

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Unidad 321
Zacatecas, Zac.

✓
"Un recurso de apoyo individual para que el niño repetidor del primer grado opere y construya, en corto tiempo, la noción de pauta sonora como antecedente necesario para superar sus deficiencias lectoescritoras"



JESUS MAGALLANES GONZALEZ

Propuesta Pedagógica, presentada para obtener el Título de:
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

Zacatecas, Zac., Enero de 1995



SEC
24/12/94



UNIDAD UPN-321

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Guadalupe, Zac., 10 de diciembre de 1994.

PROFR. JESUS MAGALLANES GONZALEZ
P R E S E N T E .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como -
resultado del análisis de su trabajo intitulado:

" UN RECURSO INDIVIDUAL PARA QUE EL NIÑO REPETIDOR DEL PRIMER -
GRADO OPERE Y CONSTRUYA, EN CORTO PLAZO, LA NOCION DE PAUTA
SONORA COMO ANTECEDENTE NECESARIO PARA SUPERAR SU DEFICIEN--
CIAS LECTOESCRITORAS "

opción PROPUESTA PEDAGOGICA, avalada por el Asesor, MTR. JAIME ESPINOSA ESPI-
NOSA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al -
respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a pre-
sentar su examen profesional

UNIDAD UPN-321
PROFR. JESUS MAGALLANES GONZALEZ
N. C. H. S. L.
UNIDAD 321

PROFR. JOSE DANIEL RAMOS LAVILA
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION

/mdjg.

A la memoria de mi padre, el se
ñor Rosendo Magallanes Castañe-
da, como reconocimiento de que-
gran parte de esta obra es suya

Indice

| | |
|--|----|
| Introducción | 1 |
| 1. La reprobación por deficiencias lecto–escritoras, causa agregada de la división social y preocupación de los programas preventivos y compensatorios | 3 |
| 1.1. El derecho a una educación primaria de calidad | 3 |
| 1.2. El fracaso –elemento social y escolar– como factor deprimente de la calidad educativa | 5 |
| 1.3. El aprendizaje de la lengua escrita, principal causa del fracaso escolar y problema prioritario por resolver | 8 |
| 1.4. Una descripción aproximada de la operatividad actual del Proyecto de Atención Preventiva y Compensatoria | 13 |
| 2. El fracaso en el tratamiento de 18 repetidores del primer grado bajo la aplicación de los materiales del A.P. y C. | 18 |
| Descripción de los materiales en el A.P. y C. p 19; Resultados en las apropiaciones de la lengua escrita p 23; Crítica a los materiales empleados 30; Otras posibles causas del problema 32. | |
| 3. Referencias teórico–metodológicas para atender las deficiencias lecto–escritoras de los niños con fracaso en el primer grado | 37 |
| 3.1. La lecto–escritura como exigencia primordial para el niño repetidor del primer grado | 37 |
| 3.1.1. La lecto–escritura y su ubicación curricular, un enfoque desde su perspectiva social | 42 |
| 3.1.2. La lecto–escritura, prioridad en programas compensatorios | 50 |
| 3.1.3. La lecto–escritura, una aproximación a la relación entre su evolución histórico social y el proceso individual de su apropiación | 55 |
| 3.1.4. La lecto–escritura, su relación con la lengua hablada | 60 |
| 3.2. Los sujetos en el proceso de tratamiento del niño con fracaso en el primer grado | 67 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.1. La construcción de la lengua escrita y la intervención docente | 71 |
| Aprender p71; Comprender p74; Lo que se debe comprender de la lengua escrita p76. | |
| 3.2.2. ¿Cómo se han tratado didácticamente los principios de la lengua escrita a partir de diferentes concepciones de su aprendizaje? | 78 |
| 3.2.3. Cómo favorecer la apropiación de los principios de la lengua escrita por parte de los niños repetidores del primer grado | 81 |
| 3.2.4. La necesidad de ampliar la comunicación personal entre alumno-maestro en el tratamiento de repetidores del primer grado | 87 |
| 3.2.5. La reparación de la frustración como condición principal en la recuperación del niño con atraso escolar . . . | 90 |
| 4. Propuesta Pedagógica | |
| 4.1. Características del modelo pedagógico para recuperar al niño repetidor | 94 |
| Actitudes necesarias del docente p94; características del material didáctico p95 | |
| 4.2. Objetivos | 96 |
| 4.3. Propuesta Pedagógica. Descripción | 97 |
| 4.3.1. Características del cuadernillo "Yo puedo leer, escribir...puedo crear, imaginar y pensar" | 100 |
| 5. Seguimiento y resultados en la aplicación de la Propuesta Pedagógica | 103 |
| Conclusiones | 115 |
| Anexos | |
| Bibliografía | |

Introducción

La presente Propuesta Pedagógica es el resultado del -- trabajo directo con grupos de repetidores del primer grado de la escuela primaria, e intenta proporcionar una alternativa instrumental didáctica que permita a estos niños operar con el sistema de escritura, de tal forma que lleguen en corto tiempo a descu-- brir pauta sonora; entendida ésta como la vinculación entre el - sistema de la lengua y el sistema de escritura, y que se da a -- partir de que el niño descubre que el habla no es un todo indivisible, que a cada parte de la emisión oral le corresponde una -- parte de la representación escrita.

Se consideró esta meta de acuerdo a las conceptualiza-- ciones de los alumnos repetidores que se han tratado de manera - personal; sin embargo, el estudio de la lengua escrita no se debe reducir a la búsqueda de pauta sonora, sino que debe conside-- rar todas las características del sistema de escritura (lineali-- dad, direccionalidad, estabilidad, noción de palabra, arbitrariedad, etc.). En el presente estudio la atención se centra en pau-- ta sonora -aunque no de manera reduccionista- debido a conside-- raciones de tipo especial sobre la población estudiada.

Los elementos integrantes del presente documento inten-- tan describir como fue posible evitar la reprobación en el grupo de alumnos repetidores estudiados, para ello se compara la ac--- ción de los materiales del Programa Atención Preventiva y Compensiación

satoria y el material propuesto en el presente documento. El Programa A.P.y C. se involucra en este trabajo debido a su incumbencia estrecha con la situación planteada como problema, además -- que representa el medio oficial para ofrecer al alumno prevención y compensación sobre su reprobación. Presentar una querrela contra los materiales y procedimientos del A.P.y C. no obedece a ningún estímulo de molestar a nadie en especial, más bien acata la intención de aportar alternativas de solución al déficit educativo. En lo particular, considero que las segundas oportunidades (repeticiones de año) deben ser utilizadas con mucha cordura e inteligencia, no es posible volver a reiterar en ellas la experiencia del fracaso: volver a presentar al niño idénticas condiciones es obligarlo a repetir su derrota.

La hipótesis central del presente trabajo es:

Es posible que el niño repetidor del primer grado llegue a descubrir la relación convencional existente entre habla-escritura en un corto tiempo, a partir del empleo de material de apoyo (cuadernillo) que estimule la reflexión y la actividad operatoria del alumno sobre -- los principios de la lengua escrita.

Después de la lectura del presente documento podremos encontrar un material didáctico fundamentado teórica y prácticamente que podrá considerarse para atender problemas similares en otros tiempos y espacios.

1. La reprobación por deficiencias lecto-escritoras,
causa agregada de la división social y preocupación
de los programas preventivos y compensatorios

1.1. El derecho a una educación primaria de calidad

Escuela para todos, igualdad de acceso y que ésta contri
buya al mejoramiento de las condiciones de vida del individuo,-
han sido las principales aspiraciones sobre educación por las -
que los mexicanos hemos luchado a través del tiempo y por sobre
diversas circunstancias; desde siempre la idealizada lucha con-
tra la pobreza y la ignorancia ha pautado la historia educativa
de México. Aunque si bien es cierto que se ha carecido de un --
proyecto educativo que garantice la continuidad, las aspiracio-
nes del pueblo siguen en la misma dirección, ni aún con la crea
ción de la Secretaría de Educación Pública se consolidó la ope-
ración de un proyecto continuo de la obra educativa: hemos vis-
to a lo largo de su gestión diversos tipos de modelos y políti-
cas que se contradicen ampliamente, lo que ha contribuido con -
gran peso para que la escuela diverga de ser oportunidad para -
todos e impulsora real del mejoramiento de las condiciones de -
vida.

Nada nuevo hay en las aspiraciones populares sobre educa-
ción: aún en estos tiempos de globalización de la economía mun-
dial, de la rápida e intensiva circulación de información, de -
la generación extensa de conocimientos en diversas disciplinas,
del sueño erróneo de algunos sobre el "México primermundista";-

aún existe paradójicamente el país de la lucha cotidiana por la sobrevivencia, el país que aún mantiene muchas deudas con el reclamo de Zapata, el país que aún sigue añorando una escuela para todos y que ésta impulse el mejoramiento de las personas y de la sociedad.

La búsqueda de la satisfacción de estas demandas requiere de la renovación de las conductas cotidianas para que manifiesten el compromiso de elevar la calidad de la educación; el pueblo tiene derecho a ello puesto que éste no es un servicio gratuito para él, tiene derecho a que se evalúe la calidad del servicio, a que se rindan cuentas del aprendizaje efectivo de los alumnos, del desempeño de los maestros y del funcionamiento conjunto del sistema. No podemos hablar de la existencia de buenos niveles de calidad en un sistema educativo que arrastra, en su nivel de Primaria, un 11.7% como media porcentual de reprobación, con una eficiencia terminal del 57% y una deserción del 18.3% en el paso del primero al segundo grado^{*}; aunque para algunas opiniones éstos no son los indicadores más óptimos de la baja calidad educativa^{**}, para gente menos relacionada con este tipo de estudios la presentación de tales cifras son suficiente ilustración de que las cosas no andan bien.

* NEXOS No. 162 "México ¿un país de reprobados?"

** LATAPI, Pablo "Candidatos y educación" en Proceso No. 916 p48

Buscar la calidad, en la realida mexicana y bajo el nuevo contexto mundial, implica cambio de mentalidad, compromiso, -visión empresarial de la escuela y apertura al trabajo cooperativo* ; obliga a responder a los requerimientos sociales y constitucionales sobre una escuela democrática, gratuita, nacional y obligatoria. Buscar la calidad, en nuestra realidad, es negar se a la división, a la búsqueda del triunfo y el fracaso; buscar la calidad, por el contrario, es alentar los procesos individuales que se retardan, es el evitar que algún sujeto del proceso enseñanza-aprendizaje sienta inseguridad y temor por fracasar.

1.2. El fracaso -elemento social y escolar- como factor deprimente de la calidad educativa

Competir resulta la exigencia constante de la escuela y de todos los ámbitos del actual sistema económico-social, por eso la ideología que se difunde en estos tiempos impone una sobrevaloración de lo individual y una exagerada promoción del éxito personal, lo que implica necesariamente la confrontación entre individuos para llegar a vencer y avanzar en aquellas idealizaciones de poder, riqueza y escalamiento social. En esta lucha necesariamente se tiene que producir un residuo, un excedente de individuos que no lograron llegar a lo establecido como valor; este hecho nos ha planteado la necesidad de aceptar la existencia de derrotados y por consecuencia se ha legitimado

* ESPINOSA E., Jaime. "La educación básica, prioridades y perspectivas para lograr la calidad" Conferencia-Foro. UPN, Unidad 321, Guadalupe, Zac. 16 de abril '94

al fracaso como elemento social. De esta manera, cada sociedad-clasista acepta, y hasta promueve, el mantenimiento de cierto nivel "sano" de fracasos; ya que sería incongruente, bajo esta cultura funcionalista, ubicar a todos los integrantes de la sociedad como triunfadores. De antemano, toda acción cotidiana -- del individuo está encaminada a salvar el nivel medio que se -- exige socialmente, so pena de figurar como estadística en los niveles "aceptables" de desempleo, insalubridad, marginación, - deserción escolar, analfabetismo, reprobación, etc.

Para mantener la hegemonía de ciertos grupos, los aparatos ideológicos proponen la sumisión de nuestra conciencia a la aceptación de los factores de división expuestos arriba; tales estructuras divisorias son justificadas por el supuesto de que toda sociedad organizada requiere imprescindiblemente de normas y juicios sociales para prevalecer como grupo; sin embargo, las reglas promotoras de la división privilegian a una minoría y -- desfavorecen a las aspiraciones de justicia y equidad de las -- clases subalternas, por lo que se pone en peligro la cohesión de la totalidad del grupo social^{*}. Con esta interpretación no se pretende justificar a la anarquía como sistema ideal de organización social, sino llegar a determinar que una sociedad no es libre cuando está sujeta a rezagos de gran significancia en sus niveles de vida, y podríamos esperar en ella la futura explosión de su integración.

* BAUDELLOT, Ch y Roger Establet "La escuela capitalista" Ed. Siglo XXI, México, 1975, p 175-197, 206-233, 239-258.

El espacio ideal para reproducir la división entre los individuos -entre fracasados y triunfadores- y con ello favorecer la desintegración social, es la escuela; en donde, a base de sus cotidianas emisiones del "deber ser" se estandarizan concepciones sobre aprender, enseñar, maestro, alumno, etc.; descalificando todo aquello que no logra llegar a lo establecido como ideal o normal. Existen multifacéticas acciones institucionales -y en particular acciones de responsabilidad docente- que refuerzan cotidianamente la estructura de la división social: --- aquel afán en la búsqueda y promoción de la norma, el ideal, el promedio, alejan a muchísimos alumnos de lo que se conoce como éxito escolar. En este sentido el niño reprobado es un individuo desadaptado de las pretensiones educativas, y aunque la reprobación se justifique institucionalmente (alegando la búsqueda de homogeneidad en el grupo escolar), es importante que a lo largo de cualquier intención de reprobar pasemos a reflexionar sobre el sentimiento que se genera en el niño que no logra lo que se espera de él: evidente u ocultamente el niño reprobado retiene una frustración, tristeza y muchas ideas negativas que en sí constituyen un obstáculo para su futuro aprendizaje y determinan uno de los rostros de la baja calidad educativa.

No se puede negar que la deserción y la reprobación están ligadas a las condiciones socioeconómicas de los núcleos de población de menores ingresos, y que la reprobación contribuye a la deserción como factor agregado que la precipita *; pero no po

*BOLIVINIK, Julio en Cordera, rolando "La desigualdad en México" Ed. Siglo XXI, México, 1984, pp 37-55

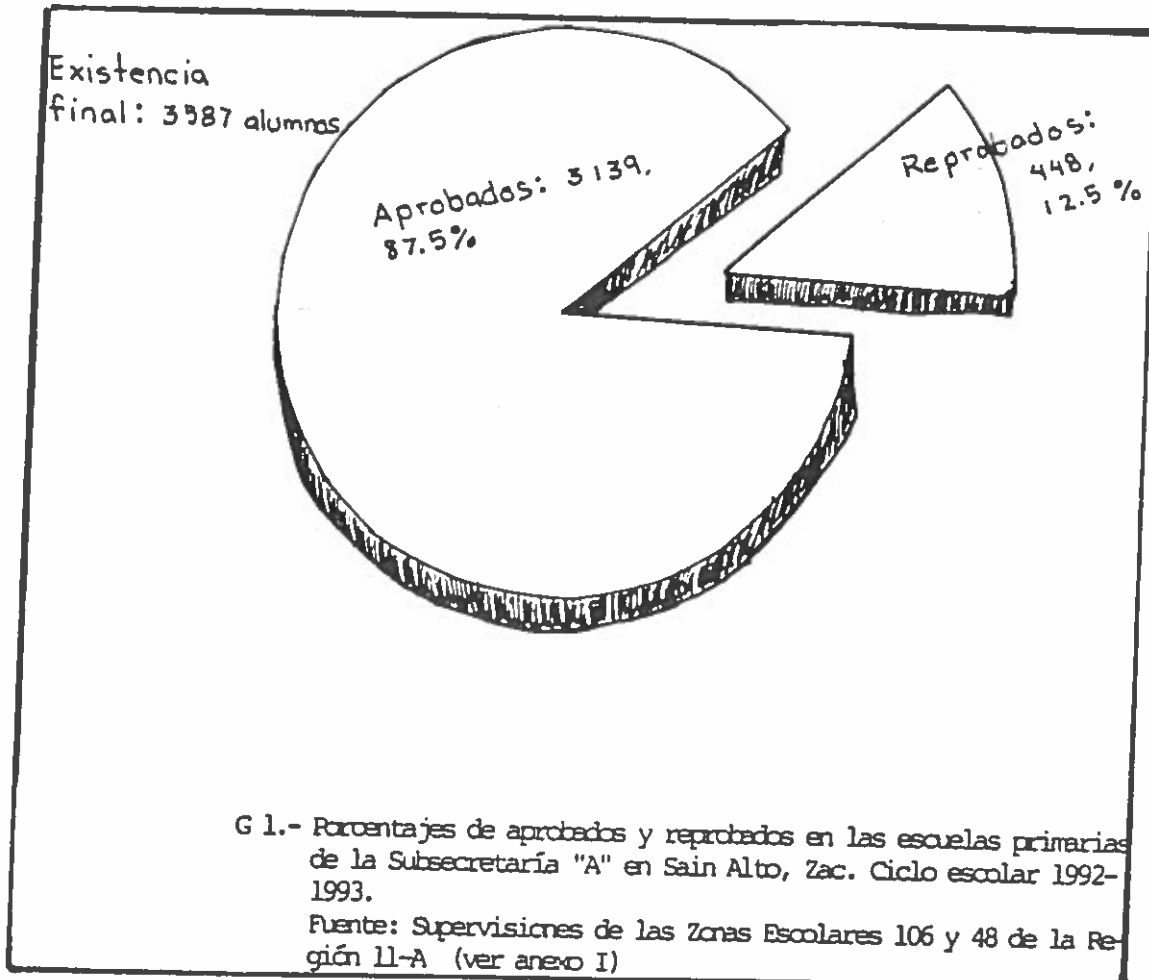
demos, por tal motivo, desviar las tentativas de solución hacia el ataque de la pobreza, esta variable no está en manos de los docentes, lo que sí tenemos en nuestro control son soluciones de tipo académico, soluciones de mejoramiento de la calidad del servicio educativo que prestamos, soluciones que oferten un cambio de acciones didácticas en donde ya no busquemos más al alumno ganador y al alumno perdedor. Ni siquiera en nuestras manos se encuentra la posibilidad de modificar las operaciones administrativas del sector educativo que pudieran mejorar la situación; la única posibilidad real de aproximarnos a la solución es de acuerdo a proyecciones desde la base, a partir de operar modificaciones a nuestra práctica docente y a nuestros medios para la enseñanza, que nos permitan generar resultados positivos y sean factibles de generalización.

1.3. El aprendizaje de la lengua escrita, principal causa del fracaso y problema prioritario por resolver

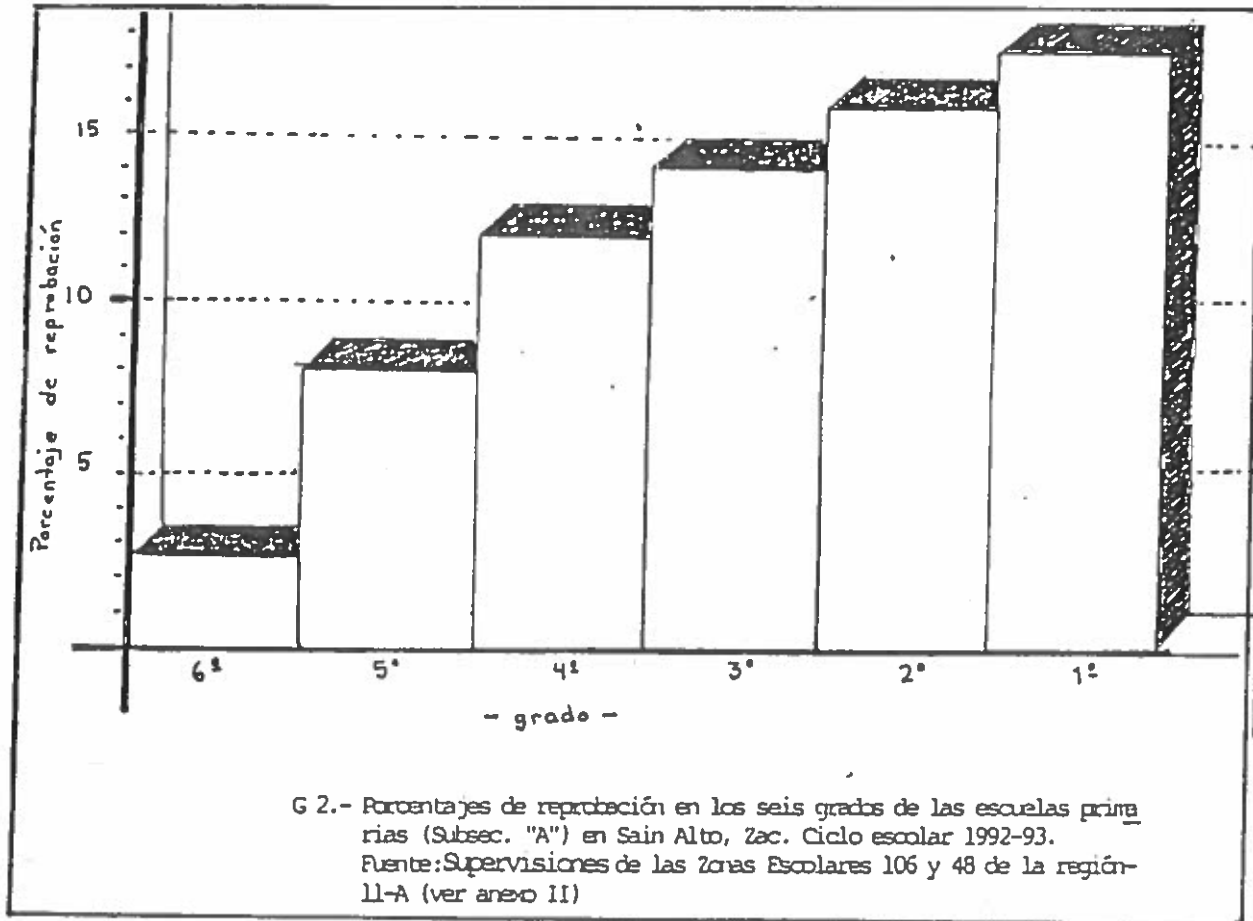
El establecimiento del primer grado como espacio único y primordial para aprender a leer y a escribir constituye la causa de miles de frustraciones en los inicios de la educación primaria; de hecho, la reprobación constituye un fenómeno crónico a lo largo de los seis grados de este nivel, pero alcanza su punto más crítico entre el primero y segundo grado, la siguiente situación regional ilustra claramente este fenómeno.

En las escuelas primarias del subsistema "A" en Sain Alto, Zac., se llegó a terminar el ciclo escolar 1992-93 con un-

12.5% de reprobación.



La distribución de este índice de reprobación nos demuestra que el problema se agudiza en los dos primeros grados, otorgando al segundo y primer año la responsabilidad de un 16 y un 17.6 % respectivamente.



Como se vió en estas gráficas, en las escuelas primarias de Sain Alto, Zac., de cada 100 niños que cursaron el primer -- grado 18 fueron clasificados como reprobados y etiquetados consecuentemente, para fundamentar su reprobación, como "retrasa-- dos", "débiles", "disléxicos", "inmaduros" y demás sustantivos-- que evocan a los fracasados en este intento de apropiarse del - lenguaje escrito durante el primer grado; es aquí donde se rea-- liza la primer gran división: el tren escolar partió dejando en la sala de espera a 117 niños que fueron ubicados (en el presente ciclo escolar 1993-94) en los últimos lugares de sus nuevos-- grupos, de acuerdo a las expectativas y prejuicios socioescola-- res, Recuérdese que el profesor del primer grado tradicionalmente ha considerado desventajoso el trabajar con niños repetido-- res, incluso una de las polémicas que se presentan al comenzar-- el curso, entre sus colegas que atenderán el mismo grado, ha sido por incluir en su grupo los menos repetidores posibles, de-- jando muchas veces en dificultades al director de la escuela,-- que intenta "repartir equitativamente" a estos niños entre los-- grupos de primero.

Acorde a estos hechos, la alfabetización se presenta co-- mo instrumento de la división y la dominación ideológica, en -- donde gran responsabilidad de este enunciamiento recae en el e-- jercicio de una práctica docente reproductora del sistema; ya -- que también el maestro, como sujeto vivo y activo de la socie-- dad funcionalista, está fascinado con la ilusión de vencer, de-- ser como lo ideales; esta seducción de llegar individualmente al "deber ser"

le produce inseguridad por el temor al fracaso y le impide pensar en "lo que no se debe de pensar", tal ausencia de elementos "no pensados" es sustituida por una versión encubridora de las relaciones de dominación, que impide analizar las consecuencias trágicas personales y sociales que acarrea presentar a la lengua escrita como elemento para dividir y dominar.

La ruptura de estos parámetros se logra cuando se encuentran los elementos cuestionadores del orden y de la dominación, pero no se trata de interpretar el mundo de una forma distinta, sino de transformarlo, en otras palabras: nada gana el maestro con encontrar los elementos ocultos del fenómeno de la reprobación, y quedarse en este punto, es necesario que pase a transformar efectivamente el hecho en los ámbitos de su incumbencia; esta encomienda se presenta reconociendo que la acción del maestro tiene muchas limitantes exógenas pero también varias posibilidades de acción: leer y escribir pueden, en su caso, ser presentados como un instrumento real de comunicación, emancipación e integración, un instrumento que lleva al individuo hacia la búsqueda de su propio proceso en la apropiación de la lengua escrita, hacia el respeto y alentación de los procesos análogos de sus compañeros.

La forma de aprender a leer y a escribir es determinante para otros tipos de aprendizaje, por lo general ésta constituye el primer contacto del niño con el aprendizaje programado y un mal comienzo desfavorecería su opinión acerca de todo aprendi

zaje posterior en la escuela; hay quien se atreve a denunciar -- que las consecuencias de un mal comienzo en este aspecto serán irremediables* .

Es innegable el hecho de que, por las diferencias personales en el proceso individual de apropiación del lenguaje escrito, existan tiempos diferentes en el descubrimiento de sus características. lo que implicaría que sigan existiendo reprobaciones, pero...¿ de qué manera podremos reintegrar felizmente a su grupo correspondiente al alumno que se retrasó?, ¿de qué manera podremos agotar todas las posibilidades a nivel didáctico para evitar una reprobación latente?; en la búsqueda de la respuesta a estas interrogantes seguramente nos remitiremos hacia el análisis de los programas preventivos y compensatorios.

1.4. Una descripción aproximada de la operatividad actual del Proyecto de Atención Preventiva y Compensatoria

La preocupación generada por los altos índices de reprobación y deserción en la escuela primaria ha obligado al sector educativo a fijarse como objetivo la ampliación de los programas preventivos y compensatorios** , urge pues diseñar dispositivos que mejoren la cobertura y eficacia de dichos programas; en particular el problema que nos ocupará -la atención de niños repeti

*BEITELHEIM, Bruno y Zelan, Karen "Aprender a leer" Ed. Grijalbo, México, 1960 p13

**PODER EJECUTIVO FEDERAL-SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA "Programa para la modernización educativa 1989-1994" México, 1989, p55

dores del primer grado, niños que han sufrido su primer fracaso dentro de la escuela y que tienen serias dificultades en su aprendizaje de la lengua escrita dentro de su grupo actual- es competencia del Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria, dentro de su primer alternativa (prevención de la reprobación) o de la segunda (nivelación de niños de primer grado). Mi experiencia docente , de más de tres años de contacto directo con el proyecto advierte que, entre la problemática más evidente de tal proyecto, se podrían citar tres puntos:

a.- Eficiencia terminal muy baja

En la siguiente gráfica se podrá observar que durante el ciclo escolar 1992-93 en el estado de Zacatecas...

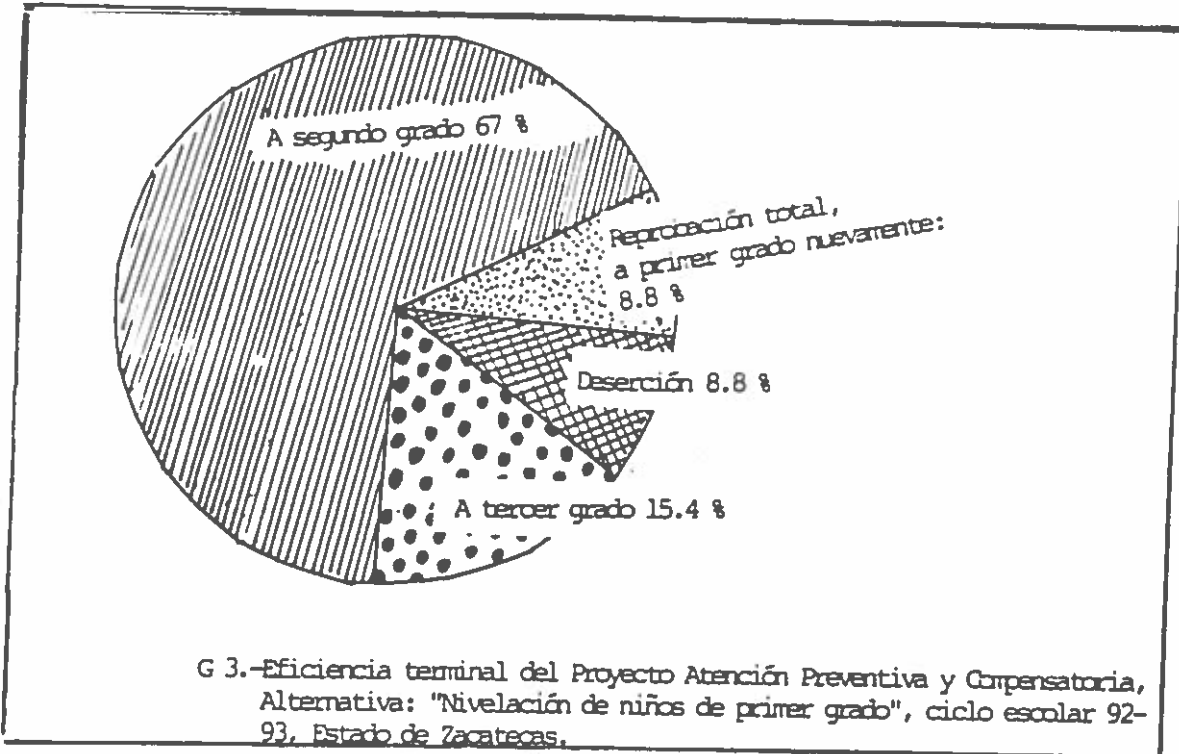
-El proyecto no fue capaz de retener a 33 niños desertores (el 10.88 % de la matrícula en términos reales, aunque la gráfica sólo señala el 8.8 % puesto que se registraron 6 altas).

-A segundo grado, que es el objetivo alternativo en caso de no llegar a la esperada compensación, llegaron 205 niños, que representan el 67 % de la matrícula; no lográndose en ellos la buscada recuperación de un año de retraso*.

-A tercer grado, que es la meta óptima del proyecto en cuanto a compensar un ciclo perdido, escasamente podrán ser inscritos 47 alumnos (a penas el 15.4 % de la inscripción).

-27 niños volverán a repetir el primer grado (el 8.8%).

* SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA Dirección Técnica. Departamento de Formación, Capacitación y Actualización. "El Proyecto de Atención Preventiva y Compensatoria. Descripción", zacatecas, 1993, p 1



b.- Burocracia paralizante

La cadena buracrática es poco fluída y en esencia coar-
ta la movilidad del proyecto hacia el logro de sus propósitos de
expansión y eficacia, en más de una ocasión sólo se da el segui-
miento administrativo de la aparente operatividad del proyecto -
en algunas escuelas. Básicamente el manejo lento y defectuoso --
del proyecto obedece al "atrincheramiento" de nuestra burocracia
educativa*, en tal se incluye, como uno de los agentes contami--
nantes de la fluidez del proyecto, al maestro; pero a medida en-
que ascendamos hacia la cúspide de la pirámide burocrática, en--
contramos un enorme desconocimiento e irresponsabilidad, con más

* BETTELHEIM, Bruno, op. cit. pl3

evidencia en el nivel de la supervisión escolar. El Proyecto -- también ha adolecido del aporte de los docentes frente a grupo, por una parte porque las directrices didáctico-administrativas son marcadas de manera central, y por otra, porque los maestros no están capacitados para indagar científicamente el problema y proponer soluciones, además que trabajar con el proyecto ofrece una situación terriblemente desorganizada y ésto no favorece el interés del docente por llevarlo a cabo.

La red burocrática que se establece para que un niño con atraso escolar logre los beneficios académicos y administrati--vos del Proyecto, en la mayoría de los casos es insuperable; es muy difícil que se filtren bien y a buen tiempo los lineamien--tos y operatividad del A.P.y C.; se evidencia centralismo, desco--nocimiento de los procedimientos, irresponsabilidad en su segui--miento, entrega inoportuna de materiales, desinformación, mate--riales incompletos, errores burocráticos, etc.

c.- Tendencia a dividir, a marcar diferencias entre los--alumnos

Esta acusación pudiera ser incomprensible para muchos -- que aún siguen buscando que el grupo escolar sea "homogéneo", pe--ro para el docente que acepta las diferentes formas y tiempos -- que el sujeto puede emplear en su proceso de aprendizaje, es -- obvio que descalificará cualquier pretensión de poner en un -- "tren especial" a los rezagados en su aprendizaje. Es evidente--que A.P.y C. maneja normativamente la intención de dividir, de se

parar; en la siguiente nota lo podemos advertir:

"Los grupos de nivelación se organizan con un cupo máximo de 25 y mínimo de 15 alumnos repetidores, seleccionados diagnóticamente. La reestructuración de los grupos es posible en las escuelas que cuentan con dos o más grupos de primer grado, a fin de asignar un maestro a la atención de estos niños"*

La intención parece de buena fe, puesto que se busca -- que el docente maneje un grupo reducido de alumnos, este aspecto se puede considerar como favorable, pero no al hecho de separar a los niños repetidores de los demás alumnos "normales"; de esta manera no se puede evitar el etiquetamiento socio-escolar sobre estos niños, que conjuntados en un grupo especial, pasarían a -- considerarse "niños especiales".

Prácticamente, por estas y otras causas se crea el alejamiento entre los objetivos del proyecto y sus resultados obtenidos hasta el momento; se podría afirmar que operatoriamente el programa se encuentra paralizado, en su escasa cobertura y sus - deficiencias en el seguimiento han mantenido altos índices de reprobación y deserción. En un intento de contribuir a mejorar la eficacia de este proyecto, a continuación se describirá una problemática relacionada con él.

* SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA op. cit. p 1

2. El fracaso en el tratamiento de 18 repetidores del primer grado bajo la aplicación de los materiales A.P.y C.

Desde finales del ciclo escolar pasado y principios del presente (1993-1994) se previó un apoyo extra para los niños que repetirían el primer grado en las escuelas primarias "Miguel Hidalgo" y "Antonio P. de Castilla" (ubicadas respectivamente en Sain Alto, Zac.-cabecera municipal- y Emiliano Zapata del mismo municipio; en los cuales se habían registrado a 26 niños reprobados, pero sólo hubo una reinscripción de 18 en este septiembre de 1993. A cada uno de ellos se le dotó de un equipo de cuadernillos del Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria (A.Py C.), además a cada maestro de los cinco grupos involucrados se le proporcionó Programa de A.P.yC., Guía para trabajar los cuadernillos y Descripción del Proyecto.

En este caso no se pudo lograr la inclusión oficial de los 18 niños en el proyecto, sin embargo se optó por esquivar -- los obstáculos buracráticos y aplicar directamente los beneficios académicos del A.P.y C. prescindiendo de sus bondades administrativas*.

La base en que descansa este proyecto, para otorgar el tratamiento a niños con atraso escolar, es finalmente la introducción de recursos didácticos^{**}, y especialmente el uso de cuader

* SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA. Dirección Técnica. Departamento de Formación, - Capacitación y Actualización "El Proyecto A.P.y C. Descripción" ppl-3

**Idem, p 1

nillos para el alumno; estos materiales se clasifican , de acuerdo a sus propósitos y contenido, de la siguiente forma:

| Clasificación de los materiales del Proyecto A.P.y C. | | | |
|---|--------------------------|---|---|
| Area o asignatura | Nombre del material | Aspectos que favorece | Objetivo |
| Español | Nuevo mi maro | -juego, habilidad, actitud. | -Ejercitar la coordinación motora fina como preparación para la escritura convencional. |
| | Puedo escribir | -juego, habilidad, actitud | -Dominar el trazo de elementos motores de las letras. |
| | Palabras que yo se | -Integración del lenguaje hablado con el escrito. | -Encontrar semejanzas en la escritura de las palabras. |
| | Portadores de texto | -Situaciones comunicativas. -Integración con el lenguaje hablado. | -Relacionar palabras escritas con objetos de uso cotidiano. |
| | Tarjetas con vocabulario | -Integración del lenguaje oral con el escrito. -Ejercitación de la expresión oral. | -Relacionar imagen-palabra, que le permitan a partir de su integración visual un vocabulario nuevo como antecedente del lenguaje escrito. |
| | Matemáticas | Adivina qué sigue | -Noción de número (ordinalidad) |
| Empiezo a sumar | | -Agrupamiento de unidades -Conteos, sumas | -Problemas gráficos de adición. |

| Area o asignatura | Nombre del material | Aspectos que favorece | Objetivo | ¿En qué consiste? |
|--------------------|-------------------------|--|---|---|
| Matemáticas | Dominó | -Concepto de número | -Establecer correspondencia entre colecciones con igual número de elementos | -Dominó común |
| Ciencias Naturales | Empiezo a observar | -Capacidad de observar, preguntar y explicar lo que ocurre en su entorno | -Observar, preguntar y concluir sobre lo que le rodea. | -Presentación de situaciones en donde se ponga a prueba los procesos de observar, indagar y concluir. |
| Ciencias Sociales | Todos somos importantes | -Apreciación de la importancia e interdependencia de las personas. | -Favorecer la participación del alumno en su sociedad. | -Presentación de situaciones de reconocimiento del medio social en que vive. |

Fuente: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Dirección Técnica. Departamento de Formación, Capacitación y Actualización. "Guía - para trabajar los cuadernillos del Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria", Zacatecas, 1993, p1-8

Por la diversidad y cantidad de materiales auxiliares en el estudio del Español, por el empeño a través del programa de relacionar todos los cuadernillos y libros de texto en el aprendizaje la la lecto-escritura; se acusa que la principal preocupación es la nivelación del niño en su apropiación de la lengua escrita.

Durante el período de septiembre de 1993 a febrero de -- 1994 se otorgó este apoyo a los niños inscritos como repetido-- res del primer grado:

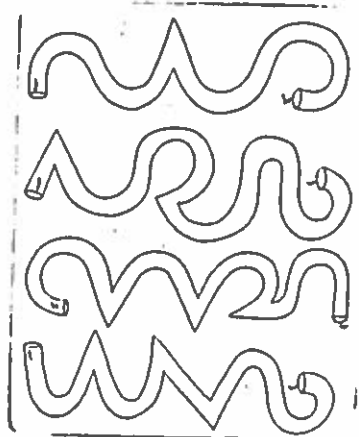
Aparte del tratamiento metodológico que cada maestro uti-- lizó para la enseñanza de la lectoescritura, se reforzó a la ad-- quisición de este conocimiento con todos los materiales descri-- tos; en particular el apoyo para el aprendizaje de la lecto-es-- critura consistió en la aplicación de los materiales del área - de Español y de las actividades que a continuación se describen; estas actividades son las sugeridas en la Guía para uso del ma-- terial y algunas adaptadas por los docentes para dar un mejor - uso a estos instrumentos.

a.-Cuadernillo "Muevo mi mano"

(Coordinación motora fina)

-Ejercicios en el aire (movi-- mientos de brazos, pies, de-- dos, etc.)

-Trazos lineales y circulares con dedos y brazos.

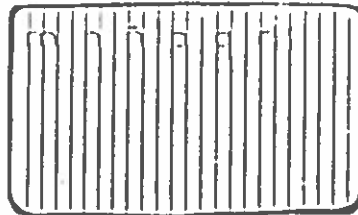


-Caminar sobre líneas trazadas por el maestro.

-Seguir un camino con el dedo.

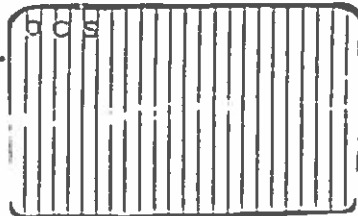
-Iluminar y seguir caminitos.

b.-Cuadernillo "Puedo escribir" (ejercicios preparatorios para la escritura script)

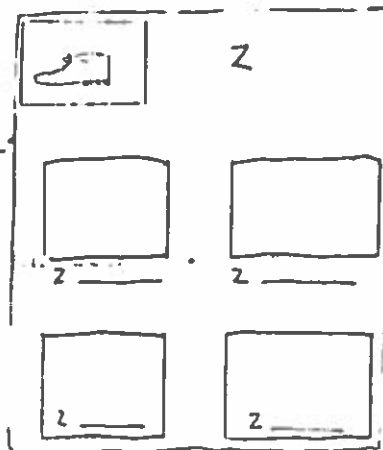


-Ejercicios de trazo acompañados de cantos infantiles y populares.

-Ejercicios de trazo en cuadrícula.



c.-Cuadernillo "Palabras que yo sé" (colección de palabras)



-Identificación de palabras en textos.

-Identificación de palabras que contengan el carácter grafofonético inicial que se está estudiando.

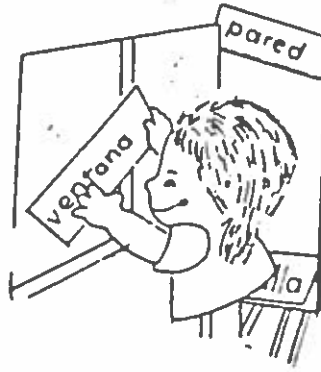
-Clasificación de las palabras según su caracter inicial.

-Ilustración, recorte y pegado de palabras identificadas.

d.- Minicarteles

(Portadores de texto)

- Identificación de objetos circundantes del niño.
- Colocación de minicarteles en los objetos del salón.
- Elaboración y utilización de nuevos minicarteles.



e.- Tarjetas con vocabulario

(Tarjetas imagen-palabra)

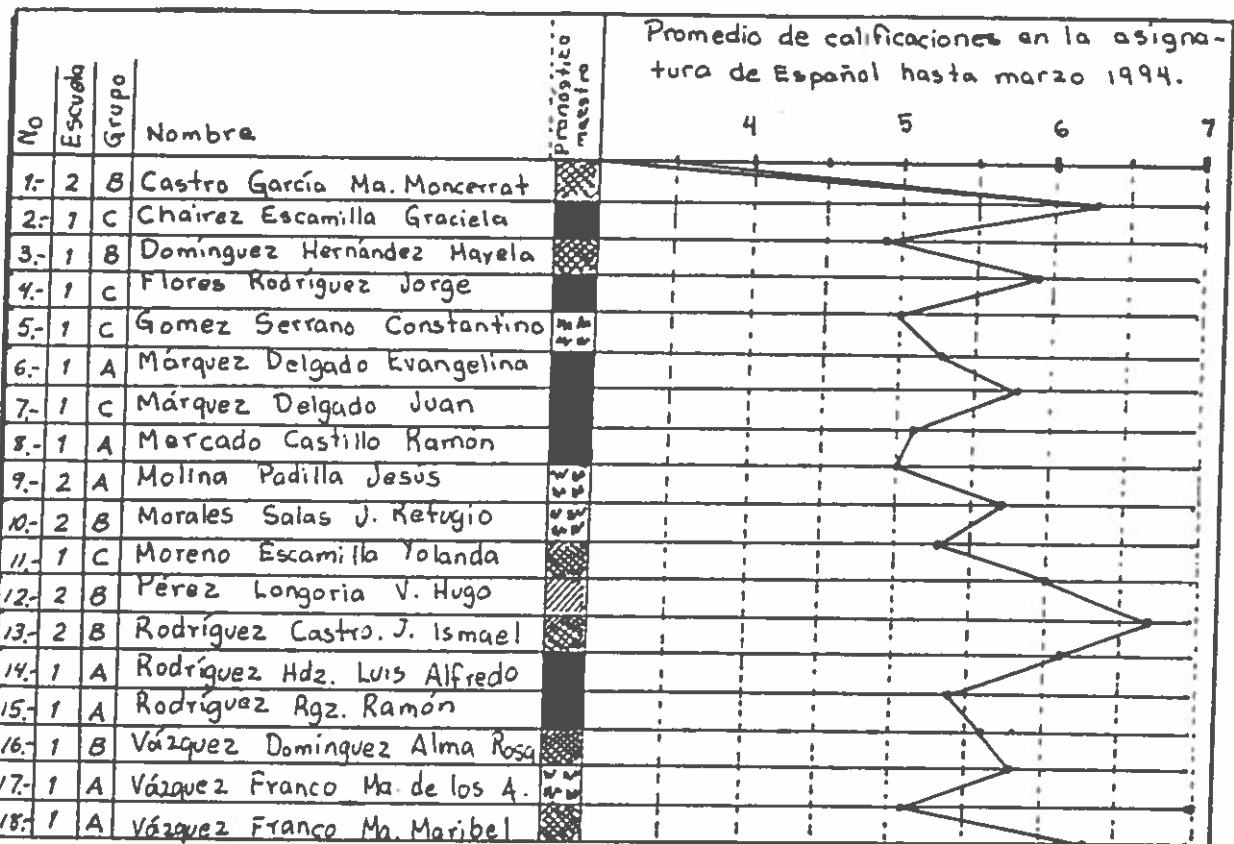
- Clasificación de palabras de acuerdo a su pertenencia a algún campo semántico.
- Relación imagen-texto en palabras pertenecientes al mismo campo semántico.

Texto atrás:
balero.



Después de otorgar este apoyo para la apropiación de la lengua escrita por espacio de 95 días escolares aproximadamente, a través de los materiales ya descritos, se pueden presentar algunos resultados en el aprovechamiento de los niños. La siguiente gráfica nos muestra una relación de los niños repetidores -- inscritos en el presente ciclo en las dos escuelas consideradas para este estudio, el pronóstico sobre reprobación-aprobación a signado por cada maestro de grupo y su promedio de calificaciones en la asignatura de Español hasta el mes de marzo. Este úl-

timo dato se presenta con el fin de reconstruir el contexto evaluativo de cada uno de los alumnos, ya que el criterio fundamental para otorgar la acreditación del primer grado sigue siendo en función del aprendizaje de la lecto-escritura.



G 4.- Pronóstico y promedio de calificaciones hasta el mes de marzo en la asignatura de Español de los niños repetidores del primer grado en las escuelas "Antonio P. de Castilla" y "Miguel Hidalgo" de Sain alto, Zac. Fuente: boletas de calificaciones del alumno y entrevista a profesores de los cinco grupos involucrados

Pronóstico del maestro:

- Es segura su reprobación
- ⊕ Es casi seguro que repruebe
- ⊕ Aprobará sólo si se le atiende con ayuda muy especial
- ⊕ Aprobará con regular ayuda individual.

Tratando de explicitar en qué consiste el atraso de estos niños, y en este caso legitimar o refutar el pronóstico del maestro, se realizaron dos sencillas pruebas que tenían por objetivo desenmascarar la manera como estos alumnos se enfrentan al conocimiento de la lengua escrita.

Prueba 1.-Escritura de palabras surgidas de un cuento o de una situación particular de la clase.

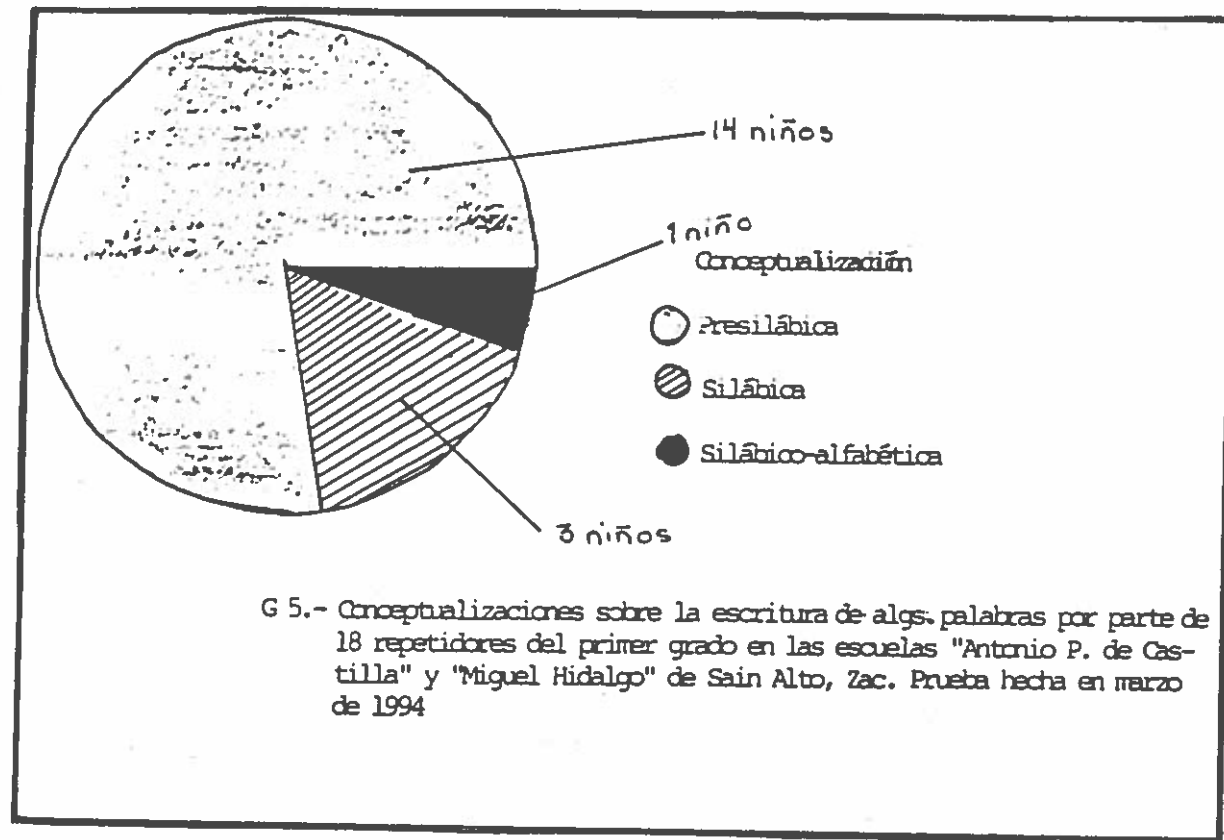
El maestro del grupo y el coordinador de la investigación narran un cuento o dan seguimiento a algún tema de la clase, haciendo resaltar verbalmente ciertas palabras que posteriormente serán dictadas a los alumnos. Cada vez que el alumno escribe una palabra el maestro le pide justifique su producción; esto se logra pidiéndole al niño que lea lo que escribió, el maestro trata (a partir de seguir cuestionando al niño) de descubrir la hipótesis que emplea para escribir.

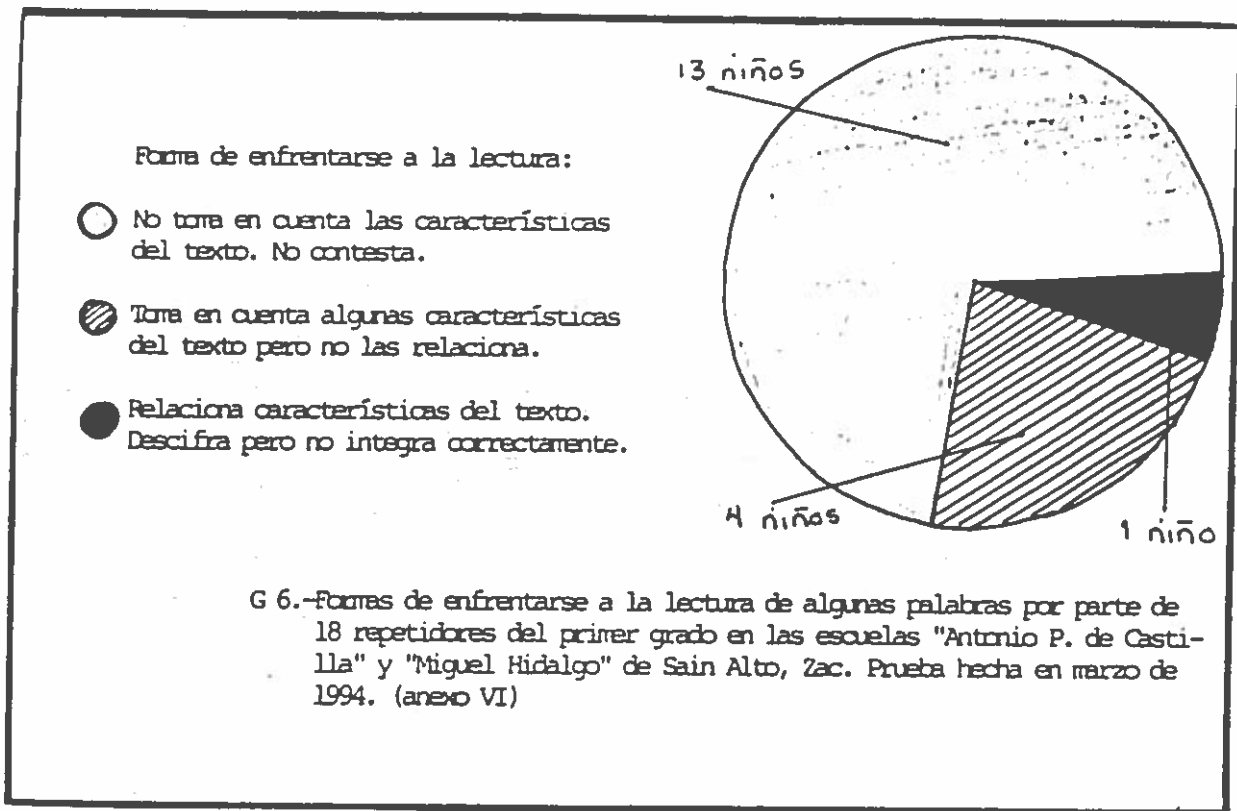
Prueba 2.-Lectura de tres palabras surgidas de la actividad anterior

Cada alumno expresa lo que cree que está escrito en algunas palabras escritas con anterioridad por el investigador, éste anota las respuestas del alumno para después clasificarlas en alguno de los tres niveles o formas de enfrentarse a la lectura: No toma en cuenta las características del texto, Toma en cuenta algunas de las propiedades del texto pero no las relaciona entre sí, Relacio-

na las características del texto aunque no las integre -
correctamente.

Los resultados de estas pruebas se describen en las si-
guientes gráficas:





Aunque la exigencia mínima para acceder al segundo grado no está explícita en el programa vigente*, podríamos considerar que estos niños necesitan un nivel más amplio en su apropiación del lenguaje escrito, aquél que les permita enfrentarse con aspectos de más dificultad como: una comprensión más cabal de la lectura y una expresión escrita más precisa. La dificultad mayor que enfrentan estos niños es la de no poder establecer relación entre los aspectos sonoros del habla con aquéllos gráficos de la escritura, lo que si persiste, realmente limitaría su ---

* SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Educación Básica. Primaria. Plan y programas de Estudio 1993", México, 1993, p 13

aprendizaje en el segundo grado; por supuesto que esta carencia ya la ha superado Ma. Moncerrat (2-B), Ma. Maribel (1-A), José Ismael (2-B), Víctor Hugo (2-B) e incipientemente Constantino (1-C) y Mayela (1-B); pero el resto de los alumnos se encuentran sumidos en la confusión que les impide identificar la correcta asociación habla-escritura. Evidentemente ellos ya -- han superado la dificultad original y clásica de los niños provenientes de hogares desvinculados con actos cotidianos de lectura y escritura, aquélla que no les permite identificar las-- funciones de los textos.

Prueba 3.- A cada uno de los 18 niños se les pidió acomodar en cajas y bolsas algunos materiales escolares -- preentados en desorden. Después se les pidió escribir -- una identificación gráfica para cada paquete, así los -- niños escribieron el nombre del contenido: lápices, gomas, fichas, colores, gises, etc. Después se hicieron -- preguntas sobre el significado de las producciones, todos sin excepción otorgaron un significado --a veces no el convencional-- al texto interpretado o producido.

Aunque no se pretende establecer un modelo para el alumno de primer grado, y se admite que cada individuo tiene una -- particular manera de apropiarse de la lengua escrita, y el --- tiempo empleado para ello difiere en cada caso; con el fin de -- garantizar una transición aceptable por el segundo grado, estos alumnos podrían fijarse como objetivos que:

+Escriban libremente palabras, enunciados, textos breves

En este aspecto se admitirían producciones que entrañen el reconocimiento y uso de pauta sonora^{*}, en donde el niño se da cuenta de que la lengua hablada no es un todo indivisible, sino que existen partes en las emisiones orales y éstas pueden ser correspondidas por signos gráficos en su escritura. Esta competencia quedaría manifiesta en las conceptualizaciones silábica, silábico-alfabética y alfabética.

(ver anexo III, en donde se describe la aproximación de los niños del estudio hacia el descubrimiento de pauta-sonora).

+Se aproximen a la lectura precisa de palabras, enunciados, textos

Como mínimo se esperaría que, al aproximarse a la interpretación de cualquier mensaje escrito, el alumno atienda:

Información visual del escrito. Que establezca relación entre varias características gráficas del escrito (tamaño del texto, información de los principios y finales de las palabras, información de las imágenes o contexto del escrito, etc.)

* TEBEROSKY; Ana y Ferreiro Emilia. "Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño" Ed. Siglo XXI, México, 1979, pp 249-255.

-Información no visual del texto. Que atienda a las relaciones semánticas y contextuales del escrito, así como sus relaciones con lo que él como lector conoce sobre lo leído.

Para lograr estos propósitos el alumno requiere de la vivencia de situaciones que lo motiven a reflexionar, del empleo de materiales que problematicen su encuentro con el lenguaje escrito; aunque es muy cierto que el material didáctico sólo constituye una parte de aquello que necesita el docente para lograr un proceso constructivo en el aprendizaje, lo más importante sería su actitud de cuestionamiento, de respeto hacia los procesos individuales, de búsqueda constante de la forma en que el niño está empleando para resolver los conflictos y del propiciamiento de nuevas situaciones problematizadoras; sin embargo, cada material didáctico propuesto lleva implícita una sugerencia pedagógica, y en muchos casos la imposición de un modelo enseñar-aprender.

"Nuevo mi mano" y "Puedo escribir" resultan elementos que otorgan escaso valor a la construcción del conocimiento, al contrario, tal y como están diseñados favorecen:

- el seguimiento de patrones rígidos;
- la copia, como sustitución de la producción en la escritura;
- la separación entre características fonéticas del habla y gráficas de la escritura;

- la negación de los principios lingüísticos, relacionales y funcionales de la lengua escrita;
- el tedio, por realizar trabajos sin sentido.

"Palabras que yo sé" es un material más acercado a la relación habla-escritura, pero entre sus carencias podríamos mencionar que:

- Faltan elementos enlazadores para llevar al niño al descubrimiento de las semejanzas grafofonéticas de las palabras.

- Sugiere el reconocimiento aislado de las grafías, lo que induce a los niños a la memorización de letras y al descifrado (deletreo en la lectura en sustitución de otras estrategias para rescatar el significado).

A partir de esta descripción de los materiales más usados por el A.P.y C., podemos considerar que el empleo de ellos está ejerciendo un gran peso en la deficiente competencia lecto escritora de los niños en estudio; sin embargo, esta situación de posible reprobación nos obliga a relacionar algunos de los antecedentes más significativos de estos alumnos para esclarecer con más precisión las probables causas de su rezago.

a).- Expectativas descalificatorias sobre el alumno

Las opiniones que el docente genera sobre un alumno tie nen sin duda repercusiones en su aprendizaje, éstas son transmitidas entre sus colegas, formándose así expectativas positivas o

negativas sobre el aprendizaje de un niño. En el problema que es tamos estudiando, los niños han sido blanco de varias opiniones, y éstas, transmitidas de maestro a maestro, han formado de los - alumnos un currículum descalificatorio para el aprendizaje en ge neral y en particular para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Al preguntar al maestro anterior sobre la causa de re-- probación de estos niños, las respuestas variaron muy poco, por-- lo general se encontraron:

-descalificaciones individuales: distracción, falta de-- maduración, problemas psicológicos (aunque no existe -- una definición objetiva de ellos), indisciplina, falta-- de memoria, disgusto por el trabajo, aprendizaje lento, etc.;

-descalificaciones familiares: antecedentes negativos - sobre el aprendizaje de miembros de su familia, falta - de apoyo familiar, etc.;

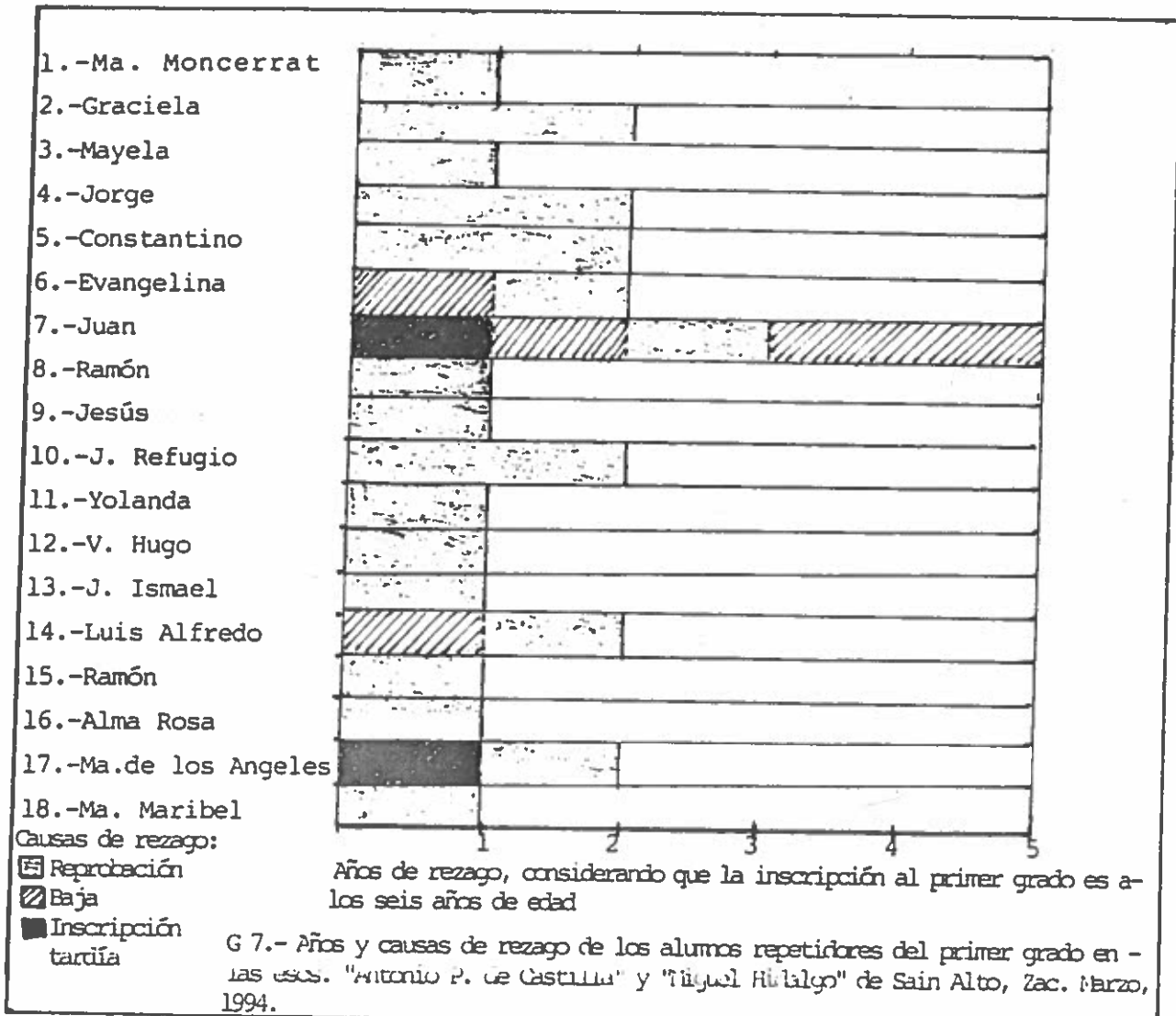
-descalificaciones de clase social: niños migrantes, ni-- ños con muchas inasistencias por causas de trabajo, ni-- ños sin útiles escolares, sin desayuno, etc.

Con estas expectativas el niño repetidor de este estu-- dio estaba condenado a llevar un proceso de "entretenimiento", - de "pasar el tiempo"; en el que los cuadernillos A.P.y C. consti-- tuyen un excelente ejemplar para mantener pasivos a estos niños, al fin que lo que se espera de ellos -según lo establecido por - las expectativas descalificatorias- son bajos resultados en su -

aprovechamiento.

b).- Reprobación anterior

El promedio de edad de este grupo de alumnos es de 8 -- años, lo cual nos habla de la existencia de varios niños que se han rezagado más de un año; como se puede constatar en la siguiente gráfica, las causas de este rezago están vinculadas en primer lugar a la reprobación, en seguida por la causa de baja a la inscripción y por último a la inscripción tardía al primer -- grado.



c).- El jardín de niños y la maduración

La maduración es confundida por muchos de los maestros del primer grado como la preparación del niño para realizar los trazos de la escritura, por eso en las primeras semanas del año escolar notaremos en el cuaderno del niño planas de "rueditas", "palitos", "ganchitos", etc., que en sí conforman el curso propedéutico que recibe el niño antes de comenzar su capacitación escolar sobre el lenguaje escrito. Siete de los niños en estudio son calificados por su maestro anterior con deficiencias de madurez y en algunos casos textualmente se manifestó la falta de ejercicios de maduración (refiriéndose a los ya descritos anteriormente). Este tipo de "maduración" fue facilitada, en su caso, por los cuadernillos A.P.y C. "Muevo mi mano" y "Puedo Escribir" en el período en que fueron utilizados; aunque ya se pudo comprobar que aportaron muy poco en el auténtico proceso global de maduración que requiere un niño para aprender a leer y a escribir: aquél que permita el desarrollo de aspectos socioafectivos, psicomotores y cognoscitivos relacionados con la producción e interpresentación de textos y en el aprendizaje en general.

Jardín de niños fue posible en la realidad de 8 de los 18 niños estudiados, situación que ya no puede ser remediada y que sin duda está influyendo en el rezago de estos alumnos; sin embargo, la escuela necesita proporcionar actividades compensatorias que permitan una maduración globalizante para los aprendizajes requeridos en su nivel, situación que nos vuelve a remitir a los programas preventivos y compensatorios.

d).- Metodología para la enseñanza del lenguaje escrito empleada por los maestros anteriores

Al entrevistar a 10 de los maestros que habían atendido anteriormente a estos niños, encontramos que:

-cinco utilizaron el Método Silábico (así llamado por ellos mismos), que consiste prácticamente en la memorización de las letras para después pasar a la integración de sílabas y palabras. Es un método de marcha sintética, se pretende supuestamente partir de lo "fácil" para llegar a la integración de construcciones e interpretaciones gráficas más complejas.

-Tres hacen referencia al uso del Método Global de Análisis Estructural, pero la entrevista descubrió que tal era reforzado primordialmente con una marcha sintética, consistente en el memorismo de letras y sílabas; entonces, aunque se partía analíticamente, se prevía un reforzamiento de tipo sintético.

-Uno hizo mención al Método Ecléctico, que en sí constituye la combinación de métodos de marcha analítica y sintética, pero que en la práctica remiten al maestro a mucha improvisación, la constituye un obstáculo serio para que el alumno pueda percibir un contenido debidamente congruente y organizado.

-Hubo un maestro que explicó que su único método para enseñar a leer y a escribir lo constituyó el seguimiento del A.-P.y C., tal docente se refiere a la atención de 32 niños en el ciclo anterior (92-93) en la alternativa "Nivelación de niños de Primer Grado" en la escuela "Antonio P. de Castilla" (incluso los antecedentes del proyecto en esta escuela se remontan hasta cinco ciclos escolares anteriores al presente) y ahora tenemos -

aquí mismo inscritos a 3 de los niños que recibieron dicho tratamiento, y como ya se dijo, con serias dificultades para superar la reprobación nuevamente.

-Los cinco maestros titulares de los grupos en donde se encuentran los alumnos que estamos estudiando han tratado de alejarse de las prácticas docentes tradicionales, acatando diversas aportaciones técnico-metodológicas que los nuevos programas sugieren; sin embargo, apoyados por la sugerencia implícita de los cuadernillos A.P.y C. que se utilizaron para apoyar a los repetidores, algunos actos heredados de la práctica docente anterior se han favorecido.

3. Referencias teórico-metodológicas para atender las deficiencias lecto-escritoras de los niños con fracaso en el primer grado

3.1. La lecto-escritura como exigencia primordial para el niño repetidor del primer grado

La reprobación en el primer grado obedece principalmente a una apropiación defectuosa, o mal interpretada, de la lengua escrita; sería muy raro encontrar como causante de una reprobación, en este grado, a la baja competencia en áreas diferentes al Español o la Matemática; mas sin embargo las Matemáticas quedan relegadas en un segundo plano ya que los criterios para aprobar o reprobar se diseñan a partir de medir la adquisición de -- nuestro sistema alfabético de escritura.

"...El criterio fundamental para evaluar la promoción es si el alumno sabe o no sabe escribir al dictado ciertas palabras y oraciones simples, si es capaz de leer en voz alta algunos textos" *.

