



Secretaría de Educación Pública

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad No. 16A



**“Alternativa para facilitar el Aprendizaje de la Escritura
en primer grado de Educación Primaria”**

QUE PRESENTA EL PROFR.

Jesús Ricardo Ojeda Ramírez

PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

Morelia, Mich.

Febrero de 1994.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Morelia, Mich., a 3 de octubre de 1995.

C. PROFR. (A)

JESUS RICARDO OJEDA RAMIREZ
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 realizado a su trabajo, intitulado: "ALTERNATIVA PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA".

opción PROPUESTA PEDAGOGICA a propuesta del asesor C. Profr. (a) SIDRONIO DIAZ VILLANUEVA, 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 presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E
"Educar para Transformar"




PROFR. RUBEN RAMOS DIAZ UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
PRESIDENTE DE LA COMISION REGIONAL
TITULACION DE LA UNIDAD UNIDAD REGIONAL 16 A
MORELIA



DEDICATORIAS

Con entrañable cariño y profunda
gratitud, dedico este trabajo a
mis queridos padres e hijos.

Al Maestro Sidronio Díaz Villanueva,
que con tanto esfuerzo ha orientado
y guiado este trabajo final, para
lograr mi titulación de Licenciado
en Educación Primaria.

JESUS RICARDO OJEDA RAMIREZ

TABLA DE CONTENIDO:

| | |
|---|----|
| INTRODUCCION..... | 6 |
| DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO..... | 8 |
| JUSTIFICACION..... | 10 |
| OBJETIVOS..... | 11 |
| REFERENCIAS CONTEXTUALES..... | 12 |
| REFERENCIAS TEORICAS..... | 18 |
| PROPUESTA ALTERNATIVA DE ACTIVIDADES..... | 48 |
| PROYECCION, ALCANCE Y PERSPECTIVAS..... | 58 |
| CONCLUSIONES..... | 59 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 61 |
| ANEXO..... | 63 |

I N T R O D U C C I O N

El desempeño del docente en instituciones de educación primaria, implica a la vez una gran complejidad que dificulta la participación en grado óptimo.

En el primer grado se enfrentan diversidad de problemas que a veces se re'suelven con el empleo del sentido común y la experiencia; sin embargo, en ocasiones éstos no son suficientes, por lo que se hace necesaria la inves'tigación y la elaboración de propuestas alternativas.

En el grado de referencia se enfrentan problemáticas relacionadas con la 'planeación, metodología, formas de organización del trabajo, de activida'des y criterios de acreditación-evaluación, etc. En el presente trabajo se aborda como objeto de estudio la problemática relacionada con las activida'des que se desarrollan para encausar y dirigir el proceso de aprendizaje 'de la lecto-escritura. Se hizo un análisis de las actividades propuestas 'por el programa oficial, encontrando que algunas de ellas no son adecuadas ni pertinentes a los objetivos propuestos y a las necesidades, interés'es, 'expectativas y posibilidades de los niños que cursan el grado mencionado.

Por tal razón y con base en observaciones como en reflexiones de tipo per'sonal, en la presente investigación, se elaboró una propuesta alternativa 'de actividades que interesen al alumno y faciliten el aprendizaje de la 'lecto-escritura.

La estructura de la propuesta incluye las siguientes partes:

DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO.

Incluye el planteamiento y análisis de algunos problemas significativos 'que se presentan en diversas situaciones de aprendizaje, así como la selec'ción, caracterización y delimitación del propio objeto.

JUSTIFICACION.

En este apartado se exponen las razones académico- profesional que induje['] ron a la realización del presente trabajo así como los beneficios que re['] portan.

OBJETIVOS.

Se incluyeron varios, relacionados con la problemática del aprendizaje de['] la escritura, la comprensión del proceso del desarrollo cognositivo, la re['] vición metodología oficial y la propuesta alternativa que se presenta.

REFERENCIAS CONTEXTUALES.

Se precisa el contexto socio-económico y cultural en que se ubica la insti['] tución educativa y el grupo en que se elabora, así como las condiciones ge['] nerales que se encuentran los alumnos que lo conforman.

La presente propuesta no constituye de ninguna manera, un producto total['] mente acabado. Esta puede mejorarse y enriquecerse con opiniones y puntos['] de vista expresados por otras personas, especialmente compañeros maestros['] y autoridades, que compartan con un servidor el interés y preocupación por contribuir de manera modesta y sencilla a la búsqueda de alternativas de['] solución a las distintas necesidades y problemas que se enfrenten. De esa['] manera, se constribuye también a elevar la calidad de la educación.

DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

El ejercicio profesional de la práctica docente es demasiado complejo, pues to que insiden en él diversos elementos, factores, aspectos, medios y re cursos etc.

Para seleccionar el objeto, se analizaron en principio algunas problemáticas significativas que se genera en las distintas situaciones de aprendizaje que conlleva el proceso educativo, algunas de ellas están relacionadas con la propia formación del docente, otras con los métodos de trabajo, contenidos de aprendizaje, actividades que se realizan, tanto de parte del maestro como de los alumnos comportamiento del grupo, criterios que se emplean para la acreditación y evaluación, etc.

Se reconoce que éstas no son las únicas problemáticas que se presentan en el trabajo educativo pero sí algunas de las más importantes.

La propuesta se ubica de manera general en el primer grado de educación primaria y de manera específica en el área de Español, en el aspecto de la expresión escrita.

La caracterización del objeto de estudio incluye las siguientes ideas:

El aprendizaje de la escritura no se desarrolla de igual manera en todos los casos. Cada uno de los niños que integran el grupo del primer grado presentan características diferentes entre sí: Las referentes con que ingresan los niños a la escuela primaria son heterogénicas, algunos de ellos tuvieron la oportunidad de asistir al Jardín de Niños; otros en cambio no tuvieron esa oportunidad. Por tanto sus conocimientos y experiencias son distintas.

Algunos en sus hogares, por la influencia de sus padres, hermanos y demás parientes, emplean un lenguaje más amplio para expresarse; en cambio, en otros casos dicho lenguaje es sumamente limitado.

Muchos niños han tenido oportunidades de ir al cine, de ver televisión, hojear revistas y cuentos, por lo cual llevan ciertos avances que van a facilitar el aprendizaje de la escritura; otros por el contrario no han tenido las mismas oportunidades y facilidades. Esto se va a reflejar en el aprendizaje que logren.

En el proceso de aprendizaje de la escritura juega un papel decisivo la motivación que tiene el niño y sus deseos de aprender.

La participación del docente puede facilitar o dificultar dicho aprendizaje.

En los tres últimos ciclos escolares se ha trabajado con primer grado. Durante ese tiempo se ha observado que algunas de las actividades de diversos módulos que incluye el programa de estudio no son las más adecuadas para facilitar el aprendizaje de la escritura. En lo personal esto es motivo de gran preocupación por lo que se considera necesario elaborar la siguiente propuesta:

" ALTERNATIVA PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA PROPUESTA DIDACTICA "

J U S T I F I C A C I O N

El presente trabajo es necesario e importante por diversas razones que se mencionan y analizan a continuación:

Primera. En el primer grado de educación primaria, se inicia de manera formal el aprendizaje del proceso de la lengua escrita. No todos los niños ingresaron a la escuela con los mismos conocimientos y experiencias; cada uno de ellos los posee de diferente manera.

Segunda. La adquisición y consolidación de la lengua escrita va a depender en parte, de los referentes con que los alumnos ingresen, de las lecturas que se aborden, del método de trabajo, de los materiales de apoyo que se utilicen y la motivación e interés que cada niño tenga.

Tercera. Por considerar que algunas de las actividades que incluyen el actual programa que se maneja no son los más idóneos para la consecución del objetivo, se ha tenido necesidad de elaborar una sencilla propuesta al respecto.

La justificación del presente trabajo incluye también a sus beneficiarios.

Los beneficiarios inmediatos del presente trabajo será los alumnos y el centro de trabajo.

Los educandos, porque tendrán oportunidad de participar en algunas actividades que no han desarrollado además, porque se les facilitará el aprendizaje de la escritura.

El centro de trabajo, porque se pondrá a consideración de los compañeros la presente propuesta, a fin de que la analicen y puedan recuperar en un momento dado lo más valioso de ella.

OBJETIVOS.

- Comprender el proceso del desarrollo cognitivo.
- Analizar la problemática de la expresión escrita.
- Revisar críticamente la metodología sugerida en el programa oficial en cuanto al aprendizaje de la escritura.
- Analizar las actividades que incluye el método oficial de trabajo en el área de Español.
- Elaborar una propuesta de actividades alternativas para orientar y facilitar el proceso de aprendizaje de la escritura.

REFERENCIAS CONTEXTUALES.

La institución educativa en que se elabora se encuentra ubicada en la colonia Infonavit La Colina de la ciudad de Morelia, Michoacán.

