

371.684
B 862



Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires

SICaDIS

SERVICIO DE INNOVACIONES CURRICULARES A DISTANCIA

**La lectoescritura inicial
en una escuela
para la democracia**

MODULO 4

371.684

B862

BIBLIOTECA	
Fecha	8/8/86
Nombre	Arg
Intervino	vj

INV	005410
SIG	371.684
LIB	B862

INTENDENTE MUNICIPAL

Doctor JULIO CESAR SAGUIER

SECRETARIO DE EDUCACION

Doctor JUAN FRANCISCO CORREA

SUBSECRETARIA DE EDUCACION

Licenciada MARIA CRISTINA VESCO DE CARRANZA

AÑO 1985

00825

CENTRO
DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA
Paraguay 1857 - 141. P. 3 - Buenos Aires - Rep. Argentina

DIRECTORA GENERAL DE PLANEAMIENTO-EDUCACION

Profesora GRACIELA MARIA CARBONE

ESPECIALISTA DE CONTENIDO

Doctora BERTA BRASLAVSKY

DISEÑO Y PRODUCCION DE MÓDULOS

Licenciada SILVIA FERNANDEZ de GACIO

Comenzamos el módulo dedicado a

Experiencias de lenguaje y
escritura en el niño.

MODULO 4

CONTENIDO

Experiencias de lenguaje y escritura en el niño

Unidad 1

- notas

Cómo aparecen las primeras manifestaciones del lenguaje hablado

Actividades finales

Síntesis

Clave de corrección de las actividades finales.

Unidad 2

¿Cómo aparece y evoluciona el lenguaje escrito?

Actividades finales

Síntesis

Clave de corrección de las actividades finales

Unidad 3

Construcción del lenguaje escrito

Actividades finales

Síntesis

Clave de corrección de las actividades de aprendizaje

Clave de corrección de las actividades finales

Síntesis final

Evaluación final

Clave de corrección de la evaluación final

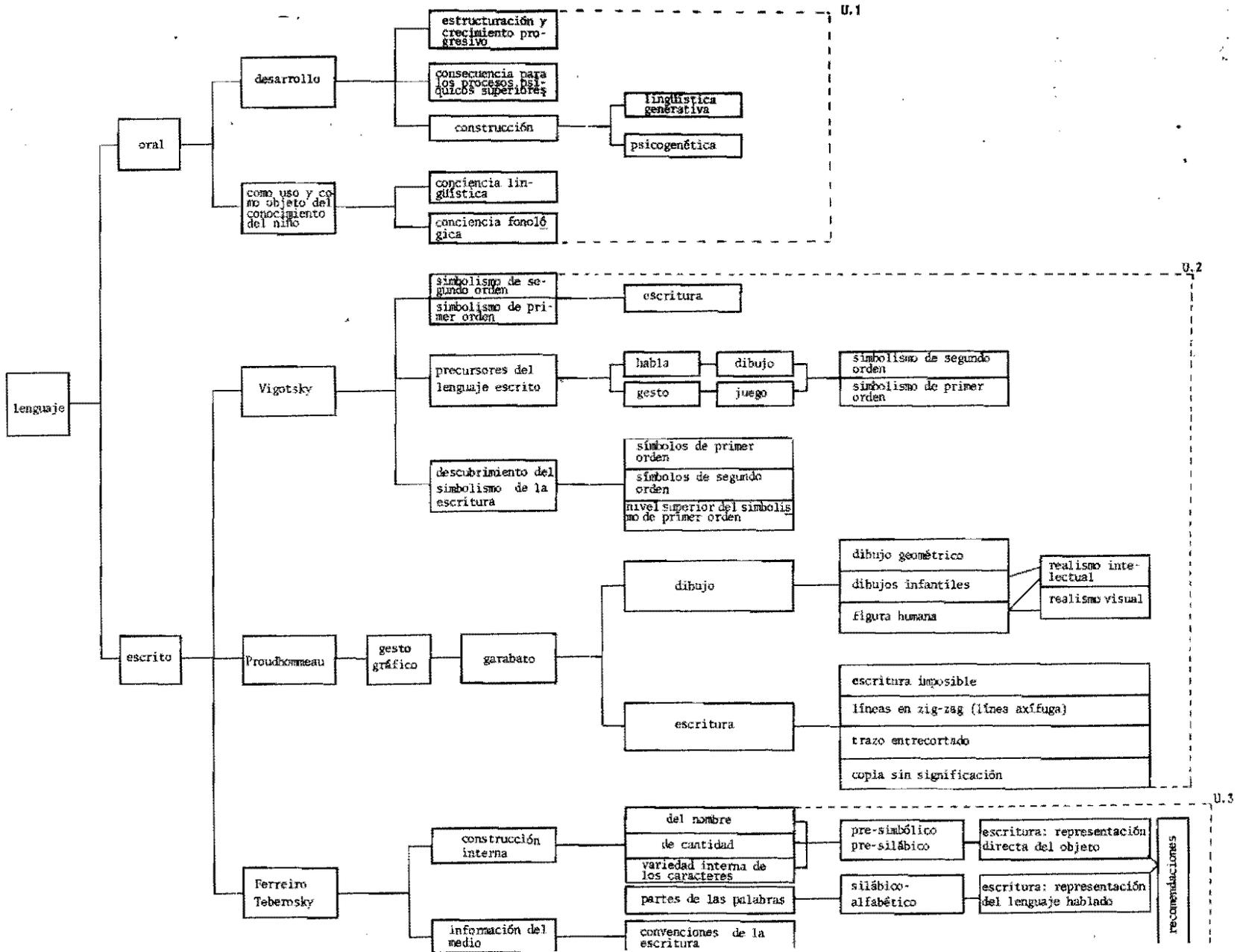
Anexo

Lectura complementaria

Lectura N° 1 - Prólogo de Didáctica de la libre expresión -

Luis Iglesias

Trabajo grupal



U.1

U.2

U.3

Iniciamos nuestro trabajo preguntándonos:

¿COMO APARECEN LAS PRIMERAS MANIFESTACIONES
DEL LENGUAJE HABLADO?

Al solucionar el interrogante usted podrá:

- . reconocer la aparición y evolución del lenguaje como forma de interacción social en la primera edad.
- . advertir la importancia que tiene la aparición del habla en el desarrollo psíquico del niño.
- . reconocer la creatividad del niño en la aparición de su lenguaje.
- . analizar cómo conoce el niño su propio lenguaje.

Existen muchos criterios para describir la aparición y la evolución del lenguaje en la primera edad. Nosotros consideraremos las grandes etapas de esa evolución siguiendo el concepto más amplio de lenguaje que adoptamos en el Módulo 2. Dijimos entonces que

es un hecho de interacción entre personas, por medio de la palabra, en un contexto social.

Según Henri Wallon, las primeras manifestaciones en el niño aparecen como

un sistema de comprensión mutua por gestos, actitudes o mímica cuya base es netamente afectiva.

Este sistema de comunicación gestual, aunque nunca desaparece totalmente, es relativamente breve en estado puro, ya que a los 8 ó 9 meses comienza a pronunciar palabras, y alrededor de los 12 meses empieza la etapa verbal con su progresivo enriquecimiento léxico y de estructuración sintáctica que culmina, aunque no se completa, aproximadamente a los tres años. Entonces el niño usa habitualmente la primera persona, el yo, para reconocerse sí mismo como diferente de su entorno. En ese momento comienza a desapare-

cer su confusión con el medio y surgen los síntomas de una primera crisis de la personalidad.

Las primeras formas de comunicación verbal, alrededor de los 2 años tienen gran importancia para superar la dependencia biológica que caracteriza la etapa intrauterina y los primeros meses de su vida.

Entre los 3 y los 6 y 7 años, la estructuración y el enriquecimiento progresivo del lenguaje verbal le permitirán diversificar sus relaciones con el medio hasta llegar al uso pleno del lenguaje socializado y la participación consciente con sus pares cuando ingresa a la escuela.

En ese momento tiene ya un lenguaje gramaticalmente evolucionado, aunque después siguen apareciendo "estructuras tardías" como ha sido estudiado en los últimos años en algunos países de América Latina.

No debemos desdenar los casos en que las primeras estructuras se han realizado en la lengua materna, que pueden diferir de la lengua estándar, ya sea por tratarse de otra lengua, o de un dialecto, o de formas dialectales diferentes.

Ud. recordará que este tema lo tratamos en el Módulo 2, al desarrollar los conceptos sobre sociolingüística.

Habrà que preguntarse:

¿QUE IMPORTANCIA TIENE LA APARICION DEL HABLA EN EL DESARROLLO PSIQUICO DEL NIÑO?

Su lenguaje antes de los 7 años ha sido considerado "egocéntrico" porque el niño suele hablar solo o en un monólogo dual, o estalla en explosiones verbales cuando encuentra algún obstáculo.

Sin embargo se comprueba que, con mayor frecuencia, lo usa para comunicarse con los demás. En ese proceso, adquiere nuevas funciones psíquicas.

Para comprender la importancia que tiene el lenguaje en el desarrollo de dichas funciones conviene citar algunas experiencias.

Gelb y Goldstein observaron el comportamiento de monos recién nacidos comparándolos con el de los niños en sus primeros meses de vida.

Mientras al comienzo pudieron observar reacciones y conductas comparables, poco después de la adquisición de las primeras palabras y cuando se iniciaron en la etapa verbal, los niños desarrollaron, velozmente, funciones psíquicas y mentales que los separan definitivamente de las similitudes

antes observadas.

A este respecto Gelb relata numerosas experiencias, entre las cuales mencionamos las siguientes:

ante objetos de varios materiales (felpa, seda y otros) de colores y formas variadas se le pide al niño que encuentre "otro igual" al oso de felpa, por ejemplo. El niño elige un guante o un muñeco de felpa y no un oso de otro material o de un color un poco diferente.

Es decir, el niño se ha orientado por cualquier aspecto de la percepción, en este caso del tacto y del color.

Pero cuando se le pide que encuentre otro "oso", es decir, usando la palabra, elegirá un oso, ya sea de madera o de otro color. Lo mismo ocurre si se le propone encontrar una cuchara, un perro, etc.

En este caso la palabra ha permitido realizar una discriminación neta y una percepción constante, conservando la identidad del objeto a pesar de las variedades de su apariencia.

Hechos similares se han comprobado con niños de tres años cuya designación de las figuras geométricas aumenta las diferenciaciones correctas.

Por ejemplo, si se le dice "reúne los triángulos", le resulta más fácil que si se le dice "reúne los que se parecen entre sí".

Existen investigaciones más complejas que no presentaremos. Pero pensemos en lo que significa el uso de las primeras palabras en el niño.

Por ejemplo: "silla" puede significar muchos objetos de diferentes materiales, forma, tamaño, posición y color.

Su sola enunciación y empleo, implican diversas funciones psíquicas que comprenden abstracciones y generalizaciones.

|| La influencia del lenguaje se ha demostrado también en procesos de atención, memoria y otros.

Ahora, cuando estamos analizando la importancia que tiene el lenguaje oral en la aparición de los procesos psíquicos, recuerde Ud. que en el Módulo 1, unidad 2, se presentaron pruebas que demuestran la influencia de la lectura sobre la actividad mental, al comprobarse experimentalmente diferen

Las entre el pensamiento analítico de los analfabetos y de los medianamente letrados.

Por otra parte, H. Wallon y otros autores han demostrado que la socialización progresiva del niño favorece el desarrollo de su lenguaje y que éste, a su vez, facilita la sociabilidad.

Antes de pasar al próximo cuestionamiento le presentamos un cuadro con las características principales del lenguaje que hemos considerado aproximadamente en cada etapa.

Le dejamos espacio para que Ud. lo complete si lo considera necesario.

Etapa	Características del lenguaje
2 a 8 meses	Lenguaje gestual en cooperación con la madre.
8 a 9 meses	Comienza a pronunciar palabras.
12 a 30 meses	Etapa verbal. Enriquecimiento léxico. Estructuración sintáctica.
3 años	Uso del yo. Diferenciación del entorno. Crisis de la personalidad.
4 a 7 años	Acción recíproca entre el desarrollo del lenguaje y la sociabilidad. Uso del lenguaje socializado en un nivel superior.

Pasemos al próximo cuestionamiento.

¿COMO SE ORIGINA EL LENGUAJE?

Como se ha visto (en el Módulo 2, unidad 2), las teorías de la psicolingüística que se ocupan de la producción del lenguaje coinciden con las psicogenéticas en que:

la aparición y desarrollo del lenguaje tiene lugar de manera activa y creadora.

El niño pequeño no aprende a hablar por imitación, ni porque deliberadamente se le enseñen reglas gramaticales.

El mismo, descubre las significaciones, corrige su fonología, construye su sintaxis.

¿Ha oído usted que algún niño diga "los nenas"?
En cambio, sí conjugará los verbos irregulares como si fueran regulares.

En la primera etapa verbal es común oírle decir:
- yo andé
- está rompido.

Son típicos casos de supuestos errores que en el niño no lo son porque corresponden a los propios descubrimientos que él mismo hace sobre la regularidad del lenguaje.

Gracias a su propia experiencia con su medio lingüístico y con la ayuda de la educación llegará algunos años después a conjugar acertadamente los verbos irregulares.

Para explicar la actividad constructiva del niño en la producción de su lenguaje se han elaborado diversas teorías que se explicaron en el Módulo 2, unidad 2 cuando se trató el tema de la psicolingüística.

Recordemos que
La gramática generativa

considera que el niño nace con una competencia lingüística gracias a sus conocimientos innatos de ciertos principios universales que rigen todas las lenguas.

La gramática generativa distingue la competencia lingüística de la actuación lingüística.

La competencia lingüística sería:

cierta capacidad innata y universal que tiene el niño para construir cualquier lengua y su gramática, tomando como materiales el lenguaje de su medio.

La actuación lingüística sería:

el uso de la lengua que el niño ha construido.

En ella, se manifiesta a la vez la idiosincrasia de la lengua nativa que ha tomado como material para su construcción y las reglas universales que maneja, gracias a su competencia lingüística.

Como ya se ha visto en el Módulo 2, las diversas teorías psicogenéticas difieren en algunos aspectos, y están de acuerdo en otros con esta interpretación.

Las diferencias fundamentales se refieren al origen del lenguaje, ya que no aceptan el innatismo. Desde el campo de la lingüística, más recientemente Halliday también comprueba experimentalmente que el lenguaje aparece para satisfacer las necesidades primarias del niño y así discute con quienes explican la aparición del lenguaje "gracias al misterioso innatismo".

Algunas de las corrientes psicogenéticas explican la creación del lenguaje por la capacidad creciente que tiene el niño de analizar y sintetizar el material lingüístico de su medio, gracias a las características del sistema nervioso en el ser humano, propias del alto nivel de su evolución biológica.

Para comprender mejor cómo se produce la aparición del lenguaje, nos parece útil comparar la construcción del lenguaje del niño con la creación del lenguaje en el hombre primitivo.

En el Módulo 1, unidad 1, hicimos referencia a esta creación, que progresó lentamente en un medio privado de lenguaje articulado a lo largo de un tiempo indefinible.

