, aunque sea él quien deba asumir la mayor parte de las consecuencias. Es el sistema educativo quien ha asumido la responsabilidad de convertirse en la instancia alfabetizadora por excelencia, y debe encontrar los mecanismos adecuados para cumplir con su función. Los métodos de enseñanza no están fijados de una vez por todas. En la medida en que comprendamos mejor el proceso de - -

33. Paín, Sara. op. cit. Pág: 31

34. Paín, Sara. op. cit. Pág: 13.

aprendizaje es posible ir adecuando a ellos los procedimientos de enseñanza" (35).

Lo anterior se relaciona con lo que Bourdieu nos dice con respecto al método. "A la intención que siempre surge de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en objetos de laboratorio, sólo puede oponérsele un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que, subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale - que toda operación, cuán rutinaria y repetida sea, debe pensarse en sí misma y en función del caso particular" (36). Con esto se quiere decir que los maestros deben cuestionar los métodos que usan para enseñar a leer y escribir a fin de que se den cuenta si realmente están propiciando el aprendizaje en los niños o no; esta vigilancia debe ser constante pues el hecho de que dé resultado (el método) en una ocasión, no implica que le dé resultado en otra ocasión, además esta constante vigilancia le servirá para evitar que su quehacer se haga rutinario, lo cual lo hace ciego ante los errores que pudiera estar cometiendo.

Es por esta concepción errónea sobre el aprendizaje de la lecto-escritura que "cuando todo lo evaluamos a partir de la distancia entre lo que el niño produce y lo que es correcto según la norma adulta, sólo vemos defectos, déficits y carencias, pero cuando tratamos de superar nuestro adultocentrismo y adoptar un punto de vista del sujeto en desarrollo, de comprender sus problemas y de apreciar su modo de resolver las dificultades, descubrimos un sujeto inteligente y creativo" (37).

35. Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. Análisis de las perturbaciones..., Fascículo - # 5. Pág. 64.

36. Bourdieu, P. et. al., op. cit. Pág: 16.

37. Ferreiro, E. "La psicogénesis de la lengua..." Pág: 4.

CAPITULO 2

EL CONOCIMIENTO DEL NIÑO
SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA

El niño que vive en un ambiente urbano encuentra cotidianamente múltiples ejemplos de escritura, ya sea en carteles y propaganda de la calle, en la T.V., en los envases de alimentos, en los libros, cuentos, revistas, etc., por lo tanto "es difícil imaginar que esperará tener 6 años y entrar a la escuela primaria - para comenzar a plantearse a sí mismo problemas relativos a la naturaleza, valor y función de este objeto cultural [así] el niño que comienza el aprendizaje formal de la lectura y la escritura no comienza desde cero, sino que lleva consigo, a la escuela un conocimiento previo" (1).

El niño desde muy temprana edad tiende a imitar los modelos del mundo aún cuando su función o intención no sean transmitidos explícitamente, por ejemplo, un niño puede hacer 'como si leyera', reproduciendo los gestos observados en el -- adulto: "mira con atención los dibujos, sostiene el libro de determinada manera, e incluso puede llegar a relatar lo que ve utilizando marcas (de entonación) -- que indican claramente la intención de diferenciar este acto de lectura de otros actos verbales" (2); estos actos no son realizados con cualquier cosa, sino con

1. Ferreiro, E. "Génesis del conocimiento... Pág: 2.

2. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 208.

aquellos que se 'prestan', como un libro con imágenes. Así, no es difícil ver al niño pequeño que aún no sabe leer cómo 'lee' un cuento, es decir, a partir de las imágenes que ve, él 'elabora' el texto, supone lo que está escrito en él; esto se hace evidente cuando la 'lectura' es en voz alta. De este modo podemos decir que el niño aprende y comprende muchas cosas cuando imita, "porque la imitación espontánea no es copia pasiva sino intento de comprender el modelo imitado" (3), así el niño imita el acto de lectura para comprender lo que es en sí mismo el acto de lectura.

Por lo anterior podemos pensar que un niño que se cuestiona todo lo que le rodea, que indaga e investiga, comenzará a preguntarse qué es y cómo se interpreta ese tipo particular de grafías que son diferentes del dibujo y que están -- presentes en la mayor parte de los objetos cotidianos, antes de cumplir 6 años y antes de que la maestra que tiene enfrente le 'enseñe' lo que son las letras.

Esto se da porque el niño no es un sujeto pasivo, sino que es un sujeto cognoscente que se enfrenta a la escritura como objeto de conocimiento (4) e irá -- aprendiendo a leer y escribir de acuerdo a los esquemas de asimilación de que disponga en ese momento. De esta manera, se pasa por un proceso de conceptualización de la escritura que, según las oportunidades culturales (acceso al material escrito) van a determinar su inicio ya sea temprano o tardío pero no el proceso mismo, pues aún el niño que proviene de los sectores de la sociedad -- más desfavorecidos, vive inmerso en una cultura letrada, de esta manera, "la

3. Ibid, Pág: 208.

4. Por objeto de conocimiento se entiende todo aquello que sea susceptible de despertar interés en un sujeto y este interés va a depender del nivel que se haya alcanzado en la estructuración del pensamiento de tal forma que le permita comprenderlo.

escritura es un objeto potencial a atención y de reflexión intelectual" (5).

Es muy frecuente encontrar entre las manos de un niño un libro de cuentos mucho antes de sea capaz de leerlo por sí mismo. "Mirando el libro, hojeándolo, interpretando sus ilustraciones, el niño también tiene oportunidad de observar el texto: la variedad de grafías (en la carátula o portada, fuera y a veces dentro de las imágenes), la distribución de éstas (en espacios en blanco que delimitan columnas, renglones, etc.). Cuando un adulto lee al niño un libro, el niño podrá descubrir la relación entre las imágenes y el texto, la manera de abordarlo (dónde comienza, dónde termina) y la orientación de la lectura" (6), apareciendo también en el libro números cuando menos en la numeración de las páginas, y los signos de puntuación.

Es por lo anterior, que todos los niños de 6 años, cualquiera que sea su origen social, llegan a la escuela con la suposición de que en las letras 'dice' algo y eso que dice está relacionado, o es predecible a partir de las imágenes de un libro (7).

Pero no debemos olvidar que cada sujeto aborda el proceso de comprensión de la escritura de diferentes maneras según sus capacidades cognitivas iniciales, pero en términos generales conducen a la superación de conflictos y a la integración de los esquemas asimiladores. Para aclarar este punto retomaremos lo que Emilia Ferreiro dice al respecto: "un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognoscitivo, es decir, cuando la presen--

5. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 210.

6. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 27.

7. Ferreiro, E. et. al., op. cit. Pág: 39.

cia de un objeto (en el sentido amplio de objeto de conocimiento) no asimilable, fuerza al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable" (8). Entonces para comprender la escritura, el niño debe reinventarla, es decir, las leyes de composición de este objeto, lo cual implica períodos de error, pero - errores constructivos en la medida en que constituyen prerequisites indispensables para la obtención de la respuesta correcta.

Los niños muy pequeños tienen dificultades para distinguir entre dos actividades próximas: leer y escribir, lo cual se ve cuando un niño dice 'se puede leer con tu lápiz, con un lápiz', interpreta leer como sinónimo de escribir, para ellos - las grafías de un texto no tienen una función clara. Sin embargo, el acto de es cribir es privilegiado porque "la acción de escribir da lugar a un resultado - - (marcas sobre el papel) y necesita de un objeto específico (lápiz o equivalente). La actividad de leer es mucho menos clara: si se trata de una lectura sin voz, - puede confundirse con un simple mirar, si se trata de una lectura con voz es pre ciso diferenciar el habla que es producto de leer, de un hablar cotidiano; un ac to de escritura da por resultado una modificación de la superficie utilizada, en cambio un acto de lectura no modifica el texto empleado" (9). Así, el niño va - interpretando el sistema de escritura de diferentes maneras, por medio de hipóte sis, consideradas éstas como creación propia del niño que nadie le ha enseñado, como son: "que una letra basta para poner el nombre de un objeto, o que el nom-- bre de un objeto pequeño va a llevar menos letras que el nombre de uno de mayor

8. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 36.

9. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 29.

tamaño, o bien que, si no hay ninguna imagen presente un texto debe tener por lo menos tres letras para permitir un acto de lectura, o que las letras tienen un valor sonoro silábico" (10).

Ahora bien, desde un primer momento el niño no comprende que las letras son portadoras de significado. Incluso los niños pueden denominarlas correctamente -- 'letras' pero son letras que dicen 'letras', o, como éstas tienen nombres (por ejemplo, la 'L' se llama 'lele', la 'P' se llama 'pe', etc), entonces expresan sólo los nombres de dichas letras. Por lo tanto, para el niño "las letras no son concebidas de inmediato como objetos sustitutos que sirven para vehicular las significaciones propias del lenguaje. Son objetos del mundo y tienen un -- nombre, como todos los objetos, pero 'no dicen nada' porque no son objetos simbólicos (...) estos niños saben que las letras sirven para leer, sin tener idea de qué significa leer, y sin saber que las letras están vinculadas a una significación lingüística" (11). Esta situación se da por lo siguiente: la escritura es un objeto simbólico, es un sustituto que representa algo; en el caso del dibujo, éste mantiene una relación de semejanza con los objetos a los cuales -- se refiere, y la escritura no. Por otro lado, la escritura tiene, al igual que el lenguaje oral, un sistema de reglas propias, en cambio el dibujo, no las tiene; y es aproximadamente hacia los cuatro años cuando los niños son capaces de considerar tanto al dibujo como a la escritura como objetos sustitutos de la -- realidad.

Cuando el niño se inicia en sus actos de escritura, se le presentan una serie -

10. Kaufman, Ana Ma. "El conocimiento del niño sobre el sistema de escritura".
Pág: 2.

11. Ferreira, E., et. al., op. cit. Pág: 32.

de elementos perturbadores del proceso que van a provocar los conflictos cognitivos (antes explicados) que el niño va a superar para ir progresando en su aprendizaje. Uno de estos elementos perturbadores son las separaciones o blancos de nuestra escritura habitual y las razones son comprensibles: "los espacios vacíos, no representan pausas reales de la elocución, no representan tampoco un supuesto 'fonema cero', no corresponden ni son proporcionales a las grandes divisiones -- sintácticas (sujeto/predicado v. gr.)" (12). Por lo tanto, es lógico que el niño se pregunte '¿por qué separar las palabras si luego se leen todas juntas?'. La superación de este conflicto cognoscitivo, va a lograr un avance más en el -- proceso de adquisición de la escritura del niño.

Quando el niño aún no sabe leer, puede anticipar el contenido del texto al hacer uso de "una información no visual (su conocimiento de lo que es un libro de cuentos) y de una información visual, pero que no se deriva del texto mismo (Las imágenes). Si vincula las imágenes con el texto podrá predecir el contenido de este último en función del contenido de la imagen; si conoce además qué es un cuento, dará su predicción en la forma de una narrativa" (13). De esta manera, para saber qué dice un texto, hay que buscar el significado de la escritura en la imagen, así el sentido se extrae de la imagen y luego se aplica al texto. Para la mayoría de los niños de 4 a 6 años, el texto representa el nombre del dibujo, de este modo el 'etiquetaje' es un momento evolutivo importante dentro del desarrollo de la conceptualización de la escritura puesto que implica un avance (14).

12. Ferreiro, E. "Génesis del conocimiento..." Pág: 17.

13. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 35.

14. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 87-88.

Algunos niños piensan que se lee tanto en el texto como en la imagen, y dentro de este grupo hay niños que no dan importancia a uno o a otro (texto o imagen), otros piensan que la imagen es más válida que el texto y otros que dan mayor importancia al texto que a la imagen pero no la excluyen. Hay niños que piensan que sólo en el texto se puede leer ya que no confunden el texto con la imagen, porque el texto tiene una función específica, dicen que 'el texto es para leer y el dibujo cuenta el cuento'. Otro grupo de niños piensa que las letras sirven para leer pero sólo cuando están acompañadas de imágenes.

Cuando el niño deje de buscar el significado del texto en la imagen empieza a -- buscar una correspondencia término a término entre fragmentos gráficos y segmentaciones sonoras.

En los niveles iniciales del conocimiento de la escritura, el texto es visto como una representación que sirve para provocar un acto de lectura, pero que no representa directamente las palabras, es por esto que la intención subjetiva del niño (15) juega un papel importante en cuanto al significado atribuido a lo escrito. "Las diferencias de significado no son plasmadas objetivamente en la producción gráfica por lo que se encuentran escrituras iguales para palabras diferentes" (16). Para los niños más pequeños, una grafía (ya sea una bolita, un número, una letra convencional o una pseudo-letra (17) basta para expresar el nombre

15. Para efectos de este trabajo los términos objetivo y subjetivo se consideran como lo observable y no observable respectivamente.
16. Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. Análisis de las perturbaciones... Fascículo #1. Pág: 21.
17. "llamamos pseudo-letras a las grafías que se sitúan evolutivamente hablando, entre los trazados primitivos (bolitas, palitos, viboritas, etc.) y las letras convencionales. Se trata de formas cuasi letras que no pueden aún asimilarse a las letras convencionales, ni a una transformación por rotación de la misma". Ibid. Pág: 68-69.

del sujeto de una imagen. En este momento no hay conflicto porque a una imagen se le hace corresponder una grafía.

En las producciones de un niño de 5 años aproximadamente se advierte que hay -- una correspondencia en cuanto al tamaño del objeto referido en el texto, por -- ejemplo, un niño en este momento del proceso dirá que elefante se escribe grande (o con muchas letras) porque 'pesa como mil kilos'.

En determinado momento aparece un nuevo conflicto que obliga al niño a hacer -- nuevas hipótesis, y "esta situación se presenta cuando el niño intenta poner en correspondencia las partes de la representación escrita (letras) con el nombre del referente; llegando así el niño a la descomposición silábica: a cada sílaba le corresponde una grafía, es decir, en cada grafía se interpretará una sílaba del nombre", esto implica un salto cualitativo porque "el niño empieza a comprender la relación entre las características de la representación escrita y de la emisión sonora" (18) sin que sea una correspondencia término a término en sentido estricto. En algunos niños se prolonga este período de hipótesis silábica -- durante mucho tiempo, perdurando después de su ingreso a la primaria originando una escritura silábica y alfabética (en ésta cada grafía corresponde a un fonema), pero estos niños no están cometiendo el 'pecado' de omitir letras sino que están trabajando con dos hipótesis diferentes (la silábica y la alfabética) y -- en lugar de omitir están agregando letras y esto es un avance.

Quando un niño se encuentra en la hipótesis silábica, al mismo tiempo que la hi

18. Kaufman, Ana Ma. op. cit. Pág: 6.

pótesis de cantidad (19) y se le pide que escriba una palabra bisilábica, se ve obligado a efectuar particiones fonéticas para obtener un tercer sonido, -- por ejemplo, para el niño la palabra 'carro' llevaría dos letras (hipótesis si lábica) pero dice que lleva tres letras (por la exigencia de cantidad): la -- 'ca', la 'rr' y la 'rros', y como es posible que use cualquier letra para cualquier sílaba, podrá escribir:

Escribe:	I	O	S
Lee:	ca	rr	rros

Al comienzo de la evolución del problema de las relaciones entre letras y números, éstos "se confunden, no solamente porque tienen marcadas similitudes gráficas (por ejemplo, entre el 5 y la S) sino porque la línea divisoria fundamental que el niño establece es la que separa al dibujo representativo de la escritura (y los números se escriben tanto como las letras y además aparecen en contextos similares). El siguiente momento importante cuando se hace la distinción entre las letras que sirven para leer, y los números que sirven para contar. Números y letras no pueden ya mezclarse porque sirven a funciones distintas. Pero el tercer momento reintroducirá el conflicto precisamente con la iniciación de la escolaridad primaria (si no antes) el niño descubrirá que el docente dice tanto '¿quién puede leer esta palabra?' como '¿quién puede leer este número?'. Que un número pueda leerse a pesar de que no tenga letras, constituye un real problema. Un problema que solamente se resuelve cuando tenemos conciencia de que

19. La hipótesis de cantidad consiste en una exigencia de una cantidad mínima de grafías para que el texto sea legible; la de variedad es que no haya letras repetidas. Kaufman, Ana Ma. op. cit. Pág: 5.

los números están escritos en un sistema diferente al sistema alfabético para "escribir las palabras" (20).

"Los niños aprenden rápidamente a dibujar letras convencionales. Esto no quiere decir que atribuyan a cada una el nombre o el valor sonoro correspondiente. Pero significa que no puede atribuirse un peso exagerado a los problemas de retención y reproducción de dichas formas. De toda evidencia la dificultad no reside allí" (21). Con base en lo que hemos visto, es decir, al niño como un sujeto que trata activamente de comprender el sistema de escritura, los éxitos en el aprendizaje "no deben ser definidos según lo que podríamos descubrir sobre ellos por los métodos objetivos (...) sino según lo que piensa la persona que actúa" (22), así, sólo podemos saber con exactitud en qué nivel de conceptualización se encuentra el niño en la medida en que sepamos qué piensa del sistema de escritura y de sus producciones y cómo interpreta a éstas.

Hasta aquí hemos hablado sobre el conocimiento que tiene el niño del sistema de escritura, y se ha esbozado de manera general cómo empieza a escribir el niño. Se han dado entonces, los elementos necesarios para una mejor y más fácil comprensión de los niveles de conceptualización de la lengua escrita, los cuales serán detallados en el capítulo siguiente.

Se consideró adecuado separar en capítulo aparte dichos niveles debido a la amplitud y complejidad de los mismos. Ahora bien, es importante aclarar que este proceso de evolución de la adquisición de la lengua escrita corresponde a un proceso que se realiza en el niño antes de que reciba la enseñanza formal dentro de la escuela primaria.

20. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 58.

21. Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. Análisis de las perturbaciones... Fascículo #1. Pág: 73.

22. Bourdieu, P., et. al., op. cit. Pág: 19.

CAPITULO 3

PROCESO DE ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA EN EL NIÑO

Todo lo que se vió anteriormente, incluyendo los conceptos generales como los que no lo son, nos permitirán entender mejor el proceso de conceptualización -- que realiza el niño con respecto al sistema de escritura, puesto que "la dirección del raciocinio provocado por el proceso de exposición hace que el entendimiento vaya lográndose paso a paso, siguiendo una ruta que parece constituirse en el mundo sensible, palpable y que se dirige cada vez más al fondo de las cosas percibidas" (1), así, se expondrán ahora los niveles de conceptualización -- que el niño presenta con respecto a la lengua escrita, partiendo de aspectos -- más generales a otros más particulares, de manera que al finalizar este capítulo se tenga una visión amplia y profunda sobre lo que el niño en edad preescolar piensa de nuestro sistema de escritura.

Los niveles de conceptualización que a continuación se presentan fueron retomados básicamente de la investigación "El niño preescolar y su comprensión del -- sistema de escritura", la cual fue dirigida y realizada por Emilia Ferreiro, -- con ayuda de otros colaboradores (cf. con bibliografía). Se tomó esta investi-

1. Limoeiro, M. op. cit. Pág: 41.

gación como base porque fue hecha con niños mexicanos (de Monterrey, Nuevo León específicamente), teniendo como objetivo básico el "tratar de comprender qué es lo que saben acerca de la escritura, en tanto objeto social, los niños preescolares (de cuatro a cinco años), y los de seis años en el momento mismo de comenzar a asistir a primer grado" (2). De esta manera se pudieron comparar las concepciones que tienen los niños en diferentes edades, sin embargo no fue lo único, ya que se pretendía también "comparar dos grupos sociales contrastantes, a fin de explorar el camino que sigue el niño desde que se plantea los primeros cuestionamientos sobre el lenguaje escrito hasta que, finalmente, logra utilizarlo" (3). Para lograr lo anterior se realizó un estudio transversal con noventa niños, de los cuales 45 eran de clase baja y 45 de clase media. "Las situaciones elegidas no son, pues, representativas del promedio de la población escolar de Monterrey, ni de México, sino de extremos: hijos de familias con alto nivel educativo, por un lado (sin ser hijos de la alta burguesía), e hijos de familias con muy escaso o nulo nivel educativo, por el otro" (4).

La muestra de la investigación estaba distribuida de la siguiente manera:

- "- 30 niños entre 4 años 3 meses y 4 años 7 meses (15 niños de clase media y 15 de clase baja).
- 30 niños entre 5 años 3 meses y 5 años 7 meses (15 niños de clase media y 15 de clase baja).

2. Ferreiro, E. et. al., op. cit. Pág: 12.

3. Ibid. Pág: 2.

4. Ibid. Pág: 14.

- 30 niños entre 6 años 3 meses y 6 años 7 meses (15 niños de clase media y 15 de clase baja)" (5).

En cada uno de los grupos de edad, había igual número de mujeres que de varones.

Cada niño fue interrogado individualmente, dividiéndose "la entrevista total en dos sesiones, cada una de aproximadamente veinte o treinta minutos de duración" en las que "participaron: un experimentador, encargado de conducir el interrogatorio, y un observador, encargado del registro de los datos. Además del registro manual, las verbalizaciones se registraron con grabadora, para obtener la mayor fidelidad posible en el protocolo final que resulta de la compaginación del registro grabado con el registro manual" (6).

Lo anterior constituye de manera general, las características de la investigación de Monterrey, sin embargo, se retoman también aspectos importantes de otra investigación realizada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, la cual lleva por título "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" que fue llevada a cabo en Buenos Aires, Argentina, y por supuesto con niños argentinos (7). Este estudio fue "un seguimiento semilongitudinal, de un año de duración. Eligiendo al azar un grupo de 30 niños provenientes de un medio social de clase baja, que cursaban por primera vez el primer grado de enseñanza primaria. Ellos fueron entrevistados periódicamente, al comienzo, a mediados y al final del año escolar" (8). La

5. Ibid. Pág: 13.

6. Ibid. Pág: 13.

7. Como punto aclaratorio e informativo, cabe mencionar que la investigación de Argentina fue realizada durante los años 1974, 1975 y 1976; y la de México - fue en los años 1977 y 1978.

8. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 42.

edad promedio de los sujetos en la primera toma era de 5.11 años, en la segunda, la media de edad se encontraba en los 6.3 años y en la tercera toma en los 6.7 años. Del total de esta muestra 17 eran varones y 13 mujeres. El estudio se hizo de esta manera porque "se trataba (...) de descubrir cómo un niño llega a ser un 'repetidor' antes de que lo sea, a tener un 'trastorno de aprendizaje' antes de que lo produzca"⁹.

En esta investigación se realizó además "un estudio de tipo transversal con niños de edades comprendidas entre los 4 y 5 años, escogiendo una población de clase media y clase baja en igualdad de situación escolar: todos concurrían a la escuela" (10). La muestra estaba constituida por 49 niños con la siguiente distribución: "de 4 años clase baja se entrevistaron 10 sujetos -5 varones y 4 mujeres- de una media de 4.8 años de edad. De 4 años clase media, vimos 12 sujetos -5 varones y 7 mujeres- con una media de 4.4 años de edad. De 5 años clase baja, se testearon 11 sujetos -5 varones y 5 mujeres- de 5.6 años como media de edad y de 5 años clase media, 16 sujetos -7 varones y 9 mujeres- con una media de 5.7 años de edad" (11).

Cada uno de los niños de las dos muestras fue interrogado individualmente, en una entrevista de veinte o treinta minutos de duración, participando un experimentador y un observador, habiendo registros manuales de las respuestas y grabaciones de las mismas.

9. Ibid. Pág: 43.

10. Ibid. Pág: 44.

11. Ibid. Pág: 40.

Se debe aclarar que en ninguna de las investigaciones (la de Argentina y la de México) se aplicaron test estandarizados, sino que "se eligieron una serie de situaciones potencialmente aptas para poner de manifiesto las ideas de los niños - preescolares sobre el sistema de escritura, tal como ellos lo consideraran, y de las actividades vinculadas a él: leer y escribir" (12).

Si bien es cierto que los resultados de ambas investigaciones no difieren significativamente, se considerarán básicamente los de la investigación de México, -- porque además de corresponder a nuestra realidad, tiene resultados más claros y precisos sobre lo que el niño piensa del sistema de escritura, ya que no se trata de una réplica "sino realmente de un trabajo nuevo que se apoya sobre los datos y las hipótesis anteriores, pero que aporta una nueva contribución sobre el tema" (13). Estas son las razones por las que se retomarán principalmente los aspectos del estudio realizado en Monterrey, siendo éstos los siguientes:

- A. Área de lectura.
- B. Predicción del contenido del texto.
- C. Relación entre letras y números.
- D. Relación entre letras y signos de puntuación.
- E. Orientación de la lectura.
- F. Escritura presentada fuera de contexto.
- G. Análisis de las partes de una oración escrita.
- H. Desarrollo de la escritura.
- I. Escritura del nombre propio.
- J. Escritura del diminutivo.

12. Ferreiro, E. et. al., op. cit. Pág: 15.

13. Ibid. Pág: 12.

Lo anterior constituye el panorama general que se abarcará en cuanto al proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño; pasaremos ahora directamente a los niveles de conceptualización de estos aspectos, haciendo la aclaración que todos serán presentados en orden genético, es decir, del menos evolucionado al más evolucionado. Así, comenzaremos con los niveles que tienen las concepciones más alejadas con respecto a lo que es nuestro sistema de escritura, para ir avanzando a las concepciones más cercanas a las nuestras, ayudando así a una mejor comprensión de todos los niveles en cada uno de los diferentes aspectos del sistema de escritura, pero teniendo siempre en cuenta que estos niveles de conceptualización "son relativos a cada una de las tareas propuestas y no suponen similitud entre niveles para distintas tareas (por ejemplo, el nivel 1 de una tarea no es necesariamente contemporáneo con el nivel 1 de otra tarea)" (14).

Para una mayor comprensión de estos niveles de conceptualización se presentarán extractos de los protocolos de las investigaciones antes citadas, que sean ilustrativos de los distintos tipos de respuestas que dan los niños.

A. AREA DE LECTURA.

En este aspecto se trata de saber dónde se puede leer. Para nosotros los adultos resulta obvio que se lee allí donde hay letras, pero para el niño no siempre es así, ya que se puede leer en la imagen o en el texto o en ambos. Este aspecto es importante porque ya desde los cuatro años aproximadamente "comienza a establecerse una distinción muy importante entre el universo gráfico propio al dibujo representativo y el universo gráfico propio a la escritura" (15).

14. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 41.

15. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 55.

NIVEL 1. En este grupo se encuentran los niños que tienen "dificultades para distinguir, no ya entre lo que es propio para leer y lo que no lo es, sino entre dos actividades próximas: leer y escribir" (16). Sin embargo, el acto de escribir es privilegiado con respecto al acto de lectura, concepción que se puede apreciar -- cuando el niño dice "se puede leer con tu lápiz, con un lápiz" (17); de manera -- que para estos niños, los textos que acompañan a la imagen no tienen una función clara. El siguiente diálogo es ilustrativo.

Experimentador:

- ¿Qué es esto? (texto)
- ¿Para qué son los números?
- ¿Quién hace los números?
- ¿Para qué los pondrían?
- ¿Cómo?
- Pero, ¿para qué los pondrían?

Niño:

- Son números.
- Sabe... (no sé)
- Este... con un lápiz (señala un muñequito dibujado en la página).
- Así ya están.
- Desde hace mucho.
- Sabe... (no sé).

NIVEL 2. Estos niños ya no confunden leer con escribir pero piensan que se lee tanto en el texto como en el dibujo. "Dentro de este grupo podemos establecer -- algunas diferencias, según el niño piense que tanto el texto como el dibujo son igualmente válidos para leer, sin dar mayor importancia a uno o a otro, o que -- piense que la imagen es más válida que el texto, o bien, finalmente que dé mayor importancia al texto que a la imagen, aunque ésta no resulte en modo alguna excluída" (18). Por ejemplo:

16. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 28.

17. Ibid. Pág: 28.

18. Ibid. Pág: 29.

Experimentador:

- ¿Para qué sirve esto? (libro)
- ¿Qué es lo que se puede leer ahí?
- ¿Dónde más?
- Y esto (texto) ¿para qué será?
- Si yo quisiera empezar a leer,
¿Dónde lo haría, aquí (texto) o
acá (dibujo)?
- ¿Y luego dónde más leería?
- Y esto (texto) ¿también se puede
leer?

Niño:

- Pa' leer.
- (Señala un dibujo).
- (Señala otros dibujos).
- Pa' leer.
- Acá (dibujo).
- Acá (dibujo).
- Sí.

Se debe hacer la aclaración de que aunque el niño establezca la diferencia entre leer y escribir, "eso no garantiza que se comprenda claramente qué significa -- leer, ni que se puedan nombrar adecuadamente los elementos del texto" (19).

Los niños más evolucionados de este grupo son los que dan mayor importancia al texto que a la imagen. "Ellos son los que están en realidad entre este grupo y el siguiente, ya que algunos de ellos, a medida que avanza el interrogatorio, -- terminan por indicar solamente al texto como para leer, o bien aceptan que se -- puede leer en una página sin imágenes" (20).

19. En cuanto al nombre que el niño da a los elementos del texto, puede ser 'letras', 'bolitas', 'números' o alguna otra denominación. Ibid. Pág: 29.

20. Ibid. Pág: 30.

NIVEL 3. Estos niños afirman que sólo en el texto se puede leer, para ellos, el texto y la imagen tienen funciones específicas, es decir, se apoyan "en la distinción entre leer y contar; el texto es para leer, pero es en el dibujo - donde se cuenta el cuento" (21). Lo anterior se puede ilustrar en el siguiente diálogo:

- | | |
|--|--------------------------|
| Experimentador: | Niño: |
| - ¿Para qué son los cuentos? | - Para contar. |
| - ¿Hay algo aquí que se pueda leer? | - No |
| (dibujo). | |
| - (Se le pide que describa el dibujo). | - (Lo hace). |
| - ¿Esto para qué será? (texto). | - Para leerse. |
| - Señala todo lo que se pueda leer. | - (Señala sólo textos). |
| - ¿Acá se puede leer? (dibujo). | - No. |
| - ¿Por qué no?. | - Tiene donde se cuenta. |
| - ¿Y acá? (texto). | - Se puede leer. |
| - ¿Por qué? | - Tiene letras. |

Sin embargo, "las letras no son concebidas de inmediato como objetos sustitutos que sirven para vehiculizar las significaciones propias del lenguaje. Son objetos del mundo y tienen un nombre como todos los objetos, pero 'no dicen nada' - porque no son objetos simbólicos" (22), dicho de otra manera, en el texto hay - letras, éstas sirven para leer pero no dicen nada. Ejemplo:

21. Ibid. Pág: 30.

22. Ibid. Pág: 32.

- | | |
|--|---|
| Experimentador: | Niño: |
| - ¿Qué es esto? (texto) | - Las letras. |
| - ¿Para qué las ponen? | - ... |
| - ¿Esto es un cuento? | - Sí. |
| - ¿Dónde podemos ver para saber de qué se trata? | - De todo esto (señala globalmente toda la página). |
| - ¿Qué hacemos con esto? (dibujo) | - Para leer. |
| - ¿Dónde leemos? | - Aquí (texto). |
| - ¿Aquí se puede leer? (texto) | - Son letras. |
| (¡BOOM!, dentro de una imagen) | |
| - ¿Las puedo leer? | - No. |
| - ¿Para qué las ponen? | - Para que sí. |
| - ¿Qué crees que diga? | - No dice nada. |
| - ¿Dónde está el cuento?, aquí (texto) o acá (dibujo). | - Aquí (dibujo). |
| - ¿Acá se lee? (letras del título). | - Sí. |
| - ¿Qué dice? | - No dice nada. |

En este nivel se dan casos también en que el niño piensa que "aunque la imagen no sirve para leer, es lo que permite que las letras se lean. En consecuencia, sólo se puede leer en un texto acompañado de una imagen" (23), así - las letras son necesarias pero no suficientes para poder realizar un acto de

lectura.

Experimentador:

- (Página con textos y dibujos)
- ¿Hay algo aquí que se pueda -- leer?.
- Señala todo lo que se pueda -- leer.
- (Página con texto únicamente), ¿Acá se podrá leer?.
- ¿Por qué?.
- ¿Nada?
- ¿Y se puede leer?
- ¿Por qué?
- ¿Qué falta?.
- ¿Qué debe tener?.
- ¿Cosas cómo estas? (texto).
- ¿Cómo cuáles?.
- ¿Se podrá leer ahí? (dibujo).
- ¿por qué?.
- ¿Para qué lo ponen?.

Niño:

- Sí (señala textos).
- (Señala todos los textos).
- No.
- No tiene nada.
- Puras letras
- No.
- ... (piensa).
- Lo que debe tener.
- Cosas.
- No.
- Como estas (señala dibujos de otras - páginas).
- No.
- No tiene letras.
- Para verlo.

Los niños más evolucionados de este grupo "son los que piensan que se puede -- leer en cualquier página que presente textos, estén o no acompañados de dibujos" (24).

B. PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO.

En este aspecto se pretende saber si el niño predice el contenido del texto, basándose en el contenido de la imagen, y si es así, si considera las características objetivas de dicho texto para hacer su predicción, es decir, si se trata de una palabra, o de una o dos oraciones, y en este caso existen espacios en blanco entre cada conjunto de letras, etc. La predicción del contenido del texto es importante porque "si la escritura se entiende como forma de denominar el objeto (o dibujo que lo representa) se establece un comienzo de ordenamiento -- (por supuesto aún no convencional, sino más bien 'motivado' por la imagen). Se trata, de una correspondencia, que no es aún una puesta en relación entre fragmentos gráficos por un lado y segmentaciones sonoras por el otro, sino entre un símbolo escrito y ciertos objetos por el otro" (25).

NIVEL 1. En este grupo las letras no son aún concebidas como objetos simbólicos, y "tratan al texto de una manera muy similar al dibujo: describen la configuración de las letras como si se tratara de un dibujo, particularmente cuando el texto está insertado en la imagen (...) por ejemplo: la onomatopeya BOOM! -- inscrita en una imagen es denominada 'pelota', y a nuestra pregunta: ¿cuál es la pelota? responde señalando las dos vocales de BOOM! (OO); le preguntamos entonces qué son las otras (B y M) y él responde que 'B' 'es una silla que se sienten' y para 'M' se limita a señalar la orilla de la mesa donde estaba trabajando" (26).

NIVEL 2. Aquí los niños no utilizan la imagen para anticipar el contenido del texto porque "o bien no supone aún que las letras sean objetos simbólicos, o --

25. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 96.

26. Ferreiro, E. et. al., op. cit. Pág: 37.

bien porque imagina que las letras sirven para escribir una categoría muy especial de nombres: los nombres propios. En este último caso, la proximidad espacial entre texto y dibujo no es utilizada como clave para devenir - el contenido del primero a partir del segundo" (27). De esta manera, las letras y los dibujos son sólo objetos gráficos que han sido colocados en el mismo espacio pero no son objetos que se relacionan entre sí. "Aunque las razones para no utilizar la imagen como soporte de la anticipación sean diferentes en uno y en otro caso (porque las letras 'no dicen nada', o porque sólo pueden 'decir' nombres propios) hemos ubicado en el mismo grupo estas respuestas en virtud de una característica común: la disociación entre el contenido de la imagen y el texto" (28). Por ejemplo:

- Un niño contesta todas las preguntas '¿Qué piensas que puede leerse aquí?' con una única respuesta: 'ce' (nombre de una letra que funciona como una denominación de la clase total de letras). Uno de los dibujos es un 'pusano', pero en el texto próximo dice 'ce'.

- Otro niño propone únicamente nombres propios -comenzando por el suyo propio- para cualquiera de los textos señalados. En un texto dice 'Luis Román', en otro 'Héctor', en una palabra inserta en el dibujo dice 'papá', 'Mary', - 'Lety, 'papá' y sigue así.

NIVEL 3. Los niños empiezan a establecer la relación entre el texto y la imagen. Lo que caracteriza el tipo de respuestas de los sujetos de este nivel

27. Ibid. Pág: 36.

28. Ibid. Pág: 37.

"es suponer que el texto representa aquello que figura en el dibujo, mejor dicho, que el texto retiene aquello que el sujeto es capaz de aislar del dibujo, independientemente de sus formas diferenciales, pero además prescindiendo de las características del texto: discontinuidad de los trazos gráficos, longitud, etc." (29). El siguiente diálogo es ilustrativo.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| Experimentador: | Niño: |
| - Muéstrame dónde hay para leer. | - Acá (señala dibujo). |
| - Y acá ¿qué dirá? (señala el texto). | - Un patito. |
| - Muéstrame. | - (Señala el final del texto). Un patito. |
| - ¿O podrá decir 'el pato nada'? | - Sí. |
| - Muéstrame cómo dice. | - El pato nada en el agua. |
| - ¿Dónde empiezas? | - Por acá (señala dibujo). |
| - ¿Y acá? (texto). | - Patito nada en el agua. |

Aunque el niño puede hacer una predicción a partir del contenido de la imagen, dicha predicción puede ser atribuida tanto al texto como a la imagen, o bien, a ambos objetos gráficos, pasando de uno a otro. "Creemos que para el sujeto es posible pasar de uno a otro sistema (30), y que este pasaje no modifica básicamente el acto de interpretación, porque texto e imagen forman un todo complementario. Ambos son una unidad con vínculos muy estrechos que juntos expresan un sentido. Para interpretar el texto, pueden buscarse en la imagen los datos que aquél no provee" (31).

29. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 98.

30. Las autoras se refieren a los dos sistemas gráficos que nos ocupan: texto e imagen.

31. Ferreiro, E. y Teberosky, A., op. cit. Pág: 93.

NIVEL 4. Los niños de este grupo realizan su predicción en base al contenido de la imagen, pero sin considerar las características del texto, de este modo, el dibujo determina lo que se puede leer en aquél. En estos niños la atribución del contenido de su predicción la hacen exclusivamente al texto. Dentro de este nivel se pueden distinguir dos subniveles.

SUBNIVEL 4.1.- En los niños se comienza a distinguir una diferenciación entre la referencia al texto y la referencia a la imagen, es decir, "el texto retiene sólo uno de los aspectos potencialmente representables, el nombre del objeto, y deja de lado otros elementos que puedan predicarse sobre él" (32). La correspondencia entre el símbolo escrito y objeto dibujado se mantiene, pero "el texto se relaciona con el nombre del objeto y no con el objeto (dibujo) mismo - - (...). El dibujo es reconocido gracias a la relación entre sus partes, pero la identificación verbal corresponde al nombre del todo y no de sus partes (un pato, por ejemplo: tiene cabeza, cuerpo, patas, pero en su totalidad es un pato). Pero como es a partir de la identificación global de la imagen que se decide la significación del texto, éste es tratado como un todo no descomponible, el nombre es atribuido -consecuentemente- a todo el texto y 'leído' globalmente sin atender a las particularidades de la notación gráfica (discontinuidad, longitud, tipo de caracteres, etc.)" (33). Para estos niños estas características del -- texto no son relevantes, "es decir, no son estímulos 'asimilables' o 'interpretables'; al contrario, todas las situaciones son tratadas de igual forma. El -- texto, es visto como una unidad al que se le atribuye otra unidad; el nombre, -- unidad de significado" (34).

32. Ibid. Pág: 99.

33. Ibid. Pág: 99.

34. Ibid. Pág: 101.

Existe una característica singular en las respuestas que dan los niños que tienen la hipótesis de que lo que se escribe son los nombres del dibujo, y consiste en 'borrar' explícitamente el artículo que acompaña al nombre que identifica a la imagen" (35), por ejemplo, cuando el dibujo es una pelota, "responden 'una pelota' al tener que identificar el dibujo, pero suponen que en el texto figura sólo el nombre 'pelota'" (36), independientemente de las características físicas que pudiera tener dicho texto.

SUBNIVEL 4.2.- En este subnivel, los niños expresan una oración para hacer su predicción, pero esta oración "constituye, al igual que el nombre, un todo. Como en el caso del nombre, la oración es atribuida a todo el texto, con total independencia de las propiedades de éste" (37). Ejemplos:

Experimentador:

- ¿Qué dice?. (EL PATO NADA)
- ¿Dónde?

Niño:

- El pato anda paseando por el agua.
- (Señala todo el texto).

Experimentador:

- ¿Qué dice?
- ¿Dónde?

Niño:

- Nene está romando.
- (Señala todo el texto de derecha a izquierda).

En este subnivel están niños que se encuentran entre la hipótesis de nombre y la hipótesis de oración (38), y sus respuestas "consisten en la enunciación del nombre del personaje dibujado, sin artículo, más el agregado de un 'complemento' a ese nombre, lo que da por resultado, en la mayoría de los casos, una oración

35. Ibid. Pág: 87.

36. Ibid. Pág: 88.

37. Ibid. Pág: 101.

38. Esta hipótesis "supone que lo escrito es una oración". Ibid. Pág: 102.

completa pero agramatical por la falta de artículo en el sujeto de la oración" (39), lo cual se pudo apreciar en el ejemplo anterior donde sólo contesta "Nene está remando". Algunos niños hacen una pausa entre el nombre y el complemento y otros hacen su emisión oral sin cortes.

En cuanto a la localización que hacen los sujetos de su emisión oral en el texto, es vacilante: "o bien señalan todo el texto, o alguna parte de manera vaga y errátil" (40); este hecho indica "que -al igual que las categorías precedentes- se trata de una unidad concebida en su totalidad y atribuida globalmente" (41).

NIVEL 5. Aquí se encuentran niños que realizan una predicción basándose en el contenido de la imagen pero considerando las características del texto, es decir, si se trata de un texto corto (como una palabra) anticipan sólo una palabra, y si se trata de un texto largo, anticipan un enunciado.

Las propiedades del texto determina cada vez más las predicciones que los niños hagan en función de la imagen, pero fundamentalmente, esta anticipación -- del contenido del texto estará determinada por "el tipo de hipótesis que los niños formulen sobre lo que la escritura representa en cada caso" (42).

Los niños de este nivel, utilizan generalmente dos tipos de indicadores para hacer sus predicciones. El primero de ellos es considerar las propiedades del texto en términos de continuidad y longitud, aclarando además que "ninguno de

39. Ibid. Pág: 102.

40. Ibid. Pág: 102.

41. Ibid. Pág: 103.

42. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 89.

los niños lee el texto -en el sentido tradicional del término-; no obstante son capaces de inferir que una de las propiedades del mismo, su longitud espacial está - en directa relación con la longitud del enunciado que se le atribuye" (43). Por ejemplo:

Experimentador:	Niño:
- ¿Qué dice? (pipa).	- Papá.
- ¿Podrá decir 'papá está fumando'?	- No, porque está muy chiquito y no alcanza.

El segundo tipo de indicador es la búsqueda de letras con valor de índice (44), -- siendo ésta una de las manifestaciones de cómo el texto empieza a dar elementos para orientar las atribuciones. "Buscar letras índices es considerar al texto en -- función de propiedades aún más específicas que la longitud. Las letras son características particulares de un texto que lo diferencian de otro y que sirven para -- apoyar una atribución y eliminar una variedad mayor de otras atribuciones posibles. El camino hacia la estabilidad y conservación del significado ha comenzado" (45). Ejemplo:

Experimentador:	Niño:
- ¿Qué dice? (juguete).	- Oso.
- ¿Están las letras de oso?	- No, parece que no.
- ¿Y qué dice?	- No.

43. Ibid. Pág: 90.

44. Los niños buscan en las letras algún indicio que les permita suponer lo que es tá escrito, por ejemplo, en ocasiones los niños identifican la letra "M" por-- que es de MAMA, o la inicial del nombre de algún hermano. A estas letras que sirven como indicadores, se les puede llamar letras-índices. Ibid. Pág: 90.

45. Ibid. Pág: 90.

- Y acá ¿qué dice? (pipa).

- Papá, pero acá no dice porque está

la i y la a.

- ¿Qué dice entonces?

- ... ¡Pipa!

Dentro de este nivel podemos distinguir tres subniveles (46).

SUBNIVEL 5.1.- Una de las características retenidas en los niños de este grupo es que en el texto hay dos líneas, a cada una de las cuales se le atribuye una respuesta, sin embargo, "la naturaleza de las respuestas varía: para unos, dos repeticiones sucesivas del mismo nombre (todavía no hay una clara concepción de la necesaria conservación de los caracteres gráficos para un idéntico significado); para otros diferenciación fonética que no afecta el significado como el alargamiento de la emisión oral, o bien, segmentación silábica; para los restantes, dos nombres, uno para cada línea. A pesar de que los sujetos de esta etapa no toman en cuenta la cantidad de unidades menores del texto, ya pueden considerar las unidades mayores -cantidad de líneas" (47). Es así como los niños resuelven el conflicto entre la unidad del significado y la diversidad de las líneas. Los siguientes ejemplos ilustran este tipo de respuestas.

Experimentador:

- ¿Qué dice?

Niño:

- Rana (señala primera línea).

Rana (señala segunda línea).

46. En los niveles subsecuentes, la predicción se hace a partir de una oración de dos renglones, ya que de este modo, es más claro si el niño considera las propiedades físicas del texto.

47. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 107.

Experimentador:

- ¿Qué dice?
- ¿Dónde?

Niño:

- Rana (sin señalar).
- Raanaa (señala la primera línea - alargando su emisión).
- Rana (señala segunda línea, emisión breve).

Experimentador:

- ¿Qué dice?.

Niño:

- Ra- (señala primera línea)
- na (señala segunda línea).

Experimentador:

- ¿Qué dice?

Niño:

- Sapo (señala primera línea),
- flores (señala segunda).

Algunos niños de este subnivel toman en consideración las fragmentaciones del texto dentro de una misma línea manteniendo la hipótesis del nombre, "pero la novedad consiste en atribuir tantos nombres a cada uno de los fragmentos del texto o mo elementos puedan aislarse de la imagen" (48), pero las diferencias gráficas de cada uno de los fragmentos son aún ignoradas, así el mismo nombre puede ubicarse en fragmentos diferentes.

SUBNIVEL 5.2.- En este caso el punto de partida es la unidad oración, "se enuncian dos oraciones, haciendo una localización sucesiva de las mismas en las dos líneas del texto, o bien se divide el texto en dos, haciendo corresponder una ora

ción a cada parte" (49). Por ejemplo:

Experimentador:

- ¿Qué dice?

Niño:

- La rana está paseando (señala segunda línea). La rana está mirando la flor (señala la primera línea).

SUBNIVEL 5.3.- Las respuestas que dan los niños es semejante a las del subnivel - 5.1, pero la diferencia consiste en que en el texto únicamente ubican los nombres y al proceder a la lectura, estos nombres son elementos integrantes de una oración. Lo anterior es porque "una cosa es lo que figura escrito; la otra, lo que puede leerse a partir de lo escrito (...). Dicho de otra manera, la escritura re presenta los nombres pero no la relación entre ellos, con esos nombres el sujeto lee una oración aportando la relación como componente interpretativo, la cual no necesariamente aparece escrita" (50). Por ejemplo:

Experimentador:

- ¿Qué dice?

- ¿Y acá? ('nada').

- Entonces ¿todo junto?

Niño:

- El pato, el pato se va por el arroyo.
Acá (señala 'pato') dice pato.

- Arroyo.

- El pato se cae al arroyo.

NIVEL 6. Los niños efectúan un recorte en el enunciado que corresponda a la fragmentación gráfica; este recorte varía según se tenga la hipótesis de oración o la de nombre. Podemos distinguir dos subniveles:

49. Ibid. Pág: 112.

50. Ibid. Pág: 115.

SUBNIVEL 5.1.- Los niños parten de la hipótesis de nombre y efectúan un recorte silábico, haciendo corresponder una sílaba a cada fragmente escrito (51). "Cuando existen diferencias entre la cantidad de trazos gráficos y recortes silábicos dos recursos son posibles: o bien repetir algún segmento de la emisión, o bien señalar -agrupados- fragmentos gráficos de manera de hacerlos coincidir -- con los recortes silábicos. Acomodar la emisión al texto, o acomodar el texto a la emisión son las dos características de un mismo intento: superar el conflicto que representa la diferencia cuantitativa entre los términos a relacionar" - (52). Ejemplo:

Experimentador:

- ¿Qué dice acá? (Raúl rema en el río).
- ¿Dónde?
- ¿Y acá qué dice? (La ranita salió -línea superior- de paseo -línea inferior- ferior).
- A ver...

Niño:

- Pes-ca-dos.
- Pes (Raúl rema), -ca (en el), -dos (río).
- Sapo.
- Sa-sa-po (haciendo correspondencia con los tres trozos de la primera -línea).

51. Es necesario aclarar que en este nivel "el silabeo no es aún instrumento de comprensión de la escritura, para que llegue a serlo es necesario pasar de la correspondencia global a la correspondencia término a término. El comienzo de la puesta en correspondencia entre sílabas y texto se caracteriza por un silabeo con correspondencia para los extremos del texto (inicial y final)".
Ibid. Pág: 117.
52. Ibid. Pág: 118.

En este subnivel están también considerados los niños que toman en cuenta las características de los fragmentos del texto, como son los formados por dos letras, a los que no consideran como buenos para permitir un acto de lectura. Estos pequeños fragmentos pueden ser integrados a la unidad mayor que les precede, o bien no tienen atribución específica.

SUBNIVEL 6.2.- Los niños efectúan una correspondencia entre los fragmentos gráficos y las segmentaciones de la emisión oral, sin embargo, hay variedad en las respuestas que pueden dar los niños.

Algunos niños ubican el nombre por un lado y la oración completa por el otro. "Este tipo de respuestas resulta de la dificultad de los sujetos de encarar la segmentación de la oración. El nombre puede ser aislado, a condición de ubicarlo fuera de la oración misma" (53). El siguiente ejemplo lo ilustra.

- | Experimentador: | Niño: |
|---|--|
| - ¿Qué dice? (la ranita salió - <u>pri</u>
mera línea- de paseo -segunda <u>lí</u>
nea-). | - Sa-pi-to. |
| - ¿Dónde?. | - (Señala la primera línea). |
| - ¿Y aquí? (segunda línea). | - El sapito salta. |
| - A ver... | - Sa-pi-to (haciendo correspondencia
con los tres fragmentos de la pri-
mera línea). |
| - ¿Y salta?. | - ... |

Otros niños dividen la oración en dos segmentos y el procedimiento "consiste en ubicar una parte del enunciado en un trozo del texto; y la otra en el restante. El resultado es una división gramatical en sujeto y predicado" (54). Por ejemplo:

Experimentador:

- ¿Qué dice? (EL PERRO CORRE).
- ¿Dónde dice?.

Niño:

- Perro corriendo.
- El perro (EL PERRO) está corriendo (CORPE).

Sin embargo, existen también niños que hacen la segmentación en tres, lo cual implica "concebir representables tres elementos: el sujeto, el verbo y el objeto gramatical. Pero, reconocer partes, que juntas forman el todo, no supone -- considerar esas partes ordenadas, ellas pueden ser atribuidas a cualquier trozo gráfico" (55).

Experimentador:

- ¿Qué dice? (Raúl rema en el río).
- ¿Dónde?.
- ¿Cómo te diste cuenta?.
- ¿Y acá? (en el río).
- ¿Dónde?.
- ¿Y acá? (Raúl)

Niño:

- Pescados.
- (Señala rema).
- Porque estaba la ome (señala m, en rema).
- Nene.
- Ne-ne- e (hace correspondencia con los tres trozos gráficos).
- Pesca.