Aunque el niño repetidor no alcanza a comprender que la lectura y escritura son elementos indispensables, sí sabe que en el nuevo ciclo escolar se volverá a insistir para que él llegue a adquirir estas habilidades; es muy probable que no le agrade mucho la idea de volver a enfrentarse con tal situación, en donde la posibilidad de negociar con los adultos que promueven su permanencia en la escuela, está prácticamente nulificada: el niño tendrá que volver a la escuela, tendrá que permanecer sentado en su banca, realizar los ejercicios que el maestro decida, y --

*FERREIRO, E. et. al. "El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura" CEA, 1980, p 7

sobre todo, tendrá que volver a enfrentarse con las causas de su primer fracaso escolar (la lectura y la escritura).

No hay posibilidades de cambiar las intenciones de la escuela y de la sociedad misma: saber leer y escribir es fundamental para el enriquecimiento del ser humano y su desenvolvimiento social; estos conocimientos adquieren un valor insustituible en el espacio social como prioridades que la escuela debe fomentar; por eso los adultos, y los niños a partir de su toma de conciencia de la institución escolar, conciben a la escuela como el espacio para aprender a leer y a escribir; tal concepción no se logra por meros caprichos del azar, es más bien una construcción histórica que implica la inmersión del hombre en su mundo social a través del tiempo, en donde leer y escribir constituyen la esencia del currículum mínimo obligatorio para un individuo que pretende ser parte integrante de su sociedad.

Ciertamente que en las sociedades actuales existen millones de personas que no pueden interpretar ni elaborar un mensaje a través del lenguaje escrito, en estas personas las intenciones socio-escolares fracasaron y por su escasa competencia en los conocimientos socialmente esperados, se les administra el título de individuos marginados; esta conotación, aunque parezca exagerada, es la más acorde para estos casos, ya que el individuo que no lee ni escribe está condenado a observar en un extremo el paso acelerado de la sociedad moderna. Y aunque la introducción de nuevos instrumentos de comunicación, almacena--

miento y procesamiento de información amenazan con dejar al margen a una cantidad mayor de población, la importancia de leer y escribir no se supera, siguen éstos constituyéndose como los conocimientos de mayor aprecio social, como los catalizadores mínimos que permitan al individuo la inmersión en su mundo socio-cultural. Esta encomienda que la sociedad ha dictado a la escuela determina un esfuerzo mayor de ésta para otorgar prioritariamente la atención pedagógica a estos contenidos.

Determinar las razones por las cuales la reprobación en el primer grado sigue siendo protagonista principal en el panorama del déficit educativo, nos obliga a tocar diferentes aspectos del tratamiento pedagógico de la lengua escrita. En un esfuerzo análogo, Margarita Gómez Palacio encuentra como principal factor del fracaso del niño de primer grado, al ejercicio de una práctica docente tradicional, que entre otros aspectos funciona a través de:

"...la presión del tiempo para avanzar al ritmo exigido en el primer grado; los falsos indicadores de aprendizaje que son los libros de texto, la incomprensión sobre la función de la lengua escrita y el enfoque mecánico de la enseñanza de la escritura, olvidando analizarla como objeto de conocimiento"*

Aunque la práctica docente puede aceptar sólo una parte de la responsabilidad del fracaso escolar, podremos asignarle una de las responsabilidades de mayor trascendencia. Josette Jolibert no plantea, en las siguientes palabras de su obra "El poder de leer", la posibilidad de evadir la responsabilidad docente

*GÓMEZ PALACIO, Margarita "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura" SEP-OEA, México, 1986, pp85-

te.

"...las estadísticas y estudios acerca de los fracasos escolares realizadas durante estos últimos años no cesan de poner de manifiesto la dependencia existente entre las desigualdades sociales y desigualdades escolares" *

Aparentemente en ellas encontramos una intención de autorizar la evasión de la responsabilidad docente, puesto que de tener las desigualdades sociales requiere de una solución a largo plazo que no depende exclusivamente de la escuela; sin embargo , en la misma obra la autora vuelve a enfocarse al plano didáctico las palabras arriba expuestas, haciendo una locución sobre la riqueza formadora de la vida cotidiana del niño campesino, - sobre la importancia para el aprendizaje de sus contactos con la naturaleza, etc. , y vacía en la escuela la acusación de no considerar estos medios en igualdad de condiciones que aquellos otros medios que surgen de los niños de clase privilegiada, que al contrario, relega y desestima a los primeros; esta fuerte acusación devuelve al docente la responsabilidad de causar desigualdades escolares, que sin duda en unos años más tarde serán traducidas en desigualdades propiamente sociales.

Resumiendo: para un niño repetidor del primer grado es determinante su apropiación de la lengua escrita, ya que esta habilidad representa para él:

- el motivo principal de su detención en el primer grado,
- el conocimiento válido socialmente como mínimo para su aculturación,

*JOLIBERT, Josette "El poder de leer" Ed. Gedisa, S.A., Buenos Aires, Argentina, - 1992, pp 257

-su posibilidad de trascender de la marginación y con ello superar las expectativas que le otorgan uno de los últimos lugares en el esquema de la desigualdad escolar y social.

Otro aspecto, de obligada pertinencia dentro de las razones por las que el niño debe acceder con prioridad a la apropiación de la lengua escrita, es respecto a la influencia que este aprendizaje ejerce sobre el aprendizaje en general que otorga la escuela. Como es de esperarse y debido a la exigencia que la sociedad atribuye a la escuela, el primer contacto del niño con el aprendizaje escolar lo remite a la lengua escrita, de tal modo que -citando a Bruno Bettelheim- "...el modo en que el niño experimente el aprendizaje de la lectura determinará su opinión del aprendizaje en general"*.- Bettelheim y Zelan son determinantes en que la importancia de aprender a leer trasciende de una manera irremediable en el aprendizaje futuro que la escuela vaya a proporcionar al niño**, de tal manera que el caso que nos ocupa (el tratamiento de los niños repetidores del primer grado) me obliga a compartir sólo fragmentadamente las aportaciones de estos autores: podré con ellos acordar en que estos niños afrontarán serias dificultades en cuanto a sus futuros aprendizajes escolares, y que estas dificultades están íntimamente relacionadas con su experiencia anterior de fracaso al apropiarse de la lengua escrita, pero habré de divergir con su pesimismo en cuanto calificar como "irremediables" estas consecuencias. El compromiso del docente es ago-

*BETTELHEIM, Bruno y Zelan, Karen "Aprender a leer", Ed. Grijalbo, México 1990, p15

**BETTELHEIM, Bruno y Zelan, Karen op. cit. p 17

tar los medios que permitan atender a estos rezagos en lo personal cualitativo, para trascender a lo social-cuantitativo*. Como la obra no abunda sobre esta referencia, quizás estos autores se refieran a que este tipo de fracaso escolar produce una cierta inhibición intelectual que bloquea de manera crónica las relaciones constructivas del niño con otros contenidos de aprendizaje, razón de más para considerar que una inhibición de este tipo se debe y puede atacar, esto será posible a partir de utilizar medios de enseñanza creativos que le devuelvan la confianza al niño para que fabrique y opere hipótesis.

3.1.1. La lecto-escritura y su ubicación curricular, un enfoque desde su perspectiva social

A través de la reformulación de planes y programas de estudio (1993)** se intenta modificar el tratamiento y enfoque de las prioridades de aprendizaje, éstas son definidas como las "habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente" y se clasifican en tres aspectos:

- dominio de la lecto-escritura,
- formación matemática elemental,
- destreza en la selección y uso de información.

Garantizar el aprendizaje permanente del individuo, es un cometido que descarga gran parte de su peso en el papel que juega la lecto-escritura; sin duda, un sujeto que posea las ha-

*MARTINEZ M., Baudilio "Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo" Ed. Narcea, Madrid, 1986, pp 16-27

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA "Educación Básica. Primaria. Plan y Programas de Estudio 1993", México, 1993, p 13

bilidades de leer y escribir podrá estar "autorizado" socialmente para acceder a nuevos campos de la cultura. No se intenta -- con esta afirmación, establecer una distinción de la lecto-es--critura como el aspecto más importante de los establecidos arriba; sin embargo, es conocida la relación existente entre los -- tres aspectos y la imposibilidad de la falta de uno de ellos si se quiere tener un sujeto mejor preparado, más crítico y capacitado para sobrevivir en el nuevo contexto macrosocial; pero el interés de este trabajo es considerar un estudio alrededor de -- de un solo aspecto de los anteriores: el dominio de la lecto-es--critura, que es la causa principal de reprobación en el primer--grado y posiblemente la causa del fracaso escolar en los otros--dos aspectos expuestos arriba, ya que la escuela se remite cons--tantemente a esta concepción que sobre sí dicta la sociedad (-- "lugar para aprender a leer y a escribir") y por esta razón es--tablece un sistema de aprobaciones, rechazos, frustraciones, es--tímulos, castigos, etc. cuyas consecuencias sobre el sujeto de--aprendizaje no pueden quedarse sólo en el ámbito de la lectura--y la escritura, tendrán que repercutir en el conocimiento gene--ral que la escuela imparte.

A través del Plan y Programa de Estudio vuelve nuevamen--te a vislumbrarse la intención de estimular un mayor y mejor tra--tamiento a la lectura y a la escritura, diseñando para lograr -- esto:

-un aumento de tiempo en su tratamiento (el 45 % del -- tiempo escolar). Si tomamos en cuenta que el calendario esco--

lar se ha extendido a 800 horas anuales, tendremos que, en un año el niño de primer grado deberá dedicar en el área 360 horas

-Existe también una invitación de tipo cualitativo en el afán de mejorar la situación, tal se encuentra expuesta en diversos documentos dirigidos al docente frente a grupo ("Guía del maestro", Libros de texto, "Plan y Programs de estudio", "Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria", etc.), en donde se plantea la necesidad de abandonar el enfoque formalista, mecánico y tradicional que se le asignaba a la enseñanza del lenguaje escrito y se insiste en la necesidad de propiciar que los niños desarrollen su comunicación a través de éste. Tal propósito, aparentemente a encontrado pocos resultados alentadores, ya que la base magisterial y directiva carece de un soporte teórico que le permita el acceso a una interpretación adecuada de las intenciones de los documentos antes mencionados.

Lo que más ha afectado para que se de el cambio sustancial pretendido, es la existencia de una amalgama de concepciones empíricas que se han venido transmitiendo en diversos espacios de la convivencia cotidiana de los docentes, a partir de la cotidianeidad en el aula, de la convivencia con sus colegas, del reforzamiento supervisor de los directivos y de uno que otro elemento teórico rescatado de su formación educativa, el maestro construye categorías que en ninguno de estos casos han sido resultado de su actividad científica.

La configuración de dichas categorías nos remite a considerar que a pesar de las diferencias interpersonales, ideológicas, compromisos afectivos, metas, valores personales; se infiltra ocultamente "algo" que es común para todos: las características propias del sistema social, en donde las relaciones humanas son marcadas por la explotación, la división y la hegemonía, que aunque no están explícitas en el currículum visible -- (legislación educativa, planes, programas, etc.) existen ocultamente y se infiltran a los sujetos de un modo sutil y no consciente:*. La enseñanza de la lengua escrita no es ajena a la -- existencia de estos elementos ocultos, y tales no se enseñan como simples "contextos" de la tarea educativa, sino en una trama real y profunda de la situación social y política específica; - lo que quiere decir que en las mismas relaciones maestro-alumno, alumno-contenido, maestro-institución, alumno-alumno, etc. se - manifiestan vivamente las relaciones de poder, de explotación, - de privilegios, etc.

Elsie Rockwell** ha logrado desenmascarar algunas características del currículum oculto que permea la enseñanza de la lengua escrita, en este análisis descubre la división arbitraria y empírica que se hace del currículum "visible" de este contenido y afirma que tradicionalmente se ha considerado la existencia de dos tiempos para su tratamiento pedagógico en la es--

* BOHOSLIJAVKY, Rodolfo "Psicopatología del vínculo..." en Antología de los Sujetos - en el proceso enseñanza-aprendizaje de lo social, UPN, pp 38-40

** ROCKWELL, Elsie. "Los usos escolares de la lengua escrita" en Ferreiro, Emilia y otros "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura" Ed. Siglo XXI, México, 1992, pp 296-320

cuela primaria:

-el tiempo de "aprender a leer y a escribir"

-el tiempo de "leer y escribir para aprender"

El primer tiempo, explica Rockwell, se sitúa esencialmente en el programa de primer grado, y como alternativa de reforzamiento en el programa de segundo grado; el segundo tiempo se restringe el logro de sus propósitos en el espacio de los últimos cuatro grados de la primaria. En el tiempo de "aprender a leer y a escribir" a predominado una práctica docente basada en la copia como sustituto de la escritura y del descifrado como sustitución de la lectura, en donde el procedimiento metodológico para su enseñanza se configura a partir del supuesto de -- que se aprende "de lo fácil a lo difícil", por lo que se sobrestiman los métodos de marcha sintética (aquéllos basados en la memorización de letras y sílabas). El tiempo de "leer y escribir para aprender" supone la existencia en el sujeto de conocimientos y estrategias adquiridas en el primer y segundo grado, -- es el tiempo que no admite "errores" en la lectura y la escritura, que desestiman la predicción que el niño hace de un escrito a partir de su contexto (porque "leer no es inventar", según -- uno de los ajustes coersitivos del maestro), que prefiere la -- fluidez, dicción y entonación en la lectura por encima de la -- comprensión del texto.

La existencia de tal cuadro pedagógico nos remite a la consideración de su relación existente con la realidad social y política, que no sólo lo contextúan (al cuadro pedagógico des--

crito), sino que lo reproducen; a partir de la división efectuada del tiempo escolar para el aprendizaje de la lecto-escritura, se advierte que:

-se espera capacitar por bloques con el fin de adies---
trar la conducta a través de la programación rígida de los procesos; tal conducción nos recuerda aquella formación que exigen las empresas con fines pragmáticos, en donde a fuerza de aprender lo inmediato, no se permite reflexionar sobre lo anterior o lo consecuente, ya que "contaminaría" el aprendizaje presente.

-Se concibe erróneamente que los niños son incapaces de leer y escribir para aprender en el proceso mismo de aprender a leer y a escribir, por tal motivo tendríamos que aceptar que el niño de primer grado deberá aprender a leer y a escribir mediante actividades diferentes al leer y escribir. ¿Y qué de la formulación de hipótesis y de la experimentación como condicionantes para aprender? ¿Cuál será el objeto en que los niños investiguen si les negamos la manipulación de la lectura y la escritura? Además en este proceso de leer y escribir cuando se aprende a leer y a escribir, no podemos negar que el niño adquiere otros conocimientos de su mundo exterior: imaginemos el enorme conjunto de cuestionamientos que un niño pudiera elaborar a las personas que lo rodean durante un acto de escritura o de lectura, no sólo preguntará cómo se lee o se escribe, sino que también cuestionará sobre qué se escribe y/o qué se lee; sin embargo las sustituciones que se aplican en este cuadro pedagógico - (la copia por la escritura, el descifrado por la lectura y el sinuoso camino de "lo fácil a lo difícil" por el camino global-

de descubrimiento del sistema de escritura) desestiman la capacidad del individuo para pensar, lo inhiben, lo marginan a un estado de simple receptor, este rol es el que conviene de todo sujeto para la mantención de la realidad político-social, tal individuo no debe ir en sus cuestionamientos más allá de lo autorizado.

Como corresponde a una sociedad de clases, nuestras --- prácticas de escritura en los últimos cuatro grados de la escuela primaria (el tiempo de leer y escribir para aprender) se encuentran sometidas al ejercicio del poder* ; este ejercicio tiene de a destruir la intención auténtica del lenguaje escrito como una de las secuelas más graves de la "domesticación" del niño - de primer y segundo grado: en los últimos grados de la escuela primaria se refuerza la posición mistificadora de la enseñanza de la lengua escrita en sus aspectos formales, desde esa posición el maestro asigna reglas específicas para la producción de textos, se autoconvierte en modelo de cómo se debe de escribir, se dictan estructuras gramaticales y sintácticas fijas, se dan pautas para escribir y no se permite el texto libre, se concede preferencia a las respuestas textuales a los cuestionarios, etc.

Este cuadro pedagógico (con sus relaciones socio-políticas ocultas) ha degenerado en la producción de un lenguaje muerto, en la incapacidad del niño y el maestro para utilizar este instrumento dentro y fuera del aula con la fluidez y soltura --

*ROCKWELL, Elsie op. cit.

de un verdadero medio de comunicación; así, mientras las normas sobre la escritura se sigan cobijando en métodos descriptivos y alejándose del hecho social, seguiremos adoleciendo de un lenguaje escrito vivo*, de un sistema de signos que le sirva al niño como parte integrante de su propia infancia, no como algo ajeno y diferente a sus características. Tal parece que se olvida que la principal función del lenguaje es la comunicación, de nada sirve exponer al niño a prácticas vacías y carentes de sentido, que resultan más difíciles de comprender que la sencilla intención del lenguaje escrito: ser un agente de expresión y comunicación.

Por supuesto que se acepta que todo sistema de signos - tiene que poseer un código (convencionalidad), lo que se cuestiona es la implantación de estos patrones desde "fuera" del propio niño, ya que se entiende a la cultura en general como un proceso en donde se negocia el significado y la acción**; lo que nos permite considerar que la posición del niño debe ser más activa frente a esta normatividad, por lo que deberíamos girar nuestras prácticas escolares de escritura convirtiéndolas en un espacio de recreación común del lenguaje escrito.

Nos hemos olvidado, ignorándola completamente, de la riqueza de las estrategias implícitas que los niños emplean para-

* PELLICER, Dora "El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria" Nueva Antropología Vol VI, No 22, México, 1983

**BRUNER, Jerome "Acción, pensamiento y lenguaje" compilador José Luis Linaza. Alianza Psicológica, México, 1986, pp 197-208

enfrentarse a la lengua escrita, éstas constituyen una forma de renegociar el significado-acción de las normas escolares de escritura y no se les ha explotado a falta de reconocimiento por parte de la escritura "formal"; en más de una ocasión hemos observado que el niño anticipa instrucciones, busca otro sentido de lo que escribe, al copiar "comete errores" que dañan el significado de lo escrito y le da carácter personal, responde a un cuestionario con palabras distintas a las del texto, redacta -- con soltura mensajes espontáneos a sus compañeros, escribe en el pizarrón o en otros lugares cuando el maestro no se lo pide, elabora producciones de escritura en su cuaderno cuando nadie se lo solicita, escribe canciones, cartas, pensamientos, etc... desgraciadamente todas estas estrategias no encuentran espacio en la escritura formal, la razón más usada para excluirlas es que son consideradas poco convencionales para que todos las entendamos. Bajo estas exclusiones, el lenguaje escrito no le sirve al niño para enfrentar sus problemas de comunicación, ni está utilizando su capacidad -específicamente humana- de desarrollar la lengua y utilizarla en las situaciones comunicativas -- que requiere; por lo que el tema general en el aula deberá ser siempre la negociación de la cultura, en este caso de la lengua escrita, para permitir que los niños realicen una recreación común del lenguaje escrito y no una aproximación mecánica de él.

3.1.2. La lecto-escritura, prioridad en programas compensatorios

Como se expuso anteriormente, los índices de reprobación

ción y deserción escolares han arrojado en la escena educativa-mexicana a los programas preventivos y compensatorios; entre -- las diversas funciones de éstos se puede enumerar: "...recuperación de niños con atraso escolar, prevención de la reprobación, atención a niños migrantes, primaria acelerada para niños de nueve a catorce años..."*, y a través del Plan y Programa de Estudio 1993 se han establecido como acciones fundamentales: "la ampliación del apoyo compensatorio a las regiones y escuelas que enfrentan mayores rezagos y a los alumnos con riesgos más altos de abandono escolar"**.

A partir de estos lineamientos, cuyo fin es la ampliación de la cobertura, los esfuerzos realizados han resultado -- muy modestos para superar el original y escaso 8.6 % como cobertura de la población matriculada en los dos primeros grados de la primaria***; sin embargo sigue advirtiéndose una ausencia y desconocimiento de grandes dimensiones sobre tales programas; -- los esfuerzos en cuanto presupuestos, sin duda alguna tendrán que ser de gran dimensión si se quiere llegar a una cobertura -- más acorde a la amplitud del problema, ya que acicateados por -- el panorama deficitario existente, los programas tendrán que ampliarse a través de la asignación de más y mejores recursos humano-financieros.

Aunque en sí, en este momento existe una ausencia de -- gran significancia para otorgar un óptimo tratamiento a la po--

*SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA-PODER EJECUTIVO FEDERAL "Programa para la Modernización educativa 1989-1994" p 36

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA "Educación básica. Primaria. Planes y programas de estudio" p 10

***SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA-PODER EJECUTIVO FEDERAL op. cit. p 36

blación que sí se puede cubrir: ha faltado integrar en estos -- programas un verdadero fortalecimiento a las áreas que requiere el niño compensar con más urgencia; en tales áreas, la lengua - escrita se consolida como prioridad de prioridades, así lo plan tea García López, R. en su obra "Educación compensatoria, funda mento y programas", en la que para la selección de contenidos y definición de objetivos, se maneja como necesidades primordia-- les :

"el desarrollo del lenguaje, ya que tanto la expresión oral como la escrita son -- conductas claves en la adquisición de conocimientos. Sus déficit o carencias en el momento de iniciar la escolarización pueden ser irsuperables, además de repercutir gravemente en el proceso de socialización de los sujetos por dificultar sus re laciones con los otros" *

A través de estas palabras, García López ubica el desa rrollo del lenguaje (en sus expresiones oral y escrita) como -- prioridad eminente de aprendizaje. Sin embargo existen de esta necesidad diversas interpretaciones y diversas acciones tendien tes a influir en el problema. Ubicándonos específicamente en la compensación sobre un atraso escolar como efecto de una defi--- ciente competencia lecto-escritora y en el programa Atención -- Preventiva y Compensatoria, encontramos que así se define y de limita el problema del rezago escolar:

"...las causas de tal hecho son muchas, entre ellas está la maduración de sus fa-- cultades físicas y psíquicas (de los niños), particularmente aquellos que son in dispensables en el aprendizaje en general y ya concretamente para la adquisición - de la lecto-escritura" **

Obsérvese en tal definición, la carga que se le asigna--

*GARCIA López, R. et. al. "Educación Compensatoria. Fundamento y Programas" Ed. -- Santillana, Madrid, p 122

**DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS COORDINADOS DE EDUCACION PUBLICA EN EL ESTADO DE- ZACATECAS. Dirección Federal de Educación Primaria. Subjefatura de - Proyectos Académicos. "Proyecto RENAPE, Nivelación de niños de Primer Grado. Guía para el maestro", 1988, Zacatecas, p 2

blación que sí se puede cubrir: ha faltado integrar en estos -- programas un verdadero fortalecimiento a las áreas que requiere el niño compensar con más urgencia; en tales áreas, la lengua - escrita se consolida como prioridad de prioridades, así lo plantea García López, R. en su obra "Educación compensatoria, fundamento y programas", en la que para la selección de contenidos y definición de objetivos, se maneja como necesidades primordiales :

"el desarrollo del lenguaje, ya que tanto la expresión oral como la escrita son -- conductas claves en la adquisición de conocimientos. Sus déficit o carencias en el momento de iniciar la escolarización pueden ser irremediables, además de repercutir gravemente en el proceso de socialización de los sujetos por dificultar sus re laciones con los otros" *

A través de estas palabras, García López ubica el desa rrollo del lenguaje (en sus expresiones oral y escrita) como -- prioridad eminente de aprendizaje. Sin embargo existen de esta necesidad diversas interpretaciones y diversas acciones tendien tes a influir en el problema. Ubicándonos específicamente en la compensación sobre un atraso escolar como efecto de una defi--- ciente competencia lecto-escritora y en el programa Atención -- Preventiva y Compensatoria, encontramos que así se define y de limita el problema del rezago escolar:

"...las causas de tal hecho son muchas, entre ellas está la maduración de sus fa-- cultades físicas y psíquicas (de los niños), particularmente aquellos que son in dispensables en el aprendizaje en general y ya concretamente para la adquisición - de la lecto-escritura" **

Obsérvese en tal definición, la carga que se le asigna-

*GARCIA López, R. et. al. "Educación Compensatoria. Fundamento y Programas" Ed. -- Santillana, Madrid, p 122

**DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS COORDINADOS DE EDUCACION PUBLICA EN EL ESTADO DE ZACATECAS. Dirección Federal de Educación Primaria. Subjefatura de - Proyectos Académicos. "Proyecto RENAE, Nivelación de niños de Primer Grado. Guía para el maestro", 1988, Zacatecas, p 2

blación que sí se puede cubrir: ha faltado integrar en estos -- programas un verdadero fortalecimiento a las áreas que requiere el niño compensar con más urgencia; en tales áreas, la lengua - escrita se consolida como prioridad de prioridades, así lo plan tea García López, R. en su obra "Educación compensatoria, funda mento y programas", en la que para la selección de contenidos y definición de objetivos, se maneja como necesidades primordia-- les :

"el desarrollo del lenguaje, ya que tanto la expresión oral como la escrita son -- conductas claves en la adquisición de conocimientos. Sus déficit o carencias en el momento de iniciar la escolarización pueden ser irsuperables, además de repercu tir gravemente en el proceso de socialización de los sujetos por dificultar sus re laciones con los otros" *

A través de estas palabras, García López ubica el desa rrollo del lenguaje (en sus expresiones oral y escrita) como -- prioridad eminente de aprendizaje. Sin embargo existen de esta necesidad diversas interpretaciones y diversas acciones tendien tes a influir en el problema. Ubicándonos específicamente en la compensación sobre un atraso escolar como efecto de una defi--- ciente competencia lecto-escritora y en el programa Atención -- Preventiva y Compensatoria, encontramos que así se define y de limita el problema del rezago escolar:

"...las causas de tal hecho son muchas, entre ellas está la maduración de sus fa cultades físicas y psíquicas (de los niños), particularmente aquellos que son in dispensables en el aprendizaje en general y ya concretamente para la adquisición - de la lecto-escritura" **

Obsérvese en tal definición, la carga que se le asigna-

*GARCIA López, R. et. al. "Educación Compensatoria. Fundamento y Programas" Ed. -- Santillana, Madrid, p 122

**DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS COORDINADOS DE EDUCACION PUBLICA EN EL ESTADO DE ZACATECAS. Dirección Federal de Educación Primaria. Subjefatura de - Proyectos Académicos. "Proyecto RENAE, Nivelación de niños de Primer Grado. Guía para el maestro", 1988, Zacatecas, p 2

al concepto "maduración" como estimulador del aprendizaje, en él se encierra el estigma de las prácticas docentes tradicionales, puesto que más adelante, al analizar los cuadernillos propuestos para lograr esta "maduración" (ya descritos en p19-23), nos encontramos con un material que promueve sólo un fragmento del totalizante concepto de maduración, estos cuadernillos y -- sus respectivos documentos lineadores, se ubican en el trata--- miento independiente de aspectos físicos, como es el caso de la coordinación motora fina, coordinación motora gruesa, coordinación vicomotora, trazos preparatorios para la escritura script, etc. El fundamento de esta clase de tratamiento se explica como la oferta de ejercicios que den seguridad al niño para escribir*; si esto fuera así, pudieramos quizás llegar a aceptarlo siempre y cuando en otro momento posterior encontremos para el niño la oportunidad real de leer y escribir, y como se entiende que escribir es plasmar un mensaje a través del código gráfico de --- nuestro sistema de escritura, pero en el tratamiento antes descrito jamás encontramos un intento real de escritura, todo se - limita a ejercicios mecánicos y repetitivos, en donde se dan a- conocer, de manera aislada, los aspectos puramente formales de la lengua escrita. "Nuevo mimano" envía al alumno a no más allá del ejercicio de su coordinación motora fina, "Puedo escribir"- hacia el dominio de trazos de los elementos gráficos de las le- tras, pero no apuran hacia el enfrentamiento real con dos accio- nes que requieren estos niños: leer y escribir; se ha traslada-

*DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS... op. cit. p 4

do su problema hacia el tratamiento de su maduración motora y -
se han descuidado las implicaciones sociales y cognitivas que -
encierran la lectura y la escritura.

García López, R. destaca, en un intento de configurar -
algunos supuestos teóricos para el diseño de programas compensa-
torios, que: *

a.- El sujeto debe tener ocasiones de participar activa-
mente en el proceso de aprendizaje

En el caso de la orientación didáctica que otorgan los-
cuadernillos A.P.y C. se desconoce la participación activa del-
sujeto, simplemente se relega a un sitio de "recipiente vacío"-
al que hay que llenar partiendo de "lo fácil" para llegar a "lo
difícil".

b.- Se debe proporcionar retroalimentación constante

¿Cómo el niño puede acceder a una retroalimentación si
se le niega la experimentación por medio de hipótesis? Nunca -
sabrán si una certeza que él tiene sobre leer y escribir es vá-
lida o no a partir del trabajo con los cuadernillos del proyec-
to.

c.- Se debe favorecer la autorrealización

Aunque las afirmaciones de Frank Smith nos refieren --
que el aprendizaje es un proceso continuo y natural ** cuántas -
veces podemos reprochar, con justa razón, a un maestro, a una -
técnica o material didáctico, sus vinculaciones con el proceso
inhibitorio de la autorrealización del individuo. Por supuesto

*GARCIA López, R. et. al. op. cit. p 121

**SMITH, Frank "Comprensión de la lectura" Ed. Trillas, México, 1983, pp 96-109

que los niños tratados con los cuadernillos antes citados pueden realizar sus ejercicios por sí solos, ya que presentan sólo rutinas que en nada necesitan de la actividad reflexiva, lo que se aleja de la autorrealización personal que exige un verdadero enfrentamiento con la lectura y la escritura.

d.- Los contenidos deben de ser significativos

Las "planas en pequeño" que ofrece el cuadernillo "Puedo escribir" son monótonas y sin sentido para los niños; al parecer se admite que el niño no puede pensar, sólo asimilar a través de la repetición constante de la escritura de letras, estos ejercicios están desvinculados con alguna experiencia importante para el niño.

e.-Secuencia lógica del contenido

Cuando el maestro recibe los materiales del Proyecto, sucede que se encuentra con muy pocos elementos que constituyen un proceso organizado hacia el contenido, más bien son ejercicios aislados que tienen muy poca oportunidad de integrarse al proceso de apropiación de la lengua escrita.

Superar este cuadro requiere de un esfuerzo por conocer a los autores principales del tratamiento del fracaso escolar - en el primer grado (maestro-niño repetidor), en el siguiente capítulo se intentará aproximarse a este aspecto.

3.1.3. La lecto-escritura, una aproximación a la relación entre su evolución histórico-social y el proceso individual de su apropiación

Leer y escribir son acciones posibles gracias a la construcción histórica que de ellas ha hecho la humanidad, de este - hecho existen diversas teorías: desde aquellas que excluyen de- tal evolución a la acción concreta e histórica del hombre y su- sociedad, hasta las que otorgan el mayor peso a la actividad hu- mana en la elaboración de tales instrumentos de comunicación; - así, en distintos espacios de la sociedad actual, aún se difun- de la derrotada idea de que la palabra, el signo gráfico y la - capacidad de interpretarlo, son dones recibidos por el hombre - de acuerdo al dictado de la bondad de seres divinos y superio-- res. No acordes con tales principios, las aportaciones científicas más recientes han elevado el trabajo hacia el primer rango- como fomentador de los sistemas primitivos de comunicación, --- Fisher aduce que la convencionalidad del signo no era algo que- existiera en el principio, sino que los gestos, gruñidos y ade- manes de nuestros ancestros fueron adquiriendo significados i-- guales para todos de acuerdo a la inmersión colectiva en el -- proceso más importante para su sobrevivencia: el trabajo. *

Es que en un principio el trabajo se constituyó como un proceso colectivo, lo que contrajo la articulación de las accio- nes individuales hacia el logro de objetivos comunes: la reco-- lección, la elaboración de utensilios y armas, etc.; desde que el hombre se da cuenta de que no es un extraño en la naturale-- za, sino que tiene capacidad de transformarla (que de un hueso- puede elaborar un instrumento filoso, que de la piel de los ani

*FISHER, Ernest "La necesidad del arte" Ed. Península, Barcelona, 1978 pp 25-65

males se puede obtener vestido, etc.) irrumpe en ella a través - del trabajo colectivo.

Este requerimiento de "hacer las cosas juntos" produjo un sistema de signos lingüísticos que al paso del tiempo fueron adquiriendo una articulación mayor... ahí estaba el hombre con un poderoso y mágico instrumento: la palabra hablada; sin embargo, las insuficiencias que representaba el atender las características del habla (que exigen la presencia del interlocutor), obligaron al hombre a registrar por medio de dibujos los mensajes dirigidos hacia alguien que no estaba presente y los interpretaría en el futuro; quizás existió un período posterior a éste, aquél en que el hombre (atendiendo a su necesidad de registrar cantidades y de marcar lo que era suyo) le ofrecieron la oportunidad de avanzar en la búsqueda de signos gráficos más elaborados* .

El dibujo tuvo una evolución hacia esquemas más idealizados -sin guardar una relación estricta con los fonemas del habla-, quizás los primeros intentos de representar algo fueron a base de dibujos lo más reales y representativos posibles; después evolucionaron hacia pictogramas, en donde ya no se cuida tanto que el dibujo sea una representación estricta de la realidad, más bien se cuida que posea las características más repre-

*VARIOS "Estudios de Matemáticas, Vol IX" SMSA, USA, 1966, pp 237-317

representativas de ésta; en seguida, es probable que el hombre avanzara a la utilización de ideogramas en sus dibujos, aquí el signo gráfico se desliga de las características físicas del significado, pues adquiere una convencionalidad más elaborada y representativa para todos*.

Vigotski, L.S. hace alusión a la existencia de una prehistoria del lenguaje escrito en los niños** y se remonta hasta los gestos infantiles como el primer eslabón de la construcción del simbolismo, cuya analogía sería posible al compararlos con aquellas gesticulaciones que el hombre primitivo emitía con el objeto de expresar algo; así en el niño, los gestos son indicadores de mensajes que él desea transmitir. Otra etapa que el autor considera como parte de la prehistoria infantil del lenguaje escrito se refiere al simbolismo en el juego como antecedente al leer y escribir; quizás muchos adultos tienen la idea de que no tienen ninguna relación tales extremos, pero Vigotski es claro al demostrar que los niños emplean sustituciones de objetos que intervienen en sus juegos, algunos objetos pueden significar otros, sustituyéndolos y convirtiéndose en signos de los mismos*** (en más de una ocasión hemos observado como en los juegos del niño un trozo de madera puede hacer las veces de un carrito o el mismo niño puede tomar el papel de "papá", "doctor" en juegos que el inventa y enriquece con elementos cada vez más

*SINCLAIR, Hermine "El desarrollo de la escritura..." en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (compiladoras) "Nuevas Perspectivas..." pp 93-106

**VIGOTSKI, L.S. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" Ed. Crítica, Barcelona, 1979, pp 159-175

***VIGOTSKI, L.S. op. cit. pp 163-168

simbólicos), análogamente se puede comparar esta etapa con aquellas sustituciones primitivas de carácter religioso (manejo de ídolos, deidades, ritos, etc.), en tales casos el simbolismo adquiere una gran relevancia para la vida de un pueblo.