Recorrió un largo camino desde la emisión de los primeros grupos fónicos que expresaban concatenaciones de representaciones y complejos de sentimientos, hasta que llegó al lenguaje articulado, cuando su cerebro y su actividad analítico-sintética alcanzó un alto nivel en su evolución biológica, social e histórica.

Actualmente, es distinto.

El niño crece en un medio lingüístico altamente desarrollado.

En condiciones normales, cada sonido que emite, cada gesto, atrae a los adultos para satisfacer sus necesidades.

Esas necesidades se vinculan así, a expresiones orales que a la vez se refieren a objetos y acciones con sus cualidades y modalidades.

Por eso Halliday insiste en que:

|| el niño adquiere su lenguaje oral en cooperación con la madre y los adultos que lo rodean.

No es, pues, una creación emergente ni absolutamente espontánea sino que es una construcción que se realiza con los materiales lingüísticos del medio y con la participación de las personas que lo rodean.

Un interrogante que ha despertado el interés de diversos investigadores es el siguiente:

¿CONOCE EL NIÑO SU PROPIO LENGUAJE?

¿COMO LO CONOCE?

Algunos autores consideran que mientras el niño construye su habla, adquiere el conocimiento gramatical de su lengua, en sus componentes:

- fonológicos,
- sintácticos,
- semánticos.

Este conocimiento ha sido denominado "linguistic awareness", que podría traducirse como conciencia lingüística.

La conciencia lingüística sólo es un conocimiento intuitivo y práctico ya que el niño no puede formular definiciones y reglas.

Es conocida la "teoría del cristal" según la cual al comienzo se mira a través del mismo, pero, cuando el cristal se hace opaco, surge la toma de conciencia sobre la existencia del cristal.

Del mismo modo, al comienzo el niño se comunica con el mundo a través de su lenguaje pero después lo hace objeto de su conocimiento. Así, se ha observado que el niño confronta su propia pronunciación y su propia construcción con la pronunciación y las construcciones de quienes lo rodean. Con esa experiencia perfecciona y acrecienta su propio habla.

Numerosas investigaciones tratan de descubrir de qué modo el niño toma conciencia de la fonología, la sintaxis y la significación de su lenguaje.

Pasamos a informarle sobre algunas experiencias que se ocupan de la toma de conciencia fonológica mediante la cual adquieren el conocimiento práctico del lenguaje que hablan en su relación con el lenguaje que oyen.

Nos referimos a las investigaciones de Liberman y otros (1). Ellos han realizado experiencias sobre el análisis léxico, es decir, sobre la segmentación de palabras en el continuum del lenguaje hablado.

En la investigación que ahora presentamos se ocupan de la segmentación en unidades no significativas, es decir:

- en sílabas y
- en fonemas.

Liberman considera que al recibir un mensaje, más que el conocimiento de la estructura fónica,

|| se necesita el conocimiento de las unidades de la significación, que se manifiesta en la sintaxis.

Pero algunos consideran que para leer,

|| se hace necesario el conocimiento de las unidades fónicas.

Estas divergencias serán más discutidas cuando en el Módulo 6 se analicen los diferentes métodos.

(1) Isabelle y Liberman, Donald Shauknveilwe, F. William Fischer and Bonni Carter. Journal of Experimental Child Psychology 18, 201, 212 (1974) The University of Connecticut.

Los mencionados autores parten de hipótesis según las cuales

la segmentación en fonemas es mucho más difícil para el niño pequeño, que la segmentación en sílabas.

Las primeras inferencias sobre esta dificultad mayor derivaban de observaciones acerca del reconocimiento de consonantes iniciales y finales así como de rimas que se realizan comúnmente en el entrenamiento de pre-requisitos, sobre todo en el nivel pre-escolar.

Para elaborar sus pruebas, tomaron en cuenta investigaciones realizadas antes sobre la percepción acústica. Demuestran que:

las señales acústicas no se corresponden directamente a nivel fonémico.

En términos vulgares, esto se explica del siguiente modo:

Cuando se pronuncia una unidad silábica, por ejemplo "pan"

la unidad acústica (que se oye) es la misma que la fonética (que se pronuncia).

Pero si se quiere separar "pan" en unidades fónicas

el sonido de cada consonante "p" y "n" se alarga para arrastrar media vocal y su análisis daría por resultado algo así como "puane".

Son los sonidos adventicios que servían a los detractores de métodos fónicos para decir que maestros y niños producían graznidos y mugidos.

La señal acústica de las consonantes se hallan sumergidas en el complejo de la "cinta sonora" del habla y son difíciles de identificar.

Esto se produce automáticamente para los oyentes de un lenguaje. En los niños muy pequeños, es muy difícil comprobar cómo extraen cada sonido del contexto para transformarlo en un fonema.

Para obtener evidencias de la segmentación, es pues erróneo adoptar un criterio acústico, y, por eso, en la investigación que comentamos, se apela a otro criterio, basado en movimientos y acciones musculares.

Se elaboró un "tapping game", es decir, un juego que consistía en repetir con un golpe las palabras o sonidos silábicos o un sonido fonémico producido por el operador.

Se trabajó con 135 sujetos de clase media de una escuela pública de los suburbios de Manchester y Andover.

La muestra incluía:

- . 45 niños de una guardería (con una media de 4 años, 11 meses)
- . 49 del Kindergarden (media de 5 años, 10 meses)
- . 40 de primer grado (media de 6 años, 11 meses).

Se exceptuaron niños con problemas de audición y lenguaje, distractiles y otras dificultades objetivas.

Se organizaron para cada caso dos grupos experimentales,

- uno al cual se le requería segmentación silábica. Es decir, sin repetir oralmente la sílaba debían dar un golpe cada vez que la escucharan (grupo S)
- otro al que se le requería segmentación fonética debían dar el golpe cada vez que escucharan un fonema (grupo F).

Observemos en el siguiente cuadro el porcentaje de niños que lograron realizar las pruebas, después de haber comprendido lo que se le pedía.

	Grupo F	Grupo S
	segmentación de fonemas	segmentación de sílabas
nursery	-----	46%
Kinder	17%	48%
1er. grado	70%	90%

Al discutir los resultados los autores observan que:

- el análisis de las emisiones en fonemas es significativamente más difícil para los niños pequeños y,
- el análisis en sílabas aparece evolutivamente más temprano.

También que:

- los más pequeños tienen mayores dificultades para la comprensión de la prueba,

Y aunque la segmentación en sílabas fue más fácil, no quiere decir que su estructura sea para él completamente clara.

Entre el Kinder y el primer grado se observa un largo paso:

- tanto para el análisis de los fonemas (del 17% al 70%)
- como para el análisis de las sílabas (del 48% al 90%).

Los autores consideran que es difícil juzgar en qué medida este crecimiento representa un cambio en el nivel maduracional o refleja los efectos de la instrucción para leer y escribir que reciben en primer grado.

De todos modos, obviamente se comprueba que

un grado de evolución intelectual es necesario para que se realice el análisis de palabras en sílabas y en fonemas.

Ud. podrá advertir claramente que en estas investigaciones sólo se averiguan los niveles de segmentación de la palabra hablada y que no se establece ninguna relación con el lenguaje escrito.

Solamente se escucha y se produce un movimiento para cada segmento. No se escribe.

Esta ejercitación prepara para resolver un primer problema de la relación entre el habla y la escritura, pero no se realiza en la investigación simultánea con la escritura.

Otras experiencias fueron realizadas por varios autores para comparar los resultados que obtienen en la lecto-escritura los niños que aprenden a leer en lenguas tales como:

- el japonés (silábico que no requiere segmentación alfabética)
- el chino (ideográfica que no requiere segmentación silábica)
- el inglés y otras alfabéticas.

En estos casos se comprueba que en algunas lenguas la segmentación silábica o fonética no tiene relación con el aprendizaje de la lectura.

También se tiene en cuenta que, inversamente, existen niños que no tienen dificultades para la segmentación oral, ni tampoco para reconocer las diferencias entre letras y sílabas escritas, pero que sin embargo no pueden aprender a leer por otros motivos.

Algunos interpretan que:

|| no son capaces de usar la información adquirida para establecer la relación entre el lenguaje hablado y escrito.

Otros consideran que:

|| no han tenido experiencias sobre el valor de comunicación de la lengua hablada y/o escrita, o sobre los propósitos de la lectura.

Desde ya, Liberman y sus colaboradores reconocen que

es posible que el análisis del lenguaje requiera instrucción, así sea de manera elemental.

Y agregan finalmente:

"Debiéramos pensar como Elkonin que es posible y deseable desarrollar esta habilidad por métodos de entrenamiento adecuados".

En el próximo módulo se hará referencia a estas ejercitaciones propuestas por Elkonin.

Actividades finales

Como es nuestra costumbre, al realizar las actividades finales de cada unidad, Ud. comprobará si logró los objetivos propuestos.

Al realizar estos ejercicios Ud. verificará si logró:

- . Reconocer la aparición y evolución del lenguaje como forma de interacción social en la primera edad.
- . Advertir la importancia que tiene la aparición del habla en el desarrollo psíquico del niño.
- . Reconocer la creatividad del niño en la aparición de su lenguaje.
- . Analizar cómo conoce el niño su propio lenguaje.

1. Una con flechas las opciones que se correspondan.

a) competencia lingüística

1. Construcción del lenguaje con los materiales del medio.

2. Capacidad innata para construir la lengua.

b) actuación lingüística

3. Captación natural de los universales de la lengua.

4. Uso del lenguaje y la gramática del entorno social.

5. Habilidad para hablar.

2. Complete el cuadro sobre la evolución del lenguaje.

edad	características
8 a 9 meses	
12 a 30 meses	
3 años	
	uso del lenguaje para la participación social

3. Señale las conclusiones a las que llegó Liberman en sus investigaciones sobre la segmentación de fonemas en el aprendizaje de la lectura.

.....

.....

.....

.....

COMO SINTESIS:

- . Partimos de una definición.

Lenguaje es un hecho de interacción entre.
.

- . Las primeras manifestaciones de lenguaje en el niño.

Según Wallon sería como un sistema
.

- . Con esa base desarrollamos algunas características del lenguaje desde el nacimiento hasta los 6 o 7 años.

.
.
.
.

- . Así concluimos que la aparición y desarrollo del lenguaje tiene lugar de manera y

- . Para explicar el origen, según la gramática generativa diferenciamos: competencia lingüística.

y
actuación lingüística

- . Desarrollamos también los aportes de investigaciones que se oponen al concepto de desarrollo totalmente espontáneo del lenguaje.

Como cierre abordamos el tema de la toma de conciencia lingüística que realiza el niño y presentamos una investigación sobre la toma de conciencia silábica y fonética.

Liberman y colaboradores concluyen que:

.
.
.
.

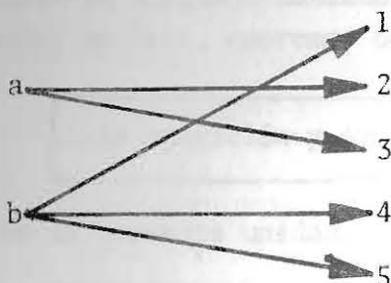
A modo de conclusión podemos decir que en esta unidad:

- . hemos analizado la evolución del lenguaje del niño en relación con el desarrollo de su personalidad, de su socialidad y sus implicaciones con los procesos cognitivos y,
- . conocimos en particular una investigación sobre el análisis que el niño hace de su propia lengua.

Estos antecedentes nos facilitarán la comprensión de algunas normas didácticas que se proponen en el Módulo 5 y también nos abren paso para una mejor comprensión de los métodos de enseñanza inicial de la lectura.

Clave de corrección de las actividades finales

1.



2.

edad	características
	lenguaje gestual balbuceo - palabras sueltas
	etapa verbal - enriquecimiento del vocabu lario - estructuración sintáctica
	estructuración del lenguaje - crisis de personalidad
4 a 7 años	

3. Las emisiones en fonemas es más difícil para los niños pequeños.
El análisis silábico aparece evolutivamente más temprano.
Es difícil juzgar en qué medida interviene la instrucción.
Se necesita un grado de evolución intelectual para que se realice el
análisis de palabras, sílabas y fonemas.

Así como en la unidad anterior desarrollamos los conceptos fundamentales sobre el lenguaje hablado y su incidencia en la evolución psicológica del niño, en ésta, queremos dedicarnos a:

la aparición y evolución del lenguaje escrito.

En la presente unidad, Ud. podrá

- . analizar la interpretación de Vigotsky sobre la aparición y evolución del lenguaje.
- . analizar una teoría sobre el origen neurofisiológico del gesto gráfico y su evolución.

Para lograrlo comenzaremos el desarrollo de esta unidad con un cuestionamiento que nos parece muy sugerente.

¿QUE SE ENTIENDE POR PREHISTORIA
DEL LENGUAJE ESCRITO?

En la recolección de ensayos de Vigotsky (1) que aparecen en su libro El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, hay un capítulo sobre "la prehistoria del lenguaje escrito".

Dicho autor afirma que:

"Se ha enseñado a los pequeños a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito".

"Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la lectura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal".

Y agrega más tarde, que:

(1) Vigotsky, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores
Ed. Crítica Grijalbo. Barcelona, 1974.

"este entusiasmo unilateral por los mecanismos de la escritura ha creado dificultades en la práctica de la enseñanza y también en el planteo teórico del problema".

Las preocupaciones fundamentales de Vigotsky pueden resumirse en:

- . la necesidad de investigar cuándo y cómo el niño le atribuye una función simbólica al "complejo sistema de signos de la escritura"
- . cuál es la necesidad y qué es lo que conduce a los pequeños a escribir.

Considera que el acceso al lenguaje escrito no se realiza de un modo mecánico y externo, sino que más bien,

es la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas y complejas funciones de la conducta del niño.

diciendo que

"únicamente si se comprende toda la historia de la evolución de los signos en el pequeño y el lugar que en ella ocupa la escritura, puede uno acceder a una solución correcta de la psicología de la escritura".

L.S. Vigotsky reconoce las enormes dificultades que plantea la investigación y afirma que

"una visión ingenua del desarrollo, como un proceso puramente evolutivo que no acarrea más que una acumulación gradual de pequeños cambios y una lenta conversión de una forma en otra, puede ocultar la verdadera naturaleza de estos procesos" (1).

Considera que el desarrollo por saltos, que no sigue una línea recta, sino que está llena de discontinuidades, conocido por las ciencias en general, resulta nuevo para la psicología infantil.

Para comprender lo que este autor quiso decir al hablar de la "Prehistoria de la lengua escrita" hay que comprender su concepción de la escritura como:

"un simbolismo de segundo orden", al principio, para convertirse "poco a poco" en un "simbolismo de primer orden" como forma superior del lenguaje escrito (2).

(1) Vigotsky: op. cit. pág. 161

(2) Vigotsky: op. cit. pág. 160

Usted debe estar preguntándose:

¿QUE ES EL SIMBOLISMO DE LA ESCRITURA?

Empecemos por definir el simbolismo de primer orden y el simbolismo de segundo orden.

El simbolismo de primer orden es un sistema de símbolos que representa directamente el significado de las cosas o de relaciones entre las cosas.

El simbolismo de segundo orden representa indirectamente las cosas o las relaciones entre las cosas, con la mediación de un vínculo intermedio.