54. Ibid. Pág: 120.

55. Ibid. Pág: 121.

- ¿Todo junto?
- No, acá nene (señala rema), acá -
dica pesca (señala Raúl) y acá di-
ce pescados (señala en el río).
- (Se repite la atribución del ni-
ño, se señala simultáneamente de
izquierda a derecha), ¿Pesca ne-
ne pescados?
- A ver...
- El nene (Raúl) pesca (rema) pesca-
dos (en el río).

C. RELACION ENTRE LETRAS Y NÚMEROS.

En un texto impreso, como en el caso de un libro de cuentos, no hay solamente -
letras sino también números, al menos en la numeración de las páginas. Este as-
pecto trata pues de conocer cuál es la denominación que el niño da a los núme-
ros, y también cuál es la función que les atribuye, es decir, si son o no son -
para leer, o si tienen una función diferente.

NIVEL 1. Aquí los niños no dan una denominación específica a los números, "no
utilizan las palabras 'letras' o 'números', o bien, no contestan porque no sa-
ben cómo se llaman esos elementos gráficos, o bien los designan por sus caracte-
res figurales diciendo que son bolitas o palitos, es decir, líneas rectas o cur-
vas. Incluimos también aquí los que utilizan un único nombre de letra (por ejem-
plo: 'ce' o 'a') para designar cualquiera de estos elementos gráficos o un con-
junto de ellos" (56). El siguiente ejemplo es ilustrativo.

56. Ferreiro, E. et. al., op. cit. Pág: 48.

- | | |
|--|--|
| Experimentador: | Niño: |
| - ¿Qué es esto? (letras del título del libro). | - Ce. |
| - Pláticame qué es esto (letras de un texto). | - ... |
| - Enséñame cuál es 'ce'. | - (Muestra de manera indefinida el texto). |
| - ¿Y para qué le ponen 'ce' aquí? | - Para que sí. |
| - ¿Y esto? (números en la carátula o portada). | - Ce. |
| - ¿Y para qué los ponen? | - Pa' que sí. |

NIVEL 2. Los niños utilizan la palabra "números" como "letras" para denominar a aquéllos, sin embargo, estas denominaciones son intercambiables, es decir, - "en un momento las letras pueden ser llamadas letras, y en otras ocasiones números: de la misma manera, a veces los números son llamados letras y a veces - números (...). No es, simplemente, un problema de asociaciones correctas; es un problema de coordinación entre clases y subclases" (57). El siguiente diálogo es ilustrativo.

- | | |
|--|-----------|
| Experimentador: | Niño: |
| - ¿Qué serán? (letras de un texto). | - Letras. |
| - ¿Qué serán? (números dentro de un dibujo). | - Letras. |
| - ¿Son letras? | - No. |

- | | |
|---|-------------------------------|
| - ¿Qué son?. | - Uno, dos. |
| - ¿Qué son?. | - Números. |
| - ¿Se leen?. | - Sí. |
| - ¿Qué es esto? (números al pie de página). | - (Gesto de no sé). |
| - ¿Y esto? (Letras de un cartel dentro de un dibujo). | - No son letras, son números. |
| - ¿Cuáles son?. | - La erre, hache, o. |
| - ¿Esas son letras o son números?. | - Números. |

NIVEL 3. En este caso no existe una denominación que haga posible discriminar - entre los dos tipos de elementos gráficos, es decir, el nombre que dan tanto a números como letras, es el mismo. En algunos casos, la denominación utilizada es letra y en otros casos es número, siendo la primera la preferida por la mayoría de los niños. Pero debemos aclarar que "esta denominación común no entraña, necesariamente, una identidad funcional (...) hay aquí niños que piensan que sólo las letras se pueden leer y no sólo los números (aunque no tengan denominación específica para ellos) (58), así como niños que piensan que ambos se pueden leer" (59). Ejemplo:

58. Los adultos sabemos que números y letras se leen, pero no todos los niños piensan así, lo cual puede deberse a que se leen "de dos maneras muy diferentes a unos y a otros. Las palabras escritas transcriben, de alguna manera, los sonidos mínimos que las componen. Pero un número escrito no transcribe de ninguna manera la palabra correspondiente del lenguaje, sino que representa directamente la cantidad en cuestión(...). Números y letras están escritos en dos sistemas de escrituras diferentes: alfabético para éstas e ideográfico para aquellos". Ibid. Pág: 46.

59. Ibid. Pág: 44.

Experimentador:

- ¿Esto, qué es? (letras del título).
- ¿Para qué son los cuentos?
- ¿Qué es lo que yo puedo leer - aquí?
- ¿Qué tiene este billete?, ¿son letras? (Señala el número 1000 que aparece en un billete que un personaje entrega a otro).
- ¿Y yo puedo leer los ceros y el uno?
- ¿En esto se puede leer o no? (Señala el número 18 al pie de página).
- ¿Por qué no?
- ¿Son letras?
- ¿Por qué?

Experimentador:

- ¿Dónde podé leer?
- ¿Por qué?
- ¿Estas no son letras? (señala - cartel dentro del dibujo con la inscripción Múxp2).
- ¿Esto es letra? (cartel en el - mismo dibujo con el número 5).

Niño:

- Letras.
- Para leerlos.
- (Señala letras del texto).
- No, puros ceros con un uno.
- No.
- No.
- Porque... (no sabe cómo explicar).
- No, ¡ah!, sí, pero no se puede - - leer.
- Porque no dice nada.

Niño:

- (Señala texto).
- Porque hay letras.
- Esas sí.
- Sí.

- ¿Este también? (número 21). - Sí.
- ¿Se puede leer?. - Sí.

NIVEL 4. Los niños de este grupo otorgan las mismas denominaciones que usamos - los adultos para designar números y letras, "sin embargo, esto no garantiza que la función adjudicada a unos y otros sea diferente. Para algunos de estos niños las letras se leen y los números no; para otros, ambos tipos de caracteres son para leer" (60).

En este nivel podemos distinguir un subgrupo que corresponde a los más evolu
nados.

SUBNIVEL 4.1.- los niños que se ubican aquí hacen "la distinción entre letras, que sirven para leer, y los números que sirven para contar. Números y letras - no pueden ya mezclarse porque sirven a funciones distintas" (61).

D. RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION.

Al igual que los números, estos signos diferentes de las letras también se presentan en el texto. Importa aquí saber la denominación y la función que el niño les atribuye.

NIVEL 1. Estos niños no establecen diferencia entre signos de puntuación y letras, dando a éstos la misma denominación que dan a los números o a las letras. Por ejemplo, el niño puede decir "son letras, como las otras", o "son números".

60. Ibid. Pág: 43

61. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit., Pág: 58.

NIVEL 2. En este momento "hay un comienzo de diferenciación limitado al punto, dos puntos, guión y puntos suspensivos (es decir, a los signos compuestos solamente de puntos o de una sola línea recta); se dice de ellos que son 'puntitos' o 'rayitas', pero en su mayoría los signos de puntuación siguen siendo asimilados a las letras o números" (62). Por ejemplo, un niño piensa que (;) "es la - u", y que (?) "también es letra, la e", pero (-) "no es letra" y tampoco (...) es letra, son "los puntitos".

NIVEL 3. Aquí la diferenciación que se hace es en base a la distinción entre - dos clases de signos de puntuación: "los que tienen un parecido gráfico con letras y/o números, y que continúan asimilándose a ellos, y los otros, que no son letras ni números, pero que el niño no sabe qué pueden ser. El conjunto de los que siguen siendo asimilados a las letras o números es fácil de imaginar: (;) - es asimilado a la i, (?) al 2 o al 5 o a la S, y (,) al seis o al nueve" (63), el acento que acompaña a la letra, es en general como una prolongación de ésta" (64).

NIVEL 4. Los niños de este grupo hacen una diferenciación clara entre letras y signos de puntuación, excepto con (;), que sigue asimilándose a la i, pero el - resto de los signos es rechazado como letra, aunque 'van con las letras'. Va- rios dicen que 'no es letra, es otra cosa', sin poder ir más allá de una descrip- ción en términos de 'palitos', 'puntitos', etcétera" (65).

62. Ibid. Pág: 72.

63. Ibid. Pág: 72.

64. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 50.

65. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit., Pág: 58.

NIVEL 5. En este caso, ninguno de los signos es confundido o asimilado a las letras, habiendo además "un intento de emplear una denominación diferencial, y un comienzo de distinción de la función. En lo que respecta a la denominación hablan de 'signos' o 'marcas'".

E. ORIENTACION DE LA LECTURA.

En nuestro sistema de escritura existen reglas convencionales acerca de la orientación que se debe seguir al efectuar actos de lectura y escritura: "de izquierda a derecha, dentro del renglón y de arriba hacia abajo, al pasar de un renglón a otro. Además de estas dos orientaciones básicas hay otra convención relativa al orden de las páginas, es decir, dónde se continúa una vez explicado el contenido de una página: hay un adelante y un atrás con respecto al conjunto de las páginas de un libro o revista; una carátula o portada y una contraportada" (66).

Para que un niño pueda saber que la orientación espacial de la lectura es de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo "no es suficiente saber lo que es izquierda y derecha, lo que es arriba y abajo de una página. Hace falta además -- que algún informante haya transmitido esa información, ya sea verbalmente o habiéndose leído al niño textos, mientras señalaba con el dedo las palabras leídas" (67) puesto que ningún texto indica (con signos o de otra manera) dónde se comienza y dónde se debe terminar la lectura de dicho texto.

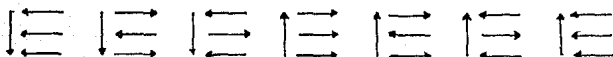
A pesar de que "entre el 'no saber' que consiste en indicar indiferentemente -- cualquier orientación, y el 'saber correcto' hay una considerable cantidad de -

66. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 57.

67. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 74.

intermediarios" (68), consideraremos aquí, dos grandes grupos: aquéllos que no conocen la orientación convencional y aquéllos que sí la conocen.

NIVEL 1. Las combinaciones que presentan los niños, en cuanto a la orientación convencional de la lectura, pueden esquematizarse así:



"Es decir, la dirección vertical puede ser correcta, pero no la horizontal; a su vez, la dirección horizontal puede ser sistemáticamente opuesta a la convencional (siempre de derecha a izquierda), o alternada (trazado en zig-zag), o bien la dirección vertical es inversa a la convencional (de abajo hacia arriba) pero la dirección horizontal es correcta, o se combina con una alternancia de la dirección horizontal, o bien, finalmente, ambas orientaciones son fijas pero de dirección contraria a la convencional" (69).

Cuando ninguna de las dos orientaciones está presente, puede ocurrir por tres razones:

- "a) porque se recurre a la indicación de puntos sobre cada línea de escritura -- (puntos centrales, o puntos en los márgenes), y no a una indicación de la totalidad del texto de cada renglón.
- b) porque hay una marcada tendencia a la alternancia, que consiste en comenzar la página allí donde se terminó en la anterior (es decir, si en una página se va de arriba a abajo, en la siguiente se comenzará de abajo hacia arriba).

68. Ferreiro, E., et. al, op. cit. Pág: 53.

69. Ibid. Pág: 54.

c) porque existe también una marcada tendencia a ir de abajo hacia arriba, - (es decir, de lo próximo con respecto al sujeto a lo lejano con respecto a sí mismo)" (70).

Las alternancias "no constituyen únicamente una indicación de incertidumbre - del sujeto al respecto, sino también un intento de dar continuidad al acto de lectura, de evitar los cortes bruscos, los saltos en el vacío (si terminamos abajo una página sería lo más natural comenzar la siguiente allí donde terminamos la anterior; si terminamos a la derecha un renglón, lo más natural sería comenzar el siguiente desde allí)" (71).

NIVEL 2. En este grupo se encuentran los niños que conocen la orientación -- convencional de la lectura, la cual puede esquematizarse así:



Es decir, la orientación horizontal es de izquierda a derecha, y la vertical de arriba hacia abajo.

F. ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO.

En los apartados anteriores se explicaron las distinciones que hacen los niños frente a los caracteres gráficos de un libro de cuentos, en este caso se analizarán las "distinciones que los niños hacen cuando el material presentado consiste en un conjunto de tarjetas con escrituras diferentes (...) con la con

70. Ferreiro, E. y Teberosky, A., op. cit. Pág: 74.

71. Ibid. Pág: 76.

signa de poner en un lado las que 'sirven para leer', y en otro las que 'no sirven para leer'. Aclaremos que no se trata de saber si el niño puede o no leer las tarjetas, sino de saber si es capaz de discriminar dentro del universo gráfico propuesto, cuales grafías permiten un acto de lectura y cuales no. Tarjetas como estas, presentadas fuera de todo contexto específico que permita anticipaciones sobre su significado o su función dan la oportunidad de ver si el niño es capaz de utilizar criterios coherentes de clasificación, y estudiar nuevamente las variaciones en las denominaciones empleadas: 'letras', -- 'números', etcétera" (72).

Considerando lo anterior, no se expondrán aquí niveles específicos de conceptualización, sino los criterios que pueden utilizar los niños para clasificar las tarjetas. Cuando estos criterios hayan sido explicados se retomarán las características generales que presentan los niños de 5 años clase baja en -- cuanto a sus criterios de clasificación (73).

A. Hay sujetos que no utilizan algún criterio de clasificación definido, y -- "actúan de la siguiente manera: o bien todas las tarjetas son igualmente buenas para leer, o bien una sirve para leer y la siguiente no sirve, independientemente de sus características objetivas (es decir, el sujeto decide, al azar,

72. Ferreiro, E., et al., op. cit. Pág: 63. En cuanto a las tarjetas empleadas, éstas serán descritas cuando se expliquen las características generales del método utilizado en la experimentación de esta investigación.

73. Estas características fueron tomadas de la investigación realizada en Monterrey por Emilia Ferreiro y colaboradores. Se consideraron a los niños de cinco años, clase baja, porque son características que presenta la muestra de la experimentación.

que una tarjeta sirve para leer y a partir de allí alterna sus juicios, de tal manera que una tarjeta servirá para leer si se encuentra en el montón de las que sirven, pero bastaría con cambiarla de montón para que deje de servir para leer). Resulta claro que estos niños no son aún capaces de efectuar discriminaciones en un universo gráfico constituido únicamente por letras y números" (74).

B. Uno de los criterios de clasificación es la cantidad de caracteres que presentan las tarjetas, y consiste en "construir un grupo con las tarjetas que — presentan pocos caracteres (independientemente, en muchos casos, de que sean letras o números) porque según la opinión de estos niños con pocas letras no se puede leer" (75). Para la mayoría de los niños que presentan esta hipótesis de cantidad, la escritura puede leerse con tres caracteres identificables, pero otros niños piensan que son necesarias cuatro grafías y para otros, con dos es suficiente.

Para saber cuál es el criterio de cantidad usado por los niños, no sólo se debe observar la clasificación general, sino se debe saber cómo cuenta los caracteres. En general, no hay problemas a este respecto, con las letras de imprenta, pero con la cursiva, la distinción entre el inicio y el final de cada letra es algo problemática.

El hecho de que el niño presenta la hipótesis de cantidad, no garantiza la denominación que pueda dar a esos caracteres; es decir, puede llamarles 'letras', 'números', 'cosas', etcétera. Así mismo, "cuando una letra es reconocida como tal, y, más aún, nombrada adecuadamente, eso no garantiza que sea siempre una

74. Ferreiro, E. y Teberosky, A., op. cit. Pág: 49.

75. Ibid. Pág: 49.

letra. Depende del contexto donde se encuentra. Para un adulto resulta obvio que una letra es siempre una letra, en cualquier contexto en que se presente. Para los niños el problema se plantea de otra manera: la misma forma gráfica puede ser una cosa u otra en función del contexto. Para que algo -- sea una letra hace falta que esté con otras letras" (76).

C. Otro criterio utilizado es el siguiente: "si todos los caracteres son -- iguales, aunque haya un número suficiente, tampoco esa tarjeta puede dar lugar a un acto de lectura" (77). Esta hipótesis de variedad "no depende del reconocimiento de las letras en cuestión, tanto como la aceptación de la tarjeta con letras diferentes tampoco depende de que se la pueda leer" (78) en el sentido tradicional del término. Este criterio de variedad de caracteres "puede provenir de una larga práctica con textos efectivos, donde la norma -- es una variedad de caracteres, pero los límites de esta exigencia son específicamente infantiles" (79).

D. Otro criterio de clasificación consiste "en trabajar sobre la distinción entre caracteres cursivos y de imprenta" (80), siendo los primeros rechazados como para permitir un acto de lectura porque 'no son letras'.

E. Un criterio diferente consiste en la distinción entre números y letras, -- rechazando a los primeros. "La utilización de este criterio exige, por un la

76. Ibid. Pág: 50.

77. Ibid. Pág: 53.

78. Ibid. Pág: 55.

79. Ibid. Pág: 78.

80. Ibid. Pág: 56.

do, una clara distinción entre los grafismos propios a los números pero, por otro lado, exige renunciar al criterio de cantidad mínima de caracteres, que - tan pertinazmente se impone a la mayoría de los niños" (81), ya que algunas -- tarjetas presentan un solo número.

Ahora consideraremos las características más generales de los criterios utilizados por los niños de cinco años, clase baja, pues como se dijo anteriormente, son las características que presentan los sujetos de la muestra de la presente investigación.

La mayoría de estos niños "está de acuerdo en denominar correctamente, de manera global, el contenido de las tarjetas como 'letras'. Por otra parte, asistimos a una lenta elaboración de los criterios de clasificación, tímidamente esbozados a veces, más firmemente sostenidos en otras"... Persiste "tanto la dificultad de la tarea, especialmente para justificar las elecciones realizadas, como la inseguridad que surge cuando el experimentador inmediatamente después de un pedido de justificación pregunta: '¿por qué pusiste esta ahí?', que es recibida como objeción, y muy a menudo el niño cambia una tarjeta cuando se le pregunta" (82). A pesar de la inseguridad que en muchas ocasiones muestra el niño, éste puede usar uno o varios criterios de clasificación a la vez, dependiendo esto de las hipótesis que se esté planteando el niño en el momento.

81. Ibid. Pág: 57.

82. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 71.

G. ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA.

Estamos acostumbrados a escribir dejando separaciones entre una palabra y otra, de lo que resulta que el texto es fragmentado y no continuo como cuando hablamos. De esta manera, no "es obvio ni evidente para el niño cuál es la signifi- cación de las partes (en este caso, conjunto de letras próximas entre sí) que componen una escritura más compleja" (83) como es la oración escrita.

NIVEL 1. Este tipo de respuestas tienen la siguiente suposición de base: "las letras escritas aún 'no dicen nada'; son simplemente 'letras' o 'números'; pero no son todavía objetos sustitutos representantes de una realidad externa a ellas misma" (84). Por ejemplo, un sujeto piensa que en la oración MAMA COMPRO TRES TACOS "dice letras". Cuando se le pide que interprete los trozos de escritura dice que "no dice nada" o bien dice "letras".

En ocasiones aceptan que "dice" la palabra solicitada, pero ésta es señalada fuera del texto, o bien hacen referencia a lugares reales:

Experimentador:

Niño:

- (Oración PAPA MARTILLO LA TABLA)

- Sí.

¿Dirá papá?

- ¿Dónde?

- En la ciudad.

A veces no aceptan que diga algo porque no está el dibujo correspondiente, por ejemplo:

83. Ibid. Pág: 135.

84. Ibid. Pág: 181.

Experimentador:

- (Oración UN PAJARO VUELA)
Yo escribí un pájaro vuela.
- ¿Así no puede decir?

Niño:

- Pos haga el pájaro.
- No, porque no tiene ni un pájaro volando. Haz el pájaro y un árbol.

En este nivel se pueden introducir también nombres de otras personas o cosas, - pero "sin que los nombres introducidos guarden una diferencia semántica con los nombres de la oración original o con la escena a la cual esa oración se refiere" (85), por ejemplo, un niño, en la oración UN PAJARO VUELA introduce 'libro', -- 'monito', 'una niña', 'zapato', aunque sigue repitiendo que en todo junto dice 'pájaro vuela'.

NIVEL 2. Los niños aceptan la lectura de la oración completa, pero suponen que en ella están escritos solamente los nombres de los objetos referidos. "El problema del 'sobrante' (conjunto de letras que no reciben interpretación) se puede resolver de manera extremadamente original atribuyendo a esos trozos de escritura otros nombres de objetos o personas no mencionados en la oración pero que podían constituir el escenario de la acción" (86), haciendo así una correspondencia entre la cantidad de fragmentos y la cantidad de objetos. El siguiente diálogo es ilustrativo.

85. Ibid. Pág: 181.

86. Ibid. Pág: 140.

Experimentador:

- Aquí dice MAMA COMPRO TRES TACOS,
¿qué dice?
- ¿Qué dice aquí? (MAMA).
- ¿Y aquí? (TRES).
- ¿Y aquí? (COMPRO).
- ¿Y aquí? (TACOS).
- ¿Per qué no dice nada?
- Yo escribí mamá compró tres tacos,
¿cuántos tacos?
- ¿Cuántos?
- ¿Cómo dice entonces?, muéstrame con
tu dedito.

Niño:

- Mamá compró tres tacos.
- Taco.
- El otro taco.
- Mamá.
- Nada.
- No sé.
- Dos.
- Tres.
- Mamá compró tres tacos, (sigue el
texto con su dedo, de izquierda a
derecha, y luego señala parte por
parte): un taco (MAMA), un taco -
(COMPRO), un taco (TRES), mamá --
(TACOS).

NIVEL 3. Aquí se parte de la suposición de que la oración no es fragmentable, o al menos, no lo es en tantos fragmentos como el texto escrito propone. "Así, estos niños ubican la oración entera en una sola de las palabras escritas (a veces en dos). Lo que los distingue es la manera particular de trabajar con 'el sobrante' (las otras palabras escritas, o, más precisamente, los otros con juntos de letras escritas): ellos piensan que en los trozos de escritura ha de haber 'algo similar' a la oración escuchada. De tal manera que finalizan por 'leer' en el resto del texto tantas oraciones como fragmentos de escritura hay que interpretar; no solamente eso, sino que imaginan oraciones que tienen también alguna similitud semántica con la oración inicial, y una semejanza de con

tenido" (87); por ejemplo:

Experimentador:

- Aquí dice EL PAN ESTA BUENO,
¿qué dice?.

- ¿Dirá pan?.

- ¿Qué dice acá? (BUENO).

- ¿Y acá? (ESTA).

- ¿Y acá? (PAN).

- ¿Y acá? (EL).

Niño:

- El pan 'ta gueno.

- (Señala todo el texto).

- El panadero está haciendo el pan.

- El pan 'ta gueno.

- El otro panadero está haciendo el -
pan.

- El volcán 'ta gueno (volcán es el -
nombre de un pan de dulce).

Existen algunos casos, que se ubican en este nivel, y en los que "la solución se encuentra proponiendo oraciones similares al modelo, que no difieren sino por el verbo utilizado. Esos verbos pueden organizarse en una secuencia de oraciones, o como sinónimos de la misma acción" (88). Por ejemplo, un niño, para el texto 'La nena compró un caramelo' va cambiando la oración de la siguiente manera: La nena compró un caramelo,... la nena come un caramelo,... la nena se compró caramelo.

NIVEL 4. Lo característico de este tipo de respuestas es el no realizar alguna separación entre las partes del enunciado que pueda corresponder con las fragmentaciones del texto escrito. "Puesto que una oración es una unidad de sentido, - una unidad de entonación, una estructura sintáctica completa, ¿Por qué habría de

87. Ibid. Pág: 139.

88. Ferreiro, E. y Teberosky, A., op. cit. Pág: 173.

fragmentarla en trozos para escribirla?. Esto le conduce, finalmente, a suponer que cualesquiera de las palabras de una oración está en cualesquiera de -- los trozos de escritura, puesto que en cada uno de ellos puede estar también -- toda la oración" (89). Lo anterior se aprecia en el siguiente ejemplo:

Experimentador:	Niño:
- Aquí dice PAPA MARTILLO LA TABLA, ¿qué dice?.	- Papá martilló la tabla.
- ¿Diré papá en algún lado?.	- Papá martilló la tabla.
- ¿Dónde dice?.	- (Señala toda la oración escrita).
- ¿Y aquí qué dice? (TABLA).	- Papá martilló la tabla.
- ¿Y aquí? (PAPA).	- Papá martilló la tabla.
- ¿Y aquí? (LA).	- Papá martilló la tabla.
- ¿Y aquí? (MARTILLO).	- Papá martilló la tabla.
- ¿Dónde dice tabla?.	- (Señala TABLA).
- ¿Crees que diga martilló?.	- ... La tabla papá (completando).
- ¿Así dice?.	- Papá martilló la tabla.
- ¿Diré la en algún lado?.	- Martilló la tabla papá.

Los índices que permiten ubicar las respuestas de esta categoría son los siguientes: "Cuando el experimentador pregunta dónde está escrita determinada palabra, el señalamiento es errático, vago y contradictorio (es decir, es un señalamiento impreciso, que se refiere tanto a la oración entera --vaguamente señalada-- como a varias partes, o a trozos de una parte; además, las preguntas reiteradas del experimentador sobre la misma palabra dan lugar a señalamientos incongruentes)(...).

Otro índice consiste en completar, verbalmente, cada pregunta del experimentador, lo cual equivale a negar que las palabras aisladas estén escritas (...).

El último índice, complementario de los anteriores, es el siguiente: cuando el experimentador señala un fragmento y pregunta qué dice allí, la respuesta verbal del niño es mayor que una palabra" (90).

NIVEL 5. Existe un tipo de respuestas específicas de la oración EL PAN ESTA BUENO (91) que "consiste en ubicar claramente el adjetivo en un lugar diferente del sustantivo (...) más frecuentes son las oscilaciones entre separar y no separar al adjetivo (...), por momentos 'bueno' aparece en un solo fragmento del texto, por momentos aparece asociado al sustantivo, y por momentos asociado al verbo" (92), por ejemplo:

Experimentador:	Niño:
- Aquí dice EL PAN ESTA BUENO, ¿qué dice?	- El pan está bueno.
- ¿Dirá pan?	- (Señala EL PAN).
- ¿Y aquí? (BUENO).	- Quien sabe.
- ¿Qué dirá?	- Quien sabe.
- ¿Y todo junto cómo dice?	- El pan (EL PAN) bueno (ESTA BUENO).
- ¿Y aquí? (BUENO).	- Pan bueno (señalando todo el texto).
- ¿Dice bueno aquí? (ESTA BUENO), o aquí (BUENO).	- (Señala BUENO).

90. Ferreiro, E. y Teberosky, A., op. cit. Pág: 169 y 170.

91. En esta oración se dieron un tipo de respuestas tan singulares que Emilia - Ferreiro y sus colaboradores decidieron proponer un nivel aparte que explicara estas respuestas. Esta oración fue presentada a los niños que participaron en la investigación realizada en Monterrey y no en la de Argentina.

92. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 167-169.

- ¿Y aquí qué dirá? (EL).
- (Repite la oración).
- ¿Y aquí? (BUENO).
- ¿Y aquí? (EL PAN).
- ¿Dirá algo?.
- ¿Dirá pan?.
- ¿Y aquí? (BUENO).
- ¿Todo junto cómo dice?.
- Piensa tantito.
- Quien sabe.
- Sí, aquí dice el pan (ESTA).
- Está bueno.
- Quien sabe.
- Sí.
- (Señala ESTA).
- Pan bueno.
- Quien sabe.
- El pan está bueno.

Las respuestas de este nivel son superiores a las anteriores por dos características importantes: "ya no se introducen otros nombres no mencionados en el enunciado; se distinguen partes de la oración en lugar de tratarla como una unidad difícil de descomponer en partes" (93). En este tipo de respuestas "puede apreciarse claramente cuán difícil le resulta al niño concebir que todas las palabras de la oración están escritas, sino también que cada una de ellas corresponde a un trozo diferente de escritura" (94).

NIVEL 6. Los niños de este grupo tienen problemas con respecto a la ubicación del verbo, pueden efectuar un acto de lectura completo ("de corrido") ubicando en algún lugar el verbo, "pero cuando se trata no ya de repetir la oración completa sino de identificar cada uno de los fragmentos y de otorgarle una traducción verbal surge una clara discordancia entre esa lectura 'de corrido' y la lectura de los fragmentos aislados" (95), es decir, el niño supone que los sus-

93. Ibid. Pág: 170.

94. Ibid. Pág: 170.

95. Ferreiro, E. y Teberosky, A., op. cit. Pág: 159.

tantivos están escritos en trozos independientes de escritura (conjuntos de letras separados unos de otros por espacios en blanco), pero esta suposición no es compatible cuando se trata del verbo. "Para estos niños el verbo está escrito, pero de una manera especial, ligado a su complemento (objeto directo), o a toda la oración. La dificultad para concebir que el verbo recibe una representación similar a la de los sustantivos es comprensible: 'pelota' o 'papá', además de ser palabras, remiten a objetos del mundo externo que gozan de autonomía, a objetos separados e identificables. En cambio, ' patear', 'comer' o 'comprar' son palabras que no remiten a objetos sino a acciones; más aún, a acciones inconcebibles sin la participación de ciertos objetos: ¿Qué es 'comer', en sí mismo, sin alguien que come y algo que es comido" (96). El siguiente diálogo lo ilustra.

- | | |
|--|---------------------------|
| Experimentador: | Niño: |
| - Aquí dice PAPA MARTILLO LA TABLA,
¿qué dice?. | - Papá martilló la tabla. |
| - ¿Dirá papá en algún lado? | - (Señala PAPA). |
| - ¿Y aquí? (TABLA). | - Tabla |
| - ¿Y aquí? (MARTILLO). | - Papá golpeó la tabla. |
| - Yo escribí papá martilló la tabla. | - Papá martilló la tabla. |
| - ¿Qué dirá acá? (LA). | - No sé lo que dice. |
| - ¿Y aquí? (MARTILLO). | - Papá martilló la tabla. |
| - Pero sólo en este pedazo. | - ... No sé. |
| - Piensa tantito. | - Papá martilló. |

- ¿Y aquí? (PAPA).

- Pa-pá, papá.

- ¿Y aquí? (TABLA).

- Martilló la tabla.

- ¿Y aquí? (LA).

- ...

Existe "una variante singular, que consiste en ubicar el verbo, pero no con la forma conjugada propia a la oración, sino en infinitivo. Esta variante es poco utilizada por los niños (...) y es probable que se trate de una conducta --intermediaria entre la hipótesis según la cual el verbo está escrito en su forma conjugada" (97).

Otra variante más frecuente es ubicar los dos sustantivos en fragmentos de escritura bien definidos, y en otro fragmento ubicar el verbo pero ligado a su complemento "(o lo que es lo mismo para el caso de las oraciones propuestas, -ubicar al predicado entero en un solo fragmento). Esta variante puede coexistir o alternar con otra, que tiende a hacer un recorte en 'dos partes', ubicando en una al sujeto de la oración y en otra al predicado" (98). Finalmente, otra variante consiste en ubicar el verbo y el objeto en un mismo fragmento de escritura, lo que hace suponer que el verbo no está escrito aisladamente.

En cuanto al orden de las atribuciones de significado sobre los fragmentos escritos, "prácticamente cualquier orden es posible (ambos sustantivos y luego -el verbo, el verbo entre ambos sustantivos, de izquierda a derecha o de derecha a izquierda siguiendo el orden de las preguntas del experimentador, etcétera); pero cuando pasamos al nivel oral entran a jugar las restricciones sintácticas. Allí y solamente allí se tiende a respetar el orden habitual de enun--

97. Ferreiro, E. y Teberosky, A., op. cit. Pág: 161 y 162.

98. Ibid. Pág: 165.

ciación (sujeto-verbo-complemento directo)" (99). Con lo anterior se puede ver que los niños de este nivel nos proponen una concepción diferente sobre la escritura: "la escritura consiste en una serie de indicaciones sobre los elementos esenciales del mensaje oral, en base a los cuales hay que construir ese significado, [es decir] , la escritura no es vista como una reproducción rigurosa de un texto oral, sino como la representación de algunos elementos esenciales del texto oral. En consecuencia, no todo está escrito. La escritura sirve para provocar un acto oral que no puede ser, entonces, sino una -- construcción a partir de los elementos indicados en la escritura" (100).

NIVEL 7. En este momento el niño acepta que todas las palabras emitidas están escritas, excepto los artículos. "El problema con el artículo es doble: por un lado tiene muy pocas letras en su representación gráfica (aquí encontramos nuevamente el problema de la cantidad mínima necesaria para que se pueda leer); por otro lado (...) [para los niños de] cuatro y seis años los artículos oralmente presentados no son considerados como 'palabras', sino como algo que 'va con las palabras'" (101). Son estas las razones por las que el niño supone que los artículos es algo que no es necesario escribir, sin embargo, está escrito en la oración que se le presenta, y constituye entonces un 'sobrante'. Este conflicto es resuelto de varias maneras: "algunos niños piden que los borremos; otros piden que lo juntemos a algunas de las palabras de mayor número de letras; otros finalmente, lo interpretan como un fragmento silábico de otra palabra (por ejemplo, LA PELOTA es interpretado como 'pe/lo-

99. Ibid. Pág: 165.

100. Ibid. Pág: 163.

101. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 138.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

ta' haciendo corresponder la sílaba 'pe' a la escritura LA). (...) Sin embargo, cuando el niño procede a una lectura completa del texto, introducirá los artículos correspondientes, haciendo uso de sus conocimientos lingüísticos; (...) es - decir, niños que ya saben perfectamente que una oración sin artículo es agramati cal, y hace tiempo que los producen normalmente cuando hablan" (102). Por ejem- plo:

Experimentador:

- Aquí dice PAPA MARTILLO LA TABLA

¿qué dice?.

- ¿Dice papá en algún lado?

- ¿Y aquí? (MARTILLO).

- ¿Y aquí? (TABLA).

- ¿Y aquí? (LA).

- Yo escribí papá martilló la tabla.

- Entonces ¿qué dice aquí? (PAPA).

- ¿Y aquí? (TABLA).

- ¿Y aquí? (LA).

Niño:

- Papá martilló la tabla.

- Acá (PAPA).

- Martilló.

- Tabla.

- Ta.

- Sí, papá martilló la tabla.

- Papá.

- Tabla.

- Ta.

NIVEL 8. Aquí el niño tiene la suposición de que todas las palabras emitidas - oralmente, están escritas, y no sólo eso, sino que también supone que esas pala- bras están escritas en el mismo orden en que fueron enunciadas, de esta manera "es capaz de ubicar, en el texto todas las palabras de la oración escuchada" -- (103). Sin embargo, es necesario aclarar que "la ubicación de las palabras en

102. Ibid. Pág: 138.

103. Ibid. Pág: 138.

los fragmentos ordenados del texto se realiza sin haber procedido a un descifrado, sino trabajando exclusivamente a nivel de la puesta en correspondencia entre fragmentos ordenados (soneros, por un lado y visuales por el otro) (...), la ubicación correcta de las partes de la cración no depende en absoluto de la posibilidad de efectuar una lectura (en el sentido tradicional del término)" (104).
 Veamos el siguiente diálogo:

Experimentador:

- Aquí dice PAPA MARTILLO LA TABLA,
- ¿qué dice?.
- ¿Qué dice acá? (MARTILLO).
- ¿Y acá? (LA).
- ¿Y aquí? (PAPA).
- ¿Y aquí? (TABLA).

Niño:

- Papá martilló la tabla.
- Martilló.
- La.
- Papá.
- Tabla.

H. DESARROLLO DE LA ESCRITURA.

En este aspecto se trata de conocer cómo concibe el niño la escritura cuando él - escribe, sin que sea una copia y sin importar si el niño conoce o no las letras o las sabe dibujar bien. "Si nos negamos a analizar los actos de escritura simplemente desde el punto de vista gráfico, es porque pensamos que escribir es un acto inteligente, donde todas las capacidades cognitivas del sujeto están involucradas, y no una simple destreza motriz. El niño avanza en la comprensión del sistema de escritura tratando de leer y tratando de escribir y, en muchos casos, de compren-

der lo que hace. Las buenas letras dibujadas están ya a disposición de niños muy pequeños y, sin embargo, eso no significa de por sí avance en la manera de concebir el funcionamiento interno de la escritura" (105).

NIVEL 1. A este nivel se le puede llamar concreto o presimbólico, es el inicio del proceso de adquisición de la escritura, aquí "las curvas apenas si se cierran sobre sí mismas; (...) el trazo recto se quiebra sin que el sujeto lo pretenda. Nada permite aún diferenciar, a nivel gráfico, el trazo-escritura del trazo-dibujo" (106), es decir, el niño no diferencia el dibujo de la escritura, él mismo -- realiza trazos similares cuando hace el dibujo y se le pide que escriba algo o -- bien ponga algo con letras. Son los niños que consideran que las imágenes de un libro son para leer pues el texto aún no significa nada. Ejemplo:



dibujo de casa y escritura de casa

Algunos niños comienzan a hacer grafías diferenciadas como bolitas o palitos, pero "esta diferenciación gráfica entre dibujo y escritura no significa aún que sus reflexiones lo hayan conducido a comprender que la escritura remite a un significado" (107), en este momento las letras 'no dicen nada' o bien dice que en esas letras dice 'letras'.

NIVEL 2. Este grupo puede considerarse como presilábico; en él, la escritura del niño se va diferenciando del dibujo, es aquí donde el niño reproduce los rasgos típicos del tipo de escritura que identifica como forma básica de escritura, es decir, "si la forma básica es la escritura de imprenta, tendremos grafismos sepa-

105. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 239.

106. Ibid. Pág: 204.

107. Gómez Palacio, M., et. al. Propuesta para el aprendizaje de la Lengua Escrita. Pág: 57.

rados entre sí compuestos de líneas curvas y rectas o de combinaciones entre ambas. Si la forma básica es la cursiva, tendremos grafismos ligados entre sí con una línea ondulada como forma base, en la cual se insertan curvas cerradas y semi cerradas" (108), por lo tanto, las grafías producidas por el niño distan mucho de ser verdaderamente letras.

El hecho de que ya exista diferenciación entre dibujo y escritura, "no significa aún que la significación de la escritura sea independiente del dibujo. Por el contrario, lo propio de este nivel es la estrecha dependencia que la escritura guarda con el dibujo, en lo que concierne a su interpretación sólo gracias al dibujo la escritura puede leerse de manera estable, sin él la significación atribuida varía de un momento a otro, ya que no hay nada en la escritura misma que marque la diferencia de significación de manera estable" (109). De esta manera, como todas las escrituras del niño se parecen mucho entre sí, la intención subjetiva del niño cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado, es decir, como el niño tuvo intenciones de escribir, él considerará que estas escrituras -- sean diferentes aunque objetivamente sean similares; por lo tanto, en este momento, la escritura no sirve como medio de comunicación pues "cada uno puede interpretar su propia escritura pero no la de otros" (110).

En este nivel puede aparecer una correspondencia figurativa en cuanto al tamaño -- entre la escritura y el objeto referido, es decir, el niño espera que la escritura de los nombres de las cosas o personas, sea proporcional al tamaño o edad de esa persona y no a la longitud del nombre correspondiente, así el niño escribe --

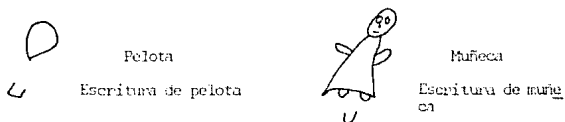
108. Ferreiro, E. y Teberosky, A., op. cit. Pág: 242.

109. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 208.

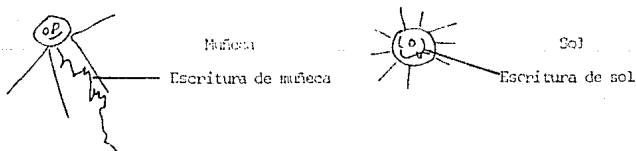
110. Ferreiro, E. y Teberosky, A., op. cit. Pág: 242.

más grande (en cuanto al tamaño de las grafías), o más largo (en cuanto a la longitud de la escritura) 'oso' que 'hormiga' por ser aquel más grande que ésta en cuanto a su tamaño real. Se debe tener claro que la correspondencia es en referencia a los aspectos cuantificables de la escritura y del objeto referido, pero no en aspectos figurales, así, el niño no buscará letras redondas para escribir 'pelota', "pero sí mayor número de grafías, grafías más grandes o mayor longitud del trazado total si el objeto es más grande, más largo, tiene más edad, o hay mayor número de objetos referidos" (111). En este grupo se pueden distinguir dos subniveles.

SUBNIVEL 2.1.- Aquí cada escritura consiste en un signo único. Es un trazado semiondulado cuando se imita la escritura cursiva, o una bolita, palito, letra, cuasiletra cuando se imita la escritura de imprenta. Ejemplos:



Algunos niños insertan su escritura al dibujo para asegurarse que de esa manera dice el nombre correspondiente. Ejemplo:



111. Ibid. Pág: 244.

SUBNIVEL 2.2.- El niño utiliza varios signos para cada nombre escrito.

Cuando "los niños emplean varios signos al escribir, se presenta la posibilidad de una lectura con correspondencia entre las partes de la escritura y partes de la emisión sonora. Sin embargo, esto no sucede de inmediato. La lectura seguirá siendo global durante bastante tiempo a pesar de la variedad y cantidad de signos escritos" (112). En cuanto a la variedad de signos, algunos niños repiten constantemente un mismo signo, otros utilizan dos signos en forma alternada y otros utilizan varios signos; este procedimiento lo utilizan en cualquier palabra. "En todos los casos la lectura es global, pero por falta de diferenciación entre el todo y las partes cada grafía puede también valer por el todo" (113). Ejemplos:



UCN

Escritura de casa

P/O

Escritura de mesa

P/O

Escritura de casa

Experimentador:

Niño:

- Escribe muñeca.
- Léela.
- ¿Cómo diría muñeca?.
- ¿Aquí? (primer grafía).

HOE -

- (Señala cada grafía).
- ...
- Muñeca.

112. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 211.

113. Ibid. Pág: 216.

- | | |
|----------------------------|-----------|
| - ¿Aquí? (segunda grafía). | - Muñeca. |
| - ¿Aquí? (tercera grafía). | - Muñeca. |
| - ¿Aquí? (cuarta grafía). | - Muñeca. |

NIVEL 3. En este grupo la hipótesis central es la siguiente: "para dar lugar a interpretaciones diferentes es necesario que existan diferencias objetivas en la escritura a pesar de que la correspondencia entre la emisión sonora y la escritura sigue siendo global" (114).

En este nivel la forma de los grafismos es más próxima a la de las letras, pero se trabaja con la hipótesis de que hace falta cierta cantidad mínima de grafismos para escribir algo, así como una variedad de grafismos pues las grafías iguales 'no se pueden leer', estas exigencias son internas del niño pues no están reproduciendo ningún modelo externo, lo cual indica un avance cognitivo, ya que al tratar de "resolver los problemas que la escritura le presenta, los niños enfrentan necesariamente problemas generales de clasificación y ordenación" (115).

La variación en la escritura que produce el niño se relaciona con el repertorio de grafías que este niño posee. "Cuando el repertorio de grafías es bastante amplio, el niño puede utilizar letras diferentes, todas o algunas, para palabras diferentes. Pero cuando el repertorio de grafías o la cantidad de letras a disposición del niño, es reducido, eso no es posible. Sin embargo, hay un grupo importante de niños que resuelve el problema de modo sorprendente: cambiando el orden de las letras para pasar de una escritura a otra" (116), por ejemplo:

114. Ibid. Pág: 217.

115. Ferreiro, E. y Taberosky, A., op. cit. Pág: 251.

116. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 218.

Caca: CA1011A
 Mesa: 1A01C1
 Muñeca: 10A10
 Pelota: 0A10P

En ocasiones, los niños tienen una secuencia fija de letras en todas sus escrituras y sólo varían algunas grafías (117), ejemplo:

Este niño usa la secuencia final fija 'UA':

EMUA

Pelota

Y~NOUA

Muñeca

Otro niño escribe con secuencia inicial fija 'O19':

O19510

Pelota

O1901UA

Muñeca

Para los niños de este nivel, la longitud de la palabra no altera la longitud de su escritura, ya que bisílabas y trisílabas son escritas aproximadamente con la misma cantidad de letras. "Mantener una cierta cantidad de grafías (por debajo de lo cual 'no dice', 'no se puede leer') y mantener una variedad de grafías (también para 'que diga', para que 'se pueda leer') son exigencias a las que todos los niños responden" (118), y se trata de exigencias internas, creadas por ellos mismos

117. "Entendemos por secuencias fijas una serie de grafías escritas en cierto orden que se repiten en todas las escrituras. Las secuencias fijas pueden ir al comienzo, al final, o al comienzo y al final de cada escritura". *Ibid.* Pág: 218.
 118. *Ibid.* Pág: 220.

puesto que no corresponden al modelo adulto de escritura. Esto se puede apreciar en los ejemplos anteriores.

La lectura sigue siendo global, es decir, sin recortes en la emisión oral. "En algunas ocasiones, el niño trata de leer, que la emisión sonora corresponda al señalamiento en términos de 'empezar juntos' (gesto y palabra) y 'terminar juntos'" (119). Esto puede parecer recortes silábicos, pero se trata de una prolongación de las vocales para lograr la correspondencia.

NIVEL 4. Aquí se trata de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. El niño empieza a hacer recortes en la emisión, de manera que, al leer la palabra que él mismo ha escrito, haya una correspondencia con las partes de su escritura. El niño ya no trabaja globalmente, ya que la correspondencia requiere de "un ajuste entre la cantidad de grafías escritas y los recortes sonoros de las palabras que el niño pueda hacer" (120).

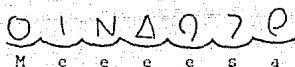
Es en este grupo donde el niño empieza a trabajar la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla, aunque esto no significa que las grafías bien diferenciadas tengan necesariamente un valor sonoro estable, es decir, puede ser que en una ocasión la 'A' tenga un valor sonoro de 'A', pero en otra ocasión tiene el valor sonoro de 'E'. Es frecuente que los niños utilicen las vocales para representar las sílabas en las cuales aparecerían.

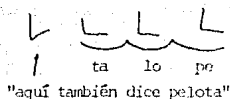
Podemos aquí distinguir dos subniveles.

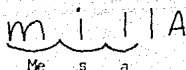
119. Ibid. Pág: 221.

120. Ibid. Pág: 222.

SUBNIVEL 4.1.- La correspondencia no es sistemática ni exhaustiva, puesto que - "el niño deja grafías sin corresponder, se brincan grafías o se repiten las partes de la emisión, en un intento por hacer correspondencia con todas las grafías. El niño escribe primero y luego trata de darle una interpretación a cada parte de su escrito" (121), aunque los recortes son básicamente silábicos, puede suceder ocasionalmente que el niño haga recortes fonéticos. Este tipo de escritura se ilustra en los siguientes ejemplos.


 M e e e e s a


 I ta lo pe
 "aquí también dice pelota"


 Me s a


 me - sa me - sa

SUBNIVEL 4.2.- En este caso la correspondencia es exhaustiva y sistemática. El niño intenta hacer corresponder cada una de sus grafías con los recortes de su emisión; ya no se repiten sílabas o fonemas al señalar distintas letras. "El ajuste a la cantidad de grafías escritas lleva a efectuar diferentes cortes en la emisión, pero por lo regular se comienza con un recorte silábico en todas las escrituras. Una sílaba puede hacerse corresponder con una grafía o con dos, o con tres en algunos casos, al igual que un fonema en un intento por dar a todas las grafías una correspondencia" (122) por ejemplo:

121. Ibid. Pág: 222.

122. Ibid. Pág: 226.

A O I J
pe - lo - ta

I U I
ca - sa

NIVEL 5. En esta etapa cada letra vale por una sílaba de la emisión oral, por lo que este nivel se le llama de hipótesis silábica. Esto no significa que -- las letras tengan un valor sonoro estable, ni que las grafías sean realmente - letras, sino formas parecidas, o en ocasiones el parecido es lejano. "Pero es un gran avance en la búsqueda de una correspondencia término a término entre - las partes de la palabra hablada y las partes de la palabra escrita que, por - primera vez resulta exhaustiva. Todas las letras son interpretadas y sistemá- ticamente a cada letra corresponde una sílaba diferente" (123), por ejemplo:

B O
me - sa

U A
ca - sa

S M E
pe - lo - ta

En este nivel el niño anticipa cuántas letras son necesarias para escribir algu- na palabra, lo que se manifiesta cuando el niño cuenta las sílabas, ya que sabe que a cada una le corresponde una grafía. "Nuevos conflictos aparecen con la - exigencia de la cantidad mínima de grafías. Este conflicto se hace patente en la escritura de palabras bisílabas y monosílabas . Este conflicto no puede - aparecer de inmediato, sino en el curso del trabajo de escritura" (124), y es - resuelto de la siguiente forma: agregando una o dos grafías para que se cumpla la exigencia de cantidad mínima que generalmente es de tres caracteres, lo cual

123. Ibid. Pág: 229.

124. Ibid. Pág: 229.

le exige un recorte fonético para poder aumentar el número de grafías de su escritura, por ejemplo:

La hipótesis silábica no se puede considerar como una transmisión del adulto, puesto que nuestro sistema de escritura es alfabético y no silábico, es decir, esta hipótesis es una construcción original del niño.

NIVEL 6. El niño pasa de la hipótesis silábica a la alfabética. Es aquí donde los niños hacen dos formas de correspondencia entre sonidos y grafías. Por un lado, la silábica, en la que cada grafía representa una sílaba, y por el otro lado, la alfabética en la que se representa un fonema con una grafía.

Se pueden distinguir dos subniveles:

SUBNIVEL 6.1.- Algunos niños parten de la hipótesis de cantidad mínima para realizar su escritura, es decir, primero escriben la palabra y luego hacen la correspondencia, en tanto que otros hacen un análisis de la palabra (cuentan las sílabas) - antes de escribirla. En los dos casos, el recorte es silábico-alfabético y se ajusta a la hipótesis de cantidad de grafías.

Aún en este subnivel, "el conflicto con la cantidad de grafías se presenta con mayor frecuencia en la escritura de bisílabos que en la de trisílabos, por lo que es más fácil encontrar recortes de tipo fonético en las bisílabas que en las trisílabas" (125); los siguientes ejemplos son ilustrativos.

I A C G

 pe - l - o - ta

I A S A

 m - e - s - a

En este grupo no hay empleo del valor sonoro de las letras.

SUBNIVEL 6.2.- En este caso los niños utilizan el valor sonoro de todas o algunas de las letras que emplean. Generalmente, los niños hacen un análisis silábico-fonético de la palabra antes de escribirla.

"En este nivel la cantidad de grafías en la escritura varía ligera pero sistemáticamente entre la escritura de bisílabos y la de trisílabos, pero a diferencia del grupo anterior, en este caso la cantidad aumenta para los trisílabos y disminuye en los bisílabos. Esto se debe en parte al conocimiento que tienen del valor sonoro de las letras, que facilita el recorte de la sílaba" (126). Cuando el niño desconoce alguna letra, puede utilizar otra cualquiera, o escribe algún signo parecido a la letra, o bien, deja un espacio en blanco para indicar que ahí va una letra que se desconoce o no se sabe escribir. De cualquier manera, una grafía -- puede servir para diferentes sonidos y "la sílaba puede estar representada por -- una vocal o por una consonante" (127). Ejemplos:

I D E L C

 mu - ñ - e - c - a

I A S A

 m - e - s - a

C A S A

 c - a - s - a

M E C A

 mu - ñe - c - a

126. Ibid. Pág: 232.

127. Ibid. Pág: 233.

NIVEL 7. Aquí la escritura es alfabética. "Los niños realizan un análisis fonético de la palabra y manejan el valor sonoro de las letras" (128), ya han comprendido que cada una de las grafías corresponde a un valor sonoro, y hacen por tanto un análisis sonoro de las palabras que escriben. Ejemplos:

Casa: casa

Mesa: mesa

Muñeca: muñeca

Pelota: pelota

Los problemas a los que se enfrentarán los niños de aquí en adelante, serán únicamente de ortografía.

I. ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO.

Este aspecto es importante porque "el nombre propio escrito es parte de uno mismo, de la propia identidad. Y probablemente, a través de los usos de esta escritura el niño descubra algunas funciones de la escritura, como la de identificar objetos, lugares, pertenencias, (...) el nombre propio, tanto como el nombre de otros miembros de la familia, ayudan a la identificación inicial de las letras (en términos de 'la letra de...' tal o cual) ayudando a discriminarlas,

aún antes de que se les atribuya un valor sonoro" (129).

NIVEL 1. Los niños no saben escribir su nombre ni lo conocen, y "consideran que en las partes visibles tanto como en las transformaciones sigue diciendo su nombre" (130). El hecho de que los niños no sepan escribir su nombre no es obstáculo para que intenten hacerlo, "en la escritura que realizan puede leerse varias cosas, inclusive 'el nombre'. La interpretación está muy relacionada con el nivel de escritura de otras palabras. Por lo general utilizan un garabato o un solo signo. En la escritura que el adulto presenta también pueden leerse -- otros nombres, con una sola restricción: nombres propios de otros miembros de la familia" (131). El siguiente diálogo es ilustrativo.

Experimentador:

Niño:

- Yo escribí Humberto, ¿qué dice?.

- Humberto.

- ¿Sigue diciendo Humberto?.

- Sí.

(HUMB//////////).

- ¿Por qué?.

- Porque si la tapas también dice --
Humberto.

- ¿Dirá Humberto? (//////////RTO).

- También dice Humberto.

129. Ibid. Pág: 267.

130. El tipo de evaluación que utilizó Emilia Ferreiro para determinar estos niveles fue la siguiente: se le pide al sujeto que escriba su nombre, si no sabe hacerlo, se le escriben tres nombres propios y entre ellos el del niño para que lo reconozca, si no lo reconoce, el experimentador le indica cuál es y se procede a tapar algunas partes del mismo y después se transforma el nombre cambiando el orden de las letras. (Esta técnica se detallará más -- adelante, cuando se explique la evaluación realizada con los sujetos de la muestra de esta investigación). Ibid. Pág: 243.

131. Ibid. Pág: 246.

- ¿Y aquí? (H//////////). - También dice Humberto.
 (Transformaciones)
- ¿Dirá Humberto? (HETBELMO) - Sí.
 - ¿Aunque yo lo cambie? - Sí.
 - ¿Dirá Humberto? (OUMBERTH). - Sí.
 - ¿Por qué dices sí, si yo lo cambié? - Porque cuando se cambia también dice Humberto.

Los niños que se encuentran en este grupo, hacen una lectura global del nombre, y esta indiferenciación entre el valor del todo y el valor de las partes les conduce a pensar que, "si en todas las letras dice el nombre, en cada una también puede decir el nombre. Pero, además, allí donde está escrito el nombre (escrito por el experimentador, no lo olvidemos) también puede estar escrito el nombre de apellidos completos" (132), por ejemplo:

- | | |
|----------------------------------|--|
| Experimentador: | Niño: |
| - (Escribe ROBERTO). | - No me 'sabo' mi nombre. |
| - Aquí dice Roberto, ¿qué dice?. | - Roberto Martínez Otero, para servirle, profesor. |

NIVEL 2. Los niños no piensan que de las partes o transformaciones de su nombre puedan salir nombres de otras personas, pero sí sigue diciendo su propio nombre, "sin embargo, no dice el nombre de la misma manera en todos los casos: en algunos casos es sólo el nombre; en otros es el nombre con el apellido; o bien algunas - variantes del nombre, como por ejemplo: el nombre de cariño o apodo" (133).

132. Ibid. Pág: 248.

133. Ibid. Pág: 248.

Experimentador:

- (Escribe el nombre EDUARDO)

¿Aquí dice Eduardo?.

(Transformaciones)

- ¿Así dice Eduardo? (ERUADDO).

- ¿Así dice Eduardo? (ODUARIE).

- ¿Dirá Eduardo? (ODRUADE).

Niño:

- Sí, pero le tiene que poner Eduardo Ortega Junior.

- No porque está mal (explica el cambio).

- No, le pusiste Eduardo aquí (EDUARDO), Ortega (ERUADDO), Ramírez - - (ODUARFE), ¡Ah!, nomás le falta Junior.

- Sí, aquí dirá:

Eduardo (EDUARDO).

Ortega (ERUADDO).

Ramírez (ODUARFE).

Junior (ODRUADE).

Cuando los niños tienen nombre compuesto como Martha Elena, Julián Eduardo, José Daniel, pueden hacer corresponder a cada parte visible y/o a cada transformación, uno de sus dos nombres. Esta es una forma de comenzar a considerar las modificaciones en la escritura. Por ejemplo:

Experimentador:

- (Escribe el nombre del niño)

Aquí dice Luis David.

- ¿Así dirá Luis David? (LUIS ///////).

- ¿Qué dirá?.

- ¿Así? (LUIS DAVID).

- ¿Así dirá Luis David? (//// DAVID).

Niño:

- Luis David.

- No.

- Luis.

- Luis David.

- No.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| - ¿Qué dirá?. | - Luis. |
| - ¿Y así? (LUIS DAVID). | - Luis David. |
| - ¿Así dirá Luis David? (LU////////). | - No, dice Luis. |
| - ¿Y así? (////////ID). | - Luis. |
| - ¿Dirá Luis David? (SULL DAVID). | - No. |
| - ¿Qué dirá?. | - Luis. |
| - ¿Dirá Luis David? (DIVAD SULL). | - No. |
| - ¿Por qué no? | - No, son muchos y nomás me llamo Luis David. |

Algunos niños toman en cuenta la longitud de la parte visible, es decir, si esta parte tiene dos grafías, la rechazan por tener muy pocas letras. "Las partes rechazadas en estos casos, no lo son por su condición de partes de un todo, cuyo valor es forzosamente diferente del valor del todo, sino porque no tienen suficiente cantidad de letras para que pueda decir algo" (134), por ejemplo:

- | | |
|---------------------------|------------|
| Experimentador: | Niño: |
| - (Escribe REBECA) | - Rebeca. |
| Aquí dice Rebeca. | |
| - ¿Dirá Rebeca? (REBE//). | - Sí dice. |
| - ¿Y así? (///ECA). | - Sí dice. |
| - ¿Y así? (R////////). | - No dice. |

NIVEL 3. En este grupo hay niños que saben escribir correctamente su nombre, o parte de éste, o bien no saben escribirlo. Estos niños empiezan a rechazar las -

partes visibles y las transformaciones, ya que no las consideran como formas alternativas de la escritura de su nombre.

Los niños que saben escribir su nombre, es decir, que pueden hacer una reproducción del modelo sin tener éste presente, saben cuántas letras y cuáles son las letras de su nombre, e incluso saben el orden correcto, lo cual pudiera parecer que escriben alfabéticamente, sin embargo no es así, "ellos utilizan las letras del sistema alfabético pero no están escribiendo dentro del sistema alfabético. Por eso no pueden interpretar las partes visibles ni las transformaciones" - - (135). Por ejemplo:

- | | |
|-------------------------------|---|
| Experimentador: | Niño: |
| - ¿Qué dice?. | - (Escribe DAVID). |
| - ¿Y así dirá David? (DA///). | - David. |
| - ¿Dirá algo?. | - No. |
| - ¿Y aquí? (//VID). | - No dice nada. |
| - ¿Qué podrá decir?. | - Tampoco. |
| - (DIVAD). | - No sé. |
| - ¿No dice David?. | - Ya no dice David. |
| | - Empezando por aquí (por la izquierda) no, y por aquí (la derecha) sí. |

NIVEL 4. Aquí se encuentran niños que no saben escribir su nombre y otros que sí saben hacerlo (correcta o parcialmente). Estos niños realizan un recorte -

silábico para hacer corresponder la emisión sonora con las partes visibles del nombre. Son niños que presentan un nivel silábico-alfabético en la escritura de otras palabras.

"Con respecto a la cantidad de recortes silábicos que [el niño] puede hacer, y a la pertinencia de la sílaba atribuida con respecto a las partes de la escritura visible" (136), se pueden distinguir tres subniveles.

SUBNIVEL 4.1.- En este caso, los niños proponen la primera sílaba de su nombre para las partes que quedan visibles de la escritura, independientemente de que esta parte sea la inicial o la final.

Para estos niños la escritura del nombre es la escritura de una palabra, de manera que a una parte de esta escritura, debe corresponderle una parte de la emisión oral. La parte que se recuerda con mayor frecuencia es la inicial (compuesta de una o dos sílabas, dependiendo de la longitud total del nombre), "ahora bien, que a cada parte se haga corresponder otra parte, es una cosa; otra cosa diferente es tener además en cuenta la posición relativa de las partes, y hacer corresponder el comienzo de la emisión con el comienzo de la escritura, y al final de la emisión con el final de la escritura. Esto es lo que estos niños no son aún capaces de hacer. Sus respuestas nos indican claramente que - ellos hacen una distinción entre el todo y las partes, y entre el valor del todo y el valor de las partes. Pero la parte en cuestión no es aún una parte ordenada, es simplemente una parte de un todo y, como tal se le puede atribuir a cualquier parte de ese todo" (137). Lo anterior se ilustra en el siguiente diá

136. Ibid. Pág: 260.

137. Ibid. Pág: 265.

logo.

Experimentador:

Niño:

- ¿Qué dice?

- (Escribe RAMIRO).

- Ramiro.

- ¿Así dirá Ramiro? (RA////).

- No, dice 'Ra'.

- ¿Y así? (////TRO).

- No, dice 'Ra'.

- ¿Y así? (/////O).

- No dice, no dice nada.

SUBNIVEL 4.2.- Estos niños hacen corresponder la primera parte del nombre a la parte inicial visible, pero la parte final no pueden interpretarla. Por ejemplo:

Experimentador:

Niño:

- (Escribe CLAUDIA).

- Claudia.

- ¿Así dirá Claudia? (CIA////).

- No.

- ¿Qué dirá?

- Cla.

- ¿Y así? (////UDIA).

- Esas letras no sé... sólo las que borraste.

- ¿Tapadas dirá Claudia?.

- No.

SUBNIVEL 4.3.- Los niños de este grupo hacen corresponder la parte inicial del nombre con el comienzo de la escritura, y la parte final corresponde al final de la palabra. Estos niños generalmente saben escribir su nombre y rechazan las transformaciones sin intentar descifrar. Por ejemplo:

Experimentador:

Niño:

- (Escribe JULIA).

- ¿Dirá Julia? (JU////).

- No, 'Ju'.

- ¿Y aquí? (////IA).

- No, 'lia'.

Debemos tener claro que el "saber escribir el nombre es una conducta que puede recibir diferentes interpretaciones. Y, en todo caso, la posibilidad de imaginar que a una parte visible del nombre escrito debe corresponder una parte del nombre pronunciado, no depende del hecho de saber reproducir adecuadamente las letras del nombre en ausencia del modelo" (138).

J. ESCRITURA DEL DIMINUTIVO.

El diminutivo es importante porque, tal como se construye en español proporciona una ocasión singular para analizar la trascendencia respectiva de las diferentes alternativas que el niño utiliza para abordar la escritura. Para comprender esto, debemos considerar lo siguiente: "para construir el diminutivo se agrega el sufijo 'ito' con lo cual la palabra se alarga, mientras que el objeto designado disminuye de tamaño (...); un nombre y su diminutivo son dos palabras iguales, - desde cierto punto de vista. Iguales, en cuanto denotan objetos de la misma categoría (un 'osito' es también un 'oso'); diferentes, en cuanto denotan diferencias en el referente (un 'osito' es más pequeño que un 'oso') aunque dentro de una misma categoría conceptual; diferentes también en cuanto a la pauta sonora - (con o sin sufijo, cantidad de sílabas, etcétera)" (139).

Para el análisis de la escritura del diminutivo, se excluyen "los casos de indiferenciación entre el grafismo dibujo y el grafismo escritura (nivel 1 de escritura). Así como los casos de escritura muy próximos sin cambios sistemáticos para palabras diferentes (nivel 2 de escritura). Es a partir del nivel 3 de escri

138. Ibid. Pág: 265.

139. Ibid. Pág: 270.

tura, es decir, de la escritura independiente del dibujo tanto en el trazado como en la interpretación, que se pueden apreciar respuestas significativas frente al diminutivo" (140).

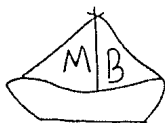
NIVEL 1. En este grupo "la escritura de palabras presenta diferencias que no son retenidas en la lectura posterior. Esas diferencias son más el resultado de acciones diferentes de escribir que de la intención de guardar una relación con lo que se quiere representar. Allí donde se escribió 'casa' puede leerse también 'casita' y viceversa. La interpretación depende de la intención subjetiva de quien escribe y no de las características objetivas del resultado gráfico" -- (141). Ejemplo:

十 十 十

Casa

十 十 十

Casita



(Escribe dentro del dibujo)

(En cada una de las escrituras puede leerse tanto 'barco' como 'barquito').

En algunos casos las escrituras son iguales, en otros son diferentes, y su interpretación se apoya en el dibujo que las acompañan, o bien, está en función de la intención subjetiva del sujeto. Cuando las escrituras son diferentes, no se puede considerar como una indicación de la intención del sujeto de expresar la diferencia entre las palabras. "La diferencia objetiva puede resultar simplemente -

140. Ibid. Pág: 271.

141. Ibid. Pág: 272.

del hecho de realizar otro acto de escritura (otro y no el mismo), o de responder a nuestra consigna interpretándola como 'escribe otra cosa'. A pesar de las diferencias en el resultado, parecen predominar las semejanzas del significado: allí donde está escrito barco se puede leer también barquito" (142).

NIVEL 2. Los niños escriben igual una palabra y su diminutivo, y en cuanto a la lectura, tampoco hay discrepancias, en cualquiera de las dos puede leerse lo mismo. Pero estos niños escriben diferente las palabras. Esto se debe a lo siguiente: "Para estos niños, a objetos similares deben corresponder también escrituras similares" (143). Por ejemplo:

p - a - t - o

pa - ti - to

ca - s - a

ca - si - ta

Estos niños hacen recortes en la emisión oral para hacerlos corresponder a las partes de su escritura, así, para el diminutivo hacen un recorte silábico, y para el nombre inicial el recorte es casi fonético, ya que se aferran a la cantidad de letras, puesto que la escritura es la misma para ambas palabras. Estos niños realizan primero la escritura y luego proceden a la lectura, por lo tanto, los recortes que el niño puede hacer de la palabra no determinan su escritura, "es decir, la segmentación sonora es siempre posterior a la escritura y no la determina. Es

142. Ibid. Pág: 273.

143. Ibid. Pág: 275.

ta se ajusta a la idea inicial de la identidad conceptual; en consecuencia, la anticipación que el niño hace no está basada en un análisis sonoro de las palabras" (144).

NIVEL 3. El niño indica la diferencia de una palabra y su diminutivo por medio de la disminución del tamaño de las letras o por la reducción de la cantidad.

"Esta solución muestra la exigencia del niño (exigencia que se impone él mismo) de marcar visualmente la diferencia relativa al tamaño del objeto retenido, -- mientras que la identidad conceptual se asegura conservando los mismos grafismos" (145).

En este nivel la lectura es global. En el caso de que el niño utilice la disminución de la cantidad de grafías, indica que no establece la relación entre la emisión sonora y la escritura, por ejemplo:

Casa

Casita

Casa

Casita

Pelota

Felotita

Estas respuestas no pueden considerarse como primitivas porque "se trata de un intento de conciliación entre 'es lo mismo' y 'no es lo mismo'. Estos niños marcan la similitud en el significado a través de la notación idéntica de las letras,

144. Ibid. Pág: 275.

145. Ibid. Pág: 276.

y también en muchos casos, de su posición respectiva, e indican la diferencia - objetiva en el referente por la diferencia, también objetiva, en el tamaño o en la cantidad de los caracteres" (146).

NIVEL 4. La escritura presenta pequeñas diferencias cuantitativas con respecto a una palabra y su diminutivo. En algunos niños "el intento de conciliación entre semejanzas y diferencias se expresa por los mismos recursos: sustitución de una letra y/o cambios en el orden. En todos los casos la cantidad de grafías permanece constante. Las letras no son aún utilizadas con un valor sonoro estable" (147).

Los niños de este grupo tienen la idea de que a objetos próximos debe corresponder escrituras similares pero no idénticas, expresando simbólicamente las diferencias objetivas en el referente. La lectura es aún global. Ejemplos:

Casa: CAIUIA
Casita: ICAIOAI

K R U E
Ca - s - a

K E R A
Ca - si - ta

NIVEL 5. Las escrituras de los niños que se ubican aquí presentan también pequeñas diferencias, pero en este caso se aumenta la cantidad de letras cuando realizan la escritura del diminutivo. Estamos ya ante formas de escritura que no pre-

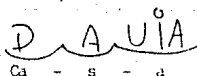
146. Ibid. Pág: 278.

147. Ibid. Pág: 282.

tenden indicar las diferencias objetivas en el referente.

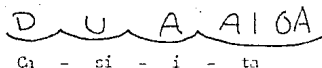
En algunos casos "la escritura conserva parte de los grafismos de la primera palabra, tanto como la forma oral conserva parte del nombre inicial" (148), o bien, se intenta hacer una correspondencia "entre partes de la emisión y partes de lo escrito. En el diminutivo, las diferencias [pueden marcarse] a través de un cambio en el orden de grafías y en el aumento de cantidad" (149) de las mismas. Ahora bien para que el niño llegue a pensar que el diminutivo debe tener más letras, es necesario que conciba la relación entre la escritura y la forma sonora de las palabras.

El siguiente ejemplo es ilustrativo.



 D A U I A

 Ca - s - a



 D U A A I O A

 Ca - si - i - ta

NIVEL 6. Los niños hacen segmentaciones en la emisión oral, y la escritura dependerá si estos cortes son silábicos o silábico-alfabético, sin que necesariamente se utilice el valor sonoro de las letras.

Para la escritura del diminutivo se puede copiar la(s) primera(s) letra(s) "de lo escrito anteriormente para el nombre inicial, luego agrega otras grafías en base a la hipótesis silábica" (150) o silábico-alfabética, o bien, puede recurrir a copiar la misma cantidad de letras que hizo para el nombre inicial, "pero luego agrega por la necesidad de hacer corresponder los recortes orales a las par--

148. Ibid. Pág: 284.

149. Ibid. Pág: 284.

150. Ibid. Pág: 285.

tes de lo escrito" (151), por ejemplo:

M E T O
c - a - s - a

M L T O I
ca - s - i - t

(Al ver que le faltan letras, agrega la última i).

El hecho de que el niño inicie con las mismas formas gráficas no significa que haga referencia a la semejanza objetiva del referente, o a la semejanza conceptual, sino que son "las marcas lingüísticas (morfológicas y sonoras) que aproximan entre sí, tanto como diferencian casa y casita" (152) las que hacen que el niño realice este tipo de escritura.

NIVEL 7. Aquí la escritura es alfabética, con valor sonoro de cada una de las letras, sin que estén resueltos los problemas ortográficos. Ejemplo:

casas casita

Pero, "aunque el niño haya comprendido los principios básicos de la escritura alfabética (en particular el hecho de que la longitud de la palabra depende de la longitud de la forma sonora), todavía puede persistir el conflicto entre la longitud de la palabra y las dimensiones del objeto referido. En este caso, recurrir a letras más pequeñas (...); o el recurso (...) que hace intervenir la distinción entre mayúsculas y minúsculas, sería una manera de resolver el conflicto: se escribe alfabéticamente, pero la dificultad cognitiva de aceptar que para un

151. Ibid. Pág: 285.

152. Ibid. Pág: 288.

objeto pequeño se necesitan más letras que para uno grande, se resuelve apelando al tamaño de las grafías" (153). El que el niño recurra al tamaño de las letras, aún escribiendo alfabéticamente, no parecería extraña si recordamos que "ciertos estilos de lengua escrita también hacen uso de estos recursos. Piénsese, por -- ejemplo, en la escritura de las historietas, donde a menudo, el tamaño de las le -- tras refleja ciertas dimensiones del mensaje oral que no encuentran reproducción en el sistema alfabético: un personaje que grita, habla, en estos textos, con -- grandes letras; un personaje que habla en voz baja o susurra, aparece diciendo -- un texto en caracteres pequeños" (154).

Hasta este momento se ha hecho una exposición teórica que nos permite comprender el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño. Pues "nuestra prácti -- ca testimonia que no podemos comprender inmediatamente lo que percibimos y que -- podemos percibir con mayor profundidad aquello que ya comprendemos" (155), "pero, recordemos que el conocimiento es siempre conocimiento de algo; en este caso es el conocimiento de los determinantes de aquello que se da" (156), es decir, en -- esta investigación se trata de explicar los determinantes del proceso de conoci -- miento que nos ocupa: la lecto-escritura. Esta aproximación teórica permitirá -- acercarnos a la realidad y comprender mejor puesto que "la realidad concreta in -- forma a la teoría, que a su vez permite percibirla, formularla y dar cuenta de -- ella, a partir de la cual surge ya distinta y plantea una formulación nueva, en un proceso sin fin de aproximación" (157), es decir, cuando se llegue a la reali

153. Ibid. Pág: 289.

154. Ibid. Pág: 289.

155. Limoeiro, M. op. cit. Pág: 41.

156. Ibid. Pág: 66.

157. Ibid. Pág: 48.

dad se replantearán los conceptos y todo lo aquí elaborado para volver a ella nuevamente y aproximarnos más, "es el momento en que propiamente se inicia la nueva construcción teórica, con el trabajo de la 'teoría' sobre los conceptos generales que se originan del conocimiento acumulado, pero ya ahora ante la realidad a que la 'teoría' da acceso" (158).

CAPÍTULO 4

APPENDIZAJE DE LA ESCRITURA DENTRO DEL JARDÍN
DE NIÑOS

Hasta el momento se ha expuesto un panorama teórico sobre los conceptos de la lectura y la escritura, sobre lo que el niño conoce del sistema de escritura antes de recibir una instrucción específica al respecto, y sobre el proceso de conceptualización de la lecto-escritura en el niño antes de ingresar a la escuela primaria. En este capítulo se planteará la necesidad de que en el Jardín de Niños se realicen actividades de lectura y escritura en las que el niño participe activamente. Las razones que justifican tal necesidad se expondrán a lo largo del presente capítulo.

Si vamos a hablar del Jardín de Niños, es importante considerar el Programa de Educación Preescolar, el cual consta de tres libros. El Libro 1 comprende la Planificación General del Programa, en el que se incluyen las líneas teóricas que lo fundamentan, se incluyen también los ejes de desarrollo psicológico en el niño en edad preescolar y la forma como se conciben aspectos curriculares como los objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación. En el Libro 2 se presenta la planificación específica de diez unidades. Por último, el Libro 3 presenta apoyos metodológicos, dando orientaciones y actividades diversas a la educadora para ayudar a enriquecer el trabajo con los alumnos.

Los niños pueden ingresar al Jardín de Niños a partir de los cuatro años de edad, dando prioridad a los solicitantes de cinco a seis años, con el fin de que la ma-

por parte de los niños reciba atención educativa preescolar por lo menos un año antes de ingresar a la primaria. "Considerando que, de acuerdo con los lineamientos actuales de la política educativa, este año de educación preescolar pasa a formar parte de currículo de Educación Elemental, los objetivos de la educación preescolar son la base sobre la que establece una continuidad con los de la escuela primaria. En el cumplimiento de los mismos se atiende la especificidad del desarrollo integral del niño en esta edad y se sientan las bases para sus aprendizajes posteriores. Con estos objetivos se asume la posibilidad de abatir, en parte, la deserción y reprobación escolar a nivel primario" (1).

Del objetivo general del programa (el desarrollo integral del niño) se desprenden tres objetivos correspondientes a los ejes de desarrollo psicológico en el niño que son: afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor.

Retomaremos únicamente el objetivo del eje del desarrollo cognoscitivo, ya que es en éste donde se incluye la lecto-escritura, punto central de esta investigación. Así, dicho objetivo plantea lo siguiente: "Que el niño desarrolle la autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica, la estructuración progresiva de las operaciones lógico-matemáticas y de las operaciones infralógicas o espacio-temporales. Esto lo llevará a establecer las bases para sus aprendizajes posteriores particularmente en la lecto-escritura y las matemáticas" (2), lo cual no significa que en el Programa de Educación Preescolar no se contemple el abordaje de la lectura y escritura, al contrario, le dan la relevancia que tiene al afirmar lo siguiente: "Si consideramos que los niños

1. Arroyo, M. y Robles, M. Programa de Educación Preescolar. Libro 1. Pág: 8.

2. Ibid. Pág: 44.

al egresar del Jardín de Niños, deben estar preparados para el aprendizaje de la lengua escrita, y si nuestro objetivo principal es que participe activamente de su propio aprendizaje, y que éste no sea producto mecánico de algo incomprensible será necesario que, a lo largo de todo el Jardín de Niños, y especialmente en los grupos de cinco años y seis años, se incluyan actividades que le permitan construir la estructura de nuestro sistema alfabético" (3).

El fundamento teórico que sustenta el Programa de Educación Preescolar, incluyendo la parte correspondiente a la lecto-escritura es desde la perspectiva psicogenética, es decir, para la elaboración de dicha sección se han considerado las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro, así como aportaciones de otras autoras como Delia Lerner de Zunino y Ana Ma. Kaufman, que se interesan en el proceso de conceptualización de la lengua escrita (4). En dicho programa se sugieren también actividades para el abordaje de la lengua escrita, haciendo énfasis en los niños de cinco y seis años, que son los más próximos a ingresar a la educación primaria.

Sin embargo, a pesar de lo anterior, existen Jardines de Niños donde no se permite al niño establecer contacto con la escritura dentro del aula, y se le dice que los lápices sólo sirven para dibujar, en resumen, la escritura no tiene lugar dentro del Jardín de Niños. En cambio hay otros Jardines de Niños en los que se decide iniciar el aprendizaje de la escritura antes de la primaria; en sus salones hay expresiones de escritura y empiezan con ejercicios de control motriz y discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de letras y/o textos, repeticiones a coro, etc.

(5). De cualquier manera, el acceso a la lengua escrita comienza cuando el adulto

3. Ibid. Pág: 72.

4. Confrontar con la bibliografía del Programa de Educación Preescolar.

5. Ferreiro, E. "¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el Jardín de Niños? -Un problema mal planteado-". Pág: 1-2.

lo decida, o mejor dicho cree decidirlo, pues el niño inicia su aprendizaje aunque el maestro no realice la actividad específica de enseñarle, porque forma parte de un contexto urbano en el que se encuentra frecuentemente con expresiones de escritura. Así, los niños urbanos de cinco años ya saben distinguir lo que es un dibujo y lo que no lo es, y se llaman letras o números, que sirven para leer y resultan del acto de escribir.

Es importante volver a considerar que el niño trabaja cognitivamente, es decir, trata de comprender desde muy temprano informaciones de variada procedencia: "los textos mismos en sus contextos de aparición (envases, carteles, T.V., etc.); información específica destinada a ellos (alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o un número, les escribe su nombre, etc.); información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrado el leer o escribir. Este último tipo de información es el más rico con respecto a la indagación sobre la función social de la escritura. Por ejemplo, se consulta el periódico para saber la hora y el lugar de determinado espectáculo (indirectamente se informa al niño que leyendo se obtiene una información que no se sabía previamente); se consulta el directorio telefónico (o la agenda personal) para llamar a un conocido (indirectamente se informa al niño que leyendo se puede recuperar una información olvidada, o que escribir es una forma de extender la memoria); se recibe una carta de un familiar, se la lee y se la comenta (indirectamente se informa al niño que la escritura permite la comunicación a distancia), etc." (6).

6. Ibid. Pág: 3.

Toda esta información no es transmitida al comienzo de la instrucción escolar, pero es importante tener en consideración que lo que el niño sabe no es igual a lo que se le dijo o a lo que vio pues todo lo va asimilando de acuerdo a los esquemas que haya formado a partir de su acción sobre el mundo.

Toda la información que sobre la escritura tienen los niños al ingresar a la escuela primaria se da generalmente en familias en las que las preocupaciones principales no son ya la satisfacción de las necesidades básicas (alimento, vestido y techo) puesto que están cubiertas, y se preocupan por la educación de sus hijos y -- que los pequeños se inicien en la lecto-escritura. En cambio, en los hogares donde las preocupaciones primordiales se centran en la satisfacción de las necesidades básicas, poco se preocupan por el hecho de que los niños pequeños inicien su aprendizaje de la lecto-escritura antes de ingresar a la primaria y deciden que -- sea la escuela la que les enseñe, pues ellos generalmente no tienen acceso a textos. En estas familias frecuentemente los padres son analfabetos o semianalfabetos, lo cual es otro factor que contribuye para que no haya material escrito en -- los hogares.

Esta diferencia de condiciones hace que cuando los niños ingresan a la escuela primaria, unos ya tienen un conocimiento previo y otros no, por lo que su nivel de -- conceptualización será diferente, y los que se encuentran en los niveles menos evolucionados serán considerados dentro de la clase como los "atrasados"; de esta manera, el Jardín de Niños puede ser un lugar para que estos sujetos tengan un avance en este conocimiento, ya que "la importancia de la concurrencia a una institución preescolar reside en la posibilidad de aprender a utilizar el lápiz como un instrumento, con el cual pueden obtener trazados controlados y de distinto tipo -- [como son las letras], así como la posibilidad de explorar libros y de asistir a actos de lectura de otros (por ejemplo, escuchar un cuento leído en voz alta)" --

(7). Así, "el Jardín de Niños debería cumplir una función primordial de permitir a los niños que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor, obtener esa información de base sobre la cual la enseñanza cobra sentido social (y no puramente escolar)" (8), es decir, que el niño entienda la escritura en su función de comunicación y no sólo para 'pasar año'.

Es importante recordar que no es únicamente en el Jardín de Niños donde el sujeto - puede aprender sobre el sistema de escritura, puesto que el hogar pueda ser un medio de estimulación para el avance en su proceso de conceptualización, sobre todo - cuando los padres son individuos que tienen alguna profesión y existen hermanos mayores que asisten a instituciones escolares de cualquier nivel. Pero se debe aclarar que la importancia reside en la cantidad y variedad de estímulos (materiales escritos de diversa índole) a fin de que el niño pueda explorarlos y actuar sobre - ellos.

Existe otra razón, de fundamental importancia, que justifica plantear el abordaje - de la lecto-escritura dentro del Jardín de Niños: los fracasos iniciales en el acceso a la lengua escrita dentro de la escuela primaria.

Lo anterior se considera porque existen niños que "no presentan ni retraso mental - ni lesiones cerebrales o problemas orgánicos definidos. Su fracaso se sitúa a nivel de la lecto-escritura, proceso del cual no logran adueñarse. Por tal motivo, - la Dirección General de Educación Especial inició en 1976 la estrategia pedagógica de los Grupos Integrados en donde" se ha "logrado perfeccionar el acercamiento al - aprendizaje de la lengua escrita en estos niños fracasados quienes ahora se recuperan de su fracaso inicial y se incorporan en un año (o menos) al cause de la escuela

7. Ferreiro, E. et. al. El niño preescolar... Pág: 47.

8. Ferreiro, E. "Se debe o no enseñar..." Pág: 4.

la regular" (9). La creación de estos Grupos Integrados demuestra que son muchos los niños que tienen dificultades en la adquisición de la lengua escrita en el primer año de primaria, son niños "que no lograron franquear, en el tiempo escolar establecido, el umbral de aprendizaje requerido" (10).

A pesar de que se plantea que el Grupo Integrado recibe a niños que, aún sin haber reprobado tienen problemas para su aprendizaje, generalmente "el sistema de Educación Especial recibe a estos niños cuando ya han sido sancionados por la decisión escolar de reprobación" (11).

El principal obstáculo que los niños que ingresan a primaria deben franquear en el curso de su primer año escolar, es la construcción de un esquema general de correspondencia sonora, "esto quiere decir llegar a comprender que la escritura representa, básicamente, las diferencias sonoras entre las palabras. Los maestros -como cualquier adulto alfabetizado- tienden a pensar que toda correspondencia sonora es necesariamente fonética, y que cada letra representa un solo fonema (con algunas pocas excepciones). Pero los niños tienden a construir una correspondencia sonora entre letras y sílabas antes de comprender la correspondencia sonora entre las le-

9. Ferreiro, E. Análisis de las perturbaciones... Fascículo # 1. Pág: 1. "El grupo integrado es un servicio anexo a una escuela primaria, destinado a la atención de los problemas de aprendizaje que se presentan en el primer año de la enseñanza primaria".

"Se constituyen grupos de 20 alumnos a cargo de un maestro adiestrado en técnicas especiales que facilitan al niño el acceso a la lecto-escritura y al cálculo, lo que permitirá en un período variable, reincorporarse al cauce de la escuela regular".

"Los alumnos de grupos integrados tienen dos procedencias: 1) Aquellos que habiendo iniciado su primer año de escuela primaria, no progresan y son derivados al servicio. 2) Alumnos que han reprobado el primer año a causa de problemas de aprendizaje debidamente comprobados mediante pruebas psicopedagógicas". La educación especial en México. SEP. Pág: 40.

10. Ferreiro, E. Análisis de las perturbaciones... Fascículo # 1. Pág: 3.

11. Ibid. Pág: 3.

tras y fonemas" (12). Cuando el niño tiene la hipótesis de correspondencia silábica, seguirá dando respuestas que al adulto le parecen incorrectas, pero el niño ha superado una dificultad muy importante (que es hacer una correspondencia entre la emisión oral y lo escrito) para llegar a comprender nuestro sistema de escritura.

El niño que, en el curso de un año, no logra comprender lo que la maestra le dice con respecto al sistema de escritura, termina reprobado, es decir, "termina sancionado con una decisión institucional que lo separa de los otros, que lo pone fuera de la progresión normal de los grados escolares, que lo califica para sí mismo, para los de su familia y para sus compañeros como quien 'no pudo', 'no fue capaz de ...', o 'no llegó a tiempo a...'", en suma como un fracasado (...). Puede ser que, desde el punto de vista de quien toma la decisión, sólo se trate de 'darle más -- tiempo' o simplemente de 'darle un nuevo chance' al niño en cuestión" (13). Esta situación puede evitarse si el niño progresa en su proceso de conceptualización antes de llegar a la primaria.

Es importante que los maestros, tanto de educación preescolar como primaria, conozcan el proceso de conceptualización de la escritura, ya que esto les permitirá saber que "el niño que aprenda a descifrar sin entender lo que está leyendo no podrá comprender más tarde otros textos, como por ejemplo los de ciencias sociales y naturales, y menos aún los de matemáticas que no se reducen a simples cifras sino -- que proponen problemas muchas veces de gran abstracción" (14), lo cual posiblemente acarreará problemas de aprendizaje, pero "sabemos que el origen de los problemas es múltiple y no queremos ignorar todos los casos que presentan alteraciones --

12. Ferreiro, E. Análisis de las perturbaciones... Fascículo # 5. Pág: 63.

13. Ibid. Pág: 9.

14. Ferreiro, E. Análisis de las perturbaciones... Fascículo # 1. Pág: 11.

neurológicas, nutricionales, emocionales o sociales, tampoco estamos de acuerdo en calificar de retardo mental aquello que no es más que falta de estimulaciones intelectuales. Todas estas son agravantes que hacen sólo más complejo el problema, pero podemos decir que el problema más que patológico, es una perturbación del proceso cognoscitivo y psicolingüístico que de una u otra forma se ha alterado" (15). Estas alteraciones pueden ser provocadas debido a que los niños que se encuentran en los primeros niveles de conceptualización se enfrentan a actividades de lecto-escritura no asimilables a sus estructuras cognitivas, provocando esto un choque - entre las hipótesis que el niño se plantea y lo que la maestra le enseña.

Por lo anterior, es fundamental considerar que "para pasar de un sistema a otro -- (16) tienen lugar procesos de reestructuración. Hay que destruir el sistema anterior para construir otro nuevo. En el nuevo sistema se recuperan algunos de los elementos del sistema anterior, pero esos elementos entran ahora en otros sistemas de relaciones y por lo tanto cambian de valor y de función. Los sistemas de escritura que construyen los niños en el curso de su desarrollo difieren del sistema alfabético, pero no por eso dejan de ser sistemas. Decir que son sistemas es decir, que no son conjuntos cualesquiera de ideas sin relación entre sí, sino que hay organización, aunque esta organización difiera de la nuestra" (17). Por lo tanto, - si el niño llega a la primaria con un nivel de conceptualización que le permita - comprender lo que la maestra le dice, es muy probable que no tenga problemas en - cuanto a la lecto-escritura, y en caso de que los haya, ya no serán dificultades a nivel cognoscitivo sino por otras causas.

15. Ibid. Pág: II.

16. Los sistemas a los que se refiere la autora son los siguientes: el sistema de escritura elaborado por el niño y el sistema de escritura alfabética que los adultos conocemos.

17. Ferreiro, E. Análisis de las perturbaciones... Fascículo # 5. Pág: 63.

Con respecto a los problemas que presentan los niños, en cuanto al aprendizaje de la lengua escrita en el primer año de educación primaria; Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio y colaboradores, realizaron una investigación longitudinal en niños que cursaban el primer grado de primaria, con el fin de conocer los factores que pudieran tener incidencia en los fracasos iniciales. Dicha investigación se llevó a cabo en los Estados de Nuevo León y Yucatán, así como en el Distrito Federal, teniendo resultados significativos puesto que una vez más se puso de manifiesto lo que el niño piensa del sistema de escritura, pero ahora con una variante: los niños estaban recibiendo la enseñanza formal de la lecto-escritura dentro de la escuela primaria. Aportando de esta manera nuevos elementos sobre el tema. Más adelante se muestran de manera general los resultados obtenidos en dicha investigación los cuales se consideran importantes porque aportan algunos de los factores que pueden tener influencia en el fracaso escolar inicial de los niños mexicanos.

En esta investigación llamada: "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura":

Se trató de indagar si el nivel de escolaridad de la familia tenía incidencia sobre la decisión institucional de reprobación, y se concluyó que dicho factor no es determinante para que el niño sea aprobado, "pero es poco probable que un niño en la situación 'favorable' resulte reprobado. Dicho en otros términos, los niños cuyos padres no tienen la primaria completa tienen dos veces más probabilidades de ser reprobados que los otros" (18).

18. Se realizó una encuesta familiar para indagar el nivel de escolaridad de los padres de los niños de la muestra. Debido a que el nivel de escolaridad medio o superior había sido alcanzado por la minoría de los padres, Emilia Ferreiro y colaboradores establecieron la siguiente clasificación:

- Otro aspecto que se consideró para saber si era determinante en la decisión de reprobación fue el tipo de escritura de los niños, es decir, si establecían o no la correspondencia sonora, lo cual fue tomado de la siguiente manera:

a) Escrituras sin correspondencia sonora.- "agrupan a todas las categorías de escrituras presilábicas, es decir, a aquellas que se caracterizan por no establecer relación alguna entre la pauta sonora de la palabra y la cantidad o clase de grafías elegidas" (19).

b) Escrituras con correspondencia sonora: "agrupan a las escrituras silábicas, silábico-alfabéticas o alfabéticas, es decir, todas aquellas que regulan al menos la cantidad de grafías por la cantidad de elementos sonoros identificados en la palabra (sílabas o fonemas), ya sea que las letras elegidas tengan o no el valor sonoro convencional" (20).

El resultado que se obtuvo de analizar ambos factores fue "que los niños que escriben con correspondencia sonora tienen diez veces más probabilidades de ser aprobados que los que escriben sin correspondencia sonora. Inversamente, quienes escriben sin correspondencia sonora tienen diez veces más probabilidades de ser reprobados que los que escriben con correspondencia sonora. Hay pues, un alto grado de dependencia entre ambas variables" (21).

"Situación favorable.- cuando al menos uno de los padres tuviera la primaria completa".

"Situación intermedia.- cuando ninguno de los padres tuviera la primaria completa, pero hubiera hermanos mayores alfabetizados".

" Situación desfavorable.- cuando ninguno de los padres tuviera la primaria completa y tampoco hubiera hermanos mayores alfabetizados". Ibid. Pág: 99.

19. Ibid. Pág: 74.

20. Ibid. Pág: 74.

21. Ibid. Pág: 100.

- Se analizó también la relación entre el tipo de escritura del niño (con o sin correspondencia sonora) y la situación educativa familiar. Esta relación se observó al iniciar el año escolar, encontrando que el niño que escribe, al ingresar a la primaria, con correspondencia sonora es más probable que provenga de una familia con situación educativa 'favorable', así "la posibilidad de encontrar escritura con correspondencia sonora y nivel familiar 'favorable' es cuatro veces y media mayor que la de encontrar este tipo de escritura con nivel familiar "desfavorable" (22).

- Otro factor que se analizó fue la concurrencia al Jardín de Niños. Este análisis se realizó en relación al tipo de escritura del niño, es decir, si la asistencia al preescolar ayudaba a que el sujeto hiciera correspondencias entre pauta sonora y escrita. El resultado fue que "el tipo de Jardín de Niños al cual asistieron los sujetos de la muestra no los preparó para comprender que la escritura se relaciona con la pauta sonora del lenguaje. No descartamos, sin embargo, el que pueda encontrarse una relación significativa si se privilegian los aspectos figurativos de la escritura (tipo de trazado, copia de formas, etc.)" (23). Por los resultados obtenidos en este aspecto, se puede decir que los Jardines de Niños de los sujetos de la muestra, sólo los prepararon en los aspectos motrices y visuales.

Por todo lo que se ha expuesto en este capítulo, es perfectamente posible pensar en acciones preventivas que tienden a reducir en gran medida los fracasos iniciales. La más evidente sería la acción de los maestros y consistiría en el conocimiento y comprensión de los conflictos que deben superar los niños durante su pro-

22. Ibid. Pág: 101.

23. Ibid. Pág: 102.

ceso de conceptualización, valorando los etapas intermedias de dicho proceso y no fijándose solamente en el resultado final, en cuanto a si la lectura y escritura del niño es correcta o no, según la norma adulta. De esta manera el maestro propiciará que el niño tenga confianza en su propia capacidad de aprender, es decir, respetando y ayudando al avance del proceso de conceptualización en el niño acerca de nuestro sistema de escritura.

Lo anterior no es lo único que se puede hacer para evitar los problemas en el primer año de primaria, "el otro punto central de una acción preventiva de los fracasos iniciales concierne al pre-escolar. Es urgente replantear el problema del lugar de la lengua escrita en el Jardín de Niños -y particularmente en el grupo de niños de cinco años- superando la falsa dicotomía entre 'enseñar' o no 'enseñar' a leer y escribir a esa edad. No se trata de mantener alejados a los niños de la lengua escrita hasta que entren a la escuela primaria; pero tampoco es cuestión de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas y las repeticiones a coro en el salón del Jardín de Niños. Hace falta dar a los niños las más variadas y ricas oportunidades de interactuar con la lengua escrita. Hace falta permitir a los niños que descubran las funciones sociales (y no meramente escolares) de la lengua escrita para que puedan reflexionar acerca de ellas, -tratar de comprenderlas, formular sus propias interpretaciones y confrontarlas -- con los otros" (24). Desde este punto de vista, podemos comprender que los tradicionales 'ejercicios de preparación' no van más allá de la ejercitación motriz y perceptiva. Esta ejercitación que se propicia no otorga al sujeto, por sí misma, las condiciones que éste requiere para leer y escribir; constituye un auxiliar --

que permite al niño el deslizamiento de la mano sobre el papel facilitando el trazado de algunas líneas, que en este caso forman las letras, así como la distinción de unas letras con respecto a otras. Esta coordinación psicomotriz determina únicamente la calidad del dibujo de las letras, es decir, de su trazado. "Es necesario reconocer que es el nivel cognitivo el que está involucrado de manera central en los complejos procesos de aproximación paulatina a la comprensión del sistema de escritura" (25), lo cual no sucede de manera automática, debido a que "hace falta formación psicológica para comprender las respuestas y las preguntas de los niños. Hace falta entender que el aprendizaje de la lengua escrita es mucho más que el aprendizaje de un código de transcripción: es la construcción de un sistema de representación" (26).

Para finalizar se debe aclarar que lo que aquí se ha elaborado no es algo acabado, puesto que "es necesario someter a la práctica científica una reflexión (...) que se aplique no a la ciencia hecha, ciencia verdadera cuyas condiciones de posibilidad y coherencia, cuyos títulos de legitimidad sería necesario establecer, sino a la ciencia que se está haciendo. Tal tarea, propiamente epistemológica, consiste en descubrir en la práctica científica misma, amenazada sin cesar por el error, -- las condiciones en las cuales se puede discernir desde un conocimiento más verdadero, o más bien, como lo afirma Bachelard, 'aproximado', es decir, rectificado" -- (27). Esto es importante porque se debe hacer continuamente una reflexión sobre el conocimiento que se está construyendo en la medida en que no es una ciencia aclada y verdadera, sino que se está haciendo, pues los estudios sobre el proceso de adquisición de la escritura, desde el punto de vista del desarrollo cognitivo es -

25. Ibid. Pág: 65.

26. Ferreiro, E. "¿Se debe o no enseñar..." Pág: 6.

27. Bordin, P. et. al., op. cit. Pág: 20.

relativamente nuevo (poco más de diez años), y se debe estar en constante vigilancia epistemológica para cuando se caiga en el error, aprovecharlo e ir construyendo el camino hacia la verdad. Esta construcción de lo 'correcto' sobre lo 'erróneo' lo manejan tanto Gastón Bachelard como Piaget, el primero con el término de error positivo y el segundo con el de error constructivo, siendo ambos una base para lograr un mayor conocimiento.

Pero toda esta reflexión y vigilancia no deben ser sólo a nivel teórico porque -- "si la realidad concreta es el objeto, aceptado como exterior e independiente del otro término de la relación -- el pensamiento -- y si es ella la que determina esta relación, ella no puede estar ausente del proceso de elaboración de su conocimiento. Por eso es que la relación con lo real se vuelve tan crucial en la producción del conocimiento y éste se construye siempre con la acción" (28), por lo tanto, -- el conocimiento hasta aquí construido no está acabado pues hace falta la interacción con la realidad para que se aproxime más a ella, en este caso es ir con los niños para comprender mejor su proceso de conceptualización de la lecto-escritura y por lo tanto su adquisición como conocimiento antes de ingresar a la escuela -- primaria y se les "enseñe" a leer y escribir.

CAPITULO 5

ANALISIS DE UNA EXPERIENCIA

En este momento se tiene ya una visión teórica sobre el problema de la presente investigación, expuesto al inicio de la misma, pero que no estaría de más reconsiderar.

¿De qué forma interviene en el proceso de conceptualización de la lengua escrita en el niño preescolar el hecho de que participe en actos de lectura y escritura?.

El planteamiento de este problema y el marco teórico elaborado fundamenta y justifica la realización de una experiencia directa con los niños, a fin de conocer --prácticamente (no sólo teóricamente) lo que el niño preescolar piensa del sistema de escritura y cómo interpreta sus producciones escritas, y por supuesto, de encontrar la respuesta al problema planteado. Se habla de encontrar, porque es algo que existe por sí mismo y sólo se debe tratar de que se manifieste.

En este capítulo se presentará entonces la descripción y análisis de dicha experiencia.

5.1 DESCRIPCION GENERAL DEL METODO UTILIZADO DENTRO DE LAS SITUACIONES EXPERIMENTALES.

Antes de describir el trabajo práctico de la investigación es importante presentar las hipótesis que se pretenden comprobar:

- Los niños en edad preescolar que viven en medios urbanos, tienen conocimiento acerca de la lecto-escritura, debido al contacto que han tenido con expresiones

escritas, las cuales, encuentran cotidianamente.

- El proceso de conceptualización que construye el niño preescolar sobre la lecto-escritura, avanzará en la medida en que se propicien situaciones que permitan al niño actos de lectura y escritura.

Se plantearon estas hipótesis porque son una forma de dar una respuesta tentativa a la interrogante que guió la investigación, "pero también pueden ser las proposiciones que relacionarán los datos empíricos con el cuerpo de teoría científica" --

(1). Estas hipótesis son proposiciones que surgieron de la construcción teórica y por lo tanto, son apoyadas por ésta, teniendo entonces la función de orientar la búsqueda de orden de los hechos. Si estas hipótesis teóricas se verifican "sería una prueba de la realidad psicológica de la progresión psicogenética ya mencionada, del enorme peso de los mecanismos de asimilación en la marcha del proceso y -- del carácter constructivo (y no meramente receptivo) de este aprendizaje. Daría pautas para imaginar una acción educativa que tome realmente como punto de partida lo que el niño sabe y lo que necesita para seguir construyendo su saber" (2).

Para probar o disprobar las hipótesis planteadas se trabajó en el Jardín de Niños "La Pradera" con clave M-3330 LXXIV, Sector # 2, Gustavo A. Madero, ubicado en la calle Pico de Orizaba s/n, Colonia La Pradera, México, D.F. La colonia en que se ubica el Jardín de Niños, corresponde a lo que comúnmente se denomina "Colonia Popular", es decir está compuesta por familias que tienen pocos recursos económicos, pero que no llegan a la situación que presenta una población marginada, sin llegar a ser tampoco miembros de la llamada clase media.

1. Hernández, S. et. al. Lecciones sobre metodología de las ciencias sociales. Pág: 136.
2. Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. Análisis de las perturbaciones... Fascículo # 1 Pág: 5.

Se tomó un grupo de 16 niños a lo largo de 6 meses; el primero de los cuales (enero) se destinó al conocimiento de los niños y experimentador, y a la evaluación diagnóstica; de febrero a julio se realizaron 27 sesiones de aproximadamente 90 minutos de duración (3), variando la frecuencia, es decir, en ocasiones se realizaron tres sesiones por semana, en otras dos o una, lo cual estaba en función únicamente de las actividades del plantel. En el mes de junio se realizó la evaluación terminal, a modo de observar el avance de los niños. Se debe aclarar que se pretendía un avance en el proceso de conceptualización de la escritura, lo cual dependía básicamente de la competencia cognitiva de los alumnos, y no del método de enseñanza aplicado.

