



”ENCUENTRO PARA DOS MUNDOS MÁGICOS: LOS NIÑOS, LA NIÑAS Y LAS PALABRAS”

0. INTRODUCCION.

1. ¿Para qué sirve el lenguaje?, o, con otras palabras, ¿cuál es la influencia del lenguaje sobre el desarrollo y la conducta general del niño?
2. Lenguaje y pensamiento.
3. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en infantil.
4. Optimización en el proceso de expresión y comunicación escrita.
 - a) Enfoque neuro-perceptivo-motor
 - b) Enfoque psicolingüístico
 - c) Enfoque constructivista
5. La enseñanza de la lectura y la escritura: los diferentes métodos.
 - 5.1. Métodos de proceso sintético
 - 5.1.1. Alfabéticos
 - 5.1.2. Fonéticos
 - 5.1.3. Silábicos
 - 5.2. Métodos de proceso analítico
 - 5.2.1. Léxico
 - 5.2.2. Global – natural
 - 5.3. Métodos mixtos o mitigados
 - 5.4. La propuesta constructivista
6. Conclusión
7. Bibliografía

0.- INTRODUCCION.



El lenguaje es nuestro principal medio de comunicación.

He aquí el primer y más obvio papel del lenguaje: permitir un intercambio de informaciones a través de un sistema de codificación. No es nuestro único sistema comunicativo: también empleamos códigos mímicos, posturales y comportamentales; sin embargo no cabe duda de que es el lenguaje oral el que ocupa un lugar predominante. Por otro lado, todo aprendizaje del lenguaje no se hace necesariamente **para** la comunicación, pero sí siempre **a través** de la comunicación con otra-s persona-s.



El lenguaje es el instrumento estructurante del pensamiento y de la acción.

Las relaciones lenguaje-pensamiento han sido el centro de infinitas discusiones e investigaciones. Actualmente, los autores parecen haberse puesto de acuerdo para admitir un desarrollo paralelo de las dos funciones, con influencias recíprocas, pero a partir de una naturaleza disociada.

En situación normal, no cabe duda de que el lenguaje actúa masivamente como mecanismo estructurador y condicionante del pensamiento: es su papel de **representación**.

- El lenguaje brinda la posibilidad de utilizar conceptos de manera mucho más racional y económica que con el empleo de esquemas sensorio-motores o "imágenes mentales".
- El lenguaje permite al niño recibir las informaciones socio-culturales del ambiente, lo que le hace adelantarse a sus experiencias personales y le permite ampliarlas.
- El lenguaje es un sistema que contiene su propia estructura lógica: ésta, integrada imitativamente por el niño, repercute en el desarrollo de una lógica interna, llegando, incluso, a condicionar un tipo de conceptualización determinado.
- El lenguaje interviene en el control y la organización de la acción motriz. Es Luria (1961) quien ha definido, en primer lugar, esa función reguladora del lenguaje. Inicialmente es puramente externa (la acción del niño se subordina al lenguaje del adulto que puede desencadenar la actividad, pero no inhibirla), luego, aunque siga esencialmente externa, permite tanto inhibir la acción del niño como desencadenarla. Por fin se vuelve autónoma y la acción se subordina al propio lenguaje del niño, progresivamente interiorizado. Aunque estudios posteriores, como los de Bronckart (1970, 1973) o Rondal (1973, 1976), hayan matizado la evolución del desarrollo de dicha función, hay un acuerdo común sobre su existencia y su importancia, confirmada no tanto por

las situaciones experimentales como por las múltiples situaciones de la vida cotidiana.



De esta forma, el niño normal llega, progresivamente y con relativa rapidez, a un pensamiento y un modo de actuar típicamente "verbal", mientras que, por ejemplo, el niño sordo (para coger un caso clásico de "normalidad potencial"), si no llega a adquirir un lenguaje suficiente en un tiempo adecuado, llega a percibir y a organizar la realidad de un modo distinto y puede presentar dificultades de organización de sus actividades cognitivas y motoras.

El lenguaje actúa como factor estructurante y regulador de la personalidad y del comportamiento social.

Aunque sea éste un tema especialmente complejo, intentemos concretar algunos puntos:

El lenguaje permite al ser humano proyectar sus reacciones afectivas en el tiempo en el espacio, lo que colabora a producir una gran capacidad de matización y adaptación de las conductas sociales, al mismo tiempo que las hace menos *estereotipadas* y por lo tanto menos previsible.

El "expresar", el "sacar fuera", el "decir" lo que uno siente, o la simple introspección (en casi todos los casos, lenguaje interior) amplía la diversidad comportamental característica del ser humano.

- Paralelamente a la ampliación de conductas, el lenguaje contribuye también a su reducción y condicionamiento.

Las normas de conducta social, los hábitos, son, en general, el fruto de una larga evolución histórica cuya dimensión temporal hace que pierdan, poco a poco, su justificación inicial, quedando convertidas en unas costumbres sin más refuerzo inmediato que el consenso y la presión social.



Ante esa carencia de causa lógica, el niño debe aprender casi mecánicamente lo que implica el comer, el vestir, el comunicarse, etc., en la sociedad donde vive. A falta de justificación, esas normas se reducen pues a la consigna verbal que las acompaña: "se hace así", "no hagas esto", etc.

Cuando se vuelve a presentar la misma situación, la interiorización de esas fórmulas verbales le permite adaptarse más o menos rápidamente a las reglas sociales de su entorno.

El lenguaje constituye el principal medio de información y cultura; es un factor importante de identificación a un grupo social.

Las informaciones exteriores, que constituirán poco a poco la cultura de un niño, le llegan principal o exclusivamente a través del lenguaje. Sólo cuando llegue a una lectura comprensiva operativa (y muchos de ellos nunca la utilizarán), podrá completar la información oral con la escrita, disminuyendo así su dependencia de su ambiente de origen.

Pero la información no familiar (escuela, radio, TV, libros) le llega a través de un determinado tipo de lenguaje, característico del ambiente social de las personas que detentan estos medios de producción.

Por otro lado, el idioma y sus distintas variaciones (acentos, giros típicos...) representan un elemento importante (sino el principal) del proceso de **identificación** del individuo a un grupo social. Este fenómeno es algo a tener en cuenta especialmente en aquellas comunidades donde conviven varios idiomas o varias formas de pronunciar un mismo idioma: es muy frecuente, desgraciadamente, que estas diferencias estén ligadas a connotaciones de jerarquía en el estatus social.

Es importante no olvidar que en los cuatro aspectos analizados (comunicación, pensamiento, afectividad y nivel cultural) se trata de influencias **recíprocas**: a veces son estos aspectos los que condicionan el lenguaje del niño; otras veces es el lenguaje el que los condiciona a ellos.



1. ¿Para qué sirve el lenguaje?, o, con otras palabras, ¿cuál es la influencia del lenguaje sobre el desarrollo y la conducta general del niño?

- ☞ El lenguaje es nuestro principal medio de comunicación: he aquí el 1º y más obvio papel del lenguaje, es decir, permitir un intercambio de informaciones a través de un determinado sistema de codificación. No es nuestro único sistema comunicativo: también empleamos códigos mímicos, posturales y comportamentales. Sin embargo, no cabe duda de que el lenguaje oral es el que ocupa un lugar predominante.



- ☞ El lenguaje es el instrumentos estructurante del pensamiento y de la acción: las relaciones lenguaje-pensamiento han sido el centro de infinitas discusiones e investigaciones desde el reduccionismo de Watson hasta las disociaciones radicales.



Actualmente, los autores parecen haberse puesto de acuerdo para admitir un desarrollo paralelo de las dos funciones, con influencias recíprocas, pero a partir de una naturaleza disociada.

- ☞ El lenguaje actúa como factor estructurante y regulador de la personalidad y del comportamiento social: aunque este tema sea especialmente complejo, intentaré concretarlo en algunos puntos.
- ☞ El lenguaje permite al ser humano proyectar sus reacciones afectivas en el espacio y en el tiempo, lo que colabora a producir una gran capacidad de matización y adaptación de las conductas sociales, al mismo tiempo que las hace menos "estereotipadas" y, por lo tanto, menos previsibles.

- ☞ El lenguaje, como cualquier manifestación funcional, además de una carga semántica específica, conlleva otras significaciones, más o menos explícitas, más o menos conscientes, y participa así de la expresión del psiquismo profundo.



- ☞ El lenguaje contribuye a la reducción y condicionamiento de conductas. Las normas de conducta social, los hábitos, son, en general, el fruto de una larga evolución histórica, cuya dimensión temporal hace que pierdan, poco a poco, su justificación inicial, quedando convertidas en unas costumbres sin más refuerzo inmediato que el consenso y la presión social.

Ante esa carencia de causa lógica, el niño debe aprender casi mecánicamente lo que implica el comer, el vestir, el comunicarse... en la sociedad donde vive. A falta de justificación, esas normas se reducen, pues, a la consigna verbal que las acompaña: "se hace así", "no hagas esto"...

Cuando se vuelve a presentar la misma situación, la interiorización de esas fórmulas verbales le permite adaptarse más o menos rápidamente a las reglas sociales de su entorno.

- ☞ El lenguaje constituye el principal (y a veces único) medio de información y cultura: es un factor importante de identificación a un grupo social.

Las informaciones exteriores, que constituirán poco a poco la cultura de un niño, le llegan principal o exclusivamente a través del lenguaje oral. Sólo cuando llegue a una lectura comprensiva operativa podrá completar la información oral con la escrita, disminuyendo así su dependencia de su ambiente de origen.



Desde el punto de vista conceptual, es necesario distinguir dos vocablos:

- ☞ **Habla:** es una forma de lenguaje en la que se utilizan palabras o sonidos articulados para comunicar diversos tipos de mensajes. El habla es, a la vez, una

capacidad motora y mental, ya que incluye coordinación de los diversos órganos articulofonatorios (lengua, paladar, labios, laringe...), y además, incorporar un aspecto mental, esto es, la asociación de significados con las palabras que se utilizan.

☞ **Lenguaje:** incluye todos los medios de comunicación, tan variados, que se utilizan para expresar pensamientos, emociones, sentimientos, ideas...

Es obvio que durante los 1º años de la infancia, a menudo, los niños se comunican sin necesidad de hacer uso del habla.

1.1.- DIFERENTES TEORIAS SOBRE EL DESARROLLO Y LA MADURACION DEL LENGUAJE.

¿Cómo aprende a hablar un niño?, ¿aprende de memoria enunciados lingüísticos de los adultos los reproduce como respuesta a determinados estímulos del ambiente?, ¿o bien aprende porque la facultad humana del lenguaje es innata y específica, es decir, transmitida genéticamente y exclusiva de la especie?, ¿se aprende el lenguaje como cualquier otro comportamiento, o bien crece y evoluciona orgánicamente? De esta forma queda definida la oposición entre las diferentes escuelas.

PSICOANÁLISIS: una perspectiva sustancialmente distinta es la abierta por **J. Lacan**, psicoanalista francés que, tomando el modelo psicoanalítico freudiano, ha subrayado la función constitutiva ejercida por el lenguaje en la subjetividad humana. Subraya en particular la estrecha relación existente entre la función del padre y el origen del lenguaje, relación que lo lleva a reformular el complejo de Edipo, que en la perspectiva lacaniana ya no constituye una simple fase de desarrollo del psiquismo señalado por la Psicología Genética. La superación del complejo de Edipo se realiza con el acceso al lenguaje, al mundo simbólico de la Familia y de la Sociedad en general. En este sentido, el fenómeno edípico puede desplegarse y efectuarse en diversas etapas, cada vez más constituyentes y decisivas. La estructuración edípica subtiende a la organización simbólica de la Familia y, según Lacan, a través de ésta el niño se socializa, realizando el paso del ser natural a individuo cultural. El Edipo, por el hecho de estructurar, no pertenece al orden de los hechos psicológicos subjetivos, sino que se articula en las estructuras culturales de la sociedad y se expresa a través del lenguaje, y es precisamente ingresando en estas estructuras como lo vive el sujeto, aunque sea de manera inconsciente. El Edipo constituye, por lo tanto, un "fenómeno cultural", puesto que la prohibición del incesto persiste en la historia del individuo considerado en singular.



El lenguaje no consiste, por tanto, según Lacan, en el simple instrumento a través del cual se realiza la comunicación en el interior de un orden constitutivo. El

lenguaje resulta inseparable del sentido de la existencia y, a través del mismo, todo aquello que posee un sentido para el individuo se inscribe en la profundidad de su inconsciente. Por esto, toda relación significativa sigue las leyes fundamentales del lenguaje.

CONDUCTISMO: opinan que todo lo que suele definirse como producto de la mente humana debe explicarse en términos de comportamiento observable, sobre la base de conceptos de *refuerzo* y de *reflejo condicionado*, de reflejos puramente fisiológicos, de acuerdo con el esquema "estímulo-respuesta".

Está representada por **Skinner**. CONDUCTISTA: Sostiene que el lenguaje es una conducta adquirida en un proceso gradual. Skinner ha reexaminado el campo de la actividad humana verbal basándose en conocimientos sólidamente a través de la minuciosa experiencia con animales y hombres. Su marco de referencia conceptual no hace especial hincapié en la noción de forma (como es tradición en estudios de tipo lingüísticos), sino sobre la función.



Skinner rechazó que el lenguaje se utilizara para comunicarse. En lugar de eso propuso que para entender el habla,

la escritura y otros usos del lenguaje, primero que nada debían de reconocer que son formas de conductas. Más aun, propuso que la conducta verbal no es diferente en lo esencial de cualquier otra forma de conducta. La conducta verbal se aprende en términos de relaciones funcionales entre la conducta y los eventos ambientales, particularmente de sus consecuencias. Es el ambiente social lo que refuerza la conducta verbal.

Skinner, de igual manera, no afirmó nunca que el lenguaje pueda ser aprendido solamente a partir de la imitación del habla adulta. Tampoco proclamó la necesidad de que todas las emisiones infantiles sean reforzadas. Señaló que el lenguaje está considerado por unidades que pueden dar lugar a nuevas combinaciones. Skinner apuntó las limitaciones de los mecanismos generales anteriormente señalados para dar cuenta de la naturaleza productiva del lenguaje.

De manera general se puede decir que Skinner:

- ▣ Reemplaza la idea de lenguaje como entidad (algo que la persona adquiere y posee) y como instrumento (herramientas para expresar ideas y estados mentales). La conducta verbal se estudia como cualquier otra conducta. Su particularidad es ser reforzada por sus efectos en la gente (primero en otra gente, pero eventualmente en el mismo hablante). Como resultado,

está libre de las relaciones espaciales, temporales y mecánicas que prevalecen entre la conducta operante y las consecuencias no sociales.

- ▣ Se opone al mentalismo. Rechaza la concepción del lenguaje como usar palabras, comunicar ideas, compartir el significado, expresar pensamientos, etc. El lenguaje como conducta es objeto de estudio por su propio derecho, sin apelar a algo más.
- ▣ Se opone a la causalidad mecanicista del modelo de estímulo-respuesta. La conducta verbal es de tipo voluntario (operante), es seleccionada por sus consecuencias ambientales, y se investiga por análisis funcional, partiendo de la descripción de la contingencia de tres términos.
- ▣ La particularidad de la conducta verbal respecto a otras operantes, es que las consecuencias de la conducta del hablante están mediadas por otras personas. Las variables controladoras son sociales: la conducta de otros, controla la conducta verbal del hablante.
- ▣ En vez de considerar el lenguaje como un conjunto de palabras que refieren a objetos, el significado de las palabras se investiga en términos de las variables que determinan su ocurrencia en una instancia particular. El significado se comprende al identificar las variables que controlan la emisión.
- ▣ Propone el concepto de "conducta gobernada por reglas". Dentro de la conducta operante diferencia dos subclases: "conducta moldeada por las contingencias" (CMC) y "conducta gobernada por reglas" (CGR). La CGR ocurre cuando el individuo actúa de acuerdo a reglas explícitas, consejos, instrucciones, modelos de actuación, planes, máximas, etc.
- ▣ Las "reglas" son estímulos que especifican contingencias. De manera directa o por implicación de la experiencia previa, la regla especifica una consecuencia ambiental de ciertas conductas (por ejemplo: "quienes aprueban con 7 no rinden examen final"). Funcionan como estímulos discriminativos.
- ▣ El efecto de una regla sobre un individuo depende de la historia de aprendizaje de ese individuo respecto a la conducta (operante) de "seguir reglas". Una persona seguirá reglas en la medida en que la conducta previa en respuesta a estímulos verbales similares (reglas, consejos) haya sido reforzada. Por eso, la selección por consecuencia es central para la CGR, aunque de manera menos directa que en la CMC. La mayoría de las conductas humanas son producto tanto de contingencias como de reglas.

En este caso, el lenguaje pasa a convertirse en un caso particular del comportamiento en general.

GENERATIVISMO: es una teoría del lenguaje que **Chomsky** y sus seguidores han venido desarrollando durante los últimos 30 años.

Debemos aclarar que:

- ✓ El Conductismo constituye una orientación teórica de la psicología.
- ✓ El Generativismo es una teoría lingüística.