Veámoslo gráficamente:

Entidades reales	simbolismo de primer orden o directo	simbolismo de segundo orden o indirecto
cosas o relaciones	representación directa	representación indirecta

Le explicamos:

El lenguaje hablado es la representación directa de las cosas: es un simbolismo de primer orden, o simbolismo directo.

El lenguaje escrito, en el sistema alfabético, es una representación del lenguaje hablado. Es decir que entre el lenguaje escrito y las cosas aparece como intermediario el lenguaje hablado. Por eso es un símbolo de segundo orden.

Veámoslo en el siguiente gráfico:

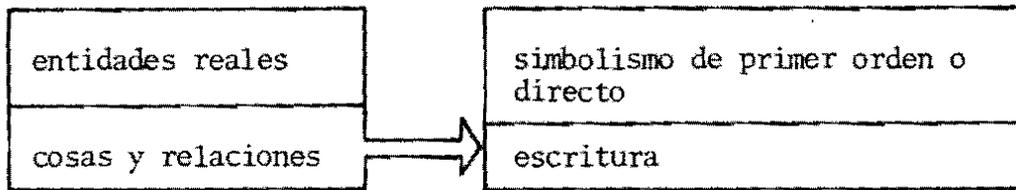
Entidades reales	simbolismo de primer orden o directo	simbolismo de segundo orden o indirecto
cosas o relaciones	lenguaje hablado	lenguaje escrito

Se advierte claramente que:

el lenguaje hablado es un eslabón intermedio entre las cosas y el lenguaje escrito.

Pero este eslabón desaparece gradualmente y entonces la escritura pasa a transformarse en un sistema de signos que simboliza directamente las cosas y las relaciones que existen entre ellas.

Así se llega a un proceso psicológico superior que puede ilustrarse del modo siguiente:



Las experiencias de Vigotsky consisten en averiguar cómo aparece en la primera infancia el simbolismo de la escritura, que al comienzo es simbolismo de segundo orden y después se transforma en simbolismo de primer orden.

Para eso comienza por preguntarse:

¿CUALES SON LOS PRECURSORES DEL LENGUAJE ESCRITO?

Analiza el gesto "como primera representación del significado" y se remonta al

- simbolismo del dibujo y al
- simbolismo del juego.

Entre sus ejemplos, cita al niño quien, cuando se le pide que dibuje la acción de saltar, su mano empieza dibujando saltos en el aire y lo que traza en la hoja es considerado por él mismo como la acción de saltar.

En este caso, el gesto cumple la función de intermediario entre la acción de saltar y el dibujo.

Más tarde se refiere a los estudios de K. Bühler según quien, en un principio, el niño dibuja de memoria y sin mirar al original y contradice la percepción real del objeto. Son los dibujos que Bühler denomina "en rayos x" porque la persona vestida incluye "piernas, estómago, una cartera en el bolsillo e incluso dinero en la cartera..." Como su lenguaje ya está evolucionado, más que dibujar con similitud exacta, está interesado en designar y denominar los objetos, que en representarlos. Cuando el niño dibuja las imágenes que guarda en su memoria, cuenta una historia como lo haría hablando.

Así, interpreta que

el dibujo no es más que un lenguaje gráfico que surge a partir del lenguaje verbal.

Resumiendo, el dibujo aparece en un caso como representación del gesto y en otro, como representación del lenguaje. En ambos casos, inicialmente es un simbolismo de segundo orden.

Veámoslo:

entidades reales	simbolismo de primer orden o directo	simbolismo de segundo orden o indirecto
cosas y relaciones	gesto lenguaje hablado	dibujo

Vigotsky dice que "únicamente más tarde, la representación gráfica empieza a designar independientemente ciertos objetos". Es decir, que el dibujo pasa, recién entonces, a ser un símbolo de primer orden o directo. Según este autor, el momento crítico de la evolución del gesto gráfico se produce cuando el niño descubre que las marcas describen o significan algo.

Es el momento en que el niño descubre que su propio dibujo significa alguna cosa.

Ilustra este descubrimiento cuando, después de dibujar un espiral el niño dice "¡humo!", "¡humo!".

De este modo,

el dibujo es inicialmente un simbolismo de segundo orden que después se transforma en simbolismo de primer orden o directo.

Nos preguntamos ahora

¿COMO EVOLUCIONA EL SIMBOLISMO EN EL JUEGO?

Vigotsky analiza también el papel del gesto en los juegos infantiles como clave de la función simbólica. Su papel se advierte más claramente en los juegos con cosas improvisadas que no son los juguetes convencionales. Así,

"un palo se convierte en un caballo porque puede colocarse entre las piernas y emplearse el gesto que indica que, en este caso, representa a un caballo".

Por eso,

el juego puede interpretarse como un sistema complejo de lenguaje a través de gestos que les dan significado a los elementos con que el niño juega.

Experimentalmente Vigotsky comprueba que con objetos cualesquiera, -un libro abierto que representa una casa, llaves que representan niños, un cuchillo encarnando al médico, un tintero simbolizando un carruaje, etc- se construye una narración sencilla mediante gestos figurativos que involucran a tales objetos y la mayoría de los niños de tres años son capaces de leer la narración simbólica.

Por ejemplo, con esos objetos se puede organizar la siguiente narración:

un médico llega a una casa montado en un carruaje, llama a la puerta, la niñera le abre, aquel examina a los niños, escribe una receta y se va.

Ud. podrá advertir que, en este caso

la percepción del objeto no juega ningún papel para la comprensión simbólica.

Aísla rasgos del objeto y le atribuye un papel determinado de tal modo que la estructura habitual de las cosas se modifica gracias al nuevo significado que adquirieron.

"Así el viejo significado se hizo independiente y apareció como medio para posibilitar la aparición de otro nuevo".

Cuando el cuchillo se cae el niño llega a decir "el doctor se ha caído". La función significativa del objeto "doctor" que ya no es la misma del objeto como tal (cuchillo) es independiente del gesto.

En el juego, el simbolismo de segundo orden se ha transformado en simbolismo de primer orden.

Se puede advertir que, tanto el dibujo como el juego aparecen inicialmente como símbolos de segundo orden y después se transforman en símbolos de primer orden.

Por eso,

El dibujo y el juego son precursores inmediatos del lenguaje escrito.

En conclusión:

la prehistoria de la escritura, en tanto que es inicialmente un simbolismo de segundo orden que se transforma en simbolismo de primer orden, está señalada por la evolución del significado a través del gesto, del dibujo y del juego.

Y nos preguntamos:

En esa evolución, dentro del marco general de la investigación de Vigotsky,

¿CUAL ES EL MOMENTO EN QUE EL NIÑO DESCUBRE
LOS SIMBOLOS DE LA ESCRITURA?

Luria tuvo a su cargo la tarea de sorprender el momento en que el niño descubre los símbolos de la escritura.

Su investigación se inició con la siguiente experiencia:

ante niños pequeños que no sabían escribir se formulaba un número de frases superiores a su capacidad de reproducirlas de memoria. Se les pidió que en un papel apuntaran de algún modo lo que oyeran y, como aligaban que no sabían escribir, el experimentador le dio algunas indicaciones y observó en qué momento dejaban de ser simples garabatos para convertirse en símbolos destinados a recordar lo que habían escuchado.

La mayoría trazaba líneas o garabatos indiferenciados pero cuando trataban de reproducir las frases o palabras parecía que estaban leyendo.

Por ejemplo:

dibujaban algunas marcas en distintos sitios de la hoja y asociaban la frase con cada marca. Una marca en una esquina era una vaca, mientras que otra más arriba simbolizaba un deshollinador.

Así se convertían en signos indicativos primitivos para los propósitos de la memoria.

Este estadio mnemotécnico aparece como primer paso de la escritura.

Luego los niños transforman gradualmente los trazos indiferenciados y los sustituyen por pequeñas imágenes y dibujos para llegar a los símbolos. Además de sorprender el descubrimiento, se observa que las formas introducidas en las notaciones rompen la naturaleza carente de significado de los trazos.

Se comprueba que los signos aparecen como símbolos de primer orden que designan directamente objetos o acciones. Pero el niño:

debe alcanzar un simbolismo de segundo orden, que abarca la creación de los símbolos escritos para los símbolos hablados de la palabra.

Para ello, el niño tiene que realizar el descubrimiento básico, que no sólo puede dibujar objetos, sino que puede hacer gestos gráficos que expresen palabras.

"Gracias a este descubrimiento la humanidad alcanzó el brillante método de la escritura, mediante palabras y letras: esto mismo es lo que conduce a los niños a escribir". (1)

El niño llegará finalmente a las formas superiores del lenguaje escrito que consiste en pasar del simbolismo de segundo orden al simbolismo de primer orden, en un proceso de inversión que lo convierte en "simbolismo directo" que se percibe del mismo modo que el lenguaje hablado.

En síntesis, Luria observa experimentalmente que el niño primero realiza la escritura como simbolismo de primer orden representando objetos. Después debe descubrir el simbolismo de 2do. orden que representa el habla.

Luego, gracias a la experiencia, la escritura se transforma en simbolismo directo, sin necesidad del intermediario de la palabra hablada.

Se podría inferir una propuesta metodológica con las siguientes secuencias:

lectura inicial:	símbolos escritos como representación del lenguaje hablado
lectura cultivada:	símbolos escritos como representación directa del significado

Reiterando podemos decir que:

"La comprensión del lenguaje escrito se realiza, en primer lugar, a través del lenguaje hablado, pero paulatinamente, este camino se va abreviando hasta que el lenguaje hablado acaba por desaparecer como símbolo intermedio".

Vigotsky fue el primero en ocuparse de la "prehistoria del lenguaje

(1) Vigotsky: op. cit. pág. 173

je escrito", poniendo el acento en el desarrollo interno de la escritura como necesidad. Pero lejos de negar la metodología de la enseñanza de la lectura y la escritura, Vigotsky realiza algunas propuestas pedagógicas, que formularemos con las propias palabras del autor:

- . anticipar la enseñanza del lenguaje escrito, ya que "sería natural transferir la enseñanza (de la escritura) a la edad preescolar".
- . "La lectura y la escritura deben ser algo que el niño necesita, han de ser "importantes para la vida".
- . Es necesario "que la escritura se enseñe de modo natural" deberá "cultivarse" más que "imponerse".
- . Por este camino "el niño se acerca a la escritura como una etapa natural en su desarrollo, no como un entrenamiento desde afuera". "Para ello es necesario que las letras se conviertan en elementos corrientes de la vida de los niños igual que el lenguaje".
- . "Los métodos naturales de enseñanza de la lectura y escritura comprenden operaciones adecuadas en el entorno del niño" (en el Módulo 6 se dará la explicación sobre los métodos "naturales" que se basan esencialmente en la actividad y el lenguaje propio del niño).

Y dice finalmente:

"los educadores deberían organizar todas estas acciones y el complejo proceso de transición de un simbolismo a otro, siguiendo ese proceso a través de sus momentos más críticos".

Analice Ud. estas propuestas a la luz de sus propias experiencias.

PASAMOS AHORA AL ANALISIS DE OTRA INVESTIGACION.

Otro investigador, Prudhommeau, se plantea:

¿QUE PAPEL JUEGA LA MOTRICIDAD Y LA PERCEPCIÓN EN LA ESCRITURA?

Dada la importancia que se le da en los primeros grados de la escuela primaria, a estos aspectos, creemos oportuno mencionar nuevamente los trabajos de este investigador que fueron difundidos en nuestro país, así como su prueba, la hoja Prudhommeau.

Ud. luego sacará sus propias conclusiones sobre el momento que se le deberá asignar a la ejercitación de estos aspectos.

Los trabajos de este autor se basan en el cotejo de todas las formas gráficas en evolución:

- el dibujo de líneas y formas geométricas
- la escritura
- la figura humana.

Así como otras manifestaciones del dibujo infantil, tales como:

- la casa
- el árbol
- un barco
- algunos animales.

Entre otras contribuciones merecen mencionarse:

- . su descubrimiento del momento en que aparece el gesto gráfico y el análisis de su evolución
- . su rectificación de las pautas en la evolución del dibujo

Su documentación se basa en registros fotográficos y fílmicos.

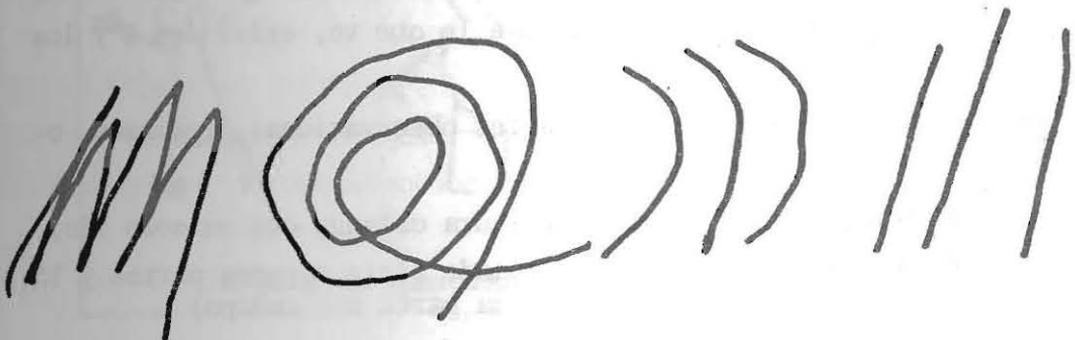
Mediante la lentificación y la repetición pudo descubrir que el niño realiza el primer grafismo voluntario poco después de haber dado el primer paso, momento que corresponde a cierta madurez neurológica de los miembros superiores.

La conquista del espacio, gracias a la marcha, le permite también el uso más libre de los objetos.

El trazo aparece, pues, mucho más precozmente de lo que se cree.

En ese momento no tiene ninguna significación, sólo le produce al niño placer funcional. Produce aglomeraciones como un simple desencadenamiento motriz sobre la pared o el papel.

Pero no tarda en manifestarse como una actividad creadora a través de movimientos centrípetos que dan lugar al garabato en espiral. Paulatinamente, a partir del mismo el niño realiza trazos separados.



A partir del garabato, que por eso el autor lo llama garabato creador, surgen a la vez el dibujo y la escritura con tiempos y significaciones distintas, pero con un paralelismo que merece ser estudiado (1). El dibujo se desarrolla de acuerdo a normas que parecen ser universales mientras que la escritura sería más sensible a las influencias del medio social y cultural.

Este autor considera que existen dos etapas de evolución del dibujo:

- . la del realismo intelectual, y
- . la del realismo visual.

En la primera, el niño haría una representación tipo, que siempre hace del mismo objeto y responde a una realidad existente en el espíritu. Representación mental que responde a un modelo interno.

Esto ocurriría con el dibujo memoria y también con el dibujo copia.

Recuerde que, cuando hablamos de los dibujos en "rayos X", K. Bühler lo interpretaba como descarga de la memoria que el niño tiene de las cosas, y que Vigotsky tomó como prueba de que el niño se desprende de la percepción para expresar sus abstracciones.

Prudhommeau, por su parte, dice que el niño no dibuja según el modelo que tiene ante sí, sino que:

dibuja el objeto tal como sabe que es,
tal como lo concibe y no como lo ve.

Pero lo que más le interesa es advertir el tránsito del realismo intelectual al realismo visual, en el que participan acciones de autoaprobación que a su vez puede ser, esta última, con corrección o sin corrección.

