



SEP

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 011**



✓
El lenguaje oral y escrito en el primer grado de primaria

José Armando Montes Díaz

Tesina presentada para obtener el título de Licenciado en Educación Básica.

77/6

Aguascalientes, Ags., julio de 1997



Instituto de Educación
de Aguascalientes

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION



Aguascalientes, Ags., 1 de agosto de 1997.

C. PROF. JOSE ARMANDO MONTES DIAZ
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:

"El lenguaje oral y escrito en el primer grado de primaria".

Opción Tesina, a propuesta de la asesora C.

Mtra. Rosa María Acosta Luévano

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 presentar su examen profesional.

A l e n t a m e n t e
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



Prof. Héctor Najera Gómez
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION

INSTITUTO DE EDUCACION
AGUASCALIENTES
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

ING/cma

INDICE

INTRODUCCION	1
I. APRENDIZAJE Y DESARROLLO DEL NIÑO DE PRIMER GRADO DESDE LA PERSPECTIVA PSICOGENETICA	
A- PROCESO DE CONSTRUCCION DEL APRENDIZAJE	6
B- CARACTERISTICAS DEL PENSAMIENTO DEL NIÑO DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA	10
II. ELEMENTOS DE LA PEDAGOGIA OPERATORIA EN TORNO AL APRENDIZAJE	13
III. PROCESO DE APROPIACION DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA	17
A- NIVELES DE LENGUAJE	20
B- EL LENGUAJE ORAL	23
1. El proceso de la lectura	23
2. La enseñanza de la lectura	25
C- NIVELES DE CONCEPTUALIZACION DE LA LENGUA ESCRITA	29
D- RELACION ENTRE LA LENGUA ESCRITA Y EL LENGUAJE ORAL	36
CONCLUSIONES	38
BIBLIOGRAFIA	40

INTRODUCCION

El aspecto de la apropiación de la lengua oral y escrita, se vislumbra como un problema en los primeros grados de la escuela primaria, es decir por lo general los métodos tradicionales en la enseñanza de la lecto-escritura, solo persiguen el objetivo de que el alumno codifique las letras (grafías) y las transforme en sonidos (fonemas) sin hacer hincapié en la reflexión del texto, o que se manifiesta en diversas situaciones tales como en el resultado de los exámenes de los grados subsecuentes, aunque estén redactados en forma sencilla; las indicaciones de lo "que se pide" contestan en forma errónea. Después se sigue percibiendo cierta dificultad en la lectura, cuando realizan ésta en algún texto. Un porcentaje muy bajo de alumnos entienden lo que leen. Así mismo las lecturas que se hacen de algún libro, revista, diccionario, etc, presentan dificultad para leerlos mas aún para comprenderlos y hacer reflexión de los mismos.

Bajo estas condiciones he abordado la investigación encaminada a tratar de indagar las perspectivas que existen para encauzar a los alumnos en la mejor comprensión de la lectura y la escritura en diversos textos. A su vez lograr que ellos mismos redacten sus ideas a través de producciones escritas. Para ello, me di a la tarea de consultar a investigadores especializados en la materia de la lectura y la escritura, tales como: Clauss y Hiebsch (1966), Montserrat Moreno (1990), Ana María Kaufman (1986), etc.

En la labor docente nos enfrentamos a una difícil situación,

respecto a cómo propiciar en nuestros alumnos el aprendizaje de la lectura y escritura; esto se debe en ocasiones; a la falta de conocimientos del nivel de desarrollo cognitivo del niño, de sus características e intereses personales, el no considerar sus conocimientos previos, así como a ciertos factores del medio socio-cultural en donde se desenvuelve el niño; situaciones que limitan esta labor. Por lo que, es necesario analizar y comprender los procesos de apropiación y adquisición de cómo accede el niño de primer grado a la lectura y la escritura; y de esta manera como docentes apropiarnos de las herramientas indispensables para propiciar mejor este aprendizaje tan fundamental y necesario para que los niños construyan otros aprendizajes.

Por lo que es una preocupación personal como docente, el conocimiento de lo más importante, cuál es el camino más acertado para llevar a cabo con el mejor resultado posible, el aprendizaje de la lectura y escritura en mis alumnos de primer grado; por tal motivo, es que he decidido abordar el tema siguiente: **EL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN EL PRIMER GRADO DE PRIMARIA.**

Asimismo, inmerso en la tarea de educar, es imprescindible el conocimiento del proceso de la lectura y la escritura, en primer grado llevarlo a la práctica docente, con la más amplia posibilidad de brindar a mis alumnos el logro de una conceptualización más precisa y activa de la lecto-escritura, pues en el primer grado es una base que debe estar bien cimentada, para la mejor continuación de los grados subsecuentes.

Seguro de obtener un conocimiento valioso en el desarrollo

de este trabajo documental. Los objetivos por lograr son:

- Describir el proceso de aprendizaje de la lengua oral y escrita en los alumnos de primer grado.

- Destacar la importancia que tiene el desarrollo del conocimiento del alumno de primer grado.

- Plantear los elementos teóricos pedagógicos, para favorecer el aprendizaje de la lengua oral y escrita en el primer grado.

El contexto donde se desarrolla esta temática es la escuela primaria "Carlos Salinas de Gortari", ubicada en el fraccionamiento los Cedros en el Municipio de San Francisco de los Romo. El grupo está conformado por 34 alumnos, proceden de familias de escasos recursos económicos por ende socioculturales. Los padres de familia en su mayoría no terminaron su instrucción primaria, hay incluso algunos que no saben leer ni escribir; esta situación hace un tanto difícil la tarea de que los niños aprendan a leer y escribir.

Aunado a lo anterior, pocos padres de familia contribuyen al desempeño del maestro por no poder entender a los niños que asisten a la escuela; por lo general son familias numerosas, además en estos lugares no existe un ambiente alfabetizador llámese libros, revistas, periódicos, etc., esto se refleja en la poca experiencia que tienen los alumnos en este aspecto, haciendo que la labor del maestro se vea disminuida.

Este trabajo esta estructurado de la manera siguiente: en el capítulo I se dan a conocer de manera específica las características del niño, en especial los que cursan el primer

grado de primaria. Por ser precisamente aquí donde se inicia una nueva etapa en su vida escolar. Para el logro de este propósito se analizarán las aportaciones de Clauss y Hiebsch (1966) señalan que la tarea que debe emprender la escuela primaria es enriquecer los aprendizajes previamente adquiridos en el ambiente. También son abordados los diversos aspectos en cuanto a su desarrollo, de manera explícita: socioafectivo, cognoscitivo, así mismo las emociones e instintos de los infantes.