El paso por el dibujo como significante, es un proceso - que el niño atiende de una manera muy parecida a aquélla que -- nuestros antepasados prehistóricos utilizaron; el camino: dibujo representativo-pictograma-ideograma, constituyen también --- (con sus características muy propias) el proceso que el niño si gue para otorgar significado al dibujo*.

La utilización de marcas, garabatos, grafías o pseudogra fías por parte del niño, comienza con la inserción de éstas en el dibujo**, justificándose en que son necesarias para que ahí "diga" el nombre correspondiente; esta inserción nos recuerda a las prehistóricas marcas que un hombre primitivo registraba en "x" utensilio para designarlo como de su propiedad.

Podríamos insistir en el intento de esclarecer hasta dón de continúa la relación existente entre los dos procesos compa- rados aquí, por ahora es importante aproximarnos hacia la forma en que el niño adquiere la competencia de que los símbolos es- critos funcionan como designaciones de los símbolos verbales, -

*CAPACITACION Y ACTUALIZACION DOCENTES. "La lengua escrita en la Educación primaria" Dirección General de Educación Primaria, 1992, pp 59-60

**GOODMAN, Yeta. "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños" en Emilia Fe- rreiro y Margarita Gómez Palacio (compiladoras) "Nuevas Perspectivas..." pp 107-127 59

aunque existen variadas referencias de que este proceso se puede seguir comparando con éxito con aquél por el que la humanidad alcanzó el brillante método de la escritura mediante palabras y letras^{*}; sin embargo, es necesario establecer otra analogía que podría ofrecernos más claridad en cuanto a la forma en que el niño llega a establecer la relación habla-escritura.

3.1.4. La lecto-escritura, su relación con la lengua hablada

Podríamos establecer otra analogía fundamental para describir cómo el niño llega a leer y a escribir, se trata de comparar este proceso con aquél que el mismo niño emplea para llegar a hablar. Frank Smith admite que el proceso a través del cual los niños aprenden a leer es el mismo que aquél en que desarrollan su habilidad para el lenguaje hablado un tiempo atrás^{**}; - en ambos procesos Smith advierte que se satisface: la inmersión del niño en el problema, la posibilidad de darle sentido y de recibir retroalimentación para comprobar sus hipótesis.

Esta posición nos aleja de considerar que el hablar es una simple adquisición de nuevas capacidades fisiológicas relacionadas con la correcta pronunciación de los sonidos, más bien nos remite a tomar en cuenta que la experiencia de la comunicación cotidiana admite que los niños estén experimentando cons--

*GOMEZ Palacio, Margarita et. al. "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita"
SEP-Subsecretaría de Educación Elemental, México, pp 13-17

**SMITH, Frank op. cit. pp 96-109

tantemente con su forma de hablar y su adscripción de significado a lo que habla.

"Cuando los niños aprenden a hablar no dicen todo perfecto de inmediato:... dicen - 'apá' en lugar de 'papá', dicen 'ten' en lugar de 'tren'... ellos también intentan - comprender lo que dicen los adultos y como no pueden entender cada uno de los sonidos y combinaciones de sonidos que escuchan, utilizan el contexto para dar significado a lo que escuchan" *

Esta forma de aprender a hablar ubica al niño como "inventor de la gramática", ya que las omisiones y sustituciones de fonemas al hablar, no son simples deficiencias madurativas, sino tanteos que el niño utiliza para acercarse a la real pronunciación; nadie puede señalar con precisión suficiente las reglas gramaticales para producir enunciados de tal forma que se puedan enseñar al niño, ya que él no puede aprender a base de "lecciones" del lenguaje, sino a base de analizar el contexto del lenguaje que escucha, a base de explicarse el sentido a partir de la situación en que se aplican los enunciados del adulto.

"...lo que mamá dice cuando da de comer ha de tener que ver con la comida, etc."**

En este análisis que los niños realizan sobre el lenguaje, los adultos proporcionan los modelos más relevantes para la formación de su propio hablar, por lo que... "un habla deficiente o defectuosa puede ser un indicador particularmente sensible de los problemas de adaptación"*** y no como antes se pensaba que esto era indiscutible indicador de deficiencias físicas y psíquicas que impiden el funcionamiento eficaz de los órganos para pronunciar los sonidos.

De manera parecida a como aprendieron a hablar, cuando -

*FERREIRO, Emilia et. al. "Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria" SEP, Libros del Rincón, México, 1992, pp 5-7

** Idem

***MELGAR de G., María "Como detectar al niño con problemas de habla" Ed. Trillas, - México, 1984, p 10

los niños aprenden a leer y a escribir no utilizan estructuras perfectas de inmediato; a saber, las aproximaciones que el niño utiliza para escribir, pudieran bien compararse con aquéllas -- que él utiliza para poder hablar tiempo atrás, aunque de esto -- se encontraron pocas referencias, bien podríamos establecer la correspondencia a partir de confrontar la evolución hacia el escribir que hace Emilia Ferreiro* y la evolución hacia el hablar que describe María Melgar**.

Al escribir...

1.- El niño utiliza una sola grafía o pseudografía para representar una palabra o enunciado.

2.-El niño no controla la cantidad de grafías para escribir algo.

Al hablar (tiempo atrás del escribir)...

1.-El niño balbucea, llora o gesticula, utilizando diversos sonidos para comunicar una estructura semiótica completa, durante las -- primeras semanas de vida -- las vocalizaciones del infante parecen ser totalmente reflexivas.

2.-Correspondería más estrictamente al balbuceo del infante, que a base de repeticiones incesantes de los-

*FERREIRO, Emilia "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura" en "Nuevas perspectivas..." pp 128-154

**MELGAR de G., María, op. cit. pp 9-12

mismos sonidos busca su propio deleite... "Tal parece que el bebé sostiene una conversación con sentido en su propio idioma"*

3.-Utiliza estructuras fijas para escribir, la misma cantidad y las mismas letras.

3.-Los niños pequeños nos dan algunos ejemplos de que al hablar utilizan la misma estructura lingüística para comunicar diversos significados: utiliza los mismos sonidos para pedir cosas diferentes. "El niño utiliza los sonidos que el adulto alienta y elimina los que éste hace desaparecer" **

4.-Escrituras diferenciadas: considera que el significado de la palabra se adquiere mediante diferencias objetivas en la escritura.

4.-Cuando el niño hace conciencia de que los sonidos del habla no están ordenados al azar, sino que estos se utilizan para establecer diferencias significativas.

5.-El niño relaciona la primer grafía con el principio sonoro de una palabra.

5.-El niño advierte que las diferencias entre los sonidos tienen un propósito, que éstos hacen una diferen

*BRAM, J. "Lenguaje y sociedad" en Melgar de G., María op. cit.

**Idem

cia significativa y no arbi
traria, por lo tanto no pue
den sustituir caprichosa--
mente, no puede decir "le--
che" para pedir "jugo".

6.-Escrituras silábicas y
silábico-alfabéticas: ha-
cen corresponder una gra-
fía a cada sílaba/ a cada
grafía una sílaba y en o-
casiones un fonema.

6.-Las omisiones que el ni-
ño realiza en palabras como
"ten" por "tren", "opa" por
"sopa", "ma" por "mamá", etc.

El llegar a hablar, a dar un significado a lo que escu--
chamos, a leer y a escribir, requieren pues de una inmersión --
del sujeto en sus propias prácticas, ya que éstas garantizan la
retroalimentación que un individuo necesita para avanzar en sus
concepciones; de hecho, el lenguaje escrito parece tener varias
ventajas sobre el lenguaje oral en lo que se refiere a la com--
probación de hipótesis, porque las características de la lengua
escrita obligan al registro de caracteres, lo que supera la me-
moria del hombre, y por lo tanto se tiene posibilidad de esta--
blecer comparaciones significativas entre las diversas respues-
tas al problema; además el contexto del niño abunda en cosas im
presas que le garantizan su constante contacto con el lenguaje-
escrito: sus dulces, las etiquetas, los anuncios de negocios, -
la publicidad comercial y política, etc., todos estos elementos
se advierten como mensajes impresos familiares en la vida del -64

niño, esta abundancia de textos no es arbitraria, el niño empieza a comprender que en un paquete que dice "detergente" no podrá encontrar galletas, ni busca comprar dulces en un establecimiento que dice "Hospital", ni va a ver caricaturas en un programa de televisión anunciado como "fútbol"; al igual que el habla, el niño empieza a comprender que la variedad de lo impreso se relaciona íntimamente con las situaciones en las cuales aparece*.

Pese al encuentro de características comunes en los procesos de apropiación de la lengua hablada y escrita, cada una de ellas requiere de un estilo específico para su construcción cognitiva ya que, aunque las dos son formas alternativas de comunicación que comparten vocabulario y formas gramaticales, tienen funciones diferentes; Louis Not afirma que la lengua hablada precede a la escrita e incluso le favorece en su organización pero entre ambas existen diferencias muy importantes:**

-La lengua hablada requiere de ser utilizada en el presente, en donde los interlocutores tienen la posibilidad de retroalimentar el mensaje, por lo que se permite reducir los significantes del discurso.

-La lengua escrita es útil por su perenidad, requiere de ser explícita y clara.

Las diferencias que Not encuentra entre dos alternativas de comunicación, le llevan incluso a afirmar que "... no estamos fren-

*SMITH, Frank op. cit. p 96-109

**NOT, Louis "Las pedagogías del conocimiento" FCE, México, 1983, pp 336-356

te a una misma lengua expresada en dos formas diferentes, sino ante dos lenguas diferentes"*

Y efectivamente, la diferencia es tanta que no se puede creer que un texto escrito sea la representación de la palabra hablada: jamás se escribe como se habla, más bien se escribe como los otros escriben** ; los dos tipos de expresiones representan realidades mentales diferentes, pues la palabra es libre, - fácil, abundante y el escribir está lleno de obstáculos y dificultades.

El paso de una lengua a otra supone la vivencia de una - mutución, no una simple filiación, esto quiere decir que el niño tiene que abandonar el concepto de que la lengua hablada prefigura a la lengua escrita y establecer que aquélla sólo sirvió en un principio para preparar a ésta; este cambio no es fácil - se requiere de "el desarrollo de coordinaciones que suponen un progreso del sistema operatorio del sujeto y este progreso no se logra con la sola transmisión de conocimientos"***

El problema fundamental que representa para el niño el - no distinguir las diferencias entre la lengua hablada y la es--crita, nos refieren a la poca noción que el infante posee sobre la divisibilidad de la lengua oral; cuando el expresa: "mamá, -- quiero de comer" no advierte que existe una separación entre cuatro palabras (mamá-quiero-de-comer), y por tanto su confusión - lo hace considerar que este enunciado es un todo indivisible. - De igual forma, en una palabra como "camisa", al pronunciarla -

*Nbt, Louis op. cit.

**Idem

***GOMEZ Palacio, Margarita "Estrategias Pedagógicas para superar las..." pp 85

no advierte que existen en ella tres golpes de voz (ca-mi-sa) y mucho menos que en ella están presentes seis sonidos integrados (/c//a//m//i//s//a/). Si el niño considera que hablar y escribir son dos cosas semejantes, el resultado de leer y escri--bir cualquier palabra no tomará en cuenta la división existente, pero no advertida, de sus emisiones orales ya que el aparato locutor no controla (de manera advertible para el niño) los sig--nos lingüísticos que articula, entonces tampoco en la escritura controla la cantidad ni la calidad de signos empleados.

El paso hacia establecer la diferencia entre las dos lenguas exige la inmersión del sujeto en su mundo contextual impreso; pero para que lo impreso tenga valor como lenguaje escrito, tendrá que ser en realidad "lenguaje escrito", no una materia - más por enseñar, en donde todos los elementos vayan saliendo de las manos y de la sabiduría del maestro; al contrario, el len--guaje escrito está ahí, ya escrito, en los diferentes elementos del contexto impreso de los niños*.

3.2. Los sujetos en el proceso de tratamiento del niño con fracaso en el primer grado

El intento de rescatar al niño con fracaso escolar de la eventualidad de una nueva reprobación, implica la interpreta---ción de dos sujetos: maestro y alumno repetidor; cada uno de esutos individuos se constituye como sujeto social a partir de que:

*SMITH, Frank, op. cit.

- es un sujeto cotidiano, vive y se reproduce por medio de actividades diarias;
- se afecta mutuamente con lo social;
- es un sujeto de clase social, se relaciona con el mundo a través de significaciones de su clase;
- es afectado en diversas maneras por la alienación.

Maestro y alumno, a partir de esta constitución se expresan de manera diferente, realizando una superación de la escuela, de su orden racional y de su lógica eficiencia^{*}; incursionan en el orden establecido, a partir de sus características individuales, a partir de su cotidianidad, individualidad, identidad y su relación con la alienación. Aunque los roles enseñar-aprender están asignados de antemano, y sabemos cuál se otorga a cada sujeto, estas actividades se realizan de muy particulares maneras de acuerdo a las diferentes expresiones del sujeto.

Lo que se pretende establecer como verdadero e inmovible es el conocimiento presentado por la escuela, pero los dos sujetos mencionados hasta aquí requieren de poseer a él; sin embargo, esta apropiación vuelve a ser afectada de manera trascendente por la constitución específica de cada sujeto; en sí, podemos decir que el conocimiento que la escuela ofrece (en este caso la lengua escrita) se aplica como una visión del mundo construida históricamente y presentada como verdadera (recuérdese que antes se expuso, en referencia al currículum oculto de -

^{*}EDWARDS, Verónica "La construcción de la categoría sujetos..." en "Antología de Sociedad y Trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje", URN, México, p 3

la lengua escrita, que existen contenidos enseñados a partir de la vivencia escolar de una trama real de las relaciones de poder que se dan en lo social, p), donde cada individuo las asimila de muy diferente manera; para cada sujeto este conocimiento es parte de su realidad y tiene para él un significado subjetivo como integrante de su mundo coherente* y como a todo hombre le tocó vivir dentro de una sociedad específica, sobre un espacio determinado y durante un tiempo especial, podemos afirmar que, al definir el trabajo del maestro en el proceso de recuperar al niño con atraso escolar, encontraremos una gran variedad de actitudes, algunas de ellas son:

-el maestro se enajena con la ideología dominante, otorgando a estos alumnos un tratamiento conductista, memorístico, sin trascendencia en las operaciones cognitivas, etc., en este caso no podrá identificarse con el alumno.

-El maestro puede "cumplir con su obligación" y realizar un trabajo aparente, de simulación, de desvío de los objetivos, en donde el alumno sólo esté "entreteniéndose" y sin oportunidad de identificarse plenamente con el maestro como partes de una misma situación socio-política (la explotación).

-El maestro puede dar un sentido histórico a su labor y así tener la posibilidad de escudriñar las respuestas del niño, ponerlo en situaciones de constante retroalimentación, etc., lo que permitiría una identificación más próxima entre el alumno y el maestro, incluso el maestro puede llegar a encontrar que su

*AGNES, Heller "la estructura de la vida cotidiana" Historia y Vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista. México, Ed. Grijalbo, 1985, pp 39-69

origen social es el mismo que el del alumno.

La práctica docente está condicionada por la visión del mundo que ostente el maestro, las personas que rodean su labor, el tiempo y el lugar donde se realiza*, en este sentido la práctica docente puede también recibir los calificativos de buena o de baja calidad de acuerdo a la visión de las personas que realicen esta estimación, pero en terminos generales, en nuestra sociedad actual, el buen maestro es aquél que obtiene un buen rendimiento de sus alumnos; este buen rendimiento se sujeta a la búsqueda de mejores calificaciones, mejores resultados en tests y pruebas, mejor porcentaje de aprobación, etc. La búsqueda de este buen rendimiento es decisivo en las características de una determinada práctica docente, ya que el afán de ser "mejor maestro" ubica al profesor como un guardián celoso del conocimiento, en donde prefiere no perder el tiempo con quienes "no entienden" y utilizar sus esfuerzos con aquellos "niños que sí tienen posibilidades de aprender", gran parte de sus capacidades las emplea en diseñar medios para calificar y restringir el acceso de todos los alumnos hacia el ansiado calificativo de "capaz", en tal cometido los exámenes, criterios y notas evaluatorias juegan un papel muy importante, ya que son diseñados con el fin de mostrar la "inteligencia" de unos y la "torpeza" de "otros", pero sobre todo, demostrar que el maestro que los aplica es un "buen maestro".

*BREMEX, C.S. "Ambiente y rendimiento escolar" Ed. Paidós, Buenos Aires, 1975, pp11-14

Aprender, bajo una práctica docente como la que se explicó aquí, resulta verdaderamente difícil para el alumno repetidor del primer grado, es verdad que el aprendizaje es un proceso natural en el hombre, sin embargo las prácticas docentes que buscan sólo calificar resultados han inhibido la actividad hipotética que necesita un niño para la elaboración o modificación de su teoría interna del mundo.

El alumno repetidor también se constituye como sujeto social-escolar a partir de su cotidianeidad, individualidad, identidad y grado de alineación; sin embargo, sus rasgos más distintivos de su individualidad (curiosidad, espíritu de libertad, actividad motriz y cognitiva constante, etc.) en la mayoría de los casos se han restringido a partir del reforzamiento de una autoimagen negativa que sobre sí recibe del maestro, compañeros, padres, hermanos, etc.; además, la actividad que los docentes -- realizan dentro del aula se ha impregnado de elementos rutinarios que, a parte de construir un estorbo para el aprendizaje, han desencadenado en el desinterés, apatía, desgano del alumno para aprender a leer y a escribir.

3.2.1. La construcción de la lengua escrita y la intervención docente

3.2.1.1. Aprender

Es común en nuestro vocabulario expresiones como: "he aprendido a leer", "aprendimos la lección", "aprendió muy rápido

a caminar", etc. en donde el verbo aprender se conjuga y utiliza de diferentes maneras; el constante uso del vocablo -sus sinónimos y derivados- nos remite hacia la exigencia de acceder - al dominio de nuevos conocimientos, hábitos, valores, etc. que conforman lo mínimo aceptable para vivir acorde a las relaciones humanas y con la naturaleza... es decir, el ser humano no puede quedarse con las limitaciones con que nace, sino que debe constantemente avanzar hacia nuevos estadios de conducta: esto implica una inmersión del individuo en el proceso de su propio desarrollo, ya que dicho proceso está íntimamente ligado al aprendizaje*.

Sin embargo, el "aprender" ha sido blanco de varias concepciones: desde aquéllas en donde se desplaza al sujeto cognoscente hacia el rol de recipiente o receptáculo, como un ser -- ajeno a la construcción del objeto de estudio; hasta las más -- aceptadas teóricamente en nuestros días, que devuelven el papel activo al sujeto:

"se conceptualiza el aprendizaje como el proceso mental mediante el cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despiertan su interés" **

Pudieran existir algunas explicaciones que intenten enfocarse a la lecto-escritura como algo elaborado y construido socialmente con anterioridad al niño, como algo que no necesita de la actividad cognoscente del sujeto, al cual se le asignarían las tareas de la simple mecanización o memorización de lo-

*WALTON, H. citado en Ajunaguerra, J. de "Manual de Psiquiatría Infantil" Barcelona-México, Masson, 1983, pp 29-32

** SEP Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. "La lecto-escritura en el nivel preescolar" México, 1987, p4

ya establecido; sin embargo, precisamente porque el lenguaje es escrito ya está construido con anterioridad, el niño debe recrear lo, reinventarlo, porque si no existiera antes, le sería muy difícil o imposible llegar a él*.

Aprender, pudiéramos considerarlo como un proceso de modificación o de elaboración, en donde es posible influir sobre:

- lo que ya se conoce,
- la estructura cognitiva y
- la teoría interna del mundo.**

Todo este proceso es continuo y completamente natural, - es una exigencia social y biológica en la cual el individuo está implicado: cuando llega a una determinada edad cronológica - tendrá que saber hablar, comer sin ayuda de mamá, ir al baño -- por sí sólo, etc. ... estas módificaciones que sufre su personalidad le asignan nuevas posibilidades de aprendizaje y así continúa hasta su muerte. Precisamente por sus calificativos de -- continuo y natural, el aprendizaje se constituye como obligatorio e insustituible en la vida del niño, si en determinada situación se excluye el aprendizaje, el niño huirá de ésta, y si no le es posible escapar del sitio en donde se ausenta el aprendizaje (en muchas ocasiones puede ser la misma aula escolar), - entonces utilizará su dispositivo número uno contra la ausencia de aprendizaje: el tedio***. El maestro podría refutar: "el niño

*VIRENO, Mnoerrat y otros "La pedagogía operatoria" I.M.P.E.E. Cuadernos de Pedagogía, Ed. IATA Barcelona, 1986, pp 151-155

**SMITH, Frank "Compensación de la lectura" Ed. Trillas, México, 1983, pp 96-107

***Idem

tiene mucho qué aprender, puesto que, aunque manifiesta aburrimiento y desinterés, no sabe leer ni escribir", más sin embargo, no considera que para este alumno no es claro el sentido en que se están presentando estos contenidos, quizás están tan desarticulados con su mundo infantil y sus intereses legítimos, a tal grado que no representen ningún conflicto por resolver, ya que son cuestiones muy abstractas y carentes de significado, el niño prefiere no pensar en ellas. Puede también existir la posibilidad de que "ya lo sepa", cuando el maestro insiste tanto en la memorización de letras y de sílabas, el alumno es obligado a guardarlas en la memoria, y como llega un momento en que "ya -- las saben", no existe posibilidad alguna de encontrar otro tipo de relaciones más significativas. Una última razón por la que -- podría no haber nada para aprender, nos refiere al temor existente al error: un niño con las características de repetidor -- del primer grado se rehusará a aprender por miedo a equivocarse, en esto ha infuido de gran manera su primer fracaso al intentar aprender a leer y a escribir, y al reforzamiento de su auto-imagen negativa.

3.2.1.2. Comprender

La construcción del conocimiento es indispensable para aprender, no es posible que alguien ajeno al sujeto cognoscente-realice el esfuerzo mental que éste necesita para apropiarse de algún conocimiento; por lo que nuestro aprendizaje no depende -- de lo que se nos enseñe desde afuera, ya que muy poca de la teoría necesaria para construir nuestra interpretación del mundo --

proviene de la instrucción, más bien proviene de nuestros propios experimentos internos.

Todo sujeto se aproxima a la verdad a través de una constante investigación, en donde exista la posibilidad de: verificar hipótesis y evaluar la retroalimentación*. A lo máximo que puede aspirar la enseñanza es a proporcionarles ejemplos a los niños y a garantizar el contacto con oportunidades para que ellos mismos confirmen sus hipótesis: sólo ajustarán a su concepción del mundo aquéllo que por sí mismos comprueben, por eso es muy importante ofrecer a los niños la posibilidad de retroalimentación, ya que ellos mismos verificarán si una hipótesis es válida o no, de tal manera que podrán efectuar ajustes en sus próximos enfrentamientos con el objeto de conocimiento.

Para llevar a cabo todo este proceso heurístico, el niño requiere en primer instancia de comprender el problema con que se enfrenta; Frank Smith resume su tesis en la afirmación de -- que la base de todo aprendizaje es la comprensión**, y tiene razón, puesto que para experimentar nuestras hipótesis se requiere comprender lo que se está haciendo, no podemos pensar en la mejor manera de pegar un ladrillo si no sabemos lo que estamos construyendo, de tal manera todo lo que estamos aprendiendo debe estar relacionado con lo que ya sabemos si queremos darle -- sentido.

*Idem p 3

**Idem pp 96-109

3.2.1.3. Lo que se debe comprender de la lengua escrita

A partir de un proceso intensivo de experimentación, el niño llega a descubrir las funciones de la escritura, las que prácticamente clasifica en cinco aspectos:

-Para controlar la conducta de los otros

El niño inventa o "leé" mensajes para advertir o -- ser advertido de algo.

-Interpersonal

El niño asigna significados personales, no importando que sus producciones puedan o no ser leídas por otros.

-Presuntas representaciones de experiencias reales o imaginarias

Tiende a producir textos en donde representa algunanas situaciones, toma como base sus participaciones en actos de lectura y escritura de cuentos, cartas, periódicos, etc.

-Lenguaje heurístico explicativo

La necesidad de marcar lo conduce a inventar estigmas con las que puede explicar, por ejemplo, el significado de sus dibujos.

-Extensión de la memoria

Se da cuenta de que lo que escribe es perene y tiempo después puede rescatar el mismo significado que registró antes, por lo que escribe "para no olvidar algo".

Como todo lenguaje, la escritura es un sistema de sig--nos, por lo que el niño debe aprender a relacionar los signos - de la escritura con las ideas, conceptos y significados sobre -

lo que escriben o leen; estas relaciones no se limitan a la simple correspondencia entre letras y sonidos, son mucho más complicadas. En lo general, los principios relacionales se desarrollan de acuerdo a la siguiente descripción:

-Relación de la escritura con el objeto

En esta hipótesis, los niños no pueden suprimir la imagen para que tenga significado un texto.

-Relación de la escritura con las características del objeto

Los niños usan las características del objeto para representarlos por escrito,

-Relación de la escritura con el lenguaje oral

Los niños se dan cuenta de que los límites del lenguaje oral y el lenguaje escrito raramente son iguales.

-Relación de la escritura con la interrelación de los sistemas gráfico y fonológico

Los niños desarrollan la noción de que sonidos iguales les corresponde representación gráfica igual.

Los principios lingüísticos de la escritura resultan de cuando el niño llega a darse cuenta de que el lenguaje escrito se organiza de una manera convencional, en donde se incluyen:

-Principios ortográficos

Son todas las formas de representación visual del sistema de escritura como totalidad, aquí se incluye la forma de los caracteres gráficos, la direccionalidad, la puntuación, separación entre palabras, etc.

-Principios sintácticos

Cuando el niño se da cuenta de que la expresión escrita requiere de usar las mismas formas de coordinar y unir palabras para formar oraciones que en la lengua hablada.

-Principios semánticos

Los niños aprenden la necesidad de representar el significado a través del lenguaje, por ejemplo, si un niño al escribir un cuento comienza con "había una vez...", en esta sencilla introducción está descargando una fuerte dosis de significado.

3.2.2. ¿Cómo se han tratado didácticamente los principios de la lengua escrita a partir de diferentes concepciones de aprendizaje?

El aprendizaje de la lengua escrita ha tenido diferentes consideraciones conceptuales, de ellas la más infiltrada en la didáctica tradicional es aquella que considera a este aprendizaje como un proceso psicológico, en donde todo se reduce a la percepción e interpretación de símbolos gráficos, en esta didáctica se han sabido conservar intactos los métodos de marcha sintáctica como ejemplo de esta concepción de lo que es aprender a leer y a escribir (en muchas aulas aún los niños recitan el "sa-se-si-so-su" y el "ese oso se asea" con fines de acceder a la simple memorización de los símbolos para así llegar a la interpretación de los textos); recientemente se ha concebido a la lecto-escritura como un proceso lingüístico, en el cual el sujeto se aproxima al contenido a partir de conocer las posibilida-

des secuenciales de los textos, se clasifican aquí las tendencias de métodos de marcha analítica, como el Global de Análisis Estructural, que no sólo analiza las probabilidades secuenciales de las letras, sino de las palabras en oraciones y de oraciones en párrafos; por último y acordes a las más recientes investigaciones, se ha considerado a la lecto-escritura como un proceso social, que se da a partir de la interacción del individuo con los usos que la sociedad ya otorga a la lengua escrita.*

Como se verá en el siguiente cuadro, existen marcadas diferencias entre los procedimientos pedagógicos que permean a cada conceptualización de lo que es aprender a leer y a escribir, en lo personal considero que es necesario encontrar un equilibrio entre estos procedimientos. Debemos llegar a considerar a la lengua escrita como un proceso psicológico, lingüístico y social, cuyos métodos pedagógicos se fundamentarán en el equilibrio entre aquellos métodos de la enseñanza tradicional, que dejan muy poca iniciativa al niño y entre las posturas espontaneístas, que trasladan la responsabilidad de enseñar que tiene la escuela a las construcciones que por fortuna llega el niño en su deseo natural de aprender**

Por un lado se ha considerado que escribir es sólo trazar letras y formar palabras a partir de éstas, se ha enseñado-

*CAZDEN, Courtney B. "La lengua escrita en contextos escolares" en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (compiladoras) "Nuevas Perspectivas..." pp 207-229

**MORENO, Mncerrat op.cit.

¿Cómo se tratan didácticamente los principios de la lengua escrita a partir de diferentes concepciones sobre su aprendizaje?

| Principios funcionales | Principios relacionales | Principios Lingüísticos |
|---|---|---|
| <p>Como un proceso psicológico</p> <p>Son enseñados a partir de que se tiene la certeza de que ya existe un conocimiento de la relación escritura-habla (grafía-sonido), pero desoculta destacar las diferencias entre estos dos modos de expresión .</p> | <p>PREDOMINA el tratamiento de estos principios, aunque existe una visión muy parcial de lo que significan. Por lo regular se reducen a la simple correspondencia entre sonido y letras, se olvida de la relación-escritura-significado y remite al niño a textos sin sentido.</p> | <p>Atiende a las formas de representación visual del sistema de escritura, sin embargo se olvida de favorecer la adquisición de los principios sintácticos y semánticos.</p> |
| <p>Como un proceso Lingüístico</p> <p>Se desoculta que el niño use la escritura tal y como se usa en la vida cotidiana, se le enfrenta a textos escogidos con anterioridad para establecer los principios lingüísticos, lo que imposibilita que el niño use un lenguaje vivo y funcional.</p> | <p>Las relaciones entre significados-escritura son más atenuadas, sin embargo, se sitúan a partir de las probabilidades de formar enunciados coherentes, lo que limita la libre expresión escrita y el uso menos menanzado de estrategias para rescatar el significado de los textos.</p> | <p>PREDOMINA el tratamiento de estos principios, a partir del cotidiano e incesante análisis de oraciones se logra que el niño establezca actos de escritura y lectura a partir de procurar dar sentido a la oración.</p> |
| <p>Como un proceso social</p> <p>PREDOMINA el tratamiento de estos principios, ubicando al sujeto cognoscente como un usuario real de la escritura y la lectura, éste se apropia de una concepción muy aceptable de lo que son las funciones de la escritura.</p> | <p>Se promueve que los niños relacionen los símbolos con su significado a partir del contexto donde se ubica lo impreso.</p> | <p>Desoculta su tratamiento puesto que se considera que la misma interacción con el contexto impreso llevará al sujeto a reflexionar, hipotetizar y construir sus reglas ortográficas, sintácticas y semánticas.</p> |

la mecánica de la lectura atendiendo los aspectos meramente -- formales de ésta; Vigotski fue capaz de descubrir que esta con sideración pedagógica es el resultado de la transmisión de con cepciones de la psicología tradicional, en donde se considera a la lectura y a la escritura como complicadas habilidades mo- toras*. Por otro lado, no se puede exponer nuestra práctica do cente a la espontaneidad del niño, este proceso sería tardado- y muy riesgoso, en donde las posibilidades de inferir en los - resultados quedarían prácticamente anuladas.

Es posible, a partir de comprender los extremos de los- procedimientos pedagógicos, diseñar un modelo didáctico que o- fresca las ventajas de ellos y la posibilidad de superar sus - deficiencias; este intento se justifica en la necesidad de --- otorgar tratamiento rápido y efectivo a los niños que se han - rezagado en el aprendizaje de la lengua escrita y para los cua- les urge implantar medidas que los compensen; además, como se- explicó antes, existen multifacéticas prácticas docentes y no- podemos intentar reestructurarlas de base cuando urgen solucio- nes rápidas.

3.2.3. Como favorecer la apropiación de los principios de la lengua escrita por parte de los niños repetidores del primer grado

El modelo pedagógico tendiente a recuperar al niño repe- tidor del primer grado en su atraso en cuanto a lecto-escritu-

*VIGOTSKI, L.S. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" Crítica Gru- po, Ed. Grijalbo, Barcelona, 1979, pp159-178

ra, básicamente deberá consierar:

-respeto a las diferencias individuales

Cada niño varía en su forma de aprender, por eso los mé todos memorísticos y mecánicos no les ayudan, ya que en ellos se exige el mismo ritmo de asimilación, lo que permite que algunos alumnos se vayan "retrazando". La consideración de la he terogeneidad del aprendizaje hace que el maestro se acerque -- más al alumno, investigue la procedencia de sus respuestas, ad vierta cuál es el conflicto que el alumno necesita para que -- salga del "bache" cognitivo en el que se encuentra, etc. Estas variaciones en las formas de aprender, más bien son consecuencia de las diferentes experiencias que los niños han adquirido en cuanto al uso de la escritura *.

-Propiciar situaciones significativas de enfrentamiento con la lengua escrita

Enfrentar al niño con algo que no comprende es absurdo, en tal caso jamás podremos favorecer su acción hipotética; esta primer condición para que el niño "invente la escritura", - nos obliga a buscar diferentes estrategias para que él siempre esté enterado de lo que está haciendo. Por lo regular se debe partir de lo que al niño le interesa: sus juegos, lo que come, los animales que conoce,, los cuentos que le gustan, etc.; enseguida se debe problematizar su enfrentamiento con los princi pios de la lengua escrita, pero teniendo cuidado de que el pro blema no sea imposible de resolver por el niño, ni que sea de masiado fácil que no lo motive a reflexionar.

* Gómez Palacio, Margarita "Estrategias Pedagógicas para superar las..." pp 85-103

Uno de nuestros maestros vanguardistas ya señalaba que la expresión por escrito muchas veces se inhibe por la falta - de motivos suficientemente "serios" para el niño^{*}: más que nada se a trasladado la práctica de la escritura hacia el cómo - escribir, olvidando el tratamiento del qué escribir; al contra- rio de esto, debemos favorecer que el niño encuentre motivos - suficientes que lo satisfagan para escribir; de una manera si- milar la lectura debe ser producto del interés propio del niño por conocer lo que está escrito, esto no se logra con promesas de mejoramiento de su condición de vida ("si lees bien, vas a- ganar mucho dinero cuando seas grande", etc.) o con enunciados bobos como "mi mamá mimó a Memo", "ese oso es de Susú"... este- tipo de lectura constituye un insulto a la inteligencia del ni- ño^{**}.

Para llegar a propiciar situaciones significativas, es- necesario permitir que los niños usen todo lo que saben y que- adquieran con ello nuevos conocimientos y vocabulario, sin du- da esto se logra a partir de una construcción integradora del- currículum: no podemos negar que en el mismo estudio matemáti- co, natural, social, artístico, etc. existen infinidad de oportu- nidades para tratar la lengua escrita^{***}.