Para Luquet, el tránsito se produce cuando el niño es capaz de dibujar el perfil con un solo ojo, ateniéndose a lo que ve, entre los 8 y los 9 años.

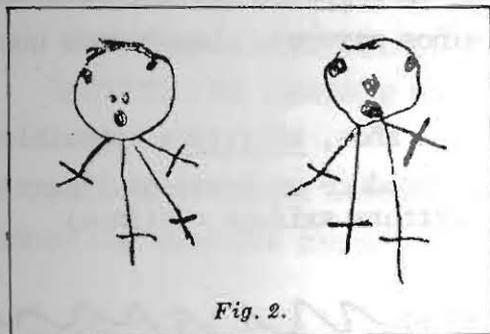
Prudhommeau, después de sus abundantes observaciones, reconoce otras etapas:

- . el monigote en intención (figura oblonga con un solo ojo)
- . el monigote en gestación (cuando aísla algunas partes y le pone nombre a un miembro o una parte del cuerpo)

(1) Luquet, G.H. Le dessin de l'enfant, Paris, 1927.

el monigote cabezón (figura con cabeza y los miembros, más coherente con el ser humano, que se produce a los 3 años, aproximadamente).

Luego este monigote se va ampliando con un espacio para el cuerpo, detalles de la cabeza y la cara, de los brazos, el vestido, etc., pero siempre de frente y estático. (1)



Para Prudhommeau, la señal de que el chico es sensible al modelo externo es el dibujo en movimiento.

En determinado momento aparece un objeto en la mano del monigote de pie que es un bastón cuando el brazo está hacia abajo y que es un paraguas cuando está hacia arriba. Así comienza a estudiar el dinamismo en el dibujo (sobre todo en el movimiento de los brazos) como aparición del realismo visual (dibuja lo que ve) que se produce a los 6 años y en muchos casos a los cinco, es decir, dos o tres años antes que en las interpretaciones de la aparición del perfil que hizo Luquet.

Se ha interpretado que al determinar las pautas de la evolución del dibujo por el movimiento, se reconoce la importancia de la relación dinámica del niño con su medio.



(1) H. Prudhommeau. Le dessin de l'enfant. P.U.F. Paris, 1946.

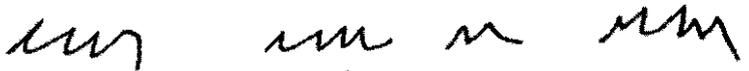
Con respecto a la escritura, Prudhommeau afirma que el niño comienza a producir los primeros trazos con intención de escribir si en su entorno no existen personas que escriben.

Según sus observaciones comienza a escribir y dice que escribe aproximadamente a los 3 años, con movimientos que pretenden imitar a lo que ve hacer en el adulto o en niños mayores. Las pautas que sigue son aproximadamente las siguientes:

- . antes de los 3 años, escritura imposible
- . a los 3 años produce un trazo en líneas continuadas o en zig-zag (escritura axífuga continua)



- . a los 4 años produce el mismo trazo entrecortado (como reproduciendo palabras) y dibuja algunas letras en el contexto



- . a los 5 años aparecen más letras en la línea axífuga entrecortada



- . a los 6 años copia discriminando casi todas las letras, aunque no siempre conoce la significación del texto.



El autor dice que la progresión se realiza desde un trazo que es solo,

- . imitación del trazo del adulto.
- Y a los 6 años ya puede adquirir su valor como:
- . traducción del pensamiento.

Podrá advertir que esa progresión,

- se origina en la unidad de significación mayor (la frase),
- sigue en la unidad de significación menor (la letra).

¿SE PUEDE SUPONER QUE DE ALGUN MODO EL NIÑO
ESTA RECONOCIENDO RELACIONES ENTRE EL LENGUAJE
ESCRITO Y EL LENGUAJE HABLADO?

Recuerde Ud. que según algunas investigaciones citadas por Liberman el niño reconoce primero las unidades con significación mayor en el lenguaje oral.

Quizás este interrogante podría plantear una hipótesis de trabajo para la investigación.

La autora ha realizado millares de observaciones sobre la producción de la escritura y de la Hoja Prudhommeau (1). Refiriéndose a la escritura considera que la evolución observada por Prudhommeau se corrobora cuando en las edades señaladas, entre los 3 y los 6 años se le pide a un niño que copie una frase manuscrita.

Pero interpreta que:

la progresión se produce a partir de la percepción sincrética (total y confusa) de la frase y su capacidad visomotora de reproducirla a los 3 años.

Prudhommeau toma el concepto de sincretismo de la concepción de Wallon.

Experimentalmente este investigador comprobó que "sincretismo" en el niño pequeño no significa una percepción totalizadora, sino confusión entre el todo y las partes. Y que a partir de los 3 años progresivamente desaparece esa confusión y el niño es capaz de realizar el análisis de un hecho que observa como totalidad.

La desaparición progresiva del sincretismo, y sus posibilidades de reconocer y reproducir las palabras en la línea discontinua del texto y después las letras en la palabra del modelo escrito, se deben al progreso de su percepción y de su mayor ajuste con la motricidad manual.

Se ignora que su escritura sea un hecho conceptual, aunque implica un grado de conocimiento de su propósito.

(1) Braslavsky B. P. de - "La Hoja Prudhommeau" en Los Test de Bela Szekely, Ed. Kapelusz.

Pero es una actividad perceptual y motriz capaz de facilitar la producción de la escritura que alcanza un importante desarrollo entre los 5 y los 6 años, a veces antes.

Es probable también que gracias a sus experiencias el niño pueda diferenciar el dibujo de la escritura y que su actividad simbólica con ambas series de la producción gráfica-en especial de la escritura-sea parte importante de sus anticipaciones para la lectura comprensiva.

Estas investigaciones permiten comprobar que al iniciarse el niño en la lecto-escritura, a los 5 o 6 años, ya no son necesarias las ejercitaciones que supuestamente le facilitan resolver los problemas mecánicos de la escritura porque se han superado en la experiencia del proceso evolutivo del grafismo.

Actividades finales

Como Ud. recordará la resolución de estas actividades le servirán para comprobar si logró:

- . analizar la interpretación de Vigotsky sobre la aparición y evolución del lenguaje
- . analizar una teoría sobre el origen neurofisiológico del gesto gráfico y su evolución.

1. Coloque una cruz (X) en la/s opción/es correcta/s.

Vigotsky considera que el acceso a la escritura

- a) se realiza de una manera mecánica y externa
- b) es la culminación de un largo proceso de desarrollo
- c) es el resultado del desarrollo de determinadas y complejas funciones de la conducta.

2. La evolución de la escritura se da desde un simbolismo de segundo orden a un simbolismo de primer orden.

Explique la afirmación:

3. ¿A que llama Bulher dibujo en rayos X?

.....
.....
.....
.....

4. Según Proudhommeau ¿Cuándo aparece el primer gesto gráfico?

.....
.....
.....
.....

COMO SINTESIS:

En esta unidad hemos presentado sintéticamente las conclusiones de los estudios realizados por dos investigadores sobre el lenguaje escrito.

Le presentamos en la página siguiente un cuadro comparativo entre las dos líneas estudiadas.

Si lo cree necesario Ud. podrá completarlo.

* Para tal fin le dejamos espacio en blanco.

Investigación	Vigotsky	Prudhommeau
* temática	prehistoria del lenguaje	desarrollo del gesto gráfico
* aspectos estudiados	simbolismo de la escritura aspectos que intervienen	evolución del gesto gráfico relación con la escritura
* conclusiones	el dibujo y el juego son al comienzo, simbolismos indirectos que luego se transforman en símbolos directos. La comprensión de la escritura se realiza en la iniciación a través del lenguaje hablado. Es necesario que la escritura se enseñe con métodos naturales. Debe cultivarse, no imponerse.	Existen dos etapas en la evolución del dibujo: realismo intelectual y realismo visual. El niño comienza a producir los primeros trazos con intención de escribir si el medio lo estimula. El garabato es el precursor del dibujo y de la escritura.

Clave de corrección de las actividades finales

1. a
- b
- c

2. En un principio la escritura es un simbolismo de segundo orden porque el lenguaje hablado actúa como vínculo intermedio (simbolismo de primer orden). Pero ese eslabón desaparece gradualmente y la escritura se convierte en un simbolismo de primer orden.
3. El dibujo transparente. Como en un principio el niño dibuja de memoria, a través de la vestimenta pueden verse las piernas, los objetos que se encuentran en el bolsillo, etc..
4. Después de haber dado el primer paso. Según Proudhommeau ese momento corresponde a cierta madurez neurológica de sus miembros superiores. El trazo no tiene ninguna significación, sólo le produce placer.

UNIDAD 3

En esta unidad continuaremos con las investigaciones sobre la iniciación de la escritura.

Al finalizarla Ud. habrá

analizado una interpretación sobre la construcción del lenguaje escrito en el marco general de la teoría de Piaget.

Presentaremos las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky utilizando el marco conceptual de la teoría psicogenética de Piaget para interpretar el proceso constructivo de la escritura en el niño, internándose así en campos que no habían sido explorados por el maestro.

Sus primeros estudios fueron realizados entre los años 1974 y 1976 mediante dos investigaciones:

la primera consistió en un seguimiento longitudinal de un año con una muestra de 30 niños de clase "baja".

Obtuvieron algunos indicios acerca de que el aprendizaje del niño puede ir por vías insospechadas por el docente y que

cuando el niño llega a la escuela, aunque sea de clase baja posee ya toda una serie de concepciones sobre la escritura cuya génesis hay que buscar en edades más tempranas.

- . La segunda investigación consistió en un estudio transversal con grupos de niños de 4, 5 y 6 años que comprendían 108 sujetos de seis escuelas de clase media y baja.

Los niños de 6 años asistían a escuelas oficiales ubicadas en diferentes barrios:

- . clase baja : cinturón industrial
- . clase media : zona residencial

Como ya dijimos, toman como punto de partida los enfoques piagetianos y dentro de ese marco aceptan que

"el conocimiento se construye a partir del sujeto cognoscente y del objeto a conocer, donde el objeto sirve de ocasión para que el conocimiento se desarrolle". (1)

Las mencionadas investigaciones les permitieron elaborar varias hipótesis acerca de la producción escrita de los niños como construcción

(1) Ferreiro, E. y Teberosky, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI. México. 1979. pág. 45.

originales, del mismo modo que Piaget y sus colaboradores demostraron que ocurre para otros objetos y símbolos.

La escritura debe darse como una "construcción interna"
- aparentemente con independencia del medio social - que
se produce en una secuencia ordenada psicogenéticamente.

Aunque estas secuencias aparecen con mayor frecuencia entre los 4 y 5 años, ellas no están necesariamente enmarcadas en esas edades.

A partir de las distinciones que el niño es capaz de hacer entre:

. dibujo y escritura.

Y paralelamente entre:

imagen y texto.

Formulan sus primeras hipótesis, publicadas en 1979.

Se refieren, en primer lugar, a las hipótesis del nombre que se acepta como concepción infantil y consiste en:

el reconocimiento precoz del objeto cultural y simbólico de la escritura en tanto es una manera particular de representar objetos reales.

Vamos a ejemplificarlo:

se presenta una imagen acompañada de la escritura "una pelota". El niño, ante la imagen dice "una pelota", pero al leer el texto dice "pelota".

Al producir la escritura opera del mismo modo.

A continuación aparece la hipótesis de cantidad por medio de la cual en determinado momento el niño descubre que:

hace falta una cantidad mínima de grafías
para permitir un acto de lectura,

Según el niño, con pocas letras no se puede leer y la cantidad mínima se ubica alrededor de las tres grafías.

Consideran que el carácter endógeno, es decir interno, de esta prueba queda demostrado porque:

ningún adulto puede habérsela enseñado y porque en cualquier texto escrito aparecen notaciones de una o dos letras (no, la, o, en, si, etc.).

Vinculada a la hipótesis de cantidad aparece la de la variedad interna de caracteres. Los caracteres (letras convencionales o inventadas):

deben variar y no repetirse para aceptar que representan cosas distintas.

Paralelamente a la aparición de esas hipótesis se producen diferenciaciones que permiten distinguir entre leer, mirar y contar (narrar hasta aprender que se "cuenta" sobre la imagen y se lee sobre el texto).

Por fin aparecerían las hipótesis relativas a las partes que se pueden diferenciar en la palabra escrita.

El primer corte que el niño puede realizar en la palabra es la sílaba, porque corresponde a cada emisión en el lenguaje hablado, aun cuando no reconozca cada una de las palabras.

Así aparece la hipótesis silábica que es una construcción tan original como la hipótesis de cantidad.

Es decir:

el niño reconoce la sílaba en el continuum del lenguaje.

La importancia de esta hipótesis, consistirá en que:

|| el niño comenzaría a comprender con ella
|| la relación entre la escritura y el lenguaje.

Desde este momento

"la escritura está directamente ligada al lenguaje en tanto pauta sonora con propiedades específicas diferentes del objeto referido".

(1)

El niño en su escritura producirá una marca para cada sílaba. Puede también emplear signos distintos de las letras del alfabeto, o letras que no tienen valores estables para el niño o letras convencionales.

Los autores consideran que en este momento de la evolución conceptual del niño, éste entrará en un doble conflicto:

- . con la hipótesis de cantidad
- . con los modelos de escritura propuestos por el medio, especialmente con la escritura de su propio nombre.

Gracias a ese conflicto, que da lugar a observaciones y experiencias para encontrar el equilibrio intelectual que lo dejan satisfecho, comprenderá que debe producir una división de la sílaba en unidades menores.

En efecto, la cantidad de grafías es a menudo menor:

(1) Op. cit. pág. 341.

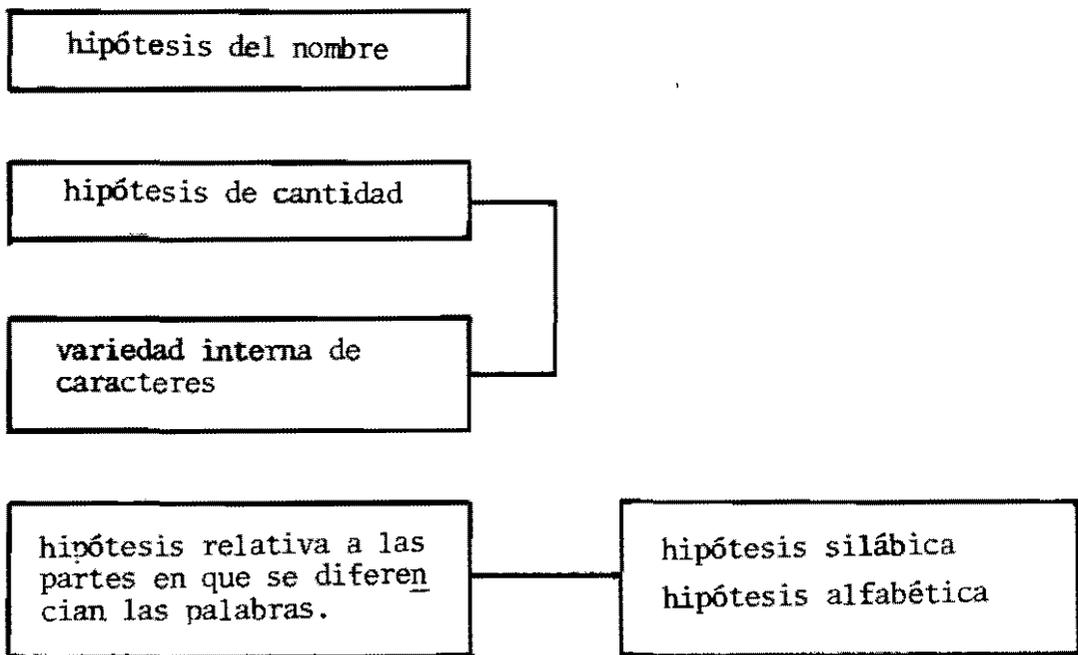
- . que la cantidad mínima exigida y
- . que los modelos de escritura alfabética propuestas por el medio.