Los niños que participaron fueron elegidos conforme a los criterios siguientes:

- SEXO.- Se eligieron ocho niños y ocho niñas con el único fin de que hubiera equilibrio en el grupo y mantener así la distribución usual dentro del Jardín de Niños.
- EDAD.- Los sujetos de la muestra se encuentran entre los 5 años 3 meses, y los 5 años 9 meses. Se consideró esta edad ya que estos niños tendrán 6 años cumplidos a su ingreso a la primaria, siendo éste uno de los requisitos para la aceptación del sujeto a la educación primaria, teniendo así un grupo uniforme en edad.
- SITUACION ECONOMICA DE LA FAMILIA.- Se eligieron a los niños cuyas familias presentaran una situación económica difícil, ya que como se expuso anteriormente, -

3. Este número de sesiones no fue algo predeterminado, al contrario, se pretendía trabajar con los niños 3 veces por semana, una hora por sesión, pero no fue posible debido a otras actividades realizadas dentro del Jardín, como visita de los niños al zoológico, al aeropuerto, a la carpintería, zapatería, etc.; o bien, había representaciones teatrales por parte de los padres de los niños; juntas de las maestras del tercer nivel de preescolar, etc. Esta situación se trató de compensar un poco al realizar las sesiones de mayor duración.

Emilia Ferreiro encontró que los niños de clase baja presentaban niveles de conceptualización menos evolucionados que los de clase media, por disponer de pocas oportunidades de acceso a materiales escritos.

Para la elección de los sujetos conforme a los dos primeros criterios de clasificación, se recurrió al registro de inscripción de los alumnos. Para el tercero se realizaron visitas a los domicilios de los niños con el fin de obtener datos sobre la situación económica de la familia, lo cual, se hizo en base a un cuestionario socioeconómico que incluía los siguientes aspectos:

Número de miembros, escolaridad y ocupación de los mismos, ingresos y su distribución, tipo de vivienda, servicios con los que cuenta y alimentación (4).

En el llenado del cuestionario socioeconómico se presentó el problema de la negativa de las personas de declarar los ingresos de la familia, por lo que la situación económica de la misma se intuyó de los demás datos proporcionados.

De esta manera, podemos hablar de una muestra intencional porque fue "el producto de una selección de casos según el criterio" (5) establecido con anterioridad.

Ahora bien, para la realización de la investigación práctica se tomaron como base dos métodos: el clínico y el comparativo, que se explicarán más adelante.

Debemos considerar de aquí en adelante, al trabajo realizado con los niños como una investigación experimental, ya que "es la que propicia la realización de un fenómeno mediante la deliberada combinación de ciertos elementos en circunstancias particulares. Los datos que se obtienen en un momento y lugar representan situa-

4. En el anexo se presenta una muestra del cuestionario socioeconómico.

5. Padúa, J. Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. Pág: 83.

ciones casi siempre efímeras, irrepetibles, cuyos resultados sólo tendrán validez en la medida en que el fenómeno pueda nuevamente instrumentarse para que produzca resultados similares o iguales" (6). En este momento experimental de la investigación se pretendía llegar al objetivo de establecer una situación experimental que propiciara el avance en la construcción del proceso de conceptualización de la escritura en el niño, pero esta situación experimental, no fue rígida puesto que se adecuó al nivel de conceptualización de los niños (7) y no fueron éstos los que se adecuaron a la situación experimental, y de esta manera no se le puede considerar como algo efímero e irrepetible, lo cual es característico de una experimentación rígida.

El método que se utilizó en las situaciones experimentales fue el método clínico, siendo su característica principal "el estudio en profundidad y extensión de un caso (...) en el sentido de un procedimiento que produce conocimientos y en este caso no se reduce a una mera aplicación de generalidades" (8). Sin embargo, se consideraron también las variaciones que propone la perspectiva piagetana que "rechaza — tanto el uso de test o situaciones estereotipadas (que arriesgan errores sistemáticos) como la observación pura (sin interrogaciones suscitadas por el observador). Propone en cambio una prolongada observación, en un clima de familiaridad entre el observador y el sujeto estudiado, planteando preguntas variables sin cuestionario fijo y con notación exhaustiva de la descripción de las conductas. Según el material que va apareciendo se van modificando las condiciones poniendo a prueba las hipótesis que se construyen" (9).

6. Ibid. Pág: 16.

7. El nivel de conceptualización de los niños fue conocido a través de la evaluación diagnóstica, que se detallará más adelante.

8. Braunstein, N., et. al. Psicología, Ideología y Ciencia. Pág: 147.

9. Ibid. Pág: 155.

Por lo tanto, se eligió este método porque el interés residía en descubrir cómo se daba el proceso de construcción de la escritura en el niño, lo cual, se hizo por medio de situaciones experimentales no rígidas en las que el niño puso en evidencia "la escritura tal como él la vé, la lectura tal como él la entiende y los problemas tal como él se los plantea" (10). De esta manera el método clínico "se considera más que una técnica estructurada, como una forma de obrar, de sentir y proceder" (11).

Para conocer el proceso de construcción de la escritura en el niño, no se aplicaron test de maduración para el aprendizaje de la lecto-escritura, ni pruebas de rendimiento escolar porque en estos test y pruebas "el principio del que se parte es que existe una maduración para el aprendizaje y que esta maduración consiste en una serie de habilidades específicas susceptibles de medición a través de conductas observables" (12). En esta investigación no se partió del concepto de maduración ni se estableció una lista de aptitudes y habilidades, ya que "no se trata de definir respuestas del niño en términos de 'lo que falta' para recibir una enseñanza. Al contrario, tratamos de poner en evidencia los aspectos positivos del conocimiento" (13). Por lo tanto, contrariamente a la aplicación de un test o a una situación experimental rígida "no hay aquí una lista fija de preguntas y situaciones que deben formularse siempre en el mismo orden [por esta razón] es necesaria una buena formación teórica de los experimentadores (14) para comprender cuan-

10. Ferreiro, E. y Teberosky, A. op. cit. Pág: 38.

11. Grawitz, M. "Los conflictos teóricos del método" en Arbuch, L. Metodología de las ciencias sociales. Pág: 18.

12. Ferreiro, E. y Teberosky. Pág: 18.

13. Ibid. Pág: 39.

14. Esta formación teórica consiste en el conocimiento amplio, profundo y detallado del proceso de conceptualización del sistema de escritura en el niño.

do una respuesta insólita puede tener gran significación; para aprovechar los momentos más propicios para indagar tal o cual aspecto particular; para seguir el razonamiento del niño, sin perderse en caminos laterales; para estar dispuestos a modificar la siguiente pregunta en función de la respuesta que precede; para preguntarse continuamente cual es la razón de ser de cada respuesta; para modificar la situación a la pregunta de manera de poner a prueba las hipótesis que el experimentador está haciendo mientras interroga" (15), toda esta importancia de la -- formación teórica es porque "la observación no se lleva a cabo sin ideas preconcebidas, sino que se lleva a cabo en un determinado marco conceptual" (16).

Para llevar a cabo este momento de la investigación se eligieron una serie de situaciones experimentales potencialmente aptas para que el niño pusiera de manifiesto las ideas que tenía sobre el sistema de escritura y consistieron tanto en situaciones en que el niño interpretó el código alfabético (actos de lectura), como en situaciones en que el niño tuvo producciones gráficas (actos de escritura). Las situaciones experimentales propuestas, tampoco suponen una evaluación del rendimiento escolar, en términos de cuántas palabras sabe un niño escribir, ni de cómo puede leer un texto, se trata de una situación experimental pero flexible, que -- permitirá ir descubriendo las hipótesis que el niño pone en juego a raíz de cada una de las tareas propuestas, las cuales suponen una interacción del niño (sujeto cognoscente) y la escritura (objeto de conocimiento). En todas las tareas se procuró introducir elementos que propiciaran conflicto cognitivo, o que lo fueran potencialmente, de acuerdo al nivel de conceptualización que el niño tenía, es de--

15. Ferreiro, E., et. al. El niño preescolar...Pág: 15.

16. Duvrger, M. "Métodos de las Ciencias Sociales" en Arbuch, L. Metodología de las Ciencias Sociales. Pág: 53.

cir que éste pusiera de manifiesto las hipótesis que tenía sobre el sistema de escritura, cuya solución requería por parte del niño un razonamiento. Por lo tanto, no "es satisfactorio decir que tal respuesta es correcta porque corresponde a las ideas del adulto sobre el tema, y tal otra es incorrecta porque no corresponde a nuestras expectativas. En un tema como este, lo importante es tratar de comprender las respuestas, ya que en su mayoría aparecerán como 'errores' a primera vista" (17), por lo que se debe entender su razón de ser.

Los datos obtenidos de esta manera, permitieron un buen diagnóstico de los sistemas de ideas que los niños construyen, de las dificultades que deben vencer y de los modos de solucionarlas.

"En raras ocasiones es necesario estudiar a todas las personas del grupo, para obtener una descripción exacta y seria sobre las actitudes y comportamiento de sus miembros. Con frecuencia, una muestra de la población que va a ser estudiada es suficiente" (18), en este caso por las características del método que se utilizó, se consideró suficiente el grupo de 16 niños antes descrito, porque se debe tomar una decisión de entre dos alternativas: "Interrogar a gran cantidad de sujetos, a base de técnicas colectivas o con interrogatorios individuales de corta duración; o bien; interrogar a un número limitado de sujetos, pero con interrogatorios de considerable duración y con un desarrollo en profundidad de los mismos" (19), por lo tanto, la alternativa que se eligió fue la segunda.

Al principio de este capítulo se habló de la aplicación de un método comparativo considerando que éste "tiende a sistematizar una tendencia natural de nuestra men

17. Ferreiro, E., et. al. op. cit. Pág: 16.

18. Seltiz, C., et. al. "Métodos de Investigación en las relaciones sociales" en - Arbuch, L. Metodología de las ciencias sociales. Pág: 147.

19. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 13

te. El movimiento espontáneo que nos impulsa a comparar lo que vemos explica las diversas características del método" es decir, "no cuenta con un procedimiento -- técnico específico y es utilizado por todas las ciencias sociales (...) el método comparativo es también empleado en todas las fases de la investigación. Forma -- parte de la observación, pero puede también sugerir unas hipótesis, y en ocasio-- nes verificarlas también" (20). Para propósitos de esta investigación se utilizó básicamente para verificar la segunda hipótesis planteada, lo cual, se hará a tra-- vés de una evaluación diagnóstica y una evaluación terminal (21), es decir, se -- compararon estas dos evaluaciones para saber si hubo avance en el proceso de con-- ceptualización en el niño, o bien si no lo hubo. Pero no se hizo la comparación con respecto a un estándar, sino al sujeto con el sujeto mismo, es decir, no se -- determinó el avance de un niño en función del logro de los demás niños, sino que se tomó a cada uno de ellos para determinar el avance con respecto a sí mismo ya que el avance en el proceso de conceptualización dependió de la capacidad cogniti-- va de cada niño. Esta determinación de los logros del niño, se hizo como se dijo anteriormente, por medio de la comparación de las 2 evaluaciones de cada niño, lo cual, ayudó a conocer el nivel de conceptualización alcanzado por ese niño en par-- ticular.

Lo que se ha descrito en este capítulo corresponde a un diseño de investigación - pre-experimental, el cual, se lleva a cabo con "un grupo al que se le aplica una prueba previa y otra posterior a la introducción de una variable experimental" -- (22); y en este caso, la variable experimental serían las situaciones que propi-- cieron que el niño haya puesto en evidencia su nivel de conceptualización, pero -

20. Grawitz, M. "Cómo lograr la explicación" en Arbuch, L. Metodología de las cien-- cias sociales. Pág: 30.

21. Estas evaluaciones serán detalladas más adelante.

22. Hernández, S., et. al., op. cit. Pág: 308.

en esta investigación esa no fue considerada la causa del avance que se pretendió -- ya que la actividad intelectual del sujeto es el motivo de dicho progreso, la cual, está fuera del control del experimentador. Por lo tanto "se admite un método experimental, sin experimentación concreta" (23). Sin embargo, se le consideró como -- una investigación con un diseño pre-experimental, pero no en sentido estricto sino como un diseño flexible.

Como se dijo anteriormente, para probar el avance de los niños, se aplicó una evaluación diagnóstica y una evaluación terminal, al inicio y al final del tiempo señalado, es decir, en enero y junio de 1987 respectivamente.

Estas evaluaciones consistieron en una serie de preguntas propuestas por Emilia Ferreiro en la investigación realizada en México: "El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura". Las respuestas a estas preguntas proporcionaron datos -- sobre el conocimiento que tenía un niño sobre el sistema de escritura, así como de las hipótesis que el sujeto maneja y su manera de solucionarlas. Por lo tanto, se puso énfasis en lo que el niño conoce, es decir, en el aspecto positivo del conocimiento, y no en lo que le faltaba conocer sobre el lenguaje escrito.

Esta serie de preguntas variarán en algunos casos, lo cual dependió de la respuesta de un niño a fin de indagar más sobre sus hipótesis. Por lo tanto, esta prueba no se puede considerar como "una lista fija de preguntas y situaciones que deben formularse siempre en el mismo orden" (24). Esto no significa que a cada niño se le hicieran en diferente orden, ya que se trató de seguir un orden general para todos -- los niños, pero en ocasiones era necesario agregar otras preguntas y en algunos ca-

23. Grawitz, M. "Los conflictos teóricos del método" en Arbuch, L. Metodología de las ciencias sociales. Pág: 18.

24. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 15.

sos ya no fue necesario hacer determinadas cuestiones.

El interrogatorio para las evaluaciones diagnóstica y terminal se realizó de manera individual, con entrevistas de 30 a 45 minutos de duración por sujeto. Para la ejecución de las evaluaciones participó únicamente un experimentador quien dirigió el interrogatorio e hizo registros manuales de las respuestas, grabando además las verbalizaciones. El protocolo final que se presenta (25) es el resultado de la -- combinación de ambos registros (el manual y el grabado).

Para evaluar a los niños se utilizaron los siguientes materiales:

- Un libro de cuentos, el cual tenía las siguientes características: imágenes y -- textos en todas sus páginas, excepto en una, la cual, contenía únicamente los da tos de edición; numeración en sus páginas y en la parte superior de la hoja (26); en una de sus imágenes tenía pequeños textos insertos en ella.

- Una imagen con un texto en dos líneas en la parte superior, el cual decía lo si- guiente:

Muchas personas van a la feria.

¿Qué es lo que pueden hacer ahí?

El texto era congruente con la imagen.

- Veinte tarjetas de 3 cm x 6 cm con escrituras diferentes en medio de cada tarje- ta y todas del mismo color.

TIPOS DE GRAFIAS: (27).

25. Los protocolos de dos niños de ambas evaluaciones se encuentran en el anexo, a fin de ejemplificar el desarrollo de las mismas.
26. El libro que se utilizó corresponde a la colección "Un cuento para cada día", por lo que en la parte superior de cada página había un número grande corres- pondiente a la fecha del mes del libro en cuestión.
27. Cf. con Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 64.

A. LETRAS

=====

MAYUSCULAS:	PATO	- Palabra
	KWYZ	- Consonantes
	UIO	- Vocales
	RA	- Sílabas
	R	- Una letra
	AAAA	- Letra repetida con los mismos caracteres.
	A a a	- Letra repetida con diferentes caracteres.
MINUSCULAS	situación	- Una palabra con muchas letras.
	dos	- Una palabra monosílaba con tres letras.
	te	- Una palabra monosílaba con dos letras
	\$d+m?	- Mezcla de letras con otros caracteres.
CURSIVA O MANUSCRITA	<i>despacio</i>	- Una palabra con muchas letras.
	<i>po</i>	- Una sílaba de dos letras.
	<i>mmmm</i>	- Letras repetidas.
	<i>aaaa</i>	- Letras repetidas.

B. GRAFÍAS PRÓXIMAS A LAS LETRAS

=====

O/P/A\

- Grafías próximas a las mayúsculas de imprenta.

R
Cyr

- Grafía parecida a una letra.
- Grafía próxima a escritura cursiva o manuscrita.

C. N U M E R O S

=====

4

- Uno solo.

195

- Varios.

- Hoja blanca tamaño carta y lápiz en lo que el experimentador escribió 4 oraciones con letras mayúsculas (28).

PAPA MARTILLO LA TABLA.

MAMA COMPRO TRES TACOS.

UN PAJARO VUELA.

EL PAN ESTA BUENO.

- Hojas blancas tamaño carta y lápiz, en las que el niño escribió lo siguiente:
 - Casa - su nombre (en caso de no saber hacer lo, el experimentador lo hizo).
 - Mesa - una palabra y su diminutivo con sus respectivos dibujos.
 - Pelota
 - Muñeca
- Tarjetas de 3 cm. x 3 cm, en cada una de las cuales tiene escrita una letra del abecedario. (Todas fueron escritas con mayúscula en caracteres de imprenta).

Todos estos materiales ayudan a evaluar los siguientes aspectos del sistema de escritura.

MATERIAL

=====

- Libro de cuentos
- Imagen con un texto en dos líneas en la parte superior.
- Tarjetas con escrituras diferentes
- Hoja blanca donde el experimentador escribe cuatro oraciones.
- Hoja blanca donde el niño escribe.

ASPECTO

=====

- Área de lectura.
- Predicción del contenido del texto.
- Relación entre letras y números.
- Relación entre letras y signos de puntuación.
- Orientación espacial de la lectura.
- Área de lectura.
- Predicción del contenido del texto.
- Orientación espacial de la lectura.
- Escritura presentada fuera del contexto.
- Análisis de las partes de una oración escrita.
- Desarrollo de la escritura.
- Escritura del nombre propio.
- Escritura del diminutivo.

Presentaremos ahora las preguntas que siguieron como guía para el seguimiento del interrogatorio:

- ¿Qué es esto? (libro de cuentos).
- ¿Para qué sirve?
- ¿Dónde podemos leer?
- ¿Cómo se llaman? (texto)

- ¿Para qué son? (Desir aquí la denominación que le haya dado el niño)
- ¿Se puede leer aquí? (imagen)
- ¿Por qué? (¿si o no?)
- ¿Para qué lo ponen?
- ¿Podemos leer aquí? (texto dentro de imagen)
- ¿Por qué si o no?
- ¿Qué crees que diga?
- ¿Podemos leer aquí? (página sin imagen)
- ¿Por qué? (si o no)
- ¿Qué dirá?
- ¿Podemos leer aquí? (índice con imagen)
- ¿Dónde?
- ¿Por qué podemos leer ahí?
- ¿Qué crees que diga?
- ¿Estos que son? (números)
- ¿Para qué son?
- ¿Se pueden leer?
- ¿Estos qué son? (signos de puntuación)
- ¿Para qué son?
- ¿Se pueden leer?
- ¿Aquí dónde podemos leer? (imagen con texto en dos líneas en la parte superior)
- ¿Qué crees que diga?
- Si yo quiero empezar a leer, ¿por dónde debo empezar?.
- ¿Y cómo debo seguir? (el niño debe señalar con su dedo la dirección que él supone para efectuar un acto de lectura)
- ¿Estas qué son? (tarjetas con escrituras diferentes)
- ¿Para qué son? (.... dar denominación del niño)

- Toma estas, (denominación del niño) y pon en un lado las que sirven para leer y en otro lado las que no sirven para leer.

(Se toman ahora de una en una -un montón primero y después el otro- y se hacen las siguientes preguntas):

- ¿Esta sirve para leer?
- ¿Por qué.... si o no?
- ¿Dice algo?
- ¿Qué dice? (en caso de respuesta afirmativa)
- Ahora fíjate lo que voy a escribir. (Escribe el experimentador la primera oración). Aquí dice PAPA MARTILLO LA TABLA. ¿Qué dice?
- ¿Dirá papá en algún lado?
- ¿Dónde?
- ¿Dirá tabla en algún lado?
- ¿Dónde?
- ¿Dirá martilló en algún lado?
- ¿Dónde?
- ¿Dirá la en algún lado?
- ¿Dónde?
- ¿Cómo era todo junto?
- ¿Qué dice aquí? (PAPA)
- ¿Y aquí? (TABIA)
- ¿Y acá? (MARTILLO)
- ¿Y aquí? (LA)
- ¿Cómo era todo junto?

(Se siguió el mismo procedimiento para las oraciones restantes procurando que el orden fuera sustantivo(s)-verbo-artículo)

- Escribe casa como tú creas que se escriba.

- Ahora léemelo con tu dedito.

(Se siguió el mismo procedimiento para: mesa, pelota y muñeca. Cuando el niño se negó a escribir, justificando que no sabía hacerlo, se le presentaron las tarjetas que contienen mayúsculas y se le dijo que escogiera las letras que necesitara para escribir la palabra pedida).

- ¿Sabes escribir tu nombre?

- En caso afirmativo se le pide que lo escriba, y en caso contrario se le dice: Te voy a escribir el nombre de tres niños(as) y me dices cuál es el tuyo.

(Se trabajó con el nombre elegido por el niño, aún cuando éste no correspondiera al nombre real).

- Ahora lo voy a tapar, ¿sigue diciendo... (el nombre del niño)?

(Se tapó por fragmentos, es decir, se dejó visible la primera parte del nombre, después la final, y se repite así 4 ó 5 veces variando la cantidad de letras visibles).

- ¿Por qué?

- ¿Qué dice?

- Ahora lo voy a cambiar, ¿sigue diciendo.... (el nombre del niño)?

- ¿Por qué? (se cambia el orden de las letras en tres o cuatro ocasiones, haciendo las mismas preguntas).

- Haz un dibujo

- ¿Qué es?

- Ahora haz.... (nombre que dió el niño a su dibujo) pequeño.

- ¿Qué es?

(Cuando el niño no dijo el diminutivo para su dibujo pequeño, se hicieron las siguientes preguntas):

- ¿Y por ser pequeño como le podemos decir?

(Cuando aún así no daba el diminutivo, éste se sugería):

- ¿Le podemos decir casita? (por ejemplo)
- Ahora escribe casa y casita (por ejemplo)
- Léemelo con tu dedito.

Las preguntas anteriores constituyen, como se dijo anteriormente, la guía del interrogatorio para la evaluación diagnóstica y la terminal.

La evaluación diagnóstica se aplicó con el fin de conocer en que nivel de conceptualización se encontraba cada uno de los niños, lo cual, permitió adecuar las situaciones experimentales a las características de los niños en cuanto a estos niveles; y la evaluación terminal se aplicó al final del tiempo señalado anteriormente con el fin de determinar si los niños lograron un avance en su proceso de conceptualización del sistema de escritura, o bien, si permanecieron en el mismo nivel.

Las situaciones experimentales a las que se hace referencia, fueron planeadas poco a poco de acuerdo a las hipótesis que iban presentando los niños con el fin de respetarlas e ir propiciando su cambio. De esta manera, las actividades se fueron adecuando a los niños y no fueron éstos los que se adecuaron a las actividades.

Estas situaciones experimentales podemos denominarlas como sesiones de aprendizaje, en el sentido de brindar al niño materiales y condiciones para que éste tuviera contacto con elementos relacionados a la lecto-escritura, es decir, que el niño a través de su interacción con el objeto de conocimiento (sistema de escritura) lograra modificar algunas de sus hipótesis al confrontarlas con compañeros de su misma edad. Por esta razón se decidió que el trabajo con los niños fuera grupal. Se dejó que los niños exploraran los diferentes materiales presentados, haciendo notar a los integrantes del grupo lo que otros opinaban acerca de determinada situación, pidiendo su punto de vista y la justificación de sus afirmaciones, se les incitó a participar, resaltando los puntos más importantes pretendiendo llegar a una conclusión general.

Estas sesiones se organizaron para favorecer el descubrimiento de las características fundamentales de la lengua escrita y se procuró el contacto con materiales escritos y la participación en actos de lectura y escritura.

El tiempo empleado en cada una de las actividades que constituyeron las sesiones, fue dado por los niños, es decir, si los niños mostraban mucho interés por alguna actividad, ésta se prolongaba. En caso contrario, se reducía la duración de la misma.

A continuación se presentarán las actividades realizadas dentro de las sesiones de aprendizaje.

5.2 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES EXPERIMENTALES.

Una vez teniendo una idea general sobre la manera de realización de las situaciones experimentales, pasaremos ahora a exponer las actividades realizadas en las sesiones de aprendizaje.

Para iniciar dichas sesiones, se consideró el nivel de conceptualización general del grupo en el momento de la evaluación diagnóstica, es decir, la mayoría de los niños se encontraban en los primeros niveles de cada uno de los aspectos del sistema de escritura (30). Por lo tanto, las actividades pretendieron lograr un avance en las hipótesis que se presentan en dichos niveles.

30. El resultado de la evaluación diagnóstica de cada uno de los niños será expuesto en el subcapítulo concerniente a la presentación de resultados de las situaciones experimentales. Se tomó esta decisión para evitar la repetición de información, ya que para poder apreciar el avance en el proceso de conceptualización de la escritura en el niño, es necesario tener presente el resultado de ambas evaluaciones, motivo por el cual se presentarán simultáneamente.

Es importante aclarar que no se crearon condiciones artificiales para el desarrollo de la experiencia, es decir, todo se realizó dentro de las situaciones normales en que se realizan las demás actividades del Jardín, como el hecho de que se trabajó en cualquier aula del mismo (la que estaba disponible para tal efecto en los diferentes días), con materiales que socialmente son utilizados para leer y escribir, - otros auxiliares de fácil elaboración y adquisición por su bajo costo; las inasistencias al Jardín implicaba inasistencia a las sesiones de aprendizaje, lo cual, no fue motivo para extraer a los niños de la muestra, puesto que es algo que sucede normalmente dentro de cualquier institución escolar.

El único factor extraño fue el experimentador, lo que trató de superarse con sesiones de juego previas a las situaciones experimentales para lograr un conocimiento y familiaridad entre éste y los niños.

Antes de iniciar la presentación de las sesiones de aprendizaje, se debe tener en cuenta el objetivo general que guió la realización de dichas sesiones: Propiciar el avance en el proceso de conceptualización de la lecto-escritura en el niño preescolar, a través del contacto con el sistema de escritura. Pero no olvidemos el trabajo cognitivo del niño, ya que éste es la causa básica del progreso en dicho proceso.

La descripción de estas sesiones de aprendizaje, incluye observaciones hechas por el experimentador sobre aspectos sobresalientes de las hipótesis que presentaron los niños en algunas de las actividades, por lo tanto, serán mencionados los nombres de los niños cuando así se considere necesario (31).

31. El grupo estaba formado por Alberto, Berenice, Blanca, Claudia, Cristian, Elia, Ernesto, Gabriela, Héctor, Martha Elena, Michell, Norma, Oscar, Roberto, Ricardo y Sinat.

En cada una de las sesiones se realizaron de tres a cinco actividades diferentes, por lo tanto sería demasiado extenso el exponer cada una de las sesiones, además algunas actividades (de diferentes sesiones) son semejantes entre sí, lo cual ocasionaría una repetición de información. En vista de lo anterior, se consideró -- adecuado reunir las actividades en función del objetivo(s) perseguido(s) formando un total de ocho grupos en cada uno de los cuales, se describen dichas actividades en orden progresivo, es decir, en orden cronológico de ejecución.

En el grupo I se encuentran las acciones que propiciaron el conocimiento o reconocimiento, escritura y función social del nombre propio.

En el grupo II se ubicaron las actividades que perseguían que el niño avanzara en su conceptualización acerca del área de lectura, orientación convencional de la -- misma, relación texto e imagen y la aceptación de los caracteres cursivos como -- forma de escritura.

En el grupo III se describe lo que propició el avance en el área de lectura y en la predicción del contenido del texto.

En el IV se encuentran expuestas las situaciones que buscaron que los niños iniciaran establecer la relación entre la emisión sonora y la escritura de palabras.

En el V están las actividades encaminadas al progreso en el análisis de una oración escrita.

En el VI aquellas que estimularon el avance en la escritura del niño.

En el grupo VII se presentan las acciones que buscaron la comprensión de la función social de la lengua escrita y por último en el VIII se describe lo que se -- realizó con respecto a la relación entre números y letras, así como entre los signos de puntuación y éstas.

Es importante tener en cuenta que se aceptaron como correctas todas las respuestas de los niños, ya que éstos ponían de manifiesto sus hipótesis con respecto a la ta rea propuesta. Esto no implica que hayan mantenido sus hipótesis, debido a que se fomentó la discusión para que fueran los niños quienes dieran sus opiniones al reg pecto.

Estimular la confrontación de los distintos puntos de vista es importante, "puesto que no sólo hace ver a cada niño la existencia de opiniones diferentes a las suyas, sino que cuando estas opiniones se presentan al mismo tiempo, constituyen una fuen te potencial de conflicto (...) puesto que los niños utilizan sus propias hipóte-- sis para asimilar la información del medio y las ponen a prueba al confrontarlas - con las hipótesis de otros, no siempre idénticas a las suyas" (32).

Teniendo presentes estas consideraciones, podemos abordar ya la exposición de los grupos de actividades:

GRUPO I

Se iniciaron las sesiones de aprendizaje con un juego que permitiera el conocimien to de los miembros del grupo y consistió en lo siguiente: Todos los niños dije-- ron su nombre, acto seguido, el experimentador emitió el suyo y lo escribió leyén-- dolo después señalando con el dedo tal lectura. Pidió al sujeto sentado a su de-- recha que dijera nuevamente su nombre para escribirlo en el pizarrón, cuestionán-- dolo además sobre el del experimentador. El niño siguiente debía decir los nom-- bres anteriores y el propio. Todos los nombres de los niños fueron escritos en -

32. Teberosky, Ana "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. Nuevas Perspectivas... Pág: 156 y 157.

el pizarrón y leídos inmediatamente después (33). Cuando alguien del grupo no pudo recordar alguno, los compañeritos lo ayudaron a lograrlo.

Cuando estuvieron los nombres escritos, se pidió a los niños que identificaran el suyo, solos o con ayuda, de esta manera todos localizaron su nombre, excepto Roberto Joel.

En otras ocasiones se realizaron una serie de actividades tendientes a lograr que los niños comprendieran que su presencia en el salón de clases podía estar representada por un dibujo. Para llegar a ello, se mostraron 16 imágenes de animales diferentes a fin de que cada uno de los niños eligiera el que más le gustara y lo pegara en el pizarrón de modo que los demás del grupo supieran quiénes habían asistido.

A pesar de que se les indicó la función de los dibujos, al principio no fue comprendido por los sujetos, hecho que se manifestó cuando el experimentador preguntó - ¿cuántos niños asistieron hoy?, procedían a contar a los presentes y no los dibujos.

Fue poco a poco que esto se llegó a comprender, es decir, cuando algunos contaron los dibujos, los otros se dieron cuenta que se obtenía el mismo resultado que contando a los niños, hasta que finalmente, todos procedieron a considerar las imágenes para dar sus respuestas y así decir también cuántos alumnos habían faltado de acuerdo a las ilustraciones restantes en cada sesión. Esta actividad se realizó al inicio de las siete primeras sesiones de aprendizaje, a partir de la cual se introdujo una variante: El reconocimiento del nombre propio.

Así, el experimentador anotó cada uno de los nombres de los niños en el pizarrón pa

33. Todos los actos de lectura realizados por el experimentador se hicieron de manera tal que la lectura fue simultánea al señalamiento con el dedo del texto leído.

na que éstos pegaran su dibujo donde encontraran el suyo, cuando esto no fue posible por alguno de ellos, el resto de los compañeros ayudaron a tal fin y si a pesar de esto no se lograba, el experimentador le indicó cual era. No todos lo identificaron inmediatamente, sino después de mucho observar.

Los niños recurrían a la letra inicial del nombre para lograr la localización, dándose un caso singular con Alberto y Roberto Joel: Para el primero, la letra-índice era la 'B' (de Beto) e insistía en colocar su dibujo en "Blanca" o "Berenice", se le aclaró que no decía "Beto" sino "Alberto" y después de observar los nombres encontró el correcto. En el caso de Roberto Joel, éste utilizó la letra índice "R", por lo que quería poner su imagen en "Ricardo", se le indicó que el nombre escrito era "Joel" y lo encontró de inmediato.

Esta actividad se realizó en tres ocasiones, siendo las posteriores semejantes, es decir, ahora el nombre estaba escrito en tarjetas de modo que pudieran pegarlas en la parte inferior de su dibujo.

Igualmente tenían que reconocer primero su nombre para poder pegarlo en la imagen correspondiente, quedando así para las siguientes seis sesiones de aprendizaje.

El hecho de que los niños manifiesten que reconocen la letra inicial, no indica -- que sepan que esa letra es la primera de su nombre. Lo anterior se puso en evidencia cuando en algunas ocasiones el experimentador anotó una letra en el pizarrón. Se describirá una de estas ocasiones para ejemplificar este hecho:

Roberto, Cristian, Blanca, Elia, Norma, Gabriela, Sinat, Michell y Claudia saben bien cual es la primera letra de su nombre; Berenice duda, ya que cuando una letra del pizarrón está contenido en el suyo, afirma "esa tiene mi nombre", se le preguntó si era la primera letra, dudó y después contestó negativamente. Alberto no está seguro si la "A" es la primera letra o no, lo mismo le pasa a Martha Elena, Er-

nesto, Héctor, Ricardo y Oscar, no lograron entender lo que significa "la primera letra de su nombre", lo cual, se manifestó cada vez que insistían en pegar su dibujo en cuanto aparecía una letra que estuviera contenida en el de cada uno de ellos, espontáneamente Roberto y Cristian les ayudaron explicándoles cual es la primera letra.

Para iniciar con la escritura del nombre propio, se hizo lo siguiente: Se preguntó a los niños sus actividades durante las vacaciones (34), lo cual realizaron -- tranquilamente, acto seguido se les pidió que hicieran un dibujo de sus vacaciones. Al finalizar el experimentador preguntó "¿Cómo le tenemos que hacer para que yo sepa de quién es cada dibujo?", a lo que Alberto contestó que se debía poner el nombre, los demás estuvieron de acuerdo y se les pidió que así lo hicieran. Algunos objetaron no saber hacerlo y se les sugirió que lo copiaran del pizarrón. A partir de este momento, los niños escribieron su nombre en las hojas en las cuales -- trabajaron en cada una de las sesiones, pero no indica que dicha escritura estuviera "correcta".

En las diez sesiones restantes se eliminó el dibujo y se dejó sólo la tarjeta del nombre para que éste simbolizara la presencia de los niños y así lo comprendieran. En este momento todos ya reconocían su nombre, pero en la primera ocasión no comprendieron que sólo eran sustitutos de los dibujos, ya que al preguntarles el número de niños asistentes procedieron a contarse entre ellos. Fue hasta la segunda -- ocasión de esta actividad cuando Cristian afirmó que si se contaban los nombres, -- se podría saber cuantos niños asistieron.

34. Estas vacaciones fueron durante quince días del mes de abril correspondientes a la "Semana Santa".

Ante esto, el experimentador comentó lo siguiente: "Vamos a suponer que ahorita -- llega (al salón de clase) una persona que no nos conoce, ¿cómo podría saber cuál es el nombre de ustedes, sin que ustedes hablen?". Los niños dieron opiniones diferentes predominando "se los decimos", por lo tanto no comprendían que ellos no debían hablar, cuando así lo entendieron, ya no expresaban opinión alguna. o bien, decían "no se", después de un momento de estar pensando Roberto afirmó un poco inseguro: "leyéndolos ahí" (en el pizarrón), ante lo cual los demás se entusiasmaron y exclamaron "¡sí, así es!".

En cuanto al reconocimiento del nombre, Martha Elena fue la que tuvo mayores dificultades para ello, ya que en ocasiones lo lograba y en ocasiones no, pero finalmente lo identificó y además llegó a indicar donde decía "Martha" y donde "Elena".

En ocasiones, algunos niños pegaron su tarjeta con las letras invertidas, ante lo cual, los demás protestaron justificando que "al revés no se puede leer".

Una vez conocido este tipo de actividades es importante recordar que tenían varios fines, es decir, que los niños supieran que su presencia podía estar simbolizada -- por algo, ya sea, un dibujo o el nombre escrito, el cual tenía otra función, el de pertenencia, en este caso de sus dibujos o sus producciones escritas; además, se estimuló el reconocimiento y escritura del mismo, y por lo tanto, la orientación -- convencional de la escritura en general.

GRUPO II

Las actividades que se describirán a continuación se realizaron en seis sesiones -- de aprendizaje, pero no sesiones consecutivas, es decir, al principio fueron alter -- nadas y después en intervalos de tiempo mayores. Estas actividades respondieron -- al objetivo que consistía en que el niño avanzara en su conceptualización acerca -- del área de lectura, de la orientación convencional de la misma, de la relación --

texto e imagen, así como del reconocimiento de la escritura cursiva como "letra", - es decir, que la cursiva también se puede leer.

En una de las sesiones se formaron tres equipos y a cada uno se les proporcionó un - libro de cuentos para que lo observaran y comentaran dónde se podía leer y por qué. Participando todos con entusiasmo en la revisión de los mismos.

Sólo Berenice señaló a la imagen como área de lectura, pero al finalizar la sesión afirmó que se leía tanto en la imagen como en el texto.

Se les pidió que eligieran un cuento para que el experimentador lo leyera. La elección la hicieron en base a la imagen que más les agradó. Así, el experimentador - se sentó de tal modo que todos los niños pudieran observar el acto de lectura, señalando con el dedo el texto leído. Al finalizar se les hicieron preguntas sobre los personajes que incluía el cuento y la mayoría los recordó, otros se basaron en la imagen para dar sus respuestas.

Para la siguiente ocasión que se leyó un cuento, ya todos señalaron al texto como área de lectura y algunos indicaron espontáneamente la orientación convencional de la misma. Al finalizar, se les preguntó sobre los personajes, todos contestaron - lo que recordaron y finalmente se les cuestionó si decía (en el texto) el nombre - de algún personaje, por ejemplo: ¿Dinó Tribilín? y todos dieron respuesta negativa, siendo Cristian el único que dió justificación: "porque no cabe la palabra". Por lo tanto, aún no hay relación entre lo leído y lo escrito.

Para la siguiente ocasión se introdujo una variante: se les preguntó "¿de qué tra tará el cuento?" y procedieron a describir los personajes de la imagen. Posteriormente se leyó señalando con el dedo y pocos recordaron el contenido. Al finali- - zar se les cuestionó si decía los nombres de los personajes y señalaron en el tex to un lugar distinto para cada personaje. Para confirmar esta respuesta se les -

pidió que dijeran si todo lo que se había leído estaba en el libro y a coro contestaron "¡sí!". Se les leyó otro cuento, obteniendo los mismos resultados.

En el primer cuento leído, la lectura iniciaba y finalizaba en una página, el segundo en dos, pero sin tener que cambiar de hoja. En el siguiente debía cambiarse varias veces de hoja para terminarlo y cuando llegó ese momento algunos sugirieron -- volver a la página anterior y otros corrigieron diciendo "a la vuelta", le cambiaron correctamente y señalaron orientación espacial común; cuando se llegó de nuevo al momento de cambiar la hoja, ya no existió problema alguno. En esta ocasión la mayoría recuerda el contenido del cuento.

El siguiente cuento tenía una característica peculiar; estaba impreso en caracteres cursivos. Antes de iniciar la lectura se les preguntó si ese cuento se podía leer y contestaron afirmativamente puesto que "esas también son letras". Se procedió de igual manera que en ocasiones anteriores, excepto que esta vez se les pidió una predicción del contenido del título del cuento, lo cual hicieron diciendo a coro que -- decía "niña" (se basaron en la imagen). Al preguntarles sobre las palabras restantes dieron respuestas alusivas a la imagen.

El último cuento leído a los niños presentaba también caracteres cursivos ya no habiendo problema en cuanto al área de lectura y orientación espacial, pero en cuanto a la predicción del contenido, se dió de tal forma que se manifestó cómo llegaron a considerar las características del texto, es por esto que se muestra un fragmento -- del diálogo.

EXPERIMENTADOR

NIÑOS

- ¿Qué dice aquí? (título del cuento

- Casa (otros dijeron: Gato).

"Esta es --primera línea-- mi casa"

--segunda línea-- y la imagen es de

una casa con un gato en el tejado)

- ¿En todo esto dice nada más casa o gato?
- ¿Qué dice, casa o gato?
- ¿Cuántas palabras son?
- ¿Cuántas palabras debemos decir?
- ¿Entonces, qué dira?
- A ver, enseñame como dice eso.
- Muéstrame como dice
- ¿Así está bien?
- (Algunos dijeron sí, otros no).
- ... es que son más (refiriéndose a los fragmentos de escritura).
- Cuatro (todos).
- Cuatro (todos).
- (Algunos dijeron):
Un gato está en la casa.
(Otros dijeron):
Un gato en la casa.
- (Hubo tantos tipos de correspondencia que fué imposible su registro - pero con todas ellas quedaban inconformes).
- (Cristian): ¡ya sé, dice casa-gato!
- ESTA ES
ca - sa
- MI CASA
ga - to
- (Todos a coro) ¡sí!

El cuento tenía cierta diferencia con los anteriores y es la siguiente: en cada imagen había nombres de los objetos ahí representados, por ejemplo: junto a una silla - decía "silla" (en letra cursiva); se les preguntó que decía en cada uno de los fragmentos de escritura y a coro daban su respuesta de acuerdo al objeto más cercano a la palabra señalada. Se introdujo una variante, es decir, se les preguntó si un "carrito" podía decir "el carrito es amarillo" y lo aceptaron, excepto Norma quién afirmó: "no porque no alcanza". Se hizo varias veces este tipo de preguntas y sólo Nor-

ma rechazó las proposiciones.

En cuanto al tipo de letra (cursiva), Alberto dijo: "es como la de las firmas".

GRUPO III

El siguiente grupo de actividades que se describirá a continuación tiene mucha relación con las anteriores ya que se pretendía que los niños avanzaran en su conceptualización acerca del área de lectura y de la predicción del contenido del texto.

En una de las actividades se les proporcionó a los niños un libro de cuentos (uno por pareja) para que lo observaran y decidieran sobre el área de lectura. Todos mostraron entusiasmo por los libros, señalando el texto como única área de lectura. Se les preguntó "¿de qué tratará el cuento?" y contestaron de acuerdo a los personajes representados en las imágenes, y se les pidió que contestaran cómo supieron que va a tratar de eso?, dando como respuesta: "porque ahí está el dibujo".

Cuando se les preguntó sobre el contenido de dichos textos, no contestaron excepto Roberto quien describió la imagen señalando el texto. Y después Cristian lo empezó a hacer. Al no tener respuesta en la predicción del contenido se les propuso una oración que describía actividades y personajes diferentes a la imagen, siendo ésta rechazada en todos los casos por no mencionar personajes y acciones del dibujo que estaban observando en ese momento. Cuando se propuso algo relacionado con la imagen, fue aceptado invariablemente.

Todas las preguntas antes señaladas fueron formuladas a cada pareja de niños.

En otra sesión se les proporcionaron hojas de periódico a cada niño, que fue reconocido por ellos, es decir, afirmaron que era un periódico para "leer las letras". Todos señalan al texto como área de lectura, rechazando a la imagen, excepto en los casos en que ésta contenía letras.

Cuando se trabajó nuevamente con el periódico y se les pidió la predicción (¿qué - dice aquí?), todos trabajaron sobre la hipótesis de nombre pero sin considerar las características del texto, excepto Elia quien afirma que en tres líneas dice "ca-- rro"; al preguntarle "¿cómo dice carro?" realiza el siguiente recorte: ca- (para el primer renglón), rr- (para el segundo), o (para el tercero).

En otra ocasión se trabajó con historietas empezando a tomar en cuenta las caracte-- rísticas más generales del texto (número de líneas) para hacer su predicción, ha-- ciendo corresponder su emisión oral al texto. Los que no consideraban espontánea-- mente dichas características, se les preguntaba por el "sobrante", y así ya era -- considerado. Sólo Ernesto se negó a hacer su predicción justificando no saber - - leer.

Para seguir en la consecución del objetivo, se les proporcionó una revista de gran difusión en México (Tele Guía). Les entusiasmó mucho el revisar la revista porque ahí encontraron fotografías de los actores populares, los cuales fueron reconoci-- dos. Cuando se les pidió la predicción del contenido del texto, Ernesto recurrió a su información no visual para hacerla, es decir, en un texto de 3 renglones, - - afirmó que decía: "Cuna de lobos", lo cual es entendible porque en la parte supe-- rior estaba la fotografía de un actor que en ese momento participaba en una teleno-- vela con ese nombre.

Todas las predicciones fueron semejantes a esta, basándose siempre en la imagen más próxima al texto en cuestión.

Se trabajó también con ilustraciones, teniendo éstas una oración en la parte supe-- rior. Iniciaron con la hipótesis de nombre, es decir, que la oración contenía el nombre del objeto o personaje dibujado; por ejemplo: a la oración "Salita sanie" se le atribuyó "niña", haciendo algunos de los niños una lectura global y otros un recorte silábico: una sílaba para cada trazo de escritura. En la oración: "Pe

pe toca la trompeta", la atribución fue "niño", pero el caso de Roberto es singular, es decir, éste hace un alargamiento de su emisión oral haciendo corresponder una letra a cada fragmento de escritura, pero no le satisface, hay demasiados fragmentos; se le sugiere la oración original, analiza lo escrito con lo que el experimentador dice y hace la correspondencia correcta, incluso sin tener problema con el artículo. El resto del grupo tiene problemas con el verbo y el artículo.

Para los siguientes enunciados la predicción dada es mayor que una palabra, siendo los resultados semejantes. En ocasiones la oración propuesta por los niños tenía el mismo número de palabras que la original por lo que los problemas disminuían, pero en otras ocasiones no era así, por lo que el conflicto era mayor, debido a lo cual, recorrieron a hacer recortes silábicos, por ejemplo:

oración original: Mami acaricia el gato

oración propuesta: Mami agarra un gato

oración original: Sarita encuentra a unos amigos

oración propuesta: La niña es ta jugando

La niña está jugando

la ni na está ju gando

En una ocasión se introdujo una variante: el experimentador leyó la oración original (señalando con el dedo) y se les presentó una tarjeta que contenía una de las palabras del texto y se les preguntó si estaba escrita en la oración, cuando la identificaron se les pidió la predicción del contenido de dicho texto (¿qué dirá?), tratando de indagar la justificación de sus respuestas.

A continuación se presentan las oraciones utilizadas en una sesión (el fragmento de escritura subrayado corresponde al contenido de la tarjeta presentada).

La niña cruza la calle.

Los señores pintan su casa.

Sarita juega en triciclo.

Juanita pasea con su papá.

Los niños platican en el parque.

Al principio hay problema para predecir el contenido de la palabra, sólo Cristian lo gra hacerlo dando la siguiente justificación:

"Porque lo repetí y es lo último". Roberto tiene problema con el artículo. Oscar y Héctor ubican toda la oración en una palabra. A partir de la segunda oración, Roberto ya no tiene conflicto con el artículo y ubica correctamente todas las palabras.

Cristian en ocasiones ubica el artículo y en otras no, en cambio Blanca no logra ubicarlos atribuyéndolos a la siguiente palabra, o bien, haciendo un recorte silábico.

El resto del grupo a veces realiza una correcta predicción y en otras no de manera - que no manifestaron claramente sus conflictos, es decir, no fueron constantes ya que una vez tuvieron problema con los artículos, otras con el verbo, o con los sustantivos o con varios a la vez.

GRUPO IV

El siguiente grupo de actividades pretendía que los niños avanzaran en cuanto a su conceptualización de la relación que hay entre la emisión sonora y la escritura de palabras.

Para que los niños empezaran a establecer la relación entre la longitud de la escritura y la emisión sonora, se trabajó con los nombres propios, es decir, se señaló -- uno compuesto por dos palabras y otro formado de una, por ejemplo Oscar y Elia Guadalupe (35), se les preguntó cual era el más grande, pidiendo justificación de su res-

35. Algunos de los niños tenían nombres compuestos pero pidieron que se les llamara

puesta. Al principio sólo Blanca y Elia afirmaron que el nombre de ésta (completo por supuesto) era el más largo (en cuanto a emisión oral) y por tanto debía correr pender al grande. Se procedió de la misma manera para todos los pares de nombres - que así lo permitieron, integrándose cada vez más la opinión general del grupo, -- llegando a la conclusión de que los nombres largos debían ser escritos "con muchas letras" y los nombres cortos "con poquitas".

En otras ocasiones se trabajó con el sílabeo de palabras, tratando de que los niños anticiparan la cantidad de letras que debía llevar la palabra en turno; de esta manera, la mayoría anticipaba la cantidad de letras en función de la cantidad de sílabas emitidas oralmente.

En otra sesión el experimentador dió a los niños objetos cuyo nombre era inversamente proporcional al tamaño, el cual estaba escrito en tarjetas, por ejemplo: papapuntas, libro, vaso, lapicero, etc. Se les pidió que pusieran sobre el objeto el nombre que creyeran le correspondía. Todos hicieron su elección de acuerdo al tamaño del objeto, es decir, el número de letras era proporcional al tamaño del referente. Después el experimentador les indicó la correspondencia correcta.

Otro tipo de actividad en el que se relacionan el tamaño del referente y su escritura inversamente proporcional es la siguiente: Se pidió a los niños que dijeran palabras grandes y chicas (silabeando), al terminar cada par se les preguntó - - - "¿Cuál de las dos llevará más letras?". Considerando en ocasiones el tamaño del objeto referido, por ejemplo: gato tiene mayor número de letras que pájaro. La diferencia de esta actividad con la descrita anteriormente es que en esta ocasión el

por uno solo, el cual, fue elegido por cada niño. Martha Elena fue la única - que prefirió que se le llamara por su nombre completo.

experimentador escribió las palabras después de la anticipación de cantidad de grafías, y aún así, algunos niños persistían en la hipótesis de que el número de letras es directamente proporcional al tamaño del referente. Cuando se pidió una predicción del contenido de cada fragmento de escritura, esta era correcta, pero no se basaban en la cantidad de letras sino por el orden en que fueran escritas y enunciadas, por ejemplo: cuando se les preguntó "¿cómo supieron que decía pájaro?" respondieron: "porque lo dijimos primero". Por lo tanto, aún no había correspondencia entre la emisión oral y el tamaño de la escritura (en cuanto al número de letras).

Cuando se trabajó con el diminutivo, los niños empezaron a establecer la correspondencia antes mencionada. Esta actividad se realizó de la siguiente manera: Se dibujó una pelota y los alumnos afirmaron que debajo de ella se debía escribir "pelota", y así se hizo. Se dibujó a un lado una pelota pequeña, siendo los niños quienes dijeron el diminutivo y el cual se debía escribir. Antes de escribirla se les preguntó si "pelotita" llevaba más o menos letras de las que tenía "pelota", Cristian, Berenice, Blanca, Héctor, Roberto, Ernesto, Gabriela y Elia afirmaron "más letras", y Alberto, Norma, Claudia, Oscar, Michell y Sinat dijeron lo contrario.

Se escribió "pelotita" y se leyó señalando con el dedo, dándose cuenta de que el diminutivo tenía más grafías. Los siguientes dibujos fueron propuestos por los niños y poco a poco se fué integrando la decisión, aceptando que la escritura depende de la emisión oral.

Se introdujo una variante: Se les preguntó si se podía escribir "conejito" con letras grandes, dando respuesta afirmativa. Se escribió con grafías del doble de tamaño que las anteriores, causando esta admiración, se les pidió la predicción del contenido y algunos dijeron "conejito", otros "conejo", y otros "conejote". El experimentador dijo "ahora voy a escribir lo mismo pero en chiquito" y escribió "co-

nejito" con letras de la mitad del tamaño de las que usualmente hace, y a coro afirmaron que decía "conejito".

Roberto se dió cuenta que eran las mismas letras que las anteriores y comentó "en las dos dice lo mismo porque son las mismas"; después de discutir un poco llegaron a la conclusión de que sí eran las mismas letras y por tanto, debía decir lo mismo, pero algunos no quedaron muy convencidos.