-Llegar al significado de lo impreso a partir del con--
texto

*RAMIREZ, Rafael "La enseñanza del lenguaje " en Antología de El Maestro y las si- tuaciones de aprendizaje de la lengua UPN, pp 107-173

**BEITELHEIM, Bruno y Zelan, Karen "Aprender a leer" Ed. Grijalbo, México, 1960 p18

***CAZDEN, courtney op.cit.

Ya se había expuesto en anteriores líneas que este proceso es similar a aquél que ocurre con el habla: no se puede decir a un niño "¡mira, qué bonita mariposa!" cuando estamos señalándole un insecto peligroso; el niño asigna sentido a las emisiones orales a partir de descifrar las situaciones en las que se dan; de la misma manera, el texto "galletas" no lo encontraremos en una botella de refresco.


-Involucrar procesos de orden superior y de orden inferior

La lectura involucra procesos de orden superior (búsqueda de significado) y de orden inferior (reconocimiento de palabras), pero por lo general en las prácticas docentes tradicionales se parte de procesos de orden inferior en donde hay que percibir las letras y las posibilidades a cerca de las palabras que se pueden formar; y al contrario, las prácticas docentes más innovadoras consideran que se debe partir de procesos de orden superior (de arriba hacia abajo) en donde la aproximación hacia el significado es dirigida por hipótesis acerca del contenido del texto. Las dos posibilidades aisladas nos ofrecen un panorama fragmentado, ya que el lector necesita involucrar los dos tipos de procesos para llegar a rescatar o prescribir un significado a través del lenguaje escrito, por lo que es importante fortalecer la comprensión global (el sentido de lo que se está leyendo o escribiendo), después establecer diversos niveles de acercamiento al contenido, sin dejar de la do la atención de los caracteres gráficos de las palabras.*

*ADAMS, M.J. citado por CAZEN, Courtney B. op. cit.

-Valorar y estimular las estrategias individuales para encontrar diferencias y relaciones entre lengua hablada y escrita

Después de desligarse del dibujo, el niño entra en el conflicto de asignar relaciones y diferencias entre lengua hablada y lengua escrita, lo más ilustrativo de este proceso lo encontramos en aquel camino que el niño recorre para llegar a la hipótesis silábica en su escritura:

+cuando para el niño el signo expresa al objeto, no a la escritura referente al objeto, aún está muy lejos de encontrar la relación entre signo-forma sonora; en este período la escritura expresa a los objetos y no a los elementos lingüísticos del mensaje; por eso el niño puede asignar a  la escritura: "mrmitmrmdmcmv", pero no como mensaje de la idea -- "árbol", sino como la representación del objeto (por eso utilizó muchas letras, porque el árbol es grande).

+Otra hipótesis del niño puede dictar que la escritura representa los "nombres" de los objetos; es superior a la anterior ya que los elementos gráficos no son los elementos figurales de los objetos, sino su nombre; sin embargo, está -- aún separado de la convencionalidad de la relación habla-escritura.

+En seguida el niño empieza a darse cuenta de -- las características del texto: tamaño de las palabras, forma -- de las letras, fragmentos en una línea, etc.

+La exigencia adulta de que para escribir se tienen que tomar en cuenta ciertas características formales espe-

cíficas, hace pensar al niño que para escribir se necesita una cantidad mínima de grafías; esta hipótesis se va modificando - en el sentido de que para expresar diferentes significados se necesita diferenciar la cantidad de grafías*.

+Para distinguir significados, el niño se da --- cuenta de que la hipótesis de cantidad no es suficiente, por - lo que empieza a reflexionar en la necesidad de variar las gra- fías. El nombre de las letras y demás aspectos formales los va apropiando a partir de sus diferentes vivencias de relación -- con el contexto impreso.

+Cuando el niño se da cuenta de que la palabra escrita- tiene partes diferenciables relacionadas con las "particiones" de su emisión oral, surge la hipótesis silábica. En esta misma conceptualización, el niño se da cuenta de que en las palabras pueden hacerse diferentes "recortes" y les puede corresponder una emisión oral y una representación escrita específicas. La hipótesis silábica lleva a diferentes conflictos al niño, más- aún cuando está presente la hipótesis de cantidad mínima: su - propia versión escrita de un nombre puede no ajustarse al núme- ro de sílabas, pero como la hipótesis silábica es muy fuerte, - los niños proponen muchas soluciones ingeniosas al problema de ajuste**.

* TEBEROSKY, Ana Y Ferreiro, Emilia "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" Ed. Siglo XXI, México, 1979, pp 249-255

**SINCLAIR, Hermine "El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas" en Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio "Nuevas Perspectivas..." pp93-106

3.2.4. La necesidad de ampliar la comunicación personal entre alumno-maestro en el tratamiento de repetidores - del primer grado

El éxito de una práctica docente podría encontrarse en el análisis de la interacción entre maestro-alumno y no en el esquema de los resultados; un buen docente, explica Postic, M. es aquél que sabe captar todos los componentes de la situación del aprendizaje en que está implicado con los alumnos y sabe encontrar la respuesta más adaptada para esta situación*, no es aquél que gana el concurso del sexto grado, ni aquél que por su permanencia en el primer grado "ha sacado buenos grupos" en donde, los casos de reprobación se justifican como deficiencias psicológicas o problemas de aprendizaje del alumno, jamás del maestro. Es imposible que se extingan en corto tiempo -debido a la urgencia que implica la educación compensatoria- las idealizaciones magisteriales más arraigadas y basadas en el individualismo, en las cuales se parte de la enajenación por -- llegar a vencer

Es muy probable que el diseño y aplicación de un modelo pedagógico que fundamente su peso en la interacción maestro-alumno, supere el estigma divisorio en el aula, en donde la bus queda de personalizar la práctica docente lleven al maestro a estar atento a una gran cantidad de situaciones de aprendizaje de cada alumno; en particular, debe de considerar que los alum

*POSTIC, Marcel "Observación y formación del..." en "Antología de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje" UPN, pp 41-42

nos que fracasan en la escuela requieren de un trato más personal, de una interacción más afectiva y de la construcción de un proceso real de comunicación.

Sea cual fuere la concepción del proceso de aprendizaje, hemos de aceptar que para llegar a aprender algo, es innegable el involucramiento de la comunicación, ya que cada individuo - para consolidar una teoría del mundo, antes tuvo que recibir y emitir un número considerable de mensajes entre sus coterráneos: fue forzado naturalmente a participar en el proceso básico de socialización; y aunque pudiéramos privilegiar la acción individual o personal del sujeto en la apropiación de los conocimientos y habilidades (decir por ejemplo que el mismo lenguaje se adquiere a través de experimentos personales*), son irrefutables las aproximaciones comunicativas que tuvieron que darse antes.

El "feedback" en el aula

Comunicación también puede ser motivo de diversas concepciones; sin embargo, en un esfuerzo por encontrar su más estricto sentido, podríamos compartir la definición de R. Eldon Hiebert:

"Comunicación, cerca de su verdadera definición, es un proceso de doble camino, una cooperativa y colaborativa aventura. Es un esfuerzo conjunto, una mutua experiencia, un intercambio entre dos partes -el emisor y el receptor-. La experiencia de la comunicación no es completa hasta que la audiencia sea capaz de responder al mensaje del comunicador. Esta respuesta es llamada "feedback" (la traducción de esta palabra la equipara con "retroalimentación") (Traducción personal del texto original) **

*SMITH, Frank op. cit.

**ELDON Hiebert, Ray et. al. "Mass Media: Ed. Longman, EUA, 1982 p 197

El buscar el "feedback" entre maestro-alumno repetidor-
no es del todo fácil en un medio ideológico que busca incomun
car cada vez más a los individuos, las tendencias de división-
social han originado grandes presiones para que los humanos --
nos entendamos menos; entre otros medios se ha favorecido:

-el anacronismo del lenguaje. El acelerado cambio so---
cial impide que todos podamos manejar al lenguaje en sus dimensi
ones contemporáneas , ya que ahora se requiere más rápido y-
ágil;

-el lenguaje como elemento de separación. Cada vez son-
más los hechos de división causados por las diferencias de clas
e social en cuanto a estilos de hablar o escribir;

-la cultura audiovisual como reductora de las posibili-
dades expresivas del lenguaje. Se ha privilegiado la acción --
del signo visual y/o auditivo que maneja el cine, la televi---
sión, revistas ilustradas, etc., de esta manera la vida del hombr
e cada vez está más regulada por un sistema de señales audiovis
uales;

-la cultura científica como abstracta para la cultura -
popular. Grandes diferencias existen entre lo que se conoce --
como saber del pueblo y aquél surgido de la investigación sis-
temática, esto origina un abismo comunicativo que cada día es-
más difícil superar.

El llegar a mantener un constante "Feedback" entre alumno
rezagado y maestro requiere de mucha disposición de este úl
timo, ya que es imprescindible salvar los obstáculos descritos

arriba; aunque la expresión mutua, la "cooperativa y colaborativa aventura" serán para él una agradable experiencia.

La lengua, elemento para comunicarse y contenido de --
aprendizaje

La lengua, el más útil y perfecto medio simbólico de comunicación humana, funciona en la escuela como código y como contenido de aprendizaje: corresponde a la escuela ampliar los conocimientos que los niños tienen sobre la lengua y llevarlos a que la usen como un medio eficiente de expresión y comunicación. Como contenido de aprendizaje, la lengua plantea para el educando su acercamiento hacia formas más convencionales de comunicación, este proceso pone en escena el tratamiento didáctico de la expresión oral, la expresión escrita y la lectura; el promover este uso expresivo y eficiente de la lengua en la vida cotidiana del niño, arroja como inevitable la necesidad de crear un ambiente propicio de comunicación, un uso de situa---ciones de aprendizaje variadas, en donde se ejerzan usos y fununciones reales de comunicación.

3.2.5. La reparación de la frustración como condición -
principal en la recuperación del niño con atraso esco--
lar

A lo largo de este estudio se han tocado diferentes fa-
cetas del tratamiento de la lecto-escritura en niños que pre--
sentan dificultades en su apropiación. En términos generales -
se ha expuesto que en el tratamiento de estos niños existen --

dos posiciones fundamentales:

-en el ámbito psiquiátrico o psicológico, se considera al mal alumno como un enfermo (neurótico, psicótico, disléxico, débil mental, etc.).

-En el ámbito pedagógico, se conceptualiza al sujeto -- que aprende como un recipiente al que hay que llenar.

Concretamente, al alumno con dificultades escolares se le ha tratado como un débil mental, al que hay que presentarle el contenido de manera "fácil" y digerible para su "diminuto - intelecto"; en esta abstracción que se hace del niño, a lo máximo que se ha llegado es a reorientar el contenido para que éste sea agradable y fácil, pero se ha dejado de lado el tratamiento de la frustración del niño*.

En el terreno pedagógico es muy común encontrar el fenómeno de evasión de responsabilidad, ya que al no obtener los resultados desados con un alumno es remitido a un tratamiento especializado para eludir las respuestas de tipo educativo. El tratamiento especializado por lo general se lleva en lugares alejados del aula, distantes de la convivencia escolar y del ambiente del grupo; sin embargo existen muchas más condiciones favorables en el tratamiento de estos niños a partir de no sacarlos de su hábitat escolar**.

*MARTINEZ M., Baudilio "Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo" Ed. Narcea, Madrid, 1986 pp 19-27

** idem pp 32-38

En tal contexto, la existencia de manifestaciones neuróticas* no son más que una defensa de la frustración de estos alumnos por no haber logrado superar el primer grado; el niño es muy sensible a las frustraciones, y aunque aparentemente no lo manifiesten, éstas existen y se revelan de muy diferentes maneras en su conducta. La presencia de las supuestas neurosis en el alumno repetidor son un reflejo defensivo hacia su autoimagen deteriorada, hacia el temor de volver a fracasar.

Este temor desemboca en lo que se podría llamar inhibición intelectual**, que es la restricción, la renuncia a la vida intelectual; grave consecuencia puesto que un niño con estas características evitará cualquier oportunidad de aventurar hipótesis, o al menos no lo hará en situaciones de aprendizaje relacionadas con su primer fracaso escolar. El repetidor necesita construir una buena opinión sobre sí mismo, para lograr esto el docente debe estimular al alumno a considerar al error como un esfuerzo apropiado para afrontar una situación difícil***, nunca a considerarlo como una señal de ignorancia, sino al contrario una forma de enfrentarse al problema que nos dará información muy importante de como enfrentarnos con más éxito a la misma situación en una próxima vez. El repetidor debe sentir - que crece, que va constituyéndose más fuerte y capaz con la ac

*WOLFFEIM, Nelli "Psicoanálisis y Pedagogía infantil" en "Antología de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje" UFN, pp 339-366

Neurosis: Manifestación de una conducta a través del estado cambiante de ánimos contrastantes. Las neurosis son resultados de la represión de deseos.

**MARTINEZ M., Baudelio op. cit.

***BEITTELHEIM, Bruno, op. cit. p 84

tividad escolar; por eso es necesario el estímulo constante y el impulso hacia nuevos retos... si por el contrario...

"se siente humillado, herido en su amor propio, débil y disminuido, la actividad intelectual en la escuela se convierte en fuente de displacer y por tanto el sujeto pierde interés y tiende a evitar el contacto con la realidad escolar" *

*MARTINEZ M., Baudelio op. cit. p 40

4. Propuesta Pedagógica

4.1. Características del modelo pedagógico para recuperar al niño repetidor

En tres puntos se resumen las características de un modelo pedagógico para recuperar al niño rezagado en sus apropiaciones de la lecto-escritura:

- debe reconocer las expectativas de aprendizaje del sujeto,
- debe superar críticamente todo tipo de prescripciones-arbitrarias,
- debe favorecer la negociación por encima del abuso.

Este modelo, para su aplicación didáctica, requiere de las siguientes actitudes mínimas de los docentes:

-que propicien un proceso sano de comunicación. Sobre todo una relación más estrecha y personal con los niños que -- tienen problemas de aprendizaje, esto le servirá de constante-motivación para superar su inhibismo y frustración.

-Que construyan relaciones de respeto y honestidad. Es importante que, a partir del ejemplo del maestro, se respeten las diferencias individuales en el aprendizaje, para que los -- demás integrantes del grupo valoren positivamente el esfuerzo de los niños con problemas de aprovechamiento.

-Que propicien actividades sugerentes para que los alumnos operen y construyan la lengua escrita, por lo que es necesario que el maestro esté atento para ofrecer conflictos oportunos al alumno.

-Que establezcan una lógica presentación del contenido; más que nada, en consideración con lo que el niño ya sabe, se debe construir una presentación integrada y coherente de la -- lengua escrita.

-Que ofrezcan espacios significativos para el alumno, a partir del cuestionamiento constante y de la oferta de "pistas" que provoquen conjeturas e hipótesis.

Ante esta perspectiva, la pregunta obligada sería: ¿qué tipo de material didáctico es pertinente para que los niños operen y construyan?. Según las observaciones de la presente investigación, éstos deberán reunir las siguientes características:

a.- Que descubran relaciones

Deben ayudar al alumno a establecer relaciones entre lo que conoce y lo que se le está presentando como conflicto; el material debe ayudar al alumno a no extraviarse cuando intenta comprender los principios de la lengua escrita, por lo que deberán remitirlo a solidificar lo que ya conoce.

b.- Que sean enigmáticos

El material debe ser misterioso, que estimule a la aventura cognoscente, a la actividad investigadora, no deben ser monótonos y aburridos; esta primer característica garantiza en gran parte el interés del niño por el trabajo escolar.

c.- Que propicien búsquedas y estrategias heurísticas

Este material debe ser capaz de remitir constantemente-

hacia la resolución de conflictos cognitivos.

d.- Que convoquen al trabajo colectivo

Aunque el tratamiento de los niños repetidores se basa en el trabajo individual, jamás se debe descartar que participen en clases con los demás compañeros, interactúen entre ellos y discutan sus hipótesis.

e.- Que respondan al nivel de desarrollo de los alumnos

Evitar ejercicios "fáciles" bajo la concepción de que el niño es anormal, al contrario, enfrentarlo a situaciones análogas a las de sus compañeros.

4.2. Objetivos

Bajo el propósito de aplicar un cuadernillo que estimule la reflexión y la actividad operatoria de los 18 alumnos -- del presente estudio, sobre los principios de la lengua escrita, se pretende:

- Evitar la reprobación de estos alumnos, otorgando su tratamiento en el seno del grupo actual y con la conducción pedagógica de cada docente titular.
- Lograr que los niños descubran la relación convencional habla-escritura, aquélla que los remita a la consideración de que el habla no es un todo indivisible y que a cada "partición" de ésta corresponde una representación gráfica específica. Por lo que se pretende llevar a estos alumnos al manejo mínimo de la conceptualización silábica en escritura.

-Proporcionar elementos al alumno que lo lleven a considerar las características cualitativas, acercarlo a descifrar el significado del texto a partir de la integración de estos elementos visuales y su relación con elementos contextuales del escrito.

-Garantizar una transición óptima hacia el segundo grado y hacia una continuación favorable en el descubri---miento de los aspectos convencionales faltantes en sus---conceptualizaciones sobre leer y escribir.

-Fundamentar prácticamente el material utilizado, que -podría constituir una alternativa para la nivelación de otros niños con problemas similares y como auxiliar para evitar la reprobación.

4.3. Propuesta Pedagógica. Descripción

La aplicación del cuadernillo "YO PUEDO LEER, ESCRIBIR. ..PUEDO CREAR, IMAGINAR Y PENSAR" en el tratamiento de los---18 repetidores del primer grado en las escuelas primarias "Antonio P. de Castilla" y "Miguel Hidalgo", se insertará en el -contexto de cuatro planos: docente, familiar, grupal e indivi--dual.

a.-Plano docente

*Programa de cuatro reuniones con docentes de los cinco grupos involucrados y directores de las escuelas

-Fechas: 4 de marzo, 15 de abril, 20 de mayo y 17 de junio (1994).

+Intercambiar información sobre avances de cada-

alumno.

+Intercambiar puntos de vista sobre el tratamiento individual que se otorga a cada alumno.

+Diseñar otros ejercicios que puedan incluirse - en el cuadernillo.

+Revisar aportaciones teóricas o experiencias docentes sobre las actitudes necesarias en el tra-tamiento de niños con fracaso escolar:

La creación de un proceso sano de comunica-
ción, las relaciones de respeto y honesti--
da en el el aula, las situaciones significaca
tivas en el aprendizaje escolar, el destie--
rro de prescripciones y la relación habla--
escritura.

*Programa de visitas de asesoría a docentes y apoyo-
a niños repetidores

-Total de visitas: 40. Repartidas proporcional--
mente entre los cinco grupos con alumnos repeti-
dores

-Motivos de visita:

+Participar en la conducción de la clase --
con el maestro, auxiliarlo en el propicia--
miento de conflictos cognitivos en donde el
alumno se enfrenta a la lengua escrita.

+Otorgar una sesión de apoyo individual a -
los alumnos repetidores.

+Entregar por escrito sugerencias al maestro.

b.-Plano familiar

*Programa de dos reuniones con padres de familia de los 18 niños repetidores

Fechas: para la escuela "Antonio P. de Castilla" 10- de marzo y 4 de julio, para la escuela "Miguel Hidalgo" 11 de marzo y 5 de julio.

Motivos:

Primera reunión...

+Explicación del proceso de apropiación de la lengua escrita.

+Consideración de que las diferencias individuales no se relacionan con la falta de inteligencia, sino con la falta de experiencia en actos de lectura y escritura.

+Explicación del tratamiento que se dará a los niños, características del cuadernillo, etc.

+Requerimientos de ayuda familiar para el óptimo tratamiento: asistencia, puntualidad, comunicación con el maestro, no sancionar al niño, ayuda en tareas, etc.

Segunda reunión...

+Exposición de resultados

+El futuro encuentro del niño con lo que le falta por conocer de la lengua escrita.

c.-Plano grupal

*Resolución de ejercicios similares a los del cuadernillo en forma grupal.

*Tratamiento análogo, no excluyente ni distintivo. El niño repetidor participa en las clases igual que cualquier otro integrante del grupo.

+Se debe favorecer el intercambio de opiniones, la interacción en el proceso de construcción del conocimiento.

d.-Plano individual

*Trabajo durante 15 minutos de forma personal con cada alumno repetidor (tiempo mínimo),

*Integración de actividades previas y posteriores a la resolución de ejercicios del cuadernillo.

*Integración de trabajo para la casa (tarea) con las características de los ejercicios del cuadernillo.

*Evaluación cada semana.

4.3.1. Características del cuadernillo "Yo puedo leer, escribir... puedo crear, imaginar y pensar"

a.- Favorece la comprensión de los principios funcionales de la escritura. A través del uso mismo de la escritura y de la asignación de significado a la misma, el niño va comprobando que con este instrumento se pueden registrar mensajes - con el fin de controlar la conducta de otros, asignar significados personales, representar experiencias reales o imaginarias, extender su memoria, etc.. Por ejemplo los ejercicios 1,

2 y 6 proponen el acercamiento reflexivo por parte del alumno-hacia las funciones de la escritura.

b.- Favorece la comprensión de los principios relacionales de la escritura. Los ejercicios del cuadernillo básicamente se enfocan a que el niño advierta la interacción escritura-significado, sin embargo, no descuida la atención al establecimiento de la relación entre los sistemas gráfico y fonológico; esta competencia es la que más adolece la población estudiada, por lo que se insiste en ejercicios que logren la comprensión-infantil de que sonidos iguales se escriben igual, se pretende que esta relación la encuentren en el contexto de la búsqueda-de significado y no de la simple relación fonema-letra.

c.- Favorece la comprensión de los principios lingüísticos de la escritura. Los niños van ir descubriendo los principios ortográficos, sintácticos y semánticos a partir de esta--blecer este tipo de relaciones cuando comprueben las semejan--zas y diferencias en la escritura de varias palabras. Además - el trabajo que propone el cuadernillo con campos semánticos, - sin duda será de gran importancia para que el niño acceda a -- las formas convencionales de expresión escrita.

d.- Favorece el rescate de la inhibición intelectual. A partir de ejercicios que reclaman el cuestionamiento por parte del docente, se pretende que éste se acerque más al alumno-y fabrique una relación más personal con este tipo de alumnos. Es necesario hacer sentir al alumno que él es importante para-su maestro, que lo aprecia y está atento a sus manifestaciones cognitivas. Esta actitud será de gran valor para formar una --

autoimagen positiva en el propio niño. Además las indicaciones del cuadernillo, exhortan constantemente al docente para que - mantenga en motivación al alumno, ya que en ellas siempre se - pide el aliento, la asignación de estímulos verbales, etc.

e.- Los ejercicios están relacionados de manera lógica - para que el alumno y el maestro encuentren un contenido organizado coherentemente.

f.- Cada ejercicio está relacionado con algún tema del- libro integrado (del equipo de libros para el alumno de primer grado), para comodidad del maestro. esta relación viene descripta en el margen de cada página.

g.- Remite al buen uso del cuadernillo "Palabras que yo sé" del programa A.P. y C.

h.- Contiene instructivo para cada ejercicio, da tal manera que favorece la intervención del padre de familia en el - tratamiento de su hijo.

5. Seguimiento y resultados en la aplicación de la Propuesta Pedagógica

A partir del día 4 de marzo, en que se realizó la primera reunión con docentes, arrancó la aplicación de la Propuesta ya descrita en pp94-102; en dicha reunión se observó una aceptable disposición por parte de los maestros para realizar el trabajo, incluso se logró el compromiso de los directores de las escuelas para solventar los gastos de reproducción del cuadernillo. En esta reunión se analizaron los datos estadísticos y descriptivos del problema (utilizando la información de este documento, pp 3-36), después se presentó el material propuesto (Cuadernillo "Yo puedo leer, escribir... puedo crear, imaginar y pensar") y se hizo un simulacro de cómo se debería de usar en una sesión de apoyo individual al niño repetidor; por último se conformó el calendario para operar la propuesta pedagógica.

Con esta primer actividad nos aventuramos al rescate en corto tiempo, de los 18 niños con problemas lecto-escritores. A continuación se presenta una descripción, acorde a los planos expuestos en pp97-100 del seguimiento que se le dió a lo programado, ya que sería imposible incluir en ésta todos los detalles que surgieron durante los 80 días en que se aplicó, se explicarán sólo los eventos más trascendentes que pudieron influir en los resultados.

a.- Plano docente

Las cuatro reuniones fueron realizadas tal y como se -- programaron, con un horario de 18:00 a 20:00 hs. en el local -- que ocupa la oficina de la Supervisión de la Z.E. 48, durante -- los días programados (p 97); la asistencia de los ocho involu-- crados se facilitó ya que todos vivimos en la cabecera munici-- pal de Sain Alto, Zac.

El punto más crítico por resolver, y que en realidad no se resolvió del todo, fue la diversidad de concepciones sobre el aprender a leer y a escribir; era imposible, a partir de la poca información que circulaba entre los participantes sobre -- las investigaciones recientes del campo que nos ocupa, inten-- tar modificar las prácticas docentes; sin embargo, lo que inte-- resaba era el cambio de actitud pedagógica en el tratamiento -- de los niños repetidores, por lo que se implementó, a partir -- de la segunda reunión un acercamiento informativo con la teo-- ría circundante a la construcción de la lengua escrita: se tu-- vo que diseñar un calendario de participación en la conducción de sesiones para revisar algunos aspectos importantes de la -- lecto-escritura, algunos de ellos fueron:

- el proceso individual de apropiación de la lengua es-- crita,
- el sistema de la lengua y su relación con el sistema -- de escritura,
- Estrategias pedagógicas para el aprendizaje de la len-- gua escrita (la construcción colectiva de la escritura),

- el fracaso escolar, ¿cómo enfrentarlo pedagógicamente?,
- ¿Por qué los niños repetidores son normales?.

En cada sesión, además se analizó el perfil "Camino cognitivo hacia la comprensión de pauta sonora" (anexo III), en donde se discutieron y analizaron las formas individuales en que los niños van evolucionando.

No se pudo constatar cuál fue el impacto real de estas sesiones colegiadas, lo que sí fue un hecho es que el cuadernillo exigía a los docentes un tratamiento específico; y a pesar de que en el principio de la aplicación se estableció un proceso de simulación por parte del docente -en el que se aceptaban de manera verbal las sugerencias, pero se desatendían en ausencia del asesor-, el uso del cuadernillo volvía a encausar la conducción pedagógica. Por ejemplo, para resolver la p 19 del cuadernillo (ver anexo IV) se necesitaba alejarse de las "planas" y obligadamente concentrarse en que el niño logre establecer una relación cognitiva que le permita descubrir las semejanzas entre la escritura de nombres iguales en niños diferentes, este proceso ocurre en todos los ejercicios.

b.- Plano familiar

El programa de reuniones no fue cumplido en su cabalidad, ya que los 12 padres de familia de la escuela 1 no asistieron en su totalidad a las reuniones programadas; en la escuela 2 notamos una muy grande irresponsabilidad por parte de

los 5 señores padres de familia puesto que se presentaron im--
puntualmente a las citas y nunca acudieron a la escuela a pe--
dir información sobre el avance de sus hijos. No se pudieron -
indagar las repercusiones que tuvieron en el seno de la fa---
milia las observaciones que se hicieron en las reuniones, este
punto queda como interés para una investigación futura.

c.- Plano grupal

Durante las sesiones de asesoría se colaboró con el pro--
fesor de grupo para propiciar la interacción grupal y el inter--
cambio de ideas y concepciones sobre la lectura y la escritura;
se puede constatar que los niños del grupo poco a poco fueron--
aceptando y pidiendo la participación de los niños repetidores;
este hecho fue muy positivo para el logro de mejores resulta--
dos, ya que a base de tratarlos como miembros normales se lo--
gró que aflorara su iniciativa. Casi en todos los casos logra--
mos que el niño por sí solo volviera a solicitar su participa--
ción en actos que, cuando comenzó la investigación, jamás nos--
imaginaríamos: pedían participar para exponer algo que cono---
cían o que querían platicar, querían pasar al pizarrón a escri--
bir, se aventuraban a expresar una hipótesis sobre la lectura--
de algo, etc.

Los casos más difíciles los encontramos con Graciela (1
-C), Juan (1-C) y Ramón Mercado (1-A), aparentemente estos ni--
ños tenían secuelas más profundas de su inhibición; en el caso
de Juan y Ramón, por desgracia poco se pudo lograr, ya que acu--

mularon muchas inasistencias (el 54 y 64 % respectivamente, -- del tiempo que duró la aplicación de la propuesta). En el caso de Graciela cuando menos se logró que hablara con sus compañeritas (aunque bien se cuidaba de hacerlo cuando la maestra no la veía), para esta niña el pedirle que iluminara cada ejercicio antes de resolverlo, le ayudó bastante para que sintiera confianza con el material y así poder trabajar con él.

d.- Plano individual

A partir del llenado de fichas de trabajo se registró el avance de cada uno de los alumnos, en ellos se anotaba los cambios, afirmaciones y conflictos en sus hipótesis sobre:

- estrategias para rescatar el significado del texto,
- estrategias para escribir palabras y enunciados con relación semántica.

Durante las primeras sesiones se observó que los niños estaban muy condicionados a contestar como se les pedía bajo modelos pedagógicos tradicionales (descifrado y copia), pero gracias a las situaciones de copia inteligente que propone el cuadernillo (ver ejemplos anexo IV pp 13-21), se logró romper con la práctica tradicional de copiar, aquella que sólo pedía la reproducción de los aspectos gráficos de las letras y descuidaba el establecimiento de relaciones cognitivas; también a partir de actos de predicción en la lectura (ejemplos anexo pp 11, 35, 36, etc.) se aproximó favorablemente al alumno a utilizar estrategias de rescate de significado para sustituir el-

simple descifrado.

Uno de los problemas que más preocupaban a los maestros era sobre la asimilación de la información por parte de los niños, concretamente: se pensaba que jamás adquirirían la identificación de las letras y su relación con los fonemas del habla. A partir de la insistencia en el procesamiento de información se llegó a una muy aceptable asimilación de tales aspectos, ya que cuando el niño se encontraba con una palabra nueva, se clasificaba en el cuadernillo "Palabras que yo sé" (descrito dentro de los materiales A.P. y C.) y se destacaban sus semejanzas y diferencias; la identificación de cada caracter gráfico de nuestro alfabeto se logró a partir de estructuras con significado (palabras, oraciones y textos), lo que aventaja a la simple visualización de letras como elementos aislados y carentes de significado.

Esta condición fue determinante en el tratamiento individual de los sujetos estudiados (la asimilación), la cual fue entendida como el acto de poder comparar y adoptar: si un niño no llegaba a comparar la información que se le daba, jamás llegaría a adoptarla, por lo que se tuvo que utilizar un instrumento más visible para que el niño fuera observando las diferencias y semejanzas entre las palabras encontradas, éste sustituyó en gran parte al cuadernillo "Palabras que yo sé"; se trata de un coleccionador visible y consistente en un rayado especial, con un casillero para cada letra del alfabeto, colo-

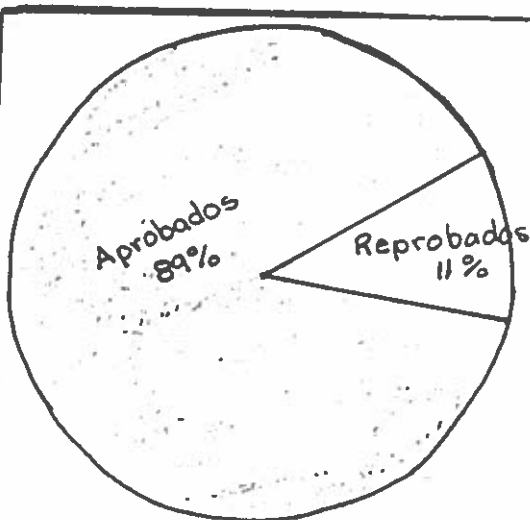
cado en alguno de los muros del salón de clases (de preferencia aquél más próximo a donde se sienta el niño repetidor), éste servía de coleccionador de palabras y el niño podía utilizarlo cada vez que tenía la certeza de la escritura de una palabra, así tenía la facilidad de consultarlo las veces que lo requería, este material fue completándose de acuerdo a las situaciones a las que nos remitía el cuadernillo, además en él se permitió la participación del resto del grupo para completarlo, favoreciendo con ello la interacción grupal.

Para bosquejar los resultados concretos en la aplicación de esta propuesta pedagógica, se requiere de comparar los logros con los objetivos propuestos; en este sentido podemos afirmar que:

En el objetivo 1.- Evitar la reprobación de los 18 alumnos tratados...

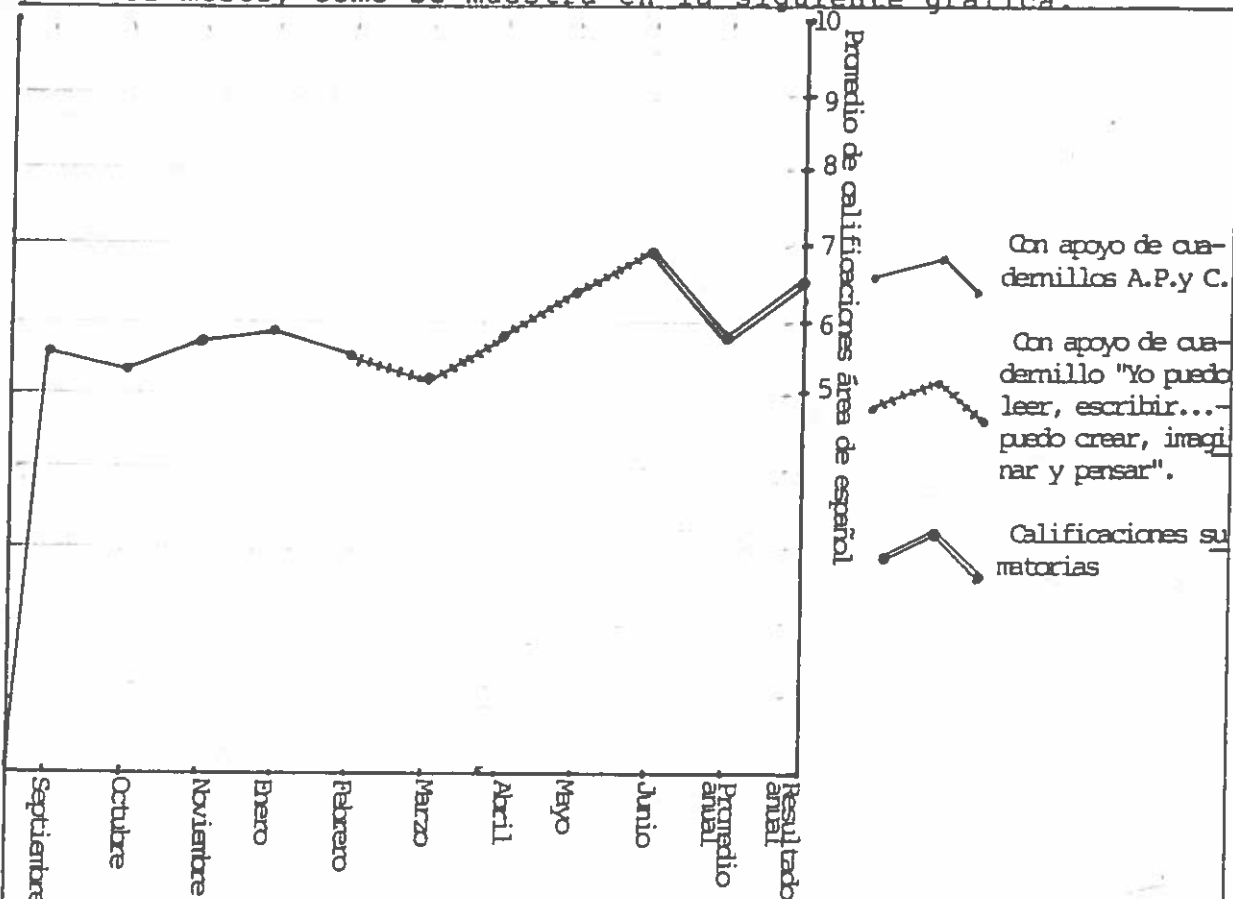
Contamos con una aprobación de 16 niños (el 89 % de lo esperado). Las causas de reprobación de 2 niños obedecen principalmente a su inasistencia a clases, ya que se comprobó que su familia tuvo que emigrar hacia el estado de Sinaloa, dejando a estos niños y a sus hermanos a cargo de sus pertenencias familiares (casa, animales, cultivos, etc.), lo que imposibilitó en definitiva su permanencia en la escuela. Los niños reprobados son : Ramón Mercado (1-A) y Juan Márquez (1-C), el primero se alejó de la escuela llevándose una conceptualización de escritura sin control de cantidad y una lectura del nivel 1, - en donde para él los signos escritos representan "el nombre" -

de la imagen; Juan Márquez pudo acceder a una concepción silábica, pero de carácter no convencional (utiliza pseudograffas y letras no correspondientes a las sílabas representadas), sus constantes deserciones de la escuela lo han alejado de consolidar sus conocimientos, en él están presentes diversas lagunas de asimilación, este niño representa un caso muy latente de -- deserción definitiva ya que ahora cuenta con once años de edad. En la siguiente gráfica se muestra la comparación entre porcentajes de reprobados y aprobados.