En el capítulo II se aborda la Pedagogía Operatoria como una de las corrientes pedagógicas que plantea Montserrat Moreno (1990); desde una amplia gama de perspectivas para el maestro, dándole en función de esta corriente pedagógica un papel de guía del conocimiento.

En el capítulo III se trata el lenguaje tanto oral como escrito; desde el punto de vista psicológico, brindando información relacionada a la lectura propiamente, en una publicación que edita la Dirección General de Educación Especial titulada "Los errores constructivos" (s/f) el cual aborda las distintas etapas por las que atraviesa el lenguaje. Así mismo las aportaciones que al respecto hace Piaget (1988) en su obra titulada "Seis estudios de psicología" en relación al pensamiento y lenguaje; haciendo alusión al proceso que intervine entre ambas partes, y viviéndolo en cuatro etapas: primitiva o natural, psicología simple, egocéntrica y crecimiento interno, siguiendo el mismo curso del capítulo, pero ahora en el terreno propio de la lectura se describen: los niveles, el análisis, y sobre todo el proceso de adquisición de la lectura, este último es tratado con las aportaciones que hace al respecto Goodman (1985), el cual

precisa que existen transacciones entre pensamiento y lenguaje, las características del proceso.

Por último, se describe el proceso de apropiación de la lengua escrita en sus diversos niveles, consultando una publicación que realiza Ana María Kaufman (1986), de los diversos estudios realizados por Emilia Ferreiro (1988).

Para terminar presento las conclusiones a las que llegué después de desarrollar este trabajo, así como la bibliografía consultada.

José Armando Montes Díaz

I. APRENDIZAJE Y DESARROLLO DEL NIÑO DE PRIMER GRADO DESDE LA PERSPECTIVA PSICOGENETICA

La educación del niño no se inicia en el momento de su ingreso a primer grado, sino que trae consigo una serie de conocimientos previamente adquiridos en el ambiente del cual proviene, la tarea que debe emprender la escuela primaria es aportarle los elementos básicos para enriquecer estos aprendizajes.

Para llevar con éxito esta labor de aprendizaje es necesario tomar algunas consideraciones acerca del niño tales como: experiencia personal del niño, capacidades que difieren en cada niño, características del medio socioeconómico al que pertenece, así mismo lograr una integración grupal. Para tal efecto es necesario la existencia de una relación afectiva entre el niño y el maestro.

A- PROCESO DE CONSTRUCCION DEL APRENDIZAJE

El aprendizaje es la actividad más importante del niño escolar, aprende siempre que tiene experiencias y las toma en cuenta para sus actos y su conducta. En conjunto con sus compañeros, debe hacer suya una parte de la experiencia acumulada por la humanidad, es decir, la transmisión de conocimientos por parte del maestro, quien es el que pone a su disposición el tesoro cultural en forma y pasos graduados.

Las funciones que intervienen en el aprendizaje son

diversas, siendo una de ellas la percepción, el desarrollo de ésta es un proceso de diferenciación. El funcionamiento de los órganos de los sentidos está íntimamente ligado a los movimientos del cuerpo. En el curso del desarrollo esta vinculación se irá separando en forma relativa, la parte motriz y la parte sensorial, pero a su vez se afinan las relaciones existentes entre sus partes de ambas. Figurando en primer plano los ojos y las manos, los cuales trabajan en una sola colaboración cada vez más eficaz.

A los siete años se observa una actitud perceptiva ya más analítica, el paso que le permite llevar a la escuela la enseñanza es la interpretación global que el niño hace, a la analítica, esto desde luego a través del análisis de la lectura y el deletreo.

En esta etapa de la vida, la aptitud del niño para la abstracción, es decir, su capacidad para observar colores y formas, también coexiste la propiedad del espacio perceptible llamada también isotropía y se transforma mediante dos procesos que tienen lugar durante la primera parte de la edad escolar; primero la progresiva visualización del espacio y segundo por la paulatina objetivación, en la que la aprehensión del espacio se desliga del propio cuerpo, este proceso viene a quedar completo a los ocho o nueve años.

El niño puede entonces precisar las direcciones especiales (derecha, izquierda, arriba y abajo) independientemente de sí mismo y sólo en relación a las cosas, a los objetos.

A partir de los siete años la memoria va presentando cada

vez, menos "espacios vacíos" en la edad escolar la serie de los recursos está dividida por espacios precisos de tiempo, los niños de esta edad manifiestan de un modo espontáneo su interés por las medidas del tiempo como: hora, día, mes. Por lo general pregunta ¿cuánto falta para salir al recreo?, ¿cuántos días faltan para las vacaciones?, etc. En esta edad predomina la afectividad en la formación de los recuerdos que constituyen el caudal de la memoria.

En los primeros años escolares dominan en la memoria las representaciones concretas e intuitivas las cuales son, además, dinámicas, vivaces, por estar ligadas de una manera íntima, con experiencias en las cuales lo que más se ha destacado ha sido la acción (Cfr. Clauss, 1966: 59).

El individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: la estructural y la funcional, la primera parte de las estructuras biológicas que determinan al individuo en su relación con el medio ambiente, la segunda, en esta se lleva a cabo distintas estructuras mentales las cuales parten de un nivel muy elemental hasta llegar a un estadio máximo.

En la evolución del conocimiento individual del niño son determinantes, a partir de ciertas estructuras orgánicas establecidas y en su interacción con el medio que lo rodea, comienza a configurar ciertos mecanismos operativos a nivel cognoscitivo que conducen a la formación de nuevas estructuras mentales cada vez más sofisticadas.

En la herencia funcional se organizan las distintas estructuras. La función más conocida tanto biológica como

psicológicamente es la adaptación; ésta forma una de las invariantes funcionales, llamada así por porque son funciones que no varían durante toda la vida, ya que permanentemente tenemos que organizar nuestras estructuras para adaptarnos. Esta invariante se forma de dos movimientos: el de asimilación y el de acomodación; éstos desempeñan un papel primordial en la aplicación al estudio del aprendizaje.

La asimilación es el resultado de incorporar el medio al organismo y de las luchas y cambios que el individuo tiene que hacer; un ejemplo de este aspecto es que al momento de hacer una lectura de un texto se analiza, se comprende y se asimila en la medida en que es comprendido; lo que no es importante del texto se olvida, esto desde luego en un sentido psicológico. A esta modificación que permitió la asimilación se llama "acomodación".

Toda la vida estaremos adaptándonos a través de las funciones de asimilación y acomodación.