Se localiza al Noroeste de la ciudad mencionada. Limita al Norte con las colonias Eduardo Ruíz y Primo Tapia; Al sur con la colonia Linda Vista, al poniente con la Guadalupe y al oriente con la Tres Puentes. Las calles de la colonia en su mayoría están pavimentadas; las áreas verdes con escasas y están bastantes descuidadas; las casas son de tabique y concreto y cuenta con los servicios públicos necesarios. En dicha colonia se tiene un centro de Salud, un mercado, varias farmacias, una tienda del I.S.S.S.T.E. y pequeños establecimientos que satisfacen las necesidades de los habitantes.

La situación económica de los habitantes de la colonia es diversa; un pequeño porcentaje de padres de familia son empleados o trabajan por su cuenta en pequeños negocios; algunos más emigran al vecino país del Norte; sin embargo, el mayor porcentaje de ellos trabajan temporalmente, por lo que su salario es insuficiente en muchos casos para solventar las necesidades del hogar.

Se tiene referencias expresadas por los propios alumnos de que existen familias desintegradas, lo que afecta sobremanera la educación y el desarrollo de sus hijos.

El grado de escolaridad promedio de los padres de familia de los alumnos que se atienden es el de sexto grado de educación primaria; un pequeño porcentaje cuenta con estudios de secundaria; su falta de preparación no les permite en muchos casos ayudar a sus hijos en la realización de las tareas que se les encomienda en la escuela.

En la colonia mencionada se organizan y llevan a cabo, por parte de la escuela, algunos eventos artísticos y culturales; fuera de ella no se organiza ningún otro tipo de evento.

DATOS IMPORTANTES DE LA INSTITUCION EDUCATIVA.

El centro escolar en que se presentan los servicios académicos lleva por nombre " Antonio Barbosa Heldt " con clave: 16DPR3061F; pertenece a la zona escolar 105, del sector número 12. Ofrece sus servicios en dos turnos. En lo personal se elabora en el turno matutino.

Es una escuela de organización completa; se atienden 18 grupos de primero a sexto grado; se cuenta además con los servicios de dos profesores de Educación Física, tres de labores, dos comisionados en las áreas verdes y cooperativa, dos intendentes , un velador y directivos.

Así que se cuenta suficiente con el número de aulas; un salón de usos múltiples, dos canchas deportivas, cuatro sanitarios, una bodega, un patio cívico y cuatro áreas verdes el edificio no esta totalmente terminado, pues que falta construir parte de la barda que rodea y protege a la institución.

ORGANIZACION DEL GRUPO.

El grupo que se atiende es el 1º "B". Está integrado por 15 hombres y 16 mujeres, con un total de 31 alumnos, cuyas edades fluctúan entre 6 y 7 años; todos ellos son de nuevo ingreso en la educación primaria.

Como ya se mencionó anteriormente, el mayor porcentaje de padres de familia que tienen hijos en el grupo se desempeñan en actividades temporales, no de orden permanente, por lo que sus ingresos salariales son insuficientes para resolver todas las necesidades del hogar; lo anterior se refleja en la situación específica que viven los niños, especialmente en lo que a economía se refiere. La mayoría no cuenta con lo necesario para realizar sus estudios de manera adecuada.

Aunado a lo anterior, existen despreocupación y desinterés de muchos padres de familia por la educación de sus hijos. Existen diversos indicadores que dan testimonio de lo anterior: Pocos padres de familia van a la escuela frecuentemente a preguntar cómo van sus hijos en clase, si asisten o no a la escuela, si cumplen con las tareas, qué comportamiento observan en la institución, cuál es su aprovechamiento académico, etc. La mayoría de ellos sólo asisten el día en que los inscriben y no se vuelven a presentar durante el año, a pesar de los requerimientos que les haga el maestro.

Esto repercute en las actividades de los niños respecto al trabajo escolar puesto que sólo una parte del grupo demuestra un gran interés y preocupación por el aprendizaje. Esto no quiere decir que en todos los casos el avance académico depende sólo del interés que tengan los padres, pero sí influye de manera significativa en los resultados que obtengan en la escuela.

La organización del trabajo académico incluye también las diversas actividades que desarrollan los niños en clase. En el grupo que se atiende son muchas las actividades que realizan: Leen, escriben, cantan, dibujan, cuentan, recortan, iluminan, juega, etc. algunas de ellas las realizan de manera individual, otras en equipo y algunas más en grupo.

Por parte del maestro se realizan también distintas actividades: Exposición de temas, aclaraciones, cuestionamientos, reflexiones y comentarios, reco'
mendaciones y sugerencias a los alumnos. Se intenta trabajar de diferente'
manera, para evitar la rutina y la monotonía en la clase.

En algunos casos se toma en cuenta la opinión de los niños para programar'
y realizar las actividades del día. Algunas actividades justifican la inte
gración de equipos de trabajo para desarrollar lo que se pide colectivamen
te.

Se trabaja preferentemente en binas, procurando que intervengan indistinta
mente niños y niñas. En otros casos se forman pequeños equipos y se les da
oportunidad para que con libertad se incorporen a cada uno de ellos. Las '
actividades que realizan son sencillas, de acuerdo a su capacidad y edad.

En el inicio escolar se acomodó a los alumnos en el aula de acuerdo a su '
estatura y separándolos por sexos. Posteriormente se hicieron cambios, se '
siguieron acomodando por estaturas, pero en cada mesabanco quedaron un ni'
ño y una niña. Se procedió de esa manera porque es importante seguir impul
sando la coeducación.

Para facilitar la organización del trabajo se tuvo necesidad de integrar '
diversas comisiones: de higiene, de apoyo al desarrollo académico; se eli'
gieron representantes de grupo para facilitar la tarea y mantener cierto '
control del grupo.

PROBLEMAS QUE SE ENFRENTAN EN EL GRUPO

Durante el ciclo escolar se han venido enfrentando diversos problemas. Des
ta
can entre ellos los siguientes:

- Aseo Personal.

A pesar de que la mayoría de los niños del grupo llegan limpios, se tienen
algunos casos de otros niños que se presentan desaseados y sin útiles a la
clase.

Al principio se desconocía cuáles son las causas por las que se presentan en esas condiciones, pero más tarde se tuvo conocimiento de ellas: Se trata de niños sin padres que viven con algunos familiares y éstos no se preocupan de ellos como debe de ser. Se les ha recomendado que tengan más cuidado y que apoyen a esos niños.

- Desinterés e irresponsabilidad de algunos padres de familia.

Constantemente se invita a la escuela a los padres de familia, con el fin de intercambiar ideas y ayudar a encontrar soluciones a los distintos problemas que tienen; sólo un porcentaje de ellos acude a los llamados que se les hace, pero otros nunca se presentan. Esto afecta el desarrollo del trabajo.

- Insuficiencia de material de apoyo.

Este problema no se ha resuelto totalmente, a pesar de las insistencias que se han hecho ante las autoridades para que se proporcionen al grupo, al menos los más indispensables.

- Aprovechamiento del grupo.

El aprovechamiento académico del grupo no depende tan solo de la capacidad y buena voluntad del maestro. Es necesaria también la participación decidida y el interés de los niños para aprender, además de otros aspectos igualmente importantes. En algunos casos el aprovechamiento ha sido bastante satisfactorio; en cambio en otros casos no ha sucedido así, por lo que es indispensable implementar algunas otras estrategias que favorezcan e impulsen dicho aprovechamiento.

- Vinculación de la problemática que se enfrenta en la propuesta.

El objeto de estudio del presente trabajo se centra en las actividades que los niños realizan para lograr el aprendizaje y adquirir mejores conocimientos. No todas las actividades que marca el Programa Oficial lo favorecen

cen, razón por la cual se tiene necesidad de elaborar una propuesta alternativa que contribuye a resolver dicho problema.

REFERENCIAS TEORICAS

a) La teoría seleccionada para fundamentar el presente trabajo es la Psicogenética, creada por Jean Piaget, por considerar desde el punto de vista personal que es la que aporta más elementos relacionados con la naturaleza e índole de la problemática que se aborda.

La teoría de Piaget está considerada como una teoría constructivista. Particularmente considero que el aprendizaje del niño en la escuela, en cualquier área del conocimiento también es de este tipo; en este caso me refiero al aprendizaje de la escritura, el cual implica una interacción permanente y dialéctica entre el sujeto y el objeto.

Esa interacción conlleva una serie de conflictos y contradicciones que se deben superar poco a poco.

Algunos de los conceptos más significativos de la teoría Piagetiana, tales como aprendizaje y desarrollo, los estadios que considera, las fases, y otros elementos constituyen una base importante para este trabajo.

b) Jean Piaget fue el creador de la Teoría Psicogenética.