El niño, en ocasiones repetirá dos veces la misma sílaba, agregará dos grafías para una sola o agregará otra. Ensayará varias estrategias hasta llegar a la hipótesis alfabética.

El período alfabético se consolida cuando comprende que a cada uno de los caracteres de la escritura le corresponden valores menores, que son la última unidad de análisis del sistema sonoro del lenguaje hablado.

Sin embargo, puede aparecer un período de transición, muy inestable, expresado en una hipótesis silábico-alfabética.

Como síntesis le presentamos un cuadro de las hipótesis investigadas.



Las autoras mencionadas y sus colaboradores, en países de diversas lenguas investigaron en las situaciones experimentales por ellas creadas utilizando el "método clínico" y la "exploración crítica" que comprenden preguntas de explicación, de comprobación y de control, de acuerdo con la escuela de Piaget. De este modo, elaboraron un esquema de patrones evolutivos que según ellas comprenden modos de organización conceptual de sistemas de escritura, en el siguiente orden:

- . pre-simbólico
- . pre-silábico
- . silábico
- . silábico-alfabético
- . alfabético.

Desarrollaremos brevemente cada uno de ellos.

En el período pre-simbólico

los niños no comprenden que los textos se remiten a una significación, si bien diferencian letras y números de otros tipos de marcas gráficas.

El pre-silábico se define

cuando reconocen que los textos tienen significación, relacionando primero la escritura con el nombre de objetos y no con los aspectos sonoros de la palabra.

Al escribir el nombre, el niño usa grafías inventadas o simplemente trazos, a veces letras convencionales sin que representen un valor constante para determinado sonido.

En el silábico,

puede cortar la emisión sonora en sílabas y le asigna una grafía a cada sílaba.

Esta grafía puede ser inventada, o bien con omisiones.

Por ejemplo:

- cuando utilizan la vocal a-o para pato
- o las consonantes p-p para papá.

En esta etapa, ya la escritura representa directamente al lenguaje.

El silábico-alfabético,

se caracteriza porque utiliza algunas letras para representar sílabas y otras para representar fonemas.

Es el período de conflicto con hipótesis anteriores y con la escritura que encuentra en el medio.

En el alfabético.

Su propia producción y los conflictos que le crean le hacen comprender que la correspondencia no es siempre posible y entonces, gradualmente, apela al corte en el interior de la sílaba, llegando a las unidades sonoras del habla.

Así comienza a construir las escrituras sobre bases alfabéticas

"y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de las palabras que va a escribir".

Estos son los patrones evolutivos, investigados por las ya citadas autoras.

A esta altura del análisis, Ud. puede comprender el papel que juegan las informaciones del medio en la construcción de la escritura.

En una información publicada en 1981 (1) sobre nuevas investigaciones acerca de las hipótesis sobre cantidad y variedad interna de los caracteres corroboraron, según las autoras, que las mismas son:

construcciones internas originales del niño y no "pálidas copias de las informaciones adultas".

Afirman que son conceptualizaciones y no meras percepciones.

. Que no pueden atribuirse a una influencia directa del medio, aunque necesite que esté presente el medio externo.

Es decir, que en su medio

|| debe estar presente la escritura en su existencia material
|| ya que sin ella no podrían reflexionar sobre la misma.

(1) Ferreiro, E. y Teberosky, A.

La comprensión del sistema de escritura. Construcciones originales del niño e información específica de los adultos.

"Lectura y Vida". Bs.As. Año 2, n° 1.

Le explicamos:

Esto quiere decir que si bien la escritura es una construcción interna original del niño, ella sólo puede producirse si el niño tiene oportunidad de ver el sistema escrito.

Al mismo tiempo, reconocen que hay conocimientos específicos sobre la lengua escrita que sólo pueden ser adquiridos a través de otros informantes, ya sean adultos o niños mayores lectores.

Por ejemplo:

- el nombre de cada letra,
- las convenciones sobre la dirección (izquierda o derecha),
- que existen otros signos,
- el uso de mayúsculas,
- etc.

Se trata,

|| del aprendizaje de convenciones que no afectan
|| a la estructura del sistema.

Demuestran con varios ejemplos que en estos aprendizajes es donde hay mayor variabilidad individual y mayores diferencias según la procedencia.

Estas diferencias

- * disminuyen: cuando está en juego el razonamiento del niño
- * aumentan : cuando necesita contar con información socialmente transmitida por acciones interindividuales
- * y podrán actuar mejor: cuando los adultos les den mayores posibilidades de actuar como lector y como escritor.

En una publicación posterior (1), Emilia Ferreiro informó que "trató de saber si los niños que comienzan la escuela primaria con tipos de conceptualización pre-alfabética seguirán en la escuela primaria con la misma progresión que siguen otros niños antes de entrar a la escuela..." Es decir, que si llegan a la escuela en el nivel pre-simbólico, desarrollarán todas las etapas conceptuales mientras siguen la escuela, "a pesar de que los métodos y procedimientos intentan conducirlos directamente al sistema alfabético de la escritura".

Sobre una muestra de 886 niños se observó la secuencia de los patrones evolutivos a partir de "las representaciones escritas que indican un vínculo preciso con la pauta sonora".

Para que Ud. lo comprenda con mayor claridad nos pareció conveniente sintetizar sus resultados en dos aspectos fundamentales;

1. sobre el nivel en que se hallan los niños al ingresar a la escuela, en la situación concreta que se analiza. (México).
2. sobre la secuencia de los patrones evolutivos tal como se ha observado.

Como observación objetiva importante se encontró que:

- el 80% de los niños de 6 años, que más necesitan de la escuela (estratos sociales más bajos) no llega al nivel silábico o silábico-alfabético, al ingresar a la escuela.

Conviene destacar que, después de sus análisis, la autora dice que "sería carente de sentido concluir, a partir de estos datos, que solamente los niños de nivel silábico o silábico-alfabético están "maduros" para entrar en primer grado.

(1) Ferreiro E. "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar" en Lectura y Vida, año 4, N° 2. Junio 1983.

Podemos observar que las concepciones sobre la escritura de los niños de nivel social "bajo" que llegan a la escuela, en esta última experiencia, difieren de los niños de los otros niveles sociales.

Con respecto a la evolución de los patrones evolutivos de los niños que no habían llegado al nivel alfabético a los seis años, es decir, al llegar a la escuela, los resultados le permitirán comprobar que:

- . el 33% de la muestra pasó de un nivel a otro sin omitir ningún paso, como lo hacen muchos niños preescolares
- . el 38% pasó al alfabético omitiendo un paso, ya sea:
 - . el silábico-alfabético (transicional) 127 niños
 - . el silábico: 142 niños
- . el 13% que se inicia ya sea en el nivel pre-silábico o silábico no muestra ninguna progresión de un nivel al siguiente.

En la investigación realizada en la M.C.B.A. (1984) se encontraron disparidades en los niveles alcanzados por los niños en la evolución de los patrones evolutivos comparándolos con las investigaciones antes informadas.

Emilia Ferreiro subraya que en las circunstancias actuales solamente la mitad de la población que comienza la escolaridad en niveles pre-silábicos llega al nivel alfabético.

Pero se pregunta:

¿qué podría ocurrir si lográramos cambiar los esquemas conceptuales de los maestros tanto como los de los psicólogos educacionales?

Y reflexiona sobre la importancia de respetar los esfuerzos infantiles por llegar a sus propias construcciones conceptuales sin interfe

rirlos con falsos juicios que conducen a censurar como "errores", como "malas" algunas respuestas que expresan su actividad interior para comprender "la naturaleza del sistema de escritura que la sociedad le ofrece".

Insiste en reflexiones anteriores, sobre la distinción entre:

"procedimientos de enseñanza y procesos de aprendizaje".

Considera que los primeros no son los que determinan los pasos del segundo. Sólo hay que respetar la "escritura real", ya que mientras ella se produce, tiene lugar una actividad cognitiva que trata de reconocer las sutilezas que "preceden a cualquier intento de establecer una correspondencia entre letras y sonidos".

Dice claramente:

"No estoy interesada aquí en la metodología sino en la distinción necesaria entre lo que se enseña y lo que se aprende".

En diversas oportunidades, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky aclararon que:

sus observaciones sobre patrones evolutivos no pueden ni deben considerarse como fundamento para un método de lectura.

Si bien estas autoras presentan recomendaciones que conciernen a la actitud del maestro, no ofrecen ninguna propuesta metodológica.

Más aun, parecería que:

niegan la importancia de cualquier método en beneficio de "la progresión constructiva in tema".

Para la cual el maestro y los adultos deben solamente ofrecer la información requerida por el aprendiz. En efecto, en un ensayo propuesto a la luz de estas ideas, cuando se habla del papel del maestro se hacen recomendaciones tales como tener en cuenta que el niño

- es un sujeto activo,
- necesita tiempo,
- duda,
- aprende de sus errores,
- necesita comprensión, aprobación y estímulo,
- necesita información no sólo del maestro sino también de sus compañeros, con libertad para opinar y confrontar opiniones,
- necesita de una autoridad racional y no arbitraria de los adultos.

el verdadero valor del trabajo radica en el esfuerzo y los resultados y no en la prolijidad y el orden.

1. Analice detenidamente estas recomendaciones y responda:

Según estas investigadoras ¿cuál es el papel del maestro?

Las autoras sólo hablan de planificación de actividades siguiendo el ritmo y la originalidad de la construcción del aprendizaje en el niño y de arreglos del aula.

Pero, a pesar de estas recomendaciones se han puesto en práctica programas para la enseñanza inicial que se atienen a las pautas conceptuales de los sistemas de escritura (1).

Los materiales están constituidos por cartones de colores distintos (fichas numeradas) para cada nivel de los patrones evolutivos cuyo propósito es facilitar actividades, ya sea

- . para hacer análisis silábico de los textos
- . comprender las características del sistema alfabético de escritura
- . y otros similares.

Se dice, que con estos materiales, se busca:

- . promover la confrontación de ideas entre los niños
- . suscitar conflictos cognitivos y otras.

El barco cargado

Ficha núm. 1

Al tener que pensar en palabras que empiezan con la misma sílaba, los niños realizan un análisis de los aspectos fonéticos del lenguaje. Al observar la escritura de esas palabras, se dan cuenta de la relación existente entre sonidos y escritura.



El maestro explica el juego: Se trata de un barco que venía muy cargado. Ustedes tienen que adivinar qué traía. Yo les voy a decir sólo cómo empieza el nombre de la carga. Venía un barco cargado de ma.

Los niños pueden proponer: materiales, maletas, mangos, magos, marranos, mariposas, malos, majaderos, maestros, macetas, etc.

Si alguno propone una palabra que no comience con la sílaba indicada (por ejemplo, calabazas) el maestro pregunta: ¿Cómo empieza calabazas? Vamos a decirla (la silabeamos) ¿Con qué empieza? Algunas veces formula la misma pregunta ante respuestas correctas con el fin de que los niños no tengan la sensación de que solamente se les interroga cuando se equivocan.

(1) Propuestas para el aprendizaje de la lengua escrita.
Dirección General de Educación Especial, SEP México, 1983.

Como finalización de esta presentación, nos parece necesario enumerar algunas recomendaciones que surgen de las exposiciones de las investigaciones realizadas en esta dirección:

- No considerar que los patrones evolutivos dan la señal para la iniciación en la lectura y la escritura o, más concretamente, para que el niño ingrese en el sistema formal. Es decir, no deben emplearse como prueba de la madurez para la lectura.

- Respetar las escrituras espontáneas del niño y facilitarle sus producciones sin interferirlas ni, menos, juzgarlas como erróneas, "buenas" o "malas".

Por nuestra parte agregaríamos dos recomendaciones:

1) que se eviten las denominaciones de niño "pre-silábico", "silábico" o "alfabético", por tres razones:

- a) porque estratifican y cristalizan etapas que se suponen evolutivas,
- b) porque en ningún caso se aconseja rotular a un niño y en éste se justifica aún menos,
- c) porque puede confundir a los no iniciados con terminologías usadas para métodos de lectura muy discutibles.

Debemos tener en cuenta que las autoras, sólo usan la expresión de "nivel pre-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético".

2) Abandonar toda pretensión de elaborar un método de enseñanza según la progresión de los patrones evolutivos. Esto podría interpretarse como la justificación teórica de un método emparentado con los métodos fonéticos, que como se verá en el módulo 6, han sido desechados.

En la tercera unidad del módulo 6 se harán otras consideraciones sobre esta postura.

Actividades finales

1. Según Emilia Ferreiro y Ana Teberosky

a) ¿Cómo se constituye el conocimiento?

.....
.....

b) ¿Cómo se construye la escritura?

.....
.....

2. Una con flecha las hipótesis elaboradas acerca de la producción escrita con los conceptos que se correspondan.

hipótesis

conceptos

a) del nombre

A) descubrimiento del número de grafías necesarias para permitir un acto de lectura

b) de cantidad

B) descubrimiento de que los caracteres no deben repetirse para aceptar que representan cosas diferentes

c) variedad interna de los caracteres

C) reconocimiento del objeto simbólico de la escritura como forma de representar objetos reales.

d) de diferenciación de partes

3. Complete el cuadro:

Patrones evolutivos	características

4. ¿En qué momento el niño comienza a comprender la relación entre escritura y objeto o imagen?

Señale la respuesta correcta con una cruz (x)

a) hipótesis silábica

b) hipótesis del nombre

c) hipótesis de diferenciación de partes

COMO SINTESIS:

Como Ud. pudo observar, en esta unidad hemos analizado los aspectos fundamentales de las interpretaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky sobre la construcción del lenguaje escrito.

Las autoras, basándose en la teoría psicogenética de Jean Piaget y extrayendo material de sus experiencias con niños de edad preescolar y escolar, señalan el papel de las construcciones endógenas en la aparición de la escritura.

Ud. recuerda

¿Cuáles son los aspectos fundamentales de estas interpretaciones?

Parecería interesante que usted recapacitara en sus explicaciones sobre la relación entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito.

Señálelos brevemente.

* Si no recuerda algunos aspectos, vuelva a leer la unidad, especialmente el texto que le resulta de difícil comprensión.

Clave de corrección de actividades de aprendizaje.

Respuesta al ejercicio de la pág. 54.

1. Que el maestro respete las construcciones libres del niño y su actitud ante los errores será la de no rechazarlos porque en muchos casos se tratan de buenos errores.

En resumen:

¿QUE HEMOS ESTUDIADO SOBRE EL LENGUAJE HABLADO
Y ESCRITO?