Chomsky se opuso abiertamente al planteamiento conductista y trató de demostrar la esterilidad de los sus principios aplicados a la teoría del lenguaje. Según Chomsky, muchos de los términos utilizados por los conductistas (estímulo, respuestas, condicionamiento...), no pueden explicar fenómenos psicológicos tan complejos como la adquisición del lenguaje. Chomsky sostiene que el hecho de que

los conductistas se niegan a tener en cuenta todos aquellos fenómenos que no son físicamente observables es fruto de sus prejuicios y afirma que el lenguaje no depende de los estímulos. Por esta razón, habla de "*creatividad*" para referirse a la característica principal del lenguaje. Afirma que cualquier acto lingüístico de un individuo en una determinada circunstancia resulta siempre, en principio, imprevisible; el hablante puede emitir cualquier tipo de enunciado, por lo que no sería correcto describir su comportamiento lingüístico como "respuesta" a un "estímulo" determinado, lingüístico o no.



Según Chomsky, la creatividad distingue al hombre de la máquina y, a juzgar por lo que sabemos hasta el momento, también del resto de animales. Esta creatividad, no obstante, está regida por unas reglas y, como tal, goza de una libertad relativa, que se expresa siempre dentro de los límites estables de un sistema lingüístico determinado. El objetivo de la Gramática Generativa consiste en describir estas reglas, que presentan unas características formales concretas, en la estructura de la mente humana.

Otro de los aspectos importantes del Generativismo es la distinción entre:

- *Competencia lingüística*: está constituida por los conocimientos que le permiten emitir el conjunto de frases infinitamente amplio que constituye su lengua.
- *Actuación*: el comportamiento lingüístico de un hablante determinado.

La Actuación no depende únicamente de la Competencia, sino también de otros factores, como las creencias individuales del hablante, la clase social a la que pertenece, su actitud emotiva frente a lo que está diciendo..., así como depende también de los mecanismos psicológicos y fisiológicos que sostienen la formulación de los enunciados.

Chomsky ha señalado la necesidad de analizar el modo en que el niño adquiere el dominio de la estructura gramatical de su lengua materna.

Ha puesto en duda también la posibilidad de explicar el desarrollo lingüístico basándose en criterios puramente cuantitativos y en el factor de imitación. Si bien es verdad que los niños imitan durante largo tiempo el lenguaje de los adultos (*ecolalia*), no parece posible afirmar que el desarrollo lingüístico sea únicamente fruto de la imitación. La adquisición del lenguaje parece ser más bien resultado de una elaboración y unas elecciones de tipo personal.

COGNITIVISMO: una versión diferente del generativismo, pero igualmente contrario a las formulaciones conductistas, viene presentada por el Cognitivism de **J. Piaget** y de sus colaboradores de Ginebra.



Piaget destaca la prominencia racional del lenguaje y lo asume como uno de los diversos aspectos que integran la superestructura de la mente humana. El lenguaje es visto como un instrumento de la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo, lo que indica que el conocimiento lingüístico que el niño posee depende de su conocimiento del mundo.

Su estudio y sus teorías se basan en las funciones que tendría el lenguaje en el niño. Para Piaget las frases dichas por los niños se clasifican en dos grandes grupo: las del lenguaje egocéntrico y las del lenguaje socializado; estas a su vez se dividen en las siguientes categorías:

- Lenguaje Egocéntrico: Repetición o Ecolalia.
El monólogo.
El monólogo colectivo.
- Lenguaje Socializado: La información adaptada.
La crítica.
Las órdenes, ruegos y amenazas.
Las preguntas.
Las respuestas.

LENGUAJE EGOCÉNTRICO: "Se caracteriza porque el niño no se ocupa de saber a quién habla ni si es escuchado (...) Es egocéntrico, porque el niño habla más que de sí mismo, pero sobre todo porque no trata de ponerse en el punta de vista de su interlocutor (...) El niño sólo le pide un interés aparente, aunque se haga evidente la ilusión de que es oído y comprendido.

1. Repetición o Ecolalia: el niño repite sílabas o palabras que ha escuchado aunque no tengan gran sentido para él, las repite por el placer de hablar, sin preocuparse por dirigirlas a alguien. Desde el punto de vista social, la imitación parece ser una confusión entre el yo y el no-yo, de tal manera que el niño se identifica con el objeto imitado, sin saber que está imitando; se repite creyendo que se expresa una idea propia.
2. El monólogo: el niño habla para sí, como si pensase en voz alta. No se dirige a nadie, por lo que estas palabras carecen de función social y sólo sirven para acompañar o reemplazar la acción. La palabra para el niño está mucho más ligada a la acción que en el adulto. De aquí se desprenden dos consecuencias importantes: primero, el niño está obligado a hablar mientras actúa, incluso cuando está sólo, para acompañar su acción; segundo, el niño puede utilizar la palabra para producir lo que la acción no puede realizar por sí misma, creando una realidad con la palabra (fabulación) o actuando por la palabra, sin contacto con las personas ni con las cosas (lenguaje mágico).
3. Monólogo en pareja o colectivo: cada niño asocia al otro su acción o a su pensamiento momentáneo, pero sin preocuparse por ser oído o comprendido realmente. El punto de vista del interlocutor es irrelevante; el interlocutor sólo funciona como incitante, ya que se suma al placer de hablar por hablar el de monologar ante otros. Se supone que en el monólogo colectivo todo el mundo escucha, pero las frases dichas son sólo expresiones en voz alta del pensamiento de los integrantes del grupo, sin ambiciones de intentar comunicar nada a nadie.



LENGUAJE SOCIALIZADO:

1. La Información Adaptada: el niño busca comunicar realmente su pensamiento, informándole al interlocutor algo que le pueda interesar y que influya en su conducta, lo que puede llevar al intercambio, la discusión o la colaboración. La información está dirigida a un interlocutor en particular, el cual no puede ser intercambiable con el primero que llega, si el interlocutor no comprende, el niño insiste hasta que logra ser entendido.
2. La crítica y la Burla: son las observaciones sobre el trabajo o la conducta de los demás, específicas con respecto a un interlocutor, que tienen como fin afirmar la superioridad del yo y denigrar al otro; su función más que comunicar el pensamiento es satisfacer necesidades no intelectuales, como la combatividad o el amor propio. Contienen por lo general, juicios de valor muy subjetivos.

3. Las órdenes, ruegos y amenazas: el lenguaje del niño tiene, principalmente, un fin lúdico. Por lo tanto, el intercambio intelectual representado en la información adaptada es mínimo y el resto del lenguaje socializado se ocupa, principalmente, en esta categoría. Si bien las órdenes y amenazas son fáciles de reconocer, es relevante hacer algunas distinciones. Se les denomina "ruegos" a todos los pedidos hechos en forma no interrogativa, dejando los pedidos hechos en forma interrogativa en la categoría preguntas.
4. Las Preguntas: la mayoría de las preguntas de niño a niño piden una respuesta así que se les puede considerar dentro del lenguaje socializado, pero hay que tener cuidado con aquellas preguntas que no exigen una respuesta del otro, ya que el niño se le da solo; estas preguntas constituirían monólogo.
5. Las respuestas: son las respuestas dadas a las preguntas propiamente dichas (con signo de interrogación) y a las órdenes, y no las respuestas dadas a lo largo de los diálogos, que corresponderían a la categoría de "información adaptada". Las respuestas no forman parte del lenguaje espontáneo del niño: bastaría que los compañeros o adultos hicieran más preguntas para que el niño respondiera más, elevando el porcentaje del lenguaje socializado.

En conclusión el lenguaje egocéntrico va disminuyendo con la edad. Hasta la edad de 7 años, los niños piensan y actúan de un modo más egocéntrico que los adultos.

El porcentaje del lenguaje egocéntrico depende de la actividad del niño como de su medio ambiente. En general, el lenguaje egocéntrico aumenta en actividades de juego (especialmente el de imaginación) y disminuye en aquellas actividades que constituyan trabajo. Con respecto al medio social, el lenguaje egocéntrico disminuirá cuando el niño coopere con otros o cuando el adulto intervenga sobre el habla del niño, exigiendo el diálogo.

EDADES: Para Piaget los niños menores de 7 años sólo existe comprensión en la medida que se encuentren esquemas mentales idénticos y preexistentes tanto en el que explica como en el que escucha.

SI AMAR HACE AMADO, SI COMER HACE COMIDO, SI PARTIR HACE PARTIDO, SI SALIR HACE SALIDO, QUIERE DECIR QUE HAY DOS GRUPOS DE VERBOS: LOS ACABADOS EN -AR, CON PARTICIPIO EN -ADO, Y LOS DEMAS EN -IDO. POR LO TANTO, DESCUBRIR HARA...

¡¡DESCUBRIDO!!
SE DICE
DESCUBIERTO



Después de los 7 u 8 años del niño, cuando comienza su verdadera vida social, comienza el verdadero lenguaje

Posición Constructivista: Las estructuras de la inteligencia incluyen el desarrollo del lenguaje. El sujeto tienen un papel activo en el desarrollo de la inteligencia, en la construcción cognitiva, si un sujeto no interactúa no desarrolla la inteligencia ni el lenguaje.

Las etapas de Piaget son las siguientes:

1. Etapa sensorio-motora (0 a 24 meses):

- Es anterior al lenguaje.
- Se contempla la existencia de un período holofrástico, e incluso el final de la misma dada por las primeras manifestaciones simbólicas.

1. Etapa Preoperativa (2 a 7 años):

- Los esquemas comienzan a ser simbolizados a través de palabras (habla telegráfica).
- La última parte de esta etapa supone el surgimiento de la socialización.
- El lenguaje alcanza un grado de desarrollo notorio. Aparición de las primeras oraciones complejas y uso fluido de los componentes verbales.

1. Etapa de Operaciones Concretas (7 a 12 años):

- Adquisición de reglas de adaptación social.
- Se aprende que es posible transformar la realidad incluso a través del lenguaje.

1. Etapa de Operaciones Formales (12 a 15 años):

Lo que resulta interesante en el planteamiento de Piaget es el intento de explicar la adquisición del lenguaje en base a los principios generales del desarrollo mental.

Por los experimentos que han realizado Piaget y sus colaboradores, parece resultar que la lengua, más que determinar, "refleja" el desarrollo cognitivo. Se han realizado diversos intentos encaminados a adiestrar a niños en la solución de problemas específicos, enseñándoles nuevas formas de hablar de acciones y conceptos particulares. Como resultado, se ha visto que un adiestramiento lingüístico especial no puede ayudar al niño, al menos que éste no haya llegado ya al estadio de desarrollo cognitivo que le permite captar los conceptos representados por las palabras.

Para observar las relaciones entre inteligencia y lengua se han estudiado niños sordos. Puesto que tales niños no hacen uso del lenguaje verbal, la eventual constatación de que su desarrollo cognitivo no difiere sustancialmente del de aquellos niños que utilizan normalmente el lenguaje verbal, confirmaría la hipótesis de Piaget sobre la primacía del desarrollo cognitivo integrado por otras formas de experiencia no necesariamente verbales.

JEROME BRUNER



Para Bruner, tanto las cogniciones como los contextos son considerados cruciales para el desarrollo del lenguaje.

Las teorías sobre el desarrollo humano, debido al carácter de la cultura, no son simples esfuerzos para comprender y codificar la naturaleza de éste desarrollo, sino que por su propia esencia, también crean los mismos procesos que intentan explicar, confiriéndoles realidad, haciéndolos conscientes a la comunidad.

Enfatizó el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje en lugar de su naturaleza estructural. Quería demostrar la capacidad del niño para comunicarse con otros miembros de la misma cultura, ya que para él, el niño aprende el significado de las palabras entrando en interacción con un conversador que las use.

Según Bruner, el niño necesita dos fuerzas para aprender a usar el lenguaje. Una de ellas es una fuerza interna de empuje que no lleva por sí sola a aprender el lenguaje y es equivalente al dispositivo de adquisición del lenguaje innato. La otra fuerza "estira", se trata de la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Este apoyo también lo pueden ofrecer otras personas en interacción con el niño. Bruner denominó esta fuerza como sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje. Estas fuerzas tienen cierta relación con la intención que el adulto confiere a las conductas del infante, a las cuales Bruner se refiere como el sistema de apoyo que ayuda a comprender el desarrollo de la comunicación.

El autor utiliza el término de formato (negociaciones), para designar intercambios habituales entre el niño y el adulto. Estos intercambios o interacciones son triangulares, los cuales los distingue entre formatos de acción conjunta (el adulto y el niño actúan conjuntamente sobre un objeto), formatos de atención conjunta (el adulto y el niño atienden conjuntamente a un objeto), y formatos mixtos (tienen las características de la acción y la atención conjuntas). Es así como plantea la importancia de la actividad lúdica en el niño, ya que esta es un modo de socialización que prepara al niño para la adopción de papeles en la sociedad adulta, aunque aconseja que se debe dejar al niño libre, es un medio honesto y rico en materiales, con buenos modelos culturales a los que puede imitar, es decir, fomentarles su iniciativa.

LEV VIGOTSKY



Vigotsky nunca tuvo la oportunidad de revisar y reformular su teoría. Murió de tisis a los 34 años.

Su interés radicaba en el futuro y en como el niño se apropiaba del bagaje generativo con el cual producir mundos posibles. Fue un constructivista. Pero pensaba que se utilizan los instrumentos de la cultura para crear el presente y el futuro.

Para él, la consciencia era esencialmente social. La mente humana ni crece naturalmente por bien alimentada que esté, ni se encuentra libre de las trabas de las limitaciones históricas.

En su cita "ni la mano, ni la mente, por sí mismas pueden lograr mucho sin la ayuda e instrumentos que las perfeccionan", se puede encontrar la clave de su obra.

El crecimiento es mucho más de afuera hacia dentro, aunque ello sea sólo una cara de la moneda.

La inteligencia consiste en la capacidad para comprender y utilizar los dispositivos intelectuales y lingüísticos, culturalmente transmitidos como prótesis de la mente.

Un concepto fundamental en su conocida doctrina es la zona del desarrollo próximo (ZDP) o desarrollo potencial. ZDP es la capacidad diferencial del niño para captar y utilizar las señales e instrucciones de aquellos que son más eruditos, más conscientes y más expertos que él, y quienes de hecho colaboran con él, intentando "enseñarle".

La repentina y activa curiosidad del niño acerca de las palabras, los rápidos y cada vez más amplios aumentos resultantes de su vocabulario son los síntomas de la aparición del lenguaje.

Los puntos básicos de la teoría de Vigotsky son; que el habla tiene un origen social y que el lenguaje precede al pensamiento racional e influye en la naturaleza del mismo. Igualmente la consideración de la enseñanza y el aprendizaje como dos procesos paralelos en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Estas teorías y datos acerca del desarrollo del lenguaje, ayudan para tener una buena interpretación de la conducta lingüística del niño.

MODELOS NEUROLINGÜÍSTICOS

Si los datos sobre el desarrollo del lenguaje son importantes para saber cuáles son los elementos lingüísticos adquiridos por el niño, es igual o de mayor importancia tener una idea de las operaciones que realiza el sistema nervioso para lograr el reconocimiento del lenguaje y su expresión verbal. Estos datos son planteados por la neurolingüística.

Estos teóricos plantean que se debe suponer que la producción de la señal acústica del habla, es el resultado de las maniobras articulatorias realizadas por el hablante, y obedecen a una serie de señales emitidas por el sistema nervioso central.

Uno de los grupos de teorías más sobresalientes al respecto, han sido llamadas teorías motoras del lenguaje, que suponen se reconoce por relación con los programas y operaciones nerviosas utilizadas en su emisión. Es decir, la identificación fonológica de la señal verbal, se logra refiriendo dicha señal a los programas articulatorios que se activarían para producir esa misma secuencia fonológica (Liberman 1970).

Diversos puntos de vista han sido adelantados para dar cuenta de las operaciones que sigue el sistema nervioso y que permiten llegar a una percepción unificada de los códigos verbales. Con estos dos modelos se espera que el lector se forme una idea de cómo el sistema nervioso contribuye al desarrollo del lenguaje.

GARDNER (Teoría de las Inteligencias Múltiples)

HÁBIL CON LAS PALABRAS



*"Una buena conversación debe agotar el tema, no a sus interlocutores."
(Winston Churchill)*

¿Qué es la Inteligencia Lingüística?

Esta inteligencia está referida a la capacidad que tienen las personas para usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Además, implica la habilidad para desarrollar procesos de comunicación. Normalmente la ponemos en práctica cuando conversamos, discutimos, hablamos de un asunto o cuando escribimos y leemos, o cuando escuchamos una explicación.

Su sistema simbólico y de expresión son los lenguajes fonéticos. Gardner establece que el lenguaje es un ejemplo de inteligencia humana. El uso de la palabra para comunicar y documentarse, para expresar emociones, para cantar, nos hace diferentes a los animales. Es la habilidad que para pensar que, junto con las palabras, nos permite recordar, analizar, resolver problemas, planificar y crear. Gardner además destaca la importancia del aspecto retórico del lenguaje, es decir, la habilidad de convencer a otros, la habilidad para usar las palabras para recordar procesos, para explicar conceptos, y el uso del lenguaje para referirse al propio lenguaje (función metalingüística).

La inteligencia lingüística se manifiesta a través del lenguaje oral y escrito.

¿Con qué habilidades debes contar?

- Habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje.
- Facilidad para convencer o ejercer influencia sobre los demás, utilizando las ideas con claridad.
- Gran condición para transmitir ideas con claridad y, al mismo tiempo escuchar la de los demás.
- Habilidad para retener información estructurada, así como para dar y recibir explicaciones.

EMILIA FERREIRO
FERREIRO@CINVESTAV.MX



Investigador Cinvestav. Doctora en psicología.
 Universidad de Ginebra, Suiza.

Líneas de investigación:
 psicolingüística y psicogénesis de la lengua escrita.