Estos movimientos se repiten constantemente; es decir, que en el aspecto de la lectura el niño tiene que leer primero cosas muy sencillas como una trama fácil. A medida que crezca su intelecto podrá entender lecciones más complicadas y así sucesivamente durante el transcurso de nuestra vida.

A la incidencia de estas invariantes funcionales se les llama "esquemas de acción", estos se pueden automatizar y las acciones se realizan rápidamente. Un claro ejemplo de lo anterior es cuando el niño empieza a escribir tiene que adaptarse al lápiz, al papel y a las formas de las letras.

Cuando ya ha hecho esto escribe rápidamente sin pensar en

cómo se hace cada grafía. Lo mismo sucede al leer.

Cada modificación de un esquema de acción provoca una acomodación que permite la asimilación de situaciones más complejas. Durante el aprendizaje la creación y modificación d éstos será lo que determine su aplicación y progreso. Finalmente la generalización de los mismos se traducirá en un aprendizaje real y significativo (Cfr. Gómez Palacio, 1995: 26-30).

B- CARACTERISTICAS DEL PENSAMIENTO DEL NIÑO DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

En el inicio del primer grado en el niño su percepción es global, percibe las cosas como un todo diferenciado, sin ser capaz de analizar sus componentes. Está capacitado para describir situaciones, pero no para analizar.

A través de las experiencias de aprendizaje y de acuerdo con el proceso de maduración, que ocurre en el transcurso del año escolar, el niño se apropia de la capacidad analítica. Es egocéntrico, sus juicios y razonamientos se caracterizan por una falta de objetividad y por su incapacidad de entender los sentimientos de los demás.

A lo largo del primer grado, el niño irá desarrollando una capacidad de análisis de totalidades que le permitirá apreciar elementos y relaciones. El niño amplía, enriquece, organiza y transforma incesantemente su modelo interno del mundo, basándose en la interacción con los objetos.

El desarrollo del pensamiento infantil aunado a la

experiencia constante con los objetos permitirán que el niño, hacia los 7 u 8 años inicie en el entendimiento de la lógica de estos planteamientos al llegar a la etapa de las operaciones concretas (Cfr. Clauss, 1966: 71).

En el desarrollo social del niño preescolar, sus vivencias están centradas en su propio "yo" permaneciendo esta etapa hasta los inicios del primer grado de primaria. El ingreso a la escuela es un paso importante para su desarrollo social, a diferencia del jardín, se enfrenta a una serie de cambios tales como: el tipo de actividad, la división del tiempo, la forma de relación con los maestros, esto exige una especial adaptación social del preescolar.

La relación de los niños de primer grado con su maestro, puede ser muy variada dependiendo de la personalidad del maestro. Es pertinente que se tomen consideraciones de tal manera que en ningún momento el niño sienta temor hacia la personalidad del maestro; algunos pueden ser: cooperación con sus alumnos en sus trabajos, actitud no autoritaria, amabilidad y consideración para cada uno, paciencia, variedad de intereses, forma agradable de trato, sentido humorístico, etc.

Desde el punto de vista de las relaciones interindividuales, el niño después de los siete años adquiere, en efecto, capacidad de cooperación, dado que ya no confunde su punto de vista propio con el de los otros, sino que los disocia para coordinarlos. Las explicaciones entre niños se desarrollan en el propio plano del pensamiento y no solo en el de la acción material.

El lenguaje egocéntrico desaparece casi por completo y los

discursos espontáneos, atestiguan por su misma estructura gramatical la necesidad de conexión entre las ideas y de justificación lógica.

En referencia a su comportamiento colectivo, se observa un cambio notable en las actitudes sociales en especial en el juego, en donde se requiere de una serie de reglas que ya son observadas y respetadas por los niños, es decir, tienden a fijar la unidad de las reglas del juego durante una misma partida y se controlan unos a otros con el fin de mantener la igualdad ante una ley única. En conexión estrecha con estos progresos sociales se observan transformaciones de la acción individual. Y como resultado de lo anterior el niño ha llegado a un principio de reflexión, piensa antes de actuar y comienza a adquirir así la difícil conducta de la reflexión, es así que ésta es una conducta social de discusión pero interiorizada.

El niño de siete años comienza a librarse de su egocentrismo social e intelectual y adquiere por tanto, la capacidad de nuevas coordinaciones que abran de presentar la mayor importancia a la inteligencia y para la afectividad. En referencia a ésta última, el mismo sistema de coordinaciones sociales e individuales engendra una moral de cooperación y de autonomía personal (Cfr. Piaget, 1988: 63).

II. ELEMENTOS DE LA PEDAGOGIA OPERATORIA EN TORNO A AL APRENDIZAJE

La Pedagogía Operatoria es una corriente que ha empezado a desarrollarse a partir de los aportes que a realizado la psicología genética respecto al proceso de construcción del conocimiento, tiene como propósito elaborar consecuencias didácticas (Cfr. Moreno, 1990: 7).

La Pedagogía Operatoria enuncia que para llegar a la adquisición de un concepto, es necesario pasar por estadios intermedios que marcan el cambio de la construcción y que permiten posteriormente generalizarlo, es decir, que antes de empezar un aprendizaje es necesario determinar en qué estadio se encuentra el niño respecto de él, dicho en otros términos, cuáles son sus conocimientos sobre el tema en cuestión.

Es necesario integrar estos aspectos en la programación operatoria de un tema de estudio; intereses, construcción genética de conceptos, nivel de conocimientos previo sobre el mismo y objetivos de los contenidos que se proponen trabajar. Piaget, dice que "la inteligencia es algo que el individuo va construyendo a lo largo de su historia personal y que en esta construcción intervienen, como elementos determinantes, factores inherentes al medio en que vive" (Moreno, 1990: 8).

Dar un enfoque distinto a los aprendizajes que se realizan en la escuela, es lo que intenta la Pedagogía Operatoria, basada en la descripción de la forma en que se desarrolla la inteligencia en el niño.

Las explicaciones, observaciones y el resultado de experimentaciones son interpretaciones que el niño hace en su sistema de pensamiento denominados estructuras intelectuales y que éstas evolucionan a lo largo de su desarrollo. Teniendo conocimiento de esta evolución y el momento en que se encuentra cada niño respecto a ella se puede determinar hasta qué punto el niño está en posibilidades para Comprender los contenidos de la enseñanza y el tipo de dificultad que va ha tener en cada aprendizaje.