G 8.- Porcentajes de aprobados y reprobados después de aplicar el cuadernillo "Yo puede leer, escribir...puedo crear imaginar y pensar" con 18 repetidores del primer grado de las escuelas primarias "Antonio P. de Castilla" y Miguel Hidalgo" de Sain Alto, Zac. durante el ciclo escolar 1993-94

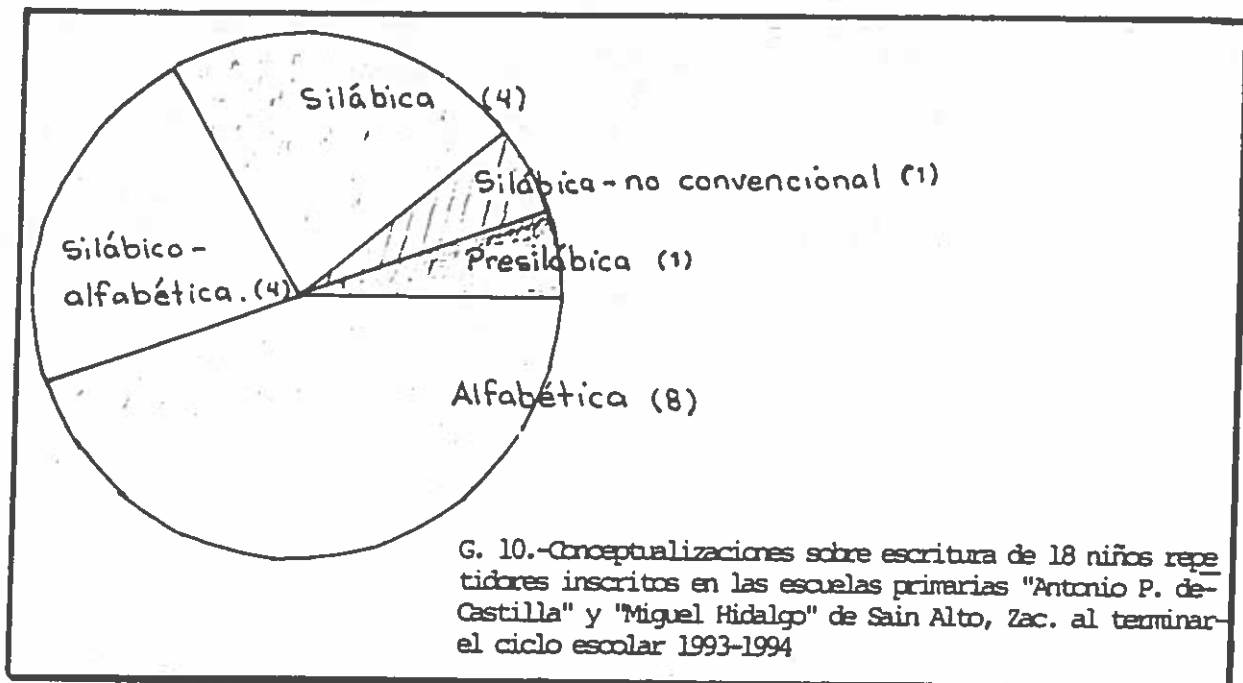
Las calificaciones son producto de actitudes subjetivas, aunque en ellas sin duda han influido de manera considerable - los supuestos teórico-metodológicos que se han manejado últimamente, ya que se nota un cambio de criterios al evaluar, sobre todo la comprensión del esfuerzo del niño y el abandono de calificar según la contrastación entre los resultados individuales y lo establecido como norma; estas nuevas actitudes, y también el mejoramiento de las formas de utilizar lectura y escritura por parte del alumno, elevaron las calificaciones en los últimos meses, como se muestra en la siguiente gráfica.



G 9.- Promedios de calificaciones de 18 alumnos repetidores del primer grado inscritos en las escuelas primarias "Antonio P. de Castilla" y "Miguel Hidalgo" de sain Alto, Zac. durante el ciclo escolar 1993-94

En el objetivo 2.- Lograr que los niños descubran la relación convencional entre habla-escritura.

Se podrá comprobar que los 16 niños que aprobaron relacionan los signos gráficos con las emisiones orales que son posibles encontrar en las palabras, todos ellos sin excepción utilizan para escribir como mínimo una hipótesis silábica, pero nótese que la mayoría fue más allá de esta meta, así lo indica la siguiente gráfica.



El descubrimiento de pauta sonora por parte de los alumnos estudiados fue el impulsor de nuevas y satisfactorias aventuras cognitivas con la lengua escrita, llegando a este punto-
se facilitó el acceso hacia nuevos experimentos, los cuales --
llevaron a los niños a descubrir que es posible hacer corres--
ponder las emisiones orales más largas con sus signos gráficos
correspondientes, de tal manera que a las partes de la oración
o del párrafo se les puede asignar una parte de su representa-

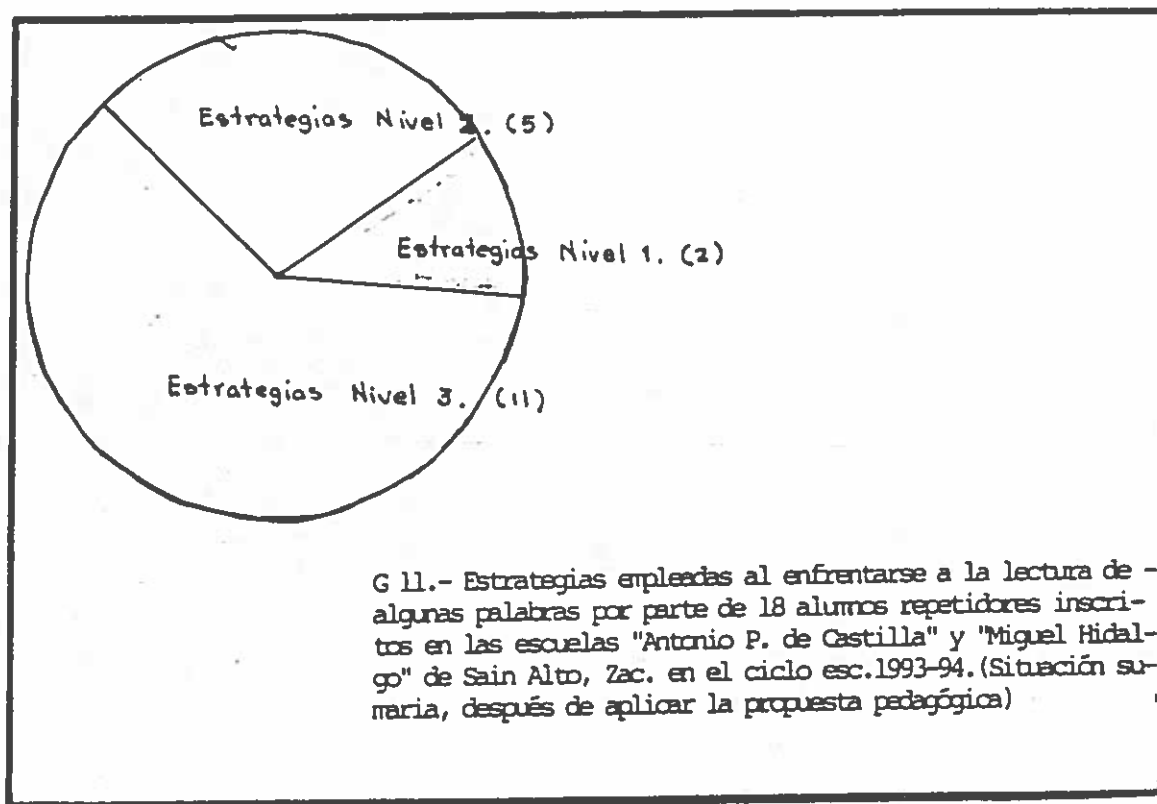
ción escrita.

En la mayoría de los casos la competencia real alcanzada llevó a los niños hasta producir libremente pequeños párrafos, oraciones o listas de palabras. Obsérvese el contraste entre el perfil expuesto como anexo III A (diagnóstico del problema) y el anexo III B (situación sumaria al finalizar la aplicación de la propuesta pedagógica). En términos reales, el objetivo de llevar a los niños hacia el descubrimiento de pauta sonora se logró en el 89 % de la población estudiada. Ya que el caso de Juan (1-C) no podemos clasificarlo como resultado favorable, - por las razones de que no alcanzó la convencionalidad aceptable para poder llegar al segundo grado, aunque el problema no reside en relacionar las grafías con las particiones orales, - se puede afirmar que su dificultad consiste en un problema de asimilación (no ha procesado correcta y constantemente la información, debido a la incontinuidad de su proceso de aprendizaje escolar).

En el objetivo 3.- Proporcionar elementos al alumno que lo lleven a considerar las características cualitativas de los textos para asignarles significado.

Como se podrá observar en la gráfica siguiente, la mayoría de los niños optan por intentar un acercamiento al rescate de significado a través de tomar en cuenta múltiple información: desde aquélla que le proporciona el contexto de lo escrito, hasta la que es posible obtener en las letras y sus fone--

mas correspondientes.



En el objetivo 4.- Garantizar una transición óptima hacia el segundo grado

A partir de la comprobación de que el tratamiento sobre una deficiencia específica en la adquisición de la lecto-escritura fue eficaz, y que sus logros pudieron verse en un corto tiempo; es muy confiable la garantía de que puedan cursar de manera aceptable el segundo grado, además en este grado podrán consolidar sus conocimientos sobre los principios de la lengua escrita que aún no están debidamente asimilados.

En el objetivo 5.- Fundamentar prácticamente el material propuesto

Se comprobó que el cuadernillo es un auxiliar muy conve

niente, que promueve y logra un acercamiento cognitivo hacia la lengua escrita. Quizás requiere de ajustes y ampliación, - pero tal y como está constituye una valiosa oportunidad para que el niño opere y reflexione sobre los principios de la lengua escrita; algunos de los ajustes fueron sugeridos por los profesores involucrados en la investigación, éstos se refie-- ren a incluir en el cuaderno trabajos de análisis de enuncia-- do, elemento que aportará grandes beneficios para que el niño encuentre la convencional relación habla-escritura.

Conclusiones

Aunque no podemos descargar toda la responsabilidad del éxito en el logro de los objetivos, sobre el cuadernillo "YO- PUEDO LEER, ESCRIBIR... PUEDO CREAR, IMAGINAR Y PENSAR", si se puede afirmar que éste fue el instrumento lineador de la prác-- tica docente que llevó a los niños estudiados a superar la a-- menaza de la reprobación.

La efectividad de este instrumento podría ser cuestiona-- da cuando se opere bajo prácticas docentes muy discrepantes - de las intenciones constructivistas, de hecho se acepta la au-- sencia de algunos elementos que enriquecerían el trabajo para que el alumno adquiriera con mayor facilidad la noción de pauta sonora; por ejemplo, en el cuadernillo deberían aparecer más-- ejercicios con enunciados, párrafos y textos más extensos, con mismo fin de favorecer la construcción de pauta sonora, sin em---

bargo, no se excluye la posibilidad de insertarlos, y al hacer lo no se reducirían las intenciones pedagógicas, siempre y que estos ejercicios estén orientados a motivar la reflexión y la actividad constructiva del objeto de conocimiento. En todo caso el cuadernillo está insitando siempre al cuestionamiento -- del alumno, lo que representa una valiosa ventaja para subsistir en la línea constructivista a pesar del gran mosaico de -- prácticas docentes.

Cuando el niño se ha dado cuenta de que a partes iguales del habla, les corresponde representación gráfica igual, -- entonces el descubrimiento de los demás elementos convencionales se va a facilitar mucho. Incluso nos podemos dar cuenta de que es cuestión de semanas, hasta de días, para que el niño, a partir de su concepción silábica, pueda acceder hacia la alfabética.

Una de las perspectivas que se abren es la posibilidad de emplear este material entre los niños con problemas similares, en particular se podría revizar su eficacia como material alternativo del A. P. y C.

I.-Sumas y porcentajes de aprobados y reprobados en las escuelas Primarias ubicadas en las Zonas Escolares 106 y 48 en Sain Alto, Zac., Período Escolar 1992-1993.

| Zona Escolar | Existencia final | Alumnos aprobados | Alumnos reprobados | % aprobados | % reprobados |
|--------------|------------------|-------------------|--------------------|-------------|--------------|
| 48 | 1854 | 1603 | 251 | 86.5 | 13.5 |
| 106 | 1733 | 1536 | 197 | 88.6 | 11.4 |
| Totales | 3587 | 3139 | 448 | 87.5 | 12.5 |

Fuente: Coordinación de la Supervisión Escolar, Región 11-A, Sombrerete, Zac.

II.-Sumas y porcentajes de aprobados y reprobados de primero a sexto grado en las escuelas primarias de las zonas Escolares 48 y 106 en Sain Alto, Zac. Ciclo escolar 1992-1993

| Zona Esc. | Sexto | | | Quinto | | | Cuarto | | | Tercero | | | Segundo | | | Primero | | |
|-----------|-------|------|-----|--------|-----|----|--------|------|------|---------|------|------|---------|-----|-----|---------|------|------|
| | Exist | A | R | Exist | A | R | Exist | A | R | Exist | A | R | Exist | A | R | Exist | A | R |
| 48 | 218 | 214 | 4 | 288 | 259 | 29 | 337 | 287 | 50 | 324 | 273 | 51 | 328 | 274 | 54 | 359 | 296 | 63 |
| 106 | 219 | 211 | 8 | 260 | 245 | 15 | 257 | 235 | 22 | 337 | 294 | 43 | 353 | 298 | 55 | 307 | 253 | 54 |
| Sumas | 437 | 425 | 12 | 548 | 504 | 44 | 594 | 522 | 72 | 661 | 567 | 94 | 681 | 572 | 109 | 666 | 549 | 117 |
| % | | 97.2 | 2.7 | | 92 | 8 | | 87.9 | 12.1 | | 85.8 | 14.2 | | 84 | 16 | | 82.4 | 17.6 |



Yo puedo leer, escribir...
puedo crear, imaginar y
pensar.

Cuaderno de apoyo en la construcción
de la lengua escrita por el niño re-
petidor del primer grado.



Auxiliar alternativo para prevenir la repro-
bación por dificultades en la apropiación
de la lengua escrita.



Este niño ha abordado otro bagón: su grupo: en éste, -- quizás las mismos prejuicios y expectativas socio-escolares pretenden acomodar en el último sitio o rincón al alumno repetidor, como un caso "especial"; sin embargo, esta es una nueva oportunidad en la que, quizás ahora sí, el maestro (usted) vaya a permitir y promover el hablar, escribir y leer sobre:

- el perrito que el niño tiene en su casa,
- cómo crecen las matas de maíz,
- los cuentos del abuelo,
- cómo se hace un pastel de lodo,
- la pichada, el fut, las muñecas, la comidita,

Y tantas otras cosas que en verdad interesan al niño.

Los costos de la reprobación son muchos, pero el más dañino es el costo personal; porque no existiendo prueba de padecimiento biopsíquico, este niño es tan normal como los que aprobaron; sin embargo, al ser tratado con un reforzamiento del mensaje negativo de la reprobación, coartaremos la expresión de su personalidad y por tanto no aflorará el individuo que en potencia representa.

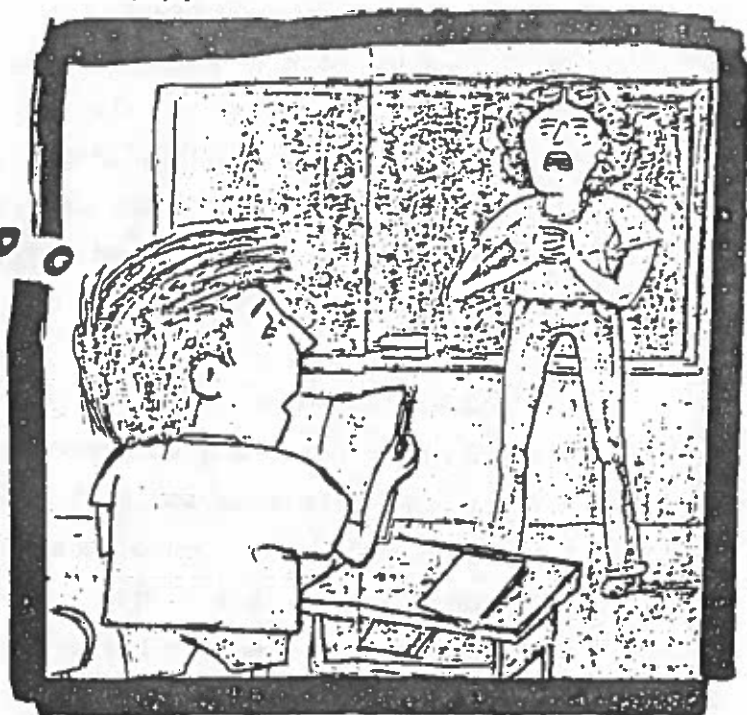
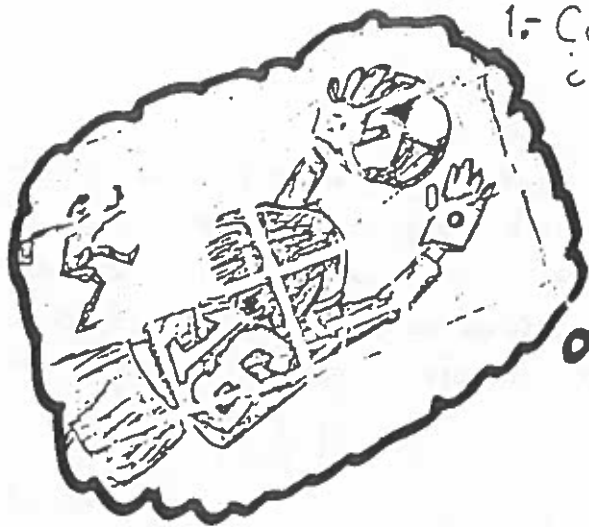
Las instrucciones para la conducción de los ejercicios por parte del maestro se encuentran en algunas páginas de la izquierda. Estos instructivos contienen algunas variantes que pudieran emplearse, pero sería imposible registrar todas aquellas que usted puede diseñar y aplicar. Por eso es importante que revise en su totalidad el cuadernillo y pueda anticipar el empleo de otras actividades para cada ejercicio.

IMPORTANTE: Con el fin de que el niño vaya conociendo (o reafirmando) las letras del alfabeto, este cuadernillo se ha diseñado de manera que se vayan descubriendo la escritura de diferentes palabras que comiencen con las diferentes letras; esto permitirá una relación asociada al significado que se requiere en los actos de la lectura y un acceso coherente hacia el reconocimiento de todos los caracteres gráficos. Por ejemplo, obsérvese que en ejercicio no. 7 se pretende el reconocimiento de una propiedad específica de la escritura (estabilidad), pero también se debe emplear para que el niño afirme la identificación de la letra "A"; los ejercicios no.8 pueden, respectivamente, favorecer la identificación de las letras: p,b,g,ch,e,m,ll,s, etc según las palabras propuestas. Es importante que cada vez que el niño tenga una certeza de como se escribe una palabra, usted lo remita a coleccionarla en su cuadernillo "PALABRAS QUE YO SE" del proyecto A.P. y C.

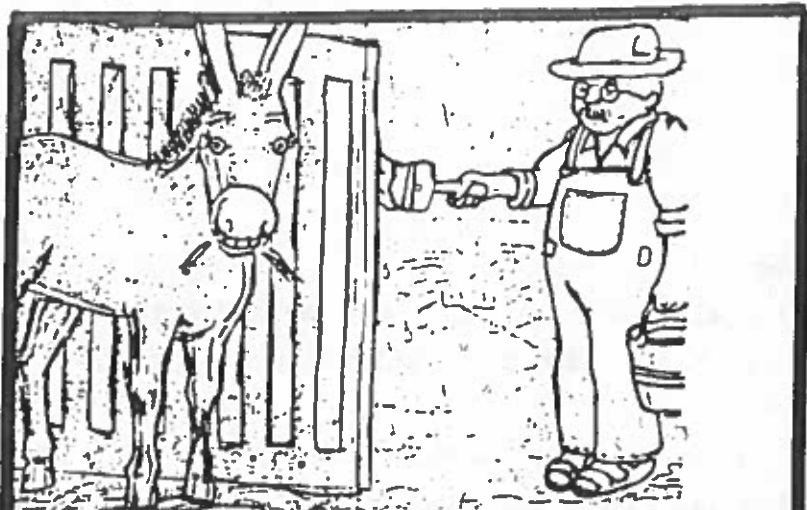
Al margen de la mayoría de los ejercicios se encuentran registrados: el tema, página y referencia bibliográfica con las que usted puede relacionar cada sesión de estudio.

¡Adelante!

1.- Comenta con tu maestro:
¿cómo crees que termina la historia?



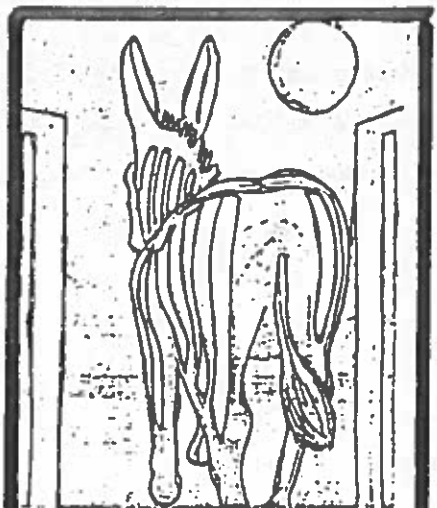
Había una vez un niño que leía. Y al hacerlo, la maestra le decía -¡MAL! ¡REPÍTELO! Y el niño, sin muchas ganas, sonreía e intentaba repetir. Pero apenas acababa, otra vez la gritaría: ¡MAL! ¡REPÍTELO! ¡QUE AGONÍA! Y el niño, ahora, ya no sonreía. Tampoco leía. Le daba vergüenza. Trataba, se esforzaba, se lo proponía, y a la hora del "veamos" nuevamente sucedía. -HUGO BEBE GUANTES. -¡MAL, TONTO! DICE: "HU-GO BE-BE A-GUA AN-TES". Y así el cuento comenzaba. La maestra corregía, deletreaba, dividía, y mientras, el niño soñaba que un día sería goleador y que en su próximo cumpleaños...



Un día don Lorenzo pintaba la cerca, y Rufina se recargó sin hacer ruido. Entonces...



¡Rufina quedó convertida en una hermosa cebra!



Esa noche escapó del corral y...



Y corrió, y corrió tejiendo sueños en su cabeza. Se imaginaba en la marquesina de un circo: ¡Rufina la cebra intrepida!



De pronto empezó a llover y se des-pintaron sus rayas blancas.



Cansada, mojada y triste volvió al corral.



Ahí le contó a un burro amigo su historia y los dos empezaron a reír.

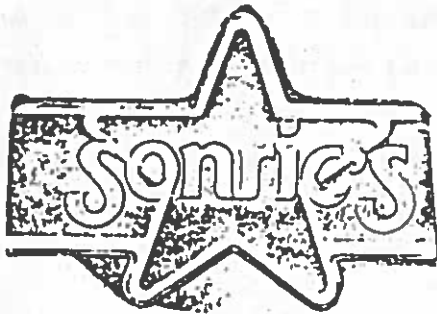
¿Que crees que dice aquí?

Sabritas

Sabor Naranja
TANG
olvo para preparar bebida sabor naranja



BIMBO



Smiles


Toma
Fanta



BIC
no sabe fallar



Gansito



Mazapan

CHILES JALAPEÑOS
EN ESCABECHE



Corona
Extra



LA CERVEZA MAS FINA
CERVECERIA MODELO S.A. DE C.V.
MEXICO, D.F.
M.R.



McCORMICK



MAYONESA
con jugo de limones

CORN
FLAKES

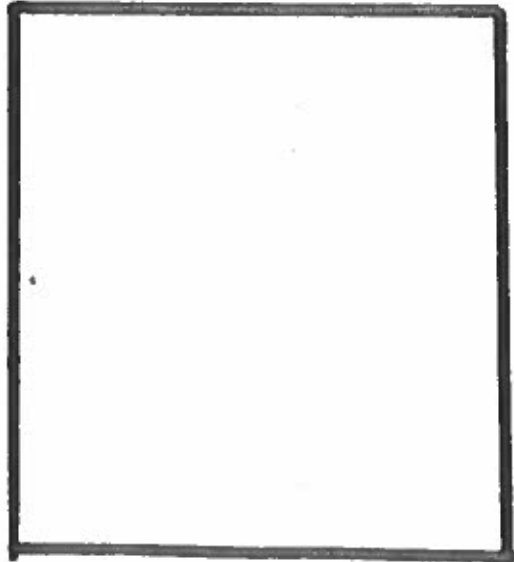
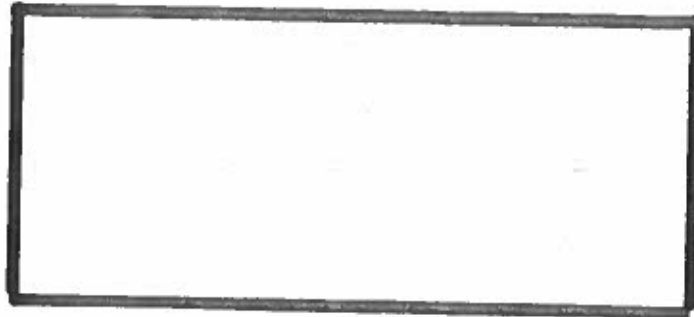
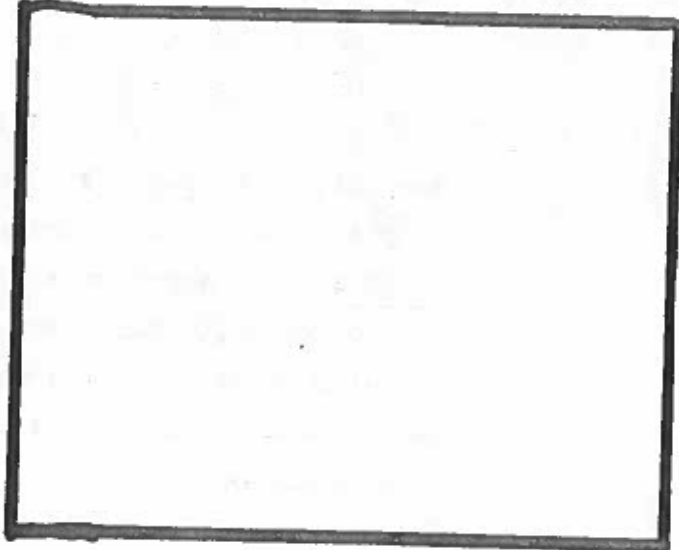
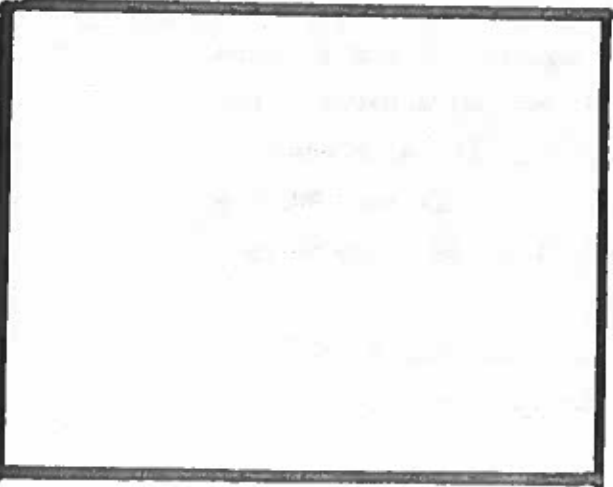
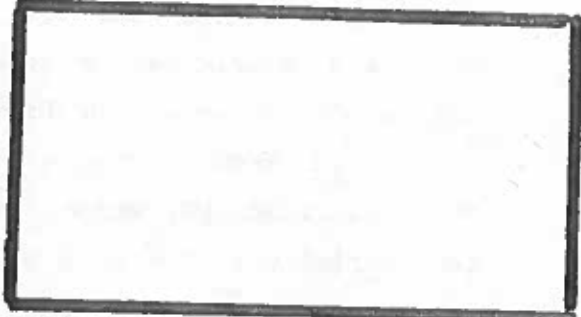
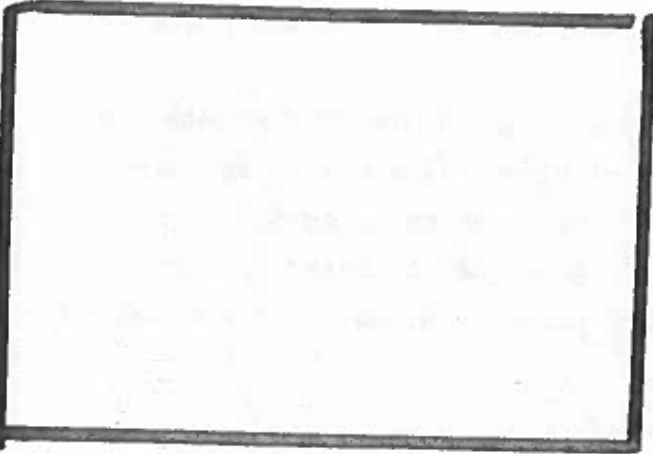




Copa del Mundo USA94



Escribe lo que veas en las paredes, tiendas e instituciones que hay en tu comunidad. Identifica textos, dí lo que crees que dicen y escríbelo aquí:



Laminato a la escuela, p. 24, 1110 INTEGRADOS.

¿Cuál es tu nombre? Identifícalo y escríbelo en la raya de abajo

María de los Angeles

Ismael

Ramón

Mayela

Jorge

Alma Rosa

Juan

Luis Alfredo

Refugio

Graciela

Ramón

Jesús

Yolanda

Moncerrat

Evangelina

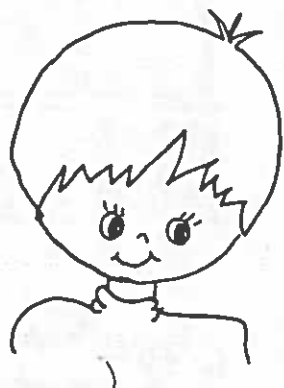
Constantino

Maribel

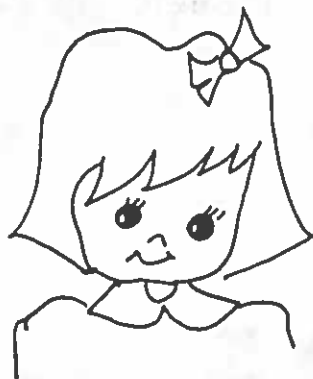
Víctor Hugo

Así eres tú, así te llamas, p. 11, libro integrado.

7.- Estos dos niños se llaman igual que el primero (Abel), también las dos niñas de abajo se llaman igual que la primera (Ana). Recorta los nombres y pégalos en el lugar correspondiente.



Abel



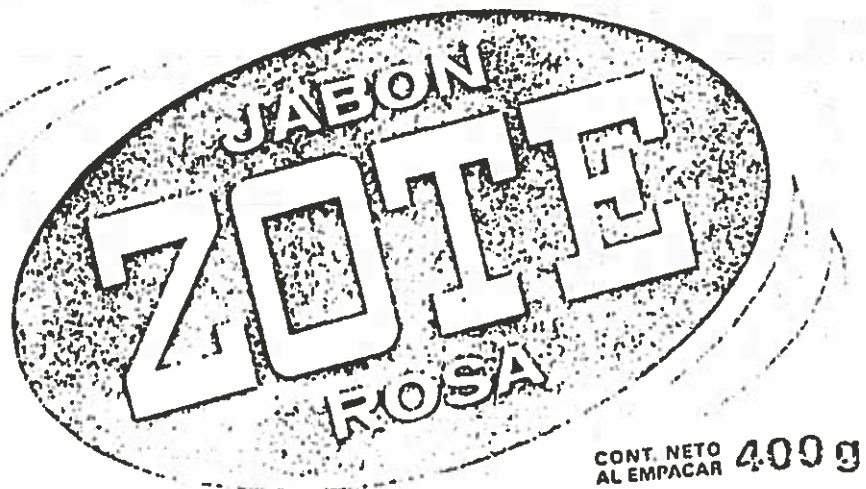
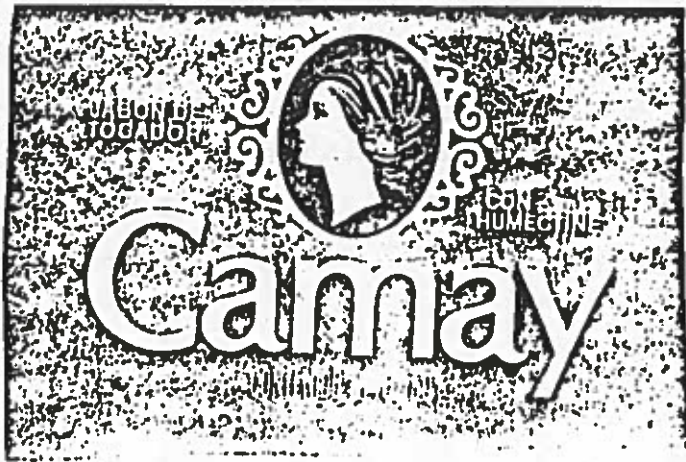
Ana



Cuida a los que te rodean (dibuja a tus amigos), p. 20-21, libro integrado.