Desde esta perspectiva teórica se concibe al niño como una realidad biopsicológica, que crece y se desarrolla en los aspectos físico y psíquico; el niño es un ser concreto y está en una constante evolución orgánica y mental. Piaget considera que el desarrollo es en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior" (1)

A Piaget, le interesó la génesis y evolución del pensamiento y del conocimiento en el individuo. En sus estudios realizados en torno al sujeto, incluye diversos estadios, los que se destacan a continuación:

(1) PIAGET, Jean.: "Seis Estudios de Psicología" Ed. Six Barcelona, 1980. p. 11.

C A R A C T E R I S T I C A S

| | |
|--|--|
| ETAPAS O AÑOS ESTADIOS APROX. | . Es una etapa preverbal que tiene lugar aproximadamente durante los primeros 18 meses de vida. |
| 0-2 | . En ella se desarrolla el conocimiento práctico (ejemplo: la construcción del esquema del objeto permanente) |
| S E N S O R I O M O T O R | . Se da la construcción del espacio. . El niño actúa por medio de conductas reflejas como son la succión, la presión y una torpe capacidad de movimiento. . El niño en los primeros dos años de vida se transforma de un ser pasivo en un individuo activo, ya que organiza sus conductas sensorio motrices, en relación con su ambiente y explorándolo, empieza a desarrollar el concepto de espacio de su hogar. . El niño puede resolver pequeños problemas que se le presentan. |
| 2-7 | . Se empiezan a desarrollar los principios de lenguaje, de la función simbólica y del pensamiento o representación. |
| P R E O P E R A C I O N A L | . Se da una reconstrucción de todo lo que se desarrolla en la etapa anterior. . El niño requiere la función simbólica para representar objetos, todo esto lo realiza por medio del lenguaje, es decir, el juego simbólico y la imitación posterga. . El lenguaje permite al infante socializarse, ya que comunica a otras personas sus experiencias. . El juego simbólico le sirve al niño para representar situaciones cotidianas de él. . El niño es egocéntrico. |

- O
P
E
R
A
R
C
E
I
O
N
E
S
- 7-12
- .En esta etapa el niño opera sobre objetos y no sobre hipótesis expresadas verbalmente (operaciones de clasificación, de ordenar, etc.).
 - .En este período reflexiona antes de actuar.
 - .Desaparece el egocentrismo del que era objeto en la etapa anterior.
 - .El niño adquiere la capacidad para pensar lógicamente.
 - .En esta etapa los procesos mentales se hacen presentes relacionados con los números, donde él puede distinguir el conteo del 1,2,3,.. como una consecuencia de la formación de estructuras mentales de conceptos y conservación de número e incluso de clases.
 - .El niño es capaz, con la ayuda de las operaciones concretas, de solucionar mentalmente problemas que antes resolvía por medio de ensayo error.
- 12-15
- O
P
E
R
A
C
I
O
N
E
S
- F
O
R
M
A
L
E
S
- .En este período el niño puede razonar de acuerdo a hipótesis, y no sólo a objetos.
 - . Construye nuevas operaciones de lógica proposicional.
 - .Obtiene nuevas estructuras combinatorias.
 - .En la etapa anterior, se ubica el niño con un razonamiento por medio de operaciones que corresponden a una realidad concreta, pero no razona con respecto a situaciones abstractas.
 - .En esta etapa de las operaciones formales, el adolescente puede pensar en términos irreales, soluciona problemas formulando hipótesis, y aísla elementos, claves y explora en forma sistemática todas las soluciones posibles.
 - .El tiene ya conciencia de lo que sabe, es capaz de elaborar planes sobre su futuro, piensa en sí mismo y será en un tiempo próximo.(2)

(2) PIAGET, Jean, "Seis Estudios de Psicología" Edit. Seix Barral, México, 1980. p. 11

¿ Cómo explicar el paso del avance y desarrollo de las estructuras ?.

Para explicar dicho paso existen cuatro factores:

Maduración, Experiencia, Transmisión Social y Equilibración.

Cada uno de ellos se aborda por separado:

Maduración:

Juega un rol indispensable, pero es insuficiente por sí mismo para explicar totalmente la situación; toma parte en cada transformación que se da durante el desarrollo del niño, pero se sabe muy poco de ella.

Las edades cronológicas promedio varían de una sociedad a otra, sobre todo en los que se alcanzan estas etapas de maduración son aproximadamente.

Experiencia.

Es un factor básico en el desarrollo de estructuras cognoscitivas, pero por sí solo no lo explica todo.

Hay dos razones para explicar esto:

Primera: Algunos de los conceptos que aparecen al comienzo de la etapa de operaciones concretas son tales, que a simple no puede derivarse de la experiencia.

Existen dos clases de experiencias, psicológicamente diferentes: la experiencia física y la experiencia lógico-matemática.

La experiencia física consiste en actuar sobre objetos y en derivar algún conocimiento sobre ellos por medio de la abstracción de los sujetos que realizan.

(ejemplo: La diferencia de peso entre una pipa y un reloj).

La experiencia lógico-matemática, el conocimiento no se deriva de los objetos sino de las acciones que se efectúan sobre ellos. Se presenta un ejemplo que se ha verificado muchas veces en niños de menos de 7 años: Un niño contó piedrecitas en fila; luego las colocó en círculo; las colocó en otra dirección siendo diez. ¿Qué fué lo que descubrió? una propiedad de ordenar. Las piedras no tienen orden; fue su acción lo que introdujo un orden lineal o cíclico. Se aplica el mismo principio a la suma. La acción de colocar es independiente de la acción de ordenar.

Pudo haberlo hecho con gotas de agua en lugar de piedras.

Dos gotas de agua más dos gotas de agua no hacen cuatro gotas.

Las propiedades de las acciones son el punto de partida de la educación matemática. La deducción subsecuente consistirá en interiorizar estas acciones y luego combinarlas sin necesidad de las piedras.

El matemático no necesita de las piedras, puede combinar sus operaciones con símbolos.

Su punto de partida es la experiencia lógico-matemática.

La lógica no es derivada del lenguaje; es la coordinación total de acciones. Es una experiencia necesaria antes de que puedan existir operaciones.

Transmisión Social. (Lingüística o educativa).

Este factor por si solo es insuficiente; el niño puede recibir información por un adulto solo si se encuentra en la etapa en que puede comprender esa información.

Por esa razón no se le puede enseñar matemáticas superiores a un niño de cinco años.

La Equilibración.

Es fundamental se han estudiado tres factores; maduración, experiencia y transmisión Social; Además, en el acto del conocimiento, el sujeto es activo y cuando se enfrenta a una situación externa, reacciona con objeto de compensar y tiene al equilibrio.

Equilibrio definido como una compensación, lleva a la reversibilidad.

La reversibilidad operacional es un modelo de un sistema equilibrado donde una transformación en una dirección es compensarla por una transformación en la otra dirección. Equilibración es un proceso activo. Es un proceso de autorregulación; ésta es un factor fundamental en el desarrollo.

La sucesión de niveles de equilibración tiene una probabilidad secuencial; las probabilidades no están establecidas a priori, existe una secuencia de niveles. No es posible alcanzar el segundo nivel de equilibrio a menos que el equilibrio haya sido alcanzado en el primer nivel y así sucesivamente.

El proceso de autorregulación - equilibración - es el factor fundamental en la adquisición del conocimiento lógico-matemático.

c) Aprender es sin duda uno de los vocablos con mayores acepciones en casi todas las lenguas, lo usamos constantemente, pero si lo queremos definir nos vemos sumergidos en un mar de teorías y elementos que en él intervienen, de tal manera que optamos por seguirlo usando sin saber exactamente qué es.

Es indudable que para tratar de explicar el aprendizaje, tenemos que optar por una teoría psicológica que lo enmarque. Nos vamos a entrar a describir un tratado de aprendizaje. Optaremos por la teoría constructivista de Piaget, marco en el que nos hemos venido apoyando a lo largo del trabajo.

Comenzamos pues por aceptar que al igual que el crecimiento, el aprendizaje se da desde que el niño nace. Así aprende a ver, a oír, a explorar el mundo que lo rodea, aprende a hablar, a caminar, a saludar, aprende a de

más, un sinnúmero de conductas por simple repetición.

Esta aptitud para aprender llevará al niño a socializarse y a participar en la cultura, a adaptarse al mundo a través de su inteligencia práctica, de su inteligencia-acción, a nadie se le ocurriría impedir al niño que trate de hablar o escribir, hasta que lo pueda hacer perfectamente, el niño tendrá que caerse muchas veces antes de que aprenda a mantenerse en pie, pero esta etapa se concluye a los primeros 4 ó 5 años de vida, vendrá pues otro tipo de desarrollo, y necesariamente otro tipo de aprendizaje.

De acuerdo a la teoría del desarrollo, puede haber dos clases de aprendizaje amplio, o sea, la formación de estructuras del conocimiento, el aprendizaje amplio comprende el aprendizaje simple y se confunde con el desarrollo.

" El sujeto inteligente asimila una gran cantidad de contenidos en forma de objetos, de operaciones o de relaciones, el nivel de asimilaciones de un sujeto depende de sus esquemas de asimilación, es decir de sus estructuras cognoscitivas .