El pensamiento procede por aproximaciones sucesivas, se centra primero en un dato, luego en más de uno, de manera alternativa pero no simultánea y estas contradicciones sucesivas dan lugar a contradicciones que no son superadas hasta que se consiguen englobar en un sistema explicativo más amplio, que los anula, es decir, que comprender es el término de un recorrido que requiere un cierto tiempo durante el cual se van considerando aspectos distintos de una misma realidad, se abandona, se vuelven a retomar, se confrontan, se toman otros despreciando las conclusiones extraídas de los primeros porque no encajan con las nuevas hipótesis, se vuelve al principio tomando conciencia de la contradicción que encierran y finalmente surge una explicación nueva que convierta lo contradictorio en complementario.

El proceso seguido, aún a pesar de los errores cometidos no se retiene, pasa a lo inconsciente, solo se toma conciencia de su resultado. El nuevo conocimiento y la forma correcta de razonar nos ha llevado a él. Lo importante no es sólo la nueva adquisición sino el haber descubierto como llegar a ella. Esto es lo que

permite generalizar. De esta manera evoluciona el pensamiento del niño.

Si queremos que el niño sea creador, inventor, es necesario permitirle ejercitarse en la invención, dejarle formular sus propias hipótesis, aún estando en el error, que paulatinamente será superado. Elegir el tema de trabajo es otra de las atribuciones que se propone en esta Pedagogía, desde luego articulando los intereses de cada niño con los de los demás. Será necesario ponerse de acuerdo, que aprendan a respetar y aceptar decisiones colectivas.

En la programación Operatoria de un tema de estudio, el papel del maestro se centrará en recoger toda la información que recibe del niño y en crear situaciones que le ayuden a ordenar los conocimientos que posee y avanzar en el largo proceso de construcción del pensamiento. Además evitar que los alumnos generen dependencia intelectual, hacer que comprenda que no solo puede llegar a conocer a través de otros, sino también por sí mismo, observando, experimentando e interrogando a la realidad y combinando los razonamientos (Cfr. Moreno, 1990: 9-12).

"La concepción cognitiva del aprendizaje considera a las personas como seres activos, iniciadores de experiencias que conducen al aprendizaje buscando información para resolver problemas, disponiendo y reorganizando lo que ya saben para lograr un nuevo aprendizaje. En vez de ser pasivamente influidos por los hechos del entorno, las personas optan activamente, deciden, practican, prestan atención y llegan a muchas otras respuestas mientras persiguen sus objetivos" (Woolfolk, 1983: 163-164).

A partir de las apreciaciones que se tiene de las personas, respecto al aprendizaje, es pertinente llevar al campo de la

práctica docente esta concepción. Por citar un ejemplo: por lo general una gran cantidad de maestros consideramos a los alumnos con la mente en blanco, es decir, que se les va a proporcionar todo el conocimiento requerido; especialmente en primer grado. Bajo esta consigna no se toma en cuenta sus conocimientos, reduciendo sus teorías con las cuales hace contradicciones internas.

En igual forma en los grados posteriores es necesario darle la libertad necesaria al alumno para que exprese sus ideas, a través de actividades de expresión oral y escrita, y tomar esto como un parámetro para acrecentar el aprendizaje.

III. PROCESO DE APROPIACION DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA

El lenguaje es un proceso de comunicación simbólica, y como tal se debe obedecer fundamentalmente a un aprendizaje; el lenguaje se constituye sobre el pensamiento, que le es previo y no depende de un aprendizaje. En el ser humano el lenguaje termina identificándose casi permanentemente con el pensamiento y no puede ser un aprendizaje; si bien el pensamiento puede existir sin lenguaje, lo contrario es imposible.

Los símbolos que constituyen el lenguaje no solo son adquiridos o aprendidos, sino que también son formulados, es decir, renovados, modificados y aún creados por cada ser humano. Es por esto que el lenguaje es un proceso simbólico de comunicación, pensamiento y formulación.

El lenguaje se desarrolla en dos etapas, según lo plantea Gómez Palacio (1988):

Etapas presilábica: que comprende balbuceos, gritos, llantos y sonidos. Las reacciones vocales existen en los niños desde los primeros días de su nacimiento; los sonidos producidos forman parte de reacciones motoras. A partir de los dos meses aparece el balbuceo, que se prolonga hasta los 9 ó 10 meses. Al final del primer año de vida y comienzos del segundo, el niño comienza a distinguir bastantes palabras aisladas.

Alrededor del año y medio empieza una nueva etapa del lenguaje. Las palabras, que hasta ese momento era señal de un objeto determinado, se hacen señal de otros objetos parecidos, como resultados de las explicaciones verbales de los adultos

acerca de la semejanza de unos y otros.

Etapas lingüísticas: Emiten palabras, aumenta la comprensión del lenguaje y se adquieren reglas gramaticales. Esta etapa a su vez se subdivide en:

Primer lenguaje. Que va de los tres a los cuatro años y se manifiesta en la construcción gramatical, así como en la articulación. Las palabras adquieren formas gramaticales y se utilizan como es debido; los tiempos de los verbos y las palabras concuerdan en género y número.

Segundo lenguaje. Comienza a los siete años, edad que aproximadamente coincide con la del ingreso del niño en la escuela, cuando ya ha asimilado bien el sistema de su idioma materno. En la mayoría de los casos, puede construir un relato coordinado que conste de distintas partes (Cfr. Gómez Palacio, 1988: 62).

El desarrollo del lenguaje se obtiene del idioma materno, del sistema de enseñanza primaria y de todas las clases de distintas asignaturas.

El niño en su desarrollo, aprende a escribir, comenzando por garabatear figuras y termina trazando letras, antes de aprender a escribir tiene que aprender a hablar; estas habilidades tienen una estrecha relación, por tal motivo con frecuencia se observa que los errores de articulación de un niño coinciden con las fallas que presenta en la escritura y en la lectura (lee y escribe como habla). El aprendizaje de la lecto-escritura supone pues, que debe hacerse una reflexión sobre el lenguaje oral.

Para aprender a leer y escribir el niño necesita analizar el

lenguaje oral, descubrir que las palabras están formadas por secuencias de sílabas y sonidos. Tal descubrimiento es necesario, ya que nuestro sistema de escritura representa el lenguaje oral y es un sistema alfabético (Cfr. Gómez Palacio, 1988: 63).

Pensamiento y lenguaje. El desarrollo del lenguaje sigue el mismo curso y obedece a las mismas leyes que todas las otras operaciones mentales, involucrando el uso de signos, tales como la numeración o las ayudas de la memoria. Se desarrollan en cuatro etapas, según lo expresa Vigotsky (1988):

La fase primitiva o natural que corresponde al lenguaje preintelectual y el pensamiento preverbal.