Las siguientes actividades también pretendieron que el niño avanzara en su conceptualización en cuanto a la relación entre emisión sonora y escritura, pero en este caso se trabajó sobre algo más específico que la longitud de la escritura, es decir, que la escritura no varía si los sonidos son iguales, que sí varía si los sonidos son diferentes, y si se tapa un fragmento de la escritura, la emisión oral (en la lectura) también variará.

Para lograr lo anterior se pidió a los niños que dijeran palabras que empezaran con la misma sílaba, por ejemplo: "Ahora me van a decir palabras que empiecen con "ca". Las sugerencias en ocasiones eran sometidas a discusión porque alguno de los niños objetaba que la palabra sugerida fuera correcta. Los comentarios de Roberto son -- ilustrativos: cuando la sílaba inicial era "ca". Sinat dijo "bote", a lo que Roberto dijo: "esa no es, esa es con "bo" y debe ser con "ca". Cada palabra propuesta y aceptada por los niños era anotada en el pizarrón. Cuando se agotaron las sugerencias se les preguntó en qué se parecían esas palabras, contestando "empiezan igual". Los niños subrayaron las sílabas iniciales. Este tipo de actividad se repitió con frecuencia y en varias ocasiones se les preguntó si las palabras que empiezan igual, su escritura comienza igual, pero no hubo acuerdo en las respuestas, algunos contestaron afirmativamente y otros negativamente.

A continuación se describirá una actividad en la que las palabras escritas tenían -

diferencia fonética (y por tanto gráfica) pero semejanza conceptual.

Se les preguntó el significado de la palabra "niño" y dijeron que eran ellos, se escribió en el pizarrón y se leyó señalando con el dedo. Al cuestionar sobre "chamaco", Roberto dijo que eran ellos (señalándose a sí mismo) y otros afirmaron que era "un niño que se porta mal", pero finalmente se acordó que niño y chamaco era lo mismo. Al preguntar sobre su escritura, algunos dijeron que debía ser igual y otros diferente, sin dar justificación excepto Alberto que afirmó "es igual porque es lo mismo", a lo que Roberto objetó comentando "niño es con 'ni' y chamaco con 'cha'". Se escribió en el pizarrón y se leyó. Finalmente se cuestionó sobre "escuincle" y afirmaron que significaba "niño", pero en esta ocasión coincidieron en que se debía escribir diferente. Se escribió y se leyó.

Otro tipo de actividad consistió en tomar una de las tarjetas que contenían los nombres de los niños y se taparon algunas partes de éste y se les pedía que dijeran si seguía diciendo el nombre completo. No aceptaron que en una parte de la palabra diga la palabra completa, le atribuyen la primera parte de la emisión sonora a cualquiera de las partes visibles, independientemente de que sea la final o la inicial, únicamente Cristian le atribuye a la parte final de la escritura, la parte final de la emisión oral. Cuando era una letra la visible, todos afirmaron que ahí no decía nada, "porque sólo es una letra".

GRUPO V

El siguiente grupo de actividades buscó como objetivo que los niños avanzaran en su conceptualización acerca del análisis de las partes de una oración escrita, pero no se inició con oraciones, sino con nombres de objetos, para que los niños comenzaran a establecer la relación entre el orden de las palabras emitidas y la escritura de éstas.

Estas primeras actividades consistieron en mostrar dos objetos, pidiendo a los ni-

ños el nombre de éstos, el experimentador los repitió y preguntó cuántas palabras - había dicho y cuántas debía de escribir.

Se escribían y se leían señalando con el dedo, posteriormente se preguntó qué decía en cada una de esas palabras. En este momento no había conflicto en cuanto a que - la cantidad de palabras expresadas oralmente era la misma que la cantidad de pala- bras escritas, sin embargo, al principio no consideraban que estuvieran escritas en el mismo orden en que fueron emitidas, lo cual poco a poco se fue superando.

El número de objetos se fue aumentando de tres a cuatro y posteriormente se enuncia- ron nombres de objetos o animales no visibles a los niños, siendo las mismas canti- dades, es decir, se inició con dos palabras hasta llegar a cuatro, siendo en este - momento (con cuatro palabras) cuando más problema hubo en recordar lo expresado - - oralmente.

En general no había problema con tres nombres de objetos, por lo que se introduje- ron oraciones constituidas por un sustantivo y un verbo, por ejemplo: "gato maulla". Se trabajó como en los casos de los objetos, es decir, preguntando "¿cuántas pala- bras dije?", "¿cuántas palabras debo escribir?", "¿cuántas palabras escribí?", - - "¿qué dice aquí?", (señalando cada una de las palabras, pero no en el orden emiti- do).

Al existir pocos problemas con este tipo de oraciones, se introdujo un complemento a las mismas, por ejemplo: "perro corre mucho", con el mismo procedimiento y habien- do conflicto en cuanto al orden de las palabras, sólo Roberto, Cristian y Blanca lo- graron superar el conflicto relativamente pronto (en la primera ocasión en que se - realizó este tipo de actividad), los demás lo superaron poco a poco.

Después se introdujo el artículo, por ejemplo: "El vestido amarillo", habiendo pro- blema para identificarlo como palabra, es decir, cuando se preguntó "¿Cuántas pala-

bras dije?", generalmente, el artículo era incluido a la siguiente expresión y por tanto, no era contado como fragmento independiente. Sin embargo, en lo referente a la oración escrita, Blanca, Elia y Roberto, llegaron a identificarlo de manera independiente, el resto del grupo en ocasiones lo identificaba y en otras no.

Algunas actividades se realizaron con ayuda de ilustraciones, es decir, se les mostró una imagen y se escribió una oración alusiva a ella. Estas oraciones contenían artículo, sustantivo y verbo. Por ejemplo: "La vaca come pasto", obteniendo resultados similares a los anteriores.

Otra manera de trabajar con la oración fue la siguiente: Se le dió a cada uno de los niños cuatro tarjetas, cada una de las cuales contenía un fragmento de escritura y en conjunto formaban el enunciado "Anita come caramelos" y además otra tarjeta en la que decía "Luis". Se les preguntó cuántas palabras tenían y contestaron "cuatro" y se les dijo: "Van a acomodar sus palabras de manera que pueda decir Anita come caramelos". La única que entendió la consigna fue Elia y acomodó sus cuatro tarjetas en línea horizontal; los demás interpretaron la consigna como sigue: "¿En cuál de sus tarjetas dice Anita come cararelos?", que se manifestó cuando la mayoría tomó "caramelos" para decir que ahí decía la oración completa, pero cuando observaron las tarjetas de Elia lo entendieron y la mayoría acomodó las cuatro tarjetas en diverso orden. Después se les dijo: "Ahora pongan Luis come cararelos", y la mayoría procedió a cambiar el orden de las tarjetas sin considerar - - cual estaba antes o después.

Los niños que realizaron esta actividad de manera diferente fueron los siguientes:

- Cristian dijo que sobran dos palabras, ya que hizo una correspondencia silábica:

A	n	i	t	a
---	---	---	---	---

A - n i - t a - c o - e

c	o	m	e
---	---	---	---

c a r a m e l o s

Cuando se pidió la transformación, dijo que no se podía "porque seban muchas letras", sin embargo cambió "Anita" por "Luis".

- Blanca hizo la siguiente correspondencia.

come	Luis	caramelos
------	------	-----------

Anita come caramelos

Para la transformación cambia la primera tarjeta:

Anita	Luis	caramelos
-------	------	-----------

Luis come caramelos

- Roberto realizó lo siguiente:

Anita	come	caramelos
-------	------	-----------

Anita come caramelos

Para la transformación comentó: "Pues se cambia la primera", y colocó "Luis" en lugar de "Anita".

Martha Elena observó a Roberto y lo hizo igual, designando una palabra por cada trozo de escritura y para la transformación sucede lo mismo.

Estos niños ya comprendieron que el orden y la cantidad de palabras expresada oralmente, es el mismo que en la oración escrita, y más aún, saben también que si se no

difica una parte de la emisión oral debe cambiar la parte equivalente en la oración escrita, en este caso la primera. Esto no significa que los demás niños ignoran todo, por el contrario, trataron de hacer su correspondencia con los fragmentos que tenían, y lo valioso es que consideraron la transformación, es decir, si se les pidió una oración diferente, la manera de solucionar el conflicto fue un orden diferente, de modo que "ya no decía lo mismo".

GRUPO VI

El siguiente grupo de actividades pretendió que los niños avanzaran en su conceptualización con respecto a la escritura, por tanto, se les pidió que realizaran actos de escritura de diversa índole. Así, los distintos tipos de producciones gráficas fueron los siguientes (36):

- Escritura libre: Se les pidió a los niños que escribieran lo que desearan, casi siempre lo relacionaron con alguna actividad de la sesión, por ejemplo; si se leyó un cuento de Pinocho escribían "Pinocho", o hacían un dibujo y escribían el nombre de éste, o bien nombres de animales, etc.
- Escritura de una palabra: Cuando el tiempo era muy limitado se les pidió la escritura de una palabra que tuviera relación con alguna actividad de la sesión de aprendizaje. Sucedió sólo en dos ocasiones y se les pidió "gato" y "caramelo".
- Escritura de oraciones de dos palabras: Era conveniente saber si aumentaban su cantidad de grafías en función de ser dos palabras emitidas, por ejemplo: caballo corre; jirafa amarilla y oso café.

36. Es necesario considerar que los niños realizaron actos de escritura en 25 de -- las 27 sesiones de aprendizaje y en ocasiones algunos de ellos espontáneamente escribían más de lo pedido o bien, incitaban al experimentador para que este -- continuara con las peticiones, lo cual se manifestaba cuando preguntaban ¿Qué -- más escribo?. Ejemplos de escrituras de algunos niños se encuentran en el anexo a fin de poder observar el progreso en este aspecto de la lengua escrita.

- Escritura de un artículo y un sustantivo: Se pidió esta ejecución para saber si incluían u omitían el artículo en su escritura, por ejemplo: "la niña".
- Escritura de oraciones con artículo, sustantivo, verbo y complemento: El complemento estaba constituido por una o por más palabras; y el artículo unas veces estaba al principio de la oración y otras en medio de la misma; ejemplo: "el conejo come zanahorias"; "la mariposa vuela alto"; "mañá compra leche"; "el pan está sobre la mesa"; "los señores pintan su casa"; "el niño corta la flor".
- Escritura de palabras cuya longitud es inversamente proporcional al tamaño del referente: En este tipo de producciones se puede observar si los niños escriben en función de la emisión oral o del tamaño del referente. Por ejemplo: avión, caracol; casa, sacapuntas; mesa, oso; hormiga, pizarro; león, oso, pajarito; ratón, león.
- Escritura del diminutivo. Este tipo de producciones está estrechamente ligada al anterior, en cuanto a la relación entre sonidos y escritura, pero aquí se considera también la semejanza conceptual. Por ejemplo: caracol, caracolito; muñeca, muñequita; sol, solecito; león, leoncito.
- Escritura de palabras que guardan una relación de semejanza conceptual y diferencia gráfica: Para poder observar como establecen los niños esta relación se pidió que escribieran: "niño", "niña" y "chamaca". Es importante considerar las semejanzas y diferencias entre estas palabras:

Niño - niña	semejanza gráfica inicial
	semejanza oral inicial
	diferencia conceptual
Niña - chamaca	diferencia gráfica
	diferencia oral
	semejanza conceptual

GRUPO VII

Este grupo de actividades tuvo como objetivo que los niños comprendieran la función social de la escritura, es decir, que es utilizada como medio de comunicación a distancia, para obtener información, como forma de evitar el olvido y para identificación de objetos.

Para que los niños entendieran la función de comunicación a distancia era importante que comprendieran que se necesita el uso de las letras convencionales y un mismo sistema de escritura y para lograrlo se hizo lo que a continuación se explica.

Se tomaron las escrituras de una sesión anterior y se les pidió a los niños que reconocieran su hoja. Cada uno de los alumnos identificó su trabajo gracias al nombre propio (en este momento, los niños ya lo escribían en su hoja), independientemente de que estuviera escrito correctamente o no, con la siguiente justificación: "Por que yo puse mi nombre", de esta manera dieron la función de pertenencia a la escritura del nombre propio. Alberto reconoció además, el trabajo de Sinat que no asistió justificando que "es mi amigo y conozco su letra".

Una vez identificados todos los trabajos se les repartieron, pero cada quien tenía el de otro compañero, se les preguntó si en la hoja que tenían había letras o no, si se podía leer o no, y se les pidió también una predicción del contenido.

Así afirmaron que donde había letras sí se podía leer y donde no había letras (algunos niños aún utilizaban pseudo-letras en su escritura) no se podía leer; pero independientemente de esto, nadie pudo interpretar la escritura del compañero argumentando no saber leer, puesto que nadie sabía la intención subjetiva de quien escribió.

Se les preguntó además si habían escrito igual y afirmaron lo contrario, es decir, que sus escrituras eran diferentes; se les cuestionó además lo siguiente: "¿Cómo de

tenía que hacer para que otra persona escribiera lo que escribía él". Después de pensar un rato, Roberto dijo "Escribiéndole igual", que fue el prelo por los demás. Ante el resto de los respuestas, una actividad diferente a las que se propone se hacían en el salón. Así, se les propuso lo siguiente: "Hicieron un experimento para saber si escribían igual que otra persona y sus amigos?" y entusiasmados contestaron afirmativamente.

El "experimento" consistió en hacer la forma de pedir un gis a una maestra del jardín sin que el experimentador saliera del salón, a lo que dijeron que uno de ellos - de la padrina, se les explicó que el niño que estaba con la maestra no debía hablar y ésta tenía que entenderse de lo que queríamos (un gis). Roberto después de pensar un poco contestó: "Escribiéndole".

Se les propuso que entre todos hicieran el recado (niños y experimentador). Cada una de las sugerencias era comentada en el grupo y cuando resultaba aceptada por todos los niños, el experimentador la escribió en el pizarrón y la leyó señalando con el dedo.

El mensaje propuesto fue el siguiente:

"Buenos días maestra Auroraita:

¿Por favor nos presta un gis?

Gracias, maestra Auroraita".

Maestra Carmen.

El mensaje fue escrito en una hoja y tres niños lo llevaron a su destino. A su regreso, los mensajeros comentaron que lo leyó en voz alta, les dió el gis y escribió algo en la misma hoja.

El experimentador leyó el recado en silencio y preguntó si estaba leyendo, a lo que

unos contestaron afirmativamente y otros lo contrario. Al pedir justificación sólo Héctor dijo que "también se lee con los ojos". Se les preguntó qué debía hacer para que todos supieran lo que la maestra contestó y Roberto afirmó "leyendo en voz alta". Así se hizo, comentando que el experimentador y la maestra escribían igual, es decir, dentro del mismo sistema de escritura, y por tanto, se podían entender.

La respuesta al mensaje enviado fue la siguiente:

"Buenos días maestra Carmen;
te mando el gis que me pides"

"Nos vemos luego, A."

La siguiente actividad buscó también que los niños entendieran la lengua escrita como medio de comunicación a distancia. Así aprovechando la cercanía del diez de mayo, se propuso hacer una invitación para que las madres de los alumnos asistieran al festival conmemorativo. Para lograrlo se les preguntó a los niños "¿cómo le podemos hacer para invitar a las mamás al festival del diez de mayo pero sin hablar?"; Héctor afirmó "con la boca cerrada", entonces se le sugirió que hablara "con la boca cerrada" para saber si se le podía entender, varios hicieron esto y llegaron a la conclusión de que se debía comunicar de otra manera pues así no se entendía.

Michell dijo: "escribiendo una carta" y todos estuvieron de acuerdo.

Entre todos se redactó la invitación quedando así:

MAMITA LINDA:

TE INVITO AL FESTIVAL PARA CELEBRAR

EL DIA DE LAS MADRES, EL LUNES 11 -

DE MAYO A LAS HRS.

Como esta invitación era para todo el Jardín, debía ser autorizada por la Directora del Plantel, por lo que el experimentador dijo a los niños lo siguiente: "La Directora tiene que decir si está bien o no, entonces ¿cómo le podemos hacer para que -- nos diga si está bien, sin que yo salga del salón?", Héctor y Michel contestaron inmediatamente "con una carta", siendo esta decisión, apoyada por todos.

El experimentador copió en una hoja lo redactado por los niños y escribió al reverso lo siguiente:

Maestra Pilar:

Le mando esta invitación para que me dé su opinión al respecto, fue redactada -- por los niños.

Complete por favor la hora del festival y agregue o quite lo que considere necesario. Gracias

Se leyó el recado a los niños y afirmaron que estaba correcto. Se envió a tres mensajeros y a su regreso comentaron que la Directora lo leyó, anotó algo y devolvió -- la hoja.

Así, la invitación quedó de la siguiente manera:

MAMITA LINDA:

TE INVITO AL DIA DE TRABAJO DEDICADO A TI,

CELEBRANDO EL DIA DE LAS MADRES, EL LUNES

11 DE MAYO, A LAS 9:30 HRS.

Se hicieron las correcciones en el pizarrón, se les leyó señalando con el dedo y -- se les pidió que la copiaran. Al finalizar se pidió la lectura de su escritura.

Blanca copió correctamente las palabras respetando el espacio en blanco entre és--

tas, pero sólo pudo interpretar "mamita". Elia también hace un copiado correcto pero no respeta el espacio en blanco entre cada fragmento de escritura; interpreta su escritura con palabras relacionadas con la invitación.

Los demás niños no copian correctamente lo escrito en el pizarrón, lo cual no impide que puedan interpretar sus producciones en base a los comentarios de la invitación.

Otra actividad relacionada con la anterior fue jugar al correo. Así, se les preguntó cómo podríamos decir lo que hacemos a alguien que vive lejos, y después de escuchar varias opiniones, los niños llegaron a la conclusión de que era necesario hacer una carta y mandarla por correo (o ponerla en el buzón).

Para iniciar el juego se les preguntó qué necesitaban para escribir su carta y afirmaron que lápiz y hojas (o papel). Todos decidieron escribirle a su mamá puesto -- que no estaba presente. Los mensajes fueron semejantes entre sí, es decir, relacionados con el cariño que sienten hacia su madre. La lectura de su producción gráfica fue global en la mayoría de los casos, excepto en la interpretación de Blanca, Claudia, Cristian y Elia quienes hicieron recortes silábicos en su emisión oral, haciendo correspondencia con las grafías de sus escrituras.

Una vez terminada su carta, comentaron que se necesitaba un sobre y una "estampa" -- (estampilla), lo cual les fue proporcionado. Como no hubo acuerdo en cuanto al nombre que debía escribirse en la parte exterior del sobre, cada niño escribió lo que consideró correcto. Así, Cristian, Sinat, Elia, Héctor, Alberto, Claudia, Ricardo y Ernesto pusieron su nombre y el resto escribió con letras diferentes a las que -- usualmente utilizan en la escritura de su nombre, argumentando que decía "mamá".

Las cartas se depositaron en una bolsa, que hizo el papel de buzón.

Para continuar con la función social de la escritura se les preguntó lo siguiente:

"¿Qué debo hacer para hablarle (por teléfono) a un amigo y no me acuerdo de su teléfono?", y Roberto afirmó: "escribirlo y luego lo ve y se acuerda", Alberto contestó: "anotarlo en una tarjetita para luego verlo ahí", y los demás sólo dijeron: -- "anotarlo", "escribirlo", "ponerlo", etc. Se les mostraron algunos directorios telefónicos para que los observaran.

Se les hizo otra pregunta: "¿Qué debo hacer para saber qué películas hay en el cine y poder ir a ver una película?", a lo cual contestaron: "leyendo el periódico", o bien "viendo el periódico". Se les mostraron diversas hojas y secciones de este portador de texto para que dijieran dónde se podía leer, qué filmes se exhibían en el cine siendo rechazadas excepto una hoja en la que estaba impresa la programación de la televisión, y en donde se encontraba la cartelera cinematográfica, la observaron y reconocieron (por el dibujo) algunas películas infantiles.

Se les formuló otra pregunta semejante a la anterior y se expondrá un fragmento -- del diálogo entre el experimentador y los niños:

EXPERIMENTADOR

NIÑOS

- | | |
|--|--|
| - ¿Qué debo hacer para saber qué programas hay en la t.v.? | - Leyendo una revista (Alberto). |
| - ¿Qué es esto? (Revista tele-guía). | - Una revista (todos). |
| - ¿Para qué es? | - Para verla (todos). |
| - ¿Además de verla que más podemos hacer con ella? | - ¡Leerla! (Martha Elena). |
| - ¿Cómo se llama esta revista? | - Tele programas (Alberto). |
| - ¿Para qué es? | - Para ver los programas de la tele (Alberto). |
| - ¿Ahí podemos ver los programas? | - ¡No! (todos). |
| - ¿Entonces? | - Bueno, ves lo que hay y prendes la - |

tele (Alberto).

- ¿Quieren leer la revista?

- ¡Sí! (todos).

Se le dió a cada uno de los niños un ejemplar para que interpretaran algunos textos (37).

GRUPO VIII

Es importante aclarar que no se realizaron actividades específicas para la relación entre letras y números, lo cual significa que se trabajó al respecto, pero aprovechando las situaciones del momento. Para aclarar lo anterior se retomará una de las actividades realizadas en las primeras sesiones de aprendizaje, cuando los niños pegaban un dibujo en el pizarrón para simbolizar su presencia.

Cuando estuvieron los dibujos pegados, se les preguntó cuántos niños habían asistido (ese día había nueve sujetos presentes). Todos procedieron a contar los dibujos, algunos contaron ocho, otros nueve y otros diez; debido a la diferencia de resultados se acordó contarlos en voz alta y el experimentador fue señalando cada dibujo, quien al terminar volvió a considerar el primero de éstos y el grupo exclamó que ese ya había sido contado. Así se llegó al número correcto, entonces Cristian dijo "yo sé escribir el nueve", pasó al pizarrón y anotó el 6, Roberto no estuvo de acuerdo y anotó el 5, Héctor dijo que tampoco era el nueve y escribió el 6, pero de mayor tamaño; Cristian afirmó que ya había recordado el número, pero anotó de nuevo el 6 comentando lo siguiente: "me salió al revés otra vez". Los niños propusieron que el experimentador lo escribiera y así fue. Este preguntó "¿qué estamos haciendo?" y Roberto contestó: "escribiendo números", a lo que todos estuvieron de acuerdo. Se les cuestionó si se podían leer, dando respuesta afirmativa.

37. Esta actividad se describió cuando se expusieron las actividades relacionadas con los objetivos de área de lectura y predicción del contenido del texto.

Debido al entusiasmo con que los niños escribían los números (y los demás participaron diciendo si era o no correcto), pidieron al experimentador que anotara este tipo de caracteres. Así, al escribir el uno lo reconocieron, el dos también, así como los siguientes, tal vez porque se escribieron en orden progresivo, ante lo -- cual quedaron satisfechos porque de esa manera pudieron identificar todos los signos (del uno al once). Al llegar al once, Cristian afirmó que sabía el trece y lo anotó así: E1. Ante esto, Héctor comentó que no era número sino letra (refiriéndose a la E). Compararon este "número" con el tres anotando anteriormente, y después de dar diversas opiniones, llegaron a la conclusión que el de Cristian efectivamente era letra. El experimentador escribió el trece correctamente para que lo observaran.

Se ha descrito una de las ocasiones en que la situación propició trabajar con números y letras; así como esta, sugirieron otras de manera similar. Pero no sólo se trabajó cuando surgía espontáneamente el interés por estos signos, sino también -- cuando se manejó algún texto que tuviera impresos este tipo de caracteres, como el periódico, las historietas y las revistas.

Para el caso de los signos de puntuación, se procedió de la misma manera, es decir, cuando los textos contenían este tipo de signos se hicieron comentarios al respecto. En general, fueron asimilados a las letras teniendo la misma función que éstas, por ejemplo decía que "son letras para leer".

Hasta el momento se tiene una visión global del trabajo realizado en las sesiones de aprendizaje, pasaremos ahora a conocer los resultados obtenidos de dicho trabajo, es decir, se expondrán las evaluaciones diagnóstica y terminal para observar -- si hubo o no avance en el proceso de conceptualización de la lengua escrita en estos niños.

5.3 PRESENTACION DE RESULTADOS

En este apartado se presentarán los resultados tanto de la evaluación diagnóstica - como de la evaluación terminal, que se hará de la manera que a continuación se explica.

Debido a que el análisis es individual, se enunciarán brevemente las principales características de las respuestas de cada niño en los diferentes aspectos, mencionando también el nivel de conceptualización correspondiente. Para mayor comprensión - de lo anterior, se expondrán los resultados por cada uno de los aspectos del sistema de escritura, iniciando con la evaluación diagnóstica para inmediatamente después presentar la evaluación terminal del aspecto en cuestión, ya que de esta manera se puede apreciar mejor el progreso del niño.

Antes de seguir, es importante hacer la aclaración en cuanto a la interpretación de la escritura del diminutivo. No debemos olvidar que quedan excluidas de esta interpretación las producciones gráficas que presenten hipótesis correspondientes a los niveles 1 y 2 (por tanto 2.1 y 2.2) en el Desarrollo de la Escritura (1).

Al finalizar este análisis cualitativo se presentarán cuadros representativos del progreso individual en el proceso de conceptualización del sistema de escritura. Estos cuadros deben considerarse como una forma rápida de apreciar el progreso de cada niño en todos los aspectos, es decir, el análisis cualitativo no excluye la utilidad de dichos cuadros, pero lo básico es este análisis.

Para terminar el capítulo y teniendo ya un análisis del avance de cada niño, se presentarán también cuadros representativos del avance grupal en cada uno de los aspectos.

1. Ver el capítulo # 3, en la parte correspondiente a la Escritura del diminutivo, de modo que se recuerden las razones de esta exclusión.

tos de la lengua escrita. No se pretende la comparación entre los niños, sino que constituye una forma rápida de exponer el progreso general del grupo, radicando en esto su utilidad.

Los casos serán presentados en orden alfabético, no siendo éste el orden en que -- fueron entrevistados, es decir, para la evaluación diagnóstica se eligieron los niños al azar quedando en una determinada secuencia, siendo ésta la misma para la -- evaluación terminal, de manera que el primero que fue entrevistado antes de iniciar las sesiones de aprendizaje, fue el primero en ser entrevistado después de estas -- sesiones, y así sucesivamente.

A L B E R T O

AREA DE LECTURA

E.D. (1) Conoce los libros y sabe que son "para leer", denominando correctamente a las letras. Para él, sólo el texto es válido para leer, esté o no acompañado de -- imagen. Presentando entonces, hipótesis correspondientes al nivel 3.

E.T. Presenta las características anteriores, haciendo ahora la distinción entre -- la función del texto y la imagen: el primero cuenta el cuento y el segundo se ve -- de lo que habla el cuento. Se ubica nuevamente en el nivel 3.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. El niño predice el contenido del texto basándose en la imagen pero sin consi- -- derar las características físicas del mismo, presentando la hipótesis de nombre, -- ubicándose así en el subnivel 4.1.

1. Señalaremos la Evaluación Diagnóstica como "E.D." y la Evaluación Terminal como "E.T."

E.T. Predice el contenido basándose en la imagen pero ahora ya son consideradas las características físicas del texto, es decir, anticipa una palabra cuando observa pocas letras y una oración cuando son muchas; en el caso de ser una grafía, explica que faltan porque de esa manera sólo dice un fragmento del nombre asignado. Al proceder a la lectura considera cada una de las letras, haciendo corresponder una sílaba a cada grafía; cuando se da el caso de los sobrantes, hace corresponder a la sílaba final a los caracteres restantes. Por lo anterior se le ubica en el subnivel 6.2.

RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

E.D. Denomina correctamente ambos tipos gráficos, teniendo la misma función: para leer. Se le ubica en el nivel 4.

E.T. La denominación es correcta, ahora tienen funciones diferentes: las letras son para leer y los números para contar, para poner precios, para ver la tele y escuchar la radio (el número de las estaciones identifica lo que se quiere ver o escuchar). Así se le ubica en el nivel 4.1.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. Denomina "números" a los signos de puntuación, siendo éstos para leer. Se le ubica en el nivel 1.

E.T. Utiliza una denominación diferente: "vocales" (el niño no considera a éstas como letras), cuya función es: "para que digan algo vocal". No es clara la función que les atribuye pero sí es claro que son diferentes a las letras, ya no se confunden, por lo tanto se le ubica en el nivel 5.

ORIENTACION ESPACIAL DE LA LECTURA

E.D. Conoce la orientación convencional de la lectura, por lo tanto se encuentra en

el nivel 2.

E.T. Siguió presentando los conocimientos del nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. Utiliza el criterio de separar las cursivas y el de cantidad, siendo necesarias 3 grafías. Estos criterios no son conservados al pedir justificación, es decir, finalmente todas se pueden leer.

E.T. Utiliza el criterio de cantidad, pero afirmando que no se pueden leer porque no dice el nombre completo, por ejemplo: en "R" dice "pe y debe decir Pepe". Este criterio es conservado a lo largo del interrogatorio.

ANÁLISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACIÓN ESCRITA

E.D. Existen problemas para considerar aisladamente el verbo por lo que se le ubica en el nivel 6.

E.T. Ya no existen problemas con el verbo, ahora el conflicto es aislar los fragmentos de dos letras, encontrándose en el nivel 7.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. El niño primero escribe, con la cantidad mínima de 4 grafías, y luego hace corresponder su emisión oral a su escritura. Realiza recortes silábicos en su emisión de manera que no queden grafías sin interpretar, pero sólo se trata de una prolongación de las vocales (de cada sílaba) para lograr la correspondencia, es decir, no da un valor sonoro a cada una de las grafías que componen su escritura, por lo tanto se encuentra en el nivel 3.

E.T. Parte de la hipótesis de cantidad (3 grafías) y luego hace corresponder su emisión a la escritura, presentando las características silábico-alfabéticas, teniendo

interpretación cada una de las grafías escritas. Se ubica en el nivel 6.1.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. Sabe escribir "Beto" y rechaza las partes visibles y las transformaciones como alternativas para la escritura de su nombre. Se encuentra en el nivel 3.

E.T. Ahora escribe "Alberto", rechazando las transformaciones y las partes visibles. En este caso, le atribuye la primera parte de su nombre ("Alber") a cualquiera de las partes visibles, por lo que tiene un nivel 4.1.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. La escritura de una palabra y su diminutivo presenta diferencias gráficas, pero misma cantidad y una disminución en el tamaño de las grafías, por lo tanto presenta hipótesis del nivel 4.

E.T. Se presentan las mismas características gráficas que en la evaluación inicial, con la diferencia de que en esta ocasión realiza una lectura silábico-alfabética para "casa" y silábica para "casita", pero aún así permanece en el nivel 4.

B E R E N I C E

AREA DE LECTURA

E.D. Al libro lo denomina "cuento" cuya función es la de "contar", en cuanto al área de lectura señala al texto y a la imagen, teniendo mayor preferencia por ésta, de modo que se encuentra en el nivel 2.

E.T. Finalmente el libro (denominado así) es para leer, pudiéndose hacer sólo en el texto, pero conservando la dependencia con respecto al dibujo, es decir, no es posible un acto de lectura sin una imagen que acompañe al texto, ubicándose en el nivel 3.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. Las letras no son concebidas como objetos simbólicos, "no dicen nada", de manera que se encuentra en el nivel 1.

E.T. Establece la relación texto-imagen, anticipando una palabra en casos de texto corto y una oración en caso de texto largo, reteniendo además la característica de la existencia de dos renglones dividiendo su emisión oral en sujeto (para la primera línea) y predicado (para la segunda). Por lo anterior se le puede ubicar en el nivel 5.2.

RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

E.D. Denomina a los números como letras y sirven para contar el dibujo, por lo tanto se encuentra en el nivel 1.

E.T. No hay avance a este respecto, únicamente se modifica la función, es decir, - ahora son para leer. Por lo tanto se le ubica en el nivel 3.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. Los denomina como letras cuya función es contar el dibujo. Está en el nivel 1.

E.T. Sigue asimilándose a las letras, siendo los signos para leer. Permanece en el nivel 1.

ORIENTACION ESPACIAL DE LA LECTURA

E.D. No conoce la orientación convencional puesto que para ella, el área de lectura es el dibujo. Corresponde al nivel 1.

E.T. Hay avance puesto que ya conoce la orientación de la lectura dentro de una página y de una página a otra. Por lo tanto pasa al nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. No utiliza un criterio de clasificación definido, va alternando las tarjetas en cada uno de los montones.

E.T. Se da la misma respuesta que en la evaluación diagnóstica.

ANÁLISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA

E.D. Las letras todavía no son objetos simbólicos, pero acepta que "dice" la palabra solicitada pero haciendo referencia a lugares reales, por lo que se le ubica en el nivel 1.

E.T. Ya considera las letras como objetos simbólicos teniendo problemas con la ubicación del verbo y el artículo, por lo que se encuentra en el nivel 6.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. Al principio necesita el dibujo para poder escribir "casa", las siguientes -- las escribe sin representar la imagen. Su repertorio de letras se limita a cuatro vocales y para cada palabra solo cambia el orden de las mismas y cada grafía también vale por el todo. Por lo anterior se encuentra en el nivel 2.2.

E.T. Utiliza también un repertorio reducido pero empieza a darle un valor sonoro a sus grafías haciendo corresponder cada una de sus letras a los recortes de su emisión oral. Se le ubica en el nivel 4.2.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. No sabe escribir su nombre ni lo reconoce. Acepta las partes visibles y las transformaciones como formas alternativas de la escritura de su nombre. Se encuentra en el nivel 1.

E.T. Ya sabe escribirlo pero sigue aceptando que en las partes visibles y en las -

transformaciones sigue diciendo el nombre completo. Se mantiene en el nivel 1.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. La escritura que presenta la niña en las palabras diferentes (nivel 2.2), tiene características que no permiten la interpretación objetiva de este aspecto, por tanto, se excluye.

E.T. Para la escritura de la palabra y su diminutivo se sustituyen dos letras, hay cambios en el orden de éstas, la primera grafía de ambas escrituras es la misma, -- hay disminución de tamaño en las letras, siendo la cantidad constante y hace corresponder la emisión oral y su escritura. Por lo tanto se ubica en el nivel 4.

B L A N C A

AREA DE LECTURA

E.D. No sabe como se llama el libro de cuentos pero afirma que sirve para leer. La única área de lectura que es el texto, esté o no acompañado de imagen, por lo que se encuentra en el nivel 3.

E.T. Presenta las mismas hipótesis que en la evaluación diagnóstica, por consiguiente se mantiene en el nivel 3.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. Cuando se trata de un texto corto, anticipa una palabra; de uno largo, una oración, haciendo una correspondencia global. Se encuentra en el nivel 5.

E.T. Trata de dar correspondencia entre su emisión oral y el texto, iniciándose ésta en forma silábica y después con un alargamiento de las vocales para lograr interpretar todas las letras. Se encuentra en el nivel 6.2.

RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

E.D. Denomina a los números como tales, dándoles la función de contar, pero sí se pueden leer. Por consiguiente se ubica en el nivel 4.1.

E.T. Presenta las mismas hipótesis, excepto que ahora los números no se pueden leer, pero sigue en el nivel 4.1.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. A estos signos les llama "puntitos" y "son para leer", por tanto aún no hay una clara diferenciación entre los dos tipos de caracteres por lo que se le ubica en el nivel 2.

E.T. Ahora ya hay una clara diferenciación ya que son denominados "señales" e indican "por donde puedes leer", encontrándose en el nivel 5.

ORIENTACION ESPACIAL DE LA LECTURA

E.D. Conoce la orientación convencional de la lectura, por lo que se le ubica en el nivel 2.

E.T. Continúa en el nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. El único criterio que utiliza es el de cantidad, siendo el mínimo de 4 letras. El criterio es mantenido durante el interrogatorio.

E.T. Aumenta sus criterios de clasificación, la cantidad mínima de grafías es 3, las letras deben ser diferentes, en cuanto a los números sólo rechaza el "4", ya que el "193" es considerado como "letras".

ANÁLISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACIÓN ESCRITA

E.D. No logra identificar al artículo como palabra dentro de la oración escrita, - en ocasiones tiene problema con el verbo, por lo que se le ubica en el nivel 6.

E.T. Se superan los conflictos con el verbo, pero persisten las dificultades con - el artículo. Pasa al nivel 7.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. Escribe como mínimo ocho grafías para después hacer la correspondencia, la -- cual no es sistemática ni exhaustiva, pues repite las partes de su emisión cuantas veces sea necesario hasta interpretar todas las letras. El recorte es silábico, - por lo tanto se encuentra en el nivel 4.1.

E.T. Hace un análisis de la palabra antes de escribirla para saber cuántas grafías necesita, siendo los recortes silábico-alfabético, sin empleo del valor sonoro con vencional de las letras. Por tanto se encuentra en el nivel 6.1.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. Sabe escribir "Blanca" pero considera que ahí dice el nombre con apellidos y a las partes visibles les hace corresponder el nombre, o éste con un apellido, independientemente que lo visible sea la parte final o inicial. Cuando observa dos o tres letras, las rechaza ya que ahí no dice nada. Las transformaciones no son - aceptadas explicando el cambio. Se le ubica en el nivel 2.

E.T. A la escritura de "Blanca" agrega dos letras y dos puntos más (BLANCA H. A.) de manera que aún persiste la idea que ahí dice el nombre y apellidos. Para las - partes visibles hace recorte silábico haciendo corresponder su emisión oral a las letras descubiertas, pero sin considerar si es la parte final o inicial. En cuanto a las transformaciones, ahora son aceptadas puesto que al realizar el recorte -

silábico, en todas las ocasiones "alcanza" a hacer la correspondencia, es decir, -- la cantidad de grafías es la misma por lo tanto dice el nombre completo (con apellidos). Se mantiene en el nivel 2.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. Escribe 6 letras para "botón" y 5 para "botoncito" pero al hacer el análisis silábico hay un sobrante por lo que cambia su interpretación: "bo-tón-chi-qui-to", al escribir "botoncito" (de nuevo) hizo un recorte silábico antes de hacerlo reduciendo la cantidad a 4. Por lo anterior se le ubica en el nivel 3.

E.T. Realiza una escritura silábica sistemática y exhaustiva. Hay aumento en la cantidad de grafías para la escritura del diminutivo, siendo las primeras iguales. Progresa hasta el nivel 6.

C L A U D I A

AREA DE LECTURA

E.D. Reconoce el libro denominándolo "cuento", señalando como única área de lectura al texto, pero mostrando dependencia con la imagen, es decir, el dibujo es necesario para leer, por tanto, se encuentra en el nivel 3.

E.T. Presenta hipótesis más evolucionadas ya que acepta que se puede leer en un texto que no esté acompañado de imagen, pero se mantiene en el nivel 3.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. Establece la relación del texto con la imagen, anticipando una oración cuando trabaja con el libro, pero sin considerar si se trata de textos largos o cortos, - en cambio cuando se le presenta escritura fuera de contexto, interpreta una palabra sin tomar en cuenta las características de los caracteres gráficos en cuanto a

cantidad, variedad y tipo de los mismos (letra cursiva o números). Se le ubica en el nivel 4.2.

E.T. Cambia a la hipótesis de nombre considerando las características del texto haciendo corresponder a éste sus recortes silábicos, por lo que pasa al nivel 5.1.

RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

E.D. Designa correctamente a los números, los cuales "se pueden leer", características del nivel 4.

E.T. Modifica la función de los números, es decir, son para contar, correspondiendo al nivel 4.1.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. Los signos de puntuación son asimilados a las letras sin función clara, se ubica en el nivel 1.

E.T. Mantiene la misma denominación, pero ahora la función es diferente: se pueden leer. Se conserva en el nivel 1.

ORIENTACION ESPACIAL DE LA LECTURA

E.D. Conoce la orientación convencional de la lectura dentro de una página, pero -- que al finalizar ésta, la dirección vertical es inversa (↑ ≡) dentro de la -- misma página. Se encuentra en el nivel 1.

E.T. Conoce la orientación común dentro de una página, así como de una a otra, por lo que pasa al nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. No utiliza un criterio de clasificación definido, ya que rechaza una tarjeta con letra cursiva y otra con pseudoletas en este tipo de caracteres.

E.T. Sigue sin utilizar un criterio definido pues rechaza tarjetas con características diferentes y finalmente todas son aceptadas.

ANÁLISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACIÓN ESCRITA

E.D. Acepta la lectura de la oración completa pero en ella están escritos los nombres de los objetos referidos y al "sobrante" le atribuye la oración completa u -- otros nombres que pueden estar relacionados con la acción propuesta. En una ocasión, a cada fragmento corresponde la oración completa. Se le ubica en el nivel 2.

E.T. Ahora tiene problema con la ubicación del verbo, en ocasiones ésta es correcta y en otras es atribuido a dos trozos de escritura, o es ligado al complemento, por lo que pasa al nivel 6.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. Inicia sus escrituras con nueve grafías haciendo corresponder su emisión al -- texto (con alargamiento de las vocales) y finaliza con 4 letras intentando también esa correspondencia que a pesar de esto es global. Se ubica en el nivel 3.

E.T. La interpretación de cada una de sus grafías es exhaustiva ya que inicia con un recorte silábico y en ocasiones una sílaba corresponde a una grafía, o a dos, o a tres para lograr la correspondencia con todas las letras, por tanto, pasa al nivel 4.2.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. No sabe escribir su nombre, ni lo reconoce, no acepta las partes visibles, -- excepto cuando sólo falta una letra. En cuanto a las transformaciones, éstas son rechazadas en caso de no tener al principio la letra inicial del nombre (C) de lo contrario, es aceptada como una forma de escribirlo. Se ubica en el nivel 3.

E.T. Sabe escribir su nombre, en ningún caso acepta las partes visibles, atribuyen

doles siempre la parte inicial del mismo. Rechaza totalmente las transformaciones, por lo que pasa al nivel 4.2.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. Escribe la palabra y su diminutivo con una sola grafía en cada caso, y allí -- donde escribe "muñeca" se puede leer "muñequita" y viceversa. Se encuentra en el nivel 1.

E.T. La cantidad de letras es constante (3 para cada palabra) habiendo sólo sustitución de la última grafía para mostrar la diferencia, así progresa al nivel 4.

C R I S T I A N

AREA DE LECTURA

E.D. Designa al libro como "cuento" que sirve para dibujarlo. Señala al texto como área de lectura, siempre y cuando esté acompañado de una imagen. Se le ubica en el nivel 3.

E.T. Afirma que todo texto se puede leer, esté o no acompañado de un dibujo, dándoles funciones diferentes: texto para leer y dibujo para ver, agregando que en el -- texto se cuenta el cuento. Hay avance pero se le ubica también en el nivel 3 por -- ser el más evolucionado.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. Se niega a hacer cualquier tipo de predicciones lo cual manifiesta que aún no considera a las letras como objetos simbólicos, por lo tanto se ubica en el nivel 1.

E.T. Hace sus predicciones en base a la imagen más cercana considerando las características del texto, es decir, si es un texto corto anticipa una palabra, y si es -- texto largo, anticipa una oración, tomando además en cuenta el número de líneas ha-

ciendo una partición de sujeto y predicado para hacerla corresponder con cada línea.
Progres a al nivel 5.2.

RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

E.D. Designa como "letras" a los números siendo estos para leer, por lo que se le ubica en el nivel 2.

E.T. Denomina a los números como tales, dándoles una función de acuerdo al contexto en que se encuentran, es decir, afirma que son para saber cuántas hojas hay, ya que se encuentran en el libro, además de que no sirven para leer. Se encuentra en el nivel 4.1.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. Llama a estos signos como "puntos" pero sin haber distinción, es decir, todos son llamados de esta manera, sin tener una función clara. Se ubica en el nivel 1.

E.T. Ahora son todos asimilados a las letras, y sirven para leer. Se mantiene en el nivel 1.

ORIENTACION ESPACIAL DE LA LECTURA

E.D. Conoce la orientación convencional tanto dentro de una página como de una a otra. Se ubica en el nivel 2.

E.T. Mantiene las hipótesis anteriores, por tanto sigue en el nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. Utiliza el criterio de cantidad para clasificar las tarjetas, siendo el mínimo 3 grafías para permitir un acto de lectura.

E.T. El criterio de cantidad se mantiene con el mínimo de 3 caracteres también, - -

agregando ahora el de variedad pero sólo en el caso de la letra de imprenta. Todas las cursivas se pueden leer.

ANÁLISIS DE LAS PARTES DE UNA OPACIÓ N ESCRITA

E.D. Está logrando superar el conflicto con el verbo puesto que en ocasiones lo identifica y en otras no; lo mismo sucede con el artículo, siendo mayores las dificultades, por lo que se le ubica en el nivel 6.

E.T. Persisten las dificultades con el artículo aunque empieza a superarlos, pasa al nivel 7.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. Presenta diferencias entre la escritura de palabras diferentes, pero la lectura es global, por lo que se le ubica en el nivel 3.

E.T. La lectura de su producción escrita deja de ser global, ahora hace corresponder todas las grafías con los recortes de su emisión, así, una o dos grafías tienen una interpretación silábica, por lo tanto progresa al nivel 4.2.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. No sabe reproducir su nombre pero lo reconoce. No acepta las partes visibles como otra forma de escribirlo pero todas las transformaciones son aceptadas, por tanto se encuentra en el nivel 2.

E.T. Escribe parcialmente su nombre, acepta las transformaciones cuando en estas permanece la letra inicial en su lugar, en caso contrario son rechazados. En cuanto a las partes visibles, invariablemente son rechazadas atribuyendo a cada uno de estos fragmentos, la primera sílaba de su nombre, así se ubica en el nivel 4.1.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. Indica la diferencia de la palabra y su diminutivo por medio de la disminución del tamaño de las letras, por lo que se le ubica en el nivel 3.

E.T. Hace segmentaciones en la emisión oral, siendo su escritura silábica, de manera que el número de grafías dependa de los recortes silábicos, por lo que progresa al nivel 6.

E L I A

AREA DE LECTURA

E.D. Conoce los libros y sabe que son para leer lo cual se realiza en el texto y en la imagen, dando preferencia a ésta, por lo tanto corresponde al nivel 2.

E.T. Denomina al libro como "cuento", señalando como única área de lectura al texto, esté o no acompañado de imágenes. Progresa al nivel 3.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. Establece la relación entre el texto y la imagen; y la predicción es atribuida a uno o a otra, de manera que presenta hipótesis del nivel 3.

E.T. Predice en base a la imagen. En caso de un texto corto anticipa una palabra, haciendo correspondencia silábica con dicha escritura. Cuando se trata de un texto largo (dos oraciones), anticipa dos enunciados (una para cada oración escrita), de manera que, cada recorte silábico corresponda a una letra, a dos o a cada palabra -- gráfica. El progreso es hasta el nivel 6.2.

RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

E.D. Designa a los números como "letras" cuya función es la de lectura. Se ubica en el nivel 2.

E.T. Denomina correctamente a los números, los cuales no se pueden leer, pero la función no es muy clara; evoluciona al nivel 4.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. Llama a estos signos como "números" y son para leer, por lo que se ubica en el nivel 1.

E.T. Mantiene las hipótesis anteriores, por lo que sigue en el nivel 1.

ORIENTACION ESPACIAL DE LA LECTURA

E.D. No conoce la orientación convencional puesto que señala básicamente a la imagen como área de lectura. Por tanto se encuentra en el nivel 1.

E.T. Conoce la orientación convencional dentro de una página y de una a otra, pasando así al nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. Utiliza el criterio de separar las cursivas y las pseudolettras "porque no están bien hechas", mezclando el criterio de variedad en estas cursivas, más no en los caracteres de imprenta.

E.T. Mantiene el criterio de separar las cursivas "porque no son letras" y las pseudolettra parecida a este tipo de caracteres. Interviene también el criterio de variedad en caracteres cursivos y de imprenta, agregando ahora el criterio de cantidad, rechazando las tarjetas con una sola grafía.

ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA

E.D. Ubica una oración entera en cada fragmento la cual tiene semejanza de contenido con la original, de tal manera que se "construye" una historia tomando como punto de partida la propuesta del experimentador. Además no hay seguridad en que lo

escrito "diga" lo emitido por el experimentador, ya que hace referencia a lugares - reales. Por lo anterior se ubica en el nivel 1.

E.T. El progreso es notable ya que ahora acepta que todas las palabras emitidas están escritas en el mismo orden en que fueron enunciadas, superando el conflicto con el artículo, por lo tanto, se encuentra en el nivel 8.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. Necesita el dibujo para poder escribir "casa", situación que no se presenta para las otras palabras. Presentó variedad en sus signos entre sí y de una escritura a otra, pero una misma palabra puede tener escritura diferente, y la lectura es global. Corresponde al nivel 2.2.

E.T. Presenta una escritura silábico-alfabética, haciendo un análisis de la palabra al momento de escribirla, es decir, hace recortes en su emisión cuando realiza el acto de escritura, de modo que parece que "se dicta". No presenta el valor sonoro convencional de las letras, de modo que su avance es el nivel 6.1.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. Escribe parcialmente su nombre, sin aceptar las transformaciones ni las partes visibles a cada una de las cuales les atribuye la primera parte de su nombre, por tanto, se encuentra en el nivel 4.1.

E.T. Escribe su nombre casi correctamente, es decir, invierte el orden de sólo dos letras. No acepta las transformaciones, ni las partes visibles haciendo corresponder la parte inicial del nombre con el comienzo de la escritura y la parte final, con el final de la palabra, por lo que hay progreso al nivel 4.3.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. Debido a la escritura que presenta en las palabras diferentes (nivel 2.2), se

excluye la interpretación de este aspecto.

E.T. Presenta escritura silábico-alfabética, por lo que el diminutivo tiene más letras y la primera parte de ambas palabras es igual, haciendo así referencia a la semejanza oral inicial. Se encuentra ahora en el nivel 6.

E R N E S T O

AREA DE LECTURA

E.D. Denomina a las letras como números, sabe que los cuentos "son para contar" y señala tanto al texto como a la imagen como área de lectura, dando preferencia al texto, por tanto hay total dependencia con respecto a ésta para que algo se pueda leer. Por tanto, corresponde al nivel 2.

E.T. Llama a las letras como tales, las cuales son para leer. Manifiesta como única área de lectura al texto, ya con independencia de la imagen, por lo que pasa al nivel 3.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. Se niega a hacer cualquier tipo de predicción del contenido, por tanto se ubica en el nivel 1.

E.T. Considera las características del texto en cuanto a longitud del mismo, es decir, para un texto corto anticipa una palabra, y para un texto largo, afirma que debe decir más cosas pero no sabe cuáles serían. En el caso de las oraciones en dos líneas, anticipa para una línea una pequeña oración y para otra una palabra. Cuando predice el contenido de palabras hace correspondencias silábicas no exhaustivas ni sistemáticas por tanto se ubica en el nivel 6.2.

RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

E.D. Aunque denomina a los números correctamente, no se considera así, puesto que -- es la designación que da a las letras, por tanto se encuentra en el nivel 2.

E.T. Sucede lo mismo que en la evaluación diagnóstica, pero ahora son letras dando -- la función de lectura, por tanto continúa en el nivel 2.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. Denomina a estos signos como "rayitas" o "bolitas" siendo todas tratadas de -- igual forma, sin poder atribuirles una función, por lo que se ubica en el nivel 1.

E.T. Todos los signos son asimilados a las letras teniendo la función de lectura. Por tanto se mantiene en el primer nivel.