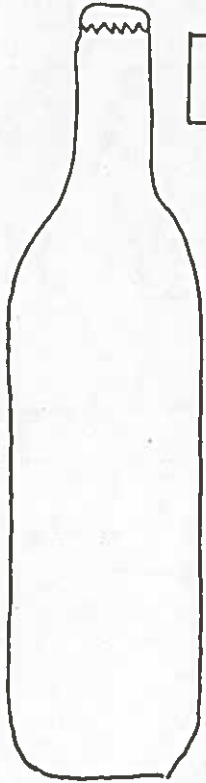
| | | | | | |
|---------|---------|----------|-------|------|--------|
| Rosa | Ana | Gudalupe | José | Adán | Susana |
| Abel | Abigail | Arturo | Alma | Ana | Paty |
| Armando | Azucena | Abel | Elena | Lupe | |

7.- Identifica en dónde dice JABÓN?



Los productos satisfacen distintas necesidades, p. 131, libro integrado.

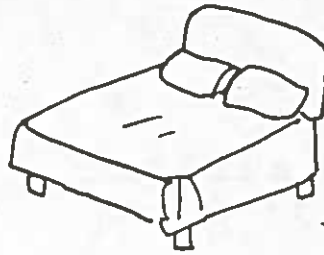
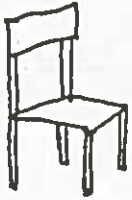
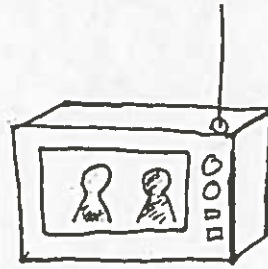
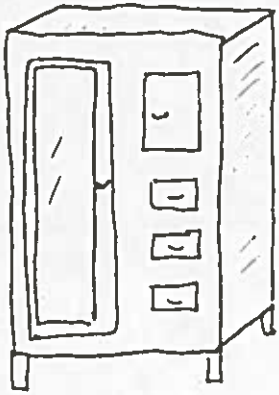
8.- Investiga como se escriben los nombres de refresco que conoces.



Pega palabras
que empiecen
como "Pepsi".

Pega palabras
que empiecen
como "barrilitos".

8.- Investiga como se escriben los nombres de estos muebles que hay en tu casa



En una revista o periódico recorta palabras que empiecen como estos muebles.

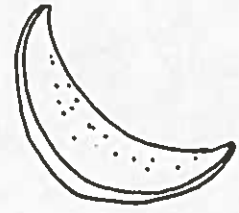
| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

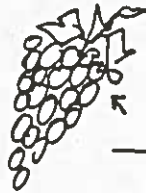
¿Qué puede haber en una casa?, p. 38-39, libro integrado.

8.- Investiga el nombre de estas frutas, escríbelo en cada raya.

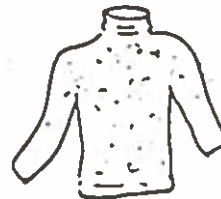
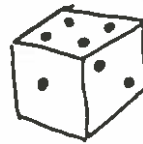




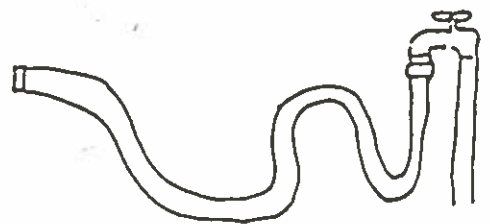
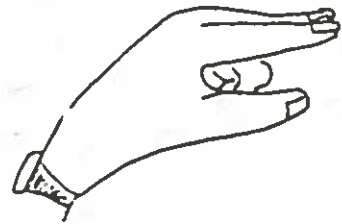
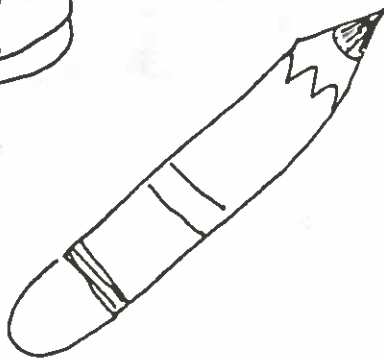
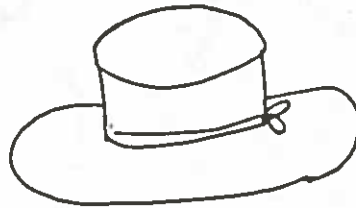
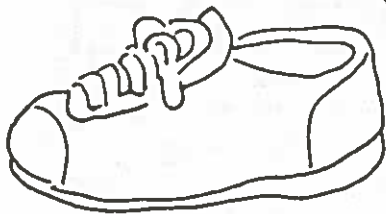
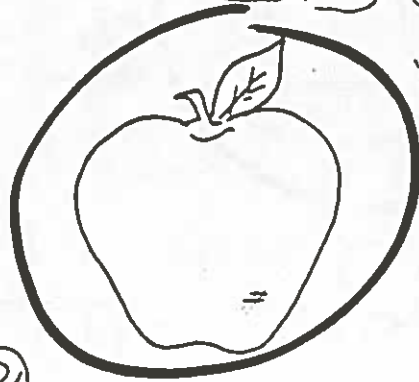
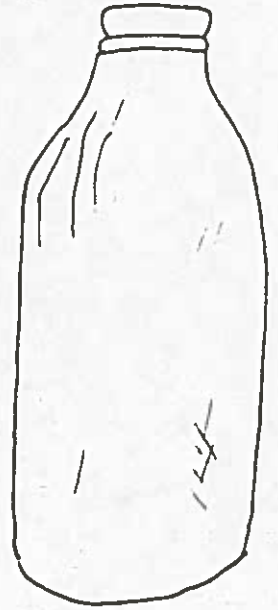
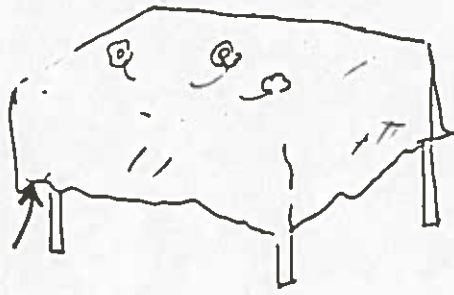




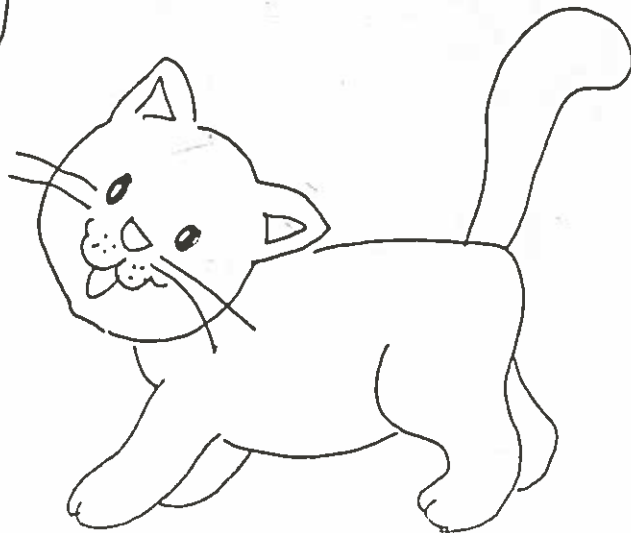
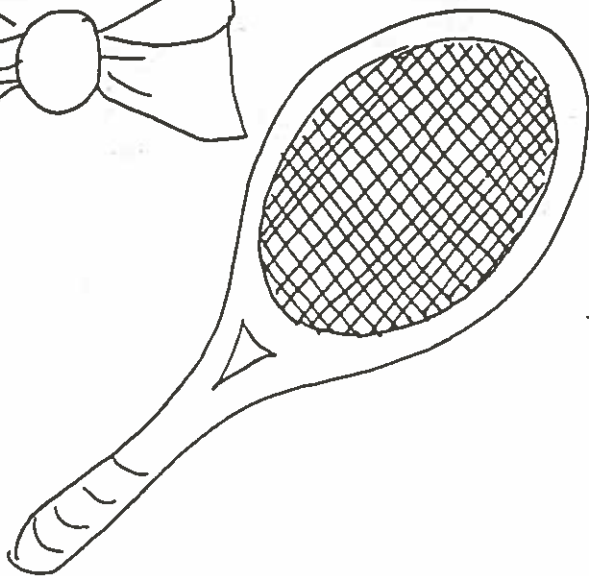
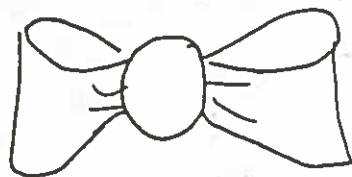
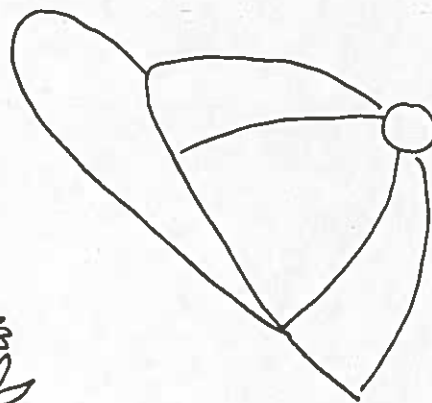
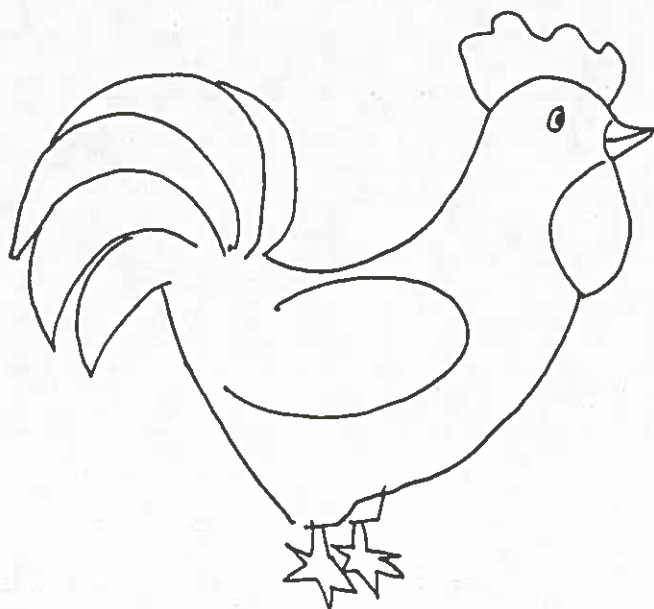
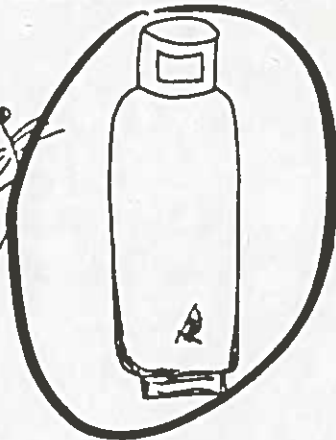
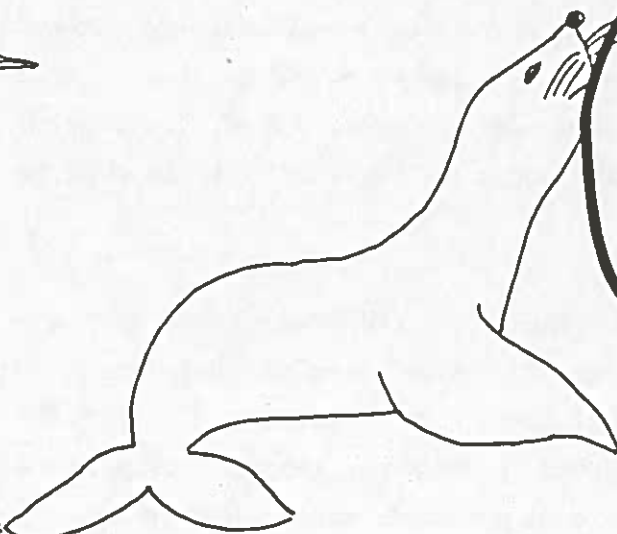
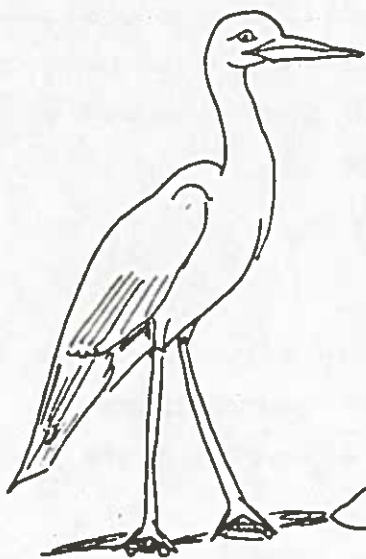
Relaciona con una línea los objetos que comienzan igual que DURAZNO y SANDIA.



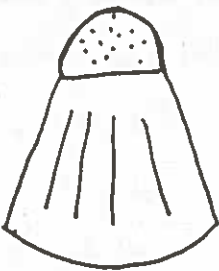
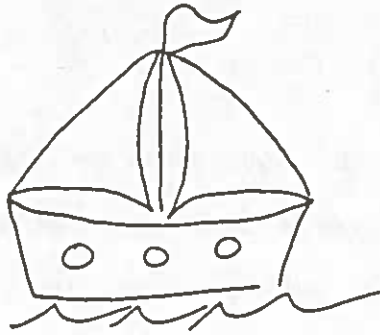
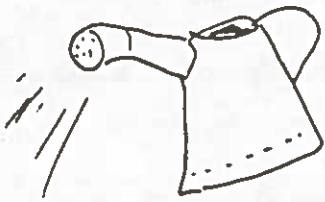
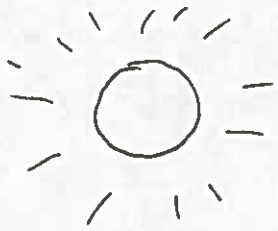
7. Pinta las cosas que comencen igual que manzana.



1. rinita las cosas que comienzan como GAS



10. Identifica las cosas que comienzan como SILLA, recorta y pega sus nombres.



salero

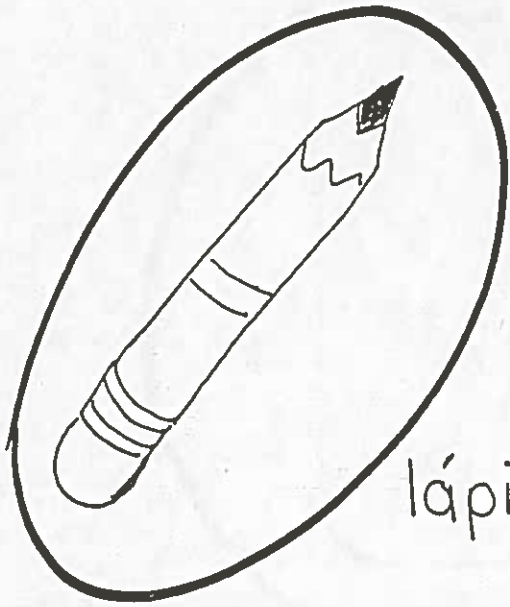
sopa

silla

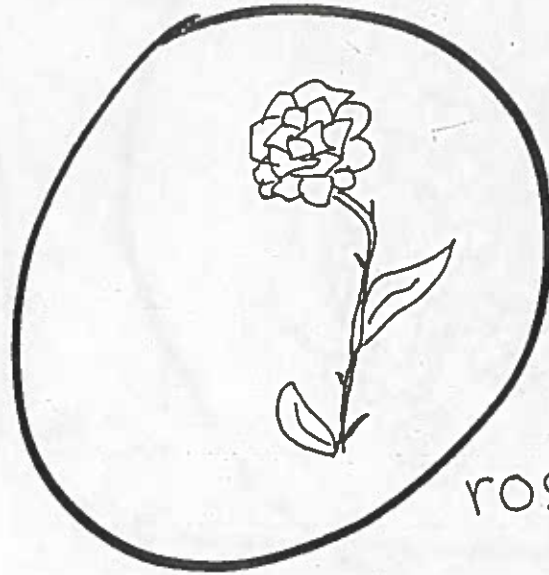
sol

sombrero

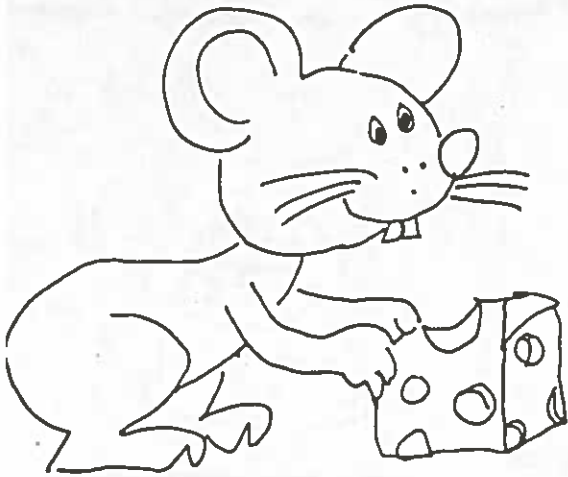
11.- Une con una raya a las palabras que comiencen igual que "rosa", o como "lápiz". Escoge la palabra correspondiente a cada dibujo y escribela sobre la línea.



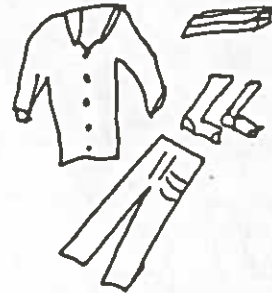
lápiz



rosa

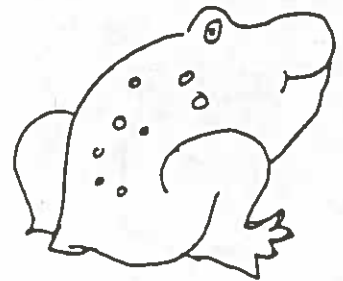












luchador

ropa

ratón

lápiz

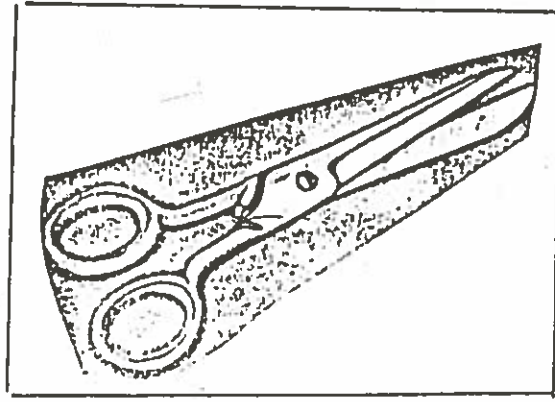
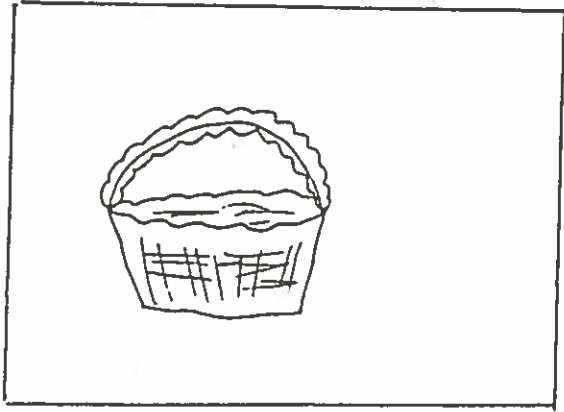
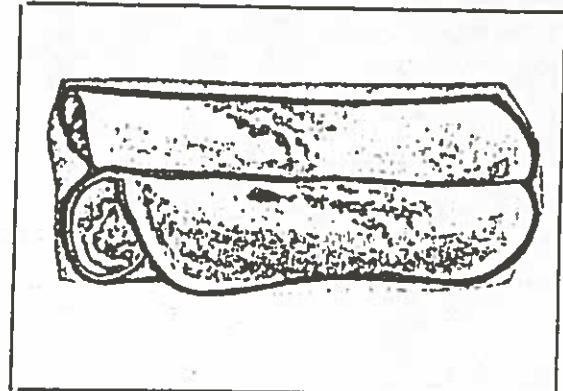
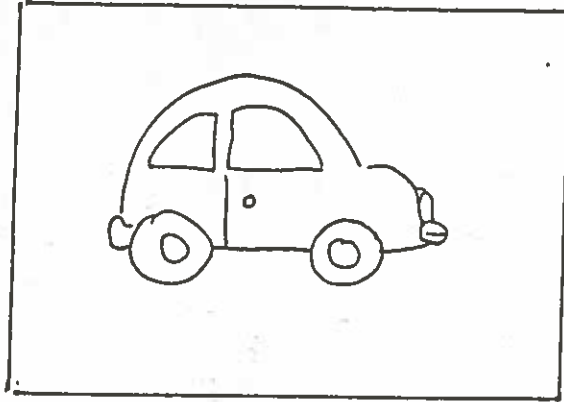
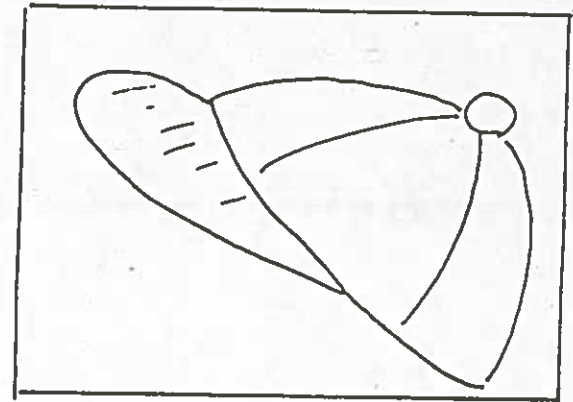
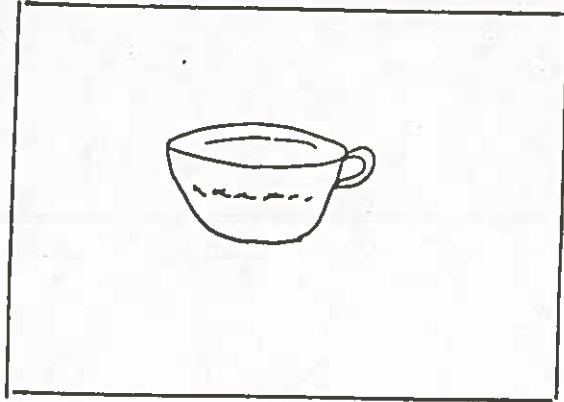
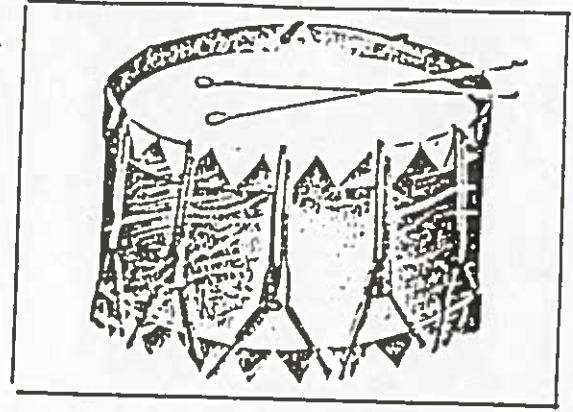
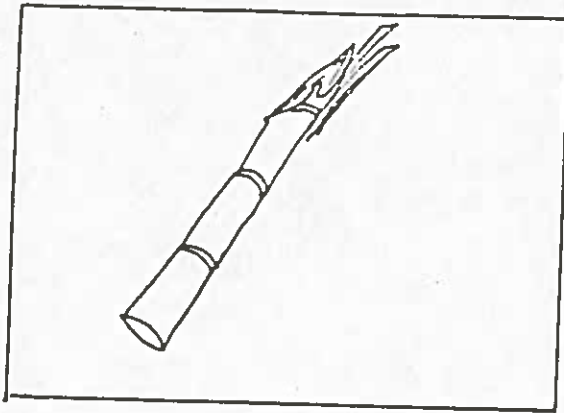
rana

lentes

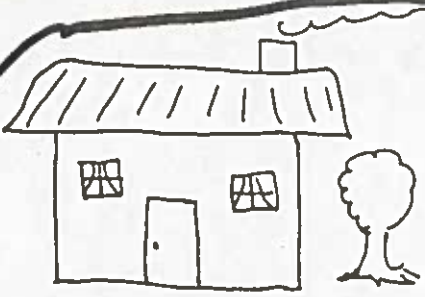
luna

rosa

... grandes imágenes y peguinas en la página correspondiente de las que siguen.

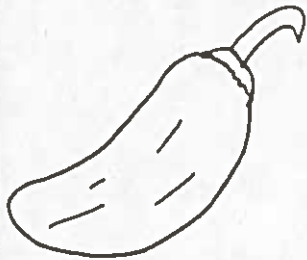


... repita los dibujos que comienzan como casa, dibuja otras y anota su nombre.



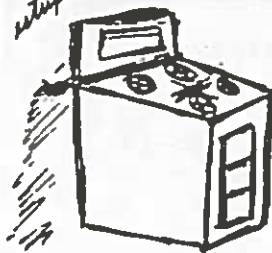
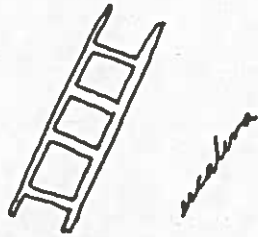
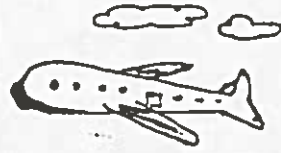
casa

11.- Dibuja cosas que comiencen como chile,
anota sus nombres.



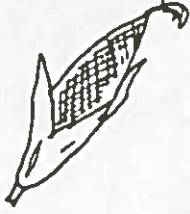
chile

12. Recorta los siguientes dibujos y pégalos en las páginas siguientes según correspondan.



12.- Regala los dibujos en donde correspondan anotando el nombre de cada uno.

Cosas que empiecen como elote.



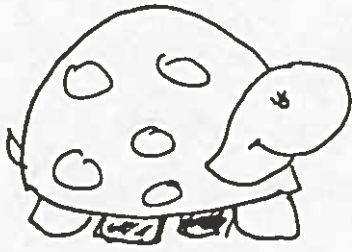
Cosas que empiecen como iglesia



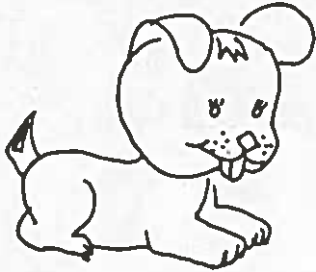
Cosas que comiencen como árbol



13.- Une con una línea cada dibujo con su nombre



sapo



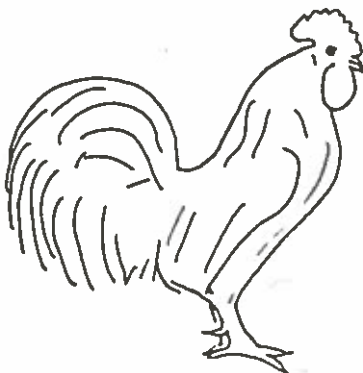
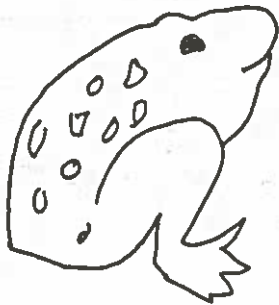
gallo

tortuga



león

perro



13.-¿De que animal será cada silueta? Une con una raya la palabra con la silueta correspondiente.



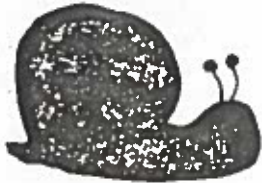
hipopótamo



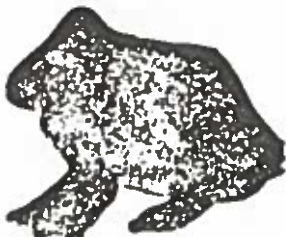
rana



víbora

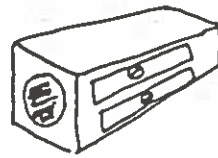
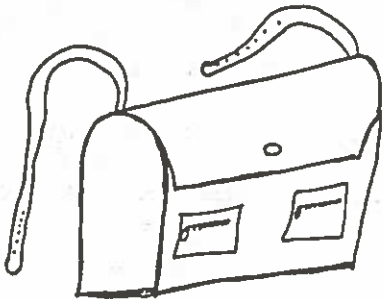
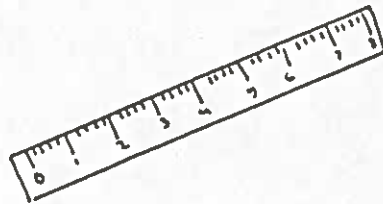
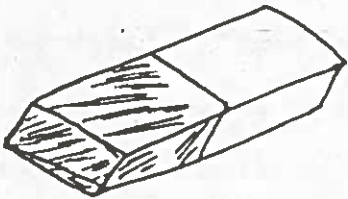
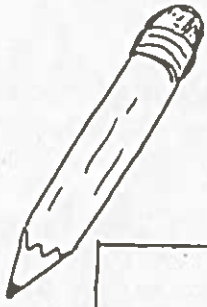


tecolote



caracol

13.- Recorta las palabras y pégalas junto al dibujo que correspondan.



¿Qué puede haber en una escuela? (útiles escolares), p. 54-55, libro integrado.

mochila

lápiz

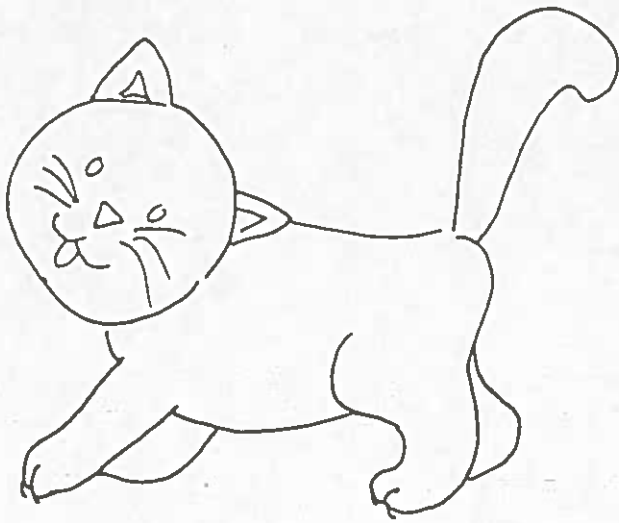
regla

sacapunta

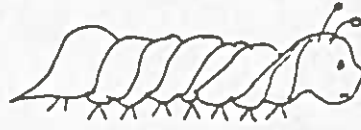
libro

goma

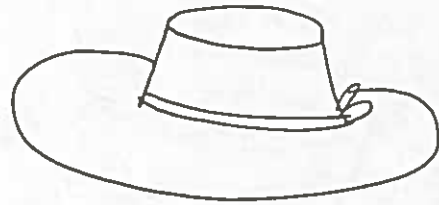
14.-¿Con que empieza? Anota las letras que faltan para completar los nombres.



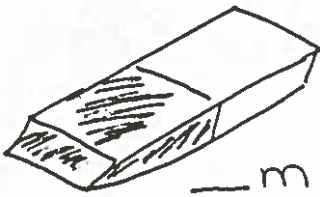
—to



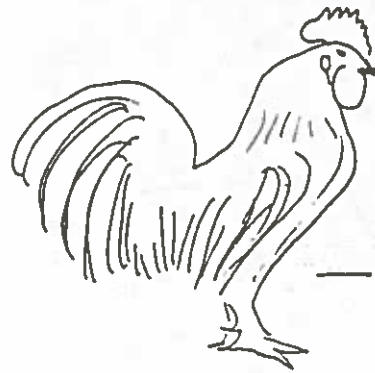
— sano



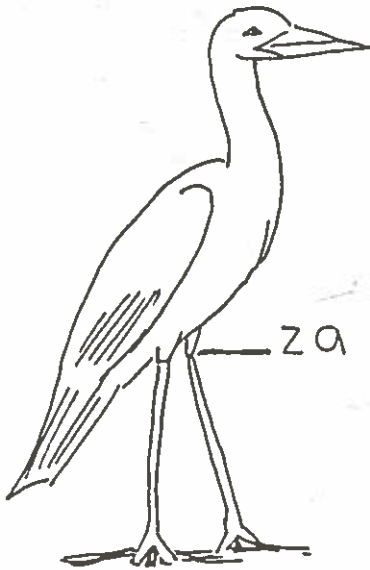
— rro



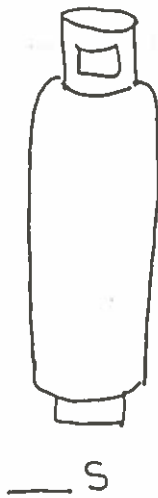
— ma



— llo



— za

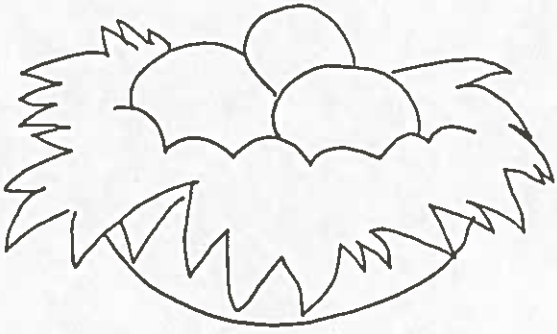


— s

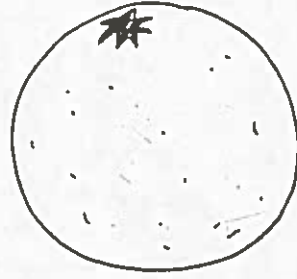


— lina

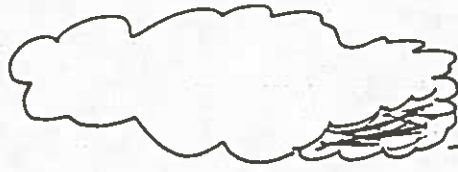
14. Anota las letras que faltan para completar las palabras.