Nació en argentina en 1937. Realizó estudios de doctorado en psicología, con especialización en psicología genética, en la universidad de ginebra, suiza. su tesis fue dirigida por Jean Piaget, quien escribió el prólogo del libro *les Relations temporelles dans le language de l'enfant*, 1971, que fue el producto principal de la tesis. Ingresó al Die en 1979, después de haber sido investigadora del centro internacional de epistemología genética de la universidad de Ginebra y profesora de la universidad de buenos aires. La publicación en 1979 de *los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* fue el inicio de una serie de publicaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita.

Desde entonces, Emilia Ferreiro es reconocida internacionalmente por sus contribuciones a la comprensión del proceso evolutivo de adquisición de la lengua escrita. ha sido invitada a presentar sus trabajos en conferencias internacionales en varios países de América latina, Canadá, Estados Unidos, Europa e Israel. Asimismo, ha sido profesora invitada en instituciones de educación superior europeas (universidad de Roma, universidad autónoma de Madrid y París) y latinoamericanas: centro de estudios avanzados de la universidad de Buenos Aires, universidad federal de Pernambuco, en Brasil, universidad nacional autónoma de México y el colegio de México, donde ocupó la prestigiosa cátedra Jaime Torres Bodet.

Líneas actuales de investigación:

- relaciones oralidad-escritura en las etapas iniciales de adquisición de la lengua escrita.
- la puntuación como organizador textual.
- procesos de revisión de textos utilizando un procesador digital.
- el formateo de textos como vía de acceso a las decisiones del lector.
- adquisición de las regularidades gráficas y las convenciones ortográficas.

Leer y escribir en un mundo cambiante

http://www.lamalla.net/cercles/la_cultura_a_debat/article_pic.asp?id_pic=2007&municipi=

Emilia Ferreiro

Hubo una época, hace varios siglos, en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio, y a este oficio se dedicaban el resto de sus días.

En todas las sociedades donde se inventaron algunos de los 4 o 5 sistemas primigenios (China, Sumeria, Egipto, Mesoamérica y, muy probablemente, también el valle del Hindú) hubo escribas, quienes formaban un grupo de profesionales especializados en un arte particular: grabar en arcilla o en piedra, pintar en seda, tablillas de bambú, papiro o en muros, esos signos misteriosos, tan ligados al ejercicio mismo del poder. De hecho, las funciones estaban tan separadas que los que controlaban el discurso que podía ser escrito no eran quienes escribían, y muchas veces tampoco practicaban la lectura. Quienes escribían no eran lectores autorizados, y los lectores autorizados no eran escribas.

En esa época no había fracaso escolar. Quienes debían dedicarse a ese oficio se sometían a un riguroso entrenamiento. Seguramente algunos fracasaban, pero la noción misma de fracaso escolar no existía (aunque hubiera escuelas de escribas).

No basta con que haya escuelas para que la noción de “fracaso escolar” se constituya. Veamos un símil con una situación contemporánea: tenemos escuelas de música, y buenos y malos alumnos en ellas. Si alguien no resulta competente para la música, la sociedad no se conmueve, ni los psicopedagogos se preocupan por encontrar algún tipo peculiar de “dislexia musical” que podría quizás ser superada con tal o cual entrenamiento específico. Ser músico es una profesión; y quienes quieren dedicarse a la música se someten a un riguroso entrenamiento. Y, aparentemente, las escuelas de música, en todas partes, tienen un saludable comportamiento.

Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía.

Por supuesto, muchas cosas pasaron entre una época y otra, muchas revoluciones sangrientas fueron necesarias en Europa para constituir las nociones de pueblo soberano y democracia representativa. Múltiples transmutaciones sufrieron los primeros textos de arcilla o de papiro hasta convertirse en libros reproducibles, transportables, fácilmente consultables, escritos en las nuevas lenguas desprendidas del latín imperial y hegemónico.

Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos "leer" y "escribir" habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos.

Sin embargo, la democratización de la lectura y la lectura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva: creamos una escuela pública obligatoria, precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber contenido en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones, pero la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica.

Desde sus orígenes, la enseñanza de estos saberes se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras, por un lado, y técnica de la correcta oralización del texto, por otra parte. Sólo después de haber dominado la técnica surgirían, como por arte de magia, la lectura expresiva (resultado de la comprensión) y la escritura eficaz (resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor). Sólo que ese paso mágico entre la técnica y el arte fue franqueado por pocos, muy pocos de los escolarizados en aquellos lugares donde más falta hace la escuela, precisamente por ausencia de una tradición histórica de "cultura letrada".

Surge entonces la noción de "fracaso escolar", que es concebida, en sus inicios, no como fracaso de la enseñanza sino del aprendizaje, o sea, responsabilidad del alumno. Esos alumnos que fracasan son designados, según las épocas y las costumbres, como "débiles de espíritu", "inmaduros" o "disléxicos". (En los años 1960 la dislexia fue considerada "la enfermedad del siglo"). Algo patológico traen consigo esos niños, algo que les impide aprovechar una enseñanza que, como tal, y por la bondad de sus intenciones, queda más allá de toda sospecha.

Pero el fracaso escolar es, en todas partes y masivamente, un fracaso de la alfabetización inicial que mal puede explicarse por una patología individual.

Una década después, hacia 1970, los estudios en sociología de la educación desplazaron la responsabilidad de la incapacidad para aprender hacia el entorno familiar: en lugar de algo intrínseco al alumno habría un "déficit cultural". De hecho, una cierta "patología social" (suma de pobreza + analfabetismo) sería responsable del déficit o handicap inicial. Efectivamente, pobreza y analfabetismo van juntos. El analfabetismo no se distribuye equitativamente entre los países, sino que se concentra en entidades geográfico-jurídico-sociales que ya no sabemos cómo nombrar.

Hoy en día no se sabe muy bien como clasificar a los países. Antes había "desarrollados" y "subdesarrollados", pero esta última calificación pareció peyorativa y fue reemplazada por un eufemismo: "países en vías de desarrollo". Pero ¿cuántas décadas puede un país estar "en vías de desarrollo sin acabar de desarrollarse?". De hecho, muchos de los países que antes parecían estar "en vías de desarrollo" parecen hoy día condenados a estar "en vías de subdesarrollo". Hubo una época en que los países se catalogaron en dos regiones: "Primer mundo" y "Tercer mundo", con un supuesto "Segundo mundo" que

nadie asumió como designación adecuada para sí mismo. Y ahora hemos regresado a las coordenadas pseudo-geográficas: los ejes "Este" y "Oeste" desaparecieron, mientras que "Norte" y "Sur" tienen renovada vigencia lo que obliga a innegables dificultades propiamente geográficas, tales como buscar a Australia en el Norte y a México en el Sur). Yo hablaré de "periferia" para referirme a este Sur, que también existe...

Total, que no sabemos cómo clasificar a los países, pero sí sabemos qué es la pobreza. Sabemos –y es inútil que lo ocultemos, porque el World Bank lo sabe y lo dice– que el 80% de la población mundial vive en zonas de pobreza. Sabemos que ese 80% conjuga todos los indicadores de dificultad para la alfabetización: pobreza endógena y hereditaria; baja esperanza de vida y altas tasas de mortalidad infantil; malnutrición; multilingüismo. (Sabemos, por supuesto, que ese 80% también es heterogéneo, ya que las desigualdades entre los países se expresan igualmente en desigualdades internas tanto o más pronunciadas).

A pesar de cientos de prometedoras declaraciones de compromiso nacional e internacional, la humanidad ingresa al siglo XXI con unos mil millones de analfabetos en el mundo (mientras que en 1980 eran 800 millones).

Los países pobres (ese 80%) no han superado el analfabetismo; los ricos (ese 20%) han descubierto el iletrismo. ¿En que consiste ese fenómeno que en los años 80 puso en estado de alerta a Francia, hasta el punto de movilizar al ejército en la "lucha contra el iletrismo"? El iletrismo es el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura. O sea: hay países que tienen analfabetos (porque no aseguran un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes) y países que tienen iletrados (porque a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no han producido lectores en sentido pleno).

El tiempo de escolaridad obligatoria se alarga cada vez más, pero los resultados en el "leer y escribir" siguen produciendo discursos polémicos. Cada nivel educativo reprocha al precedente que los alumnos que reciben "no saben leer y escribir", y no pocas universidades tienen "talleres de lectura y redacción". Total, que una escolaridad que va de los 4 años a bien avanzados los 20 (sin hablar de doctorado y post-doc) tampoco forma lectores en sentido pleno.

Está clara que estar "alfabetizado para seguir en el circuito escolar" no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana. Las mejores encuestas europeas distinguen cuidadosamente entre parámetros tales como: alfabetizado para la calle; alfabetizado para el periódico; alfabetizado para libros informativos; alfabetizado para la literatura (clásica o contemporánea); etc.

Pero eso es reconocer que la alfabetización escolar y la alfabetización necesaria para la vida ciudadana, el trabajo progresivamente automatizado y el uso del tiempo libre son cosas independientes. Y eso es grave. Porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo... ¿para qué y para quién alfabetiza?

El mundo laboral está cada vez más informatizado, y la escuela (nuestra escuela pública, gratuita y obligatoria, esa gran utopía democrática del siglo XIX) está, en los países periféricos, cada vez más empobrecida, desactualizada, y con maestros mal capacitados y peor pagados.

Peor aún: la democracia, esa forma de gobierno a la cual todos apostamos, demanda, requiere, exige individuos alfabetizados. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos. La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínima del deletreo y la firma.

No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores).

En las primeras décadas del siglo XX parecía que “entender instrucciones simples y saber firmar” podía considerarse suficiente. Pero a fines del siglo XX y principios del XXI estos requisitos son insostenibles. Hoy día los requisitos sociales y laborales son mucho más elevados y exigentes. Los navegantes de Internet son barcos a la deriva si no saben tomar decisiones rápidas y seleccionar información.

Y la escuela de los países periféricos, que aún no aprendió a alfabetizar para el periódico y las bibliotecas, debe enfrentar ahora el desafío de ver entrar Internet en las aulas, no por decisión pedagógica, sino porque “el Banco Inteamericano de Desarrollo y Starmedia Network firmaron una alianza para introducir Internet en todas las escuelas públicas de América Latina y El Caribe”, según noticias periodísticas ampliamente difundidas de fines de marzo 2000.

(Por ej. El Financiero, de México, en la sección “Negocios” del 29 de marzo).

Sospechosamente, candidatos a la presidencia o ministros de educación recién estrenados, de México a Argentina, sostienen un discurso coincidente: “Internet en las escuelas”, como si las computadoras, de por sí, pudieran ser el trampolín de acceso a niveles de alfabetización nunca alcanzados, y como si los maestros –esos maestros desactualizados y mal pagados- fueran inmediatamente reciclables (o quizás desechables).

Yo he dicho desde hace varios años en diversos foros, y continúo sosteniendo, que las nuevas tecnologías ayudarán sobremanera a la educación en su conjunto si contribuyen a enterrar debates interminables sobre temas perimidos: por ejemplo, “¿hay que comenzar a enseñar con caracteres ligados o separados?; ¿qué hacemos con los zurdos?; ¿hay que enseñar a leer por palabras o por sílabas?”. Bienvenida la tecnología que elimina diestros y zurdos: ahora hay que escribir con las dos manos, sobre un teclado; bienvenida la tecnología que permite separar o juntas los caracteres, a decisión del productor; bienvenida la tecnología que enfrenta al aprendiz con textos completos desde el inicio.

Pero la tecnología, de por sí, no va a simplificar las dificultades cognitivas del proceso de alfabetización (ignoradas también por la mayoría de los métodos pedagógicos), ni es la oposición “método vs. Tecnología” la que nos permitirá superar las desventajas del analfabetismo.

Antes de regresar al tema ineludible de las nuevas tecnologías quisiera insistir en la ecuación pobreza-analfabetismo-multilingüismo.

Durante décadas hemos escuchado expresiones tales como “lucha contra el analfabetismo”, lenguaje militar que caracteriza, además, a quienes son rechazados por el sistema escolar, como “desertores”. Ese lenguaje militar sugiere un enemigo a vencer, y el desliz desde el abstracto “analfabetismo” hacia el concreto “individuo analfabeto” como enemigo visible es casi inevitable, sobre todo cuando la imagen militar es asociada a la imagen médica y se habla de “flagelo social”, “plaga social” y similares (como si se tratara del paludismo o el cólera). (Todas esas son expresiones reiteradas en documentos oficiales, nacionales e internacionales, de 1970 hasta nuestros días).

Es evidente que no puede haber “lucha contra el analfabetismo (o el iletrismo)” sino acciones destinadas a elevar el nivel de alfabetización de la población (en el entendido que “literacy” designa con continuo que va de la infancia a la edad adulta, y dentro de la edad adulta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia previa) (Por ejemplo, yo enseño a nivel Maestría y Doctorado, pero sigo alfabetizando a mis alumnos, porque es la primera vez que, como lectores, se enfrentan a investigaciones publicadas en revistas especializadas y, como escritores, deben producir por primera vez un tipo peculiar de texto académico que se llama “una tesis”).

Pero recientemente, y con el mismo espíritu militar y militante, se ha declarado el “Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza”. Yo me pregunto: ¿qué haremos con el multilingüismo? ¿Se les ocurrirá también que hay que erradicarlo porque hace más difícil y más costosa la alfabetización?

Aquí entran los editores en escena. Ustedes, editores, son los herederos de una poderosa e ilustre tradición. (Pido disculpas de mi ignorancia a los editores chinos, japoneses e hindúes aquí presentes, porque sólo me voy a referir a la tradición europea).

La estirpe de los editores tiene notables ejemplos de todo tipo: creadores que no cesaron de dar nuevas formas a nuestro alfabeto, inventando sin cesar caracteres tipográficos (más legibles, más elegantes, mejor adaptados a tal o cual tipo de obra); artesanos del más alto rango que hicieron del libro una obra de arte; familias de editores que transmitieron un excelso saber de padres a hijos durante más de un siglo; editores que eran también hombres de erudición y traductores (los puntos de cruce entre la historia de los traductores y la historia de los editores son sumamente instructivos).

Ustedes, editores, tienen en su árbol genealógico a ilustres defensores de la libertad de expresión, y eso desde los momentos iniciales del ejercicio del oficio, al poner en circulación textos que no respondían a los requerimientos del poder constituido. Pienso, por ejemplo, en Etienne Dolet, impresor de Lyon, acusado tres veces de ateísmo y herejía y finalmente quemado en la hoguera, a los 37 años de edad, place Maubert en París, en 1546. Etienne Dolet era un subversivo para la época porque introdujo en Francia obras publicadas en Ginebra (vinculadas con la Reforma religiosa), pero era también un erudito, autor de un diccionario analógico del latín, de un tratado de traducción y otro relativo a la puntuación y la acentuación. Es discutible si fue quemado vivo, junto con sus obras, por ser editor o por ser autor-prologuista de esos libros heréticos. Pero también es cierto que fueron necesarios 343 años para que un monumento en la misma plaza Maubert lo reconociera como Humanista, defensor de la libertad de pensamiento.

Por más eruditos y humanistas que sean, los EDITORES PRODUCEN OBJETOS INCOMPLETOS POR NATURALEZA. Un libro es un objeto en busca de un lector, y no puede realizarse como objeto cultural hasta que no encuentra un lector. Es lector es muy mal caracterizado cuando se lo define simplemente como un cliente. Se puede comprar una colección de libros para exhibirlos en la sala de recepción de la casa o en el estudio profesional. Esos libros siguen siendo objetos incompletos: bibelots sin intérpretes. El libro se completa cuando encuentra un lector-intérprete (y se convierte en patrimonio cultural cuando encuentra una comunidad de lectores-intérpretes).

Por eso es tan singular la tarea de un editor: no solamente debe producir un objeto tan cuidado y acabado como sea posible, sino tener conciencia de que tal objeto, por más cuidado y acabado que sea, será siempre incompleto si no encuentra “el otro”/“los otros” que le darán completud. Ese “otro” (esos “otros”) deben ser lectores.

¿Los editores de las próximas décadas van a concentrarse en producir libros para el 20% de la población mundial? ¿Van a retomar la antigua tradición de la lectura elitista, contraria a la idea de la alfabetización necesaria para la democracia? ¿Podemos pedirles (quién puede pedirles) que contribuyan a la completud de sus productos, o sea de la producción de lectores?

La situación actual es grave, pero es interesante porque estamos en momentos de profundos cambios en la definición de la materialidad misma del objeto “libro”. Algunos nos anuncian una nueva democracia vía Internet mientras que otros se anticipan a organizar prematuros funerales al objeto “libro”, ese que tiene textura y olor, ese “de carne y hueso” con el que aprendimos a convivir durante siglos.

En este tema, nos alerta Roger Chartier, hay que hacer un esfuerzo para ubicarnos

“entre el discurso utópico y la nostalgia del pasado”. Es fácil, demasiado fácil, hacer el elogio de los nuevos soportes electrónicos del texto impreso; es fácil (casi banal) aplicar el calificativo “democrático” a una nueva tecnología. Veamos un ejemplo emblemático. Durante décadas eminentes investigadores sostuvieron que el sistema alfabético de escritura estaba ligado a la democracia, por ser el más simple, perfecto, “scientific and easy to use”. Esa visión se difundió ampliamente. Sin embargo, tres datos bastan para destruir este mito: en la Grecia clásica que inventó el alfabeto del cual somos tributarios, el número de adultos varones libres alfabetizados nunca fue superior al 20%, tal como lo muestran minuciosos análisis de historiadores recientes (W. Harris, 1989). Por otra parte, la fascinación de los lingüistas por el alfabeto hizo que las lenguas nativas de América y África, cualquiera fuera su estructura, se escribieran en un sistema alfabético, el cual no trajo consigo una alfabetización universal, mientras que Japón, con uno de los sistemas más complejos de escritura, resistió a todas las presiones por adoptar el alfabeto y tiene tasas de “literacy” superiores a las de Europa y USA.