ORIENTACION ESPACIAL DE LA LECTURA

E.D. No conoce la orientación convencional de la lectura dentro de una página, ni de una a otra, de manera que corresponde al nivel 1.

E.T. Sabe cual es la orientación convencional dentro de una página y de una a otra, pasando al nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. No utiliza ningún criterio de clasificación ya que todas las tarjetas se pueden leer.

E.T. Aunque ahora clasifica, no se manifiesta algún criterio definido como sería de cantidad, variedad, separación de cursivas, números o pseudolettras.

ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA

E.D. Hay conflicto entre el separar palabras y no separar, ya que en ocasiones ubica

en un trozo de escritura la oración completa, en otras una o dos palabras, para el "sobrante" no hay interpretación, por tanto se ubica en el nivel 4.

E.T. Presenta dificultades con los fragmentos de dos letras, los cuales en ocasiones tienen atribución y en otras no. Manifiesta algo singular: A cada fragmento escrito corresponde una sílaba de la emisión oral, por tanto, en todas las ocasiones, "le faltan" palabras escritas para lograr la correspondencia total, cuya solución es reconsiderar los fragmentos ya interpretados. Lo anterior puede ocurrir debido a que en la escritura presenta una hipótesis silábica tan sistemática y exhaustiva que es transportada a la lectura de oraciones. Por lo anterior se encuentra en el nivel 7.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. La escritura presenta dependencia con la imagen por lo que es necesario hacer lo antes. Se realiza una sola grafía para cada palabra, siendo por tanto, la lectura global. Esta escritura corresponde al nivel 2.1.

E.T. Como se mencionó anteriormente, presenta una hipótesis silábica muy exhaustiva y sistemática, haciendo corresponder invariablemente una sílaba a cada grafía, por tanto evoluciona al nivel 5.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. No sabe escribir su nombre pero lo reconoce. No acepta las partes visibles, pero sí todas las transformaciones, por tanto se ubica en el nivel 3.

E.T. Sabe escribir el nombre propio. Rechaza las transformaciones y las partes visibles, haciendo corresponder la primera parte de su nombre con el fragmento inicial de la escritura y la parte final con el último trozo visible, lo cual lo pasa al nivel 4.3.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. Debido a que no hay cambios sistemáticos en la escritura de palabras diferentes, se excluye la interpretación de este aspecto.

E.T. El número de grafías corresponde a la hipótesis silábica, conservando además la primera y la última letra, por lo que progresa al nivel 6.

G A B R I E L A

AREA DE LECTURA

E.D. Denomina correctamente a las letras cuya función es la de lectura. Señala como área de lectura a la imagen y al texto, prefiriendo básicamente a éste. Así, se encuentra en el nivel 2.

E.T. Ahora el área de lectura es exclusiva al texto pero aún hay dependencia, puesto que no es posible leer si no hay dibujo; de manera que pasa al nivel 3.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. Presenta la hipótesis de oración, es decir, considera que lo que está escrito son enunciados largos, pero la longitud del texto no determina la longitud del enunciado oral, por tanto se ubica en el nivel 4.2.

E.T. Considera las características del texto en cuanto a longitud, es decir, para es crituras cortas anticipa una palabra, y para largas, una oración. Cuando hay dos líneas (dos enunciados), anticipa una idea completa para cada una. De manera que pasa al nivel 5.2.

RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

E.D. Denomina correctamente a los números, dándoles una función especial: para hablar por teléfono, por tanto se le ubica en el nivel 4.1.

E.T. Mantiene las hipótesis anteriores continuando en el mismo nivel, es decir, el 4.1.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. Asimila los signos a las letras, cuya función es la lectura. Se encuentra en el nivel 1.

E.T. No se modifican sus hipótesis por lo que se mantiene en el nivel 1.

ORIENTACION ESPACIAL DE LA LECTURA

E.D. Conoce la orientación convencional de la lectura tanto dentro de una página como de una a otra. Estos conocimientos corresponden al nivel 2.

E.T. Mantiene sus hipótesis, por tanto el nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. Aunque no hace una clasificación inicial, finalmente utiliza los criterios de cantidad (excluye las tarjetas con una grafía) y de variedad para los caracteres de imprenta.

E.T. La clasificación inicial no es conservada totalmente, pero las características que deben tener las letras para permitir un acto de lectura son las siguientes: como mínimo debe haber tres grafías, deben ser diferentes y "estar bien hechas" -- (corresponde a las pseudo-letras y algunas cursivas).

ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA

E.D. Hay conflicto para separar las palabras, es decir, en ocasiones ubica aislada mente el sustantivo y en otras no, las "sobrantes" se interpretan, o bien con la oración completa, o con un enunciado con semejanza de contenido, por tanto presentan hipótesis del nivel 3.

E.T. Ahora el único conflicto que tiene es con la identificación del artículo como palabra, lo cual es resuelto con recortes silábicos o con la repetición del sustantivo, de manera que evoluciona al nivel 7.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. Presenta escritura diferente para cada una de las palabras, con la cantidad mínima de dos. La lectura es global, de modo que el número de grafías no depende de los recortes sonoros que pueda hacer de dicha palabra, por tanto se ubica en el nivel 3.

E.T. Logra hacer un análisis exhaustivo de lo que va a escribir de acuerdo a la hipótesis silábica, sin presentar el valor sonoro convencional de las letras, progresando así al nivel 5.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. No sabe escribir su nombre pero lo reconoce. Acepta las transformaciones y las partes visibles, excepto cuando es una la letra observable, de manera que se encuentra en el nivel 1.

E.T. Sabe escribir su nombre y rechaza las transformaciones y las partes visibles como una forma de escribirlo; en cuanto a éstas se les atribuye en todos los casos la parte inicial del nombre, ubicándose en el nivel 4.1.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. Las escrituras son diferentes pero con cantidad de grafías constante, su interpretación está basada en el dibujo de modo que se ubica en el nivel 1.

E.T. La segmentación oral (silábica) condiciona la cantidad de letras a escribir, aumentando así el número de grafías para la escritura del diminutivo, pasando al nivel 6.

H E C T O R

AREA DE LECTURA

E.D. Conoce los cuentos y sabe que son para leer (aunque al principio no hay seguridad en ello), manifestando como única área de lectura al texto pero exclusivamente - cuando se encuentra acompañado de una imagen, de modo que se ubica en el nivel 3.

E.T. Mantiene las mismas hipótesis, por lo que continúa en el nivel 3.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. Se niega a realizar cualquier tipo de predicción debido a lo cual se le ubica - en el nivel 1.

E.T. Al inicio se rehusa a predecir el contenido, finalmente lo hace en base a la ima gen, presentando la hipótesis de oración empezando a considerar las características del texto, así en caso de uno corto, anticipa una oración; para un texto largo anticipa varias oraciones; cuando es una letra predice una palabra; para cuatro grafías iguales predice cuatro palabras iguales. Así, progresa al nivel 5.2.

RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

E.D. Denomina correctamente a los números teniendo la función de lectura, de manera que se encuentra en el nivel 4.

E.T. Mantiene sus hipótesis, continuando en el 4o. nivel.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. Utiliza la palabra "números" para designarlos, dándoles la función de lectura, ubicándose en el nivel 1.

E.T. Presenta el mismo tipo de respuestas, por tanto continúa en el nivel 1.

ORIENTACION ESPACIAL DE LA LECTURA

E.D. Conoce la orientación convencional tanto dentro de una página, como de una a otra, encontrándose en el nivel 2.

E.T. Mantiene las mismas hipótesis y por consiguiente el nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. No utiliza criterios de clasificación, siendo todas las tarjetas "para leer".

E.T. Inicialmente rechaza algunas tarjetas de pocas letras, pero finalmente todas se pueden leer, así como la que presenta iguales caracteres de imprenta, que inicialmente no fue aceptada.

ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA

E.D. Existe el conflicto para separar las palabras, ya que no acepta que "diga" cada una aislada y a cada fragmento le atribuye la oración entera, ubicándose en el nivel 4.

E.T. Ahora la dificultad reside en la ubicación del verbo, ya que en ocasiones es -- aislado y en otras no; el artículo no logra identificarse aisladamente, evolucionando al nivel 6.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. Necesita hacer el dibujo para poder escribir. Utiliza pseudo-letras variando cada signo, y haciéndolo de derecha a izquierda. La lectura es global, encontrándose en el nivel 2.2.

E.T. Ya no hay dependencia con respecto al dibujo, en su mayoría son letras las producidas, variándolas de una a otra palabra continuando con la lectura global, progresando al nivel 3.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. No sabe escribir su nombre pero lo reconoce, acepta las transformaciones y las partes visibles como alternativa de la escritura de su nombre y en ocasiones agrega el apellido. Se encuentra en el nivel 2.

E.T. Sabe escribir su nombre presentando la hipótesis de que en la palabra escrita dice el nombre y apellidos de manera que para las partes visibles realiza un recorte silábico considerando cuál fragmento está expuesto, es decir, si son partes iniciales la atribución es el nombre, y para las finales anticipa los apellidos o parte de éstos. En cuanto a las transformaciones, terminan por ser rechazadas. Es así como pasa al nivel 4.3.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. Las escrituras de las palabras diferentes no cambia significativamente, por tanto no procede la interpretación de este aspecto.

E.T. Utiliza letras en su mayoría, siendo la cantidad constante, la lectura es aún global pero evoluciona al nivel 2.

MARTHA ELENA

AREA DE LECTURA

E.D. Denomina correctamente a las letras, las cuales considera para leer. Como área de lectura señala al texto independientemente del dibujo, de modo que se encuentra en el nivel 3.

E.T. Presenta las hipótesis anteriores, conservando así el nivel 3.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. Considera las características más generales del texto, cuando éste es largo an

ticipa una oración, si es corto, una palabra, considerando la imagen: correspondiendo al nivel 4.2.

E.T. Presenta las hipótesis anteriores, pero ahora considera las líneas del texto, anticipando una oración para cada una, progresando al nivel 5.2.

RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

E.D. Denomina indistintamente "cuadros", "cuadritos" o "letritas" a los números, presentando el nivel 1.

E.T. Ahora los llama siempre letras, las cuales sirven para leer, avanzando al nivel 3.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. Los denomina "letritas", ubicándose en el nivel 1.

E.T. Hace una diferenciación: llama "puntitos" a los puntos; "letras" a [? ; ,] y "palitos" a [- '], pasando al nivel 2.

ORIENTACION ESPACIAL DE LA LECTURA

E.D. En ocasiones señala la orientación común dentro de una página y en otras no, tampoco conoce la orientación de una página a otra, de modo que está en el nivel 1.

E.T. Conoce la orientación convencional dentro de una página y de una a otra, evolucionando así al nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. Inicialmente utiliza en criterio de separar la letra cursiva y el de cantidad, pero finalmente todas las tarjetas se pueden leer.

E.T. Rechaza únicamente las tarjetas con una grafía, criterio que es conservado durante el interrogatorio.

ANÁLISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACIÓN ESCRITA

E.D. No acepta la separación de las palabras ya que ubica en un fragmento a toda la oración, y para el "sobrante" hace referencia a objetos que no tienen relación con el enunciado original. Estas hipótesis corresponden al nivel 1.

E.T. Presenta problemas con la ubicación del artículo, lo cual le produce un "sobrante", lo que es solucionado emitiendo nuevamente el sustantivo, progresando así al nivel 7.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. Utiliza varios signos para sus escritura, los cuales son semejantes entre sí, siendo la forma básica la cursiva. La lectura es global, encontrándose en el nivel 2.2.

E.T. Los signos utilizados tienen más parecido con la escritura de imprenta con repertorio reducido, sin embargo, interpreta cada una de sus grafías de acuerdo a la hipótesis silábica, y como la correspondencia es exhaustiva y sistemática, se ubica en el nivel 5.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. No sabe escribir su nombre ni lo reconoce. Acepta las transformaciones y las partes visibles como alternativa de esta escritura. Se encuentra en el nivel 1.

E.T. No sabe escribir su nombre y lo reconoce, sin embargo intenta hacerlo haciendo una correspondencia silábica con los signos que ha escrito. No acepta las partes visibles, a las cuales les atribuye la parte inicial del nombre. Rechaza también las transformaciones, evolucionando al nivel 4.1.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. Las escrituras de palabras diferentes son casi idénticas, debido a lo cual no

se realiza interpretación en este aspecto.

E.T. Escribe tres grafías semejantes para ambos casos, haciendo recortes silábicos, pero en el diminutivo dos sílabas corresponden a una grafía. Sólo hay sustitución de la última letra, de modo que pasa al nivel 4.

M I C H E L L

AREA DE LECTURA

E.D. Denomina a las letras como "puntitos para leer", señalando como área de lectura al texto pero siempre dependiendo de la imagen, se ubica en el nivel 3.

E.T. Llama correctamente a las letras, manteniendo el resto de las hipótesis anteriores, por tanto, continúa en el nivel 3.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. Anticipa el contenido del texto siempre y cuando haya una imagen cercana, sin considerar las características del mismo, encontrándose en el nivel 4.

E.T. Presenta la hipótesis de oración pero intenta hacer corresponder sus palabras al texto, de manera que progresa al nivel 5.2.

RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

E.D. Al igual que las letras, llama a los "puntitos para leer", ubicándose en el nivel 1.

E.T. Son denominados correctamente, cuya función es la de lectura, evolucionando -- así al nivel 4.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. También son denominados "puntitos para leer" siendo asimilados a las letras --

pues éstas son llamadas así, por lo que se ubica en el nivel 1.

E.T. Hay un comienzo de diferenciación, pues aunque son llamados "puntitos", ya no son asimilados a las letras puesto que se refiere a éstas con la denominación correcta, pasando al nivel 2.

ORIENTACION ESPACIAL DE LECTURA

E.D. No conoce la orientación convencional dentro de una página ni de una a otra, -- por tanto está en el nivel 1.

E.T. Sabe cuál es la orientación común tanto en una página como de una a otra, progresando al nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. El criterio que utiliza es el de separar las cursivas y las pseudo-letras puesto que no son "puntitos".

E.T. No utiliza algún criterio definido, ya que inicia con el de cantidad y variedad pero no es mantenido durante el interrogatorio.

ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA

E.D. Aunque acepta que "dice" la palabra solicitada, ésta es señalada fuera del texto haciendo referencia a lugares reales, de manera que se encuentra en el nivel 1.

E.T. Hay conflicto para aislar el artículo lo cual la lleva a realizar recortes silábicos para lograr la correspondencia total, evolucionando al nivel 2.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. Escribe con pseudo-letras, siendo la cantidad limitada por el fin del papel, es decir, escribe tantas grafías como espacio tenga hasta llegar a la orilla de la hoja.

Las escrituras son muy semejantes por lo que se ubica en el nivel 2.

E.T. Introduce algunas letras, reduciendo la cantidad a diez como mínimo, cada escritura es diferente pero la correspondencia entre la emisión sonora y el escrito sigue siendo global. Ahora se encuentra en el nivel 3.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. No sabe escribir su nombre pero lo reconoce, acepta las partes visibles y las -- transformaciones a cada una de las cuales le es atribuido el nombre y los apellidos, encontrándose en el nivel 1.

E.T. Sabe escribir parcialmente su nombre, acepta las partes visibles, no así las -- transformaciones, por lo que se ubica en el nivel 3.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. No hay cambios sistemáticos en la escritura de palabras diferentes, por lo tanto no es objetiva la interpretación de este aspecto.

E.T. Existe una diferencia entre una palabra y su diminutivo, ya que hay reducción de la cantidad y cambio en las grafías, la lectura es global, siendo resultado de ejecutar un acto diferente de escritura y no de expresar las diferencias objetivas en el -- referente, o bien diferencia conceptual. Se ubica en el nivel 1.

N O R M A

AREA DE LECTURA

E.D. Denomina correctamente a las letras, las cuales son para leer. Señala exclusivamente al texto como área de lectura, siendo independiente de la imagen, de manera que se encuentra en el nivel 3.

E.T. Mantiene las hipótesis anteriores y por tanto el nivel 3.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. Toma en cuenta a la imagen para hacer sus predicciones, manifestando la hipótesis de nombre sin considerar las características del texto, correspondiendo al nivel 4.1.

E.T. Considera las características del texto, cuando éste es corto anticipa una palabra, y cuando es largo una oración. Cuando el texto es de dos líneas, atribuye un enunciado a cada una pero haciendo corresponder sus palabras con los fragmentos de escritura, por tanto se ubica en el nivel 6.2.

RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

E.D. En ocasiones los números son llamados así y en ocasiones "letras", pudiéndose leer. Estas hipótesis son del nivel 2.

E.T. Denomina correctamente a los números, los cuales no se pueden leer y sirven para "ver la página" (que se está leyendo), o bien para hacer la tarea, de manera que evoluciona al nivel 4.1.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. Denomina globalmente a estos signos como "piquitos" iniciando la diferenciación con las letras pues éstos no se pueden leer. Presenta el nivel 2.

E.T. Aumenta la diferenciación ya que unos son "puntitos" (. , ') y otros letras - (? ;), los cuales no se pueden leer. Pasa así al nivel 3.

ORIENTACION ESPACIAL DE LA LECTURA

E.D. Conoce la orientación común dentro de una página, pero no para pasar de una a otra, ubicándose en el nivel 1.

E.T. Sabe ambas orientaciones, por tanto pasa al nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. Utiliza el criterio de separar las cursivas y la pseudo-letras justificando no ser letras.

E.T. La clasificación la hace en base al rechazo de los números, pues éstos no se pueden leer, así como las cursivas que no son consideradas como letras.

ANÁLISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACIÓN ESCRITA

E.D. Hace referencia a lugares reales cuando se le solicita la anticipación del contenido, lo que corresponde al nivel 1.

E.T. Existen conflictos con la identificación del artículo, el cual es omitido cuando se predice el contenido de la palabra y es repetido otro elemento de la oración. El progreso es al nivel 7.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. Las escrituras son diferentes, variando la cantidad de las letras independientemente del tamaño de la emisión sonora. El repertorio es reducido por lo que varía el orden. Lo anterior es característico del nivel 3.

E.T. Inicia haciendo seis grafías, lo cual no le satisface pues debe alargar mucho su emisión, termina escribiendo de acuerdo a la cantidad de recortes silábicos que hace, pasando así al nivel 4.2.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. Sabe escribir su nombre, aceptando las partes visibles y las transformaciones como alternativa de esta escritura. Lo anterior corresponde al nivel 1.

E.T. Sabe escribir su nombre y no acepta las transformaciones ni las partes visibles, a las cuales les atribuye la primera parte de su nombre, progresando al nivel 4.1.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. Las diferencias de la escritura son resultado de otro acto de escritura puesto que sólo es el dibujo quien da el cambio de significado a las letras. Se ubica en el nivel 1.

E.T. Presenta la misma escritura para ambas palabras, recurriendo a la reducción -- del tamaño de las grafías para el diminutivo, aunque la lectura no es global, se -- ubica en el nivel 3.

O S C A R

AREA DE LECTURA

E.D. Inicialmente denomina al texto con nombres de las letras ("be", "jeta", "de", "o", etc.) pero finaliza llamándolas correctamente. Señala al texto como única -- área de lectura pero con dependencia respecto al dibujo, así se encuentra en el nivel 3.

E.T. Las letras son denominadas como tales, indicando sólo el texto como área de -- lectura independientemente del dibujo, continuando en el nivel 3.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. Predice el contenido del texto exclusivamente cuando hay dibujos cercanos, sin considerar las características de éste, por lo que se encuentra en el nivel 3.

E.T. Puede anticipar en contenido del texto aún cuando no presente imágenes. Empie -- za a considerar las características más generales del mismo (longitud y cantidad de líneas) presentando la hipótesis de nombre, lo cual corresponde al nivel 5.1.

RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

E.D. Son asimilados a las letras ya que los denomina con los nombres de éstas, ubi-

cándose en el nivel 1.

E.T. Siguen asimilados a las letras, llamándolos así ("letras"), cuya función es la de lectura, pasando así al nivel 3.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. Son llamados "bolitas", las cuales sirven para "leer y escribir". Se encuentran en el nivel 1.

E.T. Son asimilados a las letras denominándolos como tales, siendo sólo para leer. Se mantiene en el nivel 1.

ORIENTACION ESPACIAL DE LA LECTURA

E.D. Indica como orientación cualquier parte del texto sin señalar alguna dirección o "camino", por tanto está en el nivel 1.

E.T. Conoce la orientación común de la lectura, dentro de una página y de una a otra, progresando al nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. Considera que todas las tarjetas se pueden leer, por tanto no utiliza criterios de clasificación.

E.T. Utiliza el criterio de cantidad, rechazando las tarjetas con una grafía.

ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA

E.D. Acepta que está escrita la palabra solicitada, sin embargo, la predicción es manejada de varias maneras: afirma que dice el nombre de las vocales; oraciones de contenido semejante; en una oración predice un contenido que tiene relación con el enunciado anterior y no con el que se está trabajando. Por lo anterior se le ubica en el nivel 1.

E.T. Presenta problemas con la identificación del artículo, el cual es omitido en el momento de la predicción habiendo por tanto un "sobrante", situación que provoca la repetición del sustantivo, un recorte silábico, o bien no es considerado. Evoluciona al nivel 7.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. Su escritura consta de círculos solamente, siendo éstos seis como mínimo, la lectura es global y no existe diferencia entre una palabra y otra. Se ubica en el nivel 2.2.

E.T. Utiliza letras en su escritura, las primeras correspondencias entre emisión sonora y escritura no le satisfacen por lo que recurre a la correspondencia silábica - siendo ésta exhaustiva, progresando así al nivel 5.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. No sabe escribir su nombre ni lo reconoce, aceptando las partes visibles y las transformaciones como forma de escribir su nombre, encontrándose en el nivel 1.

E.T. Sabe escribir parcialmente su nombre, empieza a considerar los cambios, es decir, cuando es una letra la visible, es rechazada "porque sólo es una", las demás partes visibles y las transformaciones son aceptadas, pasando al nivel 2.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. Debido a que no existen cambios en la escritura de palabras diferentes, no se puede realizar la interpretación de este aspecto.

E.T. Para la escritura del diminutivo copia las letras de la escritura anterior, - - agregando otra al principio de manera que se puede hacer la correspondencia en base a la hipótesis silábica, por tanto se ubica en el nivel 6.

R I C A R D O

AREA DE LECTURA

E.D. Denomina a las letras como "bolitas", las cuales son para leer. Señala como área de lectura tanto al texto como a la imagen, dando preferencia a ésta, por tanto se encuentra en el nivel 2.

E.T. Llama correctamente a las letras, indicando como única área de lectura al texto, independientemente de la imagen, pasando así al nivel 3.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. Para él las letras no son objetos simbólicos puesto que dicen "bolitas", ubicándose en el nivel 1.

E.T. Para hacer su predicción considera las características del texto, es decir, para uno corto anticipa una palabra y para uno largo, una oración (o dos según el caso), estableciendo la relación texto-imagen. Es aún tan fuerte la dependencia con respecto al dibujo, que predice el contenido del texto siempre y cuando exista una imagen cercana que le garantice el significado. Por lo anterior su evolución es al nivel 5.2.

RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

E.D. Los denomina indistintamente "palitos" o "bolitas", siendo en ambos casos para leer. Se presenta en el nivel 1.

E.T. Son designados "letras", los cuales sirven para leer, progresando así al nivel 3.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. El nombre que da a los signos es el de "bolitas", siendo el mismo que en oca--

siones atribuye a las letras y los números, por tanto se ubica en el nivel 1.

E.T. Ahora son denominados "letras", sirviendo para leer, continuando en el nivel 1.

ORIENTACION ESPACIAL DE LA LECTURA

E.D. No conoce la orientación común ya que indica básicamente el dibujo como área de lectura, correspondiendo al nivel 1.

E.T. Sabe cuál es la orientación convencional dentro de una página y de una a otra, pasando así al nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. No realiza la clasificación de las tarjetas pues acepta todas las tarjetas.

E.T. La clasificación inicial no es conservada, manteniendo sólo el criterio de cantidad (una grafía es rechazada).

ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA

E.D. Inicialmente no predice el contenido de los fragmentos solicitados, pero después les atribuye una oración semánticamente muy similar, ubicándose en el nivel 2.

E.T. Inicia con conflictos con el verbo, en cuanto a aislarlo, o no. A lo largo del interrogatorio son superados pudiendo aislarlo en un trozo independiente de escritura, pero persiste el problema con el artículo, progresando al nivel 2.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. Produce sólo círculos, variando la cantidad de 5 a 8, y es cada uno de ellos - también dice la palabra completa, por lo que se ubica en el nivel 2.2.

E.T. Empieza a dar un valor sonoro a sus grafías (solo escribe "A" y "a" en diferentes combinaciones) aumentando el número de acuerdo a la longitud de la palabra, por

tanto, se encuentra en el nivel 4.1.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. No sabe escribir su nombre ni lo reconoce. Acepta todas las transformaciones y las partes visibles como una forma alternativa de esta escritura, ubicándose así en el nivel 1.

E.T. No sabe escribir su nombre pero lo reconoce. Empieza a rechazar las partes visibles de la escritura cuando presentan menos de cuatro grafías; las transformaciones sí son aceptadas, por tanto pasa al nivel 2.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. Debido a que la escritura de palabras diferentes no presenta diferencias sistemáticas, se excluye de la interpretación de este aspecto.

E.T. La escritura de la palabra y su diminutivo presenta pequeñas diferencias sistemáticas, pero se aumenta la cantidad de letras para éste, dando un valor sonoro a cada grafía, de acuerdo a una hipótesis silábica no exhaustiva. Progresa al nivel 5.

ROBERTO JOEL

AREA DE LECTURA

E.D. Denomina correctamente a las letras, señalando como área de lectura al texto pero con dependencia del dibujo, lo que corresponde al nivel 3.

E.T. Presenta la hipótesis anterior, sólo que ahora el texto puede leerse independientemente de la imagen, por lo que se mantiene en el nivel 3.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. Predice el contenido del texto sin considerar sus características pero en base

a la imagen, presentando la hipótesis de nombre, por lo que se ubica en el nivel 4.1.

E.T. Sigue presentando la hipótesis de nombre, pero ahora considera las características del texto, haciendo que los recortes silábicos correspondan al texto, evolucionando al nivel 5.1.

RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

E.D. Son denominados "letras" pero no se pueden leer, por lo que se ubica en el nivel 3.

E.T. Los números son denominados correctamente, no se pueden leer y tienen una función especial en el libro: "para ver en qué página estamos", progresando al nivel 4.1.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. Estos signos son llamados "páginas" y se pueden leer, habiendo un principio de diferenciación, por lo que se encuentra en el nivel 2.

E.T. Ningún signo es asimilado a las letras, son llamados según sus formas: "ganchos" (¿ ?); "puntitos" (. , ^); "palito" (-); "palito y puntito" (;). Estos signos no se pueden leer y son "para empezar las páginas", de manera que progresa al nivel 5.

ORIENTACION ESPACIAL DE LA LECTURA

E.D. Conoce la orientación común dentro de una página y de una a otra, correspondiendo al nivel 2.

E.T. Mantiene sus hipótesis y por tanto el nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. Utiliza el criterio de cantidad para clasificar sus tarjetas, las cuales deben tener como mínimo 3 grafías.

E.T. Continúa con el criterio de cantidad, agregando el de variedad para el caso de caracteres de imprenta, y además que las letras "no deben estar disparejas".

ANÁLISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACIÓN ESCRITA

E.D. Presenta problemas para la ubicación del verbo, en ocasiones es omitido, y en otras es atribuido a dos fragmentos diferentes de escritura, por lo que se encuentra en el nivel 6.

E.T. Ya no existe conflicto en la ubicación de los fragmentos de escritura, es decir, todas las palabras emitidas oralmente son ubicadas correctamente en la oración escrita, progresando así al nivel 8.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. Realiza escrituras diferentes con un repertorio reducido y la cantidad constante (seis grafías), en cuanto a la lectura, ésta es global. Lo anterior es característico del nivel 3.

E.T. Para producir su primera escritura, escribe y luego hace la correspondencia, lo cual no le satisface por tener muchas letras. Este conflicto es superado al anticipar las letras necesarias de acuerdo a los recortes sonoros que hace en el momento, ya que en ocasiones es silábico y en otras silábico-alfabético, con empleo del valor sonoro convencional de algunas de las letras; de manera que su progreso llega al nivel 6.2.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. Sabe escribir su nombre, sin aceptar las transformaciones ni las partes visibles, de modo que se encuentra en el nivel 3.

E.T. Sabe escribir su nombre, no acepta las transformaciones y en cuanto a las partes visibles, les atribuye la primera parte del nombre cuando lo que observa es el

principio del mismo, y la parte final, cuando lo visible es el último fragmento de la escritura, por tanto avanza al nivel 4.3.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. Las escrituras de la palabra y su diminutivo empiezan igual, reduciendo la cantidad para éste; la lectura es global, por tanto se encuentra en el nivel 3.

E.T. Ambas escrituras presentan cantidad de grafías constante, sólo hay cambio en el orden de las mismas, de manera que progresa al nivel 4.

S I N A T

ÁREA DE LECTURA

E.D. Denomina correctamente a las letras, señalando como área de lectura básicamente al texto, pero sin considerar la imagen, por tanto presenta hipótesis del nivel 2.

E.T. Ahora el área exclusiva de lectura es el texto, independiente del dibujo, pasando así al nivel 3.

PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO

E.D. Se niega a hacer cualquier tipo de predicción sin dar justificación, por lo que se ubica en el nivel 1.

E.T. Presenta la hipótesis de nombre para hacer sus predicciones, considerando las características del texto, atribuyendo un nombre para cada línea del mismo, avanzando al nivel 5.1.

RELACION ENTRE LETRAS Y NÚMEROS

E.D. Denomina correctamente a los números, los cuales sirven para contar y no se pueden leer, encontrándose en el nivel 4.1.

E.T. Mantiene las hipótesis anteriores y por tanto el nivel 4.1.

RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION

E.D. Son llamados globalmente "rayas", las cuales son para leer, de manera que se ubica en el nivel 1.

E.T. Son asimilados a las letras con la misma función (lectura), manteniendo así el nivel 1.

ORIENTACION ESPACIAL DE LA LECTURA

E.D. Conoce la orientación común dentro de una página, pero al finalizarla pasa a la siguiente con dirección horizontal inversa, es decir, de derecha a izquierda - - (↓ ≡) ubicándose en el nivel 1.

E.T. Sabe cuál es la orientación común dentro de una página, y de una a otra, por lo que pasa al nivel 2.

ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

E.D. El criterio utilizado es el de cantidad, pero de manera singular: con una grafía sí se puede leer, el resto de las tarjetas no.

E.T. Utiliza los criterios siguientes: rechaza los números, las cursivas y las minúsculas, afirmando que no son letras.

ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA

E.D. Presenta conflicto con el verbo, el cual en ocasiones es omitido o enunciado junto con otra palabra, por lo que se ubica en el nivel 5. Se manifiesta además el conflicto con el adjetivo (para EL PAN ESTA BUENO), el cual no es aislado, de modo que también se presenta el nivel 5 que es exclusivo de esta oración.

E.T. Presenta problema con el artículo, el cual no logra ser aislado, pasando así al nivel 7.

DESARROLLO DE LA ESCRITURA

E.D. Necesita iniciar con el dibujo de la palabra solicitada, empleando un solo signo para cada escritura (el mismo signo para todas), ubicándose en el nivel 2.1.

E.T. Empieza a producir escrituras silábico-alfabéticas, en ocasiones anticipa la -- cantidad de letras y en otras no. No hay empleo del valor sonoro convencional de -- las letras, por lo que se encuentra en el nivel 6.1.

ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

E.D. No sabe escribir su nombre pero lo reconoce. No acepta las transformaciones ni las partes visibles, por lo que se ubica en el nivel 3.

E.T. Sabe escribir su nombre, y no acepta las transformaciones, ni las partes visi-- bles, atribuyéndoles siempre la primera parte del nombre, pasando al nivel 4.1.

ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

E.D. Se excluye de la interpretación debido a que no hay diferencias en la escritura de palabras diferentes.

E.T. La escritura de la palabra y su diminutivo es idéntica, pero reduciendo el tama-- ño de éstas, sin que la lectura sea global. Se ubica en el nivel 3.

Ahora que ya se tiene el análisis cualitativo de cada uno de los niños, se expondrán, de manera ilustrativa exclusivamente, cuadros del avance individual del proceso de - conceptualización de la lecto-escritura. Estos presentan horizontalmente (renglo-- nes) a cada uno de los aspectos del sistema de escritura y verticalmente (columnas) el número correspondiente a los niveles de conceptualización. No debemos olvidar -

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

NIÑO (A): Alberto OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
 O EVALUACION TERMINAL.

ASPECTOS \ NIVELES	1	2	3	4	5	6	7	8
AREA DE LECTURA			X O					
PREDICCIÓN DEL CONTENIDO DEL TEXTO				X				O
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS				X	O			
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION	X					O		
ORIENTACION DE LA LECTURA		X O						
ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO		X O						
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA						X		O
DESARROLLO DE LA ESCRITURA			X			O		
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO			X	O				
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO				X O				

que algunos de estos niveles tienen subniveles, lo cual es representado mediante divisiones en el sitio correspondiente, por ejemplo: el nivel 5 del aspecto "Predicción del Contenido del Texto" tiene tres subniveles, por lo tanto, el rectángulo correspondiente presenta tres fragmentos, uno para cada subnivel. Así el número de fragmentos depende del número de subniveles.

Es importante recordar que cada aspecto tiene diferente número de niveles, variando éstos de la siguiente manera:

ASPECTO	No. DE NIVELES
- Área de lectura	3
- Predicción del contenido del texto	6
- Relación entre letras y números	4
- Relación entre letras y signos de puntuación	5
- Orientación espacial de la lectura	2
- Análisis de las partes de una oración escrita	8
- Desarrollo de la escritura	7
- Escritura del nombre propio	4
- Escritura del diminutivo	7
- Escritura presentada fuera de contexto	5

En este último aspecto no son propiamente niveles, sino cinco diferentes criterios de clasificar tarjetas con escrituras diferentes.

En los cuadros mencionados hay partes en blanco, correspondientes a los niveles -- "inexistentes", por ejemplo: el aspecto "Área de Lectura" tiene tres niveles, por consiguiente, el fragmento en blanco inicia a partir del nivel 4 hasta el 8 (son -- ocho por ser éste el número máximo de grados), de modo que no sean considerados.

El resultado de la evaluación diagnóstica se indica con una "X", y el de la evaluación terminal con un "0".

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

Niño (A): Blanca

OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

ASPECTOS	1	2	3	4	5	6	7	8
NIVELES								
AREA DE LECTURA			X O					
PREVISION DEL CONTENIDO DEL TEXTO				X O	X O			
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS				X O				
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION		X						
ORIENTACION DE LA LECTURA		X O			O			
ESCRITURA PRESENTIVA FUERA DE CONTEXTO		X O						
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA						X	O	
DESARROLLO DE LA ESCRITURA				X O			O	
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO		X O						
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO			X					O

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

NINO (A): Berenice

OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

ASPECTOS \ NIVELES	1	2	3	4	5	6	7	8
AREA DE LECTURA		X						
PREDICION DEL CONTENIDO DEL TEXTO	X		O					
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS	X		O					
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION	X O							
ORIENTACION DE LA LECTURA	X	O						
ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO	X O							
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA	X					O		
DESARROLLO DE LA ESCRITURA		X			O			
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO	X O							
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO				O				

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

Niño (A): Claudia

OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

ASPECTOS	NIVELES	1	2	3	4	5	6	7	8
AREA DE LECTURA				X O					
PREVISION DEL CONTENIDO DEL TEXTO					X		O		
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS					X		O		
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNCTUACION		X O							
ORIENTACION DE LA LECTURA		X	O						
ESCRITURA PRESENTAL FUERA DE CONTEXT		X O							
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA			X				O		
DESARROLLO DE LA ESCRITURA				X		O			
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO				X		O			
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO		X				O			

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

NIÑO (A): Cristian

OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

ASPECTOS	NIVELES	1	2	3	4	5	6	7	8
AREA DE LECTURA				X O					
PREVISION DEL CONTENIDO DEL TEXTO		X							
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS			X						
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTAJACION		X O							
ORIENTACION DE LA LECTURA			X O						
ESCRITURA REPRESENTATIVA FUERA DE CONTEXTO			X O	O					
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA							X		O
DESARROLLO DE LA ESCRITURA				X					
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO			X						
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO				X					O

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

Niño (a): Elia Guadalupe

OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

ASPECTOS	NIVELES	1	2	3	4	5	6	7	8
AREA DE LECTURA			X	O					
PREDICION DEL CONTENIDO DEL TEXTO				X					O
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS			X		O				
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTADEO	X O								
ORIENTACION DE LA LECTURA	X		O						
ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO			O	X O	X O				
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA	X								O
DESARROLLO DE LA ESCRITURA			X				O		
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO					X	O			
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO							O		

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

NIÑO (A): Ernesto

OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

ASPECTOS \ NIVELES	1	2	3	4	5	6	7	8
AREA DE LECTURA		X	O					
PREDICION DEL CONTENIDO DEL TEXTO	X						O	
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS		X O						
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNCTUACION	X O							
ORIENTACION DE LA LECTURA	X	O						
ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXT	X O							
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA				X				O
DESARROLLO DE LA ESCRITURA		X 			O			
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO			X		O			
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO						O		

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

NINO (A): Gabriela

OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

ASPECTOS \ NIVELES	1	2	3	4	5	6	7	8
AREA DE LECTURA		X	O					
PREDICION DEL CONTENIDO DEL TEXTO				X	O			
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS				X	O			
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION	X O							
ORIENTACION DE LA LECTURA		X O						
ESCRITURA PRESENTAL Y FUERA DE CONTEXT		X O	X O	O				
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA OPERACION ESCRITA			X				O	
DESARROLLO DE LA ESCRITURA			X			O		
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO	X			O				
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO	X					O		

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

NINO (A): Hector OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

ASPECTOS \ NIVELES	1	2	3	4	5	6	7	8
AREA DE LECTURA			X O					
PREDICION DEL CONTENIDO DEL TEXTO	X							
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS				X O				
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION	X O							
ORIENTACION DE LA LECTURA		X O						
ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXT	X	O	O					
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA				X			O	
DESARROLLO DE LA ESCRITURA		X	O					
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO		X			O			
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO				O				

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

Niño (A): MICHELL OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
 O EVALUACION TERMINAL.

ASPECTOS \ NIVELES	1	2	3	4	5	6	7	8
AREA DE LECTURA			X O					
PREDICION DEL CONTENIDO DEL TEXTO				X		O		
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS	X			O				
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION	X		O					
ORIENTACION DE LA LECTURA	X	O						
ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXT	O			X				
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA	X						O	
DESARROLLO DE LA ESCRITURA		X	O					
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO	X		O					
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO	O							

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

NIÑO (A): Martha Elena

OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

ASPECTOS \ NIVELES	1	2	3	4	5	6	7	8
AREA DE LECTURA			X O					
PREDICION DEL CONTENIDO DEL TEXTO				X	O			
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS	X		O					
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNCTUACION	X	O						
ORIENTACION DE LA LECTURA	X	O						
ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO		X O		X				
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA	X						O	
DESARROLLO DE LA ESCRITURA		X			O			
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO	X			O				
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO				O				

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

Niño (A): Norma

OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

ASPECTOS \ NIVELES	1	2	3	4	5	6	7	8
AREA DE LECTURA			X O					
PREDICION DEL CONTENIDO DEL TEXTO				X				O
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS		X			O			
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION		X		O				
ORIENTACION DE LA LECTURA	X		O					
ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTENIDO				X O		O		
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA	X							O
DESARROLLO DE LA ESCRITURA			X		O			
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO	X			O				
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO	X		O					

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

Niño (A): Oscar OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
 O EVALUACION TERMINAL.

ASPECTOS \ NIVELES	1	2	3	4	5	6	7	8
AREA DE LECTURA			X O					
PREVISION DEL CONTENIDO DEL TEXTO			X			o		
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS	X		o					
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION	X O							
ORIENTACION DE LA LECTURA	X	o						
ESCRITURA PRESENTAL EN AREA DE CONTEXTO	X	o						
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA	X						o	
DESARROLLO DE LA ESCRITURA		X				o		
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO	X	o						
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO						o		

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

Niño (A): Roberto Joel

OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

ASPECTOS \ NIVELES	1	2	3	4	5	6	7	8
AREA DE LECTURA			X O					
PREDICION DEL CONTENIDO DEL TEXTO				X		O		
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS			X		O			
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION		X				O		
ORIENTACION DE LA LECTURA		X O						
ESCRITURA PRESENTALIA FUERA DE CONTEXT		X O	O					
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA						X		O
DESARROLLO DE LA ESCRITURA			X				O	
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO			X		O			
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO			X		O			

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

NINO (A): Ricardo

OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

ASECTOS \ NIVELES	1	2	3	4	5	6	7	8
AREA DE LECTURA		X						
PREDICION DEL CONTENIDO DEL TEXTO	X		O			O		
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS	X		O					
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION	X O							
ORIENTACION DE LA LECTURA	X		O					
ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO	X		O					
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA			X					O
DESARROLLO DE LA ESCRITURA			X		O			
ESCRITURA DEL HOMBRE PROPIO	X		O					
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO						O		

PROGRESO INDIVIDUAL EN EL PROCESO DE CONCEPTUALIZACION DE LA LECTO-ESCRITURA

NIÑO (A): Sinat OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
 O EVALUACION TERMINAL.

ASPECTOS \ NIVELES	1	2	3	4	5	6	7	8
AREA DE LECTURA		X	O					
PREDICION DEL CONTENIDO DEL TEXTO	X							
RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS					X O			
RELACION ENTRE LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACION	X O							
ORIENTACION DE LA LECTURA	X		O					
ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTOS		X			O	O		
ANALISIS DE LAS PARTES DE UNA ORACION ESCRITA						X	X	O
DESARROLLO DE LA ESCRITURA		X					O	
ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO			X		O			
ESCRITURA DEL DIMINUTIVO			O					

Presentaremos a continuación los cuadros del avance en cada uno de los aspectos del sistema de escritura, es decir, es un cuadro por aspecto, facilitando así la percepción general del progreso.

Es importante reconsiderar que estos cuadros no tienen la finalidad de comparación entre los niños, sino que representan sólo una herramienta útil que permite observar rápidamente el avance de todo el grupo. Lo principal es el análisis cualitativo del progreso en el proceso de conceptualización, sin el cual estos cuadros carecerían de sentido.

Como se dijo antes, cada cuadro corresponde a un aspecto de la lengua escrita, presentando horizontalmente (renglones) el nombre de cada uno de los niños y verticalmente (columna) el número correspondiente de niveles de conceptualización del aspecto en cuestión, indicando el resultado de la evaluación diagnóstica con una "X" y el de la evaluación terminal con un "0".

PROGRESO EN EL NIVEL DE CONCEPTUALIZACION
DEL AREA DE LECTURA

NIÑO \ NIVEL	NIVEL		
	1	2	3
ALBERTO			X O
BERENICE		X	O
BLANCA			X X O
CLAUDIA			X O
CRISTIAN			X O
ELTA		X	O
ERNESTO		X	O
GABRIELA		X	O
HECTOR		X	O
MARTHA ELENA			O X
MICHELL			X O
OSCAR			X O
RICARDO		X	O
ROBERTO JOEL		X	O
STHAT		X	O
NORMA			O X O

OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

PROGRESO EN EL NIVEL DE COMPLEJIDAD
DE LA RELACION ENTRE LETRAS Y NUMEROS

HIVEL \ NIÑO	1	2	3	4	4.1
ALBERTO				X	O
BERENICE	X		O		
BLANCA					X
CLAUDIA				X	O
CRISTIAN		X			O
ELTA		X		O	
ERNESTO		X			
GABRIELA					X
HECTOR				O	
MARTHA ELENA	X		O		
RICHIEL	X			O	
OSCAR	X		O		
PEDRO	X		X		
ROBERTO JOEL					O
SINAÍ					X
YORDA		X			O

OBSERVACIONES:

X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERAPIA.

PROGRESO EN EL NIVEL DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA
 RELACIÓN ENTRE ENERGÍA Y CICLOS DE FUERTACIÓN

INDICADO	NIVEL	1	2	3	4	5
ALBERTO		X				O
BERNARDO		O X				
BLANCA				X		O
CLAUDIA		O X				
CRISTIAN		O X				
LUIS		O X				
CRISTINA		O X				
ANGELICA		O X				
DEBORAH		X				
BERNARDO ELIOT		X				
ROBERTO		O X				
OSCAR		O X				
ELIZABETH		O X				
ROBERTO JORGE			X			
STEFAN		O X				O
ROBERTO			X			
				O		

OBSERVACIONES:

X EVALUACION PSICOPEDAGÓGICA

O EVALUACION TERapéUTICA

PROGRESO EN EL NIVEL DE CONCEPTUALIZACIÓN
DE LA ORIENTACIÓN ESPACIAL DE LA LECTURA

NOMBRE	NIVEL	
	1	2
ALBERTO		X
BENEDICE	X	O
BLANCA		X
CLODIA	X	O
CRISTIAN		X
ELIA	X	O
ERNESTO	X	O
GABRIELA		X
HECTOR		X
MARTHA ELENA	X	O
NICHELL	X	O
OSCAR	X	O
RICARDO	X	O
ROBERTO JOEL		X
SINAÍ	X	O
NORMA	X	O

OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

CRITERIOS DEL TIEMPO EN LA CLASIFICACION DE LA
ESCRITURA PRESENTADA FUERA DE CONTEXTO

CRITERIO \ NIÑO	A	B	C	D	E
ALBERTO		OX		X	
BENEFICE	OX				
BLANCA		OX		O	
CLAUDIA	OX				
CRISTIAN		OX			
ELIA			OX	OX	
ERNESTO	OX				
GABRIELA		OX	OX		
IGOR	X		O		
IRTHA ELENA		OX		X	
MICHEL				X	
OSCAR	X				
RICARDO	X				
ROBERTO JULL		OX			
SHANT		OX	O		
VERBA				OX	O

LETRA X

NO OLVIDAR QUE LOS NIÑOS PUEDEN UTILIZAR
MÁS DE UN CRITERIO A LA VEZ.

PROGRESO EN EL NIVEL DE CONCEPTUALIZACIÓN EN EL
ANÁLISIS DE LAS PARTES DE UNA GRACIÓN ESCRITA

NIVEL \ NIÑO	NIVEL								
	1	2	3	4	5	6	7	8	
ALBERTO						X			
BERENICE	X							O	
BLANCA						X	O		
CLAUDIA		X						O	
CRISTIAN						X	O		
ELTA	X								O
EFRESO				X				O	
GABRIELA			X					O	
HECTOR				X			O		
JANETH ELENA			X					O	
NICHELL			X					O	
NICOLAR			X					O	
RICARDO			X					O	
ROBERTO JUEL						X			O
SINAI					X	X		O	
USAMA			X					O	

OBSERVACIONES: X EVALUACION GRAMATICA.
O EVALUACION TERRINAL.

PROGRESO EN EL NIVEL DE ESPECIALIZACIÓN
EN EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA

NIVEL \ NOMBRE	NIVEL													
	1	2	2.1	2.2	3	4	4.1	4.2	5	6	6.1	6.2	7	
ALBERTO					X									
BENEFICE				X										
ELIANA							X							
CLAUDIA					X									
CRISTIAN					X									
ELIA				X										
ERNESTO			X											
ROSATELA					X									
HECTOR				X										
MARTHA ELENA				X										
MICHELL		X												
OSCAR				X										
RICARDO				X										
ROBERTO JOEL					X									
SINAT			X											
NORMA					X									

OBSERVACIONES: X ESPECIALIDAD DEBANSICIA,
O ESPECIALIDAD TERMINAL.

PROGRESO EN EL NIVEL DE CONCEPTUALIZACION
EN LA ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

NIVEL	1	2	3	4	4.1	4.2	4.3
MIRO							
ALBERTO			X				
RERENICE	X						
BLANCA		X					
CLAUDIA			X				
CRISTIAN		X					
ELIA					X		
ERNESTO			X				
GABRIELA	X						
HECTOR		X					
MARTHA ELENA	X						
MICHELL	X						
OSCAR	X						
RICARDO	X						
ROBERTO JOEL			X				
SINAT			X				
NORMA	X						

OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

PROGRESO EN EL NIVEL DE CONCEPTUALIZACION
EN LA ESCRITURA DEL DIMINUTIVO

NIÑO \ NIVEL	NIVEL						
	1	2	3	4	5	6	7
ALBERTO				X			
BERENICE				O			
BLANCA			X			O	
CLAUDIA	X			O			
CRISTIAN			X			O	
ELIA						O	
ERNESTO						O	
GABRIELA	X					O	
HECTOR		O					
MARTHA ELENA				O			
MICHELL	O						
OSCAR						O	
RICARDO					O		
ROBERTO JOEL			X	O			
SIMAT			O				
NORMA	X		O				

OBSERVACIONES: X EVALUACION DIAGNOSTICA.
O EVALUACION TERMINAL.

CAPITULO 6

REVALORACION TEORICA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA
PRACTICA DE LA INVESTIGACION

Los capítulos precedentes ofrecen una visión amplia sobre el proceso de conceptualización que construye el niño sobre el sistema de escritura, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, proporcionando así la explicación del camino que recorre el niño para comprender las características básicas y la función del lenguaje escrito.

En este momento, estamos ya en posibilidades de afirmar si las hipótesis planteadas se aceptan o no. Si bien es cierto que no se presentaron porcentajes ni cifras exactas del avance de los niños de la muestra de esta investigación, esto no impide conocer los resultados de la experiencia práctica, lo cual nos permite plantear que efectivamente los niños en edad preescolar que viven en medios urbanos tienen conocimiento acerca de la lecto-escritura, que encuentran cotidianamente. Lo anterior se puso a prueba desde el momento de la evaluación diagnóstica puesto que todos los niños manifestaron cierto conocimiento al respecto, mucho o poco no importa, pero sabían algo del sistema de escritura.

En cuanto a la segunda hipótesis, podemos afirmar que la realización de actos de lectura y escritura (de diversa índole) por parte del niño preescolar, sí propiciaron el avance en su proceso de conceptualización sobre el sistema de escritura. Esta hipótesis se puso a prueba durante todas las situaciones experimentales en que -

participó el niño, manifestándose con mayor claridad en los resultados de las evaluaciones diagnóstica y terminal, como se pudo observar en el capítulo anterior.

Es así como las dos proposiciones planteadas son aceptadas, pero debemos tener presente que "los resultados de un experimento 'ponen a prueba' pero no 'prueban' una teoría. Una hipótesis bien fundada es aquella que ha sobrevivido en reiteradas ocasiones a esos exámenes, pero que siempre puede ser desplazada por otra nueva investigación" (1). Cuando se dice que la hipótesis 'confirma', se quiere "significar, más bien, que la hipótesis fue expuesta a refutación y salió airoso de ella" (2). Es decir, en este caso se puso a prueba la teoría psicogenética con respecto a la lengua escrita planteada básicamente por Emilia Ferreiro, dando resultados satisfactorios a favor de dicha teoría.

De esta manera la aceptación de las hipótesis nos lleva a aceptar también que realmente existe una progresión psicogenética del conocimiento de la lengua escrita en el niño y del carácter constructivo (no sólo receptivo) de este aprendizaje. Esto nos conduce a una revaloración de los planteamientos teóricos en relación a la experiencia práctica, de manera que se haga más rico el trabajo de investigación y se considere a la teoría y a la práctica como elementos de un todo.