Después sigue la segunda etapa llamada psicología simple, esta fase está claramente definida en el desarrollo del lenguaje. Se manifiesta por el uso correcto de las formas y estructuras gramaticales, antes que haya entendido las operaciones lógicas en las cuales se apoyan. El niño puede operar con cláusulas subordinadas con palabras tales como "por qué, sí, cuándo y pero", mucho antes de que pueda entender las relaciones causales, condicionales o temporales. Domina antes la sintaxis del lenguaje que la del pensamiento.

La tercera etapa puede distinguirse por signos externos, operaciones externas que son utilizadas como ayuda en la solución de problemas internos. Esta es la etapa en que el niño cuenta con los dedos, recurre a ayudas mnemónicas. En el desarrollo del lenguaje corresponde a la fase egocéntrica.

La cuarta, "crecimiento interno" la operación externa se convierte en interna y sufre un cambio profundo en el proceso. El

niño comienza a contar con su cabeza, a usar la "memoria lógica" esto es a operar con relaciones inherentes y signos interiorizados. En el desarrollo del habla ésta es la etapa final del lenguaje interiorizado, sin sonido. Se da aquí una interacción constante entre las operaciones externas e internas, una forma fácil y frecuentemente cambiante en la otra.

El lenguaje interiorizado, se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, se separa del habla externa del niño, simultáneamente con la diferenciación de las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje.

Las estructuras del lenguaje egocéntrico, denominadas por el niño se convierten en las estructuras básicas del pensamiento. El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño. El desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica en el niño, es una función directa del lenguaje socializado.

El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje (Cfr. Vigotsky, 1988: 64).

A- NIVELES DEL LENGUAJE

Al nivel del discurso resulta obvio que el habla y la escritura difieren entre sí; respetan diferentes convenciones estilísticas, entendidas éstas como acuerdos o normas estableci-

das que diferencian al lenguaje escrito del lenguaje oral. Las distintas demandas de cada uno de las formas sobre el receptor (el escucha o el lector), por ejemplo, la escritura permite al lector determinar su propia secuencia y velocidad, pero le niega el pronto acceso a informaciones suplementarios. Las diferencias entre los estilos hablados y escritos de la lengua no son mayores que aquellos que aparecen dentro de la lengua oral. El habla y la escritura son variantes o formas alternativas de la misma lengua, esta afirmación se esclarece al considerarse la dualidad de la naturaleza del lenguaje. Cualquier enunciación lingüística (enunciado u oración) puede ser analizada en términos de sus propiedades físicas (sonidos del habla o los caracteres alfabéticos de la escritura) o en términos de su significado. Y en el caso del habla no hay una correspondencia simple entre estos dos aspectos del lenguaje. Algunas diferencias predictibles en las manifestaciones físicas del habla no son relevantes para el significado, mientras que las diferencias importantes en significado pueden no tener correlato físico evidente (Cfr. Smith, 1975: 151-153).

Como ejemplo, los intervalos de silencio que físicamente ocurren en el habla, no corresponden a la segmentación en palabras que escuchamos. Al escuchar "saca té de la alacena" no separamos ni escuchamos por separado cada palabra "sa ca (pausa) "té" (pausa)... sino que oímos y decimos "sacate" (pausa) delalacena.

Entre las propiedades físicas de un mensaje y su significado existen divergencias y éstas deben ser resueltas con ayuda del

receptor, algo similar al "conocimiento previo" requerido para cubrir la distancia entre escritura y habla.

Chomsky citado por Smith (1975) hace una distinción entre estructuras "profundas" y "superficiales", constituye un marco conceptual útil. La estructura profunda se define como el nivel de lenguaje en el cual se interpreta el significado -el nivel semántico- y la estructura superficial como el nivel en el que se realizan las representaciones fonológicas (o gráficas).

El vínculo entre los dos niveles es la gramática, definida como un conjunto abstracto de reglas sintácticas utilizadas por un individuo para generar o comprender oraciones de su propia lengua.

Un ejemplo de distinción entre los niveles de lenguaje profundo y superficial es el siguiente; será suficiente para tal propósito.

Los enunciados "no es verdad" y "es mentira" aunque están contruidos con palabras diferentes expresan el mismo significado, es decir, la estructura de superficie varía, pero la profunda se mantiene. Lo mismo sucede cuando utilizamos las palabras morrito (en el norte del país) o chavo, chiquillo, etc., para hacer referencia a un niño. El argumento es, por ende, que los aspectos físicos del lenguaje escrito y del lenguaje hablado -la representación ortográfica y fonológica- son formas de estructuras de superficie alternativas de un lenguaje común subyacente que ya no corresponden directamente uno con otro. Escribir el dictado y leer en voz alta pueden realizarse sólo vía en circuito a través de un nivel de lenguaje más profundo donde el significa-

do está representado, o sea, haciendo uso del conocimiento gramatical del lector (o escritor) (Cfr. Smith, 1975: 154).

B- EL LENGUAJE ORAL

El aprendizaje de la lecto-escritura supone un tipo de reflexión sobre el lenguaje oral que no es necesaria mientras no se aprenda a leer y escribir.

Cuando se habla no se piensa en las palabras que se pronuncian, sino en su significado. "Hoy aprendí en el jardín una bonita canción" la expresión anterior es una muestra de que no está pensando en que ha dicho una oración compuesta por varias palabras, está compuesta por sílabas o sonidos. En general el lenguaje es utilizado como un instrumento de comunicación, más que como un objeto de conocimiento.

Sin embargo, en el ámbito escolar, para aprender a leer y escribir, el niño necesita analizar el lenguaje oral, descubrir que las palabras están formadas por secuencias de sílabas o de sonidos. Es necesario este descubrimiento, la razón es que nuestro sistema de escritura representa el lenguaje oral, además de ser un sistema alfabético, es decir, que a pesar de que esta regla tiene muchas excepciones a cada sonido del lenguaje oral corresponde una grafía (letra) (Cfr. UPN, 1983: 57-58).

1. El proceso de la lectura

Leer y escuchar es un proceso receptivo, en el cual se intercambia significado. Al utilizar el lenguaje receptivamente,

tiene lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje. Hablar, escribir, escuchar y leer son procesos psicolingüísticos. Los procesos psicolingüísticos son tanto personales como sociales. Son personales porque son utilizados para satisfacer necesidades personales. Y sociales por ser utilizados para comunicarse entre personas. La lectura silenciosa es mucho más rápida que el habla, porque los lectores comprenden el significado directamente a partir del texto escrito. Existen un único proceso de lectura el cual debe ser suficientemente flexible para permitir diferencias entre las estructuras de lenguas que difieren en sus ortografías en las características de distintos tipos de texto y en la capacidad y propósitos de los lectores.