Si sus estructuras cognoscitivas son muy simples, no podrá asimilar más que contenidos simples, pero si el sujeto actúa sobre esos contenidos y los transforma se logra forzar sus estructuras tratando de comprender más y logrando mejores razonamientos, entonces amplía sus estructuras y asimila más aspectos de la realidad, a esa aplicación de las estructuras y/o a la reorganización se le llama acomodación".

(3) Así pues, al igual que el desarrollo, el aprendizaje se logra a través del doble sistema de asimilación y acomodación.

No podemos llamar aprendizaje (ni en sentido simple ni en sentido amplio), a todas aquellas conductas que el niño adquiere desde su llegada a la escuela, por ejemplo, ponerse de pie cuando llega la maestra, saludar en coro, formarse en las filas, etc., no requiere que el niño comprenda el por qué de las mismas. Se puede decir que son simples conductas impuestas por el medio escolar.

(3) U.P.N. "El Niño Preescolar y su comprensión de Sistema de Escritura." año 1979. p. 199-204.

Tampoco se puede llamar aprendizaje a la adquisición de automatismos que el niño adquiere con base en repeticiones. Saber las tablas de multiplicar o sumar sin entender qué significa, aprender los nombres de sus compañeros etc., no son más que mecanizaciones más o menos automáticas.

Tampoco se llama aprendizaje a la pura imitación, la copia o el dictado. Muchos niños aprenden a escribir sin saber para qué sirve la escritura, o a leer sin entender lo que descifran.

Esas mecanizaciones son contenidos sin estructuras, son conocimientos sin organizar, que no puede utilizar en forma inteligente.

De acuerdo con lo que hemos hablado, el verdadero aprendizaje supone una comprensión cada vez más amplia de los objetos que se asimilan, de su significado, de sus relaciones, de su aplicación, de su utilización.

Quiere decir que tanto las nociones normales como las operaciones formales forman parte de totalidades significativas que se adquieren a través de procesos evolutivos, que en cualquier proceso, el niño no puede pasar del grado 2 al grado 6 sin haber pasado por los grados 3, 4 y 5. Quiere decir que en el aprendizaje el actor principal es el sujeto mismo que actúa sobre la realidad y la hace suya en la medida que la comprende y la utiliza para adaptarse mejor a las exigencias del medio. Tanto el maestro acompaña al niño, lo motiva, lo interesa, le presta situaciones estimulantes, lo interroga y así logra que adquiera niveles más complejos de conocimiento.

Por muchos años se ha hablado del proceso de enseñanza-aprendizaje sin definir claramente lo que este famoso proceso significa.

Se ha enfatizado uno u otro de los dos componentes sin obtener resultados óptimos deseados.

Durante décadas, el proceso se ha centrado en el aspecto enseñanza y se ha dado por hecho el aprendizaje, como si automáticamente a toda enseñanza correspondiera un aprendizaje así, lo que se evaluaba en el aprendizaje del

niño era lo que el maestro había enseñado, a una buena enseñanza debe seguir como corolario un buen aprendizaje.

La realidad nos muestra lo contrario, puede haber maestros muy buenos, pero si el maestro no tiene en cuenta al niño, su nivel de desarrollo, su capacidad de asimilación, sus características de ritmo, etc... no podrá nunca lograr que el niño aprenda lo que él quiere, su enseñanza será inútil y el maestro se sentirá decepcionado de su labor.

Por otro lado, surgieron escuelas de pensamiento que, contrastando con esta postura, situaban todo el peso del proceso en el aspecto aprendizaje - en el aspecto acción, surgieron las escuelas activas y se dejó al niño a que aprendiera solo, a su ritmo y de acuerdo con sus intereses.

Se llenaron los salones de clases de materiales educativos y el maestro se redujo a un simple observador.

Al estudiar a fondo la teoría de aprendizaje constructivista, resalta una nueva posición del maestro como el conocedor, diagnosticador y el mediador del aprendizaje.

El maestro, conociendo en qué nivel de desarrollo se encuentra el niño, sabiendo cómo evolucionan los procesos particulares de cada uno de los conocimientos que él quiere que el niño haga suyos, le organizará un programa de aprendizaje, le proporcionará los elementos necesarios, lo motivará, lo interesará a través de sus preguntas, lo enseñará a investigar, a observar a sacar conclusiones significativas y sólo así, en esa doble interacción maestro-alumno, alumno-maestro, se logrará un verdadero aprendizaje, es decir un enriquecimiento del intelecto y de la personalidad total del individuo, o sea del niño que aprende.

Las producciones e interpretaciones que los niños realizan, así como las diversas preguntas y conceptualizaciones que formulan acerca de lo que se escribe y se lee, son indicadores que nos permiten comprender los diferentes momentos evolutivos que constituyen el proceso de la adquisición de la lengua escrita.

Los estudios realizados sobre dicho proceso muestran que cuando los niños ingresan a la escuela ya han iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita, ya que en la sociedad actual los textos aparecen en forma permanente en el medio, propaganda en la calle y en la televisión, periódico, revistas, libros, envases de alimento, de productos de limpieza, propaganda de juguetes, etc. El niño que siempre investiga el mundo que lo rodea, no puede pasar indiferente ante estos textos que aparecen por todas partes lo ve, pregunta sobre ellos, observa cómo los adultos o los hermanos mayores leen o escriben, reflexiona sobre este material y construye hipótesis en torno a él.

Sin embargo como el medio cultural del cual provienen los niños es diverso algunos han podido avanzar más que otros en este proceso.

Los niños cuyas familias usan en forma habitual la lectura y la escritura, tienen un mayor contacto con ella y sus oportunidades de reflexionar y preguntar sobre ese objeto de conocimiento son mayores que los de otros provenientes de hogares en los que la lengua escrita no es usada, a pesar de las diferencias entre unos y otros, el proceso de adquisición por el que atraviezan es similar, pero distinto en su evolución.

A continuación se muestran las diferentes conceptualizaciones de los niños que caracterizan los diferentes momentos evolutivos del proceso de adquisición de la lengua escrita.

- Representación de tipo presilábico.

Al principio, el niño en sus producciones realiza similares al dibujo cuando se le pide que escriba escrituras que no tienen significado. En contraste con esta exigencia, el niño no busca la diferenciación entre las escrituras, y lo único que permite un significado diferente es la intención que el niño tuvo al escribirlas.

Escritura Diferenciada.

Las producciones de los niños representan diferentes significados mediante

diferencias objetivas en la escritura.

Las posibilidades de variación se relacionan con el repertorio de grafías que un niño posee, cuando el repertorio es bastante amplio el niño puede utilizar grafías diferentes, todas o algunas, para palabras diferentes, pero cuando el repertorio de grafías es reducido, su estrategia consiste en cambiar el orden de éstas para diferenciar una escritura de otra, dicho repertorio se irá enriqueciendo en la medida en que el niño interactúe con diversos portadores de texto.

Al interpretar textos, el niño trata de que la emisión sonora corresponda al señalamiento de la escritura, en términos de empezar juntos, grafías y emisión sonora y terminar juntos.

Secuencias de repertorio fijo con cantidad variable, en estas producciones algunas de las grafías utilizadas aparecen siempre en el mismo orden, pero la cantidad de grafías es diferente de una escritura a otra.

Es precisamente la presencia o ausencia de algunas grafías lo que determina la diferenciación, tanto en la representación como en la interpretación cantidades constantes con repertorio fijo parcial, en esta representación se manifiesta la búsqueda de diferenciación entre una palabra y otra a través de variar algunas de las grafías, mientras que otras aparecen siempre en el mismo orden y lugar.

Una secuencia de grafías puede aparecer al principio, al final, o incluso en medio de cada representación, mientras que las otras grafías varían.

Por otra parte la cantidad de grafías empleadas es constante.

d) Ante la imposibilidad de abordar y analizar todos los problemas que enfrenta el niño durante el proceso de aprendizaje de la escritura, se han seleccionado algunos de ellos por su relevancia. Dichos problemas son de índole técnico y práctico a la vez.

Emilia Ferreiro en una de sus obras expresa que la escuela no proporciona a los niños suficiente tiempo para la comprensión del sistema de escritura. Unos meses antes de que concluya el ciclo escolar, el maestro de primer grado dictamina qué alumnos resultarán reprobados, y gran porcentaje de ese grupo de candidatos pertenece a niveles anteriores al alfabético, lo cual indica que la principal dificultad de los niños en este sentido, es de índole cognoscitivo no perceptiva, motora o espacial.

El problema que enfrentan esos niños obedece a que la escuela no les ayudó a conquistar el dominio del sistema alfabético.

Es probable que a esos niños, si se les dan oportunidades lo logren en pocos meses más. Dichas oportunidades no deberán centrarse en aspectos perceptivos o motores, sino más bien crean situaciones de aprendizaje que favorezcan la reflexión y el avance a niveles conceptuales superiores.