Internet, correo electrónico, páginas web... están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y de recibir información. Y eso es fascinante para cualquier estudioso de la lengua y de los cambios lingüísticos. Pero esos instrumentos no son “democráticos” por sí mismos (tanto como el alfabeto no es democrático, en sí mismo). Exigen, en cambio capacidades de uso de la lengua escrita más flexibles que las que estábamos acostumbrados a aceptar. Hay nuevos estilos de habla y de escritura que están siendo generados gracias a estos medios. Saber navegar por Internet ya forma parte de los objetivos educativos declarados o en vías de declaración. No sabemos si los desnutridos y los desempleados aprenderán a leer y escribir para entrar a Internet (aunque no reciban créditos escolares por ello), o si quedarán nuevamente excluidos. Es difícil y riesgoso hacer predicciones.

Estamos hablando de futuro, y los niños son parte del futuro. Esos niños (todos los niños) no necesitan ser motivados para aprender. Aprender es su oficio. Small children learn, they learn all the time.

Todos los objetos (materiales y/o conceptuales) a los cuales los adultos dan importancia, son objeto de atención por parte de los niños. Si perciben que las letras son importantes para los adultos (sin importar por qué y para qué son importantes) van a tratar de apropiarse de ellas.

Todas las encuestas coinciden en un hecho muy simple: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores.

¿En qué consiste ese “saber” pre-escolar? Básicamente, en una primera inmersión en la “cultura letrada”: haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tiene sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta.

La relación entre las marcas gráficas y el lenguaje es, en sus inicios, una relación mágica que pone en juego una tríada: un intérprete, un niño y un conjunto de marcas.

El intérprete (que, en sentido estricto habría que llamar “interpretante” por razones imposibles de desarrollar aquí) informa al niño, al efectuar ese acto aparentemente banal que llamamos “un acto de lectura”, que esas marcas tienen poderes especiales: con sólo mirarlas se produce lenguaje. ¿Qué hay en esas marcas para que el ojo incite a la boca a producir lenguaje? Ciertamente, un lenguaje peculiar, bien diferente de la comunicación cara a cara. El que lee no mira al otro, su destinatario, sino a la página. El que lee parece hablar para otro allí presente, pero lo que dice no es su propia palabra, sino la palabra de un “Otro” que puede desdoblarse en muchos “Otros”, salidos de no se sabe dónde, escondidos también detrás de las marcas. El lector es, de hecho, un actor: presta su voz para que el texto se re-presente (en el sentido etimológico de “volver a

presentarse”). El lector habla pero no es él quien habla; el lector dice, pero lo dicho no es su propio decir sino el de fantasmas que se realizan a través de su boca.

La lectura es un gran escenario donde es preciso descubrir quienes son los actores, los “metteurs en scène” y los autores. (Sin olvidar a los traductores porque, en gran medida, la lectura es presentación de otra lengua, semejante pero diferente de la lengua cotidiana).

Parte de la magia consiste en que el mismo texto (o sea, las mismas palabras, en el mismo orden) vuelvan a re-presentarse una y otra vez, delante de las mismas marcas. ¿Qué hay en esas marcas que permite no solamente elicitarse lenguaje, sino provocar el *mismo* texto oral, una y otra vez? La fascinación de los niños por la lectura y relectura del mismo cuento tienen que ver con este descubrimiento fundamental: la escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan unas a otras. *Las mismas palabras, una y otra vez*. Gran parte del misterio reside en esta posibilidad de repetición, de reiteración, de re-presentación.

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en “habilidades básicas”. En general, los primeros se convierten en lectores; los otros, en iletrados o en analfabetos funcionales.

Permítanme presentarles un ejemplo de lo que quiero decir. (Transparencia de dos textos, ambos con problemas de ortografía y segmentación entre palabras. Uno escribe “lengua escrita”, mientras que el otro balbucea por escrito (aunque su texto no sea carente de interés). Uno tuvo inmersión en la “cultura letrada” desde el nacimiento, mientras que otro fue introducido a la escritura como una técnica de transcripción).

¿Quiénes van a tener la voluntad, el valor y el empeño para romper el círculo vicioso?

En Jomtien, Tailandia, 1990, se establecieron objetivos básicos de educación para todos, para la década 1990-2000. Por primera vez, el World Bank firmó al lado de los organismos internacionales (UNESCO, UNICEF). Los diez años se cumplieron y los objetivos son decepcionantes. En abril de este mismo año, en Dakar, se acaba de reunir un Foro Mundial de la Educación para extender por 15 años más los objetivos no cumplidos. Y así seguirá siendo, mientras no se revisen las presuposiciones iniciales, mientras se siga apostando a los métodos (concebidos para formar técnicos especializados) y se olvide la cultura letrada (derecho de cualquier niño que nace en los tiempos de la inter-conexión).

Mientras tanto, los niños (que no pueden dejar de aprender porque no pueden dejar de crecer) están ávidos por entrar en los mundos desconocidos. Hay escritores en potencia de 4 a 12 años que pasan desapercibidos o, peor aún, son desautorizados porque el maestro solo es capaz de ver la ortografía desviante. (Ejemplo).

Mi función como investigadora ha sido mostrar y demostrar que los niños PIENSAN a propósito de la escritura, y que su pensamiento tiene interés, coherencia, validez y extraordinario potencial educativo. Hay que escucharlos. Hay que ser capaces de escucharlos desde los primeros balbuceos escritos (simples garabatos, según algunos, contemporáneos de los primeros dibujos que realizan).

No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras.

Este inicio de milenio es propicio para el cambio porque somos muchos los que tenemos

algo nuevo para ofrecer. Ninguno de nosotros, actuando aisladamente, tiene capacidad para incidir en un fenómeno que ha resistido a todos los esfuerzos por aislar variables. Pero ahora tenemos: nuevas tecnologías de circulación de textos; nuevos insights (construidos a partir de minuciosas investigaciones de historiadores) sobre los modos de apropiación de la escritura por parte de diferentes actores sociales en diferentes momentos históricos; tenemos lingüistas dispuestos a recuperar la escritura (ese objeto perdido en un “no man’s land”); tenemos pedagogos fatigados por la inútil disputa sobre métodos que desconocen al sujeto del aprendizaje; tenemos psicólogos, psicopedagogos y psicolingüistas con teorías suficiente válidas como para restituir al niño como ser pensante en su totalidad existencial (aunque haya psicolingüistas que insisten en retrotraer el debate a sus dimensiones técnicas más retrógradas, utilizando, por supuesto, una nueva terminología como “phonological awareness”). (Divisiones de este tipo no nos sorprenden, porque son inherentes a todas las disciplinas: no todos los historiadores piensan que es interesante ocuparse de las prácticas populares de lectura y escritura; no todos los lingüistas consideran que la escritura es un objeto de interés para la Lingüística, etc)

Esos niños y niñas curiosos, ávidos por saber y entender están en todas partes, en el Norte y en el Sur, en el centro y en la periferia. No los infantilicemos. Ellos se plantean, y desde muy temprano, preguntas con profundo sentido epistemológico: ¿qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa? Reduciéndolos a aprendices de una técnica, menospreciamos su intelecto. Impidiéndoles tomar contacto con los objetos en los que la escritura se realiza, despreciamos (mal-preciamos o hacemos inútiles) sus esfuerzos cognitivos.

LA ALFABETIZACIÓN NO ES UN LUJO NI UNA OBLIGACIÓN: ES UN DERECHO. Un derecho de niños y niñas que serán hombres y mujeres libres (al menos eso es lo que deseamos), ciudadanos y ciudadanas de un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza y no como un defecto. Las distintas lenguas y los distintos sistemas de escritura son parte de nuestro patrimonio cultural. La diversidad cultural es tan importante como la bio-diversidad: si la destruimos, no seremos capaces de recrearla.

Venimos de un “pasado imperfecto”, donde los verbos “leer” y “escribir” han sido definidos de manera cambiantes –a veces erráticas- pero siempre inefectivas; vamos hacia un futuro complejo (que algunos encandilados por la técnica definen como un “futuro simple”, exageradamente simple).

Quizás sea posible que las voluntades se junten; que los objetos incompletos producidos por los editores encuentren a los lectores en potencia (que son también productores de textos tanto como productores de sentido); que los maestros de primaria recuperen, junto con sus alumnos, la capacidad de reír, llorar o sorprenderse cuando leen; que nadie tenga miedo a las nuevas tecnologías pero tampoco espere de ellas efectos mágicos; que nos comprometamos con los futuros lectores para que la utopía democrática parezca menos inalcanzable.

Los niños –todos los niños- se lo aseguro, están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente. Están hartos de ser tratados como infra-dotados o como adultos en miniatura. Son lo que son y tienen derecho a ser lo que son: seres cambiantes por naturaleza, porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo.

Entre el “pasado imperfecto” y el “futuro simple” está el germen de un “presente continuo” que puede gestar un futuro complejo: o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos “leer” y “escribir”. Que así sea, aunque la conjugación no lo permita.

Como se puede constatar, los diferentes modelos de desarrollo, a pesar de que se paran en diversas posiciones, resaltan de manera significativa la gran influencia del medio o mejor la relación recíproca que se debe establecer entre el individuo y su entorno familiar, social y ambiental.

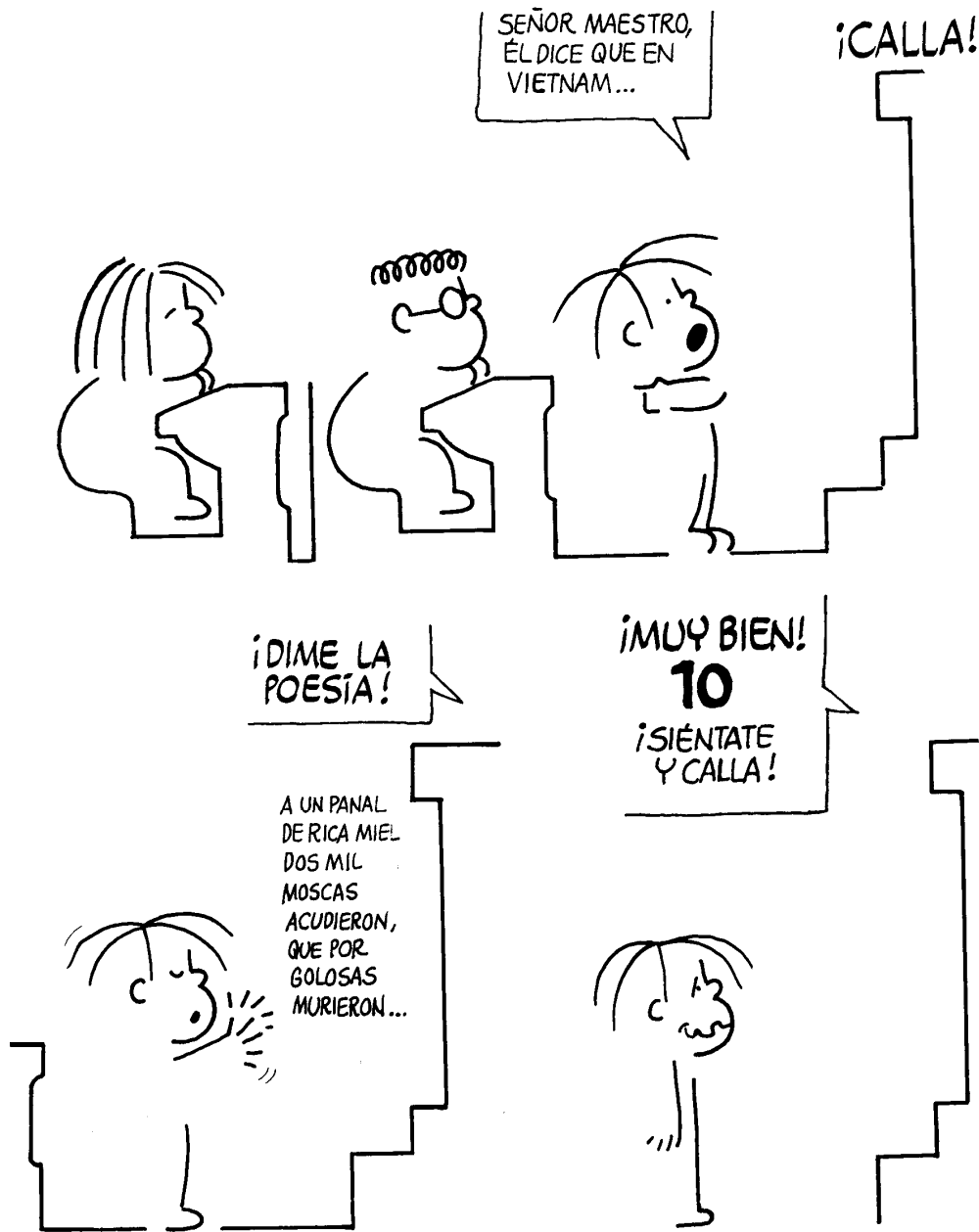
De ahí que el estudio del desarrollo del lenguaje, sirva para establecer el comportamiento normal del niño, ya que gracias a éste se puede determinar tanto el grado de afectividad como el de socialización que el niño presente. Es decir, un adecuado ambiente social-familiar estimula un buen desarrollo del lenguaje, y a la inversa si se presenta el caso contrario.

2.- LENGUAJE Y PENSAMIENTO.

El lenguaje desempeña un papel importantísimo en la organización de los conocimientos; mediante él se fijan y precisan ciertos estados de conciencia particularmente sutiles, delicados y fluidos. También se enriquece con todos los conceptos semiabstractos que el niño recibe de su medio circundante y que le permite una orientación simplificada y rápida de su experiencia. Las discriminaciones se hacen entre las diferentes categorías de las palabras, según que se designen objetivos, acciones, cualidades de las acciones, etc.

El estudio de las funciones del lenguaje ha sido uno de los grandes tópicos al que han prestado atención numerosos lingüistas, filósofos, psicólogos y semióticos.





(1968) Las moscas

3.- LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN LA ESCUELA INFANTIL.

Este epígrafe presenta un campo de intervención amplio a la vez que subjetivo, por lo que el planteamiento general del mismo se estructura de la siguiente manera:

- Finalidades de la Educación Infantil
- La enseñanza y el aprendizaje e la lengua en la legislación vigente
- Expresión y comunicación oral y escrita
 - Optimización en el proceso de expresión y comunicación oral
 - Optimización en el proceso de expresión y comunicación escrita

En el REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Artículo 2. Fines.

1. La finalidad de la Educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas.

2. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

Artículo 3. Objetivos.

La Educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

ANEXO

Áreas del segundo ciclo de educación infantil

Lenguajes: Comunicación y representación

Esta área de conocimiento y experiencia pretende también mejorar las relaciones entre el niño y el medio.

Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias y las interacciones con los demás.

En la etapa de Educación infantil se amplían y diversifican las experiencias y las formas de representación que niñas y niños elaboran desde su nacimiento. Trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, y las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo y la expresión original, imaginativa y creativa.

Como ya se ha reiterado, las tres áreas deben trabajarse de manera conjunta e integrada. Así cuando se aborde, por ejemplo, el conocimiento de objetos y materias que se refleja en el área Conocimiento del entorno, se trabajará al propio tiempo, el lenguaje matemático, que se refiere a la representación de aquellas propiedades y relaciones entre objetos, que un acercamiento a la realidad activo e indagatorio, les permite ir construyendo.

En el uso de los distintos lenguajes, niñas y niños irán descubriendo la mejor adaptación de cada uno de ellos a la representación de las distintas realidades o dimensiones de una misma realidad. De esta manera se facilitará que acomoden los códigos propios de cada lenguaje a sus intenciones comunicativas, acercándose a un uso cada vez más propio y creativo de dichos lenguajes.

Las diferentes formas de comunicación y representación que se integran en esta área son: El Lenguaje verbal, el lenguaje artístico, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado, el lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa, es el instrumento por excelencia de aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de vivencias, sentimientos, ideas, emociones, etc. La verbalización, la explicación en voz alta, de lo que están aprendiendo, de lo que piensan y lo que sienten, es un instrumento imprescindible para configurar la identidad personal, para aprender, para aprender a hacer y para aprender a ser. Con la lengua oral se irá estimulando, a través de interacciones diversas, el acceso a usos y formas cada vez más convencionales y complejas.

En el segundo ciclo de Educación infantil se pretende que niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos. La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula, les llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales cuya adquisición se ha de completar en el primer ciclo de Primaria.

Asimismo, es necesario el desarrollo de actitudes positivas hacia la propia lengua y la de los demás, despertando sensibilidad y curiosidad por conocer otras lenguas. En la introducción de una lengua extranjera se valorará dicha curiosidad y el acercamiento progresivo a los significados de mensajes en contextos de comunicación conocidos, fundamentalmente en las rutinas habituales de aula.

Es preciso también un acercamiento a la literatura infantil, a partir de textos comprensibles y accesibles para que esta iniciación literaria sea fuente de goce y disfrute, de diversión y de juego.

(...)

Objetivos

En relación con el área, la intervención educativa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
2. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
3. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.
4. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
5. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.
6. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.
7. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

Contenidos

Bloque 1. Lenguaje verbal.

Escuchar, hablar y conversar:

Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.

Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión, estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara.

Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales.

Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.

Interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación.

Comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles. Actitud positiva hacia la lengua extranjera.

Aproximación a la lengua escrita:

Acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interés por explorar algunos de sus elementos.

Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales. Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas. Iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases.

Uso, gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas. Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan.

Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.

Iniciación en el uso de la escritura para cumplir finalidades reales. Interés y disposición para el uso de algunas convenciones del sistema de la lengua escrita como linealidad, orientación y organización del espacio, y gusto por producir mensajes con trazos cada vez más precisos y legibles.

Acercamiento a la literatura:

Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.

Recitado de algunos textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima, y la belleza de las palabras producen.

Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.

Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos.

Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.

Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, valoración de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.

(...)

Criterios de evaluación

1. Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con las personas adultas, según las intenciones comunicativas, y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.

Mediante este criterio se evalúa el desarrollo de la capacidad para expresarse y comunicarse oralmente, con claridad y corrección suficientes, para llevar a cabo diversas intenciones comunicativas (pedir ayuda, informar de algún hecho, dar sencillas instrucciones, participar en conversaciones en grupo). Se valorará el interés y el gusto por la utilización pertinente y creativa de la expresión oral para regular la propia conducta, para relatar vivencias, razonar, resolver situaciones conflictivas, comunicar sus estados anímicos y compartirlos con los demás. Igualmente este criterio se refiere a la capacidad para escuchar y comprender mensajes, relatos, producciones literarias, descripciones, explicaciones, informaciones que les permitan participar en la vida del aula.

El respeto a los demás se ha de manifestar en el interés y la atención hacia lo que dicen y en el uso de las convenciones sociales (guardar el turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema), así como en la aceptación de las diferencias.

2. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se producen en el aula.

Con este criterio se evalúa si los niños y las niñas valoran y se interesan por la lengua escrita, y se inician en la utilización funcional de la lectura y la escritura como medios de comunicación, de información y de disfrute. Tal interés se mostrará en la atención y curiosidad por los actos de lectura y de escritura que se realizan en el aula. Se observará el uso adecuado del material escrito (libros, periódicos, cartas, etiquetas, publicidad...). Se valorará el interés por explorar los mecanismos básicos del código escrito, así como el conocimiento de algunas características y convenciones de la lengua escrita, conocimientos que se consolidarán en la Educación Primaria.

(...)

ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

A) OBJETIVOS GENERALES

g) Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros.

Con este objetivo se pretende que los niños y las niñas desarrollen el lenguaje oral de forma cada vez más ajustada.

El lenguaje oral les permite expresar las propias ideas, sentimientos, emociones y experiencias en distintas situaciones comunicativas. A través de su uso los niños y las niñas irán apropiándose de éste de forma progresiva.

El lenguaje oral, como instrumento de comunicación y representación, contribuye a la autoconstrucción personal, a la estructuración del pensamiento y a la regulación de los propios aprendizajes y de la vida del grupo. Asimismo constituye la llave que permite el acceso a la cultura.

La escuela de educación infantil deberá proporcionar diferentes situaciones comunicativas en un clima de confianza y aceptación, y ayudarles, en estas situaciones de intercambio, en la construcción de significados y en el conocimiento del lenguaje de la comunidad en que viven. Deberá ofrecer muchas oportunidades para dialogar, niños y niñas y personas adultas; así como relatar, describir y explicar hechos, emociones y experiencias reales o imaginarias.

Los contextos comunicativos serán el marco de referencia para crear situaciones de aprendizaje para iniciar a los niños y niñas en una lengua extranjera.

h) Aproximarse a la lectura y escritura en situaciones de la vida cotidiana a través de textos relacionados con la vida cotidiana, valorando el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute.

Las niñas y niños viven, desde su nacimiento, en contextos más o menos alfabetizados. La calidad y cantidad de sus primeros contactos con el mundo letrado, donde generan ya sus primeras ideas, no será de una importancia menor en el futuro. La incorporación a la escuela supone tener la oportunidad de enriquecer y multiplicar las situaciones en que, al enfrentarse, interaccionar y vincularse afectivamente con lecturas y escrituras de textos sociales, irán aproximándose y valorando la importancia de la lectura y la escritura.

Con este objetivo se pretende conseguir la evolución de las ideas que los niños y niñas tienen sobre la lectura, el sistema de escritura, los diferentes tipos de textos de uso social y por lo tanto, avanzar en el nivel de alfabetización, entendido como la capacidad de producir e interpretar los textos que nuestra sociedad utiliza.

Para ello, la escuela ha de aprovechar aquellas situaciones y momentos de la vida cotidiana en que se hace necesario leer o escribir, y promoverá otras ocasiones donde estas actividades sociales tengan cabida en el quehacer diario por su funcionalidad, valorando las ideas previas, partiendo de la fase en la que se encuentra cada niño y niña. A través de lecturas y escrituras compartidas, donde se potencien las interpretaciones personales, y a través de la participación en prácticas letradas auténticas, los niños y niñas aprenderán que leer y escribir son actividades culturales y, valorarán el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute.

(...)

B) ÁREAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

3. Lenguajes: Comunicación y representación

Los contenidos de esta área se organizan en tres bloques:

1. Lenguaje corporal

2. Lenguaje verbal

3. Lenguaje artístico: musical y plástico y medios audiovisuales y las tecnologías de la información y comunicación.

Bloque II: Lenguaje verbal

Escuchar, hablar y conversar

Segundo ciclo.

Las conversaciones sobre situaciones de la vida cotidiana permitirán que los niños y niñas de este ciclo sigan haciendo un uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado con creciente precisión, estructuración de frases, entonación adecuada y pronunciación clara. Estas situaciones facilitarán el desarrollo adecuado de la discriminación auditiva, la articulación de las palabras -respetando la evolución natural de los fonemas-, la ampliación de su vocabulario y la organización de su discurso en frases cada vez más complejas, para poder así, de forma progresiva, interaccionar comunicativamente con todas las personas que los rodean, interpretar el mundo e intervenir activamente en él. La actitud permanente de escucha del tutor o tutora hacia los niños y niñas será condición necesaria para crear el ambiente de seguridad afectiva sobre el que se asentarán los intercambios comunicativos.

En estas situaciones comunicativas, los niños y niñas irán asimilando las normas que rigen el intercambio lingüístico, aprendiendo a respetar el turno de palabra, una adecuada escucha de lo que dice su interlocutor y, respeto por sus opiniones. La escuela, por tanto, ofrecerá continuamente situaciones de comunicación donde las personas adultas, los niños y las niñas tengan la oportunidad de participar hablando y escuchando activamente.

Tanto en el primer como en el segundo ciclo, será necesaria la intervención de las personas adultas para mejorar la construcción del lenguaje infantil. Estas intervenciones se llevarán a cabo en el transcurso de diálogos, respondiendo a las construcciones de lenguaje no convencionales con esas mis-mas construcciones pero elaboradas de forma rica, variada, compleja y convencional. Es decir, las personas adultas devolverán el mensaje correctamente elaborado. Estas respuestas, propuestas u ofrecimientos de las personas adultas utilizarán algunas estrategias como la sustitución fonética, devolviendo el mensaje correctamente sonorizado, teniendo en cuenta el respeto a las distintas hablas de la modalidad lingüística andaluza; la extensión semántica, ofreciendo vocablos no utilizados por el niño y la niña para aumentar su vocabulario; y la expansión sintáctica, ofreciendo estructuras lingüísticas cada vez más complejas.

El uso de las diversas funciones del lenguaje en contextos y situaciones de la vida cotidiana permitirá a los niños entrar en contacto con ellas, generar progresivamente ideas sobre las mismas, aprendiendo el uso del lenguaje para denotar la realidad, mantener abierto el canal de comunicación, obtener información, hacer demandas, fantasear o imaginar.

Al mismo tiempo, los niños y las niñas irán aprendiendo a valorar la utilidad del lenguaje como instrumento de comunicación que permite evocar y relatar hechos; de exploración de los conocimientos y de acceso a los mismos; de creación y de regulación de las relaciones sociales y, de la actividad individual y social. Aprenderán también a respetar las expresiones, giros, acentos de las distintas hablas de la modalidad lingüística andaluza, así como las diferentes lenguas utilizadas en el entorno y los usos particulares que las personas hacen de ellas.

En estos intercambios lingüísticos será importante prestar atención a la utilización cada vez más correcta y convencional de los determinantes, pronombres, preposiciones, concordancias, entonación adecuada, así como la utilización progresivamente adecuada de frases de distinto tipo -afirmativa, interrogativa-, y la descripción de objetos, personas y hechos.

La participación activa en juegos de palabras - espontáneos o dirigidos - donde niños, niñas y personas adultas han de inventar vocablos, hacer variaciones sobre una misma expresión, etc., debe conducir en algunos momentos a situaciones de reflexión compartida sobre el metalenguaje, ayudando así a descubrir cómo se hacen las palabras, las similitudes y diferencias que existen entre ellas y cómo se conforman, detectando regularidades del sistema, patrones..., que contribuirán de manera decisiva a la construcción del lenguaje oral.

Las oportunidades que los niños y niñas tienen de asistir a sesiones donde otras personas transmiten o leen, de forma interactiva, compartida, así como las que tienen de producir textos orales similares a los escuchados, influyen en el desarrollo del lenguaje verbal, tanto oral como escrito. Por este motivo el tutor o tutora,

diariamente, creará situaciones donde los niños y niñas escuchen y comprendan textos orales como cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas, adivinanzas, trabalenguas -tradicionales o contemporáneas -, etc. que recojan la riqueza cultural andaluza, como fuente de placer y de aprendizaje. Algunas de estas situaciones incluirán el recitado de textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima y la belleza de las palabras producen. En otras ocasiones estarán centradas en la escucha con interés y atención de explicaciones, instrucciones o descripciones transmitidas o leídas.

La escuela tiene además una importante función compensadora, por lo que ha de ofrecer, más que en ningún otro caso, patrones lingüísticos adecuados -ricos, variados, complejos, ajustados a diferentes situaciones- para aquellos niños y niñas que viven en contextos socialmente desfavorecidos, culturalmente empobrecidos o son deficitarios en cuanto a su desarrollo lingüístico.

El acercamiento a una lengua extranjera se realizará a través de situaciones habituales de comunicación, y en contextos de vida cotidiana donde se utilizan saludos, despedidas, y otras fórmulas de cortesía se generará en los niños y niñas el interés necesario para participar en interacciones orales en otra lengua. Así mismo, hablar de temas conocidos o predecibles facilitará la comprensión de la idea global de textos orales en la lengua extranjera. El uso del contexto visual y no verbal y, de los conocimientos previos que sobre el asunto tengan los niños y niñas, transferidos desde las lenguas que conocen a otra lengua, facilitará el desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral de mensajes en una lengua extranjera. También se crearán situaciones donde los niños y niñas escuchen, para comprender globalmente, fragmentos de canciones, cuentos, poesía o rimas en lengua extranjera, y algunos o algunas de ellas, ayudados por el tutor o la tutora, serán capaces de memorizarlos y recitarlos. Estas situaciones producirán un progresivo acercamiento a una lengua extranjera, valorándola como instrumento de comunicación y favoreciendo una actitud positiva hacia su aprendizaje.

Aproximación a la lengua escrita

Segundo ciclo.

La escuela infantil proporcionará la oportunidad a los niños y niñas de este ciclo de continuar acercándose al uso y aprendizaje del lenguaje escrito como medio de comunicación, información y disfrute.

Desde la incorporación a este ciclo, los niños y niñas aprenderán a diferenciar entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica como el dibujo y, progresivamente, aprenderán las convenciones del sistema de escritura: Linealidad, arbitrariedad, etc., e identificarán letras y palabras muy significativas como su nombre propio y el de algunas personas que los rodean. Así, la iniciación al conocimiento del código escrito se realizará a través de palabras y frases muy significativas o usuales como el nombre propio, título de cuentos.

Los niños y niñas irán usando gradualmente, de forma autónoma, los diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, folletos publicitarios, guías de viajes, carteles, etiquetas de productos y, desde luego, las pantallas de los diversos instrumentos que nos ofrece la sociedad del conocimiento y las nuevas



tecnologías. A través de la utilización del formato y del contenido de los mismos irán comprendiendo que cada texto suele presentarse en un soporte determinado, en función del cual, es posible anticipar el tipo de texto.

La experiencia en situaciones diarias de lectura en voz alta convertirá a los niños y niñas de esta etapa en partícipes de prácticas letradas compartidas, siendo ellos quienes realmente están leyendo, comprendiendo e interpretando el contenido del texto, vivenciando momentos mágicos donde las grafías del texto se convierten en lenguaje oral. Se ayuda de esta forma, a entender las funciones y estructura del lenguaje escrito, así como a la utilización gradual de las mismas. Estas lecturas, escuchadas con interés y atención, versarán sobre todo tipo de textos sociales, y responderán a los usos sociales y culturales del lenguaje escrito como medio de comunicación, información y disfrute ayudando progresivamente a entender la importante función que cumple al conservar la información.

Leer es comprender un texto escrito. Es un proceso activo donde cada lector tiene un objetivo determinado, un por qué leer, construyendo el significado al interactuar con el mismo, poniendo en juego sus conocimientos previos. La lectura, así entendida, genera pensamientos, sentimientos, ideas y emociones, potenciando la idea de lectura como un proceso de interpretación y comprensión, más que la asociación de sonidos a letras. Se trata, de esta forma, que los niños y niñas lean y escriban como un proceso de acercamiento progresivo al conocimiento del lenguaje escrito.

Las oportunidades que los niños y niñas tienen de asistir a sesiones donde otras personas transmiten o leen, de forma interactiva, compartida, así como las que tienen de producir textos orales similares a los escuchados influyen en el desarrollo del lenguaje verbal, tanto oral como escrito. Por este motivo el profesorado que ejerza la tutoría, diariamente, creará situaciones donde los niños y niñas escuchen y comprendan textos orales como cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas, adivinanzas, trabalenguas -tradicionales o contemporáneas-, etc. que recojan la riqueza cultural andaluza, como fuente de placer y de aprendizaje. Algunas de estas situaciones incluirán el recitado de textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima y la belleza de las palabras producen. En otras ocasiones estarán centradas en la escucha con interés y atención de explicaciones, instrucciones o descripciones transmitidas o leídas.

Especial atención cobra a estas edades las lecturas de cuentos y otras obras literarias. Con estas lecturas, convertidas en momentos gratificantes y afectivos, los niños y niñas aprenderán a sumergirse en el texto mientras su imaginación va creando personajes y escenarios únicos, aprendiendo a vivenciar y a enamorarse de la literatura, acercándose a este arte universal a través de la magia de sus relatos, lo que creará interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones. La dramatización de algunos de estos textos generará disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos. También se acercarán a la literatura a través de las sensaciones, comprensión y recitado de algunos textos poéticos, del rico acervo cultural andaluz, representado por la tradición cultural y la obra de poetas andaluces, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima, y la belleza de las palabras producen. Igualmente, se tendrán en cuenta otras manifestaciones literarias reflejo de la pluralidad cultural de la sociedad andaluza actual. En todo caso, los textos leídos a los niños y niñas en la escuela han de responder a las más altas exigencias de una obra literaria.

Se promoverán y se crearán desde muy temprano momentos donde se invite a escribir en situaciones reales: Expresar mensajes, hacer listas de compra, escribir el nombre a las producciones propias, etc. Los primeros intentos de escritura -trazos no convencionales- irán dando paso, en una secuencia, a la utilización de algunas convenciones del sistema de la lengua escrita como arbitrariedad, linealidad, orientación y organización en el espacio. Los niños y niñas descubrirán el placer de producir mensajes que progresivamente, respondiendo a la evolución de sus ideas sobre la escritura, serán cada vez más precisos, convencionales y legibles.

Escribir supone un complejo proceso cognitivo o intelectual que acaba con la producción de un texto. Este proceso incluye la planificación de aquello que se va a transmitir, su fijación en un soporte determinado (papel, pizarra, etc.) y la revisión de lo escrito. Debemos ofrecer oportunidades de escritura en educación infantil que contemplen este proceso, en situaciones y contextos significativos. Dichas situaciones no tienen por qué suponer el trazado directo por parte de los niños y niñas. Dictar el texto a una persona adulta o a otro niño o niña con mayor dominio de la escritura, además de crear importantes interacciones, convertirá a los niños y niñas de esta etapa en auténticos escritores y escritoras.

En el segundo ciclo de la educación infantil, el trabajo en torno a textos de uso social irá generando conocimientos sobre cada uno de ellos en función de su utilización en situaciones de la vida cotidiana. A través de estas situaciones de aprendizaje, los niños y niñas tendrán la oportunidad de interactuar con los textos, interpretando y produciendo, leyendo y escribiendo de forma compartida. A través de aproximaciones sucesivas, que les permitirán ir profundizando en el objeto de conocimiento, será como los niños y niñas irán aumentando su capacidad para producir e interpretar los textos que utiliza la sociedad letrada y democrática.

Las situaciones de la vida cotidiana ofrecen oportunidades donde es necesario utilizar el lenguaje escrito y por tanto, promueven el deseo e intento de apropiarse de los usos culturales de lectura y escritura por parte de los niños y niñas.