En necesario utilizar la flexibilidad en la lectura, el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto, con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso.

Para el uso exitoso del proceso, es preciso tener en cuenta las características del lector, entre las que se cuenta su relativa capacidad, el propósito, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. Toda lectura es interpretación y lo que el lector conoce y cree antes de la lectura.

El éxito de la lectura dependerá también del modo en que el lector y escritor acuerdan en las maneras de utilizar el lenguaje

en sus esquemas conceptuales y en sus experiencias vitales.

La instrucción tradicional de lectura se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombre de letras, relaciones letra-sonido. Tales tradiciones no están basadas en una comprensión de cómo opera el proceso de lectura. Aprender a leer comienza con el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos. Estos solo pueden ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos. En este caso el desarrollo del lenguaje oral y escrito no son realmente muy diferentes. Ambos dependen del desarrollo del proceso a través de su utilización funcional (Cfr. Goodman, 1985: 18-20).

2. La enseñanza de la lectura

En lo referente a este rubro es necesario saber que siempre debe hacerse una distinción entre la enseñanza y el aprendizaje; no se trata de dar al niño reglas explicitadas de lectura ya que éstas se encuentran en un nivel subyacente del lenguaje y no son accesibles a una observación directa. Una gran cantidad de niños aprenden a leer en la escuela, suponiéndose que ellos pueden encontrar la información que necesitan en la enseñanza de la lectura. La capacidad de algunos niños para aprender a leer (y otros de nunca aprender), cualquiera que sea el método de enseñanza, marca una distinción entre teorías de lectura y

enseñanza de la misma.

La suposición de que gran parte de nuestras habilidades en el lenguaje subyacen bajo la superficie del fenómeno, nos sugiere que la única manera de aprender a leer es leyendo (de igual forma que la única manera en que el niño aprende el lenguaje hablado es hablando y escuchando), las expectativas con respecto a mejorar la calidad de la enseñanza de la lectura no podrá lograrse mediante la producción de nuevos métodos de enseñanza. Se requiere una mejor comprensión por parte de los maestros sobre la naturaleza del proceso de lectura. No ha un método psicolingüístico sobre la enseñanza de la lectura, más bien la naturaleza del proceso y del aprendizaje de la lectura deben ser mejor comprendidos por el maestro mismo, con el fin de que pueda él responder más directo y apropiadamente a la necesidad de información específica de los niños que aprenden a leer (Cfr. UPN, 1990: 162).

Partiendo de la afirmación de que la lectura es una conducta inteligente, los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera de poder construir significado, o comprenderlo. Se usan estrategias en la lectura pero también éstas se desarrollan y se modifican durante la lectura, a continuación presento algunas de ellas planteadas por Cecilia González Estrada (1986):

a- El muestreo. Es una estrategia en la cual el lector debe seleccionar índices útiles que el texto provee, los índices más productivos a causa de las estrategias basadas en esquemas que el lector desarrolla para las características del texto y el

significado. Por ejemplo, los lectores obtienen más información de las consonantes y menos información de las vocales, pues éstas son solo 5 y su frecuencia de aparición es mayor que la de las consonantes, cuyo número es 24. Así mismo, la parte inicial de las palabras aporta más elementos que los segmentos medios y finales. Las primeras letras bastan para anticipar una palabra; no es necesario ver las demás.

Los conocimientos sobre el lenguaje, las experiencias previas y los antecedentes conceptuales (información no visual) hacen posible la selección. El lector desarrolla un esquema adecuado al tipo de texto y al significado, con la finalidad de predecir -a partir de algunos índices- el tipo de información que seguramente encontrará. La cantidad y tipo de índices requeridos por un lector, depende de cuanta información no visual pueda éste utilizar en un texto. El uso de la información no visual y la estrategia de muestreo permiten el desarrollo de otra estrategia (Cfr. González, 1986: 15).

b- La predicción. Esta permite al lector predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto. Por ejemplo si tomamos el periódico y en la sección política vemos una casilla electora electoral, podemos predecir, antes de leer el artículo, que su contenido tendrá que ver con información acerca de las votaciones y no con problemas ecológicos (Cfr. González, 1986: 16).

c- La anticipación. Esta tiene mucha relación con la predicción. Mientras se efectúa la lectura van haciendo

anticipaciones sobre las palabras siguientes. Estas anticipaciones pueden ser -léxico-semánticas- es decir, se anticipa a algunos significado relacionado con el tema; o sintácticas, en las que se anticipa una categoría sintáctica. Por ejemplo, si al final de un renglón leemos "el pato nada en el a" podemos suponer antes de cambiar de renglón que lo que sigue es "agua". Con el contenido semántico y el índice "a" podemos casi tener la certeza de que dice "agua" o podemos también pensar que dice "arroyo". Ambas palabras son pertinentes en el texto, tanto semántica como sintácticamente (Cfr. González, 1986: 16).

d- La inferencia. Constituye otro tipo de estrategia de lectura y se refiere precisamente a la posibilidad de inferir o deducir información no explicitada en el texto. Por ejemplo, al leer el siguiente texto:

"Micho es un pajarito que el volar por el campo quiso comer un durazno que flotaba en el río.

La corriente llegó turbulenta y siguió su camino con tristeza porque Micho no volvería a volar" (González, 1986: 18).

Podemos inferir, dado el contenido de la última frase, que el pajarito se ahogó aunque esa información no está explicitada en el texto (Cfr. González, 1986: 17).

c- Confirmación. Las estrategias de predicción, anticipación e inferencia requieren de la confirmación, estrategia que implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas. para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas

que hace o inferencias sin fundamento. La mayoría de las anticipaciones que hace un lector centrado en obtener significados son adecuadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Sin embargo, hay ocasiones en las cuales las confirmaciones muestran que determinada anticipación no se adecua al campo semántico y/o sintáctico. Esta situación obliga al lector a detenerse y a utilizar otra estrategia (Cfr. González, 1986: 18).

f- La autocorrección. Esta permite localizar el punto de error y reconsiderar o buscar más información para efectuar la corrección. Un ejemplo de anticipación no confirmada y autocorregida sería el siguiente:

Texto: El caballo come alfalfa

Letura: "El caballo corre... come alfalfa"

El lector lee "el caballo" y toma como índice la sílaba "co" que aparece inmediatamente después. Se sabe de antemano que los caballos corren y hace entonces esa anticipación. Sin embargo, al encontrarse "alfalfa" detecta una inconsistencia y no puede confirmar su expectativa pues "corre alfalfa" no se adecua al campo semántico, resultando algo sin sentido. Por tanto se detiene, regresa a tomar más índices de la información visual y se autocorriga, diciendo ahora "come", que si concuerda con la información siguiente (Cfr. González, 1986: 18).