Considerando la influencia que sobre el proceso cognitivo tiene la experiencia anterior del niño en su lenguaje hablado y escrito en la unidad 1, hemos analizado:

- 1) varias hipótesis sobre la evolución del lenguaje oral y la importancia que tiene la relación que el niño establece entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito;
- 2) algunas hipótesis que relacionan los conocimientos intuitivos que el niño adquiere sobre la fonología, la semántica y la sintaxis mientras inicia el aprendizaje activo de su lengua, con el aprendizaje de la lectura comprensiva;
- 3) investigaciones que demuestran el progreso de la segmentación de la lengua a partir de
 - unidades con significación (oraciones, frases, palabras)
 - unidades sin significación (sílabas, fonemas).

Son investigaciones que no relacionan esta segmentación con el lenguaje escrito.

En la unidad 2 hemos analizado dos teorías:

- 1) La de Vigotsky y su interpretación de la "prehistoria del lenguaje escrito", que analiza como aparece la escritura inicial, simbolismo de segundo orden-, a partir del gesto, los juegos infantiles y el dibujo así como las experiencias que permiten "sorprender" la aparición

de la escritura como representación de objetos primero, y como representación del lenguaje después.

Cabe preguntarse si sus propuestas pedagógicas apuntan hacia los métodos "naturales" que ponen el acento en la comprensión.

2) Las investigaciones de Proudhommeau, que describen la aparición precoz del gesto gráfico como desencadenamiento motriz y analiza su transformación sucesiva en dibujo y escritura según el progreso de la percepción visomotora y de la producción psicomotriz. Se observó su evolución desde el sincretismo inicial, con la reproducción de contextos, seguida por la de palabras hasta las unidades menores de las letras, que se suponen sin significación.

En la 3a. unidad, desarrollamos las investigaciones de E. Ferreiro, que explican la evolución de la escritura como construcciones endógenas originales del niño, que sólo requiere información externa sobre las convenciones de la escritura. Reconoce un proceso simultáneo de segmentación de la palabra y su representación escrita, procurando hallar la explicación teórica de la relación entre la lengua hablada y escrita mediante la codificación de unidades no significativas de la sílaba y el fonema. Aunque no se interesan por los métodos, cabe preguntarse si la interpretación de ese proceso es una justificación psicogenética de alguna modalidad de los métodos fónicos.

Los interrogantes aquí planteados serán mejor comprendidos cuando abordemos el tema de los métodos en el Módulo 5.

Evaluación final.

Como es nuestra costumbre le presentamos una serie de actividades para que Ud. compruebe si logró los objetivos propuestos en este módulo.

Se lo recordamos:

- . reconocer la aparición y evolución del lenguaje en la primera edad
- . advertir las diferencias de interpretaciones sobre esos aspectos
- . analizar la interpretación de Vigotsky sobre la aparición y evolución del lenguaje
- . analizar una teoría sobre el origen neurofisiológico del gesto gráfico y su evolución
- . analizar una interpretación sobre la construcción del lenguaje escrito en el marco general de la teoría de Piaget.

1. ¿Por qué al lenguaje antes de los 5 años se lo considera egocéntrico?

.....
.....

2. Lea esta experiencia y responda a la pregunta que se presenta.

Se le pide a un niño que entre varios materiales de distintos colores, texturas y formas encuentre otro igual al pato de plástico.

El niño busca un pedazo de plástico de forma triangular.

Cuando se le pide que busque otro pato elegirá un pato de madera.

¿Por qué el niño respondió en forma distinta?

- 1)
.....
2)
.....

3. Señale con una cruz la opción correcta.

La siguiente definición se refiere a:

competencia lingüística

actuación lingüística

"el uso de la lengua que el niño construye tomando para ello reglas universales y elementos del medio".

4. Señale con una cruz la opción correcta.

En la estructura del lenguaje se encuentran segmentos significativos y no significativos.

Los segmentos significativos se refieren a:

a) oraciones

b) sílabas

c) fonemas

d) morfemas

5. Según investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky
¿Cuáles serían las aplicaciones pedagógicas?

6. Recuerde la investigación de Liberman, analizada en la unidad 2 sobre segmentación del lenguaje oral en unidades significativas. A continuación le presentamos las conclusiones arribadas.

Coloque verdadero (V) o falso (F) según corresponda.

Se comprobó que:

- a) el análisis en fonemas aparece evolutivamente más temprano
- b) la segmentación en sílabas fue más fácil que la segmentación en fonemas
- c) es difícil juzgar en qué medida el crecimiento representa un cambio en el nivel maduracional o refleja los efectos de la instrucción
- d) el análisis de las emisiones en fonemas es más difícil para los niños pequeños.

7. Según las investigadoras E. Ferreiro y A. Teberosky.

¿Es lícito recomendar un método que siga las pautas evolutivas?

¿Por qué?

.....
.....

Clave de corrección de la evaluación final

1. Porque el niño suele hablar consigo mismo, o en un monólogo dual.
No puede adoptar el rol del interlocutor.

2.

1- En la primera respuesta se orientó por la percepción (tacto - color etc) y así eligió el mismo material.

2- En la segunda respuesta, la palabra, en este caso "pato", le permitió realizar una discriminación conservando la identidad del objeto a pesar de la variedad de su apariencia.

3.

actuación lingüística	X
-----------------------	---

4.

a

d

5. Estas pueden ser algunas:

a) considerar al niño un sujeto activo

b) que aprende de sus errores

c) que necesita comprensión y estímulo

d) que necesita de una autoridad racional y no arbitraria, etc.

6.

a

F

b

V

c

V

d

V

7. Según las autoras no es lícito recomendar un método porque hay que dejar que el proceso interno se desarrolle.

ANEXO

MODULO 4

Estimado docente:

En este anexo, reservado a las lecturas complementarias, le ofrecemos algunas páginas de un texto desbordante de ternura pero también de denuncia.

Cada párrafo llama a la reflexión, moviliza estructuras conceptuales, es un grito esperanzado al reconocimiento de la creatividad del niño.

Nosotros, Ud. también, debemos contestar ese llamado.

¿Cómo?

Le proponemos una idea.

Esta vez no habrá guía de lectura.

Compare la realidad socio-económica y cultural de la población a que se refiere el texto, con la que Ud. atiende diariamente.

¿Están en condiciones de leer y escribir creativamente los niños del primer ciclo?

¿Qué puede hacer Ud. como maestro para favorecer la creatividad del niño?

Como despedida, y para que empiece ya la lectura,

UNA REFLEXION:

¿Qué se puede hacer por esos niños alejados prematuramente de la escuela?

Y UNA SUGERENCIA:

Cuando tenga oportunidad, lea el texto completo.

Prólogo

La Escuela Rural N° 11 de Esteban Echeverría se halla ubicada en pleno campo, dos leguas al Este del pueblo bonaerense Tristán Suárez. Un solo maestro está a cargo de todos los grados, los que han ido incorporándose lentamente al correr de los años y van a cerrar ya el ciclo primario con el sexto y último. De veinte a treinta y tantos niños, que vienen de cuatro vientos, colman la capacidad de la casita blanca; casi todos llegan con sus escolaridades inéditas y se van demasiado pronto, sin conocer otra escuela ni otro maestro, arrastrados por la correntada todopoderosa que les va a exigir con premura el rendimiento utilitario de sus fuerzas nuevas.

En esta antología de dibujos y narraciones libres recogemos la expresión creadora de esos niños que nos llegan con una incalculable riqueza de formas, ritmos e imágenes, y a quienes nosotros hemos alentado fervorosamente desde sus primeros balbuceos y recibido en un clima natural y sereno, cortando de cuajo al mismo tiempo toda posibilidad mistificadora.

En sus cuadernillos diarios nos traen desde hace diez años todo el mundo de la infancia campesina recorrido con ojos puros de asombro y alegría; todo el campo, su verde geografía, el inmenso cielo de llanura, las estrellas, los pájaros; toda la casa, con el perro, los gallos, la risa y los hermanos, el abuelo, los árboles, la noche y el miedo, la lámpara y el sueño; toda la aventura inesperada de los descubrimientos, de lo que se ve y se huele por primera vez con infinito júbilo ¿No fue con este miraje fresco y candoroso de la primera infancia, bien resguardado, con el que Guillermo E. Hudson tendió la urdidura deliciosa de sus recuerdos?

Entre los primitivos, los pueblos cazadores dejaron testimonios de un arte realista más evolucionado (1). Y toda la infancia es edad de auge y cacería en la que el niño corretea con los sentidos en permanente alerta, ávidos de imágenes y movimiento.

Para encarajinarle y alicortarle - usando palabras de Unamuno (2) - para hacerlo dócil a una sociedad que ya no tiene ni el fervor ni la intrepidez de su hora ascensional, la gente adulta se adelanta a organizarle el escenario y la trama con un criterio descolorido y ramplón de hombres que ya no saben ver ni oír como vieron y oyeron "allá lejos y hace tiempo". Pero el niño no se deja atrapar fácilmente; el programa y el maestro pueden señalarle tema, texto, página y párrafo: él prefiere ir saltando de aquí para allá como un grillo, movido por su vehemente curiosidad de asomarse cuanto antes a lo desconocido. Entonces nos lo dice impaciente: ¡Hay tantas cosas para ver! Eso ya lo vi ...

Y en su defensa acude Bernard Shaw con uno de sus famosos prólogos, diciendo para atemperar el presumible desconcierto académico: "La simple contemplación de las cosas y el maravillarse ante ellas es una parte importante de la educación del niño..." (3).

En esa hora en la que tiene los sentidos tensos, arde en imágenes que le pertenecen como su propia sangre, y lo importante es avivar, recoger y gustar las suyas, no atosigarlo trasvasándole las nuestras. ¿Qué pedagogía sin rubor prefiere ignorar o rechazar tanta frescura recién descubierta, para imponer al niño atribulado de vaciedad retórica los eternos temas-cepos, la hojarasca literaria, la fábula samaniega, cuando él mismo ya se da un temario de insospechados filones, crea su literatura de historias que se inventa y cuenta con inefable gracia, y vive sus fábulas con milagrosa naturalidad?

(1) G. Rouma. El lenguaje gráfico del niño. Buenos Aires, El Ateneo, 1947, pág. 418.

(2) Unamuno. Vida de don Quijote y Sancho. Espasa Calpe, 1943, pág. 149.

(3) G. B. Shaw. "Padres e hijos"; en Matrimonio desigual, Buenos Aires-México, Espasa Calpe, 1947, pág. 88.

Es a esa sorda pedagogía a la que Jaime Vingtras responde en clase de composición con su protesta, su desaliento y su fraudulenta salida, siguiendo un proceso que los maestros primarios y secundarios de nuestros días saben repetido en sus cursos hasta el cansancio:

"¡Siempre generales, reyes y reinas! ¡Pero a los catorce años no sé qué digan Aníbal, Caracalla ni Torcuato!"

"No, no sé qué atribuirles. No hago más que buscar adverbios y adjetivos en el Gradus y copiar lo que encuentro en el Alejandro" (1).

Presionarlo desde sus primeros días escolares para arrancarle frases y composiciones a tirabuzón, amontonando sobre él giros o figuras más o menos cotizables, es proceder a la inversa, de afuera hacia adentro totalmente y no de adentro hacia afuera, como reclama mucho más de la mitad del hecho pedagógico para ser verdadero. Comúnmente se trata así de hacer surgir ideas y sentimientos con el solo uso o la invocación de las palabras que los representan. La escuela que enseña a componer frases brillantes, ambiciosas, de prestado, está convencida de que el niño siente y piensa todo cuanto se le sugiere o dicta. Pero esto es falso, dramáticamente falso. Y en su clima viciado se forman las vidas que van a expresarse siempre con ese instrumental fallido, de estructura generalmente cursi y ampulosa, divorciado de las más íntimas necesidades y aspiraciones del ser.

Por el contrario, nosotros lo vimos entregar a sus cuadernillos el riquísimo temario personalmente cosechado, con su franca actitud de juego, riendo y divagando en alta voz; y luego hablar apasionadamente de cuanto había escrito y dibujado, gozando de sus recientes creaciones y convidando a compartir su goce y su alegría. Entonces comprendimos que nos llevaba de la mano al buen camino, a su camino. Nos invitaba a comenzar por

(1) Julio Vallés. El niño. Madrid, Raggio, 1917, pág. 230.

lo sustantivo, por lo que sus sentidos ven, palpan y huelen todos los días "que nada hay más lleno de espíritu que los sentidos" (1) -, por la realidad ambiente con su cortejo nutrido de fábula y fantasía, por lo que él ha oído narrar a la gente sencilla que cuenta sucesos sin intención didáctica, por las aventuras, inventos y sueños que quiere comunicarnos con urgencia.

Nos ha demostrado documentalmente que dejándolo contar con naturalidad todo lo que puede y quiere contarnos, él conquista su personalísima expresión y adquiere un manejo cada vez más ágil y mejor ceñido a todo su ser. Para él se confirma así la importancia fundamental de las técnicas instrumentales que está ensayando, ya que las siente con sus raíces hundidas en cuanto le es bien conocido, le interesa y quiere; y si con un respeto insobornable hacia su infantil manera expresiva, acercamos nuestra ayuda cuando presentimos apetencia de ella, en la medida en que se enriquece su temario, pule y fija su lenguaje. Luego, frente a cualquier exigencia del programa escolar, sin esfuerzos entorpecedores conduce su desarrollo sobre un decir rico, jugoso y firme, que ya no pertenece al libro de texto y es entrañablemente suyo. Vale la pena meditar en el nacimiento de esta justeza y veracidad entre el lenguaje y la vida, opuesto a la experiencia tan lamentable como repetida del niño Vingtras.

A los esfuerzos gastados impunemente para atorniquetear el alma del niño e introducir en ella pretenciosas voces que él nunca asimilará con pasión, a la usurpación que se le hace a su mundo con una literatura sensible, gazmoña, grandilocua, contraponemos este sentir y decir naturalmente las cosas de todos los días, su ventura de tono menor y el eterno transcurrir familiar, que colman el cálido cuenco donde han bebido las literaturas perdurables de todos los pueblos.

(1) Juan Ramón Jiménez. Vida y poesía. Conferencias pronunciadas en Buenos Aires, agosto de 1948.

Este niño, narrador autobiográfico por excelencia, nos abre de par en par las puertas de su individualidad; nunca conoceremos tanto de él por otro camino, ni existe otro instrumento más eficaz para concluir con los grados escolares cortados a guillotina, mudos, sordos y parejos como paralelepípedos. Sólo la escuela que acoge y alienta con optimismo cada intento de afirmación personal eleva el clima de su pedagogía donde son posibles los milagros y donde el maestro llega a ser el amigo más querido y mejor comprendido.

Cuando recibimos sus primeras narraciones, acuarelas o dibujos logrados, nos invade un cálido respeto por su persona, ignorada hasta entonces; y muy a menudo allí donde parecía hallarse un escolar a la manera clásica, los cuadernillos nos denunciaron la presencia viva de un niño de carne y hueso, bien dotado y distinto.