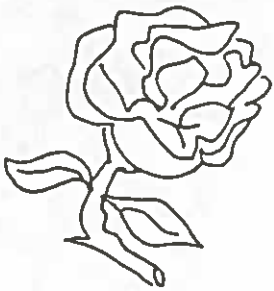
—do



—ranja



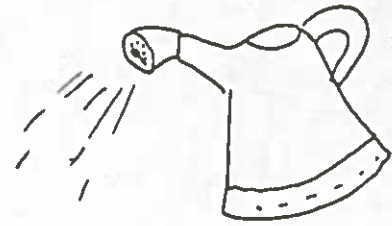
—be



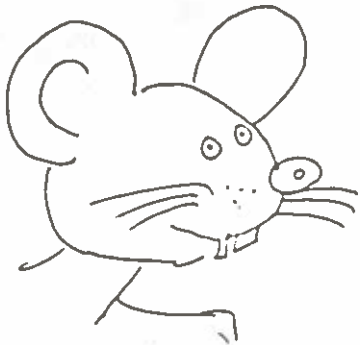
—sa



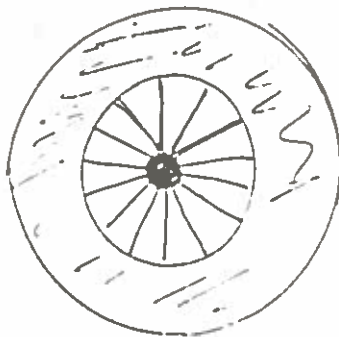
—bano



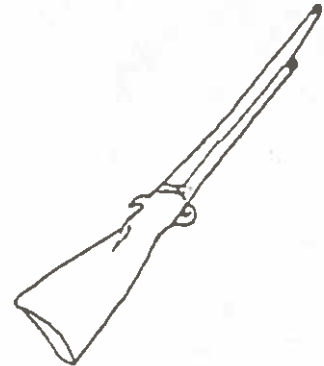
—gadera



—tón

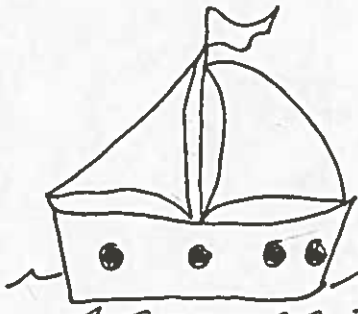


—eda

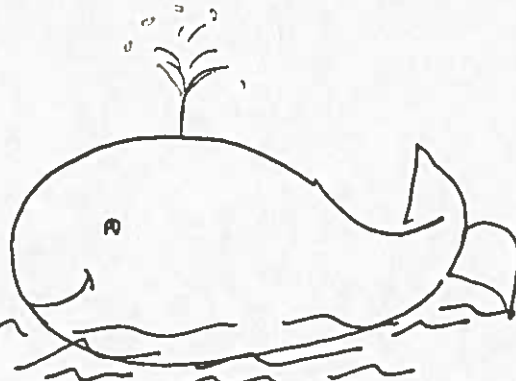


—fle

14. Escribe las letras que faltan para completar las palabras.



— rco



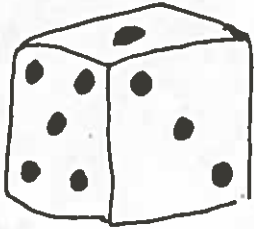
— llena



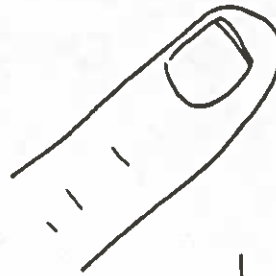
— ndera



— lero



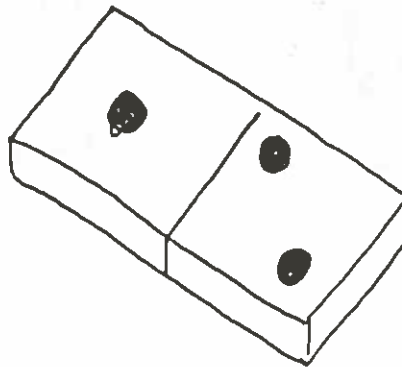
— do



— do



— rano

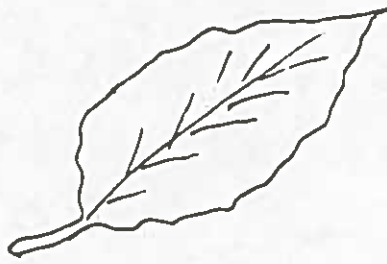


— minó

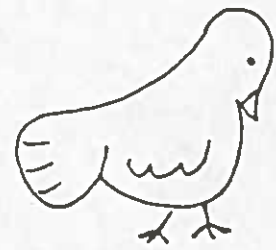
14. Con qué termina cada palabra? Escríbelo en cada espacio.



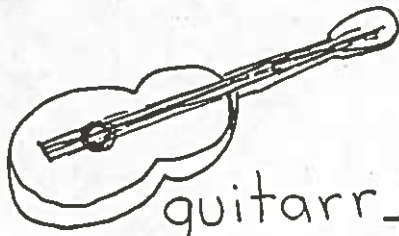
niñ_



hoj_



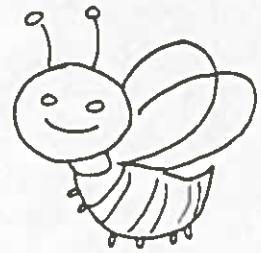
palom_



guitarr_



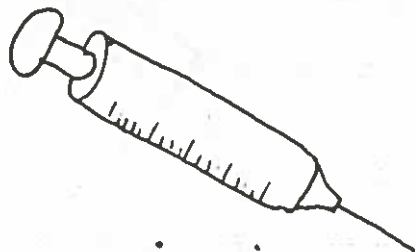
cun_



abej_



vel_



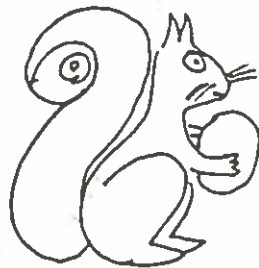
jering_



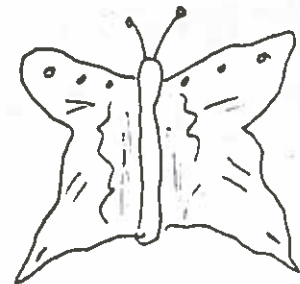
bot_



cas_

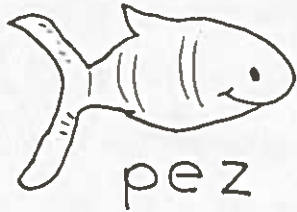


ardill_



maripos_

14.- Escribe en el espacio lo que falta para que las palabras comiencen igual que el dibujo. ¿Qué crees que dice?



pez

—lota

—rro

—lo

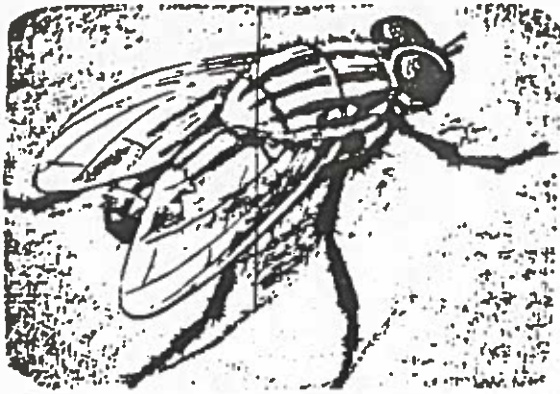


tomate

—ro

—po

—rre



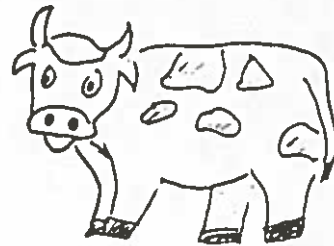
mosca

—le

—no

—ño

—rral

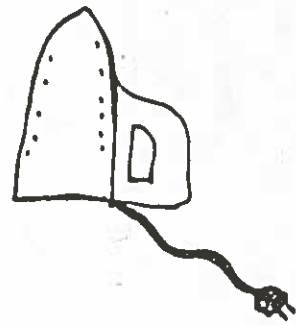
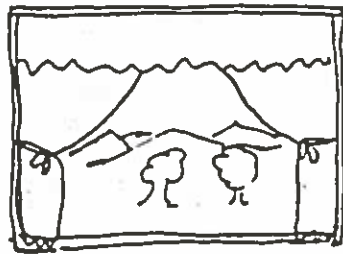
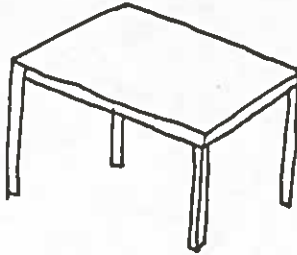
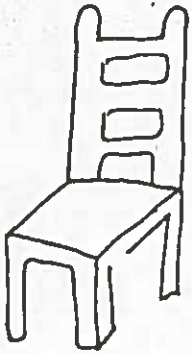
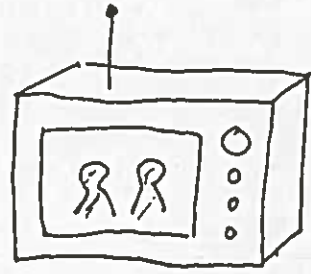
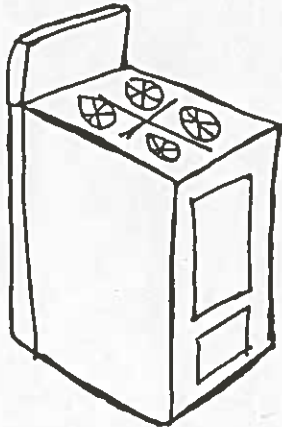
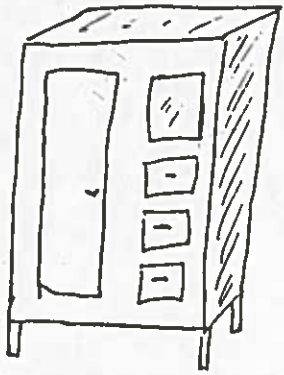


vaca

—so

—cuna

Recorta las tarjetas, úsalas para jugar a la lotería con la tabla de la página siguiente.



Recorta esta tabla y juega a la lotería.

r

e

t

s

m

f

a

v

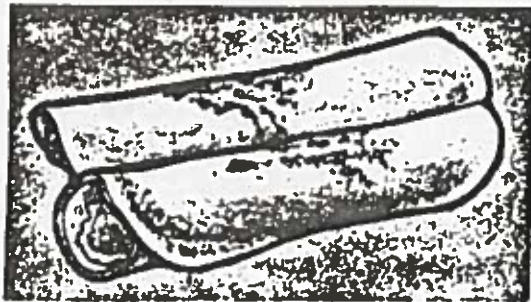
p

g

j

c

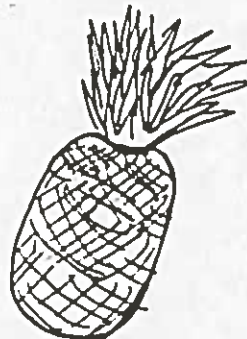
Y nosotras qué comemos, p. 102
fibra integrada



—cos

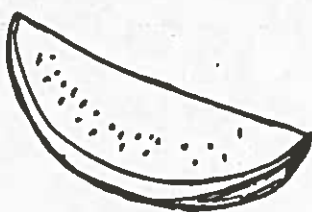


—yote

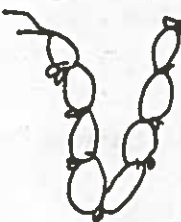


—ña

Alimentos:



—día

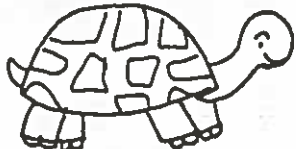


—rizo

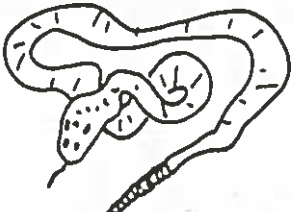


—món

El nacimiento de los animales, p. 100, li. - int. - da
animales que nacen de huevo:



—tuga



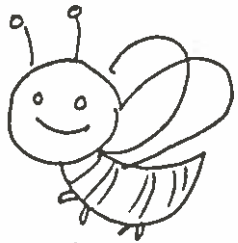
—bora



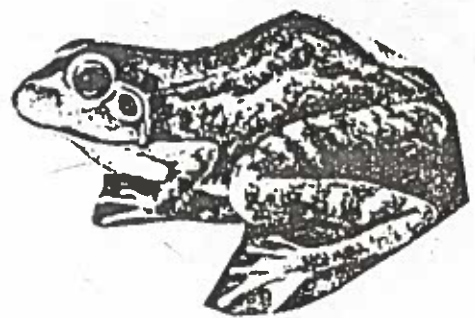
—jaro



—z



—beja

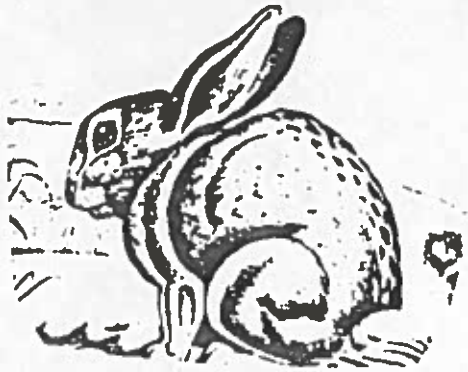


—po

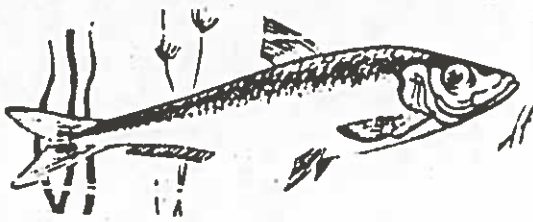
16.- Anota el número de partes (sílabas) que tiene cada palabra. ¿Cuál es más larga ¿Cuál es más corta?



burro



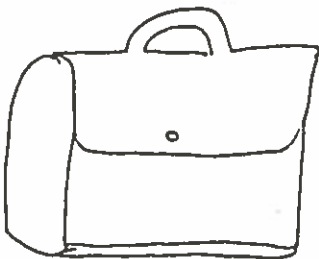
conejo



pez

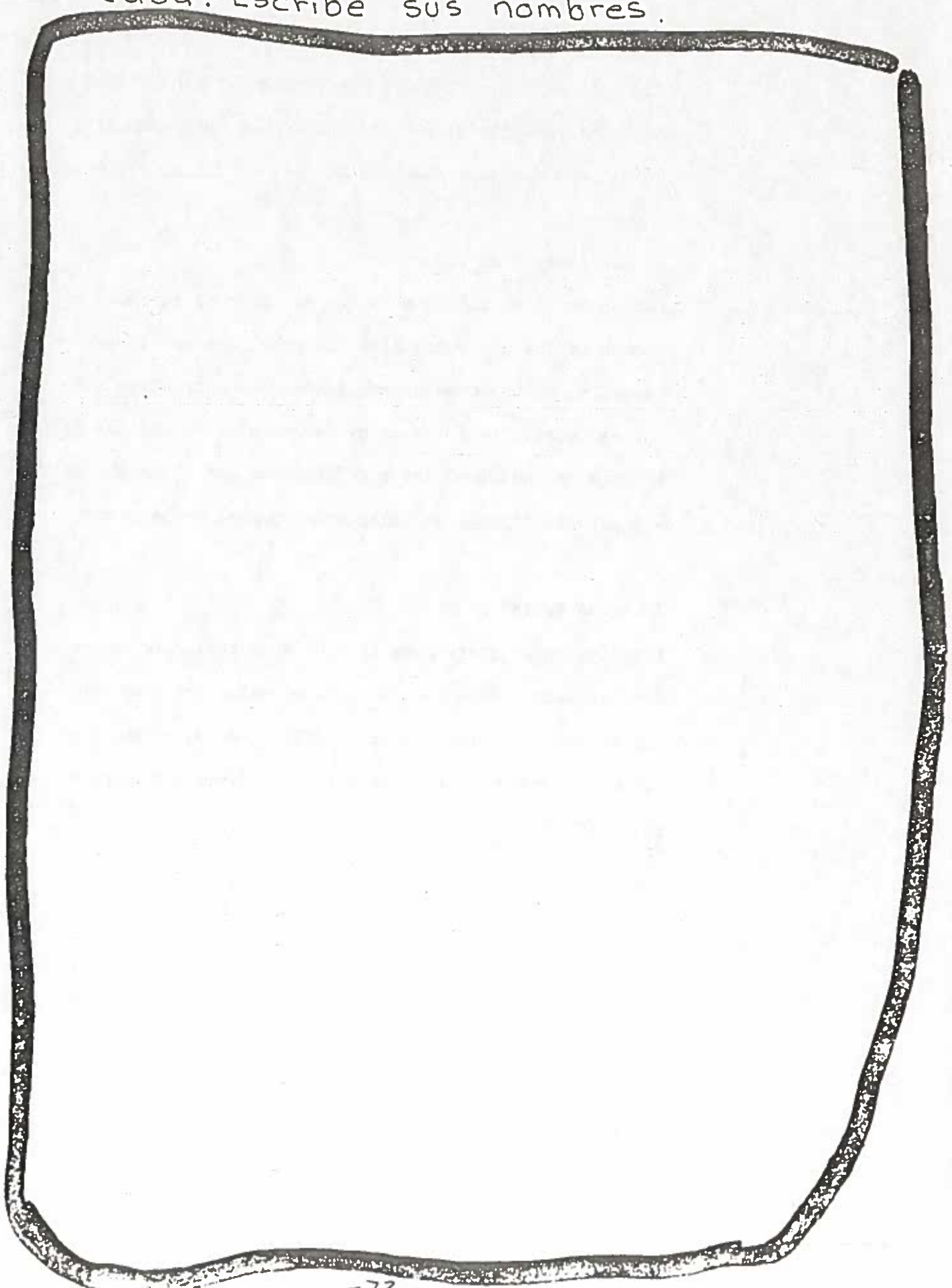


maceta



maleta

17.- Dibuja productos de tu localidad y aquellos hechos en casa. Escribe sus nombres.



Los productos de tu localidad, p. 132, libro integrada.

18.- Escribe lo que falta para completar los nombres de los días de la semana.

Una semana, p. 148, libro integrado

do _ _

lu _ _

mar _ _

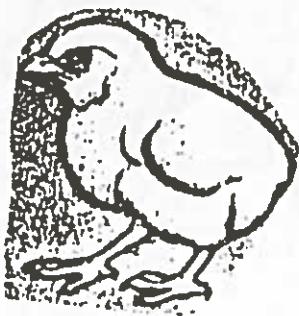
mier _ _

jue _ _

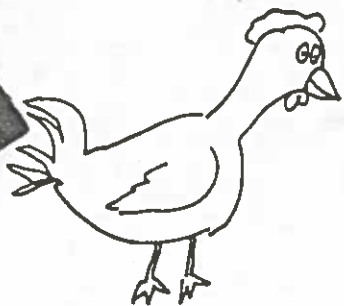
vier _ _

sa _ _

18.- Escribe lo que falta para completar los nombres.



po _ _



po _ _



ga _ _



ne _ _

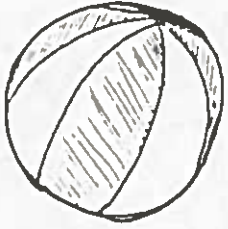


ni _ _

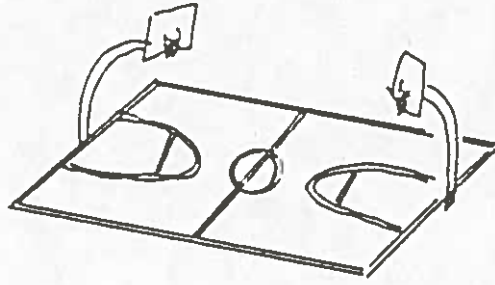


El paso del tiempo, p. 144, libro integrado

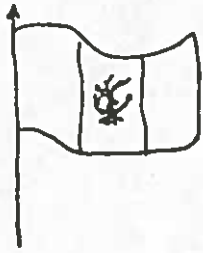
18.- Escribe lo que falta a cada palabra.



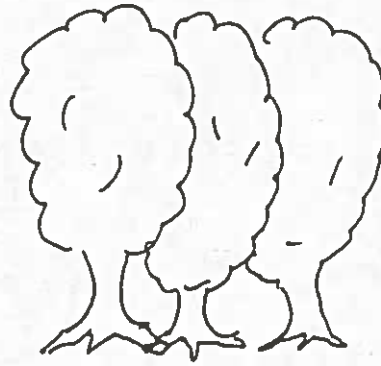
pe _ _



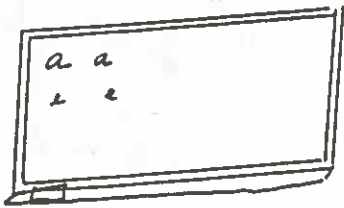
can _ _



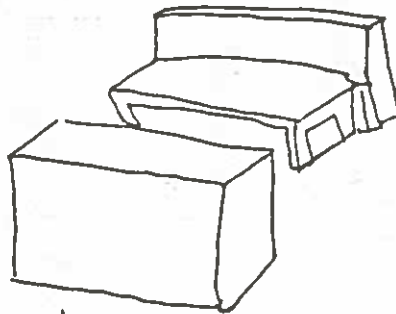
ban _ _



ar _ _



pi _ _

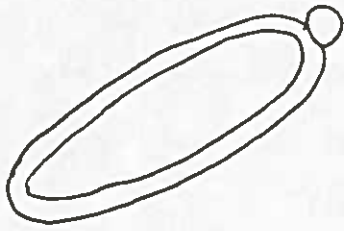


ban _ _



ma _ _

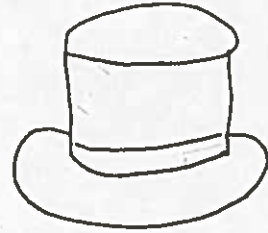
18.-Anota las letras que faltan para completar las palabras.



a _ _



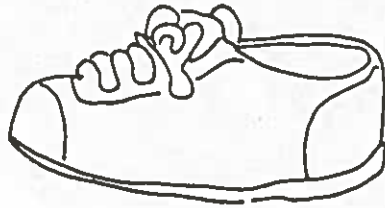
bol _ _



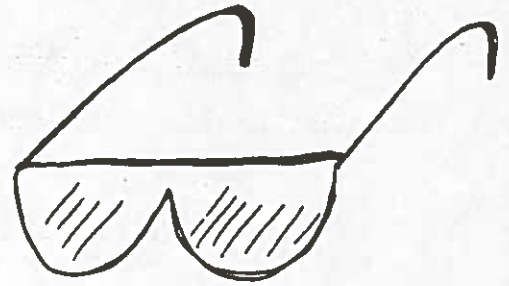
som _ _



bo _ _



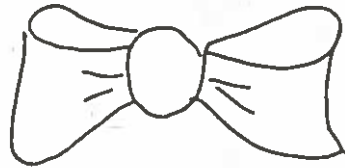
za _ _



len _ _

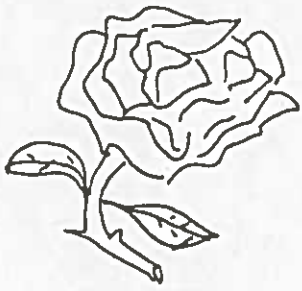


ves _ _



mo _ _

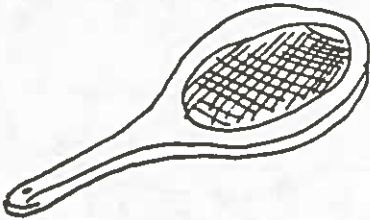
14.- Completa los crucigramas



ro



to
 no



ra



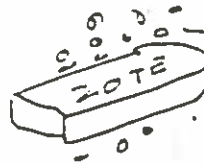
ca



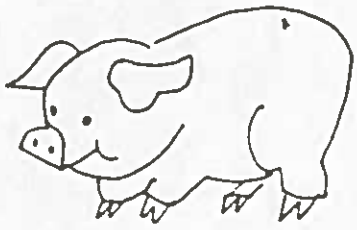
co



ho bon



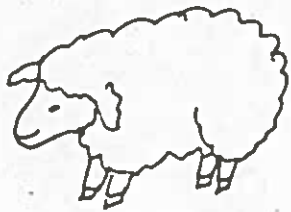
20.- Ordena las palabras correctas para cada dibujo.



chi-no-co



to-ga



go-rre-bo



llo-po



pa-na-cam



be-nu



lo-te-co-te



tel-pas

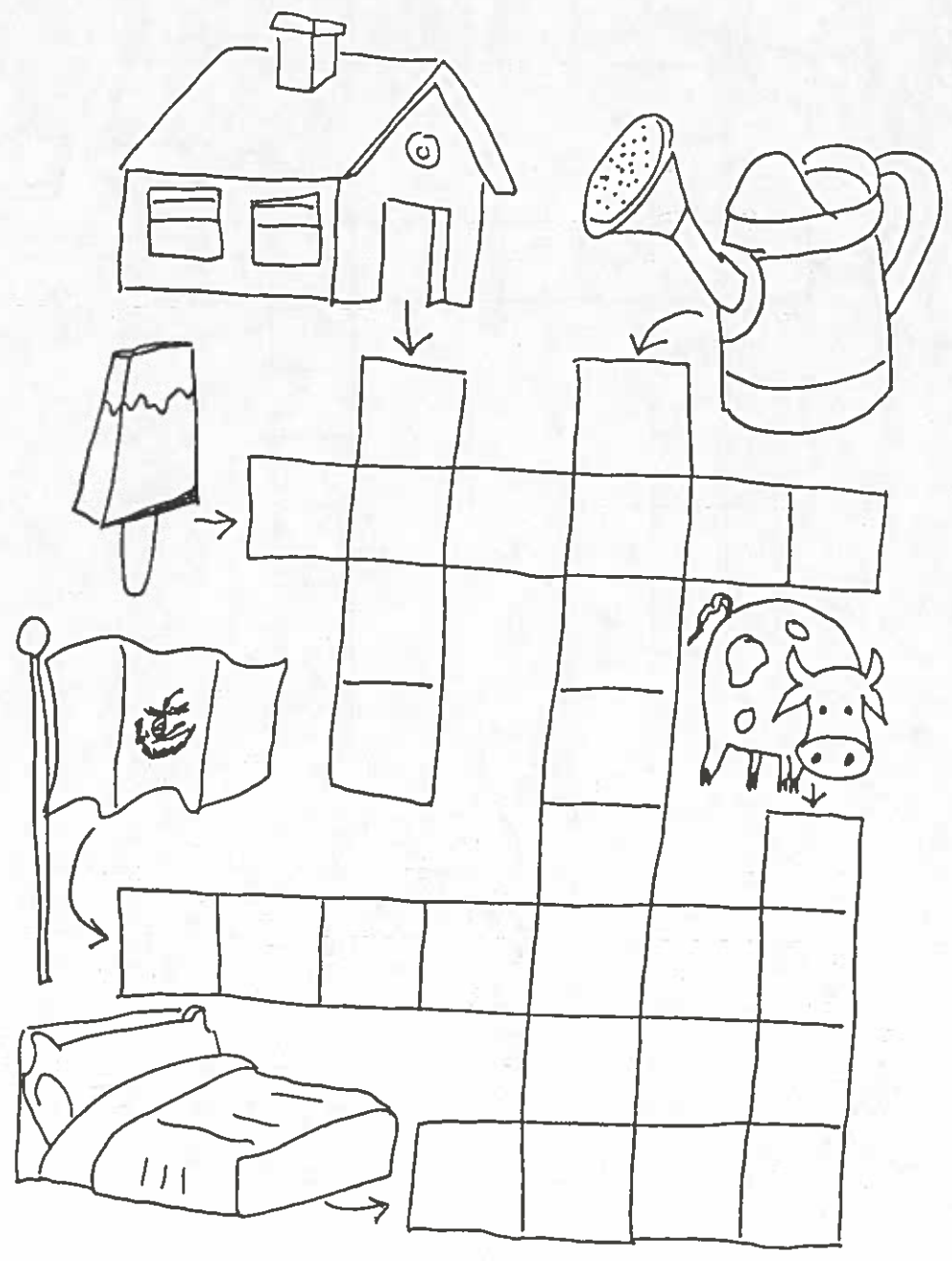


co-sa



ra-ca-cal

22.- Completa el siguiente crucigrama



III (A-B). - Situación diagnóstica y situación sumaria al término de la aplicación de la propuesta pedagógica.

OMNIO CUANTITIVO HACIA PAUSA SONORA

1. El texto no significa
2. El texto es un objeto en sí
3. El texto apoya al dibujo, garantía de sig.
4. Los textos por si solos adquieren signific.
- 4.1. Escrituras unigráficas
- 4.2. Escrituras sin control de cantidad
- 4.3. Escrituras fijas
5. Los textos requieren diferencias objetivas para remitir a significado
- 5.1. Hipótesis de cantidad mínima
- 5.2. La cantidad de grafías en relación con características del objeto
- 5.3. La variedad de grafías en relación con características del objeto
- 5.4. La cantidad y la variedad de grafías como exigencia para diferenciar significados
6. Palabras iguales se escriben igual
7. Clasificación oral de palabras por su inicio fonético
- 7.1. Completa palabras en forma oral
- 7.2. Valor fonético de principios y finales
- 8... Identificación oral de sílabas
9. PAUSA SONORA Correspondencia de una grafía a cada sílaba
- 9.1. Conflicto de hipótesis silábica con hipótesis de cantidad mínima
- 9.2. Identifica partes faltantes de las palabras o enunciado
- 9.3 Ordena las sílabas de una palabra cuando se le presentan en desorden
- 9.4 Para leer toma en cuenta las "particiones" de la escritura
10. Transición : CONCEPTUALIZACION SILABICO-ALFABETICA
11. CONCEPTUALIZACION ALFABETICA
- 11.1. Para leer toma en cuenta y relaciona las diversas características presentes en el texto

OBSERVACIONES

| | | | |
|----|---|---|--------------------|
| 1 | 2 | B | Ma. Microerlat |
| 2 | 1 | C | Graciela |
| 3 | 1 | B | Meyela |
| 4 | 1 | C | Jorge |
| 5 | 1 | C | Constantino |
| 6 | 1 | A | Evangelina |
| 7 | 1 | C | Juan |
| 8 | 1 | A | Ramon Mercado |
| 9 | 2 | A | Jesús |
| 10 | 2 | B | J. Refugio |
| 11 | 1 | C | Yolanda |
| 12 | 2 | B | Victor Hugo |
| 13 | 2 | B | J. Samuel |
| 14 | 1 | A | Luis Alfredo |
| 15 | 1 | A | Ramon R. |
| 16 | 1 | B | Alma Rosa |
| 17 | 1 | A | Ma. de los Angeles |
| 18 | 1 | A | Marcia Isabel |

S.V.S.C.

Bibliografía

- AGNES, Heller "La estructura de la vida cotidiana" Ed. Grijalbo, México, 1985.
- AJURIAGUERRA, J. "Manual de Psiquiatría infantil" Masson, Barcelona México, 1983.
- BAUDELLOT, Ch. y Roger Establet "La escuela capitalista" Ed. Siglo XXI, México, 1975.
- BATTELHEIM, Bruno y Karen Zelan "Aprender a leer" Ed. Grijalbo, México, 1960.
- BOLTVINIK, Julio "Panorama general de la insatisfacción de las necesidades esenciales en México" en Cordera, Rolando "La desigualdad en México" Ed. Siglo XXI, México, 1984.
- BREMBECK, Cole "Ambiente en el aula y rendimiento del alumno" en "Sociología de la educación", Paidós, Buenos Aires, 1977.
- BRUNER, Jerome "Acción, pensamiento y lenguaje" Linaza, José Luis (compilador), Ed. Alianza Psicológica, México, 1986.
- CAPACITACION Y ACTUALIZACION DOCENTES "La lengua escrita en la educación primaria" Dirección General de Educación Primaria, México, 1992.
- CAZDEN Courtney, B. "La lengua escrita en contextos escolares" en Ferreiro, E. y Gómez Palcio, M (compiladoras) "Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura" Ed. Siglo XXI, México, 1982.
- DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS COORDINADOS DE EDUCACION PUBLICA EN EL ESTADO DE ZACATECAS "Proyecto: Recuperación de niños con atraso escolar. Guía para el maestro", Dirección Federal de Educación Primaria. Subjefatura de Proyectos Académicos, Zacatecas, 1988.
- FERREIRO, Emilia "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura" en "Nuevas perspectivas..."
- FERREIRO, Emilia (coordinadora) "Los hijos del analfabetismo. Pro--

- puestas para la alfabetización escolar en América Latina", --
Ed. Siglo XXI, México, 1989.
- FERREIRO, Emilia et. al. "El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura" OEA, México, 1980.
- FERREIRO, Emilia et. al. "Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria" SEP-Libros del rincón, México, 1992.
- FISHER, Ernest "La necesidad del arte" Ed. Península, Barcelona, 1978
- GARCIA López, R. et. al. "Educación compensatoria. Fundamento y programa" Ed. Santillana, Madrid, 1986.
- GOODMAN, Yeta "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños" en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (compiladoras) - "Nuevas perspectivas..."
- GOMEZ Palacio, Margarita "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura" SEP-OEA, México, 1986.
- GOMEZ Palacio, Margarita et. al. "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" SEP- Subsecretaría de Educación Elemental, México.
- JOLIBERT, Josette "El poder de leer" Ed. Gedisa, Buenos Aires, 1992.
- MARTINEZ M., Baudelio "Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo" Ed. Narcea, Madrid, 1986.
- MELGAR de G., María "Cómo detectar al niño con problemas del habla" Ed. Trillas, México, 1984.
- MORENO, Moncerrat et. al. "La pedagogía operatoria" I.M.P.E.E., Cuadernos de pedagogía, Ed. LAIA, Barcelona, 1986.
- NOT, Louis "Las pedagogías del conocimiento" FCE, México, 1983.
- PELLICER, Dora "El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria" Nueva Antropología, Vol VI no. 22, México, 1983.

- PODER EJECUTIVO FEDERAL-SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA "Programa para la modernización educativa 1984-1994" México, 1989.
- ROCKWELL, Elsie "Los usos escolares de la lengua escrita" en Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, M. (compiladoras) "Nuevas perspectivas..."
- SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA. "El Proyecto de atención preventiva y Compensatoria. Descripción" Dirección Técnica, Departamento de Formación, Capacitación y Actualización, Zacatecas, 1993.
- SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA "Guía para trabajar los cuadernillos del Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria". Dirección Técnica, Departamento de Formación, Capacitación y Actualización, Zacatecas, 1993.
- SEP "Educación Básica, Primaria. Plan y programas de estudio 1993"- México, 1993.
- SEP "La lectoescritura en el nivel preescolar" Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar, México, 1987.
- SINCLAIR, Hermine "El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas" en Emilia ferreiro y Margarita Gómez P. (compiladoras) "Nuevas perspectivas..."
- SMITH, Frank "Comprensión de la lectura" Ed. Trillas, México, 1983.
- TEBEROSKY, Ana y Emilia Ferreiro "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" Ed. Siglo XXI, México, 1979.
- VIGOTSKI, Lev S. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" Ed. Crítica, Barcelona, 1979.