C- NIVELES DE CONCEPTUALIZACION DE LA LENGUA ESCRITA

La teoría psicogenética y la psicolingüística contemporánea abordan el proceso de construcción infantil del sistema de

escritura, bajo el supuesto de que los niños, antes de leer y escribir en forma convencional, crean hipótesis originales acerca de este sistema de representación.

Como cualquier proceso de construcción cognitiva, este proceso se caracteriza por estructuraciones y sucesivas reestructuraciones generadas por los desequilibrios originados en las contradicciones entre distintos esquemas involucrados en un mismo momento de proceso o entre los esquemas y la realidad. Al hablar de proceso psicolingüístico se deja claro que no se trata solamente de una serie sucesiva de conductas distintas, sino que se trata de explicar cuáles son los logros cognitivos del niño, en cada momento del proceso y cómo se transforma y reorganizan en conceptualizaciones cada vez más objetivas; que es lo que ya está presente en un modo de comprensión que hace posible se genere el siguiente y cuál es la relación de continuidad entre una conceptualización y la siguiente sin determinismos ni reduccionismos (Cfr. Kaufman, 1986: 17).

"El proceso de conceptualización de la escritura se caracteriza por la construcción de sucesivas formas de diferenciación tanto de los aspectos cuantitativos como cualitativos (cantidad y calidad de marcas empleadas, respectivamente), donde es posible distinguir tres grandes períodos" (Kaufman, 1986: 17).

- Un primer período en el que el niño consigue diferenciar el sistema de representación de la escritura de otros sistemas de representación.

- En el segundo período se logran diferenciaciones en el seno del sistema de escritura, se establecen, primero, las

condiciones necesarias para que determinadas producciones "propias o ajenas" resulten legibles y, posteriormente las formas para diferenciar escrituras entre sí.


- Finalmente en el tercer período el niño llega a diferenciar las escrituras realizándolas con la pauta sonora del habla (Cfr. Kaufman, 1986: 18).

A continuación se detallan cada período de acuerdo a sus propias características.

En un primer período el niño establece las diferencias entre marcas gráficas icónicas (como las del dibujo, donde se trata de reproducir en alguna medida la forma del objeto) y las marcas no icónicas, que son totalmente arbitrarias (pero convencionales). Los niños pueden ir construyendo la idea de que la escritura y la realidad que representa, es decir, comienza a concebirla como un objeto sustituto.

Así, los niños utilizan marcas figurativas cuando dibujan ("es una casa") y no figurativas cuando escriben ("dice casa"), las que pueden ser líneas onduladas o quebradas, palitos, bolitas, o hasta letras o pseudoletras, todas bien diferentes de las producciones icónicas. Por ejemplo:

 *inuuu* (caballo)

 *uuuuuuuu*
(El gato toma leche)

 *uuuuuuuu*
(mariposa)

En este momento el niño realiza interpretaciones globales de su propia escritura. Esto significa que cuando se le pide que señale con el dedo lo que acaba de producir, indicando "cómo dice", hace señalamientos vagos y/o continuos, sin esperar ninguna parte. Una vez establecida esta primera distinción, los niños se centran en lograr diferenciaciones en el interior del sistema de escritura (Cfr. Kaufman, 1986: 20).

En el segundo período exigen dos condiciones para que las escrituras de otros, o las que ellos mismos producen, resulten legibles, es decir, para que "diga algo", por un lado (cuantitativo) deben tener una cantidad controlada de marcas: por otro (cualitativo). Las marcas empleadas deben ser diferentes. Por ejemplo:

<u>ato</u> (gato)	oto (pez)
ato (mariposa)	ato (El gato toma leche)

FUENTE: Kaufman, 1986: 20.

En este ejemplo se hace una diferenciación: coloca distintas letras dentro de cada escritura, es decir, no pone "aaa", "ttt" u "ooo", sino "ato". Tres letras diferentes y no cualquier cantidad, sino una cantidad controlada, que en este caso son tres. Así mismo se está expresando dos importantes ideas originales: la hipótesis de cantidad y a la hipótesis de variedad. Se habla de hipótesis de cantidad cuando se analiza

cuantitativamente la producción realizada: ¿cuántas marcas pone?. Se habla de hipótesis de variedad cuando se analiza cualitativamente la producción, (pone tres pero diferentes). En síntesis "con una sola no dice", "con tantas" (número limitado) tampoco y "todas iguales no sirven".

En este mismo período las escrituras se han diferenciado en forma interna, es decir, los niños pueden encarar una tarea de carácter cognitivo: diferenciar escrituras las características se presentan a continuación:

"Las condiciones de legibilidad intrafigurales se mantienen, pero se trata ahora de crear modos sistemáticos entre una escritura y la siguiente, para garantizar la diferencia de interpretación que será atribuida. Los niños exploran entonces criterios que permiten, a veces, variaciones sobre el eje cuantitativo (variar la cantidad de letras de una escritura a otra, para obtener escrituras diferentes), y a veces sobre el eje cualitativo (variar el repertorio de letras, la posición de las mismas). La coordinación de ambos modos de diferenciación es difícil aquí como en cualquier dominio de la actividad cognitiva" (Ferreiro, 1988: 15).

Un ejemplo del anterior período es la presente producción

mriat (gato)	o o o (gato)
ratmi (caballo)	o A e o (caballo)
mrat (mariposa)	M o Y A o (mariposa)
mliav (pez)	o A b o o (pez)
	B H o Y x (El gato toma leche)

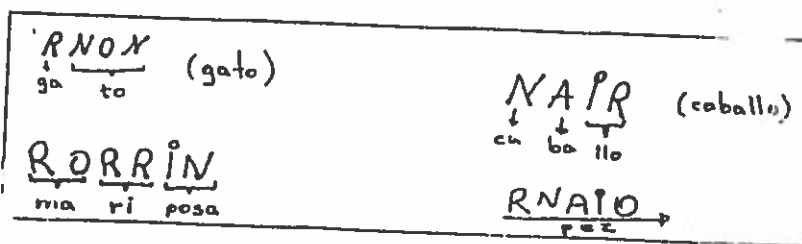
FUENTE: Kaufman, 1986: 21.