No es nada fácil llegar al nivel alfabético de escritura; los niños llegan a él en la medida en que confrontan sus hipótesis silábicas con el sistema alfabético que caracteriza la escritura de la lengua española.

Cuando los niños llegan a la adquisición de la hipótesis alfabética, hacen un valioso descubrimiento: la correspondencia de grafías y fonemas; sin embargo, esto no constituye el punto terminal del proceso de reconstrucción del sistema de escritura.

El proceso de adquisición del sistema de escritura es sumamente complicado e intervienen múltiples factores que el niño debe de coordinar e integrar y que va mucho más allá de la correspondencia grafofonética. Tal correspondencia no es exacta en nuestra lengua; por esta razón la escuela debe promover situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo completo de desarrollo de la escritura, especialmente en los niños que han tenido anteriormente un fracaso escolar.

El supuesto fracaso de esos niños se debe a las lagunas, a los conocimientos no consolidados, siendo producto de la enseñanza tradicional, presión de tiempo, problemas económicos, familiares, etc.

Si las instituciones educativas se ciegan al considerar el aprendizaje de la escritura como efecto exclusivo de la propia acción impuesta sobre sujetos receptivos no se comprenderán las oportunidades que para el aprendizaje proporciona la interacción activa de los niños con la lengua escrita.

Es necesario que se ayude a los niños que presentan este problema, dejando de lado la visión tradicional en la cual se destacan las fallas del niño en el proceso de aprendizaje e interesarse en cambios en las áreas y en oportunidades que se apoyen en ellas.

La corriente positivista y la teoría del reforzamiento han difundido la idea de que el maestro debe corregir inmediatamente los errores que cometen los alumnos (horror al error), reforzando lo correcto, para evitar un impacto negativo prolongado en el aprendizaje de los alumnos. Ahora se sabe que el error es parte intrínseca del desarrollo mismo y juega un papel dinámico en éste.

El maestro debe saber observar a los niños, comprender la naturaleza de sus errores, (de redacción, de sintaxis, etc.), sobre todo debe organizar el trabajo del aula de tal manera que proporcione a los niños la libertad de tomar por sí mismos el control de su aprendizaje. Es necesario y conveniente que se permita y estimule a los niños a correr el riesgo de equivocarse, puesto que así irán aprendiendo a expresarse a través de la lengua escrita; y es necesario dar libertad a los niños para que dirijan su propio aprendizaje y por lo tanto revisen y corrijan sus errores mecánicos, ortográficos, sintácticos o de ambigüedad.

En el proceso de aprendizaje es necesario que el niño interactúe con sus compañeros, pues éstos proporcionan información que hace posible la confrontación de las ideas y acciones e invitan a los niños para que reflexionen sobre los desaciertos; consecuentemente, les ayudan a corregirlos y avanzar. Personalmente se está de acuerdo con Jean Piaget en el sentido de que la cooperación y la interacción no sólo son deseables, sino que constituyen una condición fundamental para el desarrollo del individuo.

Ningún conocimiento es elaborado al margen de la relación de interacción entre los sujetos. La cooperación en el aula es la oportunidad que más favorece el desarrollo cognoscitivo de los niños, en este caso el avance en el dominio del sistema de escritura.

En años recientes se han realizado diversas investigaciones cuyos resultados han aportado valiosas contribuciones en el campo que nos ocupa. Se consideró importante destacar algunos datos de ellos y que se han trabajado en el nivel preescolar, son muy importantes para comprender más a fondo la problemática de la lengua escrita en el primer grado de Educación Primaria

Los sistemas escolares de varios países se han preocupado por promover la preparación previa de los niños antes de ingresar a la escuela primaria, con el fin de facilitar el acceso a la escritura alfabética de primer grado. Esto beneficia a los niños de las clases desfavorecidas, puesto que han tenido menos oportunidades de establecer un contacto extraescolar con la lengua escrita. Lamentablemente, en la mayoría de los casos esta preparación se ha abordado con la concepción tradicional de la escritura (como transcripción de los sonidos elementales del habla). ignorando su verdadera naturaleza y función, dejando de lado las capacidades del sujeto cognosciente.

Esa experiencia demuestra que los niños de nivel de preescolar pueden compartir y confrontar con otros niños del grupo sus concepciones acerca del sistema de escritura. Se ha podido comprobar que los niños desde los cinco años de edad tienen capacidad para realizar conversaciones colectivas coherentes; igualmente son capaces de aplicar en el juego la reflexión con un objeto claro, de construir su escritura.

Los niños que cursan el primer año de primaria tienen diferentes concepciones sobre lo que es escribir; estas concepciones se desprenden del grado de desarrollo cognoscitivo que ha dejado el niño en su proceso de la lengua escrita, de acuerdo con las oportunidades de interacción que ha tenido con ella.

Otro problema que ha sido investigado es el relacionado con el fracaso escolar de los niños de primer año de primaria, intentando encontrar las causas que lo provocan con un enfoque psicogenético.

Piaget considera al niño como un sujeto activo frente al objeto del conocimiento que es la lengua escrita.

Se considera que en el momento de enfrentarse a ella el niño posee diversas habilidades lingüísticas que generalmente no son tomadas en cuenta por los sistemas tradicionales de enseñanza.

La escritura tiene una función social de comunicación social. Para manejarla en forma adecuada el niño debe de hacer tres descubrimientos importantes reconocer la lengua oral; comprender la naturaleza alfabética del sistema de correspondencia grafofonética; y, coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos.

Con frecuencia se ha considerado la escritura como la transcripción gráfica del lenguaje oral; sin embargo, a la luz de la Psicolingüística contemporánea, diversos autores han establecidos diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita, considerando como dos formas de alternativas de comunicación que comparten vocabulario y formas gramaticales, pero que tienen funciones diferentes y que por lo tanto requieren de construcción y estilo específicos.

En ninguno de los niveles fonéticos, sintáctico o léxicológico puede considerarse a la lengua escrita como duplicado de la oral. Lurcat considera que es un error creer que un texto puede ser la exacta representación de la palabra, por el contrario a lo que la gente cree, uno no escribe jamás como habla, escribe como los otros escriben. Cuando uno escribe, uno se da cuenta de que usa un cierto lenguaje que no es el mismo que el lenguaje hablado, y que tiene sus reglas, sus usos y su importancia.

" E. Ferriero es conocida actualmente por su conducción de trabajo de in "

vestigación a la luz de una nueva perspectiva sobre el proceso de adquisi¹ ción del sistema de escritura, perspectivas en que concluyen la psicología genética de Piaget y la Psicolingüística contemporánea." (4)

Sus estudios se han realizado principalmente en la población escolar de primer grado, con el propósito de demostrar que el niño empieza a construir activamente su proceso de adquisición de la lengua escrita, desde antes de iniciar la enseñanza formal.

De acuerdo a la teoría psicogenética, el niño es un ser activo, que estructura el mundo que lo rodea a partir de una interacción con él; actúa sobre los objetos físicos y sociales, y busca comprender las relaciones entre físicos y sociales, y busca comprender las relaciones entre ellos elaborando hipótesis, poniéndolas a prueba, rechazándolas o aceptándolas en función de los resultados de sus acciones.

Así va construyendo estructuras de conocimiento cada vez más complejas y estables.

La escritura en sí misma, constituye para el niño un objeto más de conocimiento, forma parte de la realidad que él tiene que construir, producto cultural elaborado por la sociedad para fines de comunicación.

En la medida de su condición socio-económica y cultural, el niño tendrá más o menos contacto con la lengua escrita, así como con personas que pueden informarle sobre ésta. El tratará de comprender los elementos y las reglas de formación.

Como se puede apreciar, estamos frente a un proceso largo y complejo, de naturaleza cognoscitiva. Este es determinado en buena medida, por el entorno social.

E. Ferreiro considera que el niño transita por ese camino antes de llegar al nivel que le permitirá concebir la escritura como un sistema de representación alfabética.

(4) Ferreiro E. Los sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. 2a. Ed. México, Siglo XXI, 1980 p. 17.

No se accede de golpe a este nivel de comprensión, aunque la escuela se empeña en suponerlo así. Lo que sucede es que en el proceso se presentan diversas etapas secuenciadas. Estas van desde aquellas en las que el niño aun no admite que la escritura remite a un significado, pasado por la etapa de escritura en la cual ya hay un significado pero donde aun no se toman en cuenta los aspectos sonoros, hasta la etapa en que el niño descubre la relación entre escritura y pauta sonora. A partir de ahí, establece primero correspondencia entre cada grafía y cada sílaba de la cadena oral silábica y después de una etapa de transición (silábica-alfabética) llega a comprender el sistema de representación alfabética de nuestra escritura y la correspondencia de una grafía para cada fonema.