Aun al más pudoroso de ellos lo desnuda su estilo, que casi siempre llega con una asombrosa expresión de unidad y autonomía. Pero la nuestra nunca puede ser una apreciación formalista, ajena a las vivencias y al mundo de cada niño. Cuantos buscan en sus creaciones gráficas, plásticas o literarias exclusivamente los altos valores y las líneas generales del arte universal, quieren ver al niño ya mistificado, cegando la oportunidad de conocerlo tal como él es, sencillamente natural y libre, niño.

Hay para nosotros una valorización propia de esta edad, que retiene en sus mallas lo esencial y específicamente infantil, la infinita gracia, el enfoque audaz, la construcción inesperada, el asombro, el desarrollo ingenuo del tema, la ternura manantial: todo lo propio e inimitable que traen las formas creadoras del niño, y que para los más serios artistas siempre ha sido cantera codiciada y pródiga.

Cuando el niño se detiene en la contemplación y estudio del mundo que lo rodea, es porque los elementos o sucesos de ese mundo ciertamente le interesan; entonces no titubea en "entregarse a ese examen profundo, mudo y acabado que distingue a la infancia" (1), como certeramente apunta Balzac cuando su desolado Smuke irrumpe en una habitación con niños.

Semejantes incursiones fructuosas y decisivas le dan las primeras imágenes simples y fuertes de las cosas, y esas imágenes las va a manejar durante algunos años con maestría impar, aunque sin dudar de su autenticidad representativa, ni volver a confrontarlas con la realidad originaria.

La extorsión con la copia de dibujos modelos, la interferencia del adulto con su concepción notablemente diferente y su crítica de exigencias formalistas, tienden a desvirtuar la esencia infantil, enturbiando los períodos de mayor efervescencia gráfica creadora del niño. Es común ver cuadernos escolares con imágenes mal copiadas, no comprendidas ni sentidas como necesidad expresiva; y ver márgenes o tapas de esos mismos cuadernos desbordando monigotes y dibujos animados por una sorprendente vivacidad. Allí es donde comprendemos que él tiene su técnica de composición, su perspectiva, su estilo y su gran audacia para resolver todos los problemas del lenguaje con agilidad segura y fresca. Cuando la escuela recoja todo esto en su íntima estructura y se nutra con la gracia creadora del niño en su total organismo funcional, tendrá al niño con ella, natural y definitivamente; por ahora aunque se diga hecha a su medida, en verdad está copada por un niño teórico, impersonal, descolorido, de cuya auténtica existencia ningún maestro ha logrado dar cuenta, hasta nuestros días...

Demasiado breve, aunque profunda y seria es la edad venturosa

(1) Balzac. El primo Pons. Buenos Aires, Ed. Calíope, 1946, pág. 641.

de los descubrimientos, del júbilo y del equilibrio; a medida que el niño gana en desarrollo mental y agudeza, la espontánea gracia cede a la lucha insegura y todo su mundo se vuelca ambicioso en el agitado combate.

Nosotros conocemos ese tránsito, porque hemos sorprendido muchas veces al niño perplejo en la conyuntura inevitable. Entonces los cielos serenos de sus acuarelas se empeñan en una desesperada búsqueda de tonos, los troncos de los árboles, planos hasta allí, se retuercen acusando una tortura interior, y las erguidas casitas se achaparran y convierten en ranchos añosos donde verdaderamente están viviendo las familias de los hombres. Y ya no escribe palabras por el simple gozo de nombrarlas y recrearlas, sino que ambiciona apresar el rumor que siente despierto por dentro, el tímido fruto que se está gestando con ansias de hallar eco más allá de las propias fronteras.

Así lo tendríamos siempre, maduro y vigoroso a tiempo, si lo oyéramos y lo esperáramos confiada y pacientemente desde nuestro primer encuentro. Por ahora todo en él es desconfianza, indiferencia, endebles, porque va pasando por las aulas siguiendo el ritmo que a su escuela le impone la sociedad en que vive, premiosa en la exigencia de energías intactas. El es un recipiente que hay que llenar a tiempo record como las botellitas que andan por la cadena tayloriana: aquí lavado, allí llenado, etiqueta, corcho... ¡listo para el consumo! Vertiginosamente es llevado de una clase a otra, sin ser oído, sin hallar remansos de maduración, abrumado por una avalancha de temas que acaban por enemistarlo, tal vez para siempre, con todos los procesos del conocimiento y la cultura.

A veces una inesperada dadivosidad de los mayores abre de improviso un claro de temura del que el niño se aprovecha, se nutre, respira: crea, y es él plenamente. Los hombres bien pronto se cobran ese paréntesis - ese descuido - y en cuanto presienten que jugando se les va el niño, ciñen el cerco y lo acorralan.

A ese paréntesis corresponden los documentos de nuestros niños agrupados en esta antología.

Nos importa mucho repetir que casi todos ellos conocieron el lenguaje gráfico y escrito como instrumento en nuestra escuela desde el primerísimo trazo, y que son estas expresiones, en su mayoría, los ensayos iniciales; de ahí lo anecdótico, lo narrativo, lo simple y cristalino. Mucho les queda por andar aún en condiciones de niños, muchas zonas necesitan explorar y conquistar todavía. Pero lo cierto, lo que en definitiva queremos decir con este cuaderno, es que por aquí se llega, si realmente se quiere llegar alguna vez a alguna parte.

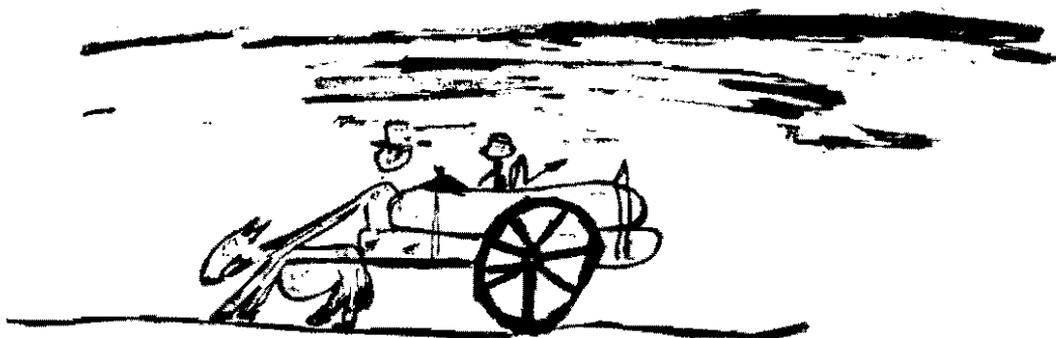


ABEL S. AGUIRRE

Observador concienzudo, serio y realista. Su lápiz seguro obedece a los más finos matices y es ágil captador del movimiento.

Abel creció en el campo y, lo vive en plenitud, asombrado y dichoso.

Tiene los ojos de su madre campesina, redondos, claros, como de miel.



El caminero, Huberto y yo acarreamos tierra para los pozos (7 años)

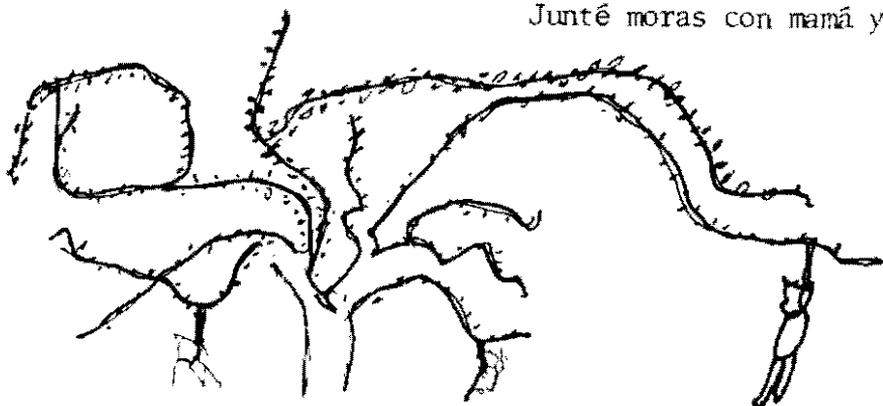


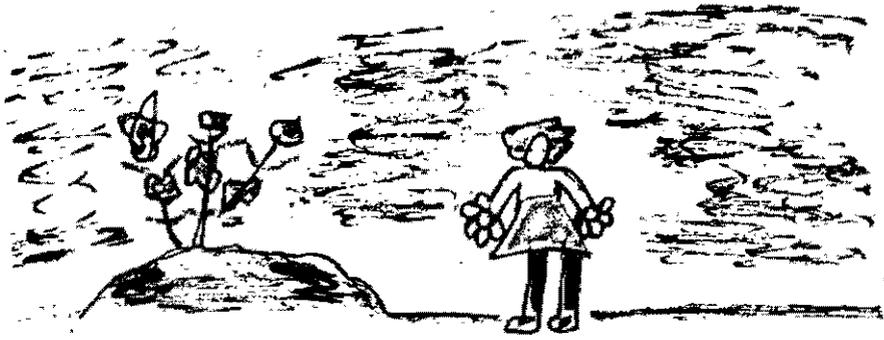
Una paloma viene a comer maíz a mi casa (7 años)

Yo desgrano maíz. (8 años)



Junté moras con mamá y Huberto (8 años)





NORMA V. IGLESIAS

Obstinada en sus propósitos, es dichosa mientras dibuja, escribe y monologa junto al fuego familiar de la cocina.

Los cuentos de hadas que lee se la llevan fácilmente por sus antiguos caminos de júbilos y miedos.

A menudo se la sorprende buscando en el cielo de la tardecita el secreto de maravillosas acuarelas.

Y porque es tan niña y cristalina, su biografía no necesita más referencias.



Yo salto con una soguita blanca.

Yo tengo una tacita roja.

Yo como mucho pan.

(7 años)



Los pájaros vuelan mucho.

Yo vi una bandada de pájaros en el cielo.

(7 años)

DIARIO DEL LUNES

Tomé la leche. Después fui a comprar azúcar. Yo y Cacho jugamos a la gallina ciega. Después regamos la quinta. Yo dije:

- Yo no riego más, porque me mojo toda y después mi mamá me pega y tengo miedo...

Mi abuelita se reía porque yo dije:

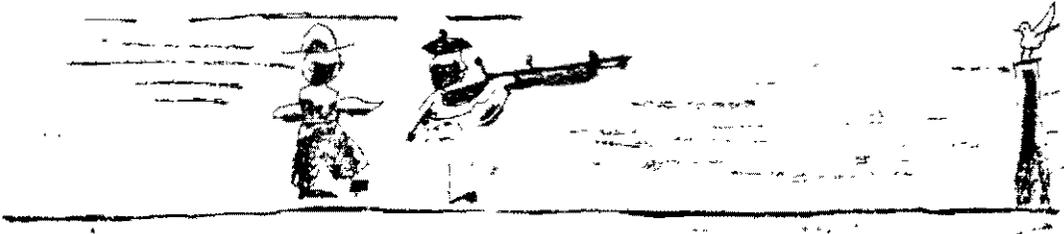
- ¡No! ¡no! ¡no!

(7 años)



Llovió muy poco... ¿Por qué no lloverá más?

(8 años)



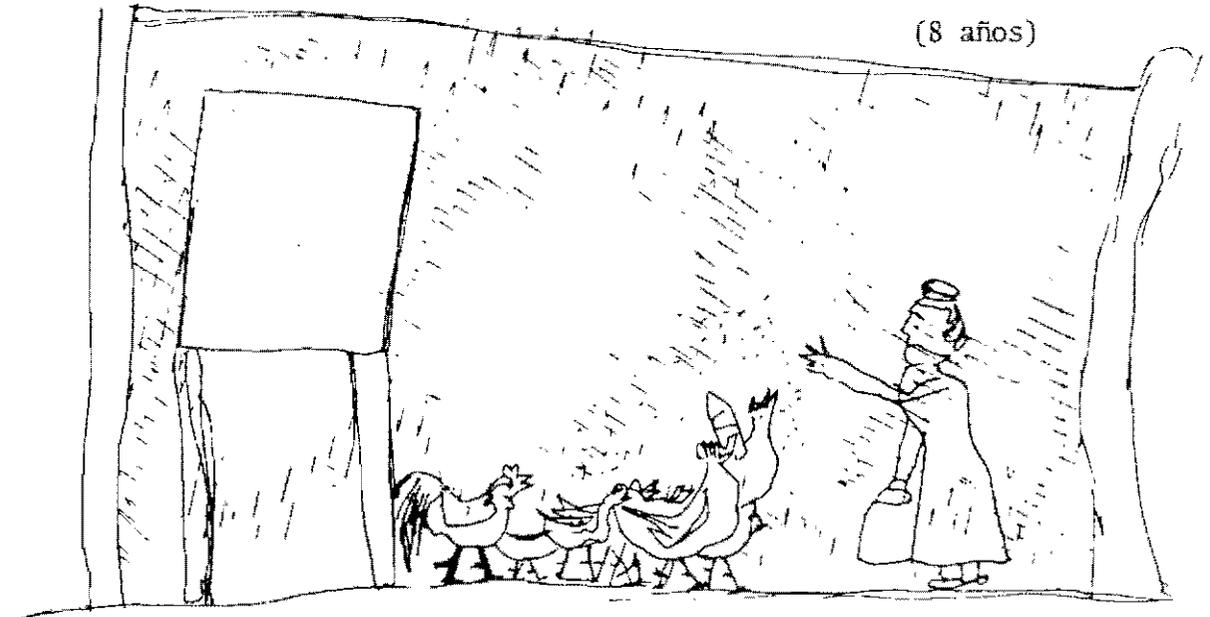
Un hombre le tiró a un pájaro; el pájaro pegó un salto y se quedó donde estaba. Le tiró Mito, pero hizo las mismas cuarenta.

(8 años)



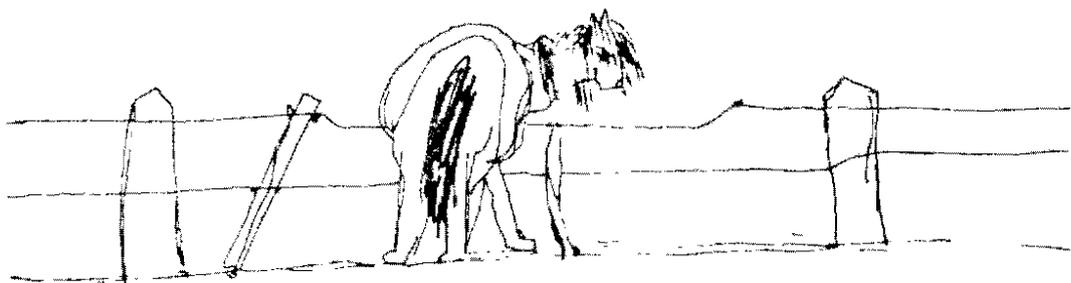
El domingo el vigilante corría a un cazador; el otro disparaba para su rancho, pero el vigilante corría mucho.

(8 años)



Mamá da de comer a las gallinas.

(8 años)



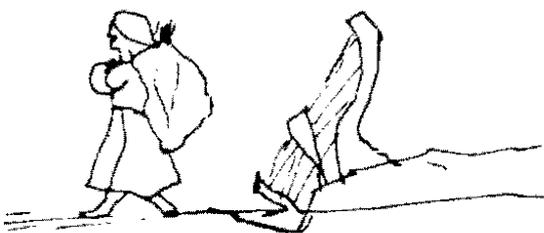
El caballo de Rey se ha atravesado en el alambre.