Durante todo el trabajo práctico pareció ser que "los niños piensan de una manera racionalmente inaceptable y desde la normalidad adulta, aparecen como carentes de lógica (es decir, a-lógicos) pero esa ausencia de lógica es sólo relativa a la pauta de comparación utilizada, en otros términos, cuando consideramos al niño, no en su origi

1. Campbell, D. y Stanley, J. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Pág: 72.

2. Ibid. Pág: 73.

nalidad propia, sino desde la perspectiva del adulto" (3), sin embargo, en esta investigación se consideró al niño como un sujeto activo que trataba de comprender el sistema de escritura y de resolver los conflictos que se le presentaban en las tareas -- propuestas, despojándonos así del 'adultocentrismo', y respetando la lógica propia -- del niño.

Desde este punto de vista, es totalmente válido afirmar que los niños realizaron actos de lectura y escritura, pero no descifraron los textos ni representaron los sonidos en letras, es decir, no asignaron el valor sonoro convencional a cada una de las grafías.

Esto es posible comprender si recordamos que para el caso de la lectura, se recurre a informaciones visuales y no-visuales, es decir, "la información visual es provista -- por la organización de las letras en la página impresa o manuscrita, pero la información no-visual es aportada por el lector mismo. La información no-visual esencial es la competencia lingüística del lector (si el texto está escrito en un idioma desconocido por el lector no habrá lectura en sentido estricto, aunque haya exploración visual de la página, búsqueda de semejanzas y regularidades, etc.). Pero otras informaciones no-visuales son utilizadas, tales como el conocimiento del tema (lo cual no es el mismo que el conocimiento del texto)" (4), la identificación del soporte material del texto, es decir, el objeto que lo vehiculiza, como libros, revistas, sobres, carteles, etc., así cuando se conocen estos portadores, de alguna manera se sabe que clase de mensajes pueden aparecer en cada uno, de modo que se hace una predicción general del contenido.

3. Ferreiro, E. y Volnovich, J.C. "Supuestos cognoscitivos en psicoterapia psicoanalítica de niños", en Diatkne, R., et. al. Problemas de la interpretación en psicoanálisis de niños. Pág: 53.
4. Smith, Frank, citado por Ferreiro, E. y Teberosky, A. en Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Pág: 345.

No sólo el adulto recurre a este tipo de informaciones, sino también el niño, es decir, los sujetos de la muestra sabían de alguna manera el contenido de los textos que se les presentaban, dependiendo si estaban en revista, cuento, periódico o empaques - de objetos, y de esta forma leían el texto recurriendo a informaciones visuales y no visuales.

No debemos olvidar que la escritura no es la transcripción del lenguaje oral, ya que ésta constituye un sistema de leyes propias, que además no son derivadas del lenguaje oral, como por ejemplo, el uso de signos de puntuación, los espacios en blanco entre el conjunto de letras que determinan las palabras, etc.

La escritura es un objeto sustituto, es un significante que remite a un significado, teniendo entonces una función simbólica; así podemos decir que "dentro de la perspectiva de la escuela piagetana, el dibujo, siendo una imitación gráfica, reproducción material de un modelo, implica una función semiótica, entendida ésta como la posibilidad de diferenciar significantes de significados. (...) El lenguaje, el juego simbólico, la imitación diferida, la imagen mental y la expresión gráfica involucran la función semiótica. En posesión de ella el niño es capaz de usar significantes diferenciados, sean éstos símbolos individuales o signos sociales" (5).

Debemos tener claro entonces que la lectura y la escritura son dos actos diferentes - pero complementarios, y dado el desarrollo de la investigación al respecto, las podemos conceptualizar de la siguiente manera. La lectura es la construcción de significado a través de la percepción de formas gráficas, llamadas letras, es decir, no sólo es la traducción de letras en sonidos, sino que va más allá, hacia la comprensión del

significado a que remiten dichas formas gráficas. Y la escritura es la construcción de significado a través de la producción de formas gráficas, sin reducirse así a la representación de sonidos en letras. En lo que se refiere al niño, existe escritura independientemente de que las formas gráficas que produzca sean o no letras convencionales, puesto que está construyendo un significado, "lo que estamos diciendo es - con respecto a la escritura tal como el niño la concibe, y no a la escritura copia. En efecto, si toda la preocupación escolar se centra en el dibujo de las letras y en la exactitud de la copia del modelo reproducido decenas de veces, nos quedamos en el acto motor pero, al mismo tiempo, nos alejamos de la escritura. La caligrafía y la escritura no son la misma cosa" (6).

Lo anterior nos hace pensar en la llamada 'madurez para la lectura y escritura', ya que ésta se basa principalmente "en comportamientos motores, en actividades de reacción, por parte del aprendiz" (7), es decir, "antes de haber dominado los signos y - sus combinaciones, el niño tiene delante de él una dificultad, que necesita vencer, para que el procedimiento integral de la lectura se realice. Y para vencer esa dificultad, lo que parece cierto es que el niño ha de poseer un nivel de madurez general" (8).

Es importante considerar la temática de la madurez porque aún está vigente la aplicación del Test ABC de Lorenzo Filho, cuyos resultados le indican al maestro si el niño está lo suficientemente 'preparado' (o lo que es igual en este caso: maduro) para iniciarse en la lecto-escritura. Como hemos observado, este tipo de pruebas implica una concepción diferente de la lectura y la escritura, por lo que retomaremos otro -

6. Ibid. Pág: 239.

7. Philo, L. Test ABC. Pág: 41.

8. Ibid. Pág: 32

fragmento escrito por dicho autor: "leer en la fase inicial del aprendizaje, es imitar la conducta de ver signos escritos o impresos, para hablar. Será preciso motivar el aprendizaje de modo que el niño, ante los mismos estímulos, reaccione con identidad de conductas verbales externas (...) Pero, para que esto suceda, será preciso, ante todo suponer en el niño una capacidad de discriminación visual que le permita distinguir palabras entre palabras, sílabas entre sílabas, letras entre letras (...) Será necesario también que el niño presente un mínimo de memorización visual y desarrollo suficiente de pronunciación, y que sea capaz de un mínimo de atención dirigida y de resistencia a la fatiga, para que el condicionamiento que se le procura pueda ser alcanzado (...) En relación a la escritura, se añade la capacidad de coordinación -- [sic] de los movimientos de la mano a los de la visión de la forma y a los del lenguaje" (9).

El instrumento para medir todos estos factores que intervienen en la madurez consta de ocho test, que consisten en lo siguiente: copia de figuras; denominación de siete figuras representadas, en conjunto, durante 30"; reproducción motora y gráfica de movimientos; reproducción oral de palabras usuales; reproducción oral de un relato; reproducción oral de polisílabos no usuales; recorte en papel; y punteado en papel cuadrículado (10).

La evaluación general "será obtenida por la simple suma de los puntos alcanzados por el niño en cada prueba. El resultado indicará el nivel de madurez (N.M.) para la lectura y escritura (...), la escala supone una amplitud de 0 a 24 puntos" (11):

9. Philo, L. op. cit. Pág: 51.

10. Ibid. Pág: 58.

11. Ibid. Pág: 149.

Inferior: menos de 11 puntos.

Medio: 12 a 16 puntos.

Superior: más de 17 puntos.

La concepción que Philo tiene de la lecto-escritura es demasiado mecanicista puesto que la reduce a meros condicionamientos, y además es interesante apreciar que predice si el niño podrá o no aprender a leer y escribir sin poner a éste en contacto con materiales escritos, y mucho menos son consideradas las producciones gráficas del sujeto. Sin embargo, esta predicción va más allá, es decir, incorpora el tiempo de aprendizaje al afirmar que "un N.M. nivel de madurez de 18 puntos o superior permite la previsión de que el niño aprenderá a leer y escribir en un semestre lectivo sin dificultad o cansancio; un N.M. de 11 a 16 puntos, en aprendizaje se realizará normalmente en un año lectivo; un N.M. inferior a 10 puntos, el niño aprenderá con dificultad, exigiendo en la mayoría de los casos, un tratamiento especial" (12).

Sin embargo, Philo no es el único que plantea la madurez como algo esencial para aprender a leer y escribir, presentaremos otra serie de "condiciones necesarias" para este aprendizaje, propuestas por Dehant y Gille (13): percepción visual normal; percepción auditiva normal; buen conocimiento del cuerpo; correcta orientación y estructuración espaciales; orientación temporal; buen sentido del ritmo; lateralidad bien establecida; motricidad bien desarrollada y coordinada; nivel de lenguaje suficiente y correcto; nivel intelectual normal; y buena relación afectiva.

La recomendación básica que dan los autores partidarios de la madurez es que no se inicie al niño en el aprendizaje de la lecto-escritura si éste no tiene la suficiente

12. Philo, L. op. cit. Pág: 149.

13. Dehant, André y Gille, Arthur. El niño aprende a leer. Capítulo 1.

madurez, como si el "inicio" de este aprendizaje dependiera del maestro, o de cualquier adulto. A nivel general, plantean que el niño llega a esta madurez a los seis años, poco más o poco menos, pero hemos visto que el niño ya ha iniciado su proceso de aprendizaje a los cuatro años, edad en la que no ha adquirido todos los factores maduracionales antes mencionados.

La mayoría de los niños ingresan a la primaria con un nivel medio de madurez, y según Philo tardarán un año escolar en aprender a leer y escribir, pero el maestro sabe poco, o nada, del nivel de conceptualización en que se encuentra el niño, entonces "en los misterios de develar el código alfabético, el docente procede paso a paso, de lo 'simple a lo complejo', según una definición propia que siempre es impuesta por él. Lo que es propio de este planteo es atribuir simplicidad al sistema alfabético mismo. Se parte del supuesto de que todos los niños están preparados para aprender el código, a condición de que el maestro pueda ayudarlos en el proceso. La ayuda consiste, básicamente en transmitirles el equivalente sonoro de las letras y ejercitarlos en la realización gráfica de la copia (...) pero los criterios del niño sólo coinciden -- con los del maestro en el punto terminal del proceso" (14) de conceptualización del sistema de escritura.

Es así como el proceso de conocimiento que nos ocupa "no puede, pues, limitarse a recurrir a factores de maduración biológica, ya que los factores que han de considerarse dependen tanto del ejercicio de la experiencia adquirida (15) como de la vida so-

14. Ferreiro, E. y Teberosky, A., op. cit. Pág: 356.

15. Esta experiencia debe considerarse desde el punto de vista psicogenético; así hay, "por una parte, la experiencia que se puede llamar física en sentido amplio, es decir, que consiste en operar sobre los objetos para obtener de ellos una serie de conocimientos por abstracción a partir del objeto mismo (colores, peso, etc.) (...) Pero hay también, por otra parte, la experiencia que se puede llamar lógico-matemática y (...) consiste también en operar sobre los objetos, pero obteniendo el conocimiento de estas acciones mismas y no del objeto en cuanto tal, lo cual ocurre -- por ejemplo, cuando el niño verifica con la conmutatividad cambiando el orden de --

cial en general" (16). Con lo anterior, no se pretende negar la importancia de la maduración, pero ésta "consiste sobre todo en abrir nuevas posibilidades y constituye, pues una condición necesaria de la aparición de ciertas conductas, pero sin proporcionar las condiciones suficientes, ya que sigue siendo igualmente necesario que las posibilidades así abiertas se realicen, y, para ello, que la maduración se acompañe de un ejercicio funcional y un mínimo de experiencia (...), la maduración interviene sola cada vez menos, y las influencias del ambiente físico y social crecen en importancia" (17). Podemos afirmar entonces, que la madurez es un factor necesario pero no suficiente para el aprendizaje, por tanto no puede explicar el proceso de conceptualización en el niño puesto que sólo representa un factor entre los otros.

En cuanto a este proceso es muy frecuente que se le confunda con el método de enseñanza, es decir, cuando a un maestro se le pregunta cómo aprende a leer y escribir el niño, inicia su relato con la descripción del método que está empleando, por ejemplo: primero aprenden las vocales, luego algunas consonantes para formar las sílabas, para después hacer combinaciones de éstas, etc. Pero a lo largo de esta investigación y de su exposición, hemos visto que así no aprende el niño, sino que así se le "enseña", siendo en este caso un método de marcha sintética. Pocos son los docentes que conocen los niveles de conceptualización a que hacemos constante referencia.

En cuanto a estos niveles, la experiencia práctica de la investigación manifestó que "se caracterizan por su orden de sucesión fijo. No son etapas a las que pueda asignar[se] una fecha cronológica (...) para llegar a cierto [nivel] hay que haber pasado por pasos previos. Hay que haber construido preestructuras, las subestructuras --

los objetos y contándolos de nuevo, con lo que el orden y la enumeración se deben entonces a la acción misma". Piaget, J. Tendencias de la investigación en las -- ciencias sociales. Pág: 173.

16. Piaget, J. e Inhelder, B. Psicología del niño. Pág: 12.

17. Piaget, J. e Inhelder, B. op. cit. Pág: 153.

previas que permiten avanzar más lejos" (18). En los niños de la muestra no hubo -- "saltos" en su proceso, es decir, el paso de un nivel a otro fue paulatinamente, se fue construyendo poco a poco, siendo el tiempo de proceso diferente para cada uno, ya que la elaboración de conocimientos es individual.

El conocimiento de la lengua escrita podría ser "suministrado por el modelo del pensamiento adulto, pero el niño no lo comprende antes de haberlo reconstruido" (19). -- es decir, el proceso de adquisición de la lengua escrita constituye una reconstrucción de la misma, hecho que da elementos al niño para su comprensión, pero "para que el niño se apropie de un objeto de conocimiento, es preciso que este objeto esté pre sente, se tenga contacto, se pueda actuar sobre él" (20), siendo esto una situación -- que se manifestó en las sesiones de aprendizaje de la situación experimental, dicho de otra manera, el niño avanzó en su proceso de conocimiento porque estuvo en constante contacto con la lengua escrita, porque participó activamente en actos de lectura y escritura, porque elaboró hipótesis frente a los problemas que él mismo se planteó, en resumen, porque trabajó cognitivamente frente a su objeto de conocimiento.

En cuanto al conocimiento que el niño preescolar tiene del sistema de escritura, resultaría muy tedioso para el lector, el volver a exponer las respuestas que presentaron los niños de esta investigación para mostrar que no difieren de lo planteado teóricamente por Dulia Ferreiro y sus colaboradores. Lo que sí cabe afirmar aquí es -- que se obtuvieron el mismo tipo de respuestas de las que ella obtuvo en Buenos Aires y Monterrey, a pesar de que no fueron las mismas condiciones, es decir, la muestra -- de esas investigaciones correspondía a clase baja y clase media, la de esta inves--

18. Piaget, J. Problemas de psicología genética. Pág: 18.

19. Piaget, J. e Inhelder, B. op. cit. Pág: 153.

20. Ferreiro, E., et. al., op. cit. Pág: 60.

tigación era la clase ubicada entre estas dos; las edades no fueron idénticas; y en cuanto a las situaciones experimentales (en la evaluación), difieren únicamente en el número de investigadores. En general son condiciones distintas pero con mismos resultados con respecto a las respuestas de los niños.

Aunque las condiciones de las investigaciones difieren un poco entre sí, las condiciones más generales de los medios en que se desarrollan los niños no difieren, es decir, son de medios urbanos, en los cuales se presentan cotidianamente materiales escritos, pero "como el material de lectura no es cualquier objeto físico que existe en la naturaleza para su libre acceso, sino que es un objeto que el hombre socialmente produce, pone por tanto, a fuerza de diferencias sociales, en ventaja a unos niños y en desventaja a otros" (21), lo cual está en íntima relación con el nivel de escolaridad de la familia, ya que "un medio adulto sin dinamismo intelectual puede ser causa de un retraso general en el desarrollo" (22) y no sólo en el conocimiento de la lecto-escritura. Así un sujeto que se desarrolla en un medio semi-analfabeto, no tiene oportunidad de observar actos de lectura y escritura, faltándole así modelos para imitar, "pero no le faltarán modelos del resultado final, y como se ha dicho, por más pobre que sea el medio, si es una comunidad urbana, habrá ocasiones de contacto con ejemplos de escritura" (23), lo cual le permite la construcción de cierto conocimiento al respecto. "La enseñanza escolar no será, en consecuencia, la misma para unos y para otros (aunque se siga el mismo texto y el mismo método)" (24), y como la institución escolar se dirige a quienes ya saben ("porque todos están preparados para recibir la enseñanza"), el éxito o fracaso dependerán en gran medida del nivel de conceptualización en que se encuentre el niño cuando ingresa a la primaria, es decir, los que se encuen-

21. *Ibid.* Pág: 60.

22. Piaget, J. *Problemas de psicología genética*. Pág: 34.

23. Ferreiro, E., et. al., *op. cit.* Pág: 199.

24. Ferreiro, E. y Teberosky, A. *op. cit.* Pág: 74.

trun en niveles más evolucionados podrán "aprender" lo que la maestra les enseña, en cambio el resto de los niños tiene más probabilidades de fracasar, porque "incluso - en el caso de las transmisiones en que el sujeto parece más receptivo, como la transmisión escolar, la acción social es ineficaz sin una asimilación activa del niño, lo que supone instrumentos operatorios adecuados" (25), así la información será interpretada por el niño de acuerdo a su nivel de desarrollo.

Por todo lo anterior es posible afirmar que el enseñar un resultado difiere totalmente de la formación de un instrumento intelectual que construya tal resultado, lo - - cual requiere de tiempo, diferente de un individuo a otro. "Para que se construya - un instrumento lógico nuevo, son necesarios siempre instrumentos lógicos previos; es decir, la construcción de una noción superará siempre sustratos, subestructuras anteriores y eso por regresiones indefinidas" (26).

Para tener una clara comprensión de lo anterior se debe tener siempre presente los - lineamientos básicos de crecimiento cognoscitivo: "los primeros esquemas asimiladores en funcionamiento requieren de una alimentación constante para funcionar; esa - alimentación es provista por el medio, en la medida en que los objetos sean inmediatamente asimilables no hay perturbación para el ejercicio del esquema de acción, en la medida en que el objeto resista a la asimilación inmediata, aparecerá el sujeto - como constituyendo una perturbación. (...) Frente a la perturbación se ponen en marcha dos mecanismos de 'regulación' que tienden a compensarla. Dos formas básicas de 'compensación' deben distinguirse: una que trata de ignorar la perturbación, para - mantener intacto el esquema de asimilación; otra, que tiende a absorber la perturba-

25. Piaget, J. e Inhelder, B. op. cit. Pág: 155.

26. Piaget, J. Problemas de... Pág: 17.

ción, a hacer asimilable lo perturbador, para lo cual debe, necesariamente modificar el esquema asimilador. Ambos tipos de compensación tienden a lo mismo: a hacer desaparecer la perturbación. Pero uno lo pretende ignorándola, en tanto que el otro lo logra, asumiéndola. En el primer caso habremos dejado intacto el esquema, pero habremos dejado también intacta la perturbación, que reaparecerá necesariamente. En el otro, habremos modificado el esquema pero habremos también aniquilado la perturbación al hacerla asimilable" (27).

De esta manera es claro observar que el desarrollo cognoscitivo se caracteriza por la presencia de conflictos cognitivos, situación que se puso de manifiesto en las situaciones experimentales cuando se incitaba al niño a pensar, es decir, en las actividades de aprendizaje se introdujeron elementos, que constituyeron potencialmente una perturbación. Se dice 'potencialmente' porque para algunos niños una determinada tarea implicaba conflicto, mientras que para otros, ya no era así, porque había sido superado con anterioridad. Sin embargo, también se dió el caso de niños que ignoraban la perturbación manifestándose esto en la negación a realizar la tarea, justificando no saber leer o escribir, según el caso.

A pesar de que estos conflictos se dan a nivel individual, su resolución en muchos de los casos es a través del trabajo grupal, de esta manera, "el grupo escolar es -- una de las pocas oportunidades (si no la única) de convivencia de niños de la misma edad. Esto significa que ya no sólo pueden establecer intercambios con adultos o -- con niños mayores o menores --tal como lo permite el ámbito familiar-- sino fundamentalmente, con otros pares, que se encuentran en su misma situación; que poseen intereses, conocimientos y necesidades que pueden ser compartidos (...). Esta situación

27. Ferreiro, E. y Volnovich, J.C., op. cit. Pág: 98 y 99.

privilegiada puede aprovecharse para que los niños compartan entre sí el proceso de comprensión de la escritura, a través de sus intercambios" (28). Sin embargo, los maestros temen a esos intercambios porque son 'intercambio de errores', por tanto -- prefieren 'enseñar' al niño de una manera 'correcta y ordenada' de acuerdo a las -- perspectivas del docente, es decir, del orden en que debe 'aprender' el niño, de modo que dicho aprendizaje sea 'adecuado'.

Desde el punto de vista que se ha venido manejando en esta investigación se acepta este intercambio, y no sólo eso, sino que también se propone que se permita al niño escribir "aunque sea en un sistema diferente del sistema alfabético, dejémoslo escribir, no para que se invente su propio sistema idiosincrático, sino para que pueda descubrir que su sistema no es el nuestro, y para que encuentre razones válidas para sustituir sus propias hipótesis por las nuestras" (29). Considerando esto, y en lo que respecta a las situaciones experimentales, se les permitió a los niños copiar palabras; preguntar sobre cualquier aspecto; dictar; observar las escrituras -- de los compañeros e intentar interpretarlas; corregir sus producciones y las ajenas; interpretar cualquier tipo de texto; manejar libremente los portadores de textos; -- exponer las razones de sus respuestas; rechazar o aceptar respuestas de otros compañeros; defender sus hipótesis; o bien negarse a realizar las tareas propuestas.

Estas actitudes y actividades de los niños son poco aceptadas por los docentes porque además del intercambio de 'errores' antes mencionado, implica también cierto -- grado de 'indisciplina', situación que no es bien vista dentro del salón de clases (30). Sin embargo, de esta manera se permite al niño reconstruir el sistema de es-

28. Teberosky, A. "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", - en *Nuevas perspectivas...* Pág: 156.

29. Ferreiro, E. y Teberosky, A., op. cit. Pág: 352.

30. Es importante aclarar que no se trata aquí de señalar como culpables a los maes

critura con determinada lógica -diferente a la lógica adulta por supuesto-, ya que - "no se puede aprender nunca nada de los maestros a no ser reconstruyendo igualmente su pensamiento pues, de no ser así, éste no se fija ni en la inteligencia ni tampoco en la memoria" (31). Es por esto que en las sesiones de aprendizaje de las situaciones experimentales se dejó al niño reconstruir nuestro sistema de escritura.

Ahora bien, las actividades propuestas en estas sesiones no deben ser consideradas - como un método rígido de enseñanza de la lecto-escritura, sino como una forma especial de trabajar con los niños. No es un método porque no propone una secuencia fija de actividades ni anticipa el tiempo en que el niño aprenderá a leer y escribir, es decir, las actividades se pueden realizar en un orden diferente al propuesto en esta investigación. Ese orden va a depender del grupo escolar, ya que cada uno es diferente con respecto a otros grupos. El maestro debe conocer el nivel de conceptualización de sus alumnos para saber cuáles son las actividades más propicias para su desarrollo. Esto no significa que las actividades difieran mucho, al contrario - se recomienda considerar a las tareas propuestas en esta investigación como una serie de sugerencias que el docente puede y debe modificar en función de su grupo; incluso es posible realizar las mismas actividades, pero obviamente los resultados pueden ser diferentes según las hipótesis que se estén planteando los niños.

Existe otro factor que es importante considerar: el tiempo. El trabajo experimental tuvo una duración de seis meses, lo cual no significa que éste sea el tiempo suficien-

tros, sino de manifestar una situación que existe, la cual puede tener diversas causas, entre las cuales están, por un lado la presión que ejerce la institución sobre el docente para terminar satisfactoriamente el programa previsto para un año escolar y mantener la disciplina en el aula; por otro lado, debemos reconocer que existen algunos maestros poco responsables que no tienen realmente interés por el aprendizaje de sus alumnos y por tanto, no luchan por lograrlo.

31. Piaget, J. Tendencias de la investigación... Pág: 169.

te para que los niños avancen en su proceso de conceptualización. Como sabemos todo desarrollo lleva tiempo, y no precisamente medio año. Sin embargo, se realizó así -- por las características mismas de la investigación, es decir, con ella se buscaba poner a prueba la teoría psicogenética en cuanto al aprendizaje de la lengua escrita, lo cual sí se logró.

Es por lo anterior que se propone que en el Jardín de Niños se trabaje con este tipo de actividades desde el primer grado, es decir, que el niño tenga contacto con la -- lecto-escritura durante toda su estancia en el Jardín (tres años). Lo anterior no -- implica suspender las demás actividades que frecuentemente se realizan dentro del aula, ya que no se les niega su importancia, se trata pues, de agregar situaciones en las que el niño realice actos de lectura y escritura de diversa índole, de manera -- que ponga a prueba sus propias hipótesis, propiciando así el avance cognitivo.

Si consideramos que los niños avanzaron en su conceptualización, en sólo seis meses de estar en estrecho contacto con la lengua escrita, es posible suponer que avanzarán más si este contacto es durante tres años. De ser así, es factible imaginar que gran parte de los niños saldrá del Jardín con hipótesis correspondientes a los niveles más avanzados de los diferentes aspectos del sistema de escritura, lo cual reducirá las probabilidades de presentar futuros 'problemas de aprendizaje', y así, dentro de la escuela primaria, la adquisición del conocimiento de "La escritura no presentará problemas ya que sus hipótesis de escritura y lectura coinciden con las exigencias implícitas utilizadas por el maestro y por los programas de educación" (32).

El suponer que el niño saldrá del Jardín de Infantes con niveles de conceptualización

32. Ferreiro, E. et. al., op. cit. Pág: 239.

avanzados, no significa que pueda leer 'correctamente', pero sí entenderá las características básicas y la función de la lengua escrita, dicho de otra manera, es muy probable que sepa 'cómo' se escribe y se lee y 'para qué'.

Para finalizar podemos retomar lo que Emilia Ferreiro dice del por qué aprende el niño: "Los niños no aprenden simplemente porque ven leer o escribir a otros, sino porque intentan comprender qué clase de actividad es esa. Los niños no aprenden -- simplemente porque ven letras escritas, sino porque tratan de comprender por qué -- esas marcas gráficas son diferentes de otras. Los niños no aprenden simplemente -- porque tienen lápiz y papel a disposición, sino porque tratan de comprender qué puede obtenerse con esos instrumentos. En resumen: no aprenden simplemente porque ven y escuchan, sino porque elaboran lo que reciben, porque trabajan cognitivamente con lo que el medio les ofrece. Pero para que ese trabajo cognitivo pueda tener lugar, es preciso que el medio ofrezca las oportunidades necesarias (...). No es, pues, -- el medio en sí el que produce aprendizaje, sino lo que el sujeto --es decir, el niño en desarrollo-- es capaz de hacer con lo que le provee el medio" (33).

CONCLUSIONES

Esta investigación logró ir más allá de las apariencias, es decir, detrás del "no saber" del niño se esconde toda una serie de situaciones que demuestran que esta ignorancia es falsa, que el niño posee conocimientos con una lógica muy definida y peculiar, diferentes al conocimiento adulto, y por supuesto a la lógica adulta. Esta investigación explicó el por qué de esa apariencia, de esos "errores" en el niño en el momento de proceder a actos de lectura y escritura.

Se corroboró que esos "errores" no se deben a una falta de madurez, sino que son -- producto de la reconstrucción que hace el niño del sistema de escritura, es decir, son hipótesis que el niño se propone ante los problemas que se le presentan, tratando de dar al sistema de escritura una regularidad, a fin de ir comprendiéndolo mejor.

Esta reconstrucción del sistema de escritura no se presenta de manera caótica, es -- decir, existe una evolución conceptual del mismo, siempre en el mismo orden pero -- con diferencias en el tiempo, dicho de otra manera, algunos niños presentan hipótesis de determinado nivel por más tiempo que otros. Por tanto, tampoco se puede establecer una edad exacta para este proceso de conceptualización, algunos niños lo -- inician antes, otros después; lo cual depende de las oportunidades de acceso a materiales escritos y a la participación en actos de lectura y escritura.

Podemos afirmar que el proceso de conceptualización de la lengua escrita inicia antes de ingresar a la escuela primaria, el niño llega con ciertos conocimientos que son producto de su trabajo cognitivo. Sin embargo, no todos los niños poseen el -- mismo bagaje de conocimientos. Así, los que se encuentran en los niveles más evolucionados de este proceso tendrán más probabilidades de comprender lo que la maestra de primaria les enseña, puesto que presentan hipótesis más cercanas o correspondien

tes a lo que es el sistema de escritura. En cambio, los niños que llegan con niveles menos evolucionados se encontrarán con que la maestra les enseña algo que no pueden comprender, ya que aún no poseen los esquemas asimiladores que permitan tal comprensión, es decir, sus hipótesis no corresponden con lo que la maestra dice, lo cual probablemente acarreará problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Una manera de disminuir las probabilidades de problema de aprendizaje, es el abordaje de la lecto-escritura en la educación pre-escolar. Con esta investigación se prueba que lo anterior es posible y produce además resultados satisfactorios puesto que los niños avanzaron en su proceso de conceptualización. No se trata de que el niño salga del Jardín leyendo y escribiendo "correctamente", sino de darle elementos para que construya esquemas asimiladores que le permitan el acceso y la comprensión de lo que la maestra de primaria le "enseñará".

Para que lo anterior pueda ser posible es necesario una formación docente con respecto a este tema, es decir, que las educadoras conozcan amplia y detalladamente el proceso por el cual pasa el niño para que llegue a comprender las características y función del sistema de escritura. Una vez que lo conozcan, es muy probable crear actividades que redunden en avance cognitivo en los niños.

El conocimiento del proceso que deben tener las maestras es muy importante puesto que no basta con que en el programa de pre-escolar se sugieran actividades de lecto-escritura, es decir, como no saben cómo reconstruye el niño el sistema de escritura, les parece poco productivo que el alumno escriba o lea puesto que "no sabe" hacerlo, dejando esta función al docente de la escuela primaria, mientras que en el Jardín de Niños se les prepara para que lleguen a la "madurez para la lecto-escritura", lo cual no es suficiente.

Ahora bien, no se trata de dejar de lado a la madurez, pues como se señaló anterior-

mente es un factor importante, pero no el único para el aprendizaje que nos ocupa. Lo básico es comprender que el trabajo cognitivo del niño es fundamental. A lo largo de la investigación pudimos ver también que el método de enseñanza aplicado es un factor secundario en este aprendizaje. El afirmar que es secundario no significa que carezca de importancia, sino que el método debe considerar las características cognitivas del alumno, es decir, su proceso conceptual, para que se puedan obtener resultados más satisfactorios. Así, el docente ha de propiciar el avance en el niño considerando su proceso de conocimiento, ya que en muchos casos se "enseña" al alumno de lo "simple a lo complejo" de acuerdo a las perspectivas que tenga el maestro con respecto a tal simplicidad o complejidad.

Lo anterior se sostiene porque ni la madurez ni el método darían resultado sin el trabajo cognitivo del niño, lo cual no ocurre en sentido inverso, es decir, el niño puede aprender a leer y escribir sin haber llegado a la madurez y sin un método específico, pero trabajando cognitivamente.

Existe otro factor que propicia el avance en el niño y no debemos olvidar: el trabajo grupal. Por los resultados que se obtuvieron en esta investigación se puede afirmar que el trabajo grupal genera confrontaciones de hipótesis de los niños, dando por resultado conflictos que en muchos de los casos derivan en avance cognitivo. Esta situación también se puede aprovechar en el Jardín de Niños.

En general, todo lo realizado en esta investigación es susceptible de ejecución puesto que no se crearon condiciones artificiales sin las cuales sería imposible tal ejecución, es decir, esta pre-experimentación se puede realizar en las condiciones normales de cualquier Jardín de Niños. Lo que sí debe considerarse básicamente es el nivel de conceptualización que tienen los alumnos para adecuar las actividades a estas características, obteniendo resultados semejantes pero no idénticos a los de esta investigación, pues como se ha venido sosteniendo, el trabajo cognitivo

del niño es el que propicia los avances en el proceso de conocimiento del sistema de escritura.

Es importante aclarar que esta investigación se dió por terminada una vez que se alcanzaron los objetivos propuestos, lo cual no implica que el conocimiento aquí construído esté acabado, es decir, este trabajo puede tomarse como base para continuar con -- otras investigaciones, ya sea a nivel pre-escolar, primer grado de primaria, o bien, dentro del ámbito de la educación especial.

ANEXO

EVALUACION DIAGNOSTICA

NOMBRE: ELIA GUADALUPE

EXPERIMENTADOR *****	Ni.A *****
¿ Qué es esto ? (libro de cuentos)	-
¿ Cómo se llama ?	-
¿ Es un libro ?	- Sí
¿ Para qué sirve el libro ?	- Para leer
¿ Dónde podemos leer ?	- Aquí (texto)
¿ Dónde más ?	- Aquí (imagen)
¿ Dónde mas podemos leer ?	- (señaló imagen)
¿ Dónde más ?	- (señaló imagen)
¿ Estas qué son ? (letras)	- Letras
¿ Para que son ?	- Para leer
¿ Dónde podemos leer ?	- Aquí (texto)
¿ Dónde más podemos leer ?	- Aquí (texto)
¿ Dónde más ?	- Aquí (texto)
¿ Dónde más ?	- Aquí (texto)
¿ Podemos leer aquí ? (imagen)	- Sí
¿ Por qué podemos leer ahí ?	-
¿ Estos qué son ? (dibujos)	- Dibujos
¿ Para qué son los dibujos ?	- Para verlos
¿ Podemos leer en los dibujos ?	- Sí
¿ Aquí podemos leer ? (texto dentro de imagen)	- Sí
¿ Por qué ?	- Para apréndemos a leer
¿ Qué son ?	- Hojitas de letras y tienen un palito
¿ Dirá algo ahí ?	- Sí
¿ Qué te imaginas que diga ?	- Cuidado con los carros
¿ Acá podemos leer ? (página sin imagen)	- Sí
¿ Por qué ?	- Para apréndamos

- ¿ No falta nada para poder leer ? - Si
- ¿ Qué falta ? - Los dibujos
- ¿ Acá podemos leer ? (índice con imagen) - Si
- ¿ Dónde ? - Aquí (texto)
- ¿ Dirá algo ? - Si
- ¿ Qué dirá ? - ... Cuidado en pegarse
- ¿ Estos qué son ? (números grandes) - Letras
- ¿ Para qué son esas letras ? - Para decir cómo se llama
- ¿ Se pueden leer ? - No.
- ¿ Y éstas qué son ? - Letritas
- ¿ Para qué son ? - Para leer
- ¿ Esos sí se pueden leer ? - No
- ¿ Para que los pusieron ahí ? - Para decir de esta hoja la -
pueden leer o a la otra.
- ¿ Estos que son ? (signos de puntuación) - Numeritos...números
- ¿ Para que son ? - Para leer algo
- ¿ Se pueden leer ? - Si, se pueden leer
- ¿ Aquí donde podemos leer ? (imagen con enunciado largo en la parte superior) - Aquí (imagen)
- ¿ Dirá algo ? - Si
- ¿ Qué dirá ? - Vendo globos, niños vengan a comprar.
- ¿ Si quiero empezar a leer, ¿ dónde debo empezar ? - Aquí (imagen)
- ¿ Y acá en el libro, ¿ dónde debo empezar a leer ? - Aquí (imagen)
- ¿ Estos qué son ? (tarjetas con letras) - Números
- ¿ Para qué son los números ? - Para leer
- Haz un montoncito de los números que sirven para leer y otro montoncito de los números que no se pueden leer. - (separa las pseudoletras, -- y la cursiva, excepto la ta jeta).
- ¿ Estas se pueden leer ? (ler. montón) - Si
- ¿ Esta se puede leer ? (ler. *ta*) - Si

- ¿ Por qué la podemos leer ? - Para aprender a estudiar
- ¿ Qué crees que diga ahí ? -
- ¿ Dirá algo ? - Si.
- ¿ Qué dirá ? -
- ¿ Esta la podemos leer ? (KWYZ) - Si.
- ¿ Por qué la podemos leer ? - Porque ... para que apréndamos a estudiar y a leer.
- ¿ Dirá algo ? - Si
- ¿ Qué dirá ? -
- ¿ Esta la podemos leer ? (te) - Si
- ¿ Por qué ? - Para ... podemos estudiar cosas que nos manda la maestra.
- ¿ Dirá algo ? - Si
- ¿ Que crees que diga ? -
- ¿ Esta la podemos leer ? (situación) - Si.
- ¿ Por qué ? - Para ... estudiar cosas
- ¿ Qué crees que diga ? -
- ¿ Esta se puede leer ? (1. 76) - Si
- ¿ Por qué ? - Para poder leer los números
- ¿ Qué crees que diga ? -
- ¿ Esta se puede leer ? (193) - Si.
- ¿ Por qué ? - Para estudiar
- ¿ Esta la podemos leer ? (AAAA) - Si
- ¿ Por qué ? - Para estudiar
- ¿ Esta la podemos leer ? (dos) - Si.
- ¿ Por qué ? - Para estudiar
- ¿ Esta la podemos leer ? (PATO) - Si
- ¿ Por qué ? - Para estudiar
- ¿ Esta la podemos leer ? (Sd+m?) - Si.
- ¿ Por qué ? - Para estudiar
- ¿ Esta se puede leer ? (RA) - Si.
- ¿ Por qué ? - Para estudiar
- ¿ Esta se puede leer ? (VIO) - Si.
- ¿ por qué ? - Para estudiar

- ¿ Esta se puede leer ? (R) - Si
- ¿ Por qué ? - Para estudiar
- ¿ Esta se puede leer ? (4) - Si
- ¿ Por qué ? - Para estudiar
- ¿ Estas de acá se pueden leer ? (segundo montón) - No
- ¿ Esta por qué no se puede leer ? (Cup) - Porque dice algo que sabe... .. que es estudiar y está mal
- ¿ Esta por qué no la podemos leer ? (DIPA) - Porque hacen chuecas las letras y no dice...dice al revés
- ¿ Esta por qué no la podemos leer ? (P) - Porque una está bien y otra - mal.
- ¿ Esta por qué no la podemos leer ? (aca) - Porque son puras bolas, nomás bolas.
- ¿ Esta por qué no la podemos leer ? (mam) - Son puros círculos.
- ¿ Y esta por qué no la podemos leer ? (A) - Porque tiene tres patas
- Fíjate lo que voy a escribir. Aquí dice PAPA MARTILLO LA TABLA ¿ qué dice ? - Papá destrilló la tabla
- Otra vez: PAPA MARTILLO LA TABLA - Papá martilló la tabla
- ¿ Dirá papá en algún lado ? - En su trabajo
- ¿ Dirá tabla en algún lado ? - En la calle
- ¿ Dirá martilló en algún lado ? - En la casa
- ¿ Dirá la en algún lado ? - En otra casa
- ¿ Qué dice aquí ? (TABLA) - Papá martilló la tabla
- ¿ Qué dice aquí ? (MARTILLO) - Papá martilló la tabla
- ¿ Y aquí ? (PAPA) - Papá martilló la tabla
- ¿ Y aquí qué dice ? (LA) - Papá
- Ahora voy a escribir otra cosa. Aquí dice MAMA COMPRO TRES TACOS ¿ qué dice ? - Mamá compró tres tacos
- ¿ Dirá mamá en algún lado ? - Si
- ¿ Dónde ? dime dónde dirá mamá - Aquí (MAMA)
- ¿ Dirá tacos en algún lado ? - Aquí (COMPRO)
- ¿ Dirá compró en algún lado ? - Aquí (MAMA)

- ¿ Dirá tres en algún lado ? - Aquí (TRES)
- ¿ Qué dice aquí ? (MAMA) - Mamá perdió las tortillas
- ¿ Qué dice aquí ? (TRES) - Mamá no me dá un taco
- ¿ Qué dice aquí ? (COMPRO) - No tengo, se me perdieron
- ¿ Y acá ? (TACOS) - Mamá vaya otra vez a comprar los tacos
- Ahora voy a escribir otra cosa - Un pájaro güela
Aquí dice UN PAJARO VUELA
¿ qué dice ?
- ¿ Dirá pájaro en algún lado ? - Aquí (PAJARO)
- ¿ Dirá vuela en algún lado ? - Aquí (VUELA)
- ¿ Dirá un en algún lado ? - Aquí (PAJARO)
- ¿ Qué dice aquí ? (UN) - El pájaro
- ¿ Qué dice aquí ? (VUELA) - Pájaro volé
- ¿ Qué dice acá ? (PAJARO) - Se paró el pájaro en un árbol
- Ahora voy a escribir otra cosa - El pan está güeno
Aquí dice EL PAN ESTA BUENO
¿ Qué dice ?
- ¿ Dirá pan en algún lado ? - Aquí (BUENO)
- ¿ Dirá bueno en algún lado ? - Aquí (ESTA)
- ¿ Dirá el en algún lado ? - Aquí (EL)
- ¿ Dirá está en algún lado ? - Aquí (PAN)
- ¿ Qué dice aquí ? (PAN) - El pan está a otro lado
- ¿ Qué dice acá ? (ESTA) - El pan lo mordieron
- ¿ Qué dice aquí ? (EL) - Voy a desyundar con el pan
- ¿ Y acá ? (BUENO) - Ya comí, voy a guardar el pan
- Escribe casa como te imagines que vaya. - No sé.
- ¿ Prefieres dibujar la casa ? - Sí
- Ahora escribe la palabra casa como tu creas que se haga. - (escribe)
- ¿ Qué dice ? - PASSA IN
- Ahora escribe mesa - T. PAA M
- ¿ Qué dice ? - me - sa

- Ahora escribe pelota

¿ Qué dice ?

- Pero yo te pedí pelota, escribe otra cosa para que diga pelota

¿ Qué dice ?

- Ahora escribe muñeca

¿ Qué dice ?

¿ Sabes escribir tu nombre ?

- Escríbelo

¿ Qué dice ahí ?

¿ Si le tapo así, sigue diciendo Elia ? (E1IG//////)

¿ Si tapamos así, sigue diciendo Elia ? (////////GPS)

¿ Por qué ?

¿ Y si lo tapamos así, sigue diciendo Elia ? (E1IGG////////)

¿ Por qué ?

- Ahora vamos a ponerlo de otra manera. Esta (S) la cambiamos acá, y esta (E) para acá, ¿sigue diciendo Elia ? (S1IGBPE)

¿ Por qué no ?

- Ahora lo voy a cambiar de otro modo ¿ Sigue diciendo Elia ? (E11PGBS)

¿ Por qué ?

- Ahora lo vamos a poner al revés. ¿ sigue diciendo Elia ? (SPGB11E)

¿ Por qué ?

- Ahora lo ponemos de otro modo. ¿ sigue diciendo Elia ? (ESPl1SG)

¿ Por qué no ?

- Haz un dibujo

- OITAAI

- me

PSIO

sa

- TAOP11

- pe lo ta

- OIPGAI11

- mu ñe ca

- Si

- E1IGBPS

- Elia

- No, nomás El

- No.

- Nomás Eli

- No

- Nomás Eli.

- No

- (explicó el cambio)

- Sí.

- Porque ya está completo Elia.

- No.

- Está al revés

- No

- Está cambiado.

- (dibuja)

¿ Qué es ?

- Un juego para bajar por el tubo.

¿ Es un juego ?

- Si.

- Ahora haz un juego pequeño

- (dibuja)

¿ Qué es ?

- Un juego pequeño

¿ Le podemos decir jueguito ?

- Si.

- Escribe juego y jueguito

- (escribe)

¿ Qué dice aquí ? (ESQUEMA)

- ESQUEMA - 3

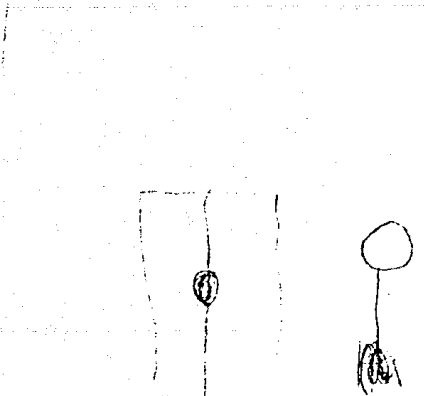
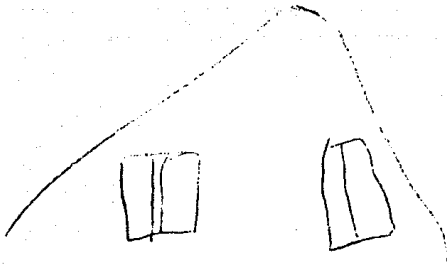
jue - go

¿ Y acá qué dice ? (ESQUEMA)

- ESQUEMA

jue - guito

Oi BSAH JAOPii



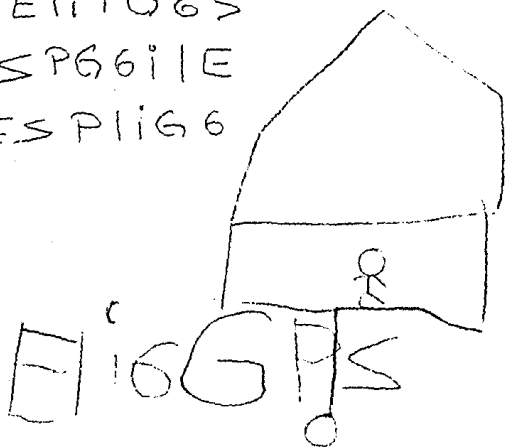
PEGAH
T. PALM
SITAP
PBI

SIIGPE EOPY, PCl

EIPGGS

SPG6IE

ESPIIG6






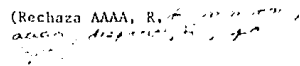


EVALUACION TERMINAL

NOMBRE: ELIA

EXPERIMENTADOR

Niña

- | | |
|---|---|
| ¿ Qué es ésto ? (libro de cuentos) | - Un cuento. |
| ¿ Para qué sirve ? | - Para leer |
| ¿ Dónde podemos leer ? | - Aquí (texto), aquí (texto) y
Aquí (texto). |
| ¿ Cómo se llaman éstas ? (texto) | - Letras. |
| ¿ Para qué son las letras ? | - Para leer. |
| ¿ Podemos leer aquí ? (dibujo) | - No. |
| ¿ Porqué no ? | - Porque ahí está el dibujo. |
| ¿ Para qué ponen el dibujo ? | - Para verlo. |
| ¿ Dónde se cuenta el cuento ? | - en las letras. |
| ¿ Aquí podemos leer ? (texto dentro de imagen). | - Sí. |
| ¿ Porqué podemos leer allí ? | - Porque...para aprender a leer |
| ¿ Pero porqué ? | - Porque ahí se lee. |
| ¿ Qué crees que diga ? (ROSA) | - Los huesos |
| ¿ Aquí podemos leer ? (página sin imagen) | - Sí. |
| ¿ Porqué podemos leer allí ? | - |
| ¿ Porqué podemos leer ? | - Para que aprendamos. |
| ¿ Qué crees que diga ? | - Un cuento de Micky Mouse. |
| ¿ Acá podemos leer ? (Índice con - imagen). | - Sí, aquí. (texto). |
| ¿ Qué crees que diga ? | - Leer en este cuento. |
| ¿ Estos qué son ? (números grandes) | - Números. |
| ¿ Para qué son ? | - Para decir. |
| ¿ Para decir qué ? | - A, e, i, o, u. |
| ¿ Se pueden leer los números ? | - No. |
| ¿ Para qué son ? | - Son para... que ya estamos en
en el uno, en el tres o en el
cuatro. |

- ¿ Estos qué son ? (números chicos) - Son números.
- ¿ Para qué son los números ? - Para verlos.
- ¿ Se pueden leer ? - No.
- ¿ Estos qué son ? (signos de puntuación). - ... son ... números.
- ¿ Para qué son esos números ? - Para leer.
- ¿ Señálame con tu dedito donde empieza el cuento y dónde sigue ? - 
- ¿ Y cuándo terminas la página dónde sigues ? - Acá (página siguiente) 
- ¿ Y cuando terminas ahí, ¿Dónde sigues ? - En otra hoja.
- ¿ En cual ? - Acá (cambio correcto de hoja) 
- ¿ Aquí dónde podemos leer ? (imagen con enunciado en dos líneas en la parte superior). - Aquí. (texto)
- ¿ Qué crees que diga ? - Ven (H) do (u) gl-(c) o-(h) bos (as), com-(p) pro (e) -- co-(rs) mi-(on) da (as), -- vamos (van) a(a) los (la) -- jue-(f) yui-(e) tos(ría).
Tome (Q) el (u) bo-(c) le-(e) to (s), ya (lo) entramos (que) a (se) los (puede) jue-(hacer) gos (ahí).
- ¿ Estas qué son ? (tarjetas con escrituras diferentes). - Letras.
- ¿ Para qué son éstas letras ? - Para leerlas.
- Toma las letra y pon en un lado las que se pueden leer y en otro lado las que no se pueden leer. - (Rechaza AAAA, R, 
- ¿ Esta se puede leer ? () - No.
- ¿ Porqué no ? - Porque no son letras.
- ¿ Dirá algo ? - No.
- ¿ Esta se puede leer ? () - No.
- ¿ Porqué no ? - Porque no son letras.
- ¿ Dice algo ? - No.

- ¿ Esta se puede leer ? (4) - No.
- ¿ Por qué no ? - Porque nomás es una.
- ¿ Dice algo ? - No.
- ¿ Esta se puede leer ? (dipn) - No.
- ¿ Por qué no ? - Porque no son las mismas de las que sí se pueden leer.
- ¿ Dice algo ? - No.
- ¿ Esta se puede leer ? (dipn) - No.
- ¿ Por qué no ? - Porque son puras de una letra
- ¿ Dice algo ? - No.
- ¿ Esta se puede leer ? (dipn) - No.
- ¿ Por qué no ? - Porque no son letras.
- ¿ Dice algo ? - No.
- ¿ Esta se puede leer ? (R) - No.
- ¿ Por qué no ? - Porque nomás es una y no son iguales como las de las letras
- ¿ Dice algo ? - No.
- ¿ Esta se puede leer ? (AAA) - No.
- ¿ Por qué no ? - Porque nomás son de una letra
- ¿ Dice algo ? - No.
- ¿ Esta se puede leer ? (R) - No.
- ¿ Por qué no ? - Porque es una sola
- ¿ Dice algo ? - No.
- ¿ Esta se puede leer ? (situación) - Sí.
- ¿ Por qué ? - Porque son letras.
- ¿ Dice algo ? - Carta
- ¿ Esta se puede leer ? (193) - Sí.
- ¿ Por qué ? - Porque son letras y se pueden leer.
- ¿ Dice algo ? - za-pa-to.
- ¿ Esta se puede leer ? (te) - Sí.
- ¿ Por qué ? - Porque son letras.
- ¿ Qué dice ? - cuen-to.
- ¿ Esta se puede leer ? (\$dm?) - Sí.