El tiempo y el ritmo con el cual se logran varían de unos niños a otros. En muchas ocasiones los niños de primer grado no llegan a cumplir la expectativa escolar de dominar el sistema alfabético del adulto, al finalizar el año, esta situación los conduce a reprobare el primer grado o pasar al segundo grado sin los conocimientos necesarios o finalmente a recibir atención especializada extra-escolar, aun cuando el niño ha comprendido el sistema de representación alfabética de nuestra escritura, queda un camino largo por recorrer, pues el sistema no es una simple correspondencia de grafías y sonidos, está cargando de arbitrariedades e irregularidades propias que lo hace mucho más complejo.

Así pues, si se pretende que la escritura cumpla adecuadamente con su función social de comunicación, deben reconocerse y coordinarse muchos aspectos que aquí abordamos en los grandes bloques: La convencionalidad ortográfica y el dominio de aspectos semánticos y sintácticos.

El interés personal radica en conocer cuál es el proceso de aprendizaje que sigue el niño para usar las convencionalidades ortográficas y las habilidades lingüísticas requeridas para comunicarse a través de un texto comprensible.

De esta manera podremos abordar mejor los programas que favorezcan el dominio sobre la lengua escrita.

Cuando el niño ha llegado al nivel alfabético, es decir, ha aprendido la correspondencia entre sonido y grafía, debe enfrentarse al uso del subtema ortográfico que incluye los aspectos visuales, sistemáticos y convencionales de la expresión escrita.

Algunos de éstos son el uso correcto de las letras (que no son una representación idéntica de la pronunciación), los aspectos entre las palabras, los signos de puntuación, las mayúsculas, los acentos, etc. Todos éstos tienen relación con el sistema fonológico, pero repetimos, no son una representación directa de éste. Algunas de las marcas tienen por ejemplo, valor semántico, organizativo, prosódico o sintáctico.

Aprender las convenciones ortográficas implica mucho más que la simple correspondencia entre fonemas y grafemas.

Implica descubrir y manejar las excepciones en la correspondencia como las polivalencias b-v, z-s-c, y-ll, r-rr, c-q, y el uso de h, etc., hasta dominar finalmente, la convencionalidad, que determina el uso semántico de cada una de las grafías. Si reflexionamos sobre el problema que esto representa para el niño, no podemos dejar de considerar que los errores ortográficos son sólo dificultades en el ascenso paulatino a esa convencionalidad ascenso que requiere una reflexión metalingüística entre el sistema.

Vemos pues que el aprendizaje de la ortografía no se reduce a la memorización de palabras y reglas. El niño va aprendiendo la ortografía con la experiencia cotidiana del lenguaje, de la lectura y de la escritura.

La ortografía además de recibir una gran influencia de la fonología, la recibe también de la morfología, patrones lexicológicos, sistemas semánticos etc. Todos ellos deben coordinarse para escribir textos comprensibles. Del mismo modo, otros signos ortográficos como los acentos y mayúsculas no se usan hasta que no haya adquirido funcionalidad y significado en la escritura; hasta que el niño sienta que le sirven para comunicarse mejor con el destinatario, de ahí que el dominio sea tardío.

La segmentación de la palabra es una convención exclusiva de la lengua escrita y no tiene equivalente en la cadena oral.

Las separaciones de la palabra no se manifiestan en cortes al hablar y por lo tanto es natural que los niños que comienzan a escribir no hagan tales separaciones. Es incluso normal que los que ya escriben bien no acierten siempre en la separación de todas las palabras.

Por ejemplo, es frecuente que junten el artículo con el sustantivo, sin que ésto sea la manifestación de una patología. Se trata más bien de un nivel de reflexión metalingüística, de la noción de la palabra que tiene el niño. Para él, el artículo no tiene significado en sí mismo, nunca existe aislado, su valor está en función del sustantivo al cual acompaña.

Hay incluso una lengua, el árabe en que el artículo y sustantivo son parte del mismo morfema o unidad lingüística.

El aspecto semántico y sintáctico para escribir implica diversas habilidades lingüísticas que intervienen en diferentes niveles del proceso de la escritura. En el nivel más elemental tenemos el conocimiento de las convenciones que gobiernan la formación de las palabras, cuando se ha comprendido ya la naturaleza alfabética de la correspondencia grafofonética. Sin embargo, escribir las palabras correctamente no es suficiente para asegurar que una persona será capaz de escribir coherentemente un texto de mayor longitud.

Se requiere de ciertas habilidades lingüísticas para dar forma a un texto, para dar unidad y textura al discurso.

Un ejemplo de ésto es el uso de patrones de referencia que dan progresión y unidad al texto. Otro aspecto importante son los patrones convencionales utilizados en los diferentes géneros de texto, como las convenciones narrativas para el relato o las exigencias de desarrollo lógico en la argumentación.

Conforme el niño evoluciona, va aprendiendo a narrar con coherencia lineal y cada vez más global, sabiendo manejar las acciones lingüísticas relevantes en determinado contexto personal y social.

" El alumno trata de tener o mantener un dominio de las reglas para los aspectos semánticos del texto, al igual que las reglas ortográficas y sintácticas de la lengua escrita; se logra a base de reflexión y razonamiento lingüístico durante el ejercicio mismo de la escritura. Esto permite apropiarse del sistema y comprender su funcionalidad." (5)

Varios investigadores se han interesado en la competencia lingüística de los niños, competencia que manifiesta al hablar y al escribir.

Los estudios de Piaget demuestran que los niños emplean lenguaje gramatical en forma precoz. Los estudios lingüísticos han demostrado también que gracias a la competencia lingüística, los niños emplean tempranamente, lenguaje gramatical correcto. Todo esto depende evidentemente, de que el ambiente donde se desenvuelve el niño favorezca las experiencias del lenguaje.

Pero el avance en las operaciones sintácticas se enfrentan a las dificultades en las operaciones cognoscitivas. Por ello, los niños en cierta etapa no pueden construir una frase compleja compuesta de varias frases elementales en la cual se requieren operaciones de relativización o subordinación. Antes de lograrlo, ellos emplean oraciones yuxtapuestas y después coordinadas. Sin embargo, como lo comprueba la investigación.

Prácticamente no hay dificultades de gramaticalidad, y los pocos casos en los que ésta aparece pueden ser accidentales u originados por algún factor que se pierde de vista en el proceso. Es evidente que la competencia lingüística está actuando, se trata de reglas de sintaxis como lo postula la psicolingüística contemporánea para el lenguaje oral y escrito.

Los maestros deben tener en cuenta la dificultad que tienen los niños para coordinar los factores en el proceso de escritura. Considerando esta

(5) S.E.P. Desarrollo Lingüístico y Curricular. Proyectos Estratégicos Antología, U.P.N. 1a. Edic. México 1988. p. 24

plejidad, no debe exigirse excesiva atención en detalles como los aspectos ortográficos o gramaticales que llevarán al niño a desatender la búsqueda del significado para ocuparse de otros detalles. Si se deja actuar a los niños en forma espontánea y sin presiones, ellos realizarán su esfuerzo en la continua búsqueda de significados así como el planear y controlar la comprensibilidad para lograr un mensaje claro y significativo. Habrá fallas en la convencionalidad, pero éstas no alteran ni la escritura, ni la función del texto.

El maestro debe considerarse el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso largo y de continua afinación.

Sin duda alguna, las actividades que enfatizan el descubrimiento de diferentes estilos de la lengua escrita, favorecen también la anticipación y planeación del contenido.

A lo largo de toda la primaria, los niños van alcanzando progresivamente un nivel cognoscitivo y lingüístico que les permite manejar la lengua escrita en forma relativamente autónoma, como medio de comunicación.

Es necesario que en la escuela se fomente el empleo de la lengua escrita como medio de comunicación. Los ejercicios mecánicos situados en contextos irreales no muestran al niño la utilidad extra-escolar de la escritura, no les permiten comunicar mensajes a otros, ni mantenerse informados, registran para recordar.

Sin duda, cuando el niño determina el contenido de sus escritos, cuando hay un destinatario real, cuando la escritura realmente cumple una función comunicativa, surgen más oportunidades para que el niño reflexione y resuelva los problemas que se presentan en diferentes aspectos de la lengua escrita.

Hasta aquí, se ha expuesto la naturaleza del sistema de escritura en función de los tres hallazgos importantes y sus características, para lograr así la exposición clara y organizada de su pensamiento a través de la escritura.

critura, reconocer las diferencias entre la lengua oral y escrita, comprender la naturaleza alfabética del sistema de correspondencia grafofonética' y coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema, con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos.

Como anteriormente se mencionó, tradicionalmente se define la escritura como la transcripción gráfica del lenguaje oral; esta conceptualización es ' producto de una filosofía empirista, asociacionista del aprendizaje, en la cual la escritura se considera un código gráfico; debido a ello, se piensa que para aprender la escritura es necesario producir sonidos y reproducir' una y otra vez, las formas gráficas correspondientes.

La metodología de enseñanza tradicional tiene entonces como fundamento, la ejercitación repetida de trazos gráficos de los sonidos, por medio de co' pias, planos, dictados, etc.