(8 años)

Patín se va a la zanja y cucharea.



(8 años)

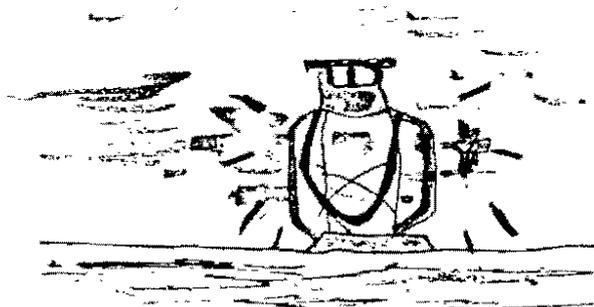


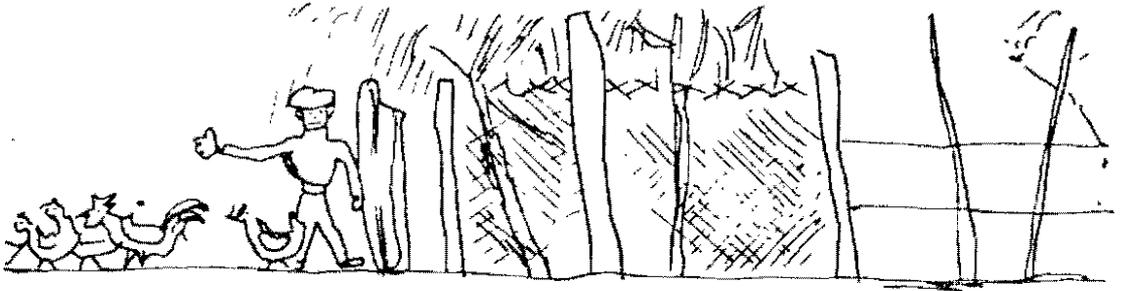
Mamá fue a juntar paja al otro campo.

(8 años).

Una mariposita da vueltas alrededor del farol.

(8 años).



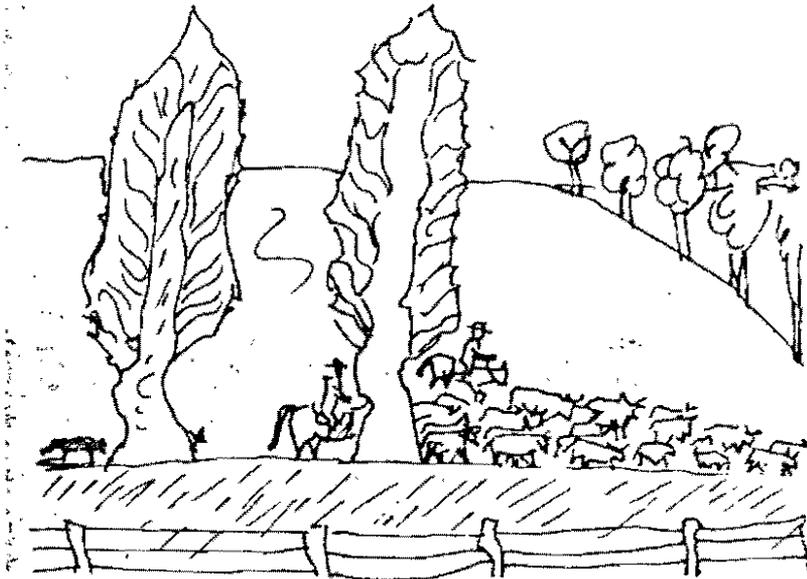


DIARIO DEL JUEVES 15

Me levanté, les di de comer a los caballos. Me lavé la cara. Después tomé la leche, solté las gallinas y fui al pueblo. Vine y cuidé los caballos. Pinté mis dibujos y preparé la cartera. Después comí. Vino el maestro con la chatita y fuimos a la escuela.

Volvimos, tomamos la leche y luego juntamos abono.

Yo junté los huevos. Le di la ración a los caballos y le saqué los morrales. Después nos lavamos, cenamos, nos fuimos a la pieza, hicimos los deberes y nos fuimos a dormir.



Por el camino de los Vasquitos pasó un arreo. Iban dos reseros y muchos perros.

(9 años).



FRANCISCO CALVO

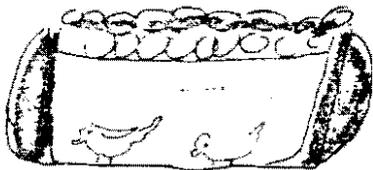
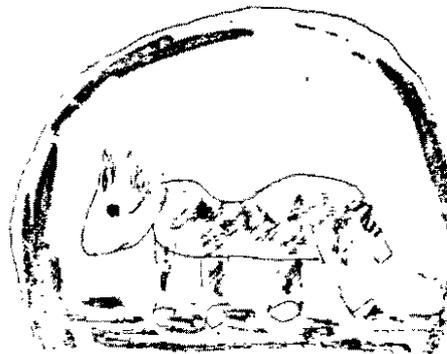
Ignorando su pobreza deshilachada, llegaba todos los días por el ancho camino tropera, nutrido de humor fresco y jugueteón.

En los ojos pícaros tenía tras la risa toda la esperanza, como su guindo en flor. Pero su destino proletario lo llevó del tercer grado, sin transición y sin piedad, al callejón amurallado del peonazgo, donde el recuerdo de su mundo con pájaros y promesas, ahora bailar al viento como un barrilete acribillado.

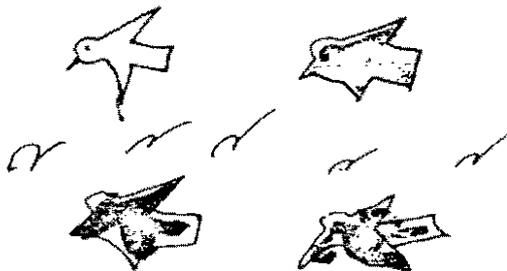


Las agujas del reloj dan vueltas y no se cansan.
(8 años)

¡Qué hermoso es Platero!
(8 años)

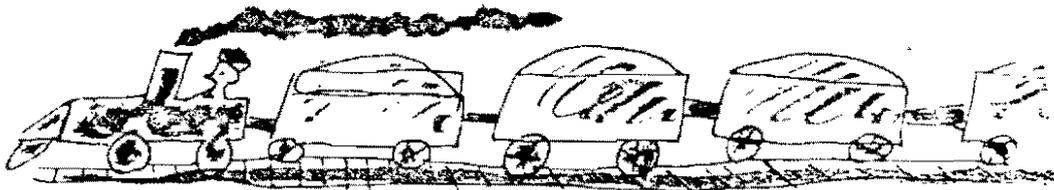


Yo tengo dos pichoncitos de paloma.
(8 años)



¡Todos los pichones son lindos, pero cuando son grandes, se van!
(9 años)

También el tren camina y no se cansa.
(9 años)



ALBOR J. GARCIA

Esencialmente tierno y bueno.

Observador y razonador sereno, de inteligencia bien dotada, más profunda que rápida.

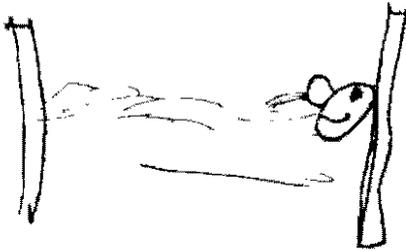
Es lector inagotable, sagaz y entusiasta, que ha hecho ya, a los diez años, el Robinson, El Tom Sawyer, el Robin Hood, el Mosquetero...

Su infancia corre feliz, sustanciosa, y se enriquece y colorea como una viña de prometedora madurez.



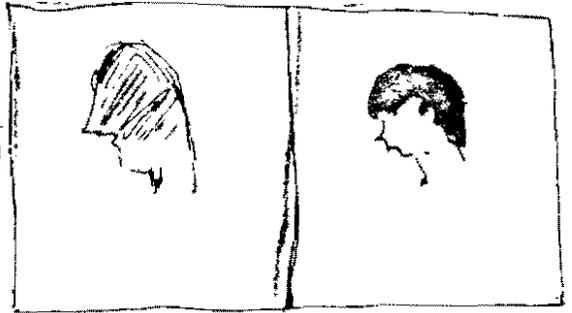
Cuando íbamos a la escuelita mi perro Bambi corría a la chatita. Después yo iba contando los palos de los alambrados. Y conté 256 palos. (7 años).

Raúl cazó un bichito de luz y me decía: - ¡Es una linterna...!
(7 años.)



Hoy estaba hablando en la cama y dije:
- No tengo más ganas de hablar: se me acabó la batería. (8 años)

En la sombra me veo sin pelos, y en el espejo me veo como una nena. (8 años)



El tiempo está loco: llueve, trueno y hace sol.
(8 años)



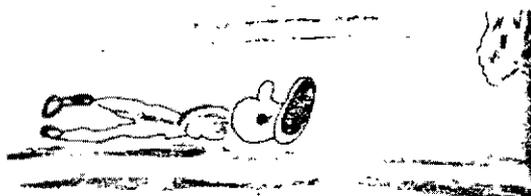
Sus cuadernillos traen abundantes imágenes apenas iluminadas con pálidos colores y recogen su manera pausada de narrar amiga de seguir su propio pensamiento explicándolo de tallada y acabadamente.



Yo soy lindo

- Voy a dibujar un gallito. Aquí está el cuerpo entero, con la cresta levantadita. Miren que ojito redondo le hice. Ahora las patas... ¿Me quieren decir cuántos dedos tienen, que no me acuerdo?

Esta muestra antológica lo sorprende en sus primeras creaciones, en los tímidos comienzos donde todo se entrevé todavía inseguro, envidiamente ingenuo y tocado de una conmovedora ternura.



Yo me tiré en el pasto y estaba cansado.
(7 años)



Mi tía es linda y me quiere mucho. (7 años)



Sale el sol para vernos a nosotros. (7 años)

Pobre mi mamá, ¡cuánta ropa tuvo que planchar!...



Una bandada de palomas.



DELVA E. GARCIA

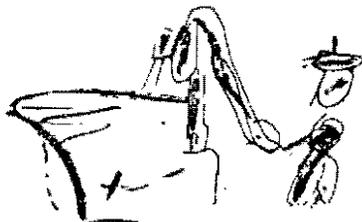
La llamamos Beba y tiene las mejillas redondas, con hoyuelos.

Es la gracia jubilosa, enamorada del inédito acontecer de cada día.

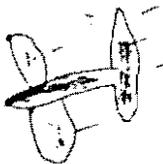
Volviendo al milagro de su alegría, decisivamente enraizada en la vida de nuestra escuela, sabremos siempre qué alcance posee la actitud pedagógica respetuosa y sensible hacia el niño que llega envuelto en su venturosa pasión de juego.



Yo soy linda o soy fea?
(7 años)



Albor llora porque tiene que bombear.
(7 años)



Este es el avión a "chorro", pero no de agua...
(7 años)

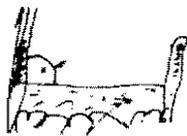
Hoy yo me lastimé y dije:

- ¡Socorro! ¡Socorro! ¡Socorro! ¡Que me muero, muero, muero... me morí...!

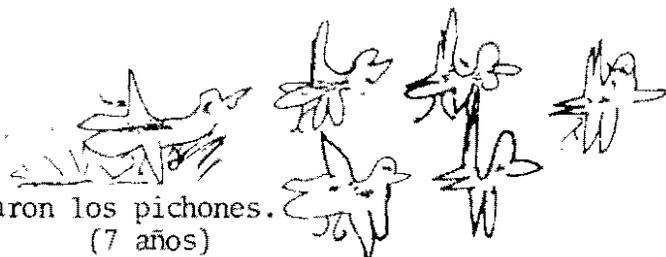
(7 años)



Albor está enfermo.
(7 años)



Se volaron los pichones.
(7 años)



TRABAJO GRUPAL

Para esta instancia hemos pensado que sería interesante que Ud. aplicara en el aula algunas de las experiencias presentadas sobre la evolución del lenguaje oral y la aparición del lenguaje escrito.

Le explicamos...

En el desarrollo de las tres unidades que forman el módulo, presentamos distintas experiencias, todas apuntan a explicar la aparición y evolución del lenguaje.

Algunas se refieren al lenguaje oral, otras al escrito.

Entre estas últimas el punto de partida es distinto entre los diferentes autores... También las conclusiones.

¿QUE ES LO QUE LE PROPONEMOS?

- Que tome algunas consignas que dimos como ejemplo y las aplique en el grado.
- Analice los resultados.
- Lleve las conclusiones al grupo.

Le damos un ejemplo.

Ud. puede realizar la experiencia de Vigotsky sobre simbolización con alumnos de Jardín (4 y 5 años) y de primer grado (6 años) utilizando distintos materiales (goma, cartuchera, lápiz, caja de fibras) para que ellos armen un cuento.

Ud. los inicia

¿Recuerda? Cada objeto va a simbolizar un personaje.

- La goma, un gatito.
- El lápiz, un hada.
- Etc.

Los alumnos deberán continuar el cuento, olvidándose de los mate riales concretos que manipulan.

Lo importante es lo que representa.

¿Qué es lo que va a comprobar?

- . el manejo de símbolos por parte de los niños
- . la posibilidad de crear experiencias que apun-
ten al aprestamiento conceptual.

Esta es sólo una de las experiencias presentadas.

Puede experimentar con las otras, para ello debe releer las páginas donde se las menciona, seguir paso a paso la experiencia con un grupo de alumnos de escuela maternal o de jardín de infantes y comprobar si llega a las mismas conclusiones.

CONSIGNA DE TRABAJO PARA LA REUNION GRUPAL
--

Se reúnen los integrantes que hayan aplicado las mismas experien-
cias.

Los grupos no deben ser menores de 6 ni mayores de 10.

Se discuten los resultados y se sintetizan las conclusiones pa-
ra ser presentadas en el grupo grande.

Las conclusiones deben estar encuadradas en el marco general del
módulo, es decir, el análisis debe hacerse a la luz de las distintas teo-
rías y no solamente abarcar la del investigador que realizó la experiencia.

Si fuera posible se arribará a conclusiones generales sobre la
evolución del lenguaje oral y aparición del lenguaje escrito.

Observación:

- * los tiempos de trabajo en el grupo pequeño y en el grande, lo estipulan los participantes junto con el tutor.

Una vez realizada la reunión, complete la guía de autoevaluación y entréguela al tutor.

Cualquier sugerencia, será bienvenida.

Ficha de evaluación de la reunión

Luego de la experiencia grupal complete en forma individual esta ficha.

Consigna

Comente sintéticamente la experiencia grupal.

Para ello tenga en cuenta:

en el grupo chico

- a) si se enriqueció con los trabajos de los otros.
- b) si los resultados de las experiencias fueron parecidas.
- c) si hubo conclusiones encontradas.
- d) si coincidieron en una única conclusión.
(dentro del marco de las distintas experiencias)
- e) otros aspectos.

en el grupo grande

- a) si se integraron los distintos grupos.
- b) si le resultaron interesantes las distintas experiencias presentadas.
- c) si hubo desacuerdos conceptuales.
- d) si se llegó a una conclusión general.
- e) otros aspectos.