- ¿ Por qué ? - Porque son letras.
- ¿ Dice algo ? - Ca-(\$d) mión (+m?)
- ¿ Esta se puede leer ? (KWYZ) - Sí.
- ¿ Por qué ? - Porque son letras.
- ¿ Qué dice ? - Za-pa-te-ría.
- ¿ Esta se puede leer ? (PATO) - Sí.
- ¿ Por qué ? - Porque son letras para leer.
- ¿ Qué dice ? - ca (PA)-ma (TO)
- ¿ Esta se puede leer ? (dos) - Sí.
- ¿ Por qué ? - Porque son letras para leer.
- ¿ Qué dice ? - me(d)-sa(os)
- ¿ Esta se puede leer ? (UIO) - Sí.
- ¿ Por qué ? - Porque son letras
- ¿ Qué dice ? - Pa-ti-tos.
- ¿ Esta se puede leer ? (/ a a) - Sí.
- ¿ Por qué ? - Porque son letras.
- ¿ Qué dice ? - Ra(A)-di(a)-o(a).
- ¿ Esta se puede leer ? (RA) - Sí.
- ¿ Por qué ? - Porque son letras.
- ¿ Qué dice ? - Pe-rro.
- ¿ Esta se puede leer ? (/ / / \) - Sí
- ¿ Por qué ? - Porque son letras
- ¿ Qué dice ? - ca (/) - ma (/) - a (/)
o (/)
- Ahora fijate lo que voy a escribir. Aquí dice PAPA MARTILLO LA TABLA. ¿ Qué dice ? - Papá martilló la tabla
- ¿ Dirá papá en algún lado ? - Aquí (PAPA)
- ¿ Dirá tabla ? - Aquí (MARTILLO)
- ¿ Dirá martilló ? - Aquí (MARTILLO)
- ¿ Dirá la ? - ... ¿ la ?
- Sí, ¿ dirá la ? - ... No.
- ¿ Cómo era todo junto ? - Papá martilló la tabla
- ¿ Qué dice aquí ? (PAPA) - Papá

- ¿ Y aquí ? (TABLA) - (sigue con el dedo) Tabla.
- ¿ Y acá ? (MARTILLO) - Martilló
- ¿ Y aquí ? (LA) - ...este...la
- ¿ Cómo era todo junto ? - Papá martilló la tabla
- Ahora voy a escribir otra cosa.
Aquí dice MAMA COMPRO TRES TACOS
- ¿ Qué dice ? - Mamá compró tres tacos.
- ¿ Dirá mamá ? - Aquí (MAMA)
- ¿ Dirá tacos ? - Aquí (COMPRO)
- ¿ Dirá compró ? - Aquí (TRES)
- ¿ Dirá tres ? - Aquí (TACOS)
- ¿ Cómo era todo junto ? - Mamá compró tres tacos (señalando cada palabra con el dedo)
- ¿ Qué dice aquí ? (MAMA) - ... Mamá
- ¿ Y aquí ? (TACOS) - ... Tacos
- ¿ Y aquí ? (COMPRO) - ... Compró
- ¿ Y acá ? (TRES) - ... tres
- ¿ Cómo está todo junto ? - Mamá compró tres tacos.
- Ahora voy a escribir otra cosa.
Aquí dice UN PAJARO VUELA ¿qué dice?
- ¿ Dirá pájaro ? - Aquí (un)
- ¿ Dirá vuela ? - Aquí (pájaro)
- ¿ Dirá un ? - Aquí (vuela)
- ¿ Cómo es todo junto ? - Pájaro vuela
- Yo escribí un pájaro vuela - Un pájaro vuela
- ¿ Qué dice aquí ? (PAJARO) - Un
- ¿ Y aquí ? (VUELA) - Vuela
- ¿ Y acá ? (UN) - Un pájaro
- ¿ Cómo era todo junto ? - Un paja...aquí dice un (UN),
aquí pájaro (PAJARO), vuela
(VUELA). (Los repitió de nuevo
señalando correctamente las pa
labras.
- Ahora voy a escribir otra cosa.
Aquí dice EL PAN ESTA BUENO, ¿qué
dice ? - El pan está bueno.

- ¿ Dirá pan en algún lado ? - Aquí (PAN)
- ¿ Dirá bueno ? - Aquí (ESTA)
- ¿ Dirá esta ? - Aquí (BUENO)
- ¿ Dirá el ? - Aquí (EL)
- ¿ Cómo era todo junto ? - El pan está bueno
- ¿ Qué dice aquí ? (PAN) - Pan
- ¿ Y aquí ? (BUENO) - Bueno
- ¿ Y aquí ? (ESTA) - Esta
- ¿ Y aquí ? (EL) - El.
- ¿ Cómo era todo junto ? - El pan está bueno
- Escribe casa - E. L. O. S. O.
- ¿ Qué dice ? - casa - E. L. O. S. O.
- Escribe mesa - E. L. O. M.
- ¿ Qué dice ? - mesa - E. L. O. M.
- Ahora pelota - o. i. d.
- ¿ Qué dice ? - pelota - o. i. d.
- Ahora escribe muñeca - B. L. O. A. M.
- ¿ Qué dice ? - muñeca - B. L. O. A. M.
- Escribe tu nombre - E. L. I. A.
- ¿ Qué dice ? - E - lia
- ¿ Si le tapo así sigue diciendo -
Elia ? (E L I A) - No, El.
- ¿ Y así, sigue diciendo Elia ? - No, Lia.
- (L I A)
- ¿ Y así, sigue diciendo Elia ? - No, Eli.
- (E L I)
- ¿ Y así, sigue diciendo Elia ? - No, ia.
- (I L I)
- ¿ Y así ? (E L I I) - El
- ¿ Si lo cambio así, sigue diciendo
Elia ? (A L I E) - No, 'ta al revés.
- ¿ Y así sigue diciendo Elia ? (E L I A) - No, (explica el cambio)
- Y ahora lo pongo al revés, ¿Dice -
Elia ? (A L I E) - No, (explica el cambio)

- Haz un dibujo
- ¿ Qué es ?
- Ahora haz una casa pequeña
- ¿ Qué es ?
- Escribe casa y casita

- (Dibuja)
- Una casa
- (Dibuja)
- Una casita

- MOEP
ca. a. s. a

MOCIO
ca. s. i. t. a

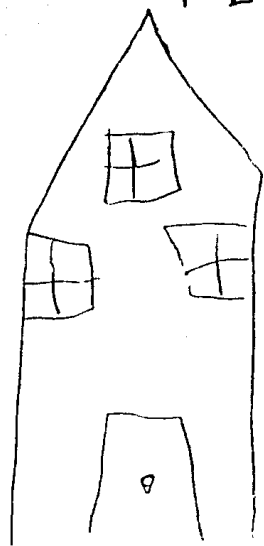
EIOFD

EILA

FIgM
old
BloAM

AILE
ELIA
ALIE

MOEP



MOEIO

EVALUACION DIAGNOSTICA

NOMBRE: ROBERTO JOEL.

<u>EXPERIMENTADOR</u> *****	<u>NIÑO</u> *****
¿ Qué es esto ? (libro de cuentos)	- Un libro
¿ Para qué sirve ?	- Para leer
¿ Dónde podemos leer ?	- Aquí (texto)
¿ Dónde más ?	- Aquí (texto)
¿ Cómo se llaman esas ? (letras)	- Letras
¿ Para qué son ?	- Para leer
¿ Se puede leer aquí ? (imagen)	- No.
¿ Por qué no ?	- Porque no hay letras
¿ Aquí podemos leer ? (texto dentro de imagen)	- Sí.
¿ Por qué ?	- Porque son letras, son le- treros.
¿ Qué dirá este letrero ? (ROSA)	- Huesos
¿ Acá podemos leer ? (página sin - imagen).	- No.
¿ Por qué no ?	- Porque está blanco
¿ Le falta algo ?	- Le falta un dibujo
¿ Acá podemos leer ? (índice con ima- gen)	- Sí
¿ Dónde ?	- Aquí (texto)
¿ Le falta algo ?	- No.
¿ Qué crees que diga ?	- Pato
¿ Estos qué son ? (números grandes)	- Letras
¿ Para qué son ?	- Para ver dónde vamos
¿ Se pueden leer ?	- No.
¿ Por qué no ?	- Porque no tienen los dibujitos así como estos (texto)
¿ Y estos que son ? (números chicos)	- Letras
¿ Para qué son ?	- Para ver
¿ Para ver qué ?	- Las letras

- ¿ Se pueden leer ? - No.
- ¿ Por qué no ? - Porque no tienen letras
- ¿ Estos qué son ? (signos de puntuación) - Páginas
- ¿ Para qué son ? - Para verlas
- ¿ Se pueden leer ? - Sí
- ¿ Por qué sí ? - Porque tienen letras
- ¿ Si quiero empezar a leer el cuento dónde debo empezar ? - (señaló orden común ↓ ≡)
- ¿ Y al terminar dónde sigo ? - Acá (siguiente página, señalando orden común ↓ ≡)
- Y cuando acabo ¿ dónde debo seguir ? - (Da vuelta a la hoja correctamente y señala orden común ↓ ≡)
- ¿ Acá dónde podemos leer ? (imagen con enunciado largo en la parte superior) - Aquí (texto)
- ¿ Qué dirá ahí ? - Juegos
- Si quiero empezar a leer, ¿ dónde empiezo ? - (señaló orden común ↓ ≡)
- ¿ Estas qué son ? (tarjetas con letras) - Letras
- ¿ Para qué son ? - Para leer
- Toma estas letras y haz un montoncito de letras que no sirven para leer. - (clasifica)
- ¿ Estas se pueden leer ? (ler montón) - Sí.
- ¿ Esta por qué se puede leer ? --- (situación) - Porque tiene letras, así como unas...están escritas.
- ¿ Qué crees que diga ahí ? - Chelo
- ¿ Esta se puede leer ? (KWYZ) - Sí.
- ¿ Por qué ? - Porque tiene letras grandes
- ¿ Qué dirá ahí ? - Luna
- ¿ Esta se puede leer ? (agua) - Sí.
- ¿ Por qué ? - Porque tiene letras así como ...escritas con una pluma.
- ¿ Qué dirá ? - Sol
- ¿ Esta se puede leer ? (deparación) - Sí.

- ¿ Por qué ?
- ¿ Qué dirá ?
- ¿ Esta se puede leer ? (*par*)
- ¿ Por qué no ?
- ¿ Qué dirá ?
- ¿ Esta se puede leer ? (\$d+m)
- ¿ Por qué ?
- ¿ Qué dirá ?
- ¿ Esta se puede leer ? (*eyr*)
- ¿ Por qué ?
- ¿ Qué dirá ?
- ¿ Esta se puede leer ? (PATO)
- ¿ Por qué ?
- ¿ Qué dirá ?
- ¿ Esta se puede leer ? (dos)
- ¿ Por qué ?
- ¿ Qué dirá ?
- ¿ Esta se puede leer ? (*Aac*)
- ¿ Por qué ?
- ¿ Qué dirá ?
- ¿ Esta se puede leer ? (*tc*)
- ¿ Por qué no ?
- ¿ Qué dirá ?
- ¿ Estas de acá se pueden leer ?
(Segundo montón)
- ¿ Esta por qué no se puede leer ? (R)
- ¿ Qué dirá ?
- ¿ Esta se puede leer ? (*CIAA*)
- ¿ Por qué no ?
- Porque tiene letras escribi-
das con una pluma.
- Lápiz
- No.
- Porque no tiene mas letras.
- Nada
- Sí.
- Tiene letras, mas que la --
otra.
- Color
- Sí.
- Porque está escrita por una
persona
- Pluma
- Sí
- Porque tiene letras grandes
- Engrapadora
- Sí
- Porque tiene letras
- Gasoneria (gasolinería)
- Sí
- Porque tiene letras
- Radio
- No.
- Porque no tiene otra letra
- Nada
- No.
- Porque le faltan tres letras
- Nada
- No.
- Porque no tiene letras, digo
sí, pero no están bien dere-
chitas

- ¿ Qué dirá ? - Nada
- ¿ Esta se puede leer ? (RA) - No.
- ¿ Por qué no ? - Nomás tiene una
- ¿ Qué dirá ? - Nada
- ¿ Esta se puede leer ? (VIO) - Sí
- ¿ Por qué sí ? - Porque tiene letras bien de-
rechitas.
- ¿ Qué dirá ? - Juego
- ¿ Esta se puede leer ? (4) - No
- ¿ Por qué no ? - Nomás tiene una y le faltan
tres letras.
- ¿ Dirá algo ? - No.
- ¿ Esta se puede leer ? (m... ..) - Sí.
- ¿ Por qué sí ? - Porque tiene letras así escri-
bidas, así (mueve la mano imi-
tando el acto de escritura.)
- ¿ Qué dirá ? - Carro
- ¿ Esta se puede leer ? (RA) - No.
- ¿ Por qué no ? - Tiene dos letras
- ¿ Cuántas le faltan ? - Dos
- ¿ Dirá algo ? - No.
- ¿ Esta se puede leer ? (193) - Sí.
- ¿ Por qué ? - Tiene tres letras.
- ¿ Qué dirá ? - Teléfono
- ¿ Esta se puede leer ? (AAAA) - No.
- ¿ Por qué no ? - No tiene otra letra que no --
sea esta (A)
- ¿ Dirá algo ? - No.
- Fíjate lo que voy a escribir - Papá martilló la tabla.
Aquí dice PAPA MARTILLO LA TABLA
- ¿ Qué dice ?
- ¿ Dirá tabla en algún lado ? - Aquí (TABLA)
- ¿ Dirá papá en algún lado ? - Aquí (PAPA)
- ¿ Dirá martilló en algún lado ? - Aquí (MARTILLO)
- ¿ Dirá la en algún lado ? - Aquí (LA)

- ¿ Qué dice aquí ? (MARTILLO) - Martillo (instrumento)
- ¿ Y acá qué dice ? (TABLA) - Tabla
- ¿ Y acá ? (PAPA) - Papá
- ¿ Y aquí qué dice ? (LA) - Martilló la
- Ahora voy a escribir otra cosa
Aquí dice MAMA COMPRO TRES TACOS
¿ Qué dice ? - Mamá compró tres tacos
- ¿ Dirá mamá en algún lado ? - Aquí (MAMA)
- ¿ Dirá tacos en algún lado ? - Aquí (COMPRO)
- ¿ Dirá compró en algún lado ? - Aquí (COMPRO)
- ¿ Dirá tres en algún lado ? - Aquí (TRES)
- ¿ Dirá tacos en algún lado ? - Aquí (TACOS)
- ¿ Qué dice aquí ? (COMPRO) - Compró
- ¿ Qué dice acá ? (TACOS) - Tacos
- ¿ Qué dice aquí ? (MAMA) - Mamá
- ¿ Y acá ? (TRES) - Compró
- Ahora voy a escribir otra cosa
Aquí dice UN PAJARO VUELA
¿ Qué dice ? - Un pájaro güela
- ¿ Dirá pájaro en algún lado ? - Aquí (UN)
- ¿ Dirá un en algún lado ? - Aquí (PAJARO)
- ¿ Dirá vuela en algún lado ? - Aquí (VUELA)
- ¿ Qué dice aquí ? (UN) - Pájaro
- ¿ Qué dice aquí ? (VUELA) - Vuela
- ¿ Y aquí qué dice ? (PAJARO) - Pájaro
- Ahora voy a escribir otra cosa
Aquí dice EL PAN ESTA BUENO
¿ Qué dice ? - El pan está güeno
- ¿ Dirá bueno en algún lado ? - Aquí (EL)
- ¿ Dirá pan en algún lado ? - Aquí (PAN)
- ¿ Dirá está en algún lado ? - Aquí (ESTA)
- ¿ Dirá el en algún lado ? - Aquí (EL)
- ¿ Qué dice aquí ? (EL) - Pan
- ¿ Y aquí ? (ESTA) - Rico
- ¿ Qué dice aquí ? (PAN) - Pan

- ¿ Y acá ? (BUENO)
- Como tu creas que se escriba,
escribe casa.
- ¿ Qué dice ?
- Ahora escribe mesa
- ¿ Qué dice ?
- Ahora escribe pelota
- ¿ Qué dice ?
- Ahora escribe muñeca
- ¿ Qué dice ?
- ¿ Sabes escribir tu nombre ?
- Escríbelo
- ¿ Qué dice ?
- ¿ Si le tapo así, sigue diciendo
Joel ? (/////EL)
- ¿ Por qué no ?
- ¿ Y si le tapo acá, sigue diciendo
Joel ? (J/////)
- ¿ Por qué ?
- ¿ Si le tapo así dice Joel ? (JOE///)
- ¿ Por qué ?
- ¿ Y así dice Joel ? (///OEL)
- ¿ Por qué no ?
- ¿ Si cambio esta (L) para acá y
esta (J) para acá, sigue diciendo
Joel ? (LOEJ)
- ¿ Por qué no ?
- ¿ Y si cambio así, sigue diciendo
Joel ? (JEOL)
- ¿ Por qué no ?
- Ahora lo voy a poner al revés,
¿ sigue diciendo Joel ? (LEOJ)
- ¿ Por qué no ?
- Haz un dibujo
- ¿ Qué es ?
- Ahora haz un muñeco pequeño
- Delicioso
- CEASA
- ca - sa
- MESEA
- me - sa
- PELOTA
- pe - lo - ta
- MUÑECA
- mu ñe ca
- Sí
- JOEL
- Joel
- No
- Porque le faltan tres letras.
- No.
- Le faltan cuatro letras
- No.
- Faltan dos letras
- No
- Faltan dos letras
- No
- No está igual
- No.
- No está igual
- No.
- No está igual a éste (JOEL)
- (dibuja)
- Un muñeco
- (dibuja)

¿ Qué es ?

- Ahora escribe muñeco y muñequito

¿ Qué dice aquí ? (E Γ A B)

¿ Y acá ? (E Γ Γ)

- Si.

- Un muñequito

- (escribe)

- Muñeco (lectura global).

- Muñequito (lectura global)

- ¿ Puedo dibujar otro muñequi
to ?

- (dibuja)

ERPLF ²⁹⁵

ERFOLF

OFN TO

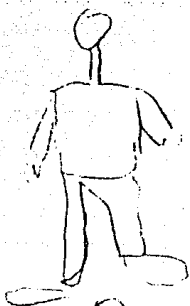
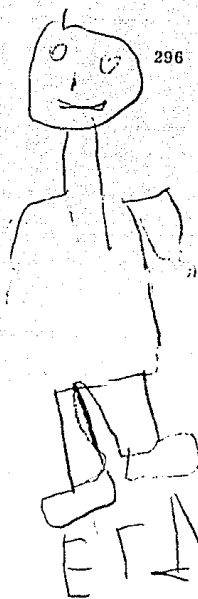
ERFAT

JOEL

LOEJ

JEOL

LEOJ



EVALUACION TERMINAL

NOMBRE: ROBERTO JOEL

EXPERIMENTADORNIÑO

- | | |
|--|--|
| ¿ Qué es ésto ? (Libro de cuentos) | - Un libro |
| ¿ Para qué sirve ? | - Para leerlo |
| ¿ Dónde podemos leer ? | - Aquí (texto), aquí (texto) y aquí (texto). |
| ¿ Cómo se llaman esas ? (texto) | - Letras |
| ¿ Para qué son ? | - Para leer. |
| ¿ Podemos leer aquí ? (imagen) | - No |
| ¿ Por qué no ? | - Porque son dibujos |
| ¿ Para qué ponen los dibujos ? | - Para verlos |
| ¿ Dónde se cuenta el cuento ? | - Aquí (texto) |
| ¿ Podemos leer aquí ? (texto dentro de imagen) | - Sí. |
| ¿ Por qué ahí podemos leer ? | - Porque son letras |
| ¿ Qué dirá ? (ROSA) | - Plu-(RO) to (SA) |
| ¿ Acá podemos leer ? (página sin imagen) | - Sí |
| ¿ Por qué ? | - Porque tiene letras |
| ¿ Qué dirá ? | - Micky Mouse |
| ¿ Acá podemos leer ? (índice con imagen) | - Sí |
| ¿ Por qué sí ? | - Porque tiene letras |
| ¿ Qué dirá ? | - Herraduras |
| ¿ Estos qué son ? (números grandes) | - Números |
| ¿ Para qué son los números ? | - Para ver en qué página vamos |
| ¿ Se pueden leer ? | - No |
| ¿ Estos qué son ? (números chicos) | - Números |
| ¿ Para qué son los números ? | - Para ver en cual página está |
| ¿ Se pueden leer ? | - No. |

- ¿ Dice algo ? - No.
- ¿ Esta se puede leer ? (i . i - r m ?) - No.
- ¿ Por qué ? - Porque nomás tiene ésta (m) y ésta (d) y no se puede leer.
- ¿ Cuántas letras tiene ? - Dos
- ¿ Dice algo ? - No.
- ¿ Esta se puede leer ? (4) - No.
- ¿ Por qué ? - Porque nomás tiene el cuatro.
- ¿ Dice algo ? - No.
- ¿ Esta se puede leer ? (, /) - No.
- ¿ Por qué ? - Porque nomás tiene esta (, /)
- ¿ Dice algo ? - No.
- ¿ Esta se puede leer ? (R) - No.
- ¿ Por qué ? - Porque nomás tiene una
- ¿ Dice algo ? - No.
- ¿ Esta se puede leer ? (A B S .) - Sí.
- ¿ Por qué ? - Porque tiene estas tres
- ¿ Dice algo ? - to-(λ) ca-(z) discos (.)
- ¿ Esta se puede leer ? (PATO) - Sí.
- ¿ Por qué ? - Porque tiene letras suficientes.
- ¿ Qué dice ? - Ra (PA) - dio (TO)
- ¿ Cuántas letras son las suficientes para leer ? - tres o cuatro
- ¿ Esta se puede leer ? (dos) - Sí
- ¿ Por qué ? - Porque tiene letras.
- ¿ Dice algo ? - Dis-(d) coa (os)
- ¿ Esta se puede leer ? (KWYZ) - Sí
- ¿ Por qué ? - Porque tiene letras.
- ¿ Qué dice ? - ca-(KW) ser (YZ)
- ¿ Esta se puede leer ? (a a a - a -) - Sí.
- ¿ Por qué ? - Porque tiene letras suficientes.
- ¿ Qué dice ? - Ra-(A) ya-(λ) do (λ)

- ¿ Estos qué son ? (signos de puntuación)
- ¿ Para qué son ?
- ¿ Se pueden leer ?
- Señálame con tu dedito cómo empezarías a leer y cómo sigues.
- ¿ Y al terminar la página dónde sigues ?
- ¿ Y al terminar esa página dónde sigues ?
- ¿ En cual ?
- ¿ Aquí dónde podemos leer ? (imagen con enunciado en dos líneas en la parte superior).
- ¿ Qué crees que diga ?
- ¿ Estas que son ? (Tarjetas con escrituras diferentes.
- ¿ Para qué son ?
- Toma estas letras y pon en un lado las que sirven para leer y en otro lado las que no sirven para leer.
- ¿ Esta se puede leer ? (te)
- ¿ Por qué no ?
- ¿ Dice algo ?
- ¿ Esta se puede leer ? (AAAA)
- ¿ Por qué no ?
- ¿ Dice algo ?
- ¿ Esta se puede leer ? (OIFAN)
- ¿ Por qué no ?
- ¿ Dice algo ?
- ¿ Esta se puede leer ? (RA)
- ¿ Por qué ?
- ¿ Esta se puede leer ? (_p)
- ¿ Por qué ?
- Estos ganchos (¿ ?)
Estos puntitos (.,)
Este palito (-) y
este palito y puntito (¡!).
- Para empezar las páginas.
- No.
- Así (↓ ≡) (Se detiene)
... no, así no es.
es así: (↓ ≡).
- Acá (página siguiente ↓ ≡).
- En la otra.
- En ésta (cambió correcto de hoja ↓ ≡).
- Aquí (texto)
- Cíir-(1ª línea) co-(2a línea)
- Letras
- Para leer.
- (Rechaza: R, R, 4, E, i, m?
A, a, x, p, RA, t, o, n, a, n,
A, A, 4)
- No.
- Porque nomás tiene dos
- No.
- No
- Porque nomás tiene puras a
- No.
- No.
- Porque está disparejo
- No.
- No.
- Porque nomás tiene dos
- No
- Porque nomás tiene dos

- ¿ Esta se puede leer ? (193)
- ¿ Por qué ?
- ¿ Qué dice ?
- ¿ Esta se puede leer ? (numerar)
- ¿ Por qué ?
- ¿ Qué dice ?
- ¿ Esta se puede leer ? (WIO)
- ¿ Por qué ?
- ¿ Qué dice ?
- ¿ Esta se puede leer ? (Cypr)
- ¿ Por qué ?
- ¿ Qué dice ?
- ¿ Esta se puede leer ? (desaparición)
- ¿ Por qué ?
- ¿ Qué dice ?
- ¿ Esta se puede leer ? (Situación)
- ¿ Por qué ?
- ¿ Qué dice ?
- Ahora fíjate lo que voy a escribir
- Aquí dice PAPA MARTILLO LA TABLA
- ¿ Qué dice ?
- ¿ Dirá papá ?
- ¿ Dirá tabla ?
- ¿ Dirá martilló ?
- ¿ Dirá la ?
- ¿ Cómo era todo junto ?
- ¿ Qué dice aquí ? (PAPA)
- ¿ Y aquí ? (TABLA)
- ¿ Y aquí ? (MARTILLO)
- ¿ Y acá ? (LA)
- ¿ Cómo era todo junto ?
- Si
- Porque tiene letras
- Ga (1) as (93)
- Sf.
- Porque tiene letras suficientes.
- To-(m) ca-(m) dis-(m) cos (m)
- Sf.
- Porque tiene las letras.
- Li-(V) bro (10)
- Sf.
- Porque tiene letras
- Si-(C) lla (m)
- Si
- Porque tiene las letras suficientes.
- Dis-(1a.) - co (parro)
- Si
- Porque tiene las letras
- Vi-(Si) dio-(tu) ca-(a) se-(c) te-(i) ra-(ón)
- Papá (PAPA) martilló (MARTILLO) la (LA) tabla (TABLA).
- Aquí (PAPA)
- Aquí (TABLA)
- Aquí (MARTILLO)
- Aquí (LA)
- Papá martilló la tabla
- Papá
- Tabla
- Martilló
- La
- Papá martilló la tabla

- Ahora voy a escribir otra cosa.
Aquí dice MAMA COMPRO TRES TACOS
¿ Qué dice ?
- ¿ Dirá Mamá ?
- ¿ Dirá tacos ?
- ¿ Dirá compró ?
- ¿ Dirá tréas ?
- ¿ Cómo era todo junto ?
- ¿ Qué dice aquí ? (MAMA)
- ¿ Y aquí ? (TACOS)
- ¿ Y acá ? (COMPRO)
- ¿ Y aquí ? (TRES)
- ¿ Cómo era todo junto ?
- Ahora voy a escribir otra cosa
Aquí dice UN PAJARO VUELA.
¿ Qué dice ?
- ¿ Dirá pájaro ?
- ¿ Dirá vuela ?
- ¿ Dirá un ?
- ¿ Qué dice todo junto ?
- ¿ Qué dice aquí ? (PAJARO)
- ¿ Y aquí ? (VUELA)
- ¿ Y acá ? (UN)
- ¿ Cómo era todo junto ?
- Ahora voy a poner otra cosa.
Aquí dice EL PAN ESTA BUENO
¿ Qué dice ?
- ¿ Dirá pan ?
- ¿ Dirá bueno ?
- ¿ Dirá está ?
- ¿ Dirá el ?
- ¿ Cómo era todo junto ?
- ¿ Qué dice aquí ? (PAN)
- ¿ Y aquí ? (BUENO)
- Mamá compró tres tacos
- Aquí (MAMA)
- Aquí (TACOS)
- Aquí (COMPRO)
- Aquí (TRES)
- Mamá compró tres tacos
- Mamá
- Tacos
- Compró
- ... tres
- Mamá compró tres tacos
- Un (UN) pájaro (PAJARO) --
vuela (VUELA).
- Aquí (PAJARO)
- Aquí (VUELA)
- Aquí (UN)
- Un (UN) pájaro (PAJARO) vuela
(VUELA)
- Pájaro
- Vuela
- Un
- Un pájaro vuela (señalando)
- El (EL) pan (PAN) está (ESTA)
bueno (BUENO)
- Aquí (PAN)
- Aquí (BUENO)
- Aquí (ESTA)
- Aquí (EL)
- El (EL) pan (PAN) está (ESTA)
bueno (BUENO)
- ... pan
- ... bueno

¿ Y acá ? (ESTA)

¿ Aquí ? (EL)

¿ Todo junto ?

- Escribe casa

¿ Está mal ?

¿ Así lo dejamos ?

- Bueno, ahora escribe mesa

¿ Qué dice ?

- Escribe pelota

¿ Qué dice ?

- Ahora muñeca

¿ Qué dice ?

- Escribe tu nombre

¿ Qué dice ?

¿ Si lo tapo así sigue diciendo -
Joel ? (Jo///)

¿ Y si lo tapo así dice Joel ? (JO///)

¿ Y así dice Joel ? (JOE///)

¿ Y así ? (//OEL)

¿ Y así ? (////L)

¿ Si lo cambio así, sigue diciendo
Joel (LOEJ)

¿ Y si lo pongo así sigue diciendo
Joel ? (JEOL)

¿ Y así, dice Joel (EJLO)

¿ Y así, dice Joel (JLOE)

¿ Y así, dice Joel (JLEO)

¿ Aquí dice Joel ? (JEOL)

¿ Ahora lo voy a poner al revés.
Dice Joel ? (LEOJ)

- ... está

- ... el

- El (EL) pan (PAN) está (ESTA)
bueno (BUENO)

- E R E L A M

(hay conflicto porque le pare-
cen demasiadas letras al que
quer hacer un recorte silábico)

- No, pero son muchas

- Sí. (mostró inseguridad)

- M E L

- m e l

- E W A R

- pe - lo - ta

- M E A

- mu - ñe - ca

- JO EL

- Jo - el

- No, Jo

- No, el

- No, Jo...Jo...Joe.

- No, el

- No, e

- No, está al revés.

- Sí, ora (ahora) si está dere-
cho.

- No, (explica el cambio)

- No, (explica el cambio)

- No, (explica el cambio)

- No, (explica el cambio)

- No, está al revés.

- | | |
|--|----------------------------------|
| - Haz un dibujo. | - (dibuja) |
| ¿ Qué es ? | - Un muñeco |
| - Ahora haz un muñeco pequeño | - (dibuja) |
| ¿ Qué es ? | - Un muñeco chiquito |
| ¿ Y cómo le podemos decir por ser chiquito ? | - Chiquitín. |
| ¿ Este qué es ? (Muñeco) | - Muñeco |
| ¿ Y este ? (muñeco pequeño) | - Muñequito |
| - Escribe muñeco y muñequito | - <i>Escritura</i> E Q U I T O |
| ¿ Qué dice ? | - mu - ñe - oo mu-ñe-qui-to |

ERELAMMEL
 EWAR
 MEA

LOEI

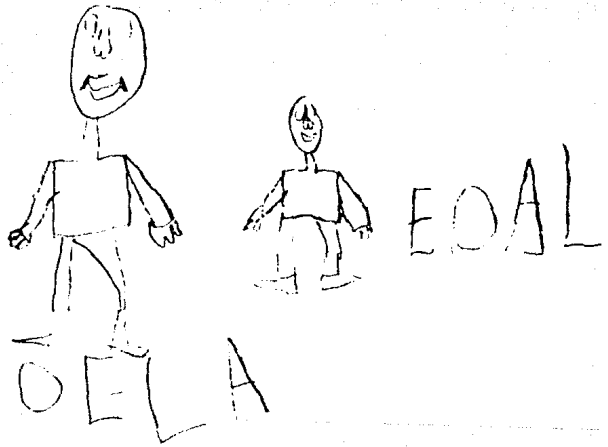
SEOL

ESLO

SLOE

LEOI

JOEL



ELIA GUADALUPE,

DESARROLLO DE LA ESCRITURA.

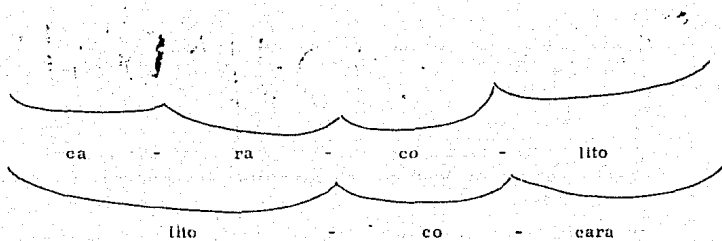
pl - no - cho
Sesión número 1. (1).

se - ñor ba - su - rero
S. 2.

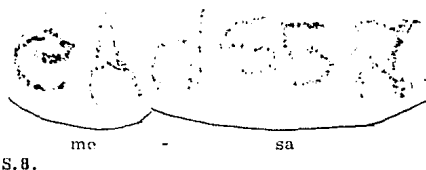
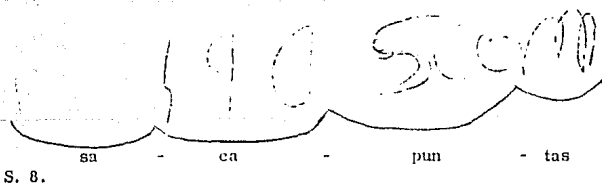
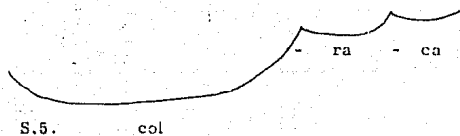
Escritura realizada de derecha
a izquierda. S. 3.

Escritura realizada de derecha
a izquierda. S. 3.

1. A partir de este momento se indicará la sesión con una "S" y el número de la sesión en que se realizó la escritura será señalada con el símbolo correspondiente.



** Al pedir una segunda lectura de su escritura lo hizo de derecha a izquierda. S.5.



negro o s o

** Escritura de derecha a izquierda. S. 9.

rilla ama fa ra ji

** Escritura de derecha a izquierda. S. 9.

Pepe corta la flor

S. 11.

cu ra col

S. 11.

EHENMPO

ni - no

S. 13.

IROMNSDA

ni - a

S. 13.

PIENMSARBOOTIG

ni - na

S. 13.

PPEIDN

cha - ma - ca

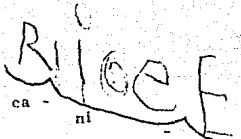
S. 13.

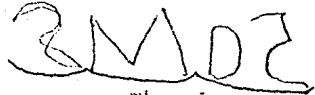
PAERFIPOEO

pa - ja - ro


S. 15.



 le- ón
 S. 15.



 ca - ni - sas
 S. 16.

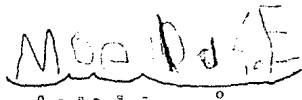

 ca - ni - sas
 S. 16



 ca - sas
 S. 16


 El pan está sobre la mesa
 S 17.


 Los señores suca-sa pin-tan
 S. 17.


 p-e-e-r-r-o
 S. 18.


 o - s - s - o
 S. 18.


 ca - r - r - o
 S. 18.

AISOPE

pe - lo - ta

S. 19.

BLE

pe - r - ro

S. 19.

IRI

pe - ra

S. 19.

RIBLE

ni-na ni-na
jue-ga

S. 21.

LOIB

pa-ja-ri-to

S. 21.

SI

o-so

S. 21.

RAMP

ca-rá-me-lo

S. 23.

EIS

mu-ta
ne

S. 24.

EIOI

mu-ni-ta
qui

S. 24.

SI

s-ol

S. 24.

EIOI

so-le-í-to

S. 24.

LGU

me - s - a

S. 25.

OEI

va - c - a

S. 25.

PIAM

ma-ri-po-sa

S. 25.

OIRIO

vue-la al-

to

L A M O E I R I

co- ne - jo co - me za- na- ho- ria
S. 27.

P h o l o p o r
 ma- má com pra la le- che
 S. 27.

Plon
 ra- tón
 S. 27.

P l m
 le- ón
 S. 27.

o l v i
 le- on- ci- to
 S. 27.

ERNESTO.

No recordó el significado de su escritura. S.2

DESARROLLO DE LA ESCRITURA.

Muneco

S. 2.

** Escritura y lectura de derecha a izquierda. S.3.

** Escritura y lectura de derecha a izquierda. S.3.

S. 4.

S. 4.

(sin interpretar)

ca - ra - col
S. 5.

ca - ra - colito
S. 5.

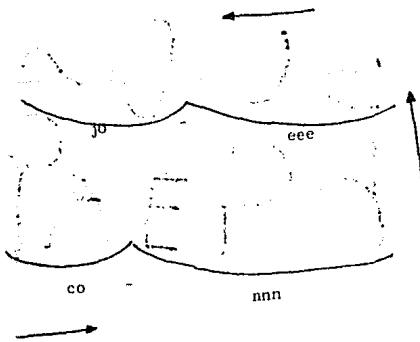
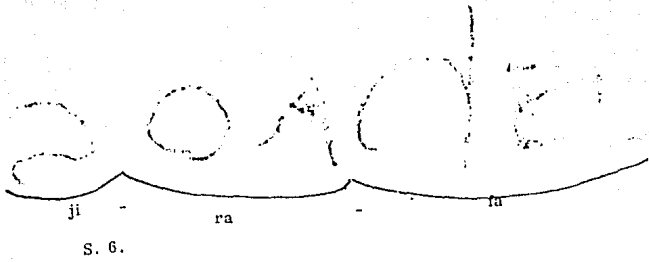
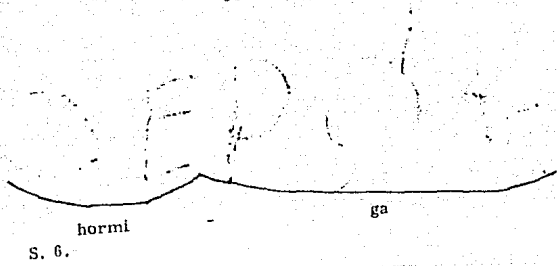
sa
EOAH

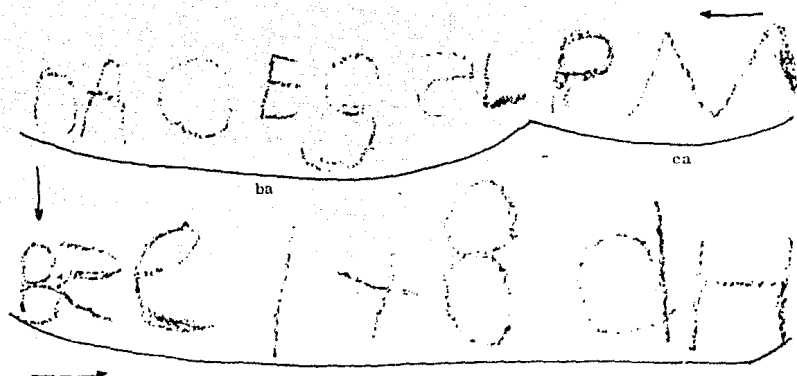
pa - ja - rito
S. 6.

ca -

** La orientación de la lectura realizada se indica con las flechas. S5.

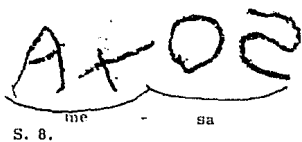
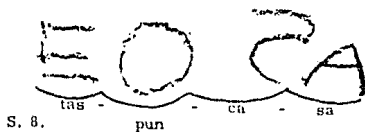
ga - to
S. 6.

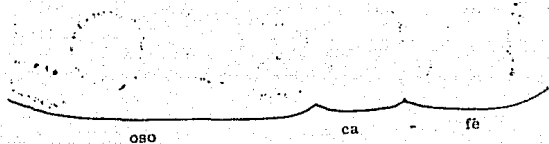




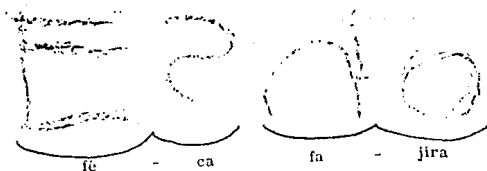
llo

** La orientación de la lectura realizada se indica con las flechas. S. 8.

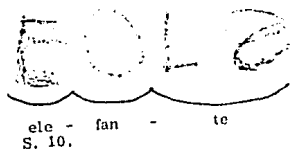




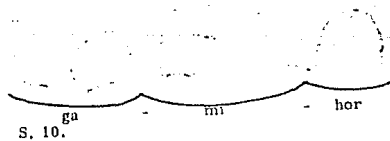
S. 9.



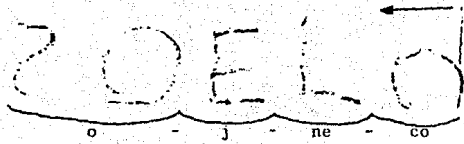
S. 9.



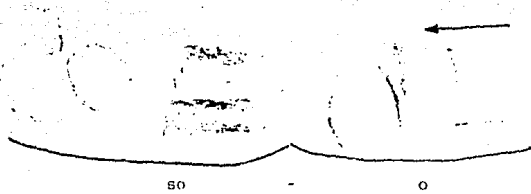
S. 10.



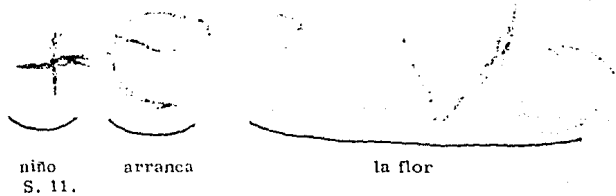
S. 10.



**Escritura y lectura de derecha a izquierda. S. 10.



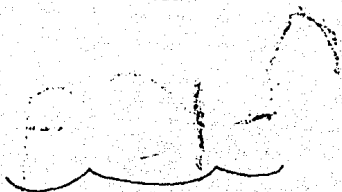
** Escritura y lectura de derecha a izquierda. S. 10.



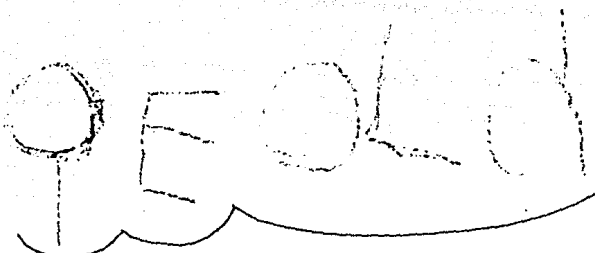
niño
S. 11.

arranca

la flor



a - vio' - n
S. 11.



ca - ra - col
S. 11.



cal - ce - tines
S. 12.



cal - ce - tas
S. 12.

O A E Z O M

ca - mi - sa
S. 12.

E O L S P B

ni - ño
S. 13.

IOE EOE

ña - ni
** La orientación de la lectura se indica con flechas.
S. 13.

E O L O L C A C

Cha - ma - ca
S. 13.

E L O T H N D F 8 O

pa - ja - ro
S. 14.

O E T E A z O S A

le - ón
S. 14.

TR en E

ca - ni - cas
S. 16.

ER ni sa

ca - ni - sa
S. 16.

ER ER ma

ca - ma
S. 16.

ER está sobre la mesa

el pan está sobre la mesa
S. 17.

los se no res pin tan su casa

los se - no - res
S. 17.

E SEIN E R ER ER

le - león le- león le - león le- león le-león le-león le-león
S. 18.

ER ER ER ER ER

e - le - fan- te e - le - fan - te e - le - fan-te ele....
S. 18.

ER ER ER ER

ca - ma ca - ma ca- ma cama
S. 18.

U ER ER ER

pul - po pul - po pul - po pul - po
S. 18.

T ER

la ni - ña
S. 21.

ER ER ER

pa - ja - ri - to
S. 21.

ER

o - so
S. 21.

E A F E

ca-ra-me-lo
S. 23.

E R N

mu-ñe-ca
S. 24.

E R A O

mu-ñe-qui-ta
S. 24.

E E

so-ol
S. 24.

E R N E

so-le-ci-to
S. 24.

S T

ca-ma
S. 26.

E R E R

ca-mi-se-ta
S. 26.

E R

sa-al
S. 26.

E R N E

cal-ce-ti-nes
S. 26.

E E R R R F R N E

La ni-ña

S. 26.

co-me

ca-

ra-me-los

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
 ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
 "ARAGON"

Nombre del niño: _____

Domicilio: _____

Fecha: _____, Edad: ____ años, ____ meses.

CEDULA SOCIOECONOMICA.

325

NOMBRE	EDAD Y SEXO	EDC. CIVIL							ESCOLARIDAD							OCUPACION									
		Soltero	Casado	Divorc.	U. libre	Viudo	Analfab.	Alfabeto	Primar.	Secund.	Prepa.	Técnica	Profes.	Obrero	Comerc.	Em. part.	Em. Fed.	Chofer	Oficio	Jubilado	Profesio.	Desempl.	Hogar	Estudian.	
					</																				

TENENCIA	CARACT. DE VIVIENDA				SERVICIOS				TIPO DE VIVIENDA										
	No. de cuartos				Agua			Luz		Lava-dero		Pa-tio	DE VIVIENDA						
	Cocina	Baño	Estancia	Recama.	Inter.	Exter.	Pública	Pipas	Otros	Si	No	Int. Dom.	Ext. Dom.	Si	No	Cond.	Despro.	Vacind.	C. sola
Propia																			
Pago a plazos																			
Renta																			
Cuida																			
Presta.																			
Otros																			

S A L U D		
ALIMENTACION		ATENCION MEDICA
VECES POR SEMANA	FOR DIA	
CARNE		REMEDIOS CASEROS
LECHE		CURANDERO
VERDURA		FARMACEUTICO
FRUJOL		MEDIC. CONOCIDA
SOPA DE PASTA		MEDICO PARTICULAR
PESCADO		I. M. S. S.
FRUTA		I. S. S. T. E.
PAN		S. S. A.
TORTILLA		OTROS
AGUA		
REFRESCOS		
HUEVO		
UNA VEZ		
DOS VECES		
TRES VECES		

BIBLIOGRAFIA

- ARBUCH Linder, Miguel. Metodología de las Ciencias Sociales. U.N.A.M., E.N.E.P. "Acatlán", 3a. edición, México, 1983. 398 pp.
- ARROYO, Margarita y Robles, Martha. Programa de Educación Preescolar. Libro 1. "Planificación general del programa". Cuadernos SEP, México, 1981. 120 pp.
- BARBOSA Heldt, Antonio. Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos. Ed. -- Pax México. México, 1978. 288 pp.
- BOURDIEU, Pierre; Chamboredón, J.C.; Passerón, J.C. El oficio del sociólogo. Siglo XXI editores, 6a. ed. México, 1983. 372 pp.
- BRASLAVSKY, Berta P. de. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Ed. Kapeluz. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Argentina, 1984. 288 pp.
- BRAUNSTEIN, Néstor; Pasternac, Marcelo; Benedito, Gloria y Saal, Frida. Psicología: Ideología y Ciencia. Siglo XXI editores. 7a. ed. México, 1981. 424 pp.
- CANESCHI, Gigliola y Lerner de Zunino, Delia. "La propuesta didáctica, resultados y perspectivas". s/d. número. 13 pp.
- CAMPBELL, Donald y Stanley, Julián. Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social. Aorrortu Editores. Argentina, 1979. 161 pp.
- CAZARES, Laura. Técnicas actuales de investigación documental. Ed. Trillas. México, 1980. 182 pp.
- DEHANT, André y Gille, Arthur. El niño aprende a leer. Ed. Kapeluz, Biblioteca de Cultura Pedagógica. Argentina, 1979. 109 pp.
- DIATNE, René; Ferreiro, Emilia; García Reincso, E.; Lebourci, Serge; Volvonich, Juan Carlos. Problemas en la interpretación en psicoanálisis de niños. Ed. Gedisa, Colección Psicoteca Mayor. España, 1981. 165 pp.

FERREIRO, Emilia. "Efectos de la privación familiar y social en Educación Primaria". s/d. mimeo. 5 pp.

FERREIRO, Emilia. "Génesis del conocimiento de la representación lingüística en el niño". Trabajo presentado en el Símpoio Internacional sobre lenguaje infantil. México, noviembre de 1976. mimeo. 21 pp.

FERREIRO, Emilia. "La psicogénesis de la lengua escrita y su relación con la evaluación psicopedagógica". s/d. mimeo. 6 pp.

FERREIRO, Emilia. "¿Se debe o no enseñar a leer y escribir dentro del Jardín de Niños? -un problema mal planteado-". Resumen de la ponencia presentada como invitada a las Segundas Jornadas Nacionales de Psicología. Caracas, Venezuela. Mayo de 1983. mimeo. 6 pp.

FERREIRO, Emilia y Gómez Palacio, Margarita. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. 5 fascículos. SEP, DGEI. México, 1982. 724 pp.

FERREIRO, Emilia y Gómez Palacio, Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI editores, 3a. ed. México, 1984, 354 pp.

FERREIRO, Emilia; Gómez Palacio, Margarita; Guajardo, Eliseo; Rodríguez, Beatriz; Vega, Adriana; Cantú, Rosa Laura. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. SEP, OEA, DGLI. México, 1979. 298 pp.

FERREIRO, Emilia y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI editores, 3a. ed. México, 1982. 368 pp.

FILHO, Laureano. Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura. Ed. Kapeluz, Biblioteca de Psicología Contemporánea. 6a. ed. Argentina, 1960. 240 pp.

GÓMEZ PALACIO, Margarita; Guajardo, Eliseo; Cárdenas, Margarita; Maldonado, Homacio. Prueba Monterrey (para grupos intermedios). DGEI, México, 1983. 69 pp.

- GOODE, William. Métodos de investigación social. Ed. Trillas. México, 1985. 472 pp.
- HERNANDEZ, Susana; León Brandi, Lucía; Martínez Fraga, Jorge. Lecciones sobre metodología de las ciencias sociales. UNAM, CISE, México, 1985. 315 pp.
- KAUFMAN, Ana Ma. "El conocimiento del niño sobre el sistema de escritura". s/d mimo. 25 pp.
- KOSIK, Karel. Diálectica de lo concreto. Ed. Grijalbo, 9a. ed. México, 1983. 369 pp.
- LIMOERIO, Miriam. La construcción de conocimientos. Ed. Era. México, 1977. 139 pp.
- NIETO, Margarita. El niño disléxico, "Guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura". Ed. Prensa Mexicana, 2a. ed. México, 1986.
- PADUA, Jorge. Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. Fondo de Cultura Económica. México, 1982. 360 pp.
- PAIN, Sara. Programación analítica para la iniciación escolar. Ediciones Nueva Visión. 2a. ed. Argentina, 1985. 354 pp.
- PIAGET, Jean. Problemas de psicología genética. Ed. Ariel. México, 1981. 198 pp.
- PIAGET, Jean. Tendencias de la investigación en las ciencias sociales. Ed. Alianza. España, 1973. 633 pp.
- PIAGET, Jean e Inhelder, Barbel. Psicología del niño. Ediciones Morata, 12a. ed. España, 1984. 174 pp.
- RIOS Silva, Rosa Ma.; Bernal Nava, Elizabeth; Santana Campos, Deyanira. Programa de Educación Preescolar. Libro 2. "Planificación por unidades". Cuadernos - SEP, México, 1981. 141 pp.

RIOS Silva, Rosa Ma.; Andrade González A., Eloisa C.; Sánchez Fragoso, Teresa; Robles Bález, Martha; Azpeitia Conde, Marcela; Bernal Nava, Elizabeth. Programa de Educación Preescolar. Libro 3 "Apoyos metodológicos". Cuadernos -- SEP, México, 1981. 144 pp.

SEP La educación especial en México. Cuadernos SEP # 8. México, 1981. 68 pp.