Se considera necesario e importante el análisis de los contenidos básicos' del programa actual de español de primer grado de educación primaria, con' cretamente en el aspecto de escritura. Del resultado que se obtenga de di' cho análisis se desprenderá la propuesta.

ANALISIS CRITICO DE LOS CONTENIDOS BASICOS DE ESCRITURA, DEL PROGRAMA DE ' PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA.

El primer contenido es:

Iniciación en el aprendizaje de la escritura.

UNIDAD I

Las actividades que incluyen los libros recortable y no recortable del ' alumno se correlacionan mínimamente con el contenido básico del programa; ' de igual manera, se considera que son insuficientes para el logro de resul tados satisfactorios.

Son los contenidos básicos emergentes que hizo la S.E.E.

| | |
|-------|------|
| Libro | L.R. |
| 9-54 | 3-39 |

El segundo contenido es:

Realización de juegos de palabras y su significado.

UNIDAD 2

En los libros recortable y no recortable, los cuatro módulos resultan per' tinentes al contenido básico, no así las actividades, puesto que si bien ' se considera que en el libro recortable son suficientes, en el libro del ' alumno no lo son.

| | |
|-------|--------|
| Libro | L.R. |
| 55-87 | 43-109 |

El tercer contenido es:

Elaboración de textos para comunicar ideas, situaciones, planes y observa ciones según el avance de cada alumno.

Este contenido se puede relacionar con la siguiente unidad y sus cuatro módulos.

| | |
|-------|------|
| Libro | L.R. |
| 55-87 | no |

Las actividades, a juicio personal, son adecuadas pero insuficientes, ya que solamente las incluye el libro del alumno, aunque en forma muy somera. En cambio el libro recortable no incluye ninguna actividad que se relacio ne con dicho contenido.

UNIDAD 3

En esta unidad los cuatro módulos se abordan como contenidos de aprendiza je (información que se les proporciona a los alumnos); no se incluyen ac tividades que se puedan correlacionar con el contenido básico.

El cuarto contenido es:

Elaboración en forma individual y colectiva de recados y otras formas de comunicación de uso cotidiano.

UNIDAD 4

El contenido básico correspondiente a esta unidad se puede relacionar con el segundo módulo de la unidad dos y con el cuarto módulo de la cuarta uni dad.

En el análisis efectuado no se encontró ninguna actividad que se correla cione con el contenido básico.

El quinto contenido es:

Elaboración de cartas y correspondencia con otros compañeros y adultos, se
gún el avance.

Desde el punto de vista personal, se considera que este contenido se puede
trabajar en varios casos:

Con el módulo uno de la segunda unidad.

Con el módulo uno, dos y cuatro de la cuarta unidad.

Con el módulo uno de la quinta unidad.

Con el módulo uno de la séptima unidad.

Este contenido no tiene ninguna correlación con las actividades que se pro
ponen en los libros del alumno, recortable y no recortable.

El sexto contenido es:

Elaboración colectiva de un diario.

Se reconoce que esta es una actividad de gran valor formativo individual y
social.

Los alumnos integrados en equipo, expresan en el diario sus conocimientos,
experiencias, necesidades, deseos e interés. Lamentablemente en los li
bros recortables y no recortables no se incluye ninguna actividad de esta
naturaleza. Es necesario que se incluya en lo sucesivo, puesto que contribu
ye a la autoformación y desarrollo de los alumnos.

El séptimo contenido es:

Elaboración colectiva de cuentos, rimas y canciones.

Este contenido no se lleva a la práctica como debiera ser, puesto que en
los libros en que trabajan los alumnos no aparecen ninguna actividad orien
tada en este sentido; solamente en el libro de lecturas se considera míni
mamente; por tanto, resultan insuficientes.

Este tipo de actividades deberán impulsarse y fomentarse aún más, en virtud de que coadyuvan en la formación de los niños.

Las páginas del libro que se incluyen son:

(a) 187-239; (2a.) 441-479.

El octavo contenido es:

Revisión colectiva de los textos con el maestro, atendiendo a la intención comunicativa del mismo.

En forma cotidiana y permanente, durante el desarrollo de las distintas actividades, se aprovechan momentos para hacer diversas revisiones; en ellas se tienen participación por parte de los alumnos y del asesor. Este tipo de revisiones dan oportunidad a los niños para que rectifiquen algunos errores y mejoren su aprendizaje.

El noveno contenido es:

Participación en la elaboración del periódico mural y álbum.

En lo personal se considera que este contenido es muy valioso, pero en la práctica no se lleva a cabo; al menos en nuestra escuela no se realiza:

Lo más que se ha elaborado es el periódico mural, hecho exclusivamente por maestros, sin la intervención de los niños, cuando debiera ser al contrario.

Los niños tienen capacidad suficiente para participar con creatividad en esas actividades; desgraciadamente no se les ha dado la oportunidad de hacerlo.

Sería muy valioso e interesante empezar a trabajar este contenido a través de distintas actividades realizadas por el educando.

El décimo contenido es:

Situaciones de partes de enunciados.

Este contenido se maneja en los dos libros del alumno; sin embargo, las actividades que se proponen de manera oficial, a juicio personal, resultan insuficientes y algunos de ellos un tanto inadecuados, porque no concuerdan cabalmente con el pensamiento y la realidad de los alumnos.

Es necesario que los niños sean quienes propongan los enunciados, para su análisis, y no se empleen solamente los que vienen incluidos en los textos y/o los que proponga el maestro. Sin duda alguna, los educandos pondrán mayor interés en los ejercicios si los enunciados coinciden con su realidad.

El decimoprimer es:

Escrituras de oraciones y palabras en tarjetas.

En los libros del alumno no se incluye este contenido, tampoco se prevee la realización de actividades en las que los niños redacten oraciones y palabras, ni el empleo de tarjetas.

Este contenido se relaciona con los dos precedentes y se pueden trabajar en los cuatro módulos de la quinta unidad.

En este caso, las actividades también resultan insuficientes para el logro del objetivo.

Los contenidos básicos, nueve, diez y once se pueden relacionar con los contenidos de las unidades sexta, séptima y octava.

| | |
|---------|------|
| Libro | L.R. |
| 297-429 | no |

CONTENIDOS BASICOS DE LECTURA QUE SE RELACIONAN ESTRECHAMENTE CON EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA.

De los once contenidos básicos que se incluyen para trabajar este aspecto, se retoman cinco de ellos para considerar que se relacionan estrechamente con el aprendizaje de la escritura.

1o. Identificación de los nombres propios mediante diversas actividades.

Este contenido se localiza en diversas actividades:

Unidad uno, módulo uno y dos, unidad dos módulo dos, unidad seis módulo dos, unidad siete módulo uno.

Las actividades como en todos los casos, son insuficientes; por lo que es necesario implementar otras que amplíen la posibilidad de que el alumno lo gre el objetivo. El libro recortable del alumno no incluye actividades pa' ra este contenido.

2o. Identificación de diversos materiales escritos en la comunidad y sus usos, como letreros, señales, noticias, periódicos, cartas y otros.

En algunos o varios módulos de la mayoría de las unidades programáticas se incluye este contenido básico. A pesar de ello, las actividades que se pro ponen no son suficientes ni adecuadas, al menos en parte, por lo que se ha ce necesario proponer otras que faciliten al alumno el aprendizaje de la es critura.

En el libro recortable no se incluye ninguna actividad para este contenido

3o. Exploración e interpretación del contenido de texto en forma oral y es crita y plástica.

Las distintas actividades que realizan los alumnos hacia la exploración e interpretación en las distintas unidades / módulos; no así con la plástica

puesto que no se lleva a cabo en la práctica. Es necesario que también se tome en cuenta para interesar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

40. Identificación y lecturas de diferente tipo de letra (script y cursiva) en forma manuscrita e impresa.

Este contenido no aparece incluido en el libro del alumno; solamente incluye el uso de la letra script. No contempla ninguna actividad para el empleo de la letra cursiva. En el libro no recortable (1a. y 2a. parte) se con'sidera un mínimo de ejercicios con dicha intención, pero a juicio personal' resultan insuficientes y no completamente adecuados para el objetivo que ' se pretende lograr.

50. Escenificación de cuentos y diálogos, pueden realizarse en forma oral' y escrita. En ella se da cierta libertad al alumno para que de acuerdo con su creatividad e imaginación, pueda llevar a cabo dicha representación.

CONTENIDOS BASICOS DE LA EXPRESION ORAL QUE SE PUEDEN RELACIONAR ESTRECHA' MENTE CON EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.

De los seis contenidos básicos que se consideran para trabajar el aspecto' de la expresión oral, se recuperan tres de ellos, por considerar que se relacionan con la expresión escrita.

10. Reconocimiento de que la mejor forma de comunicación es el habla.

Este contenido se aplica en las ocho unidades de trabajo; en ellas el niño realiza y comenta las actividades del libro y del maestro; lo anterior le sirve de apoyo para el aprendizaje de la escritura.