En este período existen modalidades de plasmar diferencias dentro de uno o ambos ejes: escrituras con cantidad constante y repertorio fijo parcial, escrituras con cantidad y repertorio variable, pero todas ellas se rigen por criterios ajenos a la correspondencia entre la emisión oral y la producción escrita (Cfr. Kaufman, 1986: 22).

El tercer período que se inicia cuando los niños descubren que la escritura se relaciona con la pauta sonora del habla, se denomina fonetización de la escritura, es decir, esas diferenciaciones que lograban cambiando cantidad y repertorio de grafías pasan a ser diferenciaciones que se realizan teniendo en cuenta los significados orales, es decir, como suenan las palabras.

Los niños intentan hacer corresponder partes de la emisión oral con parte de la emisión escrita.

"Sobre el eje cuantitativo esto se expresa en el descubrimiento de que la cantidad de letras con las que se va a escribir una palabra puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que se reconocen con la emisión oral. Esas "partes" de las palabras son inicialmente sus sílabas. Así se inicia el período silábico que evoluciona hasta llegar a una exigencia rigurosa: una sílaba por letra, sin omitir sílabas ni repetir letras" (Ferreiro, 1988: 16).



FUENTE: Kaufman, 1986: 23.

Progresivamente desaparece el análisis silábico en la

producción de estructuras hasta arribar a una correspondencia entre fonemas y grafemas, como en la producción presente.

Leandro:

CALESITA

BARILETE (barrilete)

TANCE (tanque)

TEN (tren)

CARETIHA (carretilla)

BISICETA (bicicleta)

FUENTE: Kaufman, 1986: 23.

Una parte fundamental del sistema de escritura ya ha sido comprendido, sin embargo, aún restan numerosos problemas por resolver.

Esta escritura no ha resuelto los problemas ortográficos, tales como los fonemas que se representan por doble grafía (ch, ll) o las convenciones más complejas como las "gu" o "qu". Este

tipo de escritura va haciéndose más convencional como lo demuestra la escritura que a continuación se muestra, en la cual se aprecia que ya se utiliza "qu" y "ch" aunque persisten fallas en "gu" y "rr" (Cfr. Ferreiro, 1988: 21).

PELOTA

CALESITA

BARILETE

TANQUE

TREN

COCHE

MUÑECA

GITARA

BISICLETA

ABION

FUENTE: Kaufman, 1986: 24.

D- RELACION ENTRE LA LENGUA ESCRITA Y EL LENGUAJE ORAL

El lenguaje hablado y el lenguaje escrito están íntimamente relacionados, pero no al nivel superficial de la correspondencia ortografía-sonido. Hay evidencias psicolingüísticas favorables de la interpretación, según la cual las predicciones acerca del

significado proceden (y deben adelantarse) a la vista en la lectura, reduciéndose la función visual simplemente a confirmar o refutar las expectativas cognitivas. Estos puntos de vista lingüísticos y psicolingüísticos contradicen las suposiciones convencionales en cuanto a que el lenguaje escrito es una representación visual del habla y que la lectura requiere una decodificación, es decir, pasar de un código a otro; lengua escrita a lengua oral (Cfr. UPN, 1990: 150).

CONCLUSIONES

El aprendizaje de la lectura en niños de primer grado, precisa que se lleve a través de un proceso, iniciándose éste, desde antes del ingreso a la primaria. Propiamente el maestro que inicia el ciclo escolar con alumnos de primer grado, debe tener una comprensión sobre la naturaleza del proceso de lectura.

Necesariamente el conocimiento del desarrollo del niño es vital, de lo contrario actuaríamos sobre algo que desconoceríamos, con la posibilidad de incurrir en errores irreversibles, por ser la edad escolar en la cual el niño se apropia de valores y principios. El uso necesario del lenguaje entre los individuos, requiere de un estudio para su debido uso y aplicación. En forma especial el conocimiento por parte del maestro de primer grado, de las etapas del lenguaje, su relación con el pensamiento y el lenguaje escrito, además de los niveles. Proporcionará los elementos necesarios para desarrollar este aspecto en el alumno, en forma reflexiva y dinámica.

Aplicar los principios de la pedagogía operatoria; es el conducto que nos guiará a la debida apropiación de la lectura, por ser una corriente basada en la psicología genética, que ha hecho estudios respecto al proceso de la construcción del conocimiento.

La época actual requiere de alumnos reflexivos que posteriormente sean personas adultas con capacidad de producción, en diversas áreas de la sociedad, para este propósito se requiere la utilización de un proceso que garantice resultados satisfacto-

rios, conduciéndonos desde luego a la Pedagogía Operatoria.

Los niños manifiestan a través de sus escritos el concepto que tienen respecto de lo que piensan de la lengua escrita, el análisis de estas producciones es punto de partida para diseñar actividades y estrategias para el logro de la conceptualización de la lengua escrita.

En resumen, el empleo de un proceso de apropiación del lenguaje oral y escrito, proporcionará los elementos necesarios para elevar la calidad de la educación, edificando bases sólidas para el desarrollo de individuos creativos y reflexivos en el uso de nuestra lengua.

BIBLIOGRAFIA

- CLAUSS, S. y H. Hiebsch (1966). Psicología del niño escolar. México, Grijalbo.
- FERREIRO, Emilia (1988). nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI.
- FREUD, Anna (1985). EL niño aprendizaje y desarrollo. México, Previa.
- GOMEZ PALACIO, Margarita (1988). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI.
- GOMEZ PALACIO, Margarita (1995). Nuevas perspectivas de lectura y escritura. México, Siglo XXI.
- GONZALEZ ESTRADA, Cecilia (1986). Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México, SEP-OEA.
- GOODMAN, Yetta (1985). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. México. Siglo XXI.
- KAUFMAN, Ana María. (1986). "Cómo escriben y leen los niños antes de "saber leer y escribir". En Alfabetización en niños: construcción e intercambio. Buenos Aires, Aique.
- MORENO, Montserrat (1990). "Qué es la pedagogía operatoria". En Cuadernos de pedagogía, No. 78. Año. VII. Barcelona.
- PIAGET, Jean (1988). Seis estudios de psicología. Tr. Nuria Petit, México, Ariel.
- SEP-DGEE. Los errores constructivos". México, SEP. Mecanograma
- SMITH, Frank (1975). "La relación entre lenguaje escrito y hablado". En UPN, 1990: 150-163.