Será importante ofrecer modelos lectores, tanto cuando se lee en voz alta como cuando se hace de forma natural, en silencio. Así mismo, los niños y niñas necesitan ver cómo alguien experimentado escribe, tanto si lo hace para sí, con-centrado -una nota a la familia, el diario de aula, un poema, etc.-, como cuando lo hace interactuando con ellos, resolviendo dudas, escribiendo a su dictado, mostrando una disposición y actitud favorable hacia la complejidad de este proceso. El aprendizaje se produce en función de las oportunidades que tienen de interactuar -en compañía de otros- con el objeto de conocimiento. Por este motivo tutores y tutoras, partiendo de los conocimientos previos de cada niño y niña los invitará a escribir valorando sus producciones, los estimulará para que aventuren el contenido y significado de textos, intentando comprender el particular proceso de aprendizaje de cada uno de ellos. La biblioteca de aula se perfila como un espacio imprescindible tanto para el acercamiento a la literatura como a todo el lenguaje escrito. Consecuentemente, respondiendo a lo que puede encontrarse en toda buena biblioteca, ha de contener textos de uso social que favorezcan la interacción y ayuden a generar ideas sobre la funcionalidad y la utilidad de los mismos: cuentos y otros géneros literarios, comics, enciclopedias, diccionarios, biografías, libros de arte, revistas, periódicos, mapas y guías turísticas, recetarios de cocina, textos en otros idiomas, etc., ya sean impresos o en formato digital. Los niños y niñas, a través de su uso, aprenderán a respetarla,

cuidarla y, la enriquecerán aportando textos, compendios y libros producidos por ellos mismos o recuperados de su entorno. Será así como aprendan a valorar la biblioteca como un recurso informativo, de entretenimiento y disfrute.

La presencia en el aula de otros textos de uso social habitualmente no presentes en la biblioteca como folletos publicitarios, prospectos y recetas médicas, envases y etiquetas de productos, instrucciones de montaje de juegos o muebles, notificaciones del banco, etc..., ayudarán a los niños y niñas en su aproximación a los usos reales del lenguaje escrito. Estos textos podrán estar presentes en aquellos espacios donde, en situaciones de la vida cotidiana, puedan ser utilizados con el fin para el que fueron creados.

Los teclados y pantallas de la sociedad del conocimiento, instalados en la biblioteca o en otro espacio, serán un recurso necesario para acercar a los niños y niñas al lenguaje escrito.

La utilización de ciertos programas informáticos y procesadores de textos con los que se hace necesario leer y escribir como en la vida real, la utilización de internet donde es posible encontrar todo lo que busque y comunicarse con el resto del planeta, etc., serán necesarios para comprender y elaborar conocimientos sobre los usos del lenguaje escrito en el siglo XXI.

11. Uso y conocimiento de la lengua.

También de forma progresiva y a través de la interacción comunicativa, los niños y las niñas irán desarrollando la expresión oral: discriminarán sonidos, aprenderán a articular palabras y las organizarán en frases y conversaciones cada vez más complejas. El adulto debe ayudarles, con su intervención en la comunicación, a remodelar y reestructurar su expresión verbal, de manera que ésta se vaya aproximando cada vez más a las formas de uso habituales en su comunidad.

Son las actividades cotidianas de la vida escolar las que tienen que dar sentido a las conversaciones.

A medida que los niños y las niñas ponen en juego su potencial expresivo con la intención de comunicarse, construirán y reelaborarán significados al mismo tiempo que seleccionan, ajustan, estructuran y coordinan mejor el propio lenguaje. Al utilizarlo en distintos contextos y situaciones y con intenciones comunicativas diversas, ya sea para hacer peticiones, demandas, descripciones o interpretaciones de la realidad vivida o conocida, ya sea para crear realidades imaginarias, irán enriqueciéndolo, apropiándose de sus normas de uso y ampliando sus posibilidades expresivas.

También es conveniente introducir a los niños y niñas en el conocimiento de textos orales que reflejen la tradición cultural de la Comunidad Andaluza, tales como cuentos, poesías, textos dramáticos, refranes o chistes e inducirles a la producción de textos orales similares a través de los cuales expresen su modo de sentir y de pensar.

Es importante, de cara a la futura integración de los niños y niñas en ámbitos culturales cada vez más amplios, ayudarles a que su lenguaje pase progresivamente de ser utilizado de forma restringida y ligado a contextos muy concretos, a ser utilizado de una forma más genérica, para hacer referencia a una serie de situaciones o hechos semejantes, incluso distantes entre sí en el espacio y en el tiempo.

Al mismo tiempo, los niños y las niñas irán aprendiendo a valorar la utilidad del lenguaje como instrumento de comunicación, de creación y de regulación de las relaciones sociales y de la actividad individual y social, y a respetar las distintas modalidades de habla Andaluza y la diversidad lingüística en general.

El dominio progresivo del lenguaje verbal ayudará a los niños y niñas a interpretar de forma más adecuada el mundo que los rodea y, sobre todo, facilitará el que esa interpretación no se realice al margen de la cultura. El uso de unas formas de expresión comunes, en situaciones de comunicación, para referirse a una vivencia o a un hecho determinados, hará posible el intercambio de puntos de vista y obligará a negociar y compartir los significados. Los educadores, a través de interacción comunicativa, deben contribuir a que las formas de expresión se vayan aproximando a las vigentes en el grupo social de pertenencia. De esta manera, el lenguaje irá dejando su impronta en los significados y la interpretación de la realidad que los niños y niñas van haciendo se acercará cada vez más a la propia de la cultura en la que viven.



También es conveniente iniciar los niños y niñas en la interpretación y el uso del lenguaje gráfico.

La comunicación gráfica constituye un objeto cultural con el que los niños y niñas se encuentran frecuentemente en la sociedad en la que viven y que suscita su curiosidad: anuncios, carteles, periódicos, cuentos... Si bien el aprendizaje de la lectura y la escritura no es un objetivo de esta etapa educativa, deben ofrecerse a los niños y niñas situaciones y contextos en los que el texto escrito se presente conjuntamente con otros procedimientos gráficos, con intención de comunicar algo a otros o para sí mismos. No sólo para que vayan familiarizándose con ellos, sino con el objetivo más atractivo de que ellos mismos puedan generarlos, reinventarlos, llegando a configurar verdaderos códigos (de dibujos, de símbolos, de signos, personales, grupales...) que posean un uso comunicativo real en el aula y fuera de ella.

EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA



La comunicación humana nos permite:

- Conocer el mundo que nos rodea.
- Organizar nuestro pensamiento.
- Expresar nuestros sentimientos e ideas.
- Comprender los sentimientos e ideas de los demás.

Las habilidades orales (escuchar, 45% y hablar, 30%), tradicionalmente han estado desatendidas, pues no han sido objeto de enseñanza. Por el contrario, las habilidades escritas, tanto la comprensión escrita (lectura), como la expresión escrita (escritura) si han tenido un mayor protagonismo en la formación académica. La instrucción escolar se orientará hacia la comunicación, es decir, hacia cubrir las necesidades comunicativas del niño.

	Comunicación Oral	Comunicación Escrita
Sonidos / signos gráficos	Canal auditivo	Canal visual
Sobre la marcha ya lo ves todo	Signos sucesivamente	Signos simultáneamente
	Espontánea (natural, no elaborada)	Elaborada (planificación y corrección)
En el tiempo y el espacio	Inmediata	Diferida
	Efímera	Duradera
Gestos, acento, tamaño y tipo de letra	Códigos no verbales	Códigos verbales
Posibilidad de observar las reacciones del interlocutor	Interacción	No-interacción
Contexto espacio-temporal	Contexto extralingüístico	No contexto extralingüístico
	Innata	Aprendida

La comunicación humana implica un sistema complejo de códigos interdependientes:

Verbales: compuesto por el código oral y el escrito.

- No verbales: compuestos por mímica, mirada, movimientos, ropa, aspecto personal...
- Señales paralingüísticas: Volumen y tono de la voz, pausa y silencio.

Tradicionalmente se pensaba que el niño ya sabía hablar y escuchar y que el aprendizaje de estas habilidades se llevaba a cabo de una forma natural y espontánea y no necesitaba de más instrucción, sólo había que enseñar la lectura y la escritura.

La enseñanza de la lengua oral debe ser uno de los primeros objetivos de la enseñanza de la lengua. La interacción comunicativa y el diálogo deben ser la base del aprendizaje porque:

- Los usos comunicativos se realizan de forma oral.

El habla es el gran recurso que tiene el niño al llegar.

- Es básico para el aprendizaje de la lectoescritura.



Es prioritario tener en cuenta los movimientos corporales y la gestualidad:

Gestos y movimientos: enfatizar, complementar y matizar significados.

- Gestos con brazos y manos: marcadores del ritmo, apoyos descriptivos del tamaño, la forma, la posición, y mantener la atención.
- Expresiones del rostro: reacciones que provoca en el receptor, como sonrisas, movimientos de los ojos...
- Acciones táctiles: grado de familiaridad y relación entre interlocutores, como caricias, golpes, toques...

Indicadores de afectividad: como son los besos, abrazos, golpes en la espalda...

- Posición corporal: nos indica el grado de implicación en la comunicación, interés, neutralidad o distanciamiento.

Otro elemento de estudio a tener en cuenta es el territorio personal y el espacio y la distancia establecida entre los interlocutores. La proximidad indica el grado de formalidad y familiaridad entre interlocutores.

El paralenguaje estudia las cualidades no verbales de la voz, como son el timbre, la intensidad, el volumen, el ritmo... Está condicionado por factores biológicos, psicológicos y socioculturales. El paralenguaje busca mantener la atención y el interés del receptor.



4.- OPTIMIZACIÓN EN EL PROCESO DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN ESCRITA

“El que sabe leer, sabe ya la más difícil de las artes”
(Duclos)

“Aprender a leer es una forma de nacer al mundo”
(Vicente Aleixandre)



Desde siempre, la escuela ha sido la encargada de enseñar a leer y escribir, por eso, desde siempre en la didáctica de la escuela se ha escrito sobre maneras y maneras de enseñar, métodos y métodos para implicar, facilitar, generar... lo que en definitiva hacía falta que sucediese... que el mundo pierda su incultura, y la lectura y la educación nos haga cada vez más libres, como intentaron con todas sus fuerzas grandes pensadores como Freire.

A continuación haremos un repaso por los métodos de enseñanza de lectura y escritura, más significativos, pero antes, lo haremos por los tres grandes enfoques que amparan dichos métodos:

- a) enfoque neuroperceptivo-motor.
- b) enfoque psicolingüístico
- c) enfoque constructivista (este lo analizaremos como alternativa metodológica, que no como método, en el último lugar)



a) EL ENFOQUE NEURO-PERCEPTIVO-MOTOR

Este enfoque sienta sus bases en el proceso madurativo, por lo previamente a la lectura es necesario un trabajo en torno a los siguientes elementos:

- ✓ Percepción visual
- ✓ Fonología
- ✓ Estructuración espacial
- ✓ Secuencia temporal
- ✓ Esquema corporal
- ✓ Coordinación rítmica
- ✓ Lógica
- ✓ Memoria
- ✓ Cierre
- ✓ Codificación semántica
- ✓ Conocimiento
- ✓ Psicomotricidad específica (pre-escritura)

Estos son los indicadores considerados los prerrequisitos básicos ante el proceso lectoescritor.

b) ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO

Este modelo insiste en que para preparar al niño para leer es necesario desarrollar en él/ella habilidades que estén relacionadas estrechamente con la lectura. Lo que más relación tiene con la lectura es la competencia lingüística y la metalingüística.

El que el niño adquiera un nivel de desarrollo del lenguaje oral y que, antes de empezar a leer, sea entrenado en manipular segmentos del habla (fonos, sílabas, palabras), contándolo, segmentando los fonemas, invirtiendo... en tareas de reflexión metalingüística implica un desarrollo previo de habilidades conexas con la lectura.

El enfoque recogido en la LOGSE, de acuerdo con el DCB del 89, “el dominio de la lengua oral es una condición básica para dominar la lengua escrita, de tal modo que una deficiencia en la primera acabará reflejándose en la segunda, (...)El aprendizaje de la lectura y la escritura significa aprender a usar de forma nueva los recursos lingüísticos que han sido desarrollados escuchando y hablando”.

Desde este modelo, los prerequisites lectores serían:

- Tiene que ser algo directamente relacionado con la lectura
- Tiene que seguir un desarrollo predecible
- Tiene que ser una adquisición plenamente consolidada en los buenos lectores y debe estar relacionada con el nivel lector del niño
- Esta habilidad no puede estar consolidada en niños que no saben leer
- El entrenamiento y la mejora en dichas habilidades implicará la mejora en el proceso lector

Todo esto no siempre se cumple en los prerequisites del modelo anterior.

Desde este modelo los prerequisites serían:

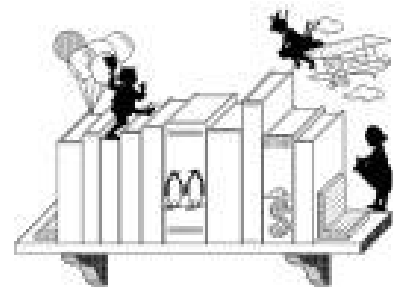
- Buen desarrollo del lenguaje oral, tanto a nivel comprensivo como expresivo
- Adquisición de una conciencia clara por parte de los alumnos de la relación lenguaje oral, lenguaje escrito.
- Favorecer un cierto nivel de habilidades metalingüísticas o de reflexión sobre las unidades del habla: palabras, sílabas, fonos.

Las habilidades metalingüísticas no se desarrollan de un modo espontáneo con el simple contacto con el lenguaje, es necesaria una intervención específica para que el sujeto descubra la estructura segmental del habla

Tres estadios se pueden diferenciar en este proceso:

1. Estadio pictográfico (3 años)
2. Estadio logográfico (4 años)
3. Estadio alfabético (5 años)

c) ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA (este lo analizaremos como alternativa metodológica, que no como método, en el último lugar)



5.- LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA: LOS DIFERENTES MÉTODOS

I MÉTODOS DE PROCESO SINTÉTICO

Los **métodos sintéticos** o **ascendentes** se caracterizan por un proceso de aprendizaje que partiendo de las unidades más elementales del lenguaje (grafemas, fonemas, sílabas) progresa hacia las unidades mayores (palabras, frases). El énfasis se sitúa sobre las habilidades de decodificación del significante, el establecimiento de las correspondencias grafema-fonema y en general sobre los aspectos específicamente lingüísticos (formales) de la lectura, atendiendo sobre todo al proceso de decodificación más que al resultado. Son los más antiguos y por ello se les considera "tradicionales" y a menudo se les asocia con un modelo de enseñanza pasivo y conservador. En su evolución fueron adoptando unidades cada vez más naturales, para evitar ciertos efectos indeseables sobre el aprendizaje como por ejemplo la interferencia del aprendizaje del nombre de las letras con la lectura propiamente dicha (Cf. Gallego y Sainz, 1985). Así se pasó de los primeros métodos **alfabéticos** ya abandonados, a los **fonéticos** y por último a los métodos **silábicos**, todos ellos a su vez con distintas variantes.

Parten del estudio de los elementos más simples para llegar a estructuras más complejas.

El método sintético tiene diferentes fases:

- Discriminación / identificación de sonidos. Vocales / consonantes.
- Combinación de letras = sílabas.
- Identificación de palabras formadas por unión de sílabas.
- Lectura oral de frases formadas a partir de las palabras.

El método sintético distingue, a su vez, algunas variantes:

1.- Alfabético literal o grafemático: identificación y reconocimiento de letras a través de su nombre, aisladas de su valor fonético, para luego combinarlas.

2.- Fónico fonético: enseñan a leer considerando el sonido de cada letra en su sentido fónico. Entre sus ventajas está la de ser un método lógico, que se puede graduar y que ahorra esfuerzos. Entre sus inconvenientes encontramos que es excesivamente mecanizado y presenta dificultades en distintos idiomas. Este método presenta algunas variantes.

2.1.- *Onomatopéyico*: imitando sonidos o ruidos.

2.2.- *Gestual o kinestésico*: con movimientos asociados a diferentes sonidos.

2.3.- *Fonomímico*: combinando los dos anteriores.

2.4.- *Multisensorial*: integrando variedad de sentidos: visual, auditivo, kinestésico, táctil...

En una fase de transición hacia los métodos analíticos encontramos las variantes:

2.5.- *Psicofonéticas*: basado en la identificación de sílabas comunes en palabras diferentes.

2.6.- *Iconográficas*: basados en el apoyo visual de unidades significativas.

Entre las actividades que se pueden desarrollar para promover la conciencia fonológica se encuentran:

- Reconocer dentro de una palabra un fonema especificado.

Reconocer si el sonido es inicial, medio o final.

- Reconocer rimas.

Pronunciar un fonema que ocupa un lugar determinado.

- Articular todos los sonidos de una palabra en el orden correcto.
- Contar los fonemas que tiene una palabra.
- Omitir algunos fonemas.
- Sustituir unos fonemas por otros.

3.- Silábico: Las consonantes se aprenden unidas a las vocales.



II MÉTODOS DE PROCESO ANALÍTICO

El proceso analítico parte de unidades lingüísticas complejas para conocer y distinguir los elementos más simples; usa el aprendizaje por descubrimiento. Se van a priorizar los factores psicológicos y educativos.

Los métodos **analíticos, globales o descendentes** parten del reconocimiento de unidades complejas con significado (palabras, frases) para que más tarde se discriminen las unidades más simples o elementales (sílabas, letras). El énfasis se sitúa en el proceso de reconocimiento de palabras y frases, atendiendo sobre todo a la comprensión del significado y al valor funcional de la lectura. Da preferencia a la función visual sobre la auditiva y por encarnar los valores de una enseñanza más moderna y motivadora pretende tener un carácter natural y en sus modalidades extremas promover el aprendizaje de la lectura de manera análoga al aprendizaje del habla. Dentro de esta categoría se enmarcan los métodos **léxicos** y el método **global-natural**.

a) Léxico: Se plantean unas palabras comprensibles al niño como base del aprendizaje posterior (andamiaje).

- Percepción global y representación gráfica de la palabra.
- Lectura de la palabra generadora.
- Descomposición de la palabra en sílabas.
- Descomposición el letras.
- Recombinación de la palabra.
- Combinación de las sílabas para formar nuevas palabras.
- Agrupación de las palabras en frases y oraciones.

b) Global - natural: En este método prevalece la función visual sobre la auditiva y la motriz. Prevalece la significación sobre el mecanismo de lectura; utiliza el recurso semántico para la captación de ideas.

Las fases de este método son:

- Preparación (expresión a través del dibujo y de la palabra oral).
- Iniciación a la lectura (introducción de frases que expresen directamente los niños).
- Estrategias para promover la observación y el reconocimiento de frases:
 - Memorización y reconocimiento de la frase.
 - Enriquecimiento de la frase.
 - Dictado de frases.
 - Desglose de la frase.
 - Profundización de la estructura de la frase.
 - Recomposición.
 - Escritura.

B.1.- *Global analítico*: el maestro dirige el análisis de los signos escritos.

B.2.- *Global puro*: el alumno debe llegar al análisis espontáneamente.

METODOLOGÍA SINTÉTICA ASCENDENTE	METODOLOGÍA ANALÍTICA DESCENDENTE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ alfabéticos, fónicos, silábicos ✓ seriales de abajo-arriba o ascendentes ✓ de las unidades simples a las complejas ✓ decodificación significativa, relaciones grafema/fonema ✓ factores lingüísticos ✓ proceso ✓ tradicionales, pasivos, conservadores ✓ mecanicistas, asociativos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ léxicos, global-natural ✓ seriales de arriba-abajo o descendentes ✓ de las unidades complejas a las simples ✓ comprensión del significado, percepción global ✓ función visual ✓ producto ✓ carácter natural, aprendizaje espontáneo ✓ constructivistas, descubrimiento

Como es natural, dentro de cada una de estas posiciones metodológicas existen muchas variantes que se concretan en multitud de métodos. También se han desarrollado métodos tomando aspectos de ambas. Los **métodos mixtos o mitigados** pretenden conjugar la actividad analítica y la sintética, simultaneando la percepción global y el análisis fonológico. Se centran en que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema se produzcan de forma combinada y se realimenten entre sí.

Quizá puede decirse que tanto los métodos ascendentes como los descendentes parten de principios y supuestos en algunos casos erróneos y en otros acertados. Algunas de las estrategias que emplean resultan en ocasiones

correctas, en otras dudosas y en otras simplemente equivocadas. Ante esto lo más razonable sería asumir un método mixto que intentara superar ambas posiciones tomando lo bueno de cada una de ellas e incorporando nuevos conceptos que no se contemplan en ninguna. ¿Pero cómo decidir cuáles de los aspectos de cada método han de tomarse, que nuevos conceptos han de incorporarse y cómo integrar después todos ellos en un método coherente?

Como ya se ha dicho, la mayor parte de las conclusiones sobre la eficacia y validez de los métodos se derivan de la experiencia, del sentido común y de intuiciones más o menos justificadas, más que de estudios controlados, que son pocos o sencillamente no tenidos en cuenta. Ante ello, para tomar decisiones sobre que propuestas de cada opción metodológica han de asumirse, una posibilidad es acudir a los conocimientos que las recientes investigaciones sobre el procesamiento del lenguaje - lo que hace la mente para comprender y producir lenguaje- han puesto a nuestra disposición sobre el procesamiento lector y la conducta lectora - lo que hace la mente para reconocer el texto escrito y comprenderlo. Así los principios que guían la metodología deberán asumir algunos hechos bien establecidos sobre el aprendizaje y la naturaleza de la lectura así como desterrar algunos prejuicios y malos entendidos.

www.psicopedagogia.com

Artículo publicado en <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=365>

III . LECTOESCRITURA: PROPUESTA CONSTRUCTIVISTA

UNA PROPUESTA CONSTRUCTIVISTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA. FUNDAMENTOS, PRINCIPIOS Y SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES.

Este documento de apoyo técnico pedagógico ha sido pensado como una guía de trabajo para el profesor en el aula, en búsqueda de una práctica acorde con un enfoque educativo constructivista. Está basado en la revisión de las últimas investigaciones sobre la naturaleza y sentido del lenguaje escrito y su proceso de aprendizaje, y en la propia experiencia de aplicación de la propuesta, llevada a cabo por el autor y por un equipo de docentes con grupos de niños de diverso número, origen sociocultural y problemáticas de aprendizaje.

Como punto de partida, digamos que el **constructivismo**, como teoría psicológica, propone que el conocimiento es un producto de la propia construcción que el sujeto hace al interactuar con el mundo e intentar comprenderlo. En esta interacción, las diversas aproximaciones y experimentaciones que hace un niño a través del tiempo, son muestras de su esfuerzo paulatino por comprender, las cuales le permiten ir modificando sus esquemas o estructuras mentales (es decir,

aprender y desarrollarse), superando las limitaciones que le proporcionaba inicialmente su **conocimiento previo**.

Como acción educativa, en consecuencia, este enfoque se traduce en un modelo pedagógico que pone toda la atención en el **aprendizaje**, considerándolo como un **proceso interno**, de "re - invención" de todo aquello que sea objeto o contenido a conocer, con todas las implicancias sociales y afectivas que este proceso conlleva.

Si durante todo el día la mente está activa resolviendo problemas diversos, creando, imaginando, etc., en contacto directo con los estímulos del entorno, y si de este modo también se desarrollan ideas y se aprende, ¿en qué circunstancias de la práctica pedagógica se considera este aspecto y se favorece la reflexión?

Esta propuesta exige que **se debe respetar siempre al niño como un ser pensante**, es decir, como un sujeto con una mente siempre activa que no se limita a recibir pasivamente la información o copiar modelos provenientes del entorno, sino que, actuando inteligentemente sobre aquello, llega así a realizar su propia interpretación y construcción de esos estímulos.

Lo difícil es poner a los niños en situación de pensar, y por lo tanto la tarea del educador será encontrar la estrategia adecuada, o aprender a ser sensible ante esta actitud activa tan normal en ellos. A propósito, ¿en cuáles situaciones pedagógicas planificadas los niños reflexionan más intensamente en un día escolar ordinario? Seguramente lo primero que viene a la mente son la resolución de operaciones y situaciones problemáticas, en matemáticas y afines, pero... ¿y qué otras?

Como respuesta a la cuestión anterior decimos que respetar a los niños como sujetos activos implica, por supuesto, brindarles las **oportunidades y espacios** para que lo sean, lo cual es un deber ineludible de la escuela si consideramos la procedencia socio - cultural de la mayoría de nuestros niños. Esto último quiere decir que:

- El niño tiene que **estar en contacto real con los objetos o contenidos** a conocer, es decir, estar en el **contexto**, manipular, observar, tener la experiencia de, etc., para aprender directamente de la experiencia.
- **Hay que enfrentar al niño con situaciones no habituales** que pongan a prueba sus conocimientos, experiencias, habilidades, etc., que ya tiene y que le permiten encarar un problema como un nuevo desafío, pero con cierta confianza en sus capacidades. Las estructuras mentales que posee necesariamente van a modificarse o adecuarse para resolver la nueva cuestión.
- Es muy importante **propiciar la controversia y la discusión entre sus iguales**, procurando lo que se ha llamado el **conflicto cognitivo**. Cuando esto no es posible, se recurre a la contrasugestión, que consiste en hacerle pensar sobre lo que hizo o dijo supuestamente un "otro igual".

- Pedirle siempre **que argumente o fundamente sus ideas o respuestas**. Esto será de gran utilidad para saber siempre cómo ha establecido sus razonamientos.
- **Aprovechar todo lo que sabe** del mundo y del lenguaje, como punto de partida para cualquier actividad, a través de un amplio diálogo grupal o individual.

La reflexión sobre el punto anterior nos dará la partida para plantearnos la siguiente pregunta:

¿En qué condiciones llega a la Escuela un niño que ha nacido en una “cultura letrada” como la nuestra, considerando todo el lenguaje escrito que le llega a través de la TV, “rayados callejeros”, revistas, propaganda, etc.? ¿qué sabe de lecto – escritura?

La alfabetización es algo que comienza mucho antes de entrar a la escuela, y continúa a lo largo de nuestra vida, en tanto seamos usuarios del lenguaje escrito.

Los niños, al ingresar a la escuela, ya tienen muchísimos conocimientos acerca del mundo en general y del lenguaje escrito en particular; por ejemplo: que la lectura y la escritura se “hacen” de izquierda a derecha, que se escribe en renglones o se lee siguiendo una línea horizontal, que los cuentos casi siempre comienzan y terminan con las mismas palabras, etc. Por este motivo, esta propuesta requiere que estos sean considerados o reconocidos como aprendizajes válidos, y se tome siempre en cuenta lo que los niños saben, lo cual se ha denominado anteriormente como **conocimiento previo**.

Pero cabe destacar aquí otro aspecto interesante del problema: **los niños saben leer y escribir antes de ingresar a la escuela**, aunque de un modo distinto al del adulto, que ya tiene más experiencia como lector. Ellos hacen uso de las estrategias mentales que le han servido hasta este punto para aprender otras cosas, como por ejemplo, aprender a hablar.

Dada su natural curiosidad, la tarea principal de los niños es **comprender** como funcionan las cosas y a esto se aplican con todas sus capacidades. De este modo, la lectura que ellos llevan a cabo prescinde del “deletreo” como estrategia, ya que al principio su percepción global no se los permite, ocupándose entonces en la **comprensión** - que es lo más importante en este caso -, a través de estrategias como la predicción, la comprobación, la autoevaluación y corrección, etc.

Por este mismo motivo, conviene dejar sentada aquí la conveniencia de fomentar desde un comienzo estas estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje inicial, poniendo a los niños en situación de comprender y explorar el texto, a través de la lectura silenciosa, en vez de iniciar su alfabetización con el molesto

deletreo: a su tiempo, en algún momento, ellos lo utilizarán espontáneamente cuando hayan entendido las reglas de funcionamiento del sistema.

Al igual que en el caso de la lectura, los niños hacen uso de lo que saben de la escritura para comunicarse, expresarse, o entretenerse, etc., valiéndose de su propia re - invención del lenguaje escrito. Por medio de este sistema recreado - que tiene sus propias reglas pero no por eso es menos exigente -, van aproximándose al sistema alfabético convencional para escribir, produciendo, experimentando y aprendiendo en un **proceso** que atraviesa por diversos periodos y etapas de desarrollo.



INTERVENCIONES DEL MAESTRO PARA CONTRIBUIR AL AVANCE DEL APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ESCRITURA

Myriam Nemirovsky

PERÍODO/ETAPA/FASE	CENTRAR EN	EJEMPLO
A) Dibujo=Escritura	Diferenciar Mirar /leer y Escribir / dibujar	Portada de libro Imagen / texto ¿dónde leo?
1º Trazo continuo indiferenciado	Romper el trazo	Con la tarjeta del nombre, notando una a una. Y al escribir.
2º Trazo discontinuo indiferenciado (unidades discretas)	Análisis cualitativo	Detenerse en las diferencias. Inicial del nombre...
3º Trazo discontinuo diferenciado (símil letras sin control de cantidad)	Análisis cuantitativo	Comparar palabras más largas y más cortas. Refl. antes y después de escribir una palabra acerca de cuántas van.
4º Silábico sin VSC <i>MITAOSE</i> <i>(CAPERUCITA ROJA)</i>	Análisis cualitativo	¿Con cuál empieza... ¿Cuál viene ahora... (para el niño es la ca, la pe, la ru, etc.)
5º Silábico con VSC <i>APUITOA</i> <i>(CAPERUCITA ROJA)</i>	Análisis cuantitativo	Letras móviles Comparar con textos impresos Escribir palabras que quedan iguales
6º Silábico-Alfabético <i>DAPLUITAONA</i> <i>(CAPERUCITA ROJA)</i>	Análisis cualitativo	¿Cuál es la...?
7º Alfabético <i>CAPERUZITAROGA</i> <i>(CAPERUCITA ROJA)</i>	Reflexión ortográfica	¿Con cuál va...? Flia. de palabras Función semántica Revisión recíproca Dónde y no cuál Cuál y no dónde Reglas
8º Ortográfico	Es una etapa....	Reflexión ortográfica, búsqueda de fuentes de información

¿Cómo progresa esta adquisición? Las actividades espontáneas de lectura y escritura infantil nos revelan dos clases de aprendizajes:

1. Sobre las convenciones periféricas del sistema (horizontalidad, orientación, marcas, etc.)
2. Sobre el sistema alfabético como representación del lenguaje.

En el logro de estos conocimientos, el niño va atravesando por diferentes periodos y etapas de desarrollo que nos informan sobre sus cambios de idea frente al problema:

Como toda actividad humana, el aprendizaje exige diversos grados de actividad en los sujetos, según la manera particular que tenga cada uno de reaccionar a los estímulos. Esto es el tema que plantea la siguiente pregunta:

. ¿En qué situaciones el niño ha estado realmente activo, participativo?
¿Por qué algunos niños se muestran más inquietos y conversadores, por decir lo menos, que otros?



Puede observarse que los niños se muestran más participativos e interesados cuando están jugando, cuando están interactuando con títeres o cuando la tía les lee interactivamente un cuento; al elaborar una manualidad o pintar un dibujo, escribir una carta o tarjeta en el Día de las Madres, etc.

¿Qué tienen en común estas actividades?, ¿qué atractivo especial tienen?

Probablemente ocurra que estén más interesados y activos (la gran mayoría) porque la motivación o curiosidad les surge desde su mundo interno, dadas las características de la actividad en sí misma. ¿Cuál es la magia?

Probablemente ocurra que la información o contenido, o la actividad mental o física, sea **asimilable a sus esquemas infantiles**, es decir, que tienen relación:

- ☺ **con su vida:** es decir, su mundo interno, sus vivencias,
- ☺ **con su realidad:** los hechos que le suceden a diario, especialmente lo que tiene que ver con sus emociones, y
- ☺ **con sus intereses:** temas como fútbol, juguetes favoritos, “me gustaría que mi mamá no...”, “el recuerdo más bonito que tengo es...”, “¿de dónde venimos?”, etc.

Pero, ¿qué pasa con esos niños que están distraídos conversando, paseándose (¡saltando, más bien dicho!) por la sala, y tal vez haciendo otra cosa? ¿estarán activos ellos también? Seguramente vienen a la mente imágenes sobre fulanita o sutanito, que siempre están comportándose tan hiper - activos (¡y lo hacen bastante bien!).

Bueno, entre otros motivos, esos peques están demostrando inconscientemente con su conducta, ya que no saben o no pueden hacerlo de otro modo, el funcionamiento de un mecanismo mental natural, que a los seres humanos nos permite defendernos de aquellas actividades o situaciones que no nos interesan, o donde no hay nada que aprender; es decir, aquellas que son demasiado familiares (o repetidas), o que escapan a nuestro interés por lo difíciles o por lo ajenas a nuestro conocimiento.

¿Por qué los niños aprenden tan rápido las reglas de un juego, o la construcción de un juguete simple, o las canciones y rondas, en cooperación con sus iguales?



Uno ve a los niños interactuando con otros niños y no le parece novedoso que aprendan juntos. Actualmente se le está prestando cada vez más atención a las **estrategias de trabajo grupal**, las que, más allá de reforzar la formación de valores como la solidaridad, o la afectividad, o facilitar ciertas actividades manuales y físicas, son un factor fundamental en el desarrollo del intelecto y del pensamiento lógico. Como señalan las investigaciones, el trabajo grupal permite que los niños puedan confrontar sus diferentes ideas, modificar sus esquemas rígidos y auto - regularse entre sí y a sí mismos en su conducta. Pero, ¿cómo y dónde aprendió el niño a interactuar y comunicarse con otros?, ¿dónde aprendió a aprender interactuando con otros?, ¿dónde aprendió las primeras reglas y convenciones sociales, y los significados de gestos y palabras para comunicarse con otros?

Las investigaciones actuales en el campo educativo nos reafirman lo que ya sabíamos acerca de la importancia de **la familia como primer núcleo formador** de la infancia. Por eso es de vital importancia que la Escuela reconozca este valor y aprenda a **integrar a la familia** en el aprendizaje escolar. ¿Cuáles son los obstáculos para integrar a la familia en la Escuela?, ¿de qué modo la Escuela integra a la familia para que asuma funciones educativas?, ¿cómo y quién fija los límites para dicha integración?, ¿la alfabetización es de responsabilidad exclusiva de la Escuela?, etc. Esta y otras interesantes preguntas deberíamos responder en conjunto padres y profesores.

Por eso esta propuesta señala que **siempre se deberían propiciar interacciones** entre los niños, en un **trabajo grupal cooperativo**, lo cual significa:

- ☺ **Planificar actividades o metas en conjunto** y responsabilizarse de su ejecución o de su logro.
- ☺ **Producir juntos** algo, con el esfuerzo común de todos los miembros de un grupo.
- ☺ **Evaluar y aprender del trabajo conjunto**, como cuando están jugando en el recreo o fuera de la escuela, aprendiendo las reglas de tal o cual juego.

Es verdad que en la clase les cuesta cooperar y ponerse de acuerdo en algo, ya que no están acostumbrados a trabajar en grupos de aprendizaje, dado el adiestramiento escolar: aulas "frontales", relación individualista y competitiva con la tarea, o relación individualista y dependiente con la tarea, etc., que pone de manifiesto la "pedagogía del aislamiento". Esto nos lleva a analizar brevemente al menos tres aspectos del problema:

El primero es la **falta de autonomía**, en lo individual y en lo grupal, en la relación con la situación de aprendizaje. El estilo de aprendizaje dependiente es algo que se adquiere muy tempranamente en nuestra cultura, a partir de la manera como nuestros padres nos crían; posteriormente este estilo se mantiene en la escuela. Pero esta situación puede revertirse si los niños desarrollan poco a poco las actividades independientemente, funcionando cada vez con mayor autonomía, lo cual será muy importante para su desarrollo personal.

El segundo aspecto es que **el aprendizaje grupal es de carácter distinto del aprendizaje individual**, pues aquí es el grupo es el que intenta apropiarse del objeto de conocimiento a través de la interacción y como resultado de ello se obtienen dos tipos de aprendizaje: los que se refieren a la adquisición de un saber específico determinado y los que tienen que ver con la interacción social en el momento de trabajar en la tarea. Este proceso será entonces el resultado de una elaboración conjunta o **co – operación** e involucrará a todo el grupo, en lo cognoscitivo, en lo afectivo y en lo social.

Y el tercer aspecto es el cambio en el rol docente, derivado del análisis anterior: este debe transformarse, en esta perspectiva, en un **coordinador u orientador**. Este es el rol que probablemente más le agrade al profesor, ya que la principal función es crear situaciones de aprendizaje, y guiar a los niños hacia la consecución de las metas u objetivos que ellos mismos se propusieron. Ser **coordinador** significa para el profesor:

- ☺ Tener claridad en la **intencionalidad, significado y trascendencia** de los conocimientos específicos que se pretende adquieran los niños, y de los procedimientos e instrumentos posibles para adquirirlos.
- ☺ Tener siempre presente que se es ignorante de lo que un niño piensa y del **proceso de reflexión** que está ocurriendo, y conseguir que las ideas se expliciten, se comenten y discutan será un logro crucial de la coordinación.

- ☺ Tener siempre en cuenta que los conocimientos específicos son, en su mayoría, discutibles, que **no existen las verdades absolutas**, que el conocimiento y el lenguaje son dinámicos y en constante transformación.
- ☺ Entender que el grupo es el lugar privilegiado para el **conflicto cognitivo**.
- ☺ **Tomar distancia** para observar al grupo, y evaluar su labor y su proceso social, orientando el trabajo cuando corresponda, pero conectado con los esfuerzos y los sentires del grupo.

El siguiente punto nos lleva ahora a reflexionar sobre la **significatividad** de las actividades que desarrollan los niños en el aula:

¿Qué utilidad tiene aprender a escribir, en la clase, una carta que nunca se enviará?, ¿vale la pena que un niño se esfuerce en deletrear “ese oso se asea”, si esto no le aporta sentido alguno?



Esta propuesta pretende recuperar el verdadero sentido y función social que tiene el lenguaje escrito. Los conocimientos adquiridos deben ser efectivamente utilizados cuando el niño los necesite, en las circunstancias en que se encuentre, y deben tener mucha resonancia interna para él. Y es que, además, el niño aprende el lenguaje escrito del mismo modo como aprende el lenguaje oral: como usuario del sistema (y sin pedirle permiso a nadie, como dice Emilia Ferreiro), en circunstancias de comunicación entre las personas.

Mientras mayor sea la funcionalidad de los aprendizajes, mayor será la posibilidad de relacionarlos con otros contenidos nuevos y nuevas situaciones. Y mientras más resonancia interna tengan esos conocimientos, mayor identidad con ellos y mayor comprensión. La idea es que la actividad pedagógica proponga siempre **aprendizajes funcionales y personalizantes**, donde el niño tenga la oportunidad de poner en práctica lo que sabe y que esto tenga un propósito en sí para él.

¿Por qué los niños cometen cierto tipo de “errores”? ¿Cómo explicar esos desaciertos en el lenguaje escrito?

La propuesta exige también que **toda respuesta se respete y se acepte**, porque son válidas aunque se alejen de lo convencional; porque son esfuerzos honestos por comprender, de acuerdo con lo que se sabe o se piensa en un momento o etapa del desarrollo determinado.

Se ha podido demostrar que los “errores” que un niño comete son sistemáticos y representan una lógica interna, son siempre expresión de una búsqueda por

construir significado y son pasos necesarios que sientan las bases del conocimiento siguiente.

Por ejemplo, durante el periodo de sonorización de la escritura, la hipótesis silábica es quizás la más importante como descubrimiento para el niño y la más interesante como problema: él piensa que las palabras se representan asignando una letra a cada sílaba (o sea, construye un alfabeto silábico, más restringido pero útil y exigente), utilizando las vocales, las consonantes o una combinación de ambas. El resultado de esto es una lectura (oral) con muchos "errores" (intercalar vocales) y lentitud, o una escritura con muchas "omisiones", hecho que erróneamente lo puede cualificar como "niño portador de un trastorno específico de aprendizaje" y candidato a un "tratamiento psicopedagógico" que puede durar años. En nuestra experiencia este problema lo enfrentan niños de avanzada edad y escolaridad que, por carecer de una adecuada estimulación, aún no alcanzan los niveles de alfabetización que sus pares.

Por eso, cuando hay un clima de aceptación y confianza para opinar, el niño pierde el temor a expresar lo que piensa y el temor a equivocarse, lo cual favorece que se interese en autocorregir sus supuestos "errores". En este sentido, es importante tomar en cuenta la fragilidad del pensamiento ante la crítica, la sanción o la corrección.

Considerar los principios antes señalados, para el aprendizaje de la lengua escrita implica, entre otras cosas, sustituir las actividades utilizadas tradicionalmente por otras que inviten al niño a pensar. Pero antes de adentrarse en los aspectos metodológicos, es necesario aclarar que pueden existir varios métodos que respeten los principios que acabamos de revisar, aunque no haya uno que reciba el nombre de constructivista. Si tuviéramos que mencionar un método en constructivismo, se podría señalar que:

- ☺ Primero es preciso tematizar y problematizar, en conjunto con los niños, a través del diálogo. Esto significa **encontrar la tarea**, que es lo que le dará sentido al hacer del grupo. Un método acorde con esta idea son los Proyectos de Curso.
- ☺ A partir de aquí se crea una situación, en la cual el lenguaje escrito podría ser útil, como un elemento más que entra en juego.
- ☺ Luego surge la necesidad de comunicar o expresar espontáneamente por escrito, y la construcción cooperativa de un texto.
- ☺ Y finalmente la evaluación crítica del trabajo realizado, y/o su corrección, y la evaluación del proceso grupal que lo llevó a cabo.



Lo que sigue ahora es una posibilidad de trabajo en el nivel de iniciación, propuesta por profesoras argentinas que han vivido la experiencia. En general, las actividades podrían englobarse en las siguientes **líneas de trabajo**:

1. **APROXIMACION GLOBAL AL LENGUAJE ESCRITO**: que los niños tengan la oportunidad de tomar contacto en forma natural con el lenguaje escrito, como les sucede a diario.
2. **ENFRENTAMIENTO ANALÍTICO CON MATERIAL ESCRITO**: que los niños tomen contacto con materiales variados, y establezcan su análisis y comparación para descubrir criterios desde los cuales entender la escritura.
3. **LEER Y COMPARTIR SIGNIFICADOS**: conversar acerca del significado de lo leído, discutiendo las diferentes interpretaciones y recurriendo al texto en caso de dudas, para llegar a acuerdos.
4. **ESCRITURA ESPONTANEA**: que los niños hagan uso de lo que saben del lenguaje escrito, como puedan y cuando lo sientan necesario o funcional, produciendo diversidad de escritos en forma libre (sin importar el tipo de letra), de acuerdo al contexto o situación de aprendizaje.

A seguir, y para terminar, se presentan algunas actividades como alternativas, esperando que al aplicarlas el lector se dará cuenta de cuál es la intencionalidad de la propuesta, y se motivará a continuar explorándola al ver el entusiasmo con que los niños participan.

ACTIVIDADES PARA PENSAR, COMPARTIR Y APRENDER

1. **Anticipación con apoyo en la imagen**: El profesor elige un portador de texto (material escrito de uso cotidiano, no escolar), y pide a los niños que busquen en él donde puede haber una clase de información específica; por ejemplo, en un periódico, ubican programas de televisión o las películas. Cuando los niños sugieren el lugar que les parece indicado, el profesor pregunta, señalando distintos textos de la misma página: ¿Qué piensas tú que dice aquí?, ¿y aquí?, ¿por qué?, ¿los demás, están de acuerdo con lo dicho por él o alguien tiene otra idea?, etc. Finalmente consulta a los niños si quieren que se les lea el texto, para que puedan contrastar con sus ideas.
2. **Correspondencia imagen - texto**: El profesor proporciona a los niños imágenes pertenecientes a un mismo campo semántico (p.e.: animales), y además tarjetas en las cuales están escritos los nombres de las figuras. Pide a los niños que le pongan el nombre a cada una y los estimula a que comenten y discutan entre ellos por qué pusieron determinados nombres a las figuras. El profesor participa en la actividad pidiendo argumentación de las respuestas o afirmaciones, confrontando las ideas propuestas, proporcionando la información que los niños le solicitan cuando corresponde, etc., es decir, coordinando el trabajo.

3. Escritura espontánea: El profesor puede sugerir a los niños que produzcan diversos escritos, como por ejemplo:

- Una carta a sus padres.
- Un mensaje a un compañero que está enfermo.
- Una carta a los alumnos del curso o grupo de otra escuela, invitando a una convivencia.
- Afiches con propaganda de actividades recreativas escolares.
- Receta de cocina, para su posterior elaboración y discusión grupal.
- Instructivo para la construcción de un juguete simple, para después elaborarlo y evaluar.
- Partes de un diario mural o periódico escolar (p.e.: “Diario de mi curso”).
- Notas “AYUDA - MEMORIA” (constantemente, en cualquier asignatura).
- Creación colectiva de poesías, cuentos ilustrados, etc.
- Reporte diario (un “journal”) de anécdotas, aprendizajes, pensamientos, etc.

4. Clasificar diferentes portadores de texto y analizarlos grupalmente: El profesor proporciona a los niños una gran cantidad y diversidad de materiales escritos (incluso en otro idioma), para que los niños los clasifiquen, compartan sus criterios (o los del grupo) y argumenten sus afirmaciones.

5. Lectura silenciosa de textos elegidos libremente: El profesor proporciona diversos textos (libros de cuentos, o escolares, revistas, periódicos, etc.) para que los niños escojan el que les interese leer, lo “interpreten” en silencio y compartan sus interpretaciones, emociones, reflexiones u opiniones, etc.

6. Lectura compartida con el profesor: El profesor, mostrando la carátula y/o el título del texto, solicita a los niños que digan lo que creen que dice éste y por qué; en seguida, da lectura al primer párrafo y pregunta si lo leído concuerda con lo anticipado y qué diferencias hay. Luego solicita nuevamente que anticipen (“Y ahora, ¿cómo sigue?”), y de esta manera hasta terminar. Al final se hace un comentario de todo, con todos los niños, sobre la experiencia, el contenido, etc.

7. Elaboración y aplicación de entrevistas: En forma grupal, y con el fin de recabar información sobre un tema, para luego comunicarla (panel, diario mural, etc.), el grupo elabora las preguntas, las redacta, lleva a cabo la entrevista,

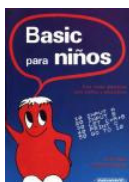
comunica esta información de manera organizada (titulares, ilustraciones, diagramas, etc.) y evalúa su trabajo.

8. Montar exposiciones y maquetas: Es ocasión de que el grupo prepare los elementos a exponer, investigue en diferentes textos y escriba gran cantidad de letreros informativos para el montaje, y para multicotiar y distribuir.

9. Elaborar un diario de vida grupal: Contendrá lo aprendido día a día, lo comentado en clases (previamente grabado o registrado por el profesor), las anécdotas, los escritos espontáneos (poesías, cuentos, etc.).

10. La expresión corporal: del cuerpo a la palabra y al pensamiento.

11. Los cuentos jugados. Espacio, tiempo, secuencia y juego: una rampa hacia el papel.



“Aprender a leer debe ser algo útil, cercano interesante y funcional para el hoy. No tiene ningún sentido aprender a leer para mañana.”

“El dominio de la lengua oral es una condición básica para dominar la lengua escrita, de tal modo que una deficiencia en la primera (pobreza de léxico, mala articulación, etc), acaba reflejándose en la segunda” (p.268)

“El aprendizaje de la lectura y la escritura significa aprender a usar de forma nueva los recursos lingüísticos que han sido desarrollados escuchando y hablando” (p.429)

DCB, 1989.



6.- Conclusiones.-



La magia de las palabras: De Supercalifragilistcoexpialidoso a Hakuna Matata

4 de abril de 2005

Estuve viendo el otro día Mary Poppins, la película de cine, en su edición de aniversario 40 y rápidamente Clauz la definió con una palabra: Mágica. Para los que no la conocen o recuerdan bien Mary Poppins llega volando colgada de una sombrilla, en contra del viento después que los niños Banks, Jane y Michael, escriben una canción donde describen la niñera que desean. Su padre rompe el papel donde han escrito la canción pero los pedazos vuelan por la chimenea, se unen de nuevo y finalmente llegan donde Mary.

¡Cosas de niños! Podría decir el Almirante Boom o cualquier otro adulto. Mi niño interior casi exterior me dice que no lo tome tan a la ligera porque así, mágicamente, las cosas suceden después de pedir las. Y no solamente fue la niñera, también fue mágico el baile de los deshollinadores, la visita al techo en la casa del tío Bert y el té flotando sólo por pensar en cosas alegres, el paseo por las pinturas en la acera (dentro de las pinturas, valga la aclaración), aunque la cúspide se logra en la palabra que se dice cuando no hay nada más que decir: "Supercalifragilistcoexpialidoso". Parece una palabra catalejo (el Ponche de los Deseos, Michael Ende), de esas que se forman uniendo una y otra palabra y que se van extendiendo por segmentos, como un catalejo.

Como puede verse, este escrito parece no querer referirse al mundo de los adultos porque 'El Ponche' es un cuento para niños, al menos así ha sido catalogado por los adultos. ¿Acaso será que los adultos nos hemos privado de la sabiduría infantil? En qué punto cambia la literatura infantil a literatura fantástica o viceversa. Al menos ambos términos comparten las letras "fant". No se si sea etimológicamente acertado pero desde hoy, para mi, fantasía e infantil son frutos del mismo árbol,

lentos del mismo aroma y tal vez alguien se empiece a preguntar sobre cuál fue primero, a la manera del cuento del huevo y la gallina.

Pues sí, supercalifrágilísticoexpialidoso. Cuando no hay nada más que decir es la palabra con la que debemos proseguir y terminar. Pero como la fantasía vive (¿en un libro de tapas color cobre con dos serpientes entrelazadas en la portada?) el poder de las palabras no terminó hace 40 años con Mary Poppins. Sigue vivo y quiere llegar a poseer ese poder. Mientras tanto... Hakuna Matata, para continuar agregando magia a través de palabras llenas de ella.

(Mauricio Duque Arrubla)

7.- BIBLIOGRAFIA.

- BAQUES, M.(2004): "600 juegos para educación infantil. Actividades para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura". Ceac. Madrid.
- CALERO GUIADO, A y Otros (1997): "Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil" . Escuela Española. Madrid.
- EVANS, E.D. (1987): Educación Infantil Temprana. Tendencias actuales. Ed: Trillas, México.
- FÄHRMANN, W. y GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1979): "El niño y los libros. Cómo despertar una afición". Madrid. SM.
- FERREIRO, E. (2003) Los niños piensan sobre la escritura, CD-Multimedia. México: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, E. (Comp.) (2002) Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura, Barcelona: Gedisa.
- FERREIRO, E. (2001) Pasado y presente de los verbos "leer" y "escribir", Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GALERA NOGUERA, F. (2001): "Aspectos didácticos de la lectoescritura". Grupo Editorial Universitario. Almería.
- MARUNI CURTOS y otros ((2003): "Escribir y leer." MEC y Edelvives. Madrid.

- MONFORT, MARC y JUÁREZ SÁNCHEZ, A. (1987): *El Niño que Habla. El Lenguaje Oral en Preescolar*. Ed: CEPE, Barcelona.
- NEMIROVSKY, M (2001): “Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños”. Paidós. Barcelona.
- PUELLES BÉNITEZ, M. ed, (1981): *Educación y Bilingüismo*. Ed: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MIGUEL ITRUBELL: La normalización lingüística en el sistema escolar de Cataluña y el entorno social.
- KARMELE ATUCHA: Influencia del bilingüismo familiar y escolar en el desarrollo de la creatividad.
- SARTO, Mª Montserrat (2003): “La animación a la lectura” Ed. SM.
- TEBEROSKY, A. Y FERREIRO, E. (1979) :”La Adquisición de la escritura en el niño”. Madrid. Siglo XXI
- VARIOS (1988): *La Educación Infantil de 0-6 años*. Ed: Anaya, Madrid.
- SAHUQUILLO DIAZ, M y ACEÑA PALOMAR, J.M: *La educación lingüística: el lenguaje oral*. Capítulo 15.
- ACEÑA PALOMAR, J.M: *Didáctica de la lengua en el parvulario*. Capítulo 16.