20. Expresión de observaciones, experiencias y situaciones.

Este contenido básico se puede aplicar en cualquier momento con los alum' nos. En lo personal se considera que es necesario aplicar las actividades' que incluye el texto, de acuerdo al avance de los educandos, para que desarollen de mejor manera dichas expresiones de forma oral y/o escrita.

3o. Fortalecimiento en algunos usos de la lengua y formas de comunicación oral que el niño ya posee, así como el aprendizaje de otra diferente.

Este contenido se puede aplicar en las diferentes actividades de las unidades programáticas. Dicho fortalecimiento se puede enriquecer con el apoyo de la familia y del propio docente.

**PROPUESTA ALTERNATIVA DE ACTIVIDADES QUE ENRIQUECEN
Y COMPLEMENTAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL PRIMER GRADO
DE EDUCACION PRIMARIA**

Con base en el análisis crítico del programa actual de Español de Primer grado de Educación Primaria, se considera que en parte satisface las necesidades, requerimientos e interés de los niños; sin embargo, en lo que se refiere a las actividades que se sugieren, no todas son suficientes, adecuadas, y pertinentes al desarrollo y consecución de los objetivos programáticos y en otros casos hay ausencia de actividades, es decir, existe un vacío de las mismas. En dichos casos se hacen propuestas de actividades, algunas para sustituir a las que se incluyen en el programa, otras para enriquecer y complementar las que se recomiendan de manera oficial.

El fruto de esta propuesta surge de la inquietud, interés y preocupación personal por encontrar nuevas formas para abordar los contenidos y facilitar de esta manera el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños del grupo que se atiende.

Algunas de las actividades que se proponen, de hecho ya se han venido practicando en el grupo y otras más son resultado de la reflexión e iniciativa personal, factible de aplicarse en dicho grupo.

Las actividades que se proponen se codifican con base en las unidades y módulos en que deben trabajarse.

A continuación se enuncian dichas actividades:

PROYECCION, ALCANCE Y PERSPECTIVAS.

Las perspectivas de la presente propuesta se pueden considerar desde tres dimensiones: personal, de los alumnos y de los compañeros de trabajo.

Desde el punto de vista personal, dará oportunidad de enriquecer los conocimientos y experiencias que se tienen, para orientar más eficazmente a los alumnos y facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura.

También dará oportunidad de presentar una réplica oral para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria. Este grado académico implica un gran reto y compromiso profesional.

Desde el punto de vista de los alumnos, porque se pondrán en práctica diversas actividades que les agrada realizar, posibilitándoles el proceso de aprendizaje, no sólo de la lecto-escritura, sino de otros procesos.

De los compañeros de trabajo, porque podrán analizar la propuesta y ver qué tan conveniente resulta aplicarla en los grupos que asesoran.

La institución en que se prestan los servicios académicos también recibirán el beneficio de ella, puesto que se podrán proyectar nuevas formas de trabajo que contribuyan al desarrollo institucional.

La puesta en práctica de la presente propuesta dará posibilidad de proyectar algunas inquietudes de tipo personal respecto al enriquecimiento y complementación de las actividades que se sugieren para coordinar y dirigir el proceso de aprendizaje de la lengua escrita en el primer grado de educación primaria, concretamente del grupo que se atiende en el centro de trabajo.

Inicialmente se aplicará en el grupo mencionado y posteriormente, dependiendo de los resultados que se obtengan se intentará hacerla extensiva algunos grupos paralelos de dicha institución; se pondrá a consideración de algunos compañeros de la zona escolar.

CONCLUSIONES

- PRIMERA: La elaboración de una propuesta pedagógica o didáctica alternativa a desarrollar en educación primaria, no es una tarea fácil ni sencilla; todo lo contrario, es demasiado compleja, porque no hay un solo modelo a seguir y las interpretaciones que hacen los asesores son variadas. Esto afectó la realización del presente trabajo.
- SEGUNDA: La educación es un proceso socio-histórico permanente de carácter formativo. En dicho proceso se enfrentan muchos conflictos y contradicciones; sin embargo, el alumno debe tener un amplio margen de libertad para vivir su infancia y ser capaz de ir tomando sus propias decisiones.
- TERCERA: En la escuela primaria se da preferencia a la enseñanza de la norma, tanto de la expresión oral como de la escrita, lo que constituye un error en parte, puesto que excluye las formas con que se expresan los niños fuera de la escuela.
- CUARTA: En lo general, salvo en algunas excepciones, en el primer grado de educación primaria, en cuanto al aprendizaje de la lecto-escritura y desde el punto de vista metodológico se da preferencia a la secuencia de pasos sobre el carácter formativo. No debe olvidarse que la lecto-escritura es una disciplina difícil de adquirir y consolidar.
- QUINTA: No todas las actividades que se proponen en el programa resultan adecuadas para facilitar el aprendizaje de dicha disciplina. Por tanto se justifica la necesidad de elaboración de una propuesta de actividades que complementen y enriquezcan las incluidas en el programa oficial. De esa manera los niños aprenden más fácil a leer y escribir.

SEXTA: El presente trabajo tiene como propósito central poner en práctica en el grupo que se atiende, las actividades que se proponen. Esta propuesta no se considera como un producto totalmente acabado. Se irá enriqueciendo y transformando de acuerdo a las necesidades y resultados que se obtengan con su puesta en práctica.

B I B L I O G R A F I A

- GOODMAN, YETTA, "El desarrollo de la escritura en el niño pequeño en EMILIA FERREIRO Y GOMEZ PALACIOS (copiadores). Nuevas perspectivas sobre el proceso de la escritura". Ed. XXI, México 1980
- E. FERREIRO Y A. TABEROSKY. "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". 2a. Ed. México siglo XXI, 1980. TECNICAS Y RECURSOS DE INVESTIGACION II. U.P.N. S.E.P.
- E. FERREIRO. GOMEZ PALACIOS. "Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura". Ed. XXI, México, 1972.
- E. FERREIRO, ANA TABEROSKY. Lós sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 2a. Ed. México. siglo XXI. 1980. Téc y Rec. de Inv. II U.P.N.
- E. FERREIRO. Margarita GOMEZ PALACIOS. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. Dirección de Educación Especial. México. 1979. Ejemplar de Investigación U.P.N.
- JEAN PIAGET. Teoría Psicogenética del Conocimiento. La Biología y el Conocimiento. Asimilación y persepción. Desarrollo -- Aprendizaje. Aportaciones de la Psicología a la Educación. Dirección General de Educación Especial. México. 1980.
- JEAN PIAGET. Seis estudios de psicología. Editorial Seix Barral Barcelona. 1979.
- SINCLAIR HERMINE. El desarrollo de la escritura; Avances y problemas y perspectivas. En Emilia Ferreiro y Gómez Palacios (copiadores). Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura. Ed. siglo XXI. México. 1979.

TABEROSKY ANA. La intervención pedagógica en la lengua escrita. Lectura y vida. Buenos Aires, 1985. Antología U.P.N.

U.P.N. Desarrollo lingüístico y curricular. Antología S.E.P. México, 1988.

U.P.N. Medios para la enseñanza. México 1988.

U.P.N. Escuela y comunidad. Antología . S.E.P. 1988.

U.P.N. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. Antología S.E.P. México. 1979.

CUADRO DE ANTECEDENTES DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNO DE
PRIMER AÑO DE PRIMARIA *

| | | |
|---------------------------|-------------------------|--|
| CONDUCTAS INSTRUMENTALES | ATENCIÓN | Voluntaria e involuntaria. |
| | RETENCIÓN | Memoria, recordar, reproducir. |
| | CREATIVIDAD | La innovación. |
| | COORDINACIÓN GRUESA | El movimiento corporal. |
| | COORDINACIÓN FINA | La escritura |
| CONDUCTAS PSICOMOTRICES | ESQUEMA CORPORAL | Conocimiento del cuerpo. |
| | LATERALIDAD | Domnio de derecha a izquierda, ver lado dominante. |
| | RITMO | Movimiento, orden, repetición, simetría, música, equilibrio, etc. |
| | SENSOPERCEPTUALIZACIÓN. | La sensación y la percepción. |
| CONDUCTAS OPERATIVAS | PRENUMERICAS | Antecedentes matemáticos: contar, percibir, comparar, etc. |
| | ESPECTALES | Conocimiento de su "yo" corporal en relación con el mundo que lo rodea. |
| | TEMPORAL | La sucesión que existe en el tiempo, objetivo: reloj, calendario subjetivo, intereses personales, etc. |
| CONDUCTAS DE COMUNICACION | VERBALES | El lenguaje oral. |
| | NO VERBALES | Movimientos y gestos. |

* El cuadro de antecedentes de aprendizaje es tomado del Libro Única Guía Actualizada con el Método Global. Profr. Roberto